

ÉTHIQUE

EN ÉDUCATION ET EN FORMATION

11 2021

Éthique et
technologies
numériques en
éducation

Dossier thématique

Sous la coordination de Lionel Alvarez et Samuel Heinzen

Comité de rédaction

Nancy Bouchard, Marie-France Daniel, Olivier Michaud, Arianne Robichaud et
Marina Schwimmer

Éthique et numérique

Lionel Alvarez et Samuel Heinzen

Numéro 11, automne 2021

Éthique et technologies numériques en éducation

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1084193ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1084193ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Éthique en éducation et en formation - Les Dossiers du GREE

ISSN

2561-1488 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer ce document

Alvarez, L. & Heinzen, S. (2021). Éthique et numérique. *Éthique en éducation et en formation*, (11), 5–7. <https://doi.org/10.7202/1084193ar>

Éthique et numérique

La dimension éthique inhérente aux technologies numériques en éducation est rapportée par de nombreux auteurs (Choi, 2016; Downes, 2017; Jandrić *et al.*, 2018). En effet, le numérique est éthique au sens où il peut être compris comme le prolongement de l'action humaine dans le temps et l'espace. Il l'est également en tant que formalisation des activités dans des environnements structurants. Enfin, en tant que médiation incontournable, le numérique modifie l'action humaine ordinaire. Ainsi, l'introduction des technologies en éducation se retrouve sous une charge morale particulièrement intense, qui vient accroître la complexité de sa mise en œuvre sur le terrain et invite à un pas de recul pour penser et questionner les enjeux à court comme à long terme.

Or, comme se questionnait Guay dès 2013, il importe de nous demander si l'école est en mesure d'assumer le bouleversement important qu'impliquent les technologies numériques en éducation. Les études oscillent actuellement entre des perspectives favorables (Karsenti, 2018) et des considérations plus modestes (Wilmer, Sherman et Chein, 2017). Mais qu'en est-il de l'enjeu proprement éthique du numérique en éducation? Pour s'engager dans l'exploration de cette problématique, le présent numéro propose d'approfondir la réflexion autour d'enjeux clefs, tels que l'autonomie autant déontique que numérique, la tension entre la distance et la présence dans la relation pédagogique et, enfin, le rôle déterminant joué par les conditions socioéconomiques.

Renaud Hétier, dans son article intitulé « Vulnérabilité et éthique de la présence à l'ère numérique » met en évidence l'importance de la présence interpersonnelle et du lieu d'apprentissage dans un contexte universitaire, en opposition avec l'isolationnisme accru de l'hypercommunication néolibérale. Dans une enquête réalisée auprès de 315 étudiantes et étudiants, répartis sur deux filières, à propos de leur vécu académique durant deux phases de confinement, il démontre l'importance d'une éthique du *care*, telle que définie par Tronto, dans les conditions générales d'apprentissage. Il en ressort que, bien que la sollicitude soit possible dans la distance, les répondantes et répondants ne parviennent à la vivre pleinement que dans une présence concrète.

Jean-Marc Nolla, dans son article intitulé « Perte de résonance dans l'évaluation des apprentissages en formation à distance : l'apport de l'éthique de la bienveillance et de la responsabilité », s'intéresse plus spécifiquement aux impacts du numérique dans l'enseignement à distance sur le plan des enjeux éthiques de l'évaluation. Si les moyens numériques proposent assurément de nombreux avantages techniques, leur application dans l'évaluation à distance pose l'enjeu de la présence et de la possibilité conséquente d'entrer encore en résonance – telle que définie par Rosa – dans la relation pédagogique. En interrogeant une dizaine de professeures et professeurs du tertiaire, l'auteur constate qu'il est possible de compenser quelque peu la distance par un investissement bienveillant et

conséquent, mais qu'il n'est pas envisageable de restaurer une pleine éthique de la présence dans de telles conditions.

Mangawindin Guy Romuald Ouedragogo, dans son article « TIC et inégalités scolaires en lycée et en collège au Burkina Faso », met en évidence la fracture socioéconomique massive qui détermine les conditions d'accès aux technologies et qui, par conséquent, place l'école devant le défi de parvenir à assurer l'égalité de traitement de tous les élèves en matière d'éducation numérique. En s'appuyant sur une expérience de terrain, l'auteur montre que le revenu des parents est décisif dans l'accès au savoir par le numérique. Il aboutit au constat que la technologie comme facilitateur d'accès au savoir devient une barrière, dès lors que l'équité sociale dépend en grande partie de l'égalité scolaire.

Lionel Alvarez et Mathieu Payn, dans leur article intitulé « La numérisation de l'école au prisme de la citoyenneté », s'interrogent sur l'interface entre la citoyenneté et le numérique au prisme de celle entre l'industrie des technologies et l'éducation. Au moyen d'un exposé des possibles, ils mettent en évidence leur apparente convergence au travers de la mise en œuvre, d'un côté comme de l'autre, des principes d'ergonomie, d'empathie, de la personnalisation et de l'itération. Grâce à la considération de l'autonomie kantienne comme paradigme de l'éducation citoyenne, les auteurs démontrent l'illusion de cette convergence en confrontant la passivité de la posture consommatrice avec l'activité de la posture citoyenne. Une citoyenneté numérique nécessiterait ainsi que l'autonomie déontique s'apprenne par l'autonomie numérique.

Ce numéro permet d'identifier les enjeux sur lesquels il devient urgent de s'interroger dans la numérisation croissante des environnements d'apprentissage, au-delà des questions et des impacts, en autres, sur la motivation ou les performances. Les chercheuses et chercheurs en éducation sont ainsi invités à questionner les ambitions et les structures (Alvarez et Payn), l'espace (Hétier), les mécanismes d'évaluation et de sélection (Nolla), ou encore dans le rapport aux familles (Ouedragogo), dans les transformations induites par le numérique.

Ces quatre articles qui traitent de la thématique de l'éthique et du numérique en contexte éducatif sont accompagnés de trois articles en varia. Ces articles, à leur façon, étudient des textes ou discours qui orientent la pratique professionnelle des enseignants à différents niveaux institutionnels. Le premier, de Denis Jeffrey, aborde l'enjeu de l'autonomie professionnelle des enseignants sous l'angle juridique. Il présente une analyse de décisions judiciaires prises dans des cas d'accusation pour insubordination contre des enseignants. Le second, de Claude Lessard, réfléchit à l'influence des discours et des outils de connaissance des organismes internationaux tels que l'OCDE ou l'UNESCO sur les institutions éducatives. Il soutient l'argument d'une dénationalisation des politiques éducatives. Enfin, le dernier article, d'Iphigénie Yago, Nancy Bouchard et Marie-France

Daniel, examine la validité d'un modèle d'analyse des programmes d'éducation éthique pour l'analyse de programmes en éducation civique et morale provenant du Burkina Faso.

Lionel Alvarez et Samuel Heinzen

Références

- Choi, M. (2016). A Concept Analysis of Digital Citizenship for Democratic Citizenship Education in the Internet Age. *Theory & Research in Social Education*, 44, 565-607.
- Downes, S. (2017). *Toward Personal Learning Reclaiming a role for humanity in a world of commercialism and automation*. Récupéré de <https://www.downes.ca/files/books/Toward%20Personal%20Learning%20v09.pdf>
- Guay, L. (2013). « Homo numericus à l'école d'homo sapiens ». Dans Karsenti, T., Collin, S., et Dumouchel, G. (dir.). *Actes du Colloque scientifique international sur les TIC en éducation : bilan, enjeux actuels et perspectives futures*. Montréal : Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante, 2327.
- Jandrić, P., Knox, J., Besley, T., Ryberg, T., Suoranta, J., et Hayes, S. (2018). Postdigital science and education. *Educational Philosophy and Theory*, 150(10), 893-899.
- Karsenti, T. (2018). *Bilan de l'expérience d'apprentissage avec l'iPad au collège Jean-Eudes : une enquête sur la perception de 209 finissants*. Montréal : CRIFPE. Récupéré de http://www.karsenti.ca/ipad_college_jean-eudes_2018.pdf
- Wilmer, H. H., Sherman, L. E., et Chein, J. M. (2017). Smartphones and Cognition: A Review of Research Exploring the Links between Mobile Technology Habits and Cognitive Functioning. *Frontiers in Psychology*.

Vulnérabilité et éthique de la présence à l'ère numérique

Renaud Hétier et Stéphane Blocquaux

Numéro 11, automne 2021

Éthique et technologies numériques en éducation

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1084194ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1084194ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Éthique en éducation et en formation - Les Dossiers du GREE

ISSN

2561-1488 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Hétier, R. & Blocquaux, S. (2021). Vulnérabilité et éthique de la présence à l'ère numérique. *Éthique en éducation et en formation*, (11), 8–28.
<https://doi.org/10.7202/1084194ar>

Résumé de l'article

Les technologies numériques mettent leur fonctionnalité et leur puissance au service d'une hypercommunication qui gagne aujourd'hui toutes les couches de la population, dont les étudiants. Sur cette toile de fond, le rapport au savoir est lui-même reconfiguré : les contenus culturels, scientifiques, scolaires, etc., sont accessibles en ligne et les étudiants y recourent fréquemment. Cette efficacité communicationnelle et informationnelle permet la distanciation sociale et peut la renforcer. À partir de l'éthique du *care*, on peut comprendre que le soin dont chacun a besoin, en tant qu'être dépendant, réclame une présence. Cette présence n'est pas simple. Elle porte de multiples paramètres, dont un certain rapport aux autres et une forme de contenance. Pour mieux cerner les liens entre la distanciation numérique et la présence physique (ou distanciation physique et présence numérique), une enquête menée auprès de deux filières d'étudiants permet de situer le vécu et le ressenti des jeunes lors des différents confinements (lors de la pandémie COVID-19), et met en évidence l'ampleur de la difficulté induite par la distance.

Vulnérabilité et éthique de la présence à l'ère numérique

Renaud Hétier, professeur en sciences de l'éducation et de la formation

Université catholique de l'Ouest (Angers)

Stéphane Blocquaux, Ph. D. en sciences de l'information et de la communication

Université catholique de l'Ouest (Angers)

Résumé : Les technologies numériques mettent leur fonctionnalité et leur puissance au service d'une hypercommunication qui gagne aujourd'hui toutes les couches de la population, dont les étudiants. Sur cette toile de fond, le rapport au savoir est lui-même reconfiguré : les contenus culturels, scientifiques, scolaires, etc., sont accessibles en ligne et les étudiants y recourent fréquemment. Cette efficacité communicationnelle et informationnelle permet la distanciation sociale et peut la renforcer. À partir de l'éthique du *care*, on peut comprendre que le soin dont chacun a besoin, en tant qu'être dépendant, réclame une présence. Cette présence n'est pas simple. Elle porte de multiples paramètres, dont un certain rapport aux autres et une forme de contenance. Pour mieux cerner les liens entre la distanciation numérique et la présence physique (ou distanciation physique et présence numérique), une enquête menée auprès de deux filières d'étudiants permet de situer le vécu et le ressenti des jeunes lors des différents confinements (lors de la pandémie COVID-19), et met en évidence l'ampleur de la difficulté induite par la distance.

Mots-clés : technologies numériques, hypercommunication, rapport au savoir, éthique, *care*

Abstract: Digital technologies place their functionality and power at the service of a hypercommunication that is now reaching all strata of the population, especially students. Against this backdrop, the relationship with knowledge is itself reconfigured: cultural, scientific and academic contents, etc., are accessible online and students frequently use them. This communicational and informational efficiency allows social distancing and can reinforce it. Using the lens of the ethics of care, we can understand that the care that everyone needs, as a dependent being, requires a presence. This presence is not simple; it carries multiple parameters, including a certain relationship with others and a form of composure. In order to better understand this hiatus between digital distancing and presence, a survey was carried out among two groups of students, which allowed us to situate the experience and feelings of young people during the different phases of (COVID-19) confinements and highlighted the extent of the difficulty induced by distance.

Keywords: digital technologies, hyper-communication, relationship to knowledge, ethics, care

Introduction

Sur fond de numérisation d'un nombre croissant d'activités, et même d'une numérisation intensive des loisirs, notamment chez les enfants et les adolescents (Desmurget, 2019; Spitzer, 2019), coïncidant avec un certain développement du « capitalisme numérique » (Lebrun, 2021) qui prend possession de l'enfance et de la jeunesse, la situation actuelle nous amène à nous interroger. Le capitalisme numérique peut être compris comme le système qui permet, via des technologies de pointe, de répondre à des besoins (d'organisation du travail, de communication, d'information, de loisir, etc.) et d'en créer de nouveaux, de telle manière que les consommateurs deviennent de plus en plus dépendants de ces technologies et entretiennent sans fin (par des achats et des usages toujours renouvelés) l'industrie et le commerce correspondants. Comme le souligne notamment Lebrun, ce système est typiquement capitaliste, et on pourrait préciser néolibéral, d'une part, en ce qu'il repose sur l'exploitation d'un travail sous-rémunéré, voire d'un travail exécuté par des enfants (par exemple en Chine pour la fabrication ou en République démocratique du Congo pour l'extraction des matériaux), d'autre part, en ce que ce système est à la source des plus grandes accumulations financières de l'économie mondiale (GAFAM¹, entre autres). Ce capitalisme numérique, dont Stiegler (2008) a construit une critique approfondie, contribue à une forme générale d'aliénation — notamment en ce qui concerne l'enfance et la jeunesse — dont cette technoéconomie « prend possession ». Des usages « formés » précocement rendent fortement dépendants et créent au moins deux cercles vicieux : la possibilité de se passer de médiation et de présence, y compris pour s'informer et se former, renforce un certain isolement favorable au surinvestissement numérique, et les circuits courts ouverts par le numérique (immédiateté, absence de limites, de cadre, de filtre, de médiation) s'opposent à la construction d'un espace mental propice à la pensée critique, ce qui favorise l'abandon au numérique. Dans cette optique, on peut dire que le capitalisme numérique contribue à la destruction de l'esprit critique et à la fragilisation des conditions de construction de cet esprit par l'éducation. Il œuvre ainsi à son propre renforcement, puisqu'il sape le socle même de toute résistance. La pandémie de COVID-19 et les mesures de restrictions sociales qui ont été prises pour freiner la propagation du virus (confinement, couvre-feux, fermeture totale ou partielle des universités) placent les étudiants, qui sont en train de sortir de l'adolescence pour basculer vers la vie adulte, dans un isolement fréquent et problématique (Hétier et Wallenhorst, 2021; Stiegler, 2021). Cet isolement pose un problème majeur : le rapport au savoir, apparemment facilité par la médiation des dispositifs numériques, peut-il se nouer dans les circuits de l'information et de la communication pour faire l'économie d'une élaboration en présence (Nafti dans Hétier, 2021a)?

¹ L'acronyme GAFAM désigne les cinq géants du Web et des technologies que sont Google, Apple, Facebook, Amazon et Microsoft.

Le besoin de relations sociales, incarnées, de présence, de contact, que l'isolement met finalement en évidence, n'interroge-t-il pas plus largement la déliaison sociale dans laquelle nous sommes massivement engagés (plusieurs millions de personnes vivent seules en France) et dont le numérique est « l'écran »? Pouvons-nous évoquer alors, aiguillonnés par le recours numérique, une « éthique de la présence »? Cette éthique correspondrait à l'exigence, en éducation et en formation, d'une certaine présence et d'une certaine qualité de présence pour que les étudiants puissent apprendre, et ceci, dans des conditions favorables et à leurs apprentissages formels et à leur développement humain, dans une certaine attention, dans un certain *care*, dans une certaine contenance, dont les étudiants eux-mêmes exprimeraient le besoin. Pour traiter cette question, nous nous appuyons sur l'éthique du *care*, notamment la théorisation qu'en a proposée Joan Tronto en déclinant quatre phases du *care* qui permettront de cerner l'éducation comme une forme de soin qui ne dit pas son nom. Sur cette base théorique, nous présentons ensuite la recherche que nous avons menée auprès de cohortes d'étudiants, les uns précisément en sciences de l'information et de la communication (plutôt « technophiles », formés à diverses techniques de communication et sensibilisés à une éthique de la communication), les autres en sciences de l'éducation (surtout formés et sensibilisés à l'importance de la relation, des affects des enfants, de l'empathie et à une éthique du *care*). Enfin, nous analysons ces données en recourant aux phases définies par Tronto, notamment la troisième, soit celle qui nécessite un contact avec le bénéficiaire du soin.

1. Technologies numériques, communication et isolement

Il est devenu évident que les technologies numériques ont pris, en quelques années, une place considérable dans la société. Il n'y a pas de précédent : la révolution graphique (Goody, 1979) a mis des siècles à s'opérer, entre l'invention de l'écriture et son extension à une grande partie de la population (dans les pays développés). La diffusion des artefacts numériques a été faite en quelques années, et de façon bien plus large, dans la mesure où l'usage d'un *smartphone*, notamment, ne suppose pas de compétences lectorales poussées comme celles qu'exige la lecture d'un livre, ce qui en facilite l'accès pour les enfants dès le plus jeune âge, les faibles lecteurs, voire les personnes illettrées.

Ce succès fulgurant réclame une analyse en double sens : il révèle sans doute une disposition humaine en même temps qu'il contribue à accélérer puissamment cette disposition. Ce phénomène est celui de l'individualisme, au départ « individualisme démocratique » (Tocqueville, 1990) mais à présent devenu mondial, notamment à la faveur de l'extension du système capitaliste, sur le fond duquel la vague néolibérale a encouragé la libération de l'initiative et du calcul individuels. Les individus s'affranchissent des figures de l'autorité et de la transmission, des institutions, des formes traditionnelles de sociabilité et de normalisation, explorent des manières d'être qui leur sont propres et sont de plus en plus repliées sur des communautés, des réseaux affinitaires, un espace privatif, et

finalement une singularité qui peut être radicale. Chacun est par ailleurs appelé à devenir l'entrepreneur de lui-même, à réussir (matériellement, notamment), et à compter de moins en moins sur l'État, et finalement sur les autres (chacun étant accaparé par soi). Ce ne sont pas seulement les individus qui se retirent de l'espace commun, ce sont aussi les structures constitutives de cet espace commun qui s'affaiblissent. Pour le système marchand capitalisme, plus il y a d'individus, plus il y a de consommateurs, donc plus il y a de profits. Ce système voit sa prospérité reposer sur cette individualisation — il y a quelques dizaines d'années, il y avait au mieux une seule télévision familiale, alors qu'actuellement, le souhait que chacun, enfant compris, dispose de plusieurs écrans, est évidemment bien plus profitable : ce système économique a donc tout intérêt à créer, à entretenir et à renforcer cet individualisme dès l'enfance pour prospérer. Dans ce contexte économique, sociétal et culturel, les technologies numériques tombent bien : elles permettent, par leur miniaturisation et leur portabilité, des usages complètement individualisés, autant au domicile que lors des déplacements de l'utilisateur. On voit combien les individus sont aujourd'hui absorbés par leurs écrans, dans de multiples situations du quotidien, bien au-delà des nécessités du travail. Or, ces technologies sont, comme on l'a dit, des vecteurs et des accélérateurs de l'individualisation (Sadin, 2020) : une fois qu'on y a accès, elles sollicitent des usages individuels, voire narcissiques (avec les réseaux sociaux). D'un côté, ces technologies rompent la solitude et permettent de nous relier facilement les uns aux autres. De l'autre, elles favorisent des formes d'isolement en autorisant l'économie de la présence dans bien des situations, en nous installant dans une nouvelle manière d'être avec les autres, à distance — comme le montre la gestion de la crise du coronavirus à partir de 2019.

Pour la jeunesse en général, l'impact de ces technologies est encore plus grand. Ceci s'explique facilement, d'une part parce que les jeunes se sont formés avec ces technologies, d'autre part, parce que les importants besoins de communication, de présentation de soi (Heinich, 2012), de consommation culturelle (musique, vidéo, notamment), d'accès facile à une information immédiate, à des savoirs facilement assimilables, à des jeux, liés à cet âge de la vie, sont efficacement pris en charge par le numérique. Cela n'est pas sans poser de sérieux problèmes de dépendance, de monopole du temps d'activité (Desmurget, 2019; Spitzer, 2019), de formation de l'attention et même des capacités de réflexion (Stiegler, 2008), voire d'une certaine destruction de l'enfance par l'effraction de contenus violents (Postman, 1983; Buckingham, 2010; Lebrun, 2020). Cet état des choses est rendu encore plus complexe du fait d'une large adhésion du système scolaire à une certaine technophilie, ainsi qu'à la numérisation d'un certain nombre de pratiques (Cottier et Burban, 2016). L'école peut ainsi encourager l'acquisition de matériel numérique et l'usage des écrans qui, étant très polyvalents, facilitent le glissement rapide, voire récurrent ou permanent, d'une activité de travail à une activité de loisir. Le rapport au savoir s'en trouve globalement bouleversé (Hétier, 2021a) en se formant dès l'enfance de façon réticulaire, immédiate,

visuelle (sur le mode photographique), externalisée (la mémoire est sur Internet). Cela retentit déjà chez les étudiants actuels, qui se sont formés selon ces modalités.

On peut dire que nous sommes entrés dans l'ère de l'hypercommunication (Hétier, 2021b), en caractérisant celle-ci comme débordant les cadres prévalant jusque-là. La simple communication peut comprendre les besoins utilitaires — présents sans doute dès les premiers temps de l'humanité pour organiser la chasse (Patou-Matis, 2009), les arts de paroles (contes, chants, etc.), et bien entendu, le plaisir de parler (pour parler) (Cassin, 1986, 1995, 2007). Avec la révolution graphique, une première rupture s'est produite dans la possibilité de sortir de l'immédiateté de la parole, l'écrit permettant de communiquer à distance, et surtout à travers le temps, comme l'a souligné Goody (1979), en signant sa production, donc en sortant de l'anonymat. Nous sommes à présent entrés dans une troisième dimension, après celle de la « logosphère » et de la « graphosphère », qui est celle de la « vidéosphère » (Debray, 1992). L'essor de cette troisième dimension dépend évidemment d'un formidable progrès technique (la vidéosphère englobant la logosphère et la graphosphère), mais en même temps, d'une forme de régression anthropologique. L'écrit était médiat, et le numérique rétablit l'*immédiateté* (Debray, 1992, p. 296) de la présence (sans la présence). Comme on sait, on peut désormais se parler et s'écrire, mais aussi s'envoyer des documents (photos, vidéos) à tout moment, en tous lieux et en communication instantanée, le cas échéant, à l'aide des réseaux sociaux, nous permettant de toucher une multitude d'interlocuteurs. Avec le *smartphone*, l'individu joignable en permanence (il n'y a plus d'extériorité à la communication, qui tire donc vers l'hypercommunication) peut communiquer et s'informer de même. Mais le basculement ultime dans l'hypercommunication nous semble être caractérisé par le fait que presque tout étant devenu communicable (oral immédiat, écrit immédiat ou différé, photos, vidéos, etc.), notre rapport au monde et aux autres se soumet à cette exigence de communicabilité. On se promène dans un paysage qui nous plaît : il devient irrépressible de le photographier et de diffuser ses photographies, on démultiplie les messages pour décrire les détails du quotidien (ce qu'on mange, ce qu'on fait, ce qu'on dit, etc.), et les journalistes eux-mêmes évoquent des images terribles et non le fait dramatique dont ils vont nous montrer des images. Finalement, à l'ère de l'hypercommunication, n'a de valeur que ce qui est directement *communicable* (Salmon, 2019), et même aisément communicable : format court, images chocs, phrases choc, messages simples, etc.

C'est sur le fond de cette évolution technique, sociétale et finalement anthropologique qu'on peut comprendre la situation dans laquelle se trouvent aujourd'hui les étudiants. Si tout est communicable, le savoir doit pouvoir l'être par excellence en tant que contenu susceptible d'être véhiculé par divers médias et sur différents supports. En arrière-plan de cette conception du rapport au savoir se profile un certain modèle économique — il est moins coûteux, voire bien plus rentable de produire une seule fois un cours diffusé à un nombre illimité d'étudiants pendant une période indéfinie que d'accueillir en présentiel des

étudiants et de payer un enseignant chaque année. Une certaine conception du rapport au savoir, purement cognitive, suppose aussi que le cerveau est simplement disponible à des savoirs, pourvu qu'ils soient bien disposés dans une bonne construction didactique. Il ne serait alors plus nécessaire de recourir à la médiation d'un tiers (Xypas, Fabre, Hétier, 2011) (comme celle de l'enseignant), il n'y aurait plus à se préoccuper de pédagogie ni donc de présence, tout comme de ses résonances relationnelles et intersubjectives (Rosa, 2018). On touche ainsi à la dimension de l'éthique, au sens originel du terme grec, comme manière de vivre pour cet animal très démuni qu'est l'humain, incapable de survivre seul, ayant besoin de nombreuses années de soins et d'éducation, un animal « politique » selon Aristote. Ce n'est pas seulement la présence (dans le « corps-à-corps » qu'elle permet (Hétier, 2014) qui est impliquée dans cette dimension éthique, mais plus profondément la prise en compte du sujet humain, ses besoins réels, sa sensibilité et son interdépendance (Usclat et Hétier, 2013; Second manifeste convivialiste, 2020).

2. La présence nécessaire au soin? La présence comme éthique

La prise en compte de la dépendance humaine et des besoins qui y sont liés est sans doute en partie occultée par la visée éducative et formative qui est celle de l'autonomie, d'autant plus quand il s'agit d'étudiants, donc de jeunes adultes censés être sortis des besoins de l'enfance (besoins affectifs, notamment). Cette occultation est particulièrement marquée dans une culture qui promeut fortement, comme on l'a vu, l'individualisme et la réussite, et peut interpréter la dépendance comme une faiblesse qu'on attribue aux jeunes enfants, aux malades, aux handicapés et aux personnes très âgées. Une critique majeure de cette idéologie de l'autonomie vient de l'éthique du *care*, notamment des travaux de Gilligan (2008) et de Tronto (2009). Dans sa critique méthodologique de Kohlberg, qui s'appuyait sur la théorisation de Piaget pour tenter de repérer des stades moraux et qui valorisait la capacité d'abstraction et le principe d'une loi à laquelle on se réfère (sur le mode kantien), Gilligan montre qu'une « autre voix » se fait entendre par la bouche d'une jeune fille, notamment, qui ne s'en remet pas à la « loi », mais aux ressources de la bonne entente et du dialogue pour tenter d'arranger les choses. Dans le fameux dilemme de Heinz, proposé par Kohlberg à ses sujets d'enquête, il s'agit de savoir de quelle façon aborder une situation où un homme se demande comment acquérir un médicament hors de prix qui pourrait sauver sa femme malade. Les garçons qui répondent peuvent se résoudre à la loi sociale de façon hétéronome (p. ex., l'interdit de voler), ou bien faire preuve d'autonomie (p. ex., il y a une loi plus importante, celle de la vie, qui justifie le vol du médicament). Pour la jeune fille dont Gilligan analyse le discours, il s'agit d'entrer en dialogue avec le pharmacien et d'éveiller sa sollicitude. Ainsi les choses sont-elles pensées *relationnellement* et dans le dialogue, et non pas en vertu d'une loi abstraite par rapport à la situation, aux personnes, à la relation et à la possibilité d'être présents l'un à l'autre.

On doit entre autres à Joan Tronto d'avoir pleinement théorisé cette éthique du *care*. Il s'agit d'une éthique du prendre soin, pour reprendre le mot français, mais qui se situe au-delà de différentes formes de prise en charge liées à notre condition humaine, faite de vulnérabilité et d'interdépendance. La définition du *care* est ainsi formulée par Tronto et Fischer :

Au niveau le plus général, nous suggérons que le *care* soit considéré comme une activité générique qui comprend tout ce que nous faisons pour maintenir, perpétuer et réparer notre « monde », de sorte que nous puissions y vivre aussi bien que possible. Ce monde comprend nos corps, nous-mêmes et notre environnement, tous éléments que nous cherchons à relier en un réseau complexe, en soutien à la vie. (Tronto, 2009, p. 13)

On voit dans cette définition l'importance de la relation, aussi bien entre sujets qu'entre le sujet et divers objets. Les choses ne sont pas données une fois pour toutes : leur existence, leur disponibilité et leur persistance dépendent d'un travail, d'une activité, d'une prise en charge, de soins. L'auteure repère ensuite quatre phases du respect desquelles l'accomplissement du *care* dépend : « se soucier de », « se charger de », « accorder des soins » et « recevoir des soins » (2009, p. 147-150). Pour le préciser en peu de mots, on peut dire qu'il s'agit d'abord d'y penser, ensuite de faire quelque chose (donner de l'argent par exemple), toujours ensuite de s'engager au contact de la personne ou de l'objet qui en ont besoin et, enfin, de se préoccuper de l'expérience vécue par cette personne (notamment pour savoir si elle éprouve que ses besoins ont été pris en compte adéquatement).

Chacune des phases est importante, et le processus complet du *care* réclame bien qu'elles soient toutes prises en compte. Pour ce qui concerne la population étudiante qui nous intéresse, le *care* peut se déployer ainsi : 1) différentes autorités se préoccupent de la formation des étudiants, notamment à travers des programmes; 2) les pouvoirs publics, mais aussi les parents et parfois les étudiants eux-mêmes contribuent financièrement à la prise en charge des études et des conditions de vie afférentes; 3) des enseignants, des tuteurs et des responsables de formation entrent en relation avec les étudiants pour œuvrer à leur formation et répondre à un certain nombre de leurs besoins; 4) ces mêmes acteurs (1, 2 et 3) se préoccupent de la façon dont ce qu'ils ont mis en œuvre répond effectivement aux besoins des étudiants. Dans les limites de la présente recherche, il s'agit d'éclairer les phases 3 et 4.

Tronto précise ainsi les contours de la phase 3 : « “Prendre soin” suppose la rencontre directe des besoins du *care*. Ce qui implique un travail matériel et exige presque toujours de ceux qui prennent soin qu'ils aient un contact direct avec les objets du *care* » (Tronto, 2009, p. 148). La notion de « contact direct » retient évidemment toute notre attention eu égard à une éthique de la présence en contexte de distanciation numérique. De même, il nous semble pertinent de mettre en œuvre, dans la recherche même, les moyens du *care*

receiving de la quatrième phase, de savoir comment les étudiants reçoivent les dispositions qu'on met en place pour eux, exigence à laquelle répond notre enquête, qui donne la parole aux étudiants et leur permet d'exprimer notamment leur ressenti et leur éventuelle critique.

Tronto, qui publie son ouvrage en 1993, n'était pas en mesure de prendre en compte les ressources distancielles qui sont celles du numérique. Reprenons les coordonnées du problème. S'il s'agit, à l'université, de faire parvenir à des cerveaux des savoirs, non seulement le distanciel n'est pas un obstacle, mais il peut présenter d'indéniables ressources et avantages. Toutefois, s'il s'agit de prendre en compte des besoins humains, des besoins subjectifs et des besoins intersubjectifs, alors la question de la présence et de la relation se pose à nouveaux frais. Sur cette question des besoins, on peut mobiliser la notion de *holding* présente chez Winnicott. L'enfant, mais au-delà, la personne (évidemment dans une moindre mesure que le bébé) a besoin d'être soutenu physiquement (il est porté) autant que psychiquement (il est aimé, encouragé, etc.). Bien des choses peuvent contribuer à notre soutien sans qu'on y songe : la présence et l'attention d'une personne aimante, au premier chef, mais aussi un lieu, un matériel (un fauteuil par exemple), etc. On peut croiser cette conception avec celle de Maslow (1943), qui hiérarchise les besoins d'abord physiologiques, puis ceux de sécurité, d'amour et d'appartenance, d'estime et enfin d'autoactualisation. On voit ainsi combien les besoins humains dépendent des autres. Enfin, Axel Honneth (2000), dans sa théorisation de la reconnaissance, a insisté sur le besoin aussi bien social qu'affectif d'une reconnaissance de l'individu par les autres.

On pourrait certes dire que ces différents besoins peuvent aussi être pris en charge à distance, et même faire l'hypothèse que la présence n'assure en rien, en tout cas pas mécaniquement, cette prise en charge. Plusieurs paramètres plus précis méritent cependant d'être pris en considération. Les étudiants se situent à un moment de la vie qu'on peut dire transitionnel. Ils sont majeurs juridiquement, ils sont adultes physiquement, ils ont une certaine autonomie (logement, emploi du temps, éventuellement vie conjugale, etc.), mais tout ce qui relève de la reconnaissance sociale et professionnelle reste à construire. De ce point de vue, les étudiants sont en position fragile, car ils ne peuvent pas encore s'assurer d'une place et, par conséquent, d'une valorisation par cette place dans la société. Ensuite, on peut être attentif au fait que les débuts dans la vie (partiellement) adulte sont dans le prolongement direct de l'adolescence, avec ses problématiques spécifiques (Braconnier, 2009). Or il appert que ce prolongement de l'adolescence peut être vecteur d'une certaine inertie : difficulté à se mobiliser soi-même, tentation pour des plaisirs susceptibles de créer diverses dépendances, desquelles les usages récréatifs du numérique font aujourd'hui partie. Le soutien, le cadre, voire l'autorité et la discipline sont encore nécessaires comme instances extérieures et sensibles pour s'opposer à cette inertie.

Enfin, et c'est notamment ce que nous verrons à l'occasion de notre enquête, il y a des besoins très difficiles à cerner dans la mesure où ils sont ordinairement invisibilisés. Ce

sont les besoins qu'on découvre quand on perd le contexte qui y répondait sans même qu'on y porte attention. Par exemple, le simple fait de se préparer (se laver, s'habiller, se maquiller, etc.) pour se rendre à l'université est de nature à s'opposer à l'inertie qui guette tout un chacun. De même, être entouré physiquement par d'autres étudiants peut contribuer au soutien de l'attention (Citton, 2014; Hétier, 2020). La présence de l'enseignant, son regard, les nombreuses régulations qu'il opère pour contenir le public et pour soutenir l'attention pèsent aussi dans ce soutien de l'effort contre l'inertie. Ce sont ces dimensions et d'autres éventuelles qu'il s'agit à présent d'assurer auprès d'un public d'étudiants faisant face, par le fait des mesures politiques prises en contexte de pandémie, à la numérisation et à la distanciation de leur scolarité.

3. Comment les étudiants vivent-ils leur mise à distance en contexte de mesures sanitaires liées à la pandémie de coronavirus?

3.1 Approche méthodologique

Pour répondre à notre question de recherche, nous avons opté pour une approche qualitative, plus spécifiquement, nous avons choisi d'interroger des étudiants par le moyen d'un questionnaire en ligne composé de 17 questions à choix multiples et 3 questions ouvertes (annexe 1). Notre questionnaire s'adressait aux étudiants de deux filières distinctes de l'Université catholique de l'Ouest à Angers, qui affichent des différences quant à leur sensibilisation aux technologies numériques. D'une part, les étudiants se rattachant à la filière des Sciences de l'information et de la communication (SIC) sont particulièrement bien formés à l'usage des dispositifs communicationnels et à la pratique des dispositifs en lien avec les réseaux numériques (maîtrise de la chaîne graphique numérique, cours en technologies de l'Internet et développement Web, gestion des réseaux sociaux professionnels, etc.). D'autre part, les promotions des trois années de la licence en sciences de l'éducation et de la formation (SEF) qui, bien que disposant également de cours techniques (bureautique, publication assistée par ordinateur, etc.), abordent principalement la question du numérique par l'intermédiaire des problématiques éducatives en rapport avec la formation des individus (éthique et frontières du numérique, construction identitaire et technologies numériques, etc.).

Le questionnaire en ligne a été adressé à chacune des trois années de licence, et ce, pour les deux filières concernées (information-communication et éducation). Totalisant 851 étudiants, l'effectif se décline comme suit : L1 SIC : 169; L2 SIC : 165; L3 SIC : 157; L1 SEF : 120; L2 SEF : 113; L3 SEF : 127. La fonction d'anonymat a été activée sur le questionnaire et les étudiants en ont été informés dans le courriel les invitant à contribuer. Le nombre de réponses recueillies est de 315, soit un taux de participation de 37 %. La promotion des L3 SIC arrive en tête du classement du nombre global de réponses (79 réponses, soit 47 % de la promotion) et le nombre de participants le plus faible est celui

des premières années, autant en communication (37 réponses, soit 22 % de la promotion) qu'en éducation (33 réponses, soit 27 % de la promotion).

Ce questionnaire visait à cerner les dimensions associées à la présence éducative et formative évoquées plus haut : importance de l'attention portée les uns aux autres, de la contenance offerte par un encadrement et un collectif, des interactions rendues possibles par cela, ainsi que du lieu lui-même (l'université, les salles, etc.), espace physiquement et symboliquement contenant.

Pour rendre compte des dimensions de ce que nous appelons une « enveloppe universitaire », nous avons emprunté une démarche inductive à partir de l'analyse de l'ensemble des réponses, qui nous a permis d'établir quatre catégories : « lieu de vie », « présence physique et *feed-back* des proches », « encadrement universitaire » et « relations informelles exogènes ». Il ne s'agit pas, bien évidemment, d'opposer de façon caricaturale la présence, parée de toutes les vertus (contenance, attention, *care*, etc.), et le distanciel, qui serait une forme appauvrie de relation à l'autre et au savoir.

Nous faisons place, dans nos questions et dans nos analyses, aux manifestations positives liées au distanciel et notamment, à des formes d'attention et de *care* aussi possibles sous cette modalité (ce qui apparaît dans les discours des étudiants, par exemple, dans l'évocation de la solidarité ou encore l'adaptation des enseignants aux besoins des étudiants lors du deuxième confinement). Ceci après les critiques parfois très vives et les émotions parfois extrêmes – « angoisse », « isolement », « abandon », « déprime », etc. – liées au premier confinement.

3.2 Structuration du questionnaire

Le questionnaire comportait 20 questions, dont la première (Q1) était destinée uniquement à permettre l'identification par année et par filière des étudiants. Les questions Q2 et Q4 permettaient de collecter des données sur le vécu et les conditions matérielles des étudiants durant la première phase de confinement, celle de mars 2020, lors des premières mesures sanitaires prises en réponse à la pandémie alors toute nouvelle. Les autres questions avaient pour objectif de cibler six thématiques (T) :

- T1 : conditions d'hébergement actuelles (Q5);
- T2 : nature et qualité des moyens techniques à disposition (Q6 et Q7);
- T3 : regard porté sur l'accompagnement pédagogique et technique (Q8);
- T4 : rapport au distanciel (Q9 à Q12);
- T5 : motivation à revenir en présentiel sur le lieu de formation (Q13 à Q15);

- T6 : nature et vécu des difficultés imposées par la fermeture des universités (Q3, Q16 à Q20).

Contrairement à la majorité des questions basées sur des réponses préformatées à choix multiples, les items Q15, Q19 et Q20 donnent lieu à des réponses ouvertes permettant d'exprimer respectivement les motivations personnelles qui ont conduit les étudiants à ne pas avoir rejoint l'université lorsque la possibilité leur en était offerte, de décrire un « ressenti général » de leur état psychique personnel durant les périodes d'isolement et enfin, de préciser ce qui leur pose le plus de problèmes durant ces périodes de fermeture de leur lieu de formation.

3.3 Résultats de l'enquête

Les deux questions initiales volontairement datées (Q2 et Q4), celles qui ramènent les étudiants à la toute première phase de confinement, en mars 2020, conduisent à des réponses massivement positives concernant le vécu de ce premier épisode d'isolement. En effet, près de 80 % des répondants (soit 248 étudiants sur 315 interrogés) estiment avoir « plutôt bien vécu » cette période décrite comme inédite et historique par tous les observateurs. À noter que les étudiants déclarent également très majoritairement (287, soit 91 %) être restés chez leurs parents lors de cette première phase.

Actuellement (depuis les mesures restrictives prises en décembre 2020), la ventilation géographique des étudiants (T1) semble bien plus hétérogène, avec près de la moitié de l'échantillon résidant ailleurs que chez leurs parents, alors que 18 % demeurent seuls dans leurs logements et 19 % en colocation.

Presque tous (300 étudiants, soit 94,5 %) ont suivi les cours sur un ordinateur portable et près de la moitié d'entre eux a rencontré des problèmes de connectivité ou de débit (T2), tout en reconnaissant avoir été « plutôt bien accompagnés » par les services techniques de l'université (T3). Une très forte majorité (263, soit 83,5 %) regrette essentiellement l'ambiance des cours en présentiel et déplore le manque de contacts « physiques » avec leurs professeurs, tout autant que l'absence des amis et amies (255, soit 81 %) ou encore des moments de convivialité du groupe et des lieux de rencontre sur place. Toutefois, 80 % des étudiants interrogés semblent avoir trouvé certains avantages à être en distanciel, principalement en faisant valoir les gains de temps (181 étudiants, soit 57 %), d'argent (98 étudiants, soit 31 %) et surtout le confort à résider chez leurs parents (154 étudiants, soit 49 %).

Pourtant, la moitié des étudiants interrogés avouent que le dispositif en distanciel les a conduits à des formes de décrochage parfois sérieuses (11 %). De façon plus inattendue, près de 8 % des étudiants interrogés préfèrent le distanciel au présentiel, le dispositif distant favorisant chez eux une certaine concentration favorable au travail (T4). De nombreux

étudiants évoquent des contraintes principalement logistiques et économiques pour justifier leur impossibilité à rejoindre l'université, même lorsqu'ils y étaient sanitaires autorisés sur certaines périodes. Le coût et le temps des trajets, la peur de la contamination, ou encore l'idée de se retrouver en très petit comité, avec un professeur et seulement quelques camarades, sont les principaux motifs qui les ont conduits à ne pas revenir sur le site de l'université (T5).

Enfin, le corpus des mots clés évoqués concernant la dernière thématique étudiée (T6), soit le rapport direct avec le vécu des mesures sanitaires ayant imposé la distanciation, relève principalement d'un champ relevant de l'anxiété et d'un état dépressif : abandon, tristesse, déprime, stress, peur, inquiétude, frustration, précarité, sacrifice, vide, lassitude, séparation, angoisse, monotonie, dégoût, délaissement, insécurité. Tels sont les principaux termes qui ressortent majoritairement des témoignages laissés par 40 % des étudiants interrogés.

3.4 Analyses et interprétations des résultats

En premier lieu, le taux du 80 % des répondants qui déclarent avoir « plutôt bien vécu » la première phase de confinement de mars 2020 nous paraît pour le moins surprenant. Notre hypothèse concernant le ressenti de ce point de départ de la pandémie repose sur le caractère inédit et brutal de cette toute première période, ce qui corrobore notre idée d'un fort sentiment de lassitude qui se serait installé chez les étudiants au fil des mois passés à subir des mesures sanitaires de distanciation et d'isolement. Bon nombre d'entre eux s'étaient alors certainement résignés à une courte période de sacrifice du présentiel, jugée nécessaire jusqu'à l'été 2020, dans l'idée de reprendre une scolarité normale en classe dès la rentrée suivante. Les médias avaient très activement témoigné du bien-fondé de cette « solidarité intergénérationnelle² ». La (très) courte période de reprise des cours en présence (seulement jusqu'à la Toussaint 2020) aura eu raison de ces espoirs et certainement installé un sentiment de déception et d'efforts inutiles chez les étudiants, comme le témoigne une étudiante :

Au premier confinement, j'étais très optimiste et je me disais qu'en moins d'un mois on serait de retour à la fac. Puis au fur et à mesure, rester chez mes parents s'est avéré très difficile...

Le second élément qui a émergé de notre enquête relève de ce que nous pourrions identifier comme un signal d'alarme d'une génération *no future* en colère. De très nombreux témoignages oscillent entre la tristesse et la déception, sur fond de rancœur et

² Gourdon, Jessica. « Jamais on n'avait vu un tel engagement » : le confinement provoque un élan de solidarité. *Le Monde*. Publié le 17 avril 2020. https://www.lemonde.fr/societe/article/2020/04/17/jamais-on-n-avait-vu-un-tel-engagement-le-confinement-provoque-un-elan-de-solidarite_6036862_3224.html

d'incompréhension : « Je ressens une forme d'abandon, de sacrifice des étudiants de la part du gouvernement », nous dit cet étudiant; tandis qu'un autre se plaint « d'un énorme manque de considération et principalement par l'État ». Les mesures sont souvent jugées discriminatoires, car elles sont générationnelles : « nous sommes privés d'aller, ne serait-ce qu'en TD [travaux dirigés], alors que des lycéens d'un ou deux ans de moins peuvent le faire... l'importance est la même pour nous! », témoigne avec force cette autre étudiante. « Les travailleurs et les lycéens vivent plus normalement que nous... », « on nous incrimine de transmettre le virus parce qu'apparemment nous faisons des soirées, mais les enfants font des goûters d'anniversaire et pour eux, c'est mignon! Eux, ils ont bien le droit de s'amuser. » Par ailleurs, nous constatons que la différence attendue entre les deux filières (information-communication et éducation) ne se vérifie pas, car les seconds ont eux aussi plutôt bien vécu le premier confinement, alors que les premiers, bien que rompus aux usages des technologies numériques, ont plutôt mal vécu la fermeture de l'université qui a été entraînée par le second confinement.

Peur du futur, difficulté à se projeter, crainte de rapport au monde et décrochage dans ses projets professionnels : le tableau demeure sombre pour l'immense majorité des répondants, qui ne semble ni comprendre ni accepter les raisons de ce sacrifice :

« Je ne vois aucun risque sur le campus, par rapport à la contamination : les gestes barrières sont respectés, le masque est toujours sur les visages, le campus n'est pas un lieu à risque, pas plus qu'ailleurs ».

Nos analyses de cette étude se fondent également sur les travaux des auteurs présentés en première partie, dont nous retiendrons :

- l'importance du lieu de vie (besoin de sécurité et de conditions matérielles décentes);
- les effets de la présence physique et du *feed-back* de l'entourage proche (construction de l'estime de soi et lutte contre l'inertie);
- le rôle de l'encadrement universitaire (difficulté à se mobiliser de soi-même, force des injonctions scolaires et de la discipline imposée par l'académique);
- la fonction des relations informelles exogènes (besoin d'amour et d'appartenance, présence physique amicale et construction des relations amoureuses, manifestations conviviales et festives au sein de la promotion universitaire).

Ainsi, on constate aisément l'importance du cadre de vie, ce qui en soi n'a rien de nouveau comme paramètre. La précarité des conditions de logement et du niveau de vie des étudiants français faisait l'objet de nombreuses critiques bien avant la pandémie. La nouveauté réside ici dans la durée et la concentration des temps de résidence dans des

logements de petite taille imposés par ces mesures sanitaires de distanciation et/ou de confinement, qui ont contraint par ailleurs une grande majorité des étudiants interrogés à s'exiler au domicile parental. Cela soulève inévitablement des problématiques d'un autre genre, liées notamment à ce retour aux rapports familiaux de proximité, alors même que ces jeunes venaient souvent à peine de s'affranchir du cadre parental devenu parfois pesant après la majorité pour certains d'entre eux. Pour ceux qui sont restés, par obligation ou par choix (notre questionnaire ne le précise pas), dans leurs logements étudiants, le « manque de luminosité » et les « décalages de rythme de vie » sont fréquents : « mes journées [sont] longues mais mes nuits sont plus longues aussi car on prend moins de temps pour se préparer ».

De même, la perte des repères et l'encadrement imposé par une présence physique régulière dans l'enceinte de l'université (avec des camarades et face à un enseignant) sont principalement présentés comme dommageables pour la motivation dans les cours à suivre. Rappelons que plus des deux tiers des étudiants interrogés déplorent le fait de ne plus être soutenu par le collectif de la promotion lors des cours et que 60 % d'entre eux regrettent le fait de ne plus être soutenus par l'enseignant qui régule le groupe, qui interagit, qui veille et qui intervient. Enfin, plusieurs étudiants expriment les effets psychiques de cette rupture avec le collectif, comme en témoignent ces propos recueillis :

« quand on vient à l'université on apprend certes des choses en cours, mais on apprend aussi à rencontrer des personnes, à se créer un cercle de connaissance [*sic*]. On forge en quelque sorte notre vie sociale et notre rapport aux autres, et moi qui suis personnellement quelqu'un de timide et réservée [*sic*], j'ai peur que tous ces mois de vie sociale derrière un écran me portent préjudices ».

Difficile également de ne pas être sensible à ce témoignage des plus poignants :

« Ayant une maman malade, je suis quotidiennement à ses côtés et je n'ai plus ce moment "à moi" où je vais étudier sans penser à tout ce que je vais devoir assumer en rentrant. »

Une nette inflexion est marquée par l'expression du ressenti associé au deuxième confinement. Manifestement, les enseignants ont eu le temps de se réorganiser, de s'appropriier les outils numériques dédiés et de veiller plus particulièrement à compenser l'absence physique par un surcroît de communication et de manifestations d'attention, que les étudiants ont ressenti et qui indique que l'attention et le *care* sont aussi possibles sous d'autres modalités, à distance.

Nous récapitulons ci-après les principaux éléments significatifs de l'enquête en correspondance avec, d'une part, les catégories associées à la construction d'une

« enveloppe universitaire » (englobant présence et attention, notamment) et d'autre part, celles associées à la vulnérabilité levée par le distanciel.

Tableau 1 : Vigilance et vulnérabilité dans la construction de « l'enveloppe universitaire » chez l'étudiant (Auteurs)

Principales occurrences relevées dans les réponses au questionnaire.		CONSTRUCTION DE « L'ENVELOPPE UNIVERSITAIRE »			
		Le lieu de vie	La présence physique et le <i>feed-back</i> des proches	L'encadrement universitaire	Les relations informelles exogènes
POINTS DE VIGILANCE ET VULNÉRABILITÉ	La qualité de l'hébergement	Insécurité, précarité, manque de luminosité.	Sacrifice, exil, soutien, cocon.	Défaillance du réseau d'aide au logement.	Tristesse, solitude, isolement, éloignement.
	Les moyens techniques à disposition	Discrimination, rupture de connectivité, problème de débit.	Aide financière.	Absence de prêt de matériel, injustice, frais de scolarité élevés.	Solidarité, débrouillardise.
	L'accompagnement pédagogique	<i>Pas d'objet.</i>	<i>Pas d'objet.</i>	Vide, abandon, angoisse, délaissement, déni, soutien.	Besoin d'appartenance, identité étudiante.
	Le rapport au distanciel	Décrochage, démotivation, concentration, laisser-aller.	Encouragements, incitations à « sortir du lit », injonctions.	Monotonie, passivité, lassitude.	Lassitude, déprime, rupture avec le collectif.
	Le retour sur le lieu de formation	Décalage de rythme de vie.	<i>Pas d'objet.</i>	Hybridation, alternance, contraintes.	Stress, inquiétude, contamination, besoin d'amour, convivialité, amitié.
	La fermeture des universités	Perte d'autonomie, retour au cadre parental.	Liens familiaux.	Manque de considération, absence de communication.	Frustration, construction des relations amoureuses, contact physique.

Comme on peut le voir, les étudiants expriment massivement un sentiment de difficulté, voire de détresse, notamment dans le contexte du premier confinement. Un certain paradoxe est à relever : cette difficulté est explicitement associée à leur scolarité, alors que globalement ils ont plutôt bien vécu, du point de vue de la vie personnelle, ce confinement (qui s'est déroulé essentiellement dans leur famille). Avec le deuxième confinement, les signes s'inversent : la situation est plus difficile à vivre personnellement (durée et répétition d'un certain nombre de privations), mais la réorganisation de l'université en général et des enseignants en particulier permet une meilleure appréhension

de la scolarité. Cependant, cette amélioration est peu relevée, et elle est même un peu noyée dans un flot de protestations.

Conclusion

« Je veux aller à l'université pour ressentir “la vraie chose”. À distance, l'expérience universitaire me semble incomplète, artificielle ». Ce témoignage, apporté par une étudiante qui s'identifie comme « étrangère », nous semble illustrer toute la complexité de ce qui construit une relation complète et authentique à l'enseignement universitaire. Car ce sont toutes ces « vraies choses », constituées d'un ensemble de paramètres, visibles et invisibles, formels et informels, encadrés et hors du cadre, qui contribuent à la construction d'un parcours universitaire de qualité pour un étudiant. « Un cours en distanciel ne remplacera jamais un cours en présentiel » : cette phrase qui résonne comme un slogan n'est certes pas nouvelle et se retrouve au sein de nombreuses réponses. À la marge, elle est parfois contredite par d'autres, souvent dans la résignation : « la situation est devenue banale pour moi et je me suis habitué à suivre tout à distance ».

Alors, quelles sont la nature et l'importance du risque de « perte des repères » pour cette génération qui se qualifie elle-même de « sacrifiée », au travers de notre étude ? Dans tous les cas, cette enquête met en évidence la force et l'importance du *care*. Elle se veut un révélateur de l'importance de « se soucier de », de prendre en considération tous les paramètres qui entourent et façonnent la « vie étudiante » en plus d'y contribuer. L'épisode pandémique est un laboratoire, lui aussi révélateur, des effets délétères de l'isolement sanitaire qui ampute les étudiants d'une partie du cadre globalisant et sécurisant que constitue « l'enveloppe universitaire », qui se veut rassurante, dynamisante et structurante. Les étudiantes et les étudiants, de par leur âge, leur position de dépendance familiale et leur besoin d'être soutenus dans une socialisation encore en partie à faire, apparaissent singulièrement vulnérables. Dans ces conditions, l'exigence éducative et formatrice se double manifestement d'une exigence éthique peu mise en évidence en temps normal. Cette exigence est celle d'une présence, qui se charge tout à la fois de relation, d'attention, de partage et d'une forme de contenance protectrice. À distance, ces dimensions peuvent ne pas disparaître complètement, pourvu que les enseignants investissent dans les outils numériques et veillent à s'enquérir explicitement de la situation des étudiants, en manifestant donc une grande attention, et un véritable *care*. C'est donc bien au-delà d'un simple rapport au savoir que les étudiantes et les étudiants apparaissent avoir besoin de l'université.

Références

- Braconnier, A. (dir.). (2009, [2005]). *L'adolescence aujourd'hui*. Paris : Érès.
- Cassin, B. (1986). *Le plaisir de parler*. Paris : Éditions de Minuit.

- Cassin, B. (1995). *L'effet sophistique*. Paris : Gallimard.
- Cassin, B. (2007). *Avec le plus petit et le plus inapparent des corps*. Paris : Fayard.
- Citton, Y. (2014). *Écologie de l'attention*. Paris : La Découverte.
- Convivialistes (les) (2020). *Second manifeste convivialiste : pour un monde post-libéral*. Paris : Actes Sud.
- Cottier P. et Burban F. (dir.) (2016). *Le lycée en régime numérique. Usages et composition des acteurs*. Toulouse : Octares
- Debray, R. (1992). *Vie et mort de l'image. Une histoire du regard en Occident*. Paris : Gallimard.
- Desmurget, M. (2019). *La fabrique du crétin numérique. Les dangers des écrans pour nos enfants*. Paris : Seuil.
- Gilligan, C. (2008, [1982]). *Une voix différente, Pour une éthique du care*. Paris : Flammarion.
- Goody, J. (1979), *La raison graphique*. Paris, Éditions de Minuit.
- Heinich, N. (2012), *De la visibilité, excellence et singularité en régime médiatique*. Paris : Gallimard.
- Hétier, R. (2014). Aspiration numérique et mise à distance du corps. *Revue Recherches en éducation*, 18, 122-131.
- Hétier, R. (2020). *Former l'attention et le care. À la lumière des contes merveilleux*. Rouen/Le Havre : PURH.
- Hétier, R. (2021a). (dir.). *Présence et numérique en éducation*. Lormont : Le Bord de l'eau.
- Hétier, R. (2021b). *L'humanité contre l'Anthropocène. Résister aux effondrements*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Hétier, R. et Wallenhorst, N. (2021). La pandémie de Covid-19 : un écho de l'aventure humaine en Anthropocène. Dans G. Le Floch (dir.), *Covid-19 – Approche de Droit public et de Science politique*. Paris : Berger-Levrault, 11-23.
- Honneth, A. (2000, [1992]). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris : Cerf.
- Lebrun, F. (2020). *On achève bien les enfants. Écrans et barbarie numérique*. Lormont : Le Bord de l'eau.
- Maslow, A. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396.
- Postman, N. (1983). *Il n'y a plus d'enfance*. Paris : INSEP.
- Rosa, H. (2018, [2016]). *Résonance. Une sociologie de la relation au monde*. Paris : La Découverte.
- Sadin, É. (2020). *L'ère de l'individu tyran*. Paris : Grasset.
- Salmon, C. (2019). *L'ère du clash*. Paris : Fayard.

- Spitzer, M. (2019). *Les ravages des écrans. Les pathologies à l'ère numérique*. Paris : L'Échappée.
- Stiegler, B. (2008). *Prendre soin de la jeunesse et des générations*. Paris : Flammarion.
- Stiegler, B. (2021). De la démocratie en pandémie. Santé, recherche, éducation, *Tracts*, 23. Paris : Gallimard
- Tocqueville, A. de (1990, [1835, 1840]), *De la démocratie en Amérique*. Paris : Vrin.
- Tronto, J. (2009, [1993]), *Un monde vulnérable. Pour une politique du care*. Paris : La Découverte.
- Usclat, P. et Hétier, R. (2013). Quand le lien nous fait grandir à la liberté. *Revue Projet, École catholique : école publique?*
- Xypas, C., Fabre, M. et Hétier, R. (dir.). (2011). *Le Tiers-éducatif. Une nouvelle relation pédagogique*. Bruxelles : De Boeck.

Annexe 1

QUESTIONNAIRE : « SOLUTIONS NUMÉRIQUES ET PRÉSENCE »

1. Dans quelle filière êtes-vous?

- ☐ Sciences de l'Information et de la Communication L1
- ☐ Sciences de l'Information et de la Communication L2
- ☐ Sciences de l'Information et de la Communication L3
- ☐ Sciences de l'Éducation et de la Formation L1
- ☐ Sciences de l'Éducation et de la Formation L2
- ☐ Sciences de l'Éducation et de la Formation L3

2. Comment avez-vous vécu le premier confinement (à partir de mars 2020)?

- ☐ Plutôt bien
- ☐ Plutôt mal
- ☐ Ne sait pas

3. Comment vivez-vous la situation actuelle (la plupart des cours à distance)?

- ☐ Bien
- ☐ Mal
- ☐ Ne sait pas

4. Pendant le confinement du printemps 2020, vous étiez :

- ☐ seul dans un logement
- ☐ en colocation
- ☐ chez vos parents
- ☐ autre

5. Depuis la fermeture de l'université, vous êtes :

- ☐ seul dans un logement
- ☐ en colocation
- ☐ chez vos parents
- ☐ autre

6. Comment avez-vous suivi les cours, principalement?

- ☐ surtout sur un ordinateur fixe
- ☐ surtout sur un ordinateur portable
- ☐ sur un smartphone

7. Au niveau matériel, vous avez eu :

- ☐ des problèmes de connexion et/ou de débit
- ☐ des difficultés avec le logiciel (Teams)
- ☐ des difficultés à bien entendre le professeur
- ☐ des difficultés à entendre ce qui se dit dans la salle à l'UCO
- ☐ pas de problème
- ☐ ne sait pas

8. Pour basculer en distanciel, vous avez été :

- bien accompagné par l'UCO
- pas très bien accompagné par l'UCO
- pas du tout accompagné par l'UCO
- ne sait pas

9. Qu'est-ce qui vous manque dans le suivi en distanciel? (Plusieurs réponses possibles.)

- L'ambiance des cours en présence, le contact avec les professeurs
- La présence des amies/amis
- La présence du groupe
- Le lieu lui-même, le fait d'être à l'université
- La convivialité en présence hors temps de cours (pauses, déjeuner, échanges informels)
- Le fait d'être « contenu » (site de l'UCO, rythme, collectif, etc.)
- Autre

10. Y a-t-il des avantages à être en distanciel?

- Oui
- Non
- Ne sait pas

11. Si vous voyez des avantages à être en distanciel, lesquels?

- Économie de charges (loyer, déplacement, etc.)
- Gain de temps
- Confort (je suis bien chez mes parents, je peux travailler dans ma chambre, voire dans mon lit)
- Finalement les cours sont plus clairs
- Ça n'empêche pas d'échanger avec les autres sur les réseaux
- Je peux faire autre chose tout en suivant mes cours

12. Par rapport au suivi des cours, à votre formation, vous avez l'impression :

- que le distanciel m'a mis un peu en difficulté, mais j'y arrive quand même
- me fait un peu décrocher (je saute des cours, je suis moins attentif, j'ai du mal à me motiver, etc.)
- me fait sérieusement décrocher (je n'y arrive plus, j'ai peur de ne pas pouvoir valider mes cours)
- de façon inattendue, ça me convient et je préfère finalement être en distanciel (je me concentre mieux, je réussis mieux, etc.)

13. Quand la possibilité a été ouverte de venir une journée par semaine à l'université, vous êtes :

- venu.e à l'UCO
- resté.e dans votre logement étudiant
- resté.e dans votre colocation
- resté chez vous parents
- autre
- pas concerné.e

14. Si vous n'êtes pas venu.e à l'UCO, pourquoi?

- C'était compliqué (logement, distance) de venir pour une journée
- J'aurais pu venir mais j'ai pris l'habitude de travailler chez moi et je préfère faire ainsi
- Autre (préciser dans la question suivante)

15. Si vous auriez pu venir mais que vous ne l'avez pas fait, pouvez préciser pourquoi plus précisément?

16. La fermeture de l'université vous met-elle en difficulté?

- Oui, un peu
- Oui, beaucoup
- Non
- Ne sait pas

17. Si la fermeture de l'université vous met en difficulté, de quelle manière?

- Les autres vous manquent
- Ça vous a fait en partie « décrocher » (vous ne suivez plus tout à fait les cours)
- Vous vous sentez triste
- Il vous arrive de vous sentir déprimé
- Vous avez ou avez eu des idées noires
- Autres (préciser dans la question suivante)

18. Qu'est-ce que vous avez l'impression de perdre en distanciel?

- Le fait de se préparer (s'habiller, etc.), qui met en mouvement
- Être entouré et soutenu par le collectif en cours
- Être soutenu par l'enseignant qui régule le groupe, qui interagit, qui veille, qui intervient, etc.
- Autre

19. Qu'est-ce que vous avez ressenti dans les périodes de fermeture de l'université?

20. Vous pouvez exprimer ici ce qui vous pose le plus problème en période de fermeture de l'université, et ce que vous ressentez.

Perte de résonance dans l'évaluation des apprentissages en formation à distance : l'apport de l'éthique de la bienveillance et de la responsabilité

Jean-Marc Nolla, Jean Gabin Ntebutse et Julie Lyne Leroux

Numéro 11, automne 2021

Éthique et technologies numériques en éducation

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1084195ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1084195ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Éthique en éducation et en formation - Les Dossiers du GREE

ISSN

2561-1488 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Nolla, J.-M., Ntebutse, J. G. & Leroux, J. L. (2021). Perte de résonance dans l'évaluation des apprentissages en formation à distance : l'apport de l'éthique de la bienveillance et de la responsabilité. *Éthique en éducation et en formation*, (11), 29–46. <https://doi.org/10.7202/1084195ar>

Résumé de l'article

L'acte d'évaluer n'est jamais neutre en éducation. En classe, les notes soulèvent, par exemple, des questionnements en lien avec l'impartialité et l'objectivité des évaluations. Des repères éthiques sont requis pour y répondre. Alors que le numérique suscite des défis en évaluation (plagiat et confidentialité), peu d'écrits décrivent les enjeux éthiques posés par l'évaluation en formation à distance (FAD). Cet article vise à comprendre les préoccupations éthiques reliées au numérique dans l'évaluation en FAD. Une recherche phénoménologique menée auprès de 10 professeures et professeurs montre qu'en FAD, le numérique entraîne une absence de liens interpersonnels. Les rétroactions médiatisées provoquent une perte de résonance et désynchronisent le rapport à autrui. L'éthique de la bienveillance et de la responsabilité suscite des repères pour créer de nouveaux liens. Prendre soin de l'autre, pour sa réussite, est alors saisi comme une responsabilité professionnelle des professeures et professeurs en évaluation, en formation traditionnelle aussi bien qu'en FAD.

Perte de résonance dans l'évaluation des apprentissages en formation à distance : l'apport de l'éthique de la bienveillance et de la responsabilité

Jean-Marc Nolla, professeur régulier

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Jean Gabin Ntebutse, professeur titulaire

Université de Sherbrooke

Julie Lyne Leroux, professeure associée

Université de Sherbrooke

Résumé : L'acte d'évaluer n'est jamais neutre en éducation. En classe, les notes soulèvent, par exemple, des questionnements en lien avec l'impartialité et l'objectivité des évaluations. Des repères éthiques sont requis pour y répondre. Alors que le numérique suscite des défis en évaluation (plagiat et confidentialité), peu d'écrits décrivent les enjeux éthiques posés par l'évaluation en formation à distance (FAD). Cet article vise à comprendre les préoccupations éthiques reliées au numérique dans l'évaluation en FAD. Une recherche phénoménologique menée auprès de 10 professeures et professeurs montre qu'en FAD, le numérique entraîne une absence de liens interpersonnels. Les rétroactions médiatisées provoquent une perte de résonance et désynchronisent le rapport à autrui. L'éthique de la bienveillance et de la responsabilité suscite des repères pour créer de nouveaux liens. Prendre soin de l'autre, pour sa réussite, est alors saisi comme une responsabilité professionnelle des professeures et professeurs en évaluation, en formation traditionnelle aussi bien qu'en FAD.

Mots-clés : éthique, résonance, évaluation des apprentissages, technologies numériques, formation à distance

Abstract : The act of evaluation is never neutral in education. In the classroom, for example, grades lead to questions about the fairness and objectivity of evaluations. Ethical benchmarks are needed to answer these questions. While digital technology raises challenges in evaluation (plagiarism and confidentiality, among others), little has been written about the ethical issues of assessing student learning in distance education (DE). This article therefore aims to understand the ethical concerns related to digital evaluation in distance education. A phenomenological research conducted with 10 faculty members

shows that digital technology in distance education arouses an absence of interpersonal connections. Technology-mediated feedback causes a loss of resonance and desynchronizes the relationship with others. The ethics of caring and responsibility provides markers for creating new connections. Taking care of the other, for his or her success, is then understood as a professional responsibility of professors in distance education.

Keywords : ethics, resonance, assessment, digital technologies, distance education

Introduction

Évaluer les apprentissages constitue l'une des plus importantes responsabilités professionnelles du personnel enseignant (Tardif, 2006). Au Québec, le programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) attribue deux fonctions à l'évaluation : soutenir la régulation des apprentissages et certifier le degré du développement des compétences des élèves (Gouvernement du Québec, 2003). Dans ses versants formatif et sommatif, l'évaluation soulève plusieurs préoccupations éthiques (Jeffrey, 2013). Par exemple, que faire des notes qui effleurent les seuils de réussite ? Comment évaluer les compétences sans évaluer la personne ? Doit-on réviser les attentes lorsque vient le temps d'évaluer les élèves en situation de handicap ? Comment appliquer le principe de la différenciation pédagogique sans modifier les attentes ni affecter la qualité des évaluations ? Ces questions et beaucoup d'autres peuvent interpellier le personnel enseignant de tout ordre.

Avec l'intégration des technologies numériques (TN) en éducation, les modalités d'évaluation ont évolué : les rétroactions sont nombreuses et sont exigées rapidement par les étudiantes et étudiants (Nolla, 2020). Cette façon de faire soulève plusieurs questionnements. Quelles ressources technologiques doit-on retenir ? Comment combiner les ressources technologiques aux modalités d'évaluation ?

Si certains travaux (Audet, 2011) portent sur divers questionnements soulevés par le personnel enseignant dans l'évaluation en formation à distance (FAD), peu d'écrits examinent les cadres de référence devant être mobilisés pour répondre aux préoccupations éthiques qu'a le personnel enseignant à propos de l'évaluation en FAD. L'objectif de cet article consiste, d'une part, à dégager une compréhension des préoccupations éthiques qu'ont les professeures et professeurs d'université dans l'évaluation en FAD et, d'autre part, à examiner les repères qui peuvent être retenus pour y répondre.

1. Contexte et problématique

Cette première partie décrit le cadre de la FAD en enseignement supérieur au Québec. De plus, elle propose un état des connaissances au sujet des préoccupations éthiques liées à l'évaluation des apprentissages en FAD.

1.1. L'expansion des FAD en enseignement supérieur au Québec

La FAD est un dispositif qui permet à une personne d'apprendre de façon relativement autonome – avec le soutien à distance de personnes-ressources –, sous des contraintes minimales relatives à l'horaire et aux déplacements (Loisier, 2013). Actuellement, elle suscite un engouement généralisé partout dans le monde (Gouvernement du Québec, 2015 et 2020). Avec la pandémie de COVID-19 et l'appui des technologies numériques (TN), les cours à distance se sont multipliés selon diverses modalités, de même

que le nombre d'étudiantes et d'étudiants qui y participent (Lafleur, Nolla et Samson, 2021). Au Québec, les taux d'inscription ont évolué, et les deux principales institutions initialement dédiées à la FAD, à savoir le Cégep à distance et l'Université TÉLUQ, doivent désormais composer avec d'autres universités qui proposent, elles aussi, des cours à distance (Gouvernement du Québec, 2020).

Le virage vers la FAD a suscité plusieurs innovations en ce qui a trait aux dispositifs de formation. La FAD est parfois synonyme de formation ouverte et à distance (FOAD), de formation hybride ou de formation en ligne (Gouvernement du Québec, 2015). Des typologies novatrices, comme la classe inversée et les MOOC (*Massive Open Online Courses*) retiennent également l'attention de plusieurs universités (Curtis, Lee, Reeves, et Reynolds, 2015 ; Moore, 2013). Mais alors que la sensibilité de l'évaluation est considérée comme importante en FAD, il convient d'examiner la question suivante : que savons-nous des préoccupations éthiques soulevées par l'usage des TN dans l'évaluation en FAD?

1.2. L'état des connaissances au sujet des préoccupations éthiques dans l'évaluation en FAD

L'introduction des TN en évaluation n'est pas sans conséquence sur l'agir des professeures et professeurs ainsi que sur les comportements des étudiantes et étudiants. Les travaux montrent que les TN modifient l'acte d'évaluer en offrant des possibilités inouïes dont les effets peuvent être positifs et négatifs en même temps (Hallas, 2008). Au sujet des effets positifs, on parle, par exemple, de la saisie des données selon diverses options (claviers, souris, pistage automatique, etc.); du traitement de données selon diverses logiques (calcul, tri, filtrage, mesure et mise en relation des données); de la captation et du stockage de traces d'apprentissage sur des formats divers (nuages virtuels); de la mise à disposition rapide des résultats; de l'archivage automatique des données pour le classement; de l'affichage et de la présentation des résultats sous diverses formes (Audran, 2009; Lebrun, 2015). D'autres écrits, comme ceux de Blandin (2010), Blais, Gilles et Tristan-Lopez (2015), évoquent l'apport de l'intelligence artificielle en évaluation en soulignant la contribution des agents logiciels, des tuteurs intelligents, des agents dits facilitateurs ou des agents émotionnels. En plus du recueil d'informations sur la base de critères prédéfinis, les tuteurs intelligents et les agents facilitateurs apportent ce que certains auteurs, entre autres Devauchelle (2017) et Serres (2012), considèrent comme étant des « augmentations » dans l'agir du personnel enseignant ou des « allègements » dans les pratiques évaluatives.

Toutefois, d'autres écrits brossent plutôt un portrait peu reluisant en soulignant les risques de déresponsabilisation liés au fait que l'introduction des TN suscite beaucoup de pertes. Par exemple, l'automatisation des évaluations tend à supprimer la réflexion et l'analyse critique des travaux (Bourgeault, 2014). Alors que l'évaluation est d'abord une confrontation de perspectives (Rey, 2008), des questionnements éthiques concernent également le sens à donner aux rétroactions lorsque les cours sont dispensés par un enseignant décédé, comme on l'a vu tout récemment à l'Université Concordia. Des études

sur les incivilités numériques (Boudokhane-Lima, Vigouroux-Zugasti et Felio, 2019) font état de pratiques telles que le *sandbag*¹ qui procure de plus en plus aux enseignantes et enseignants le sentiment d'être en perte d'autorité en ligne, alors que les étudiantes et étudiants ont, quant à eux, l'impression d'effectuer des gains de pouvoir dans l'anonymat du *en ligne*. Avec la distanciation et l'intégration massive des TN dans les pratiques enseignantes et étudiantes ; les risques de plagiat se sont accrus lors des examens (Amigud, 2013; Nolla, 2021). Les écrits aident à comprendre qu'en FAD, l'étudiante ou l'étudiant est parfois le seul responsable de son environnement de travail (Amigud, 2013; Karsenti, 2013; Peters, 2015). D'un côté, les occasions de collaboration avec d'autres personnes peuvent être illimitées. D'un autre côté, la quantité de renseignements, la disponibilité des contenus et la variété des moyens de partage d'informations (textes, audios, vidéos, sons, etc.) suscitent également beaucoup de complexité dans le traçage et le repérage des interactions en lien avec les contenus prohibés.

L'introduction des logiciels de détection des similitudes pour contrôler le plagiat pose également des soucis en lien avec la confidentialité des informations recueillies (Nolla, 2020). D'autres préoccupations rencontrées sont liées à la gestion du temps et des problèmes techniques (Leroux, 2019). L'usage des TN suscite beaucoup d'irritants liés aux problèmes de connexion et à la limitation des risques de distraction qu'entraîne l'usage d'outils tels des ordinateurs, des tablettes, des téléphones intelligents, etc. (Carlin, Milam, Carlin et Owen, 2012). Si les écrits que nous avons recensés aident à comprendre que l'évaluation des apprentissages en FAD constitue un terreau fertile aux préoccupations éthiques, on note cependant que peu de travaux permettent de clarifier le concept de préoccupations éthiques dans l'évaluation des apprentissages en FAD. De plus, peu d'études permettent de cerner les responsabilités des professeures et professeurs dans l'évaluation en FAD et d'identifier les repères sur lesquels ils peuvent s'appuyer. Il est donc légitime de se demander quelles sont les préoccupations éthiques des professeures et professeurs lors de l'évaluation des apprentissages en FAD.

2. Cadre de référence

Dans cette section, nous apportons des clarifications au concept de préoccupation éthique en rapport au numérique et plus spécifiquement dans le cadre de l'évaluation des apprentissages en FAD. Nous montrons également comment les cadres de l'éthique de la bienveillance et de la responsabilité offrent des pistes pour y répondre.

¹ Cette pratique consiste à vérifier les propos de l'enseignante ou l'enseignant sur Internet, au fur et à mesure qu'il les énonce non pour valider le discours produit, mais pour embarrasser la personne qui donne le cours.

2.1 Une préoccupation éthique liée à l'usage du numérique : la perte de résonance

Suivant Ricoeur (1990), l'éthique constitue une visée ou une recherche de la « vie bonne », avec et pour les autres, dans des institutions justes. Cette quête du bien suppose la conduite d'une réflexion critique constante et le maintien d'un questionnement sur les pratiques évaluatives. Cela est requis, car le personnel enseignant prend des décisions où les rapports avec des étudiantes et étudiants sont parfois empreints de vulnérabilité et d'inégalité (Desautels et Jutras, 2012). En ce sens, les préoccupations éthiques comprennent des interrogations, des soucis, des dilemmes et des conflits intérieurs émanant des situations critiques ou des comportements inadéquats au regard des normes, des valeurs, ou en raison des dommages que ces comportements pourraient entraîner, aussi bien sur les autres que sur soi-même (Desautels, Gohier et Jutras, 2015).

Dans l'analyse des usages des TN, les travaux de Rosa (2016) apportent des clés de compréhension. Le concept de résonance devient porteur de signification. Comme l'ont fait des philosophes tels Aristote ou Platon au sujet des questions éthiques, Rosa (2016) identifie d'abord ce qui constituerait véritablement le mode fondamental pour l'humain « d'être au monde ». À ce sujet, l'auteur estime que l'essentiel n'est pas dans le fait de disposer des choses, mais d'entrer en résonance avec elles. La résonance peut se définir comme une rencontre authentique et originale entre soi et le monde; lequel peut représenter un paysage, une musique, un plat cuisiné avec attention, un cours ou une activité d'évaluation pendant laquelle la personne peut se sentir vivante et en harmonie, soit en relation avec les autres et même un peu transformée par eux.

La résonance suppose que les autres soient toujours dans « l'indisponibilité ». La relation à l'autre constitue une réalité complexe requérant une attention soutenue. Cette réalité est fondée sur beaucoup d'incertitudes et les liens sont noués d'une manière peu probable et avec patience. Étant fortement liée à l'inattendu et à la liberté naturelle, la résonance s'oppose au contrôle, au calcul, à l'artificiel. Rosa (2016) pense notamment que notre pouvoir de résonance est en partie brimé par l'introduction des TN. « L'accélération »² qui est liée aux écrans donne l'impression de rendre tout accessible en générant une porosité entre les sphères privées et professionnelles. La préoccupation éthique réside dans le fait que cela laisse peu ou pas de temps pour l'étonnement, à la méditation sur soi et sur l'autre. Par exemple, les enseignantes et enseignants pourraient avoir des préoccupations éthiques s'ils devaient manquer de temps pour répondre aux désormais innombrables courriels ou s'ils devaient disposer de peu ou pas de temps pour gérer des discussions qui n'en finissent plus dans la fenêtre de clavardage et dans les forums (Nizet *et al.*, 2016). Sans oublier que pour Rosa (2016), l'introduction des TN crée

² À travers le concept d'accélération, Rosa (2010) critique un rapport au temps marqué par l'instantanéité de flux tendus et de bouleversement des espaces classiques (travail, vie privée, sphère publique, etc.)

des moments de vie sans émotions liées à la présence de barrières dans l'appréhension des microréactions. Ces alourdissements sont une source de frustration chez des personnes qui tentent désespérément de retrouver la résonance.

2.2 L'évaluation des apprentissages et la pratique d'évaluation en FAD

L'évaluation des apprentissages peut être définie en FAD comme une démarche systématique de recueil d'informations dans le but de documenter ou de valider les apprentissages réalisés par les étudiantes et étudiants (Audet, 2011). Une pratique d'évaluation constitue une démarche d'intervention qui relève « d'une façon d'agir empirique ou d'un savoir-faire méthodologique propre à un enseignant » (Leroux, 2010, p. 77). En FAD, les pratiques évaluatives s'appuient sur plusieurs cadres d'intervention : le présentiel enrichi impliquant une moindre concentration des activités à distance et des TN; l'hybridation, où les activités de recueil d'informations à distance sont équivalentes à celles en présence; et le tout à distance qui exclut toute activité en présence (Nizet *et al.*, 2016). Dans cet article, la pratique évaluative comprend la combinaison de plusieurs outils et méthodes d'évaluation employés en mode synchrone et asynchrone.

2.3 Les méthodes d'évaluation en FAD

Une méthode d'évaluation est une stratégie de recueil d'informations au sujet des apprentissages de l'étudiante et de l'étudiant (Louis, 2004). Généralement, la démarche d'évaluation comporte plusieurs méthodes qui peuvent être regroupées en deux grandes catégories : les évaluations formatives et les évaluations sommatives. Les travaux de Nizet *et al.* (2016), fondés sur une recension et des données empiriques, apportent beaucoup plus de détails en regroupant les méthodes d'évaluation propres à la FAD en cinq tâches : 1) tests et examens; 2) travaux écrits; 3) démonstrations de compétences; 4) collaborations et 5) participation. Les auteurs relèvent aussi des outils d'interprétation des traces de connaissances et des compétences. Stödborg (2012) regroupe cinq méthodes d'évaluation en FAD : 1) les questions fermées ; 2) les questions ouvertes ; 3) le portfolio ; 4) les produits et 5) la discussion. Quoiqu'il en soit, l'utilisation du Web 2.0 ouvre l'accès à des possibilités (forums, blogues et wikis) qui suscitent aussi des difficultés dans les interactions. Le concept d'« accélération » (Rosa, 2016) aide à comprendre que les modalités d'évaluation synchrones et asynchrones peuvent provoquer des pertes de résonance et interpeller le personnel enseignant sur le plan éthique (Nolla, 2020). Il s'agit à présent d'examiner les repères susceptibles d'amener les enseignantes et enseignants à répondre à ces préoccupations.

2.4 L'éthique de la bienveillance et de la responsabilité dans l'évaluation

Dans le cadre du renouveau pédagogique survenu au Québec dans les années 2000 (gouvernement du Québec, 2003), l'éthique de la bienveillance occupe une

place importante dans les pratiques évaluatives. Mais que faut-il entendre par ceci? Les concepts d'éthique de la bienveillance ou de la sollicitude s'inspirent des travaux sur le *caring*, conduits par la philosophe de l'éducation, Nel Noddings. Le terme *caring* signifie prendre soin, se soucier de ou faire attention à la personne apprenante (Noddings, 2002). Cette approche insiste sur la vulnérabilité, la dépendance constitutive de la vie humaine et la nécessité de l'attention. L'éthique de la bienveillance est fondée dans ce que Noddings (2002) a appelé la « condition originelle » de la personne, soit sa dépendance naturelle aux autres. Elle reconnaît l'être humain comme un être de relation. Établir une relation bienveillante incite l'être à s'engager dans une quête constante pour trouver une manière adéquate de rencontrer l'autre, de lui faire une place, de reconnaître sa singularité, d'anticiper sur les spécificités de sa vie (Gendron, 2009).

En ce sens, Réto (2017) relève quatre dimensions de la relation bienveillante : 1) une dimension intentionnelle où la bienveillance requiert d'une part, la prise en compte des finalités éducatives intériorisées et, d'autre part, un agir professionnel aidant et bien ajusté aux besoins des étudiantes et étudiants; 2) une dimension interactionnelle impliquant une attitude de respect mutuel qui donne la possibilité à l'étudiante ou l'étudiant d'essayer, de se tromper et de prendre toute sa place dans un processus d'apprentissage; 3) une dimension affective qui suppose la régulation intelligente des émotions pour favoriser une attitude soutenance et aidante; 4) une dimension attentionnelle où s'exprime la disponibilité à l'autre, la prise en compte de sa vulnérabilité.

Si l'éthique de la bienveillance comporte une part importante d'empathie qui permet de créer le rapprochement, de supprimer les rapports asymétriques et de susciter des liens, la sensibilité éthique (Gohier, Jutras et Desautels, 2007) n'exclut pas le sens de la responsabilité. Jeffrey (2013) souligne l'importance de l'application des normes et des valeurs professionnelles, soit le respect des principes reconnus, comme la validité, la fidélité, la rigueur et la transparence. La mise en avant des normes évite la confusion entre la bienveillance et le sentimentalisme. De plus, l'application des normes concourt à développer des pratiques évaluatives structurées, qui favorisent la régulation des apprentissages et la certification des compétences socialement ou collectivement reconnues. Étant donné que l'application des normes peut comporter des biais, le sens de la responsabilité astreint l'agir évaluatif à la réflexion et au questionnement, avec pour visée « la vie bonne » et l'évaluation juste, tant pour soi que pour les autres (Desautels, Gohier et Jutras, 2015).

Avec son idée de « présence éthique », Prairat (2015) aide à comprendre que la bienveillance et la responsabilité permettent d'entrer en résonance avec la classe. Il s'agit de l'art d'être disponible et de se projeter comme un présent; en partageant ses connaissances, son énergie, son expérience. Cela impose le respect du droit de l'élève et l'application de la « dialectique de l'égalité et de l'inégalité ». S'il est nécessaire de

respecter l'égalité dans les attentes, l'inégalité peut être requise dans la modulation des stratégies d'accompagnement. En plus de la sollicitude, le tact suppose la quête de l'opportunité pour agir. Le but d'une évaluation humaniste est alors « d'aider l'étudiante ou l'étudiant à ne pas errer en tournoyant tantôt d'un côté, tantôt d'un autre. Mais plutôt de l'aider à se fixer des caps et de faire le point par rapport à eux, en recherchant des indices indiquant la bonne direction » (Hadj, 2020, p. 15). Dans l'agir bienveillant, évaluer, ce n'est plus simplement compiler un résultat terminal, mais c'est ajuster sa pratique pour recueillir à titre formel et informel, des informations en continu (Prégent, Bernard et Kozanitis, 2009). Pour Réto (2019), cela demande un fort investissement et présente une complexité et un défi. Toutefois, les interactions bienveillantes améliorent le sentiment d'auto-efficacité des étudiantes et étudiants et leur motivation (Réto, 2019). L'éthique de la bienveillance et de la responsabilité constitue un atout pour développer un « savoir être en relation » (Réto, 2017). Deux questions spécifiques persistent et sont à examiner, à savoir : Quelles sont les préoccupations éthiques suscitées par le numérique dans l'évaluation des apprentissages en FAD ? Quels sont les repères sur lesquels les professeures et professeurs s'appuient pour y répondre ?

3. Méthodologie

Dans cette section, nous présentons les orientations méthodologiques retenues, ainsi que les cadres de collecte et d'analyse ayant été pris en compte.

3.1 Le type de recherche

Le choix d'une recherche qualitative de type phénoménologique a été fait. Paillé et Mucchielli (2016) montrent que cette approche est appropriée, car celle-ci permet à la chercheuse ou au chercheur de « pénétrer le vécu et le ressenti d'un autre homme (principe de l'intercompréhension humaine) » (p. 40).

3.2 Les participantes et participants à la recherche

Cette recherche a été conduite auprès de 10 professeures et professeurs en éducation offrant des cours en mode hybride dans une université québécoise. Parmi les participantes et participants, 9 ont entamé leur carrière en présentiel et sont arrivés en FAD pour répondre à des demandes institutionnelles. Les évaluations sommatives tiennent compte des changements en FAD : les examens sont remplacés par les travaux et le nombre d'évaluations sommatives connaît une augmentation. En présentiel, il y a trois éléments d'évaluation sommative par session (un travail de groupe, un examen de mi-session et un examen de fin de session). À distance, le nombre d'évaluations sommatives oscille entre trois et cinq éléments d'évaluation. Dans les cours, chaque module comporte des mandats, soit de petits travaux à remettre. Les évaluations formatives sont faites en plusieurs temps :

avant et après chaque évaluation sommative; avant, pendant et après chaque séquence d'enseignement.

Le recrutement des participantes et des participants a été effectué sur la base d'un échantillon de convenance (Kothari, 2004). La méthode de recrutement en réseau, soit par boule de neige, a été retenue. Les responsables des programmes ont été jugés qualifiés pour nous donner les noms des professeures ou professeurs recherchés. Notre analyse comportait quatre étapes : 1) la transcription des entrevues; 2) l'examen phénoménologique des données; 3) l'élaboration des récits phénoménologiques; 4) l'analyse transversale des récits.

Après chaque entrevue, dans un premier temps, une transcription littérale a été effectuée. Dans un deuxième temps, nous avons effectué l'analyse phénoménologique des données (Ntebutse et Croyere, 2016). Concrètement, cela comportait trois opérations : 1) la lecture et la relecture des entrevues et des notes prises dans un souci de retour aux événements et aux expériences; 2) la production des annotations en marge du verbatim en essayant d'être le plus près possible de l'expérience de la personne; 3) la reconstitution de l'expérience de la personne par l'élaboration structurée des énoncés phénoménologiques. Les récits ont été élaborés dans un troisième temps. Une fois l'élaboration et la validation des récits terminées, il a été question de porter un regard global sur l'ensemble des récits dans un quatrième temps. (Paillé et Muchielli, 2016). En raison de l'exigence de confidentialité, nous avons modifié les noms et fait le choix des appellations fictives (prof1, prof2, prof3, etc.).

4. Résultats

Les récits permettent de regrouper les préoccupations en deux catégories. D'une part, l'apparition de nouveaux outils et de nouvelles modalités d'évaluation remet en question la pertinence des évaluations traditionnelles et soulève des soucis en lien avec l'intégrité. D'autre part, la distanciation et les TN provoquent des alourdissements dans les interactions. De plus, les professeures et professeurs font preuve de bienveillance et de responsabilité éthique pour créer une sorte de « présence éthique » à distance.

4.1 Les préoccupations en lien avec l'intégrité académique en FAD : l'effet des nouveaux outils et de nouvelles modalités d'évaluation

Le protocole d'entrevue comprenait les questions suivantes : Pouvez-vous nous parler de votre expérience dans le cadre du passage de l'évaluation en présentiel vers l'évaluation à distance? Quels sont les changements apportés par les TN dans l'évaluation à distance? Quelles sont les préoccupations éthiques rencontrées au sujet des évaluations en FAD? Quelles stratégies d'intervention avez-vous sollicitées?

Les résultats révèlent que les évaluations exigent l'usage de plateformes comme Moodle, VIA, WebEx et Skype. Trois répondants (prof1, prof2, prof9) ont remplacé certaines modalités d'évaluation (les tests, les examens et les travaux écrits) par d'autres (travaux, cartes conceptuelles, groupes de collaboration, forums de discussion, Pecha Kucha). L'une des participantes a mentionné ceci : « Je ne fais pas d'examens en FAD, car cela requiert d'énormes ressources technologiques et un niveau d'instrumentation élevé » (prof2). L'usage de nouvelles modalités d'évaluation a des conséquences. On note des opportunités de captation des productions complexes (par l'entremise d'outils comme des cartes conceptuelles et des simulations). De plus, l'utilisation de plateformes contribue à la structuration et à une meilleure conservation et communication des traces. Une participante souligne en effet qu'« au-delà du travail écrit, je peux ajuster ma rétroaction en l'insérant dans divers formats : écrits, audios ou vidéos » (prof9). La pluralité de ressources est une source d'enrichissement des pratiques. Elle donne la possibilité de mieux répondre aux attentes des étudiantes et étudiants.

Toutefois, les changements de formats engendrent des défis. Dans l'usage des TN, des adaptations sont nécessaires, car les outils du Web 2.0 demandent « d'aller plus loin » en imposant un questionnement relié à l'obsolescence des pratiques antérieures. Un professeur souligne : « Cet outillage ne permet pas simplement de mieux organiser le travail. J'ai été amené à revoir le type de travaux que je proposais » (prof1). Les TN sont d'autant plus à la base d'un questionnement en cela qu'elles soulèvent le problème de l'authentification des travaux. Cette réflexion est nécessaire pour assurer l'intégrité académique. Par exemple, une participante estime que « la réflexion et le questionnement que l'intégration des TN en évaluation suscite est de savoir qui fait le travail » (prof5). Les risques de collaboration illicite et de plagiat constituent des préoccupations majeures dans l'évaluation en FAD, non pas uniquement parce que les étudiantes et étudiants font du copier-coller et ont une facilité d'accès à diverses ressources, mais bien plus parce qu'à distance, le lien pédagogique se brise et suscite le problème de savoir qui fait ou fait faire le travail. Un professeur souligne ceci : « avec l'anonymat du *en ligne*, on ne sait pas toujours qui peut faire l'évaluation à la place de l'étudiante ou l'étudiant qui soumet le travail » (prof1). L'usage des TN est déroutant, car il amène des inquiétudes reliées au fait que les travaux se déroulent dans des conditions jugées « floues ».

4.2 Les alourdissements reliés à l'instrumentation des évaluations formatives

Les TN sont perçus (prof4 et prof8) comme des éléments perturbateurs intégrés au cœur de l'évaluation, une activité relationnelle et plaisante en soi : « le plaisir de l'évaluation est de susciter et d'établir des liens avec les étudiantes et étudiants grâce à la spontanéité de nos interactions. Ce plaisir me paraît absent dans l'évaluation en FAD » (prof4). L'introduction des TN semble créer des moments de vie sans émotions liées à la présence de barrières dans l'appréhension des microréactions. Cela entraîne des

alourdissements et cause de la frustration chez certains (prof4, prof3 et prof6), qui tentent désespérément de retrouver les liens et d'échanger : « Je devais amener l'étudiant à sortir de son isolement. Cela est très chronophage ! » (prof4). Au-delà des alourdissements dans la tâche, les préoccupations portent sur la séparation physique qui fait perdre le contact avec l'autre et le fil des idées en donnant l'impression de ne pas savoir où aller ni comment aider les étudiantes et étudiants : « Je ne voyais plus ce qui se passait de l'autre côté de l'écran. On aurait dit que je naviguais dans un épais brouillard sans GPS » (prof10). Donnant peu accès à une vue d'ensemble, les TN constituent des limitations au processus d'étayage. Cela fait de l'évaluation un cadre jugé « peu humain ».

4.3 Les options retenues pour pallier l'absence de liens et pour contrer le plagiat

Les résultats montrent que pour capter l'attention et créer des connexions, l'évaluation comporte plusieurs modalités d'intervention. On relève des interventions médiatisées : « Les travaux sont déposés dans Moodle. Après une ou deux lectures, je leur fais mes commentaires en ayant téléchargé leurs travaux ou directement sur l'écran » (prof1). S'ajoutent à cela des interventions non médiatisées, puisque certains (prof4 et prof6) recourent à la présence physique en effectuant le déplacement vers un lieu de cours : « Je me suis ajusté en alternant les modalités. J'ai donc commencé à voyager une fois sur trois » (prof4). Aussi, l'investissement de soi est plus important : « Quand je suis en ligne, ce qui change a trait au nombre et à la rapidité de mes rétroactions » (prof9). Autrement dit, il ne s'agit pas simplement de proposer quelques commentaires aux étudiantes et étudiants ; un plus grand nombre de commentaires est requis pour clarifier les intentions de l'évaluation, « pour expliquer et pour justifier les notes qui sont attribuées » (prof2).

Il faut se surpasser par la variété, la rapidité et la multiplication des espaces de soutien pour engager l'étudiante ou l'étudiant et pour susciter un sentiment de présence dans un cadre où les risques d'isolement et de décrochage sont élevés. En FAD, la distance qui brise les liens n'est pas seulement géographique ou pédagogique. Elle peut être sociale, culturelle, linguistique, interpersonnelle, etc. Si la simple intégration des TN est insuffisante pour y répondre, les TN participent à susciter un sentiment de vulnérabilité chez l'étudiant, qu'il faut traiter par la « présence éthique ». L'une des répondantes affirme que « cela requiert un suivi en mode continu. Je suis en quelque sorte omniprésente » (prof7). Outre l'explication continuelle des attentes et l'attribution des mandats, la présence éthique demande de structurer, d'orienter et de coordonner les débats et les échanges dans les forums. D'autres (prof7, prof2 et prof10) sont plus proactifs et invitent les étudiantes et étudiants qui sont participatifs et ceux qui le sont moins, à confronter leurs points de vue autour des problématiques communes. De plus, pour susciter des liens, les échanges peuvent également porter aussi bien sur les sujets du cours que sur d'autres aspects de la vie (famille, travail, loisirs, etc.).

L'empathie permet d'anticiper les problèmes techniques et de pallier les difficultés des étudiantes et étudiants. Le souci de la réussite de tous se révèle aussi dans la variété des tâches d'évaluation incluant les travaux collaboratifs, les forums de discussion, les commentaires des pairs, etc. Il faut en quelque sorte adopter des postures de bienveillance en faisant preuve de flexibilité (par exemple, les étudiantes et étudiants ont parfois le choix du format du travail à remettre) et en proposant des modalités d'évaluations diverses (cela donne la possibilité à l'étudiante ou à l'étudiant de s'ajuster avant la fin de la session). Outre leur proactivité dans les échanges, tous les professeurs et professeures affirment proposer beaucoup de rétroactions pour aider à la régulation des apprentissages. En ce sens, une participante relève : « Je suis plus proactive et systématique en FAD. En ligne, les rétroactions sont plus élaborées ! » (prof2). Les résultats montrent qu'en FAD, l'évaluation se veut beaucoup plus formative que sommative. Celle-ci est au service de l'apprentissage et accorde une place beaucoup plus importante à la rétroaction. De plus, si les 10 récits montrent que les professeurs et professeures ont en permanence le souci de la traduction des intentions éducatives via l'évaluation, ils adoptent une posture de générosité. Par exemple, on note leur omniprésence sur les plateformes d'enseignement et d'apprentissage, non seulement pour partager des connaissances et l'expérience aux étudiantes et étudiants, mais également pour répondre à leurs préoccupations.

Cependant, cette générosité tient compte de la charge de travail et des conséquences que cela peut avoir sur le vécu des personnes enseignantes. D'abord, le nombre de rétroactions est ajusté et limité à certains moments pour ne pas succomber à la charge de travail. Une professeure affirme : « Personnellement, je l'ai mal vécu, car je me disais intérieurement non! non! je ne peux pas travailler comme ça, là » (prof6). Ensuite, l'exigence du respect des normes est prise en compte. Même si l'évaluation formative est en effet privilégiée, comme le mentionnait un participant à l'étude : « C'est surtout l'accompagnement qui comptait » (prof5), on note que les professeurs et professeures ont l'obligation d'attribuer des notes en effectuant les évaluations sommatives, comme l'exige l'université. Plusieurs précautions sont également prises pour limiter la fraude et le plagiat. Les évaluations comportent des tâches complexes et personnalisées. Elles reposent sur « la construction des situations problèmes inspirées du contexte professionnel » (prof5). Les professeurs et professeures doivent faire preuve d'imagination pour y arriver. D'une part, ils doivent multiplier les simulations de situations professionnelles pour que l'étudiante et l'étudiant ne puisse pas s'inspirer des travaux précédents. D'autre part, ils combinent des évaluations pour contourner le risque de plagiat. Aussi, ils rappellent les normes quant aux références et aident l'étudiante ou l'étudiant à citer les sources employées. Les étudiantes et étudiants s'approprient et utilisent aussi des outils de détection du plagiat disponibles sur Internet, ce qui les amène à savoir qu'ils peuvent être repérés, puis sanctionnés dans de tels cas.

5. Discussion et conclusion

Cet article visait à comprendre les préoccupations éthiques reliées au TN dans l'évaluation en FAD. On note que l'évaluation peut se faire sous plusieurs formats (écrit, audio, vidéo) et en modes synchrones et asynchrones. Les rétroactions requises sont plus nombreuses et instantanées qu'en formation traditionnelle. Toutefois, ces ajouts ne sont pas exclusifs à la FAD. Les modalités employées en FAD peuvent aussi être utilisées en formation en présentiel. Les changements sont alors plus liés à l'intégration des TN qu'au passage de la formation en présentiel vers la FAD. Même si le rapport aux TN varie en fonction de l'expertise des professeures et professeurs, les récits montrent que l'apport des TN est reconnu. Comme cela a été mis en avant dans les travaux de Nolla (2020), les outils du Web 2.0 génèrent plusieurs sources de recueil d'informations. Cependant, si le recours aux interventions médiatisées en FAD vise à supprimer la distance (Jezegou, 2020; Nizet *et al.*, 2016), les travaux de Rosa (2016) et les données recueillies nous amènent à nuancer ce positionnement. L'instantanéité des ressources peut susciter des dysfonctionnements dans les interactions et générer beaucoup de stress et de frustration dans l'évaluation en FAD. Aussi, l'anonymat semble remettre en question la nature des liens et la portée des échanges en ligne. En ce sens, la fragilité des interactions et des relations est préoccupante. Des questionnements similaires ont été soulevés dans d'autres contextes ayant retenu l'attention des recherches sur l'éthique du *caring* (Noddings, 2002) ou de la bienveillance (Réto, 2017). Mais les préoccupations relevées en FAD sont davantage reliées à comment instaurer une sorte de « présence à distance » de qualité (Jezegou, 2020). Cela se fonde dans le souci d'un agir professionnel aidant. Les inquiétudes sont surtout liées à l'instauration d'une « évaluation humaniste » dans l'univers *en ligne* (artificiel), peu ou moins humain (Rosa, 2016). Ainsi, il s'agit pour les professeures et professeurs de réfléchir pour trouver la manière adéquate de rencontrer l'étudiante ou l'étudiant, de communiquer avec elle ou lui sur les plateformes, de lui faire une place dans la rétroaction, de l'impliquer dans des forums, de reconnaître sa singularité dans un travail soumis, de la ou le faire apprendre de ses erreurs, d'anticiper et de répondre à ses besoins avant, pendant et après chaque évaluation, d'œuvrer adéquatement pour son bien.

Si les travaux de Noddings (2002) soulignent qu'un tel questionnement suppose la prise en compte de la dépendance constitutive de la vie humaine, les récits et d'autres travaux (Jeffrey, 2013) envisagent l'évaluation comme une activité complexe et un terreau fertile à des préoccupations éthiques. L'intégration des TN apparaît comme une source de fragilisation des rapports à l'autre dans des modalités d'évaluation en FAD. Les problèmes techniques, les pertes de connexions, la surcharge cognitive, la non-fluidité des interactions et l'isolement des personnes peuvent partiellement ou complètement irriter, déboussole et éloigner les uns et les autres de l'objectif : l'apprentissage. À travers la séparation physique, l'anonymat et le remplacement des examens par des travaux, les TN suscitent des alourdissements, des frustrations et le sentiment, chez les professeures et professeurs, de ne

pas s'acquitter de leur responsabilité professionnelle. Toutefois, il y a des variations en fonction des modalités d'évaluation et de l'expertise initiale des uns et des autres. Par exemple, les pertes sont moins notées dans les évaluations proposées en mode synchrone que dans celles en mode asynchrone. De plus, on observe qu'un meilleur rapport aux TN et à l'évaluation est un atout. Quoiqu'il en soit, la numérisation des pratiques génère des perturbations, provoque des émiettements dans la confiance et jette un voile de suspicion sur la qualité des relations pédagogiques.

Alors que des écrits tendent à mettre beaucoup plus l'accent sur la fraude et l'intégrité académique (Amigud, 2013), cette recherche permet d'identifier la qualité des soins fournis, le degré d'attention proposé et le type de soutien fourni à l'étudiant, comme des préoccupations éthiques majeures. Si les travaux de Rosa (2016) aident à positionner l'évaluation à distance comme une modalité « d'être dans le monde », soit comme une activité susceptible d'être dévoyée par « l'accélération » liée aux TN, le concept de « présence éthique » de Prairat (2015) permet de relever des « vertus » ou des dispositions positives, par ailleurs retenus par certains professeurs et professeures pour mieux accompagner les étudiantes et étudiants en ligne. D'abord, tous les professeurs et professeures interrogés témoignent d'un souci de justice qui exige d'évaluer à l'aide d'une grille critériée et d'adapter le nombre de rétroactions fournies aux besoins de chaque étudiante ou étudiant. Ensuite, beaucoup insistent sur la générosité en étant proactifs et omniprésents sur les plateformes pour répondre aux demandes et aux préoccupations. Enfin, certains portent une attention particulière au tact, soit à la qualité des échanges (varier des formats, ajuster le nombre de rétroactions et le temps requis pour l'effectuer, etc.).

On note aussi la remise en question permanente et l'ajustement continu des modalités d'évaluation. Si pour Prairat (2015) cela est attendu dans toute relation éducative qui se veut éthique par essence, les récits démontrent que le passage de la formation en présentiel vers la FAD interpelle sur des problèmes spécifiques comme la charge et la qualité du travail des professeurs et professeures et des étudiantes et étudiants. Réto (2017) soulignait en effet que les pratiques bienveillantes exigées dans les contextes d'enseignement moderne, demandent un fort investissement en temps, en énergie et présentent une grande complexité. Toutefois, les résultats mettent plutôt l'accent sur la valeur des pratiques bienveillantes. Si les interactions bienveillantes permettent d'améliorer le sentiment d'auto-efficacité des étudiantes et étudiants et leur motivation comme l'a d'ailleurs reconnu Réto (2017), les récits ressortent également des opportunités de développement professionnel pour les professeurs et professeures qui, face aux défis éthiques, ont pu réaliser plusieurs apprentissages. D'autres recherches pourraient porter sur les opportunités d'acquisition de la sensibilité éthique, car cette étude reste assez muette sur les stratégies de développement de l'agir éthique et bienveillant en FAD.

Références

- Amigud, A. (2013). Institutional level identity control strategies in the distance education environment: A survey of administrative staff. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 14(5).
- Audet, L. (2011). *Les pratiques et défis de l'évaluation en ligne*. Montréal : Réfad. Récupéré de http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/pratiques_defis/pratiques_defis.pdf.
- Audran, J. (2009). Les outils et les pratiques d'évaluation dans les environnements informatiques pour l'apprentissage. Dans M. Sidir (dir.), *La communication éducative et les TIC épistémologie et pratiques*. Paris : Hermès, p. 363-386.
- Blais, J.-G., Gilles, J.-L. et Tristan-Lopez, A. (dir.). (2015). *Bienvenue au 21^e siècle : évaluation des apprentissages et technologies de l'information et de la communication*. Bruxelles : Peter Lang.
- Blandin, B. (2010). Dispositifs techniques pour l'éducation, la formation et l'apprentissage. *Distances et savoirs*, 8(2), 223-234.
- Boudokhane-Lima, F., Vigouroux-Zugasti, E. et Felio, C. (2019). Incivilités numériques à l'université: les enseignants face aux pratiques estudiantines. *Communication et organisation*, (56), 77-91.
- Bourgeault, G. (2014). Évaluation, éthique et théorie de l'action. Dans Morrissette, J.O. et Legendre, M.-F. (dir.), *Enseigner et évaluer. Regards sur les enjeux et éthiques et sociopolitiques* (p. 11-36). Québec : Presse de l'Université de Laval.
- Carlin, C. H., Milam, J. L., Carlin, E. L. et Owen, A. (2012). Promising practices in e-supervision: Exploring graduate speech-language pathology interns perceptions. *International Journal of Telerehabilitation*, 4(2), 25.
- Curtis, J., Lee, M. M., Reeves, T. C. et Reynolds, T. H. (2015). *MOOCs and Open Education around the World*. Londres : Routledge.
- Desaulniers, M. P. et Jutras, F. (2012). *L'éthique professionnelle en enseignement : fondements et pratiques* (2^e éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Devauchelle, B. (2017). *Éduquer avec le numérique*, Paris : ESF sciences humaines.
- Gendron, C. (2009). Développer la compétence éthique par le biais de l'éthique du CARE : une Utopie? Dans C. Gohier et F. Jutras (dir.), *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants* (p. 133 153). Montréal : Presses de l'Université de Québec.
- Gohier, C., Jutras, F. et Desautels, L. (2007). Mise au jour des enjeux éthiques de la profession enseignante au collégial. *Pédagogie collégiale*, 27(2), 30-35.
- Gouvernement du Québec (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages. Formation générale des jeunes. Formation générale des adultes. Formation professionnelle*. Ministère de l'Éducation. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.
- Gouvernement du Québec (2015). *La formation à distance dans les universités québécoises : un potentiel à optimiser*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation [CSE].

- Gouvernement du Québec (2020). *Définitions et modalités de la formation à distance*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation [CSE].
- Hadji, C. (2021). *Le défi d'une évaluation à visage humain : dépasser les limites de la société de performance*. Paris : ESF.
- Hallas, J. (2008). Rethinking teaching and assessment strategies for flexible learning environments. *Hello! Where are you in the Landscape of Educational Technology?* Melbourne: Proceedings ascilite Melbourne. Récupéré de <https://www.ascilite.org/conferences/melbourne08/procs/hallas.pdf>.
- Jeffrey, D. (2013). *Éthique dans l'évaluation scolaire*, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Karsenti, T. (2013). MOOC : Révolution ou simple effet de mode? *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 10(2), 6-37.
- Kothari, C. R. (2004). *Research methodology: Methods and techniques*. s.l. New Age International.
- Lebrun, M. (2015). L'hybridation dans l'enseignement supérieur : vers une nouvelle culture de l'évaluation? *Évaluer-Journal international de Recherche en Éducation et Formation*, 1, 65-78.
- Lafleur, F., Nolla, J. M et Samson. G. dir. (2021). *Évaluation des apprentissages en formation à distance: Enjeux, modalités et opportunités de formation en enseignement supérieur*. Montréal : Presses de l'Université de Québec.
- Leroux, J. L. (2010). *Analyse des pratiques évaluatives d'enseignantes et d'enseignants dans une approche par compétences au collégial* (Thèse de doctorat inédite). Université de Sherbrooke.
- Leroux, J. L. (2019). *Un cadre de référence pratique pour soutenir l'évaluation des apprentissages à distance*. Communication présentée à la semaine de la formation à distance du FADIO, Édition 2019.
- Loisier, J. (2013). *Mémoire sur les limites et défis de la formation à distance au Canada francophone*. Montréal : Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada (REFAD).
- Louis, R. (2004). *L'évaluation des apprentissages en classe : théorie et pratique*. Laval (Québec) : Beauchemin.
- Moore, M. G. (2013). *Handbook of distance education* (3^e éd). New York : Routledge.
- Nizet, I., Leroux, J. L., Deaudelin, C., Béland, S. et Goulet, J. (2016). Bilan de pratiques évaluatives des apprentissages à distance en contexte de formation universitaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, (32-2). Récupéré de <http://ripes.revues.org/107>.
- Noddings, N. (2002). *Educating moral people: A caring alternative to Character Education*. New York : Teachers College Press.
- Nolla, J.-M. (2020). *Les changements entraînés par les technologies numériques (TN) dans l'évaluation des apprentissages en formation à distance (FAD) : l'adaptation des*

- professeures et professeurs universitaires en éducation*. (Thèse de doctorat). Université de Sherbrooke.
- Nolla, J.-M. (2021). La lutte contre le plagiat étudiant dans l'évaluation : une réflexion éthique pour soutenir les enseignants en formation à distance. Dans F. Lafleur, J.-M. Nolla, G. Samson (dir.), *Évaluation des apprentissages en formation à distance: Enjeux, modalités et opportunités de formation en enseignement supérieur*. (p. 57-72). Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Ntebutse, J. G. et Croyere, N. (2016). Intérêt et valeur du récit phénoménologique : une logique de découverte. *Recherche en soins infirmiers*, (1), 28-38.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : A. Colin.
- Peters, M. (2015). Enseigner les stratégies de créacollage numérique pour éviter le plagiat au secondaire. *Canadian Journal of Education*, 38(3), 1.
- Prairat, E. (2015). *Quelle éthique pour les enseignants?* Bruxelles : De Boeck.
- Prégent, R., Bernard, H. et Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme: guide à l'intention des nouveaux professeurs et chargés de cours*. Montréal : Presses internationales Polytechnique.
- Réto, G. (2017). La bienveillance à l'École : vers un changement de paradigme? *Recherches & éducations*, (18).
- Réto, G. (2019). La bienveillance à l'école. Nancy : Presses universitaires de Lorraine.
- Rey, B. (2008). Quelques aspects éthiques de l'évaluation. Dans G. Baillat, J.-M. De Ketele, L. Paquay et C. Thélot (dir.), *Évaluer pour former : Outils, dispositifs et acteurs* (p.57-67). Bruxelles : De Boeck.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Rosa, H. (2010). *Accélération. Une critique sociale du temps*. Paris : La Découverte.
- Rosa H. (2018 [2016]). *Résonance. Une sociologie de la relation au monde*, trad. de l'allemand par Sacha Zilberfarb. Paris : Éditions La Découverte.
- Serres, M. (2012). *Petite Poucette*. Paris : Le Pommier.
- Stöckberg, U. (2012). A research review of e-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(5), 591-604.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière Éducation.

TIC et inégalités scolaires en lycée et en collège au Burkina Faso

Mangawindin Guy Romuald Ouedraogo

Numéro 11, automne 2021

Éthique et technologies numériques en éducation

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1084196ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1084196ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Éthique en éducation et en formation - Les Dossiers du GREE

ISSN

2561-1488 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Ouedraogo, M. G. R. (2021). TIC et inégalités scolaires en lycée et en collège au Burkina Faso. *Éthique en éducation et en formation*, (11), 47–63.
<https://doi.org/10.7202/1084196ar>

Résumé de l'article

Les TIC sont une ressource alternative pour l'accès à l'information en général et au savoir scolaire en particulier. En lycée et en collège au Burkina Faso, les élèves sont souvent soumis à des activités de recherche documentaire sur Internet, en dehors de l'école. Comment les élèves ont-ils accès aux TIC pour effectuer ces recherches? Les entretiens réalisés auprès d'enseignants et d'élèves révèlent que les familles économiquement démunies sont dans l'incapacité d'assurer à leurs enfants l'accès aux TIC nécessaires à la réalisation des activités de recherche documentaire sur Internet. De facto, l'intégration des TIC dans le dispositif pédagogique dans des conditions inégalitaires favorise les disparités sur le plan de l'accès aux connaissances pouvant soutenir les apprentissages de l'élève, et du même coup, renforce les inégalités des chances de réussite scolaire.

TIC et inégalités scolaires en lycée et en collège au Burkina Faso

Mangawindin Guy Romuald OUEDRAOGO, enseignant-chercheur
École Normale Supérieure (Koudougou, Burkina Faso)

Résumé : Les TIC sont une ressource alternative pour l'accès à l'information en général et au savoir scolaire en particulier. En lycée et en collège au Burkina Faso, les élèves sont souvent soumis à des activités de recherche documentaire sur Internet, en dehors de l'école. Comment les élèves ont-ils accès aux TIC pour effectuer ces recherches? Les entretiens réalisés auprès d'enseignants et d'élèves révèlent que les familles économiquement démunies sont dans l'incapacité d'assurer à leurs enfants l'accès aux TIC nécessaires à la réalisation des activités de recherche documentaire sur Internet. De facto, l'intégration des TIC dans le dispositif pédagogique dans des conditions inégalitaires favorise les disparités sur le plan de l'accès aux connaissances pouvant soutenir les apprentissages de l'élève, et du même coup, renforce les inégalités des chances de réussite scolaire.

Mots-clés : TIC, numérique, pauvreté, inégalité, réussite

Abstract: ICTs are an alternative resource for accessing information in general, and academic knowledge in particular. In high schools and colleges, in Burkina Faso, students are often subjected to documentary research activities on the internet outside of the school. How do students access ICTs for these researches? Interviews with teachers and students reveal that economically disadvantaged families are unable to provide their children with access to the ICTs necessary for carrying out documentary research activities on the Internet. Thereby, the integration of ICTs in the educational system, under unequal conditions, promotes disparities in access to knowledge that can support students in their learning, and therefore, reinforces unequal opportunities in schools.

Keywords: ICT, digital, poverty, inequality, success

Introduction

L'influence qu'exerce l'origine sociale de l'apprenant sur ses chances de réussite scolaire est une problématique qui alimente les analyses en sociologie de l'éducation (Duru-Bellat, 2002; Duru-Bellat et Van Zanten, 2009). Une des approches s'oriente sur la question des inégalités scolaires induites par les inégalités de revenus familiaux. La théorie de la reproduction sociale par l'école (Bourdieu et Passeron, 1970) domine toujours dans les opinions qui soutiennent que les inégalités sociales se perpétuent en produisant des inégalités de réussite scolaire entre enfants d'origines sociales différentes. Le Burkina Faso, à l'instar de la plupart des pays du monde, s'est engagé à atteindre, au plus tard en 2030, l'Objectif de développement durable (ODD) n° 4, qui vise à « assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ». Peut-on garantir un accès égalitaire à une éducation de qualité dans un contexte où le monde de l'éducation n'offre pas toujours un accès égalitaire aux ressources éducatives, surtout celles qui accompagnent les approches et les outils pédagogiques et didactiques innovants? En effet, dans la dynamique des mutations marquées par une expansion de l'usage du numérique, les technologies de l'information et de la communication (TIC) prennent de plus en plus d'assises dans tous les domaines d'activité humaine. Elles désignent l'ensemble des outils électroniques permettant le recueil, l'enregistrement, le stockage, le partage et la diffusion des informations. À l'évidence, le rythme accéléré du développement technologique dans le monde entier exige la rénovation des systèmes éducatifs. Ainsi se construisent des approches pédagogiques centrées sur l'exploitation des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE).

L'UNESCO (2010) reconnaît que les TIC peuvent contribuer à améliorer l'accès universel, l'équité, la pratique d'un enseignement/apprentissage de qualité, le développement professionnel des enseignants et la mise en œuvre d'une gestion, d'une gouvernance et d'une administration de l'éducation plus efficace. (47^e Conférence internationale de Genève en 2004 sur l'éducation de qualité pour tous les jeunes (EQPTJ))¹. La déclaration du Forum mondial sur l'éducation à Incheon en 2015 soutenait que « les technologies de l'information et de la communication doivent être mises à profit pour renforcer les systèmes éducatifs, la diffusion du savoir, l'accès à l'information, ainsi que l'efficacité et la qualité de l'apprentissage, et pour assurer une offre de services plus performante » (UNESCO, 2015).

Le Burkina Faso a amorcé depuis les années 1980 une phase d'intégration des TIC dans ses établissements d'enseignement. Selon Sia (2012), c'est à la rentrée scolaire de

¹ Pour en savoir davantage, consultez l'Étude sur les stratégies à mettre en œuvre pour l'intégration effective des TIC dans la pratique pédagogique de l'enseignement supérieur technique de la région DIANA : Cas Antsirananana (ville), à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02903284>.

1986-1987 que l'informatique fut expérimentée dans douze établissements². Les objectifs de ce programme étaient, entre autres, la formation des élèves, des enseignants et du personnel administratif à l'utilisation de l'ordinateur comme outil de travail. Ce programme devait permettre aux enseignants d'intégrer l'outil informatique dans leurs pratiques pédagogiques et aux administrateurs scolaires d'utiliser l'ordinateur comme outil de gestion. Aujourd'hui, les TIC sont utilisées dans l'administration scolaire, notamment dans la saisie des documents administratifs, des listes des élèves, des devoirs, du traitement des notes en fin d'année ainsi que dans l'élaboration des listes des candidats aux différents examens scolaires (Sia, 2012). D'autres initiatives, notamment le Programme Global Teenager Project (GTP), « Word Links », le projet Technologie de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement, le projet cyber centres scolaires et le projet pilote e-school du Nouveau Partenariat Économique pour le Développement économique de l'Afrique (NEPAD) ont permis d'équiper les établissements en matériel informatique et de former plusieurs acteurs du système éducatif. En 2013, une cyberstratégie sectorielle dite « e-Éducation » fut élaborée. Selon le rapport de la politique nationale de développement de l'économie numérique (PNDEN, 2016), cette cyberstratégie envisage entre autres l'« amélioration de l'accès aux TIC ». Il s'agit d'une mise en place progressive d'infrastructures favorables au développement et à l'extension de l'usage des TIC dans l'éducation de base.

Si le processus d'intégration des TIC dans le système éducatif semble une réussite sur le plan de la bureautique, l'exploitation des TIC pour l'enseignement au lycée et au collège reste embryonnaire, se limitant à l'apprentissage de l'informatique en tant que discipline scolaire dans les établissements d'enseignement technique. Du reste, les équipements technologiques tels que les ordinateurs sont généralement peu nombreux et servent très peu comme didacticiels dans des situations d'apprentissage. Autrement dit, l'usage des TIC en tant qu'outils didactiques dans l'acte de l'enseignement/apprentissage reste encore très limité, voire absent de la plupart des établissements.

Des recherches dans les pays en développement révèlent que le manque de compétences techniques est un sérieux obstacle à l'intégration des TIC comme moyen d'enseignement (Pelgrum et Law, 2004; Mastafi, 2013). Ainsi, le déficit de formation conduit les enseignants à manquer de confiance quant à leurs aptitudes à mener des activités pédagogiques exploitant les TIC. Cette situation les amène à se départir de l'usage des TIC pour ne pas s'appuyer sur des compétences informelles en séance de classe formelle. L'utilisation pédagogique des TIC dans l'enseignement repose sur des tâches d'enseignement et d'apprentissage. Selon Raby (2004), quatre étapes y sont nécessaires : la

² Ce sont le lycée Philippe Zinda Kaboré, le Lycée technique de Ouagadougou (LTO); le lycée provincial et le Collège Joseph Moukassa de Koudougou, le lycée Yamwaya de Ouahigouya, le lycée Diaba Lompo de Fada, le lycée Ouézzin Coulibaly de Bobo-Dioulasso, le petit séminaire de Koudougou, le lycée provincial de Koudougou et le Collège protestant de Ouagadougou.

familiarisation, l'exploitation, l'infusion et l'appropriation. Notre étude se focalise sur l'étape d'infusion, qui marque l'utilisation des TIC dans le cadre d'activités impliquant les élèves. En fait, l'élève y est l'acteur opératoire qui manie les outils. En effet, nous nous intéressons au cas où l'enseignant engage l'élève dans des activités de recherche au sujet de savoirs complémentaires sur Internet en dehors de la classe et à l'aide d'outils qui sont accessibles. Il s'agit d'apprécier l'efficacité et l'opportunité de cette pratique en lycée et en collège dans une vision égalitaire des chances de réussite pour tous les élèves.

1. Problématique

Au Burkina Faso, les défis en matière de réduction des inégalités sociales et économiques subsistent en dépit des engagements politiques (Kobiané *et al.*, 2019, p. 7). De fortes disparités perdurent dans l'accès et la réussite en éducation, notamment dans le sous-cycle du post-primaire. Selon Ouédraogo (s. d., p. 15), « les enfants nés entre 1994 et 1996 ont 37 % [plus] de chance[s] d'atteindre l'enseignement post-primaire que les enfants nés entre 1982 et 1984 ». La pauvreté monétaire des parents, le sexe de l'élève, le milieu de résidence et la région administrative restent des facteurs qui déterminent l'accès et le maintien à l'école. Ainsi, les enfants des ménages pauvres ont 1,2 fois plus de risque d'être hors du système scolaire par rapport à ceux des ménages non pauvres (INSD, 2015a). Les différences sont plus importantes en « milieu urbain où les enfants des ménages très riches ont près de quatre fois plus de chances d'accès au post-primaire que ceux des ménages très pauvres » (Gnoumou-Thiombiano et Kaboré, 2017, p. 38). En outre, de fortes disparités existent entre les régions. Kobiané *et al.* (2020, p. 31) ont relevé de grands écarts entre les régions présentant les plus faibles taux d'achèvement du post-primaire en 2017-2018, à savoir le Sahel (8,6 %), le Sud-Ouest (28,3 %), le Centre-Nord (30,7 %) et l'Est (32,0 %), et les régions présentant de forts taux d'achèvement du post-primaire, soit le Centre (72,3 %), les Hauts Bassins (47,6 %) et le Centre-Ouest (44,9 %). Par ailleurs, Gnoumou-Thiombiano et Kaboré (2017, p. 34) ont montré que les enfants vivant en milieu urbain ont nettement plus de chances de fréquenter le post-primaire que ceux du milieu rural, car le milieu urbain offre plus d'opportunités d'accès au post-primaire que le milieu rural (MENA, 2017). Par ailleurs, certaines innovations pédagogiques peuvent être interrogées dans le sens du degré d'égalité des chances qu'elles offrent aux apprenants.

Dans les lycées et les collèges, à la faveur de la diffusion de plus en plus large des TIC, certains enseignants intègrent la recherche sur Internet, en autonomie par les élèves, de documents complémentaires aux contenus dispensés en classe. Ce procédé de gestion de la classe reposant sur une organisation des enseignements-apprentissages à partir d'Internet requiert que l'élève dispose des outils adéquats et des moyens pour les exploiter. En effet, il incombe que les élèves disposent d'ordinateurs à l'école et en dehors de l'école, de *smartphones*, mais aussi d'électricité et de crédit Internet. Or le taux de pauvreté est si élevé dans ce contexte, soit 40,1 % en 2014 (INSD, 2014), que les préoccupations de cette

population portent sur les questions de survie, leur priorité étant de se nourrir et de se soigner. La pauvreté économique des familles est citée comme un frein à la scolarisation de leurs enfants. En effet, les charges liées à la scolarisation des enfants sont apparues comme un obstacle qui maintient certaines familles réticentes à l'école. Les approches sociologiques de l'école montrent qu'en contexte de pauvreté, le coût est une raison récurrente dans l'explication de la faible demande d'éducation, les familles devant honorer avant tout, souvent avec l'apport de l'enfant, les besoins essentiels de subsistance.

En lycée et en collège au Burkina Faso, outre les frais de scolarité et de participation aux examens scolaires, le coût de l'uniforme scolaire, des manuels et des fournitures scolaires, les parents doivent supporter également des frais de transport et de cotisations annuelles des Associations des parents d'élèves (APE). Mises ensemble avec les coûts d'opportunité consécutifs à la perte de la part contributive de l'enfant dans le renforcement des ressources familiales, ces charges peuvent devenir impossibles à honorer chez de nombreuses familles. Dans un tel contexte, peu de familles disposent d'ordinateurs et d'outils tels les *smartphones* pour leurs enfants (Karsenti, 2009). Seules les familles aisées peuvent s'offrir le luxe de s'en procurer. De facto, selon leurs origines socioéconomiques, les enfants vivent dans l'inégal accès aux TIC, et partant, bénéficient d'opportunités inégales de soutenir leurs apprentissages avec les ressources numériques sur Internet. Le présent article s'intéresse à l'analyse des disparités d'accès des élèves à l'information en ligne lorsque l'enseignant construit certaines activités pédagogiques sur l'exploitation des TIC par l'élève en autonomie. La question de recherche est la suivante : dans quelle mesure les conditions socioéconomiques des élèves déterminent-elles des inégalités d'accès aux ressources numériques dans les lycées et les collèges du Burkina Faso?

2. Cadre théorique

La question de l'inégalité des chances d'accès et de réussite scolaires est récurrente dans l'analyse des politiques et des dispositifs d'éducation. Assurément, l'éducation scolaire est un bien désirable pour tous, mais y accéder selon ses vœux reste une gageure pour les familles pauvres. Dans nos sociétés, les familles occupent des positions inégales au regard de leurs capacités économiques. Les sociologues ont mis en évidence le fait que les inégalités scolaires s'expliquent dans une certaine mesure par les inégalités socioculturelles et économiques (Duru-Bellat, 2002; Crahay, 2000). Comme le faisaient déjà observer Beaudelot et Establet en 1971, de manière générale, les élèves issus des catégories sociales à faible niveau économique et culturel obtiennent en moyenne des performances plus faibles comparativement à leurs camarades d'origine familiale plus aisée. L'élite scolaire créée par la richesse économique et culturelle familiale compte plus de chances de réussir un bon parcours scolaire et de réunir les diplômes nécessaires pour une position socioprofessionnelle plus confortable. La théorie de la reproduction de Bourdieu et Passeron (1964; 1970) trône toujours dans les établissements scolaires. Elle met en

évidence le fait que les contraintes sociales et économiques ainsi que les influences culturelles déterminent les performances scolaires des apprenants. Dans le présent article, notre analyse s'inscrit dans cette approche théorique de l'explication des inégalités scolaires par l'avantage ou le désavantage créé par le niveau de revenu parental. Nous pensons que dans les lycées et les collèges, en fonction de la catégorie socioéconomique de leurs familles d'origine, les élèves auront des possibilités d'accéder à des ressources numériques à des degrés proportionnels à leurs capacités économiques. Vu ainsi, il est probable que les élèves de familles pauvres, c'est-à-dire de catégorie économique faible, ne soient pas en mesure de se procurer les outils leur permettant d'accéder aux ressources éducatives numériques disponibles dans Internet. De ce point de vue, les occasions pour l'élève d'accéder à des ressources numériques par l'Internet sont fortement dépendantes du niveau de revenu parental. Nous formulons à propos l'hypothèse de recherche suivante : en lycée et en collège au Burkina Faso, l'accès des élèves aux ressources numériques par Internet est largement dépendant du niveau de revenu parental. Cette situation augmente les inégalités de chances de réussite.

L'inégalité sociale est la distribution inégale des ressources entre les membres d'une société en raison de la structure de cette société (Duru-Bellat, 2002). L'inégalité est une différenciation dans la distribution des ressources économiques et sociales, créant de ce fait des avantages pour les riches et des déficits pour les pauvres. L'Institut National de la Statistique et de la Démographie (INSD) du Burkina Faso définit la pauvreté par l'absence de revenu et de ressources productives suffisantes pour assurer les moyens d'existence viables, induisant un faible accès aux services sociaux de santé, au logement, à l'éducation, à l'eau potable, etc. (INSD, 2000).

Quant à l'inégalité scolaire, elle est « la performance scolaire différentielle selon l'origine sociale » (Terrail, 2002). De ce point de vue, si l'école est déterminante dans l'ascension sociale, le niveau de hauteur atteint par chacun au sortir de l'école est horizontalement comparable au niveau des capacités économiques familiales. Ainsi, l'influence du statut social sur la réussite scolaire se fait plus particulièrement sentir dans les milieux socioéconomiques défavorisés. La faiblesse des capacités financières, comme le soulignaient Bourdieu et Passeron, en 1970, constitue une barrière à la réussite scolaire des élèves issus de familles à faible revenu. C'est justement le cas au Burkina Faso, où la situation de pauvreté économique est une réalité dans la majorité des familles.

L'analyse de la façon dont les individus « socialement défavorisés » développent des usages utilitaires d'Internet révèle une « fracture numérique » vis-à-vis des usages de conceptions et d'innovations chez les individus plus nantis sur les plans culturel et économique (Granjon, 2005). Au Burkina Faso, la profondeur de la pauvreté économique est généralement associée à l'analphabétisme (INSD, 2015b). Ce double déficit crée davantage une distanciation aux TIC du fait de la non-maîtrise technique par manque de

« capital technique » (Granjon, 2005), mais aussi par manque de « capital économique », qui limite la capacité des familles pauvres de se doter des équipements techniques : ordinateur, *smartphone*, modem de connexion. « À l’instar des autres formes de capital dont la distribution est fondamentalement ordonnée par la position occupée au sein de l’espace social, l’obtention du capital technique tient aussi aux conditions d’existence » (Granjon, 2005, p. 6).

3. Méthodologie

L’objectif de notre recherche est de saisir les facteurs qui conditionnent chez les élèves la réalisation ou non des travaux individuels de recherche sur Internet. Notre approche de recherche est qualitative et s’inscrit dans une perspective microsociologique. C’est pourquoi nous avons mené des entretiens semi-directifs auprès d’élèves (24) et d’enseignants (12) d’un lycée public et d’un lycée privé de la ville de Ouagadougou en vue de saisir les variations liées aux catégories socioéconomiques des élèves. À l’image de tous les lycées publics, celui qui a fait l’objet de l’enquête accueille des élèves dont les familles sont issues de classes économiques moyenne et pauvre, les parents étant des agents moyens ou des subalternes des services publics ou privés, des « petits commerçants » du secteur informel, des ouvriers ou des agriculteurs et éleveurs. Le lycée privé accueille davantage d’élèves originaires de familles aisées, les parents étant des cadres moyens, de hauts cadres des services publics ou privés, ou des propriétaires de moyennes ou grandes entreprises diverses.

Les enseignants d’histoire-géographie et de sciences de la vie et de la terre ont été ciblés parce qu’à notre avis, ces disciplines sont plus susceptibles de confier des activités de recherche aux élèves. La participation était volontaire, mais seuls les enseignants qui, préalablement, ont affirmé donner au moins une fois par mois à leurs élèves des activités de recherche documentaire sur Internet ont été retenus. D’ordinaire, chaque enseignant demande à chaque élève de rapporter un minimum de cinq documents numériques, seuil que nous avons considéré dans notre recherche pour distinguer les élèves qui réalisent ce seuil et ceux qui restent en deçà. Dans chaque établissement, trois (3) enseignants de chacune des deux disciplines ont été interviewés. Il s’est agi de savoir à quel dessein les enseignants donnent aux élèves des travaux de recherche sur Internet, quelles sont les caractéristiques socioéconomiques des élèves qui réussissent et de ceux qui réussissent faiblement ou pas du tout à réaliser la recherche en autonomie sur Internet sur la base d’un seuil minimal de cinq documents numériques par activité, et comment ils expliquent les différences entre les résultats des élèves, selon qu’ils atteignent ou non ce seuil minimal requis (voir annexe 1). Dans chaque établissement, une douzaine d’élèves répartis dans les différentes classes de la quatrième (année à partir de laquelle les élèves commencent à effectuer des travaux de recherche sur Internet) à la terminale, ont été interviewés sur une base volontaire.

Dans chaque classe nous avons interviewé un élève qui réussit toujours à collecter les cinq documents demandés et un qui n'y parvient jamais. Chacun a été invité à justifier son résultat de collecte à la suite de la consigne de recherche documentaire sur Internet (voir annexe 1). Les guides d'entretien ont été testés respectivement auprès de cinq enseignants et de cinq élèves. Le traitement des données s'est fait avec le logiciel Sphinx. Nous avons procédé à l'analyse de contenu du discours des enquêtés selon une approche thématique axée sur la compréhension des conditions socioéconomiques qui déterminent les résultats de collecte des élèves. Les thématiques principales se rapportaient au niveau de revenu de la famille, au niveau d'équipement de la famille en TIC, aux possibilités d'exploitation des TIC en autonomie au sein de la famille ou en dehors, à la quantité de ressources numériques collectées, à l'attitude des enseignants face aux résultats de collecte de chaque élève.

4. Résultats

À l'issue des entretiens avec les enseignants et les élèves, nous avons traité les réponses de manière à regrouper les élèves en deux catégories : la première concerne ceux qui collectent au moins cinq ressources documentaires et la deuxième concerne ceux qui collectent moins de cinq ressources, voire aucune. Ensuite, nous avons caractérisé chaque catégorie selon le profil socioéconomique des élèves qui la composent (voir annexe 2 pour l'ensemble des résultats obtenus).

4.1 Situation des élèves ayant un rendu des activités de recherche documentaire en deçà du seuil fixé

La première catégorie concerne les élèves qui collectent une faible quantité de documents numériques et ceux qui n'en collectent pas du tout. En effet, les enseignants reconnaissent qu'une certaine proportion d'élèves collectent un ou deux documents numériques, ou ne parviennent pas du tout à en collecter à l'issue d'une consigne pour des activités de recherche en autonomie sur Internet. Cette catégorie est beaucoup plus importante au lycée public qu'au lycée privé. Elle représente 75 % des élèves du public (9 sur 12) et moins d'un dixième de ceux du privé (1 sur 12, soit 8,3 %).

4.1.1 Raisons de la faible performance

Au total, 41,6 % des élèves enquêtés au public et au privé (10 sur 24) ont un rendu inférieur au seuil de cinq documents; ce sont ceux qui ne réalisent pas les activités de recherche documentaire en autonomie sur Internet ou ceux qui n'obtiennent que quelques ressources numériques à la suite d'une navigation de durée brève. Selon leurs dires, seulement 1 sur ces 10 dispose d'un ordinateur à la maison. Les quelques-uns (10 %) qui en disposent sont des élèves du lycée privé, mais ils ne peuvent pas exploiter l'ordinateur pour effectuer des recherches parce que la famille ne dispose pas d'un accès à Internet. Par

ailleurs, seulement 2 sur 10 (soit 20 %) des élèves qui ne réalisent pas les activités de collecte sur Internet possèdent un *smartphone* personnel pour mener les recherches. La moitié de ces élèves n'ont pas d'électricité à la maison.

Pour mener des activités de recherche sur Internet, les élèves qui ne disposent pas d'ordinateur, de *smartphone*, de connexion Internet ni d'électricité à la maison sont obligés de souscrire à des abonnements dans les cybers. Cependant, « les forfaits de connexion offerts par les “cybers” sont relativement chers pour nous, les élèves aux parents pauvres », soutient un élève (entretien, février 2021). De ce fait, quand les élèves peuvent sacrifier un petit montant pour une connexion au cyber, le temps consenti est insuffisant pour permettre des recherches avancées. Dans ces conditions, ils se contentent de télécharger quelques fichiers avant l'épuisement de leur abonnement. Cette alternative leur permet de collecter quelques ressources et de noter surtout les références des différents documents consultés pour les présenter au professeur comme preuve qu'ils ont exécuté sa consigne de travail.

Du reste, lorsque l'élève n'a pas pu exécuter la consigne de travail de recherche par manque d'outils de connexion ou de ressources financières pour s'abonner au cyber, il s'explique auprès du professeur qui, généralement, ne lui en tient pas rigueur. Un professeur confirme : « Ce n'est pas de leur faute si leurs parents n'ont pas de ressources pour leur offrir des ordinateurs ou des *smartphones* » (entretien, février 2021).

Il en ressort que les élèves qui présentent peu ou pas de ressources numériques collectées sur Internet à la suite des consignes de leurs enseignants ont pour principale barrière le fait qu'ils ne disposent pas de ressources informatiques ou financières pour accéder à une connexion Internet de durée suffisante pour une bonne collecte. Les enseignants comprennent leur situation, mais ils ne renoncent pas à de telles consignes parce qu'ils estiment tous que cela est une pratique pédagogique très efficace dans la formation à la recherche personnelle et à l'autonomisation de l'élève.

4.1.2 Caractéristiques socioéconomiques des élèves ayant un rendu faible

Aussi bien au lycée public qu'au lycée privé, les élèves présentant de faibles résultats de collecte de documents numériques sur Internet (10 sur 24, soit 41,6 %) sont issus de familles à faible niveau économique. Aussi bien les élèves que les enseignants déclarent que ces familles vivent de ressources financières limitées ne leur permettant pas de profiter des équipements technologiques modernes, tels des ordinateurs et des *smartphones*. Certaines de ces familles (5 sur 10) ne disposent même pas d'électricité à domicile. Les priorités sont essentiellement orientées sur les frais alimentaires, les frais médicaux et les frais de scolarités des enfants. Le peu d'argent que l'on donne chaque jour à l'enfant est destiné à sa restauration à la pause de midi. « Si je dois prendre un abonnement d'une heure au cyber pour des activités de recherche, je dois renoncer à mon déjeuner », déclare un

élève (entretien, janvier 2021). Si les plus grands au second cycle³ peuvent consentir à ce sacrifice, les plus jeunes en quatrième et en troisième préfèrent se restaurer et renoncer à l'abonnement au cyber. Au second cycle, lorsque des professeurs proposent des photocopies comme support de cours, les frais du déjeuner sont utilisés pour l'acquisition desdits documents. À ce moment, l'élève se prive de son déjeuner et de son abonnement au cyber. Il ne peut donc plus mener de recherches en autonomie au cyber. Le niveau de revenu familial des élèves détermine donc leur possibilité d'accéder aux outils et aux ressources informatiques. Les parents des élèves dans cette situation sont des manœuvres, ou exercent dans le secteur informel dans de petits commerces. Les enfants de quelques fonctionnaires de catégorie modeste se retrouvent également dans ces conditions où ils n'ont que des possibilités limitées d'accéder à l'Internet pour des travaux de recherche en autonomie.

En somme, les élèves qui ont une participation limitée lorsque l'enseignant donne des activités de recherche en autonomie sur Internet sont principalement ceux qui ne disposent pas d'équipements informatiques ni de ressources financières pour une exploitation efficace de l'Internet en accédant à des documents numériques. Ces élèves proviennent de familles à revenu financier faible et consacré prioritairement aux charges alimentaires, médicales et scolaires.

4.2 Situation des élèves ayant un rendu des activités de recherche important

La deuxième catégorie se compose d'élèves qui réalisent en autonomie sur Internet des activités de recherche importantes, c'est-à-dire ceux qui parviennent à collecter au moins cinq documents. Ils représentent 25 % des enquêtés au public (3 sur 12) et 91,6 % au privé (11 sur 12). Aussi bien au privé qu'au public, ce sont quasiment les mêmes raisons qui expliquent ces performances.

4.2.1 Raisons de la forte performance

Il ressort des entretiens avec les enseignants que chacun des élèves les plus productifs lors des activités de recherche en autonomie possède son *smartphone* et évolue dans un environnement familial où l'on trouve des ordinateurs et une connexion Internet plus ou moins permanente. En effet, 92,8 % des élèves de cette catégorie (13 sur 14) soutiennent que, dans leurs familles, il existe des ordinateurs de bureau à usage collectif ou individuel, mais aussi des ordinateurs portables disponibles pour celui qui en a besoin, ou parfois même affectés individuellement aux enfants. Il y existe toujours une ou plusieurs connexions Internet en wifi partagé ou en modems mobiles ouverts à tous les membres de la famille. Outre ces équipements informatiques disponibles à la maison, 92,8 % (soit 13 sur 14) des élèves obtenant des résultats de recherche importants confirment qu'ils possèdent également un *smartphone* : « un *smartphone*! C'est un minimum dès qu'on

³ Les classes de seconde, de première et de terminale.

arrive en classe de sixième », soutient un élève (entretien, janvier 2021). Ces élèves disposent également de ressources financières suffisantes pour souscrire régulièrement aux « offres promotionnelles » de crédits Internet proposées fréquemment par les opérateurs de téléphonie mobile. Ces élèves font donc des recherches avancées, téléchargent les documents qu'ils conservent sur leurs ordinateurs ou sur leurs *smartphones*. Lorsqu'ils vont au cyber, « c'est seulement pour imprimer les fichiers collectés afin de les remettre aux professeurs ou de les partager avec leurs camarades qui n'ont pas les mêmes possibilités » qu'eux (entretien, janvier 2021).

4.2.2 Caractéristiques socioéconomiques des élèves ayant un rendu important

Selon les élèves qui disposent d'équipements et de ressources financières pour accéder en temps voulu à Internet pour des activités de recherche en autonomie, leurs parents disposent de ressources suffisantes pour leur donner des conditions de vie satisfaisantes. À la maison, ces familles disposent d'infrastructures et d'équipements modernes. Que l'élève soit au public ou au privé, il dispose d'un montant journalier pour son « argent de poche », destiné au « carburant » de sa motocyclette pour se rendre à l'école, à son « casse-croûte », à « l'achat de crédits de téléphone et d'Internet », et à tous ses « autres besoins » courants (entretien, janvier 2021). Certains parents complètent l'argent de poche des élèves en cas de besoin et répondent à leurs sollicitations pour satisfaire à tout besoin lié à la vie scolaire et parascolaire. La plupart des parents des élèves qui disposent de moyens pour la recherche sur Internet sont des cadres supérieurs ou moyens de la fonction publique ou du secteur privé, mais aussi de grands commerçants ou des opérateurs économiques exerçant en libéral. Ces parents garantissent à leurs enfants des ressources financières suffisantes pour couvrir leurs besoins divers.

Tout compte fait, il apparaît que le niveau de revenu des parents est déterminant pour la présence d'équipements informatiques et une connexion Internet à la maison qui facilitent les activités de recherche en autonomie chez les élèves. Les enseignants ont conscience de la situation, mais ils disent ne pas pouvoir limiter les possibilités d'apprentissages en renonçant à des recherches sur Internet. Selon l'un d'eux, « cette approche pédagogique renforce l'autonomie des élèves et leur permet de consolider les contenus du cours avec des ressources complémentaires sur Internet. Les élèves sont motivés pour les activités de recherche sur Internet » (entretien, février 2021). Les élèves qui éprouvent des difficultés d'accès à Internet affirment qu'ils tirent profit des résultats de recherche de leurs camarades, qui les partagent avec eux ou par le canal de l'enseignant.

Selon les enseignants, l'Internet apparaît comme une ressource qu'ils peuvent exploiter en engageant les élèves dans des activités guidées. « En plus de motiver les élèves, l'Internet permet d'enrichir et de consolider les apprentissages » (entretien, février 2021). Les activités de recherche en autonomie confiées par les enseignants s'avèrent un tremplin pour la formation de l'élève à l'exploitation des ressources disponibles sur la toile

virtuelle. L'Internet s'affirme comme un moyen sûr pour éveiller et maintenir l'intérêt des élèves pour les apprentissages scolaires. Les TIC intègrent donc l'école de manière à accroître la participation des élèves à la construction de leurs propres apprentissages.

5. Discussion

En définitive, l'usage des TIC à l'école révèle davantage les inégalités sociales. L'accès aux TIC est conditionné par la disponibilité de ressources financières suffisantes pour l'acquisition des équipements et pour l'abonnement à un réseau d'accès à Internet. Les élèves issus de familles de niveau socioéconomique élevé disposent d'ordinateurs, de *smartphones* et d'une connexion Internet leur permettant de réaliser les recherches demandées par l'enseignant. En revanche, les élèves de familles à faible revenu ne disposent ni d'ordinateurs ni de *smartphones*, et encore moins de connexion à Internet. Ils sont obligés de consentir à des sacrifices pouvant aller jusqu'à renoncer à leur déjeuner pour payer un abonnement de quelques minutes en cyber afin d'effectuer ces recherches. Au regard de la modicité des ressources financières de leurs parents, certains renoncent carrément à exécuter la consigne de l'enseignant. Il y a, à ce moment, un accès inégal aux ressources numériques sur Internet. Les élèves des familles aisées ont plus d'opportunités d'accéder à une large gamme de ressources numériques parce qu'ils disposent de tous les moyens technologiques et financiers nécessaires pour naviguer et collecter les documents didactiques sur Internet. À l'opposé, les élèves issus de familles qui disposent de peu de ressources financières sont faiblement exposés aux opportunités d'accès aux ressources numériques du simple fait qu'ils manquent aussi bien d'équipements que de connexion Internet.

Comme le souligne Raby (2004), l'intégration pédagogique des TIC consiste en leur utilisation pour créer des contextes d'apprentissage actifs, réels et significatifs, toutes choses qui soutiennent et améliorent l'enseignement et l'apprentissage. Les TIC constituent des outils d'apprentissage et d'enseignement efficaces. Ce sont des sources d'information et de savoir qui se développent très rapidement et leur diffusion est facilitée par des systèmes d'information toujours plus performants. L'usage pédagogique des TIC renvoie à l'utilisation des TIC en tant qu'outils didactiques dans l'acte d'enseignement/apprentissage (Mastafi, 2013). Les TIC participent ainsi à la démocratisation du savoir en permettant une plus large ouverture aux connaissances. Mais de même que le supermarché expose une infinité de produits dont la possession exige le montant d'argent requis, l'accès aux ressources didactiques disponibles sur Internet est conditionné par la possession de ressources financières pour les équipements technologiques nécessaires et pour l'accès à un abonnement sur un réseau Internet. Les inégalités sociales déterminant des inégalités d'accès à Internet, l'intégration d'Internet dans les stratégies de gestion pédagogiques des classes peut engendrer des inégalités de réussite scolaire. Au Burkina Faso, « les défis sont énormes : faible accès à l'internet, faible débit de l'internet en général, faible accès des

étudiants à des équipements électroniques performants, comme des ordinateurs portables ou des téléphones mobiles de type androïde » (Kobiané *et al.*, 2020, p. 48). Ainsi, l'approche pédagogique consistant à engager les élèves dans des recherches de ressources didactiques complémentaires sur Internet crée des inégalités d'accès à la connaissance entre les élèves issus de familles aisées et ceux issus de familles pauvres. Les premiers disposent de tout pour accéder aux ressources sur Internet, alors que les seconds disposent de peu de possibilités à cause de leurs faibles ressources financières : le niveau de revenu familial détermine ainsi l'accès aux ressources éducatives (Bourdieu et Passeron, 1970). Les élèves sont alors inégaux devant les TIC en tant que sources d'accès aux ressources numériques. Les inégalités de revenus économiques des familles tendent alors à se convertir en inégalités d'accès au savoir. En somme, les inégalités sociales créent ou renforcent les inégalités scolaires. Duru-Bellat et Van Zanten (2009) estiment que l'origine sociale est l'un des facteurs les plus visibles de l'inégalité scolaire. Outre mesure, l'école contribue à la construction des inégalités scolaires en organisant des activités pédagogiques par l'Internet à partir du moment où les élèves n'ont pas un accès égal aux outils de navigation. « C'est tout ce jeu de rencontres entre dispositions d'individus et des situations qui fait la réussite ou l'échec scolaire » (Duru-Bellat et Van Zanten (2009, p. 148). C'est pourquoi les contacts famille-école sont nécessaires pour prendre connaissance des capacités de la famille et réduire l'incompatibilité entre les attentes du milieu scolaire et les possibilités financières des parents. Les paramètres liés aux capacités économiques des familles à prendre en charge la scolarisation de leurs enfants doivent être de mise dans la quête d'une éducation inclusive. C'est à juste titre que Coleman *et al.* (1966) considèrent que les performances des enfants de milieux défavorisés sont plus dépendantes des ressources éducatives des écoles. Au Burkina Faso, « dans un contexte où l'accès à la télévision, à la radio et à l'internet demeure très limité, il est à craindre que les solutions d'offre de contenus pédagogiques dans les médias et en ligne, ne contribuent à exacerber les inégalités entre catégories sociales » (Kobiané *et al.* 2020, p. 2). Il appartient alors à l'école de prévoir les conditions technologiques nécessaires à la mise en œuvre d'activités pédagogiques conduisant l'apprenant à exploiter les TIC.

Conclusion

La pauvreté monétaire des familles apparaît comme un obstacle à la réalisation d'activités pédagogiques à l'aide des TIC et impliquant des recherches sur Internet par l'élève en autonomie hors de l'école. Le déploiement de telles activités par l'enseignant limite la participation des élèves issus de familles pauvres qui ne disposent ni d'équipements technologiques ni de connexion Internet. En revanche, les élèves issus de familles aisées profitent largement de ces activités pédagogiques parce qu'ils possèdent les équipements nécessaires et des ressources financières pour l'abonnement à un réseau Internet. En effet, les composantes essentielles de l'infrastructure, c'est-à-dire l'accès et le matériel, sont une condition incontournable pour utiliser les TIC dans la pratique éducative.

Pelgrum et Law (2004) expliquent que l'absence ou le déficit d'équipements TIC constituent les principaux obstacles à l'intégration des TIC dans l'éducation. C'est le constat qui ressort des résultats de la présente étude, qui aboutit à la conclusion indiquant que, dans les lycées et collèges, le niveau de revenu parental détermine les possibilités des élèves d'accéder aux TIC et aux ressources documentaires numériques; toutes choses qui renforcent les inégalités d'accès au savoir, et partant, les inégalités de chances de réussite. Il apparaît que la pauvreté des ménages les empêche d'accéder au système éducatif sur un pied d'égalité avec les ménages plus aisés. Par conséquent, la promotion de l'exploitation pédagogique des TIC par l'implication des élèves pourrait se penser en partenariat avec les familles pour anticiper les difficultés et prévenir les disparités d'accès au savoir et les inégalités des chances de réussite. Sans doute que « c'est par l'égalité des chances scolaires qu'on atteindra l'égalité sociale » (Robert et Tondreau, 1997).

Références

- Baudelot, C. et Establet, R. (1971). *L'école capitaliste en France*. Paris : Maspéro.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu P. et Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Coleman, J. Hopkins, J., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D. et York, R. L.. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington : U. S. Government Printing Office.
- Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace : de l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école : genèse et mythe*. Paris : Presses universitaires de France.
- Duru-Bellat, M. et Van Zanten, A. (dir.) (2009). *Sociologie du système éducatif : Les inégalités scolaires*. Paris : Presses universitaires de France.
- Gnoumou-Thiombiano, B. et Kaboré, I. (2017). Inégalités dans l'éducation au post-primaire au Burkina Faso, *Autrepart*, 83(3), 25-49.
- Granjon, F. (2005). Une approche critique de la fracture numérique. Champ de l'Internet, pratiques télématiques et classes populaires. *Cahier de recherche Marsouin*, 1.
- Institut national de la statistique et de la démographie (2000). *Profil et évolution de la pauvreté au Burkina Faso*. Étude statistique nationale. Ouagadougou, mars.
- Institut national de la statistique et de la démographie (2015a). *Inégalités d'accès à l'éducation des enfants et leurs déterminants au Burkina Faso*, décembre.
- Institut national de la statistique et de la démographie (2015b). *Rapport de l'Enquête multisectorielle continue (EMC) 2014 : Profil de pauvreté et d'inégalités*, novembre

- Karsenti, T. (dir.). (2009). *Intégration pédagogique des TIC : Stratégies d'action et pistes de réflexion*. Ottawa : CRDI.
- Kobiané, J. F., Ouili, I. et Guissou, S. (2019). *États des lieux des inégalités multidimensionnelles au Burkina Faso*. AFD Research Papers Series, 132.
- Kobiané, J. F., Soura, B. A., Sié, A., Ouili, I., Kaboré, I., Guissou, S. (coord.) et Zanfini, L. (2020). Les inégalités au Burkina Faso à l'aune de la pandémie de la COVID-19 : quelques réflexions prospectives, *AFD-Papiers de recherche*, 137.
- Mastafi, M. (2013). *Intégration et usages des TIC dans le système éducatif marocain : Attitudes des enseignants de l'enseignement primaire et secondaire*, Adjectif.net. Récupéré de <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article228>
- Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation [MENA]. (2017). *Rapport de l'étude sur les enfants et adolescent(e)s en dehors de l'école au Burkina Faso*. Burkina Faso : Initiative mondiale en faveur des enfants non scolarisés, Unicef.
- Ouédraogo, S. (s. d.). *Accès à l'enseignement au Burkina Faso : Dix ans de Plan de l'Éducation de base*. Burkina Faso : INSD.
- Pelgrum, W. et Law, N. (2004). Les TIC et l'éducation dans le monde : tendances, enjeux et perspectives, *Principes de la planification de l'éducation*. Paris : Institut international de l'UNESCO de planification pour l'éducation. Récupéré de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136281f.pdf>.
- Ministère du Développement de l'économie numérique et des Postes. (2016). *Politique Nationale de Développement de l'Économie Numérique*, Burkina Faso.
- Raby, C. (2004). *Analyse du cheminement qui a mené des enseignants du primaire à développer une utilisation exemplaire des technologies de l'information et de la communication en classe*, Université de Montréal. Récupéré de <https://tel.archives-ouvertes.fr/inria-00000750/>.
- Robert, M. et Tondreau, R. (1997) *L'école québécoise : Débats, enjeux et pratiques sociales*. Anjou (Québec) : Les Éditions CEC.
- Sia, B. (2012). *Les stratégies d'intégration de la formation à distance au sein des universités publiques et résistances du monde enseignant* [mémoire de Master], Université de Rouan (France).
- UNESCO (2010). *Guide de mesure pour l'intégration des technologies de l'information et de la communication (tic) en éducation*. Récupéré de <http://www.uis.unesco.org>.
- UNESCO (2015). Technologies de l'information et de la communication (TIC) en éducation en Afrique subsaharienne : analyse comparative du développement numérique dans les écoles, *Bulletin d'information de l'ISU*, (25).

Annexe 1 : Guide d'entretien

Questions aux enseignants

- Pourquoi donnez-vous à vos élèves des activités de recherche documentaire sur Internet (motifs pédagogiques, pertinence du recours à Internet, autres)?
- Comment appréciez-vous la quantité de ressources numériques collectées par vos élèves lorsque vous leur donnez des travaux de recherche en autonomie (seuil de cinq documents, écarts entre élèves, autres)?
- Comment expliquez-vous les écarts constatés entre les élèves (*smartphone* personnel, disponibilité des TIC à domicile, accès aux TIC hors du domicile, profil socioéconomique de l'élève, autres)?
- Comment évaluez-vous vos élèves selon qu'ils ont satisfait ou non au seuil de cinq documents numériques à collecter (différences de notes, sanctions, autres)?

Questions aux élèves

- Quelle est la profession de vos parents (père, mère)?
- Lorsque votre professeur vous donne des activités de recherche de documents sur Internet, à quel résultat parvenez-vous (nombre de ressources par rapport au seuil de cinq)?
- Comment justifiez-vous ce résultat (accès aux TIC, accès à Internet, accès à l'électricité, conditions de vie, autres atouts ou difficultés)?
- Quels équipements vous donnent accès à Internet (*smartphone* personnel ou familial, ordinateur personnel ou familial, Internet à domicile, cyber, autres)?
- À quelle fréquence utilisez-vous ces équipements? Pourquoi?
- Si vous fréquentez le cyber, c'est précisément dans quels buts?
- Comment les enseignants réagissent-ils lorsque vous rapportez moins de cinq documents?

Annexe 2 : Synthèse des résultats

Tableau 1 : Échantillon enquêté

Établissement public		Établissement privé		Total	
Enseignants	Élèves	Enseignants	Élèves	Enseignants	Élèves
06	12	06	12	12	24

Tableau 2 : Synthèse des résultats chez les élèves

	Catégorie 1 : 0 à 4 documents collectés		Catégorie 2 : Au moins 5 documents collectés	
Proportion au public	9/12 = 75 %	Total 10/24 = 41,66 %	3/12 = 25 %	Total 14/24 = 58,33 %
Proportion au privé	1/12 = 08,33 %		11/12 = 91,67 %	
Profession des parents	Manœuvres, petits commerçants, fonctionnaires de petite et moyenne catégories		Cadres moyens ou supérieurs des secteurs public et privé, opérateurs économiques, grands commerçants	
Proportion d'élèves ayant un ordinateur à domicile	1/10 = 10 %		13/14 = 92,86 %	
Proportion d'élèves ayant une connexion Internet accessible à domicile (wifi, modem, <i>smartphone</i>)	2/10 = 20 %		14/14 = 100 %	
Proportion d'élèves ayant l'électricité à domicile	5/10 = 50 %		14/14 = 100 %	
Proportion d'élèves ayant un <i>smartphone</i> personnel	2/10 = 20 %		13/14 = 92,86 %	
Proportion d'élèves ayant une connexion Internet sur son <i>smartphone</i>	1/10 = 10 %		13/14 = 92,86 %	
Stratégies de collecte au cyber	Achat d'un forfait de connexion; recherche accélérée de fichiers; téléchargement de fichiers pendant la durée du forfait		Impression des documents collectés antérieurement sur son <i>smartphone</i> ou sur un ordinateur à domicile	

Tableau 3 : Synthèse des résultats chez les enseignants

	Enseignants au public	Enseignants au privé
Fréquence des activités de recherche sur Internet confiées aux élèves	1 fois par mois	Au moins 3 fois par mois
Buts des activités de recherche	Initiation à l'apprentissage par les TIC, initiation au travail en autonomie, initiation à la recherche documentaire	
Profil socioéconomique des élèves à bon rendement	Parents à revenu économique moyen ou élevé, équipements en TIC à domicile, élèves ont des <i>smartphones</i> personnels	
Profil socioéconomique des élèves à faible rendement	Parents à revenu économique faible, pas d'équipements en TIC à domicile, élèves sans <i>smartphones</i> personnels	

La numérisation de l'école au prisme de la citoyenneté

Lionel Alvarez et Mathieu Payn

Numéro 11, automne 2021

Éthique et technologies numériques en éducation

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1084197ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1084197ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Éthique en éducation et en formation - Les Dossiers du GREE

ISSN

2561-1488 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Alvarez, L. & Payn, M. (2021). La numérisation de l'école au prisme de la citoyenneté. *Éthique en éducation et en formation*, (11), 64–82.
<https://doi.org/10.7202/1084197ar>

Résumé de l'article

Les dispositifs numériques ont colonisé de nombreuses facettes de notre quotidien et l'école obligatoire s'approprie maintenant cette évolution. Les finalités annoncées sont souvent associées à la notion de citoyenneté numérique. Parallèlement, les institutions scolaires définissent les environnements numériques d'apprentissage que les enseignants et élèves doivent adopter. Se positionnant dans les humanités numériques, les auteurs interrogent les définitions affichées de la citoyenneté numérique, les confrontent à la nature sui generis du numérique et de son industrie, pour enfin questionner le rapprochement entre ceux-ci et l'école publique. Des enjeux d'émancipation citoyenne, d'autonomie et de gouvernance servent l'analyse et permettent de conclure à la nécessité de débattre les contradictions péda-numériques.

La numérisation de l'école au prisme de la citoyenneté

Lionel Alvarez, professeur HEP

Haute École pédagogique Fribourg, Université de Fribourg

Mathieu Payn, collaborateur scientifique

Haute École pédagogique Fribourg, Université de Lausanne

Résumé : Les dispositifs numériques ont colonisé de nombreuses facettes de notre quotidien et l'école obligatoire s'approprie maintenant cette évolution. Les finalités annoncées sont souvent associées à la notion de citoyenneté numérique. Parallèlement, les institutions scolaires définissent les environnements numériques d'apprentissage que les enseignants et élèves doivent adopter. Se positionnant dans les humanités numériques, les auteurs interrogent les définitions affichées de la citoyenneté numérique, les confrontent à la nature *sui generis* du numérique et de son industrie, pour enfin questionner le rapprochement entre ceux-ci et l'école publique. Des enjeux d'émancipation citoyenne, d'autonomie et de gouvernance servent l'analyse et permettent de conclure à la nécessité de débattre les contradictions pédaogo-numériques.

Mots-clés : environnement numérique d'apprentissage, humanités numériques, citoyenneté numérique, propriétés sociotechniques du numérique

Abstract : Digital devices have colonized many facets of our daily lives and compulsory schools are now appropriating this evolution. The announced learning goals are often associated with the notion of digital citizenship. At the same time, educational institutions are defining the digital learning environments that teachers and students must adopt. Positioning themselves in the digital humanities, the authors question the posted definitions of digital citizenship, confront them with the *sui generis* nature of the digital and its industry, and finally question the connection between these and the public school. Issues of citizen empowerment, autonomy and governance serve the analysis and allow us to conclude that it is necessary to debate the pedagogical-digital contradictions.

Keywords: digital learning environment, digital humanities, digital citizenship, socio-technical properties of digital technology

Introduction

Il est 6 h, son réveil sonne sur son *smartphone*, géolocalisation allumée. Eden se prépare en écoutant un *podcast*, *retweeté* aussitôt entre deux bouchées de céréales dont la promotion avait été reçue sur son compte Facebook. Quelques notes sont prises sur un document déposé en ligne – sur Google Docs – concernant l'impact carbone du numérique. Eden se questionne. Son podcast continue de tourner en arrière-plan, lorsqu'il consulte les horaires de bus sur son application Transport. La tâche est facilitée par la géolocalisation activée. Sur le trajet, il visite ses messageries, son compte LinkedIn, ses *snaps*, les flux RSS de ses sites préférés, les dernières offres sur ses *e-shops* habituels...

À l'école, c'est *Bring Your Own Device*. Chacun et chacune s'assoit derrière son écran, l'enseignante y comprise. Ce qui a été commencé sur le *smartphone* peut se terminer sur l'ordinateur. Eden se permet donc de continuer ses échanges via ses messageries. Son enseignante de philosophie ne veut pas de tous ces écrans ouverts devant les apprenants et les apprenantes, alors une consigne est tentée : « Fermez vos ordinateurs, il est temps que vous m'écoutez ». Cette exigence se manifestera souvent, car l'école semble absorber toujours plus les technologies numériques (Christensen, Horn et Johnson, 2017; Collins et Halverson, 2018; Davis, 2018; European Commission, 2021). La gestion de cet intermédiaire numérique – le *pharmakon* pour Stiegler (Steigler, 2012), qui à la fois capteur attentionnel et sources de connaissances diverses et variées via le Web – est un défi pédagogique de taille pour le corps enseignant, ainsi qu'un profond enjeu de formation pour les personnes apprenantes.

Lors du travail de groupes, les élèves doivent créer, via Microsoft Office 365, une présentation des concepts clés de philosophie qui viennent d'être présentés. Tous et toutes les élèves ne jouent pas le jeu cette fois. Dominique a oublié son ordinateur portable, la batterie de celui d'Alex est à plat, Hadi a une machine si peu puissante qu'elle ne permet pas d'effectuer une telle tâche informatique et Lou n'a délibérément pas d'ordinateur portable en raison de convictions personnelles.

La journée se termine. Les semaines passent. Les années scolaires se succèdent. Eden a fini son lycée et n'a maintenant plus de compte Microsoft Office 365 payé par l'institution scolaire. Est-ce que notre protagoniste est maintenant une personne citoyenne numérique éclairée et critique? Cet article offre un temps de réflexion sur l'expérience d'Eden et de ses collègues de classe. Les objectifs de formation numérique y sont discutés et, pour ce faire, le concept de citoyenneté numérique est examiné. Ensuite, le fonctionnement de l'industrie du numérique est exposé pour débattre de son adéquation avec les valeurs scolaires. Finalement, des choix possibles d'environnements numériques à standardiser sont exposés, accompagnés de leurs possibles conséquences pédagogiques et sociétales.

Les personnes apprenantes devront développer des *digital skills* pour devenir des citoyens et citoyennes du 21^e siècle (Carretero, Punie et Vuorikari, 2021) et atteindre des standards de compétences technologiques pour vivre dans un paysage mondial de plus en plus numérisé (International Society for Technology in Education, 2016). Résoudre des problèmes informatiques, créer et communiquer en ligne, ou juger les informations des médias numériques représenteraient aujourd’hui des habiletés nécessaires à acquérir. Mais ce monde qui se numérise, comment se transforme-t-il? Cette citoyenneté numérique, qu’est-elle réellement? Comment l’école publique devrait-elle didactiser les environnements numériques d’apprentissage pour permettre l’émergence de futurs citoyens et citoyennes capables d’évoluer dans cette continuité d’espaces, entre l’analogique et le numérique? Cet article expose des fondamentaux de la philosophie sur les questions de citoyenneté et des enjeux socioéconomiques de gouvernance informatique. La prétention est de participer à cette réflexion plus que nécessaire et urgente de la part des décideurs et des chercheurs et chercheuses quant aux choix numériques pour l’école publique, sans quoi Eden risque de garder les yeux sur Twitter, les oreilles sur le podcast d’Apple, son intellect sur Google, ses interactions sociales sur Snapchat, ses données personnelles sur Office 365... sans le recul critique nécessaire à une pensée autonome, que l’école a pourtant promis de soutenir.

1. Le double mouvement des humanités numériques

Avec la numérisation, des concepts se redéfinissent, des opportunités se créent, des pratiques évoluent, des traditions se perdent. La relation complexe entre les sciences humaines et sociales (SHS) et la numérisation incite à participer à la clarification des questionnements essentiels à la transformation de l’école publique.

L’introduction au sujet montre un enchevêtrement du numérique dans les activités humaines comme jamais une technologie s’est introduite dans le quotidien de nombreux humains. Cette omniprésence, conscientisée ou non, demande une prise de position de celles et ceux qui veulent émettre un jugement sur ces évolutions. Toutes et tous immergés dans le numérique, il nous est difficile de discourir sur un objet qui transforme si profondément jusqu’aux facettes les plus intimes de nos vies (Tisseron, 2020; Goofy, 2018). Cet obstacle se dresse aussi sur la route que les auteurs de cet article se sont donnée. Alors que ce texte est rédigé dans un environnement numérique en ligne de collaboration (*etherpad*), notre discours est lui-même déterminé par la plateforme qui l’héberge : ses modalités d’écriture, ses fonctionnalités d’aide à la rédaction et de sauvegarde automatique façonnent notre activité académique.

Cette difficulté a été identifiée par les chercheurs et chercheuses des SHS et des réponses sont formulées (Baron, 2020). Dans leur manifeste pour des humanités numériques (Dacos, 2011), le groupe de signataires appelle ainsi à une reconnaissance des

phénomènes numériques comme appartenant à la culture en général : la culture numérique est culture. Le numérique n'apparaît pas de nulle part et fait bien partie de notre monde. Malgré la magie apparente et son potentiel virtuellement infini, le numérique est localisé dans un système d'échange marchand. Cela dit, les pratiquants et pratiquantes d'humanités numériques se placent alors à ce point de bascule entre les effets du numérique sur les SHS d'un côté, et de l'autre, le discours des humanités sur le numérique. Un double mouvement s'opère durant lequel le numérique est en même temps (1) facteur d'évolution et (2) objet d'étude.

Premièrement, en tant que porteur de changement, le numérique agit selon le programme des spécialistes en cybernétique comme augmentation des capacités humaines (mémoire, communication, calcul... cf. Cardon, 2019). Par exemple, la *Time Machine* européenne (Time Machine Organisation, 2021), initiée d'abord avec la *Venice Machine*, illustre l'innovation apportée par le numérique au travail d'archives, d'histoires et de cartographies. Les *cultural analytics* (Manovich, 2020) sont le pendant SHS du *business analytics* : sur le marché ou dans l'académie, il s'agit de classer, d'ordonner et de représenter les données de façon à produire des connaissances qui seraient inaccessibles sans le numérique. Dans ce premier mouvement, le numérique entraîne des répercussions profondes sur la pratique des SHS. Simultanément les chercheurs et chercheuses en information et communication, les sociologues et les psychologues, pour ne reprendre que quelques disciplines des humanités, observent les changements disruptifs opérés par le numérique. Dans l'autre mouvement, des théories apparaissent sur les nouvelles structures économiques qui sous-tendent le numérique – capitalisme de surveillance (Zuboff, 2020), technoféodalisme (Durand, 2020) – et des concepts naissent pour décrire de nouveaux phénomènes, tels que la « fatigue zoom » (Wiederhold, 2020) ou le « microtravail » (Casilli, 2019).

Les humanités numériques apparaissent ainsi en tant que double mouvement. Ce positionnement est le point de départ de cet article. Orienté sur la pédagogie et le monde scolaire, ce double mouvement invite à penser l'école en transformation et à évaluer la manière d'aborder le numérique à l'école. Si le numérique a pu ainsi transformer l'étude des cultures, l'histoire, le commerce, l'économie, la sociologie, la psychologie..., tout porte à croire que la pédagogie vit une telle transformation.

2. La citoyenneté numérique

Le *modus vivendi* actuel de nombreux systèmes scolaires semble être de prendre le concept de citoyenneté numérique, ou un terme relatif, comme finalité d'apprentissage. À titre d'exemples, mentionnons le Conseil de l'Europe, qui se dote en 2016 d'un projet intergouvernemental nommé Éducation à la citoyenneté numérique (Conseil de l'Europe, 2021); la Wallonie et son programme Digital Wallonia 2016-2019, qui visait

l'élargissement et la pérennisation de l'école numérique en offrant plus de 100 fiches activités pour que le quotidien des élèves les invite à une citoyenneté numérisée (École numérique Digitalwallonie.be, 2021); le gouvernement canadien, qui lançait en 2020 un appel à projets dans le cadre du Programme de contributions en matière de citoyenneté numérique (Patrimoine canadien, 2021); ou encore la Suisse romande, qui place la culture et la citoyenneté numériques comme finalité, en dessus des usages, de l'éducation aux médias et à la science informatique, dans son nouveau plan d'études nommé Éducation numérique, officialisé en 2021 (Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique, 2021). Mais que signifie être « un citoyen ou une citoyenne numérique »?

2.1 La citoyenneté comme autonomie de pensée

Alors que les questions du statut et des actions des citoyens et citoyennes dans la Cité sont posées depuis l'Antiquité au moins (Platon, 1992), les doctrines du siècle des Lumières et l'histoire de la Révolution française sont enseignées aux élèves suisses romands et français, jusqu'à devenir des *topos* éculés des débats médiatiques. Parmi les paradigmes hérités, relevons l'usage de la raison et du savoir (les encyclopédistes), la primauté à la tolérance (Lessing), la méthode scientifique initiée plus tôt par Descartes et le primat de droits et de devoirs, qu'ils soient de nature contractuelle (Locke) ou essentielle (Déclaration universelle des droits de l'homme). Quand il définit les Lumières comme ce qui fait sortir l'être humain de la minorité, Kant (1784) lie la citoyenneté à l'interprétation étymologique d'éduquer dans le sens de conduire l'individu hors d'un état (*ex ducere*). Passer de l'état de minorité à celui de la majorité consiste à se « servir de son intelligence sans être guidé par un autre ». L'esprit critique et l'autonomie de l'individu – agir et vivre selon les principes que l'on s'est donnés – sont les piliers de la citoyenneté kantienne. L'éthique kantienne apparaît alors comme socle immanquable à la fois des réflexions éthiques contemporaines (Russ et Leguil, 2020) et du fondement idéologique tacite des méthodes de travail et des mises en pratique de principes et chartes éthiques dans la multitude des activités humaines.

Si ce concept d'autonomie kantien est privilégié ici pour son impact concret et bien présent dans l'imaginaire collectif européen¹, il mérite cependant d'être contrebalancé. D'abord, il est aisé pour un Européen ou une Européenne de considérer cet héritage philosophique comme universel et de chuter dans l'ethnocentrisme, alors que d'autres conceptions – p. ex. : philosophie *ubuntu*, primauté du collectif sur l'individu – sont vécues par des populations sur d'autres continents (Lian, 2008; Schauffer, 2006). Ensuite, le primat de la raison a été mis à mal au réveil de la Deuxième Guerre mondiale sur le territoire

¹ Ce choix ouvre le champ à d'autres travaux qui, dans le sillage de cet article, s'attacheraient à sélectionner ou concevoir un appareil éthique non pas par défaut, mais plutôt par pertinence relativement à la problématique des environnements numériques d'apprentissage et la conclusion de ce texte.

européen (Horkheimer et Adorno, 1983) et continue d'être l'objet de critiques jusque dans les titres d'essais, comme Latour (2010), qui affirme que « nous n'avons jamais été modernes ». Soulignons aussi que l'esprit critique et l'autonomie de la citoyenneté kantienne sont des composantes éthiques appliquées majoritairement au XXI^e siècle sous un mode individualiste et contractuel². Tronqués de la morale kantienne comme système, ces éléments éthiques sont placés au gré des besoins et des pressions dans le patchwork postmoderniste des organisations contemporaines. La citoyenneté semble donc contextuelle, culturelle, puisque localisable. Toutefois, entre autres en raison d'Internet, cette citoyenneté déborde aujourd'hui les frontières.

2.2 Les définitions récentes de la citoyenneté numérique

Le terme *numérique* est lui-même multidimensionnel et dépendant des usages (Bourgeois et Ntebutse, 2020). Sa compréhension première pourrait être une opposition à l'analogique. On s'approcherait ainsi du « mot passe-partout » (Vitali-Rosati, 2014, p. 64) servant à définir une multiplicité de pratiques de notre quotidien. Le numérique peut aussi signifier des équivalences calculées d'expériences humaines, dont l'acceptation est testée (Boullier, 2019, p. 95). La sociologie étudie la formalisation du tissu socionumérique et permet de prendre la mesure des transformations induites par l'industrie technolibérale (Sadin, 2016). Pour d'autres, ce serait « une manière de faire les choses » intégrant des frontières nouvelles pour le commerce, le traitement détaillé de l'expérience d'utilisation, ou l'exploitation systématique des données pour une perpétuelle régulation (Dörner et Edelman, 2015). Cette vision n'est pas sans rappeler les propos d'Anderson (2008), qui voyait dans le numérique la fin de la théorie, car les tests AB s'appuient sur tant de données que l'exercice interprétatif deviendrait caduc. Place aux nombres, à la quantification, rendue possible grâce aux interfaces. Ainsi, définir la citoyenneté numérique dans ce monde de la quantification semble être un défi immense (Orgad, 2018). Qu'en dit la littérature spécialisée?

La littérature traite du concept de citoyenneté numérique depuis quelque temps déjà. Selon Dimension.io, le terme *digital citizenship* apparaît en 1995 avec la publication *Enter the cyberpunk librarian: future directions in cyberspace*, de Jonathan Willson (1995). Toutefois, le nombre de publications explose à partir des années 2010 (114 en 2010, 383 en 2015 et 1806 en 2020). Le concept est alors étudié en éducation, en sociologie, en communication et dans d'autres disciplines avoisinantes. La modélisation proposée par Pangrazio et Sefton-Green (2021) illustre bien la nécessité de clarification de ce concept multidimensionnel et toute la complexité de ce qu'il englobe : sur l'abscisse, les extrémités

² Toutefois, des actualisations plus solides de la Raison pratique sont disponibles, comme celle d'Habermas (1992), prenant en compte le tournant linguistique de la pensée contemporaine et la recherche de consensus (Russ et Leguil, 2020).

sont l'individu et le collectif; sur l'ordonnée, elles sont les pressions (actions *top-down*) et les revendications (assertions *bottom-up*). Il y a ainsi des éléments propres à l'individu, au collectif, au rapport à l'autorité, à l'initiative, à l'autonomie, à la gouvernance, etc., qui invitent finalement à questionner la citoyenneté kantienne. Être un citoyen ou une citoyenne numérique, serait-ce avoir la capacité d'agir et de vivre dans les environnements numériques selon les principes que l'on s'est donnés? Comment se réalise l'autonomie de l'individu dans le cyberspace et quels sont les objets d'un esprit critique numérique? Une analyse, même sommaire, de la documentation anglophone et francophone permet de faire émerger trois compréhensions actuelles de la citoyenneté numérique en tant que nécessité, droit ou compétences :

- La nécessité d'une citoyenneté numérique est explicite dans le concept de personne citoyenne mise en données ou *datafied* (Hintz, Dencik et Wahl-Jorgensen, 2019). Caractérisés par un cumul de données, nous devons optimiser nos scores en jouant adéquatement de nos comportements et des traces que nous laissons, sans quoi les occasions favorables disparaissent, jusqu'à ce que nous risquions de perdre notre libre arbitre. Dans ce contexte, former à la citoyenneté numérique pourrait s'apparenter à former à la gestion de ces scores, mais ce n'est pas seulement l'individu qui est en jeu. La démocratie semble aussi être ébranlée (Devrièsère, 2019) – entre les vœux pieux des pionniers du Web visant l'auto-organisation et les activités civiques médiatisées par des technologies numériques porteuses de valeurs – par le changement d'échelle ou la complexification de l'engagement citoyen. Il y aurait donc une franche nécessité que les citoyens et citoyennes développent une littératie et une fluidité dans les environnements numériques, pour témoigner de leur citoyenneté et espérer retrouver leur agentivité individuelle et les valeurs démocratiques sur le Web.
- La citoyenneté numérique serait aussi un droit pour lequel nous sommes toutes et tous invités à nous battre (Isin et Ruppert, 2015). Il s'agirait du droit à l'anonymat, à la transparence des algorithmes, au contrôle et à la possession de nos données personnelles (Luke, 2010), mais aussi, le droit à l'oubli (Eichorn, 2019), qui remet en question nos libertés d'aujourd'hui, nos revendications de demain et le droit à l'erreur. Cette lutte pour refuser la voie du contrôle par rapport à celle du chaos (Lacomble, 2014) est une recherche continue d'équilibre entre les bénéfices et les risques appelant là aussi à une compréhension des enjeux et, par voie de conséquence, à une culture numérique large et des compétences associées.
- La citoyenneté numérique serait aussi une palette de compétences à développer (Frau-Meigs, O'Neill, Soriani et Vitor, 2017). Après les illusions naïves des enfants du numérique ou *digital natives*, il semble aujourd'hui admis que la

formation à cette citoyenneté représente à la fois un enjeu fondamental et un travail ardu (Hollandsworth, Dowdy et Donovan, 2011). Les compétences sont multiples (Curran et Ribble, 2017) et les ambitions peuvent être plus ou moins grandes (Choi, 2016), jusqu'à la résistance critique qui implique un choix des plateformes pour les valeurs qu'elles véhiculent et une congruence avec nos aspirations.

Devant faire face à une diversité de compréhensions de la citoyenneté numérique, l'institution scolaire a la lourde tâche d'opérationnaliser la citoyenneté numérique visée, notamment en sélectionnant les environnements numériques d'apprentissage et les outils informatiques déployés. Entre consommation naïve, bureautique et usage critique ou co-construction de l'espace commun sur la base de valeurs, le but devrait définir les moyens.

2.3 La complexité d'un concept formalisé par le choix des environnements numériques institutionnalisés

Face à la diversité de définitions de la citoyenneté numérique, son opérationnalisation dans les pratiques pédagogiques devient un enjeu clé qui oriente les finalités scolaires. Ce sont notamment les choix d'infrastructures qui se chargeront de cette opérationnalisation. En effet, il a été conceptualisé à de nombreuses reprises que l'environnement représente un facteur clé de l'apprentissage et du développement, que ce soit les conceptions issues de la pédagogie spécialisée (interaction entre la personne et l'environnement), la théorie des situations didactiques (Brousseau, 1988) ou encore dans les compréhensions neurocognitives de l'apprentissage (OECD, 2007), pour ne prendre que quelques exemples. En simple, didactiser nécessite de maîtriser l'environnement, en partie du moins, et l'environnement participe activement à la formation et au développement des personnes apprenantes.

Ainsi, les choix numériques imposent des limites, un rapport à l'objet, un rapport à l'autre, un rapport au savoir... Déjà thématique par Lessig en 2006 et sa populaire phrase « code is law », l'impact des plateformes et du travail des codeurs sur le quotidien – ici, le quotidien d'enseignement/apprentissage – est massif. Le parallèle analogique serait l'impact des murs de l'école et du travail de l'architecte qui, fort heureusement, est régulé à l'aide d'une histoire et d'un empirisme traduit en règlements et en directives. Cette régulation est pour le moment lacunaire dans les environnements numériques d'apprentissage, et les systèmes scolaires qui adoptent les solutions des GAFAM ont accepté de perdre une certaine gouvernance (Krutka *et al.*, 2021), par exemple, du rapport au savoir et des valeurs qui sont véhiculées par les outils et environnements numériques. Par exemple, si le choix de l'école est de mettre à disposition une suite de bureautique et un navigateur Web, la définition sous-jacente de la citoyenneté numérique correspondrait tout juste à l'utilisation sécuritaire des outils numériques standardisés. Si la diversité des outils

et des navigateurs est privilégiée, alors le rapport nuancé peut être construit, associé à une éducation aux médias. Si le choix de l'école est de mettre à disposition de vieilles machines remises en état à l'aide de solutions libres et d'éduquer à une consommation réfléchie de ce matériel pour que les choix de chacun et chacune soient construits sur des valeurs écologiques et sociales, la citoyenneté numérique prend alors un tournant plus critique. Ces brefs exemples explicitent combien, derrière ce concept parapluie de la citoyenneté numérique, les compréhensions et croyances individuelles peuvent s'exprimer dans les choix d'infrastructures numériques scolaires, tout comme dans les choix didactiques des professionnels et professionnelles de l'enseignement. Les autorités et institutions scolaires ont ici une responsabilité d'ampleur, possiblement sous-estimée.

Un bref parcours de la littérature scientifique exposant des projets d'implémentation des technologies numériques dans les classes permet de montrer la diversité des pratiques et d'illustrer l'impact des choix d'infrastructures sur la définition retenue de citoyenneté numérique. Il existe tout d'abord une approche qui vise la formation explicite à l'usage sécuritaire des environnements numériques. L'école ici se referme, plaçant le Web comme un monde à aborder avec crainte. Les technologies sont souvent réduites au matériel et l'impact motivationnel en est la variable dépendante souvent étudiée – permettant au passage d'affirmer le bienfondé d'un tel déploiement – (Chou *et al.*, 2012; Karsenti et Fievez, 2013; Meabon Bartow, 2014). L'autre optique est l'ouverture au monde, propre au Web. Des études documentent les occasions de collaboration avec les familles (Ball et Skrzypek, 2019) ou la création de contenus diffusables (Dooley *et al.*, 2016). D'autres exemples de l'école obligatoire ajoutent l'interdisciplinarité et la pédagogie de projet – *voxel (sandbox) game world* comme environnement numérique pour travailler la littératie des médias (Hill, 2015) –, le *microblogging* comme outil de communication de contenus scientifiques travaillés en classe (Becker et Bishop, 2016) ou encore la photographie numérique comme soutien au développement des habiletés métacognitives (Gutierrez de Blume *et al.*, 2016). En bref, lorsque l'environnement est numérique, il est alors participatif, spatial, et encyclopédique (Murray, 2017), et il invite l'école à remettre en question son ouverture, entre occasions et risques. Cette ouverture est-elle souhaitée? Il s'agit d'une décision éminemment politique, mais l'implémentation du numérique à l'école ne pourra pas se passer des propriétés, des pratiques et des conceptions qui lui sont associées.

3. Propriétés, pratiques et conceptions du numérique en adéquation avec le monde scolaire actuel

Commençons par un exemple rapporté par Casilli (2019) ayant un impact à priori intéressant pour l'éducation, par la diffusion de contenus qu'il permet : *Youtube*. Cette plateforme met en rapport plusieurs catégories d'utilisatrices et utilisateurs, et applique des « prix » différentiels. Les usagers-annonceurs paient pour un espace publicitaire et des

profils d'acheteur. Les usagers-spectateurs, vous et moi, paient les contenus de leur temps et de leur attention (Citton, 2014). Les usagers-youtubeurs (ou usagers-créateurs, si l'on souhaite généraliser l'analyse) paient de leur talent et de leur énergie, mais une maigre minorité est rémunérée pour ses contenus et contributions. Cette coordination de plusieurs actrices et acteurs sur une *multisided platform* (Srniczek et De Sutter, 2017) n'est rendue possible que par l'exploitation des données personnelles des usagers et usagères. La technologie derrière le Web 2.0 a permis l'émergence de ces modèles d'affaires véritablement disruptifs, et un aperçu sur ce fonctionnement laisse supposer un désaccord non négligeable avec les logiques scolaires actuelles. Afin de détailler cette réflexion sur l'adéquation de ces deux mondes, les propriétés sociotechniques du numérique et les pratiques de l'industrie numérique sont explorées ci-après.

3.1 Les propriétés sociotechniques du numérique

Les 0 et les 1 du numérique se déplacent très vite, à tel point que les échanges de cette nature sont considérés comme **instantanés**. Le passage forcé à une communication à distance en 2020 a démontré cette propriété par l'adoption massive de solutions de visioconférence (Fortune Business Insights 2020). Une autre propriété sociotechnique réside dans la **décentralisation** (Gheraouti et Dufour, 2017). Les racines de cette propriété se trouvent dans le cahier des charges de l'un des réseaux précurseurs d'Internet, le réseau de communication militaire étasunien ARPANET, qui visait à maintenir, quoi qu'il arrive, la communication entre les centres de commandement, même si l'un d'eux, névralgique, n'émettait plus. L'Internet a hérité de cette architecture décentralisée qui apporte robustesse et résilience (Bortzmeyer, 2018). Cette architecture en toile offre une multitude de mises en rapport des terminaux et des humains derrière ceux-ci. Il est possible de converser à deux (1:1, *peer to peer*), mais aussi d'une personne à une multitude (1:n) et inversement (n:1). Cette **multilatéralité** (Bondolfi, 2016) est l'application du principe de l'agora, un espace de rencontre ouvert à tous. Enfin, les données circulant dans tout un réseau — passant par des terminaux, mais aussi des serveurs, des points d'accès et des commutateurs —, il est raisonnable d'affirmer la **persistance** de l'information numérique, sans pousser à la perpétuité. Cette propriété est notamment illustrée par l'effet social dit de Streisand (Curry Jansen et Martin, 2015). Finalement, si le numérique permet une communication instantanée, il est aussi possible pour ses usagers et usagères de communiquer de façon **asynchrone**, c'est-à-dire décalée dans le temps. Le courriel en est un exemple. Ainsi, (A) l'instantanéité, (B) la décentralisation, (C) la multilatéralité, (D) la persistance et (E) l'asynchronicité semblent donc constitutifs du numérique. Mais ces propriétés sont-elles réellement en phase avec l'école actuelle?

L'instantanéité pourrait être souhaitée lors de rétroactions, mais clairement rejetée pour l'effort cognitif soutenu. La décentralisation semble risquée pour protéger les élèves de contenus frauduleux, mais utile pour donner l'accès à toutes et tous et libérer des

savoirs. La multilatéralité semble juste dans l'absolu, mais sonde le rôle des personnes enseignantes. La persistance semble utile pour revenir sur les traces et comprendre les apprentissages réalisés, mais interroge sur le statut de l'erreur, fondamentale dans l'action pédagogique. Finalement, l'asynchronicité semble permettre des ingénieries pédagogiques nouvelles, mais exige une autonomie d'apprentissage et des capacités d'autorégulation que l'école ne peut pas exiger de chacun. McLuhan affirmait déjà en son temps (1964) que « l'éducation est une entreprise de défense civile contre les retombées des médias » (1994, p. 226). Est-ce que l'école ne serait pas le lieu où (a) on prend le temps, (b) on formalise, (c) on sécurise, (d) on tolère, (e) on s'accorde? La citoyenneté numérique relève aussi d'un rapport construit avec les technologies numériques ou, en reprenant les mots d'Étienne Kein (Ready For IT Monaco, 2021), nécessite d'avoir pensé le compagnonnage que l'on souhaite entretenir avec ces outils et environnements.

3.2 Pratique de l'industrie du numérique

L'industrie du numérique travaille explicitement à s'ajuster à sa clientèle, pour mettre cette dernière dans sa zone de confort, alors que l'école œuvre à faire grandir ses bénéficiaires, en visant un dépassement de soi bienveillant, pour qu'ils et elles développent une autonomie et une pensée critique. Toutefois, ces deux finalités opposées peuvent se rencontrer dans des pratiques comparables. Des méthodes et principes sont développés par l'industrie numérique pour des raisons de survie concurrentielle et de disruption de marché. En faisant abstraction de leur finalité commerciale, ces méthodes et résultats peuvent être exposés pour émettre quelques réflexions sur leur applicabilité dans le développement d'environnements numériques d'apprentissage et de l'école en général, pour prolonger la réflexion sur l'articulation entre l'école et le numérique.

L'empathie. La conception centrée sur la clientèle, ou *user-centrered design*, explicitement invitée dans la conception créative, ou *design thinking* (Lewrick, Link et Leifer, 2018), est au cœur de la création actuelle des outils numériques. Il s'agit de l'étude de l'interaction entre l'humain et la machine, afin que la plateforme corresponde réellement aux besoins des personnes utilisatrices et offre une expérience sans rupture. Cette approche, popularisée dans l'univers analogique avec la publication de « Le design des objets du quotidien » de Norman (1988), recommande un véritable intérêt porté sur les utilisateurs et utilisatrices, leurs besoins et leurs ressentis. Pour comprendre sa clientèle, il s'agit, dès les premiers cycles de développement du produit, de se mettre à sa place et de faire preuve d'empathie, au sens d'une sensibilité explicite aux besoins ou aux envies de l'autre. L'apparition d'un tel vocable dans l'industrie des TI est remarquable, et n'est pas sans rappeler l'exercice pédagogique (Gueguen, 2020).

L'empathie est explicite dans la conception universelle de l'apprentissage par exemple. Celle-ci, souvent associée aux déploiements de technologies (Dalton, 2017), trouve aussi ses origines dans le design et invite à réduire les barrières pour faciliter

l'engagement, la perception et la communication dans l'apprentissage (CAST, 2021). Si l'industrie numérique parie sur la conception centrée sur la clientèle pour créer une plateforme en phase avec des besoins standards, la conception universelle de l'apprentissage parie sur la multiplicité de solutions pour espérer répondre à tous les besoins. La diversité est le pari de l'universalité, puisque les apprenants et apprenantes doivent être proactifs dans leurs apprentissages et choisir les solutions dont ils et elles ont besoin, de la manière la plus autonome possible. Cette posture pourrait être plus aisément associée à la philosophie libre (FLOSS, pour *free/libre open sources solutions*) qui garantit la liberté des utilisatrices et utilisateurs d'outils numériques (Free Software Foundation, 2021) et invite à l'appropriation, à l'apprentissage, à la maîtrise. Ainsi, l'empathie exploitée par l'industrie du numérique semble prendre une définition différente dans le monde de l'éducation. Le premier trouve la solution pour les bénéficiaires, le second se donne les moyens que les personnes apprenantes trouvent leurs propres solutions.

La personnalisation. Les structures économiques et modèles d'affaires apparus avec le numérique nous apprennent la valeur des données et sa captation par les entreprises numériques. Ces nouveaux modèles d'affaires s'appuient sur la capacité des systèmes d'information à offrir du contenu personnalisé... en masse. L'automatisation de collectes et traitements de données, couplée à la graduation (ou *scalability*) des systèmes, assure une mise sur le marché ultra optimisée de produits et services. La bulle de filtrage en est l'exemple iconique (Pariser, 2012).

La personnalisation est aussi devenue l'apanage de l'ingénierie pédagogique, qui s'empare des capacités des données par l'angle de l'*open data* (Capelle, Jutand et Morandi, 2018) et du *e-learning* (Coulombe, 2017; Sbihi, Belghit, Elhail et Gouarti, 2015) notamment. La promesse est l'apprentissage adaptatif, où les environnements numériques et leurs contenus répondent au mieux aux besoins des apprenants et apprenantes grâce aux analytiques de l'apprentissage (Siemens et Long, 2011). Dans un tel contexte, le risque est que les personnes apprenantes soient motivées par la maîtrise des algorithmes (Alvarez, 2019). Apprendre ne serait alors plus une finalité, mais un moyen de satisfaire aux exigences algorithmiques institutionnelles.

L'itération. Une troisième spécificité de l'industrie du numérique est le prototypage. Créer une maquette, un croquis, une démonstration ou un environnement aux fonctionnalités parcellaires permet de confronter le produit en développement avec les usagers et usagères. Le prototypage permet de valider à moindre coût des hypothèses et de supprimer les idées dont l'implémentation n'a pas convaincu. Plus généralement le prototypage appartient à une phase essentielle dans le développement d'un environnement numérique, à savoir l'exploration. Que l'on s'entende bien, l'exploration est menée par l'équipe conceptrice de la plateforme. Ses membres sollicitent de futures utilisatrices et futurs utilisateurs pour tester leurs développements et rendre compte de leur expérience.

Cette dialectique entre la production et la consommation se déroule et se répète autant de fois que nécessaire (itération), jusqu'à l'identification des solutions qui correspondent aux besoins.

Si l'itération semble une évidence dans l'industrie du numérique, le monde de l'éducation la rencontre avec plus de retenue. En effet, les concepts de régulation des pratiques (Maubant et Martineau, 2011) ou de pratiques réflexives (Perrenoud, 2012) invitent bien les conceptrices et concepteurs d'enseignement à une certaine forme d'itération, mais la première proposition pédagogique se doit d'ores et déjà d'être la plus irréfutable possible. En effet, ce ne sont pas des clients et des clientes, mais des apprenants et apprenantes qui méritent plus que des croquis promis à des améliorations futures.

Ainsi, l'empathie, la personnalisation et l'itération semblent certes les bienvenues dans le monde de l'éducation, mais avec des compréhensions possiblement différentes que ce qui est appliqué dans l'industrie du numérique. Voilà que la numérisation de l'école amène des défis encore non anticipés, tels que la confrontation de définitions de concepts a priori communs à ces deux mondes. Pour faire preuve de citoyenneté numérique ne serait-il pas nécessaire de saisir ces définitions, ces enjeux, ces transformations?

Conclusion

Pour conclure ce parcours réflexif concernant ce double mouvement entre le numérique et le pédagogique, une démarche plus pratique semble la bienvenue. L'emprunt de modèle de curriculum formel, caché et réel (Perrenoud, 1993) pour l'analyse des environnements numériques déployés permet d'embrasser les enjeux à long terme. En effet, si dans ces environnements d'apprentissage des contenus peuvent être explicitement travaillés ou des compétences expressément visées, il y a aussi tout un implicite proche de l'usage, des valeurs véhiculées par les plateformes, des ouvertures que ces dernières permettent ou non, etc. On le sait, une fois une pratique en place, rares sont les gens qui les changent (Pinder *et al.*, 2018) et les paramètres par défaut des machines ou des plateformes ne sont que rarement modifiés par les utilisatrices et utilisateurs (Beaude, 2014).

Imaginons le choix d'un déploiement généralisé de la suite *Office 365* à l'école. Le curriculum formel induit serait assurément des compétences de bureautique et de communication en ligne. On imagine aisément que l'accès au Web invitera à formellement travailler sur la littératie médiatique (Potter, 2021). Mais quid du curriculum caché? Les solutions de bureautique sont systématiquement connectées au Web, l'ergonomie est la norme, le format *.docx* est un standard, l'offre numérique se restreint à ces quelques solutions logicielles privatives, l'obsolescence est un problème devenu incontournable, l'interopérabilité n'est pas possible... Dans cette visée, la citoyenneté numérique pourrait alors représenter une liste de compétences d'usage. Imaginons ensuite le choix d'un

déploiement de solutions libres faisant la part belle à l'interopérabilité. Le curriculum formel devrait assurément considérer qu'un environnement numérique s'entretient, se personnalise, exige un temps d'appropriation, une compréhension de son fonctionnement (technique et politique), des compétences, des conventions pour échanger les fichiers, des règles de vivre-ensemble... en plus des compétences en bureautique et en communication. Qu'en est-il du curriculum caché? Que L'informatique s'apprend! Ne serait-on pas ici dans une ambition de citoyenneté kantienne, où les individus sont d'autonomes penseurs responsables? Reviennent donc la question des ambitions et l'impératif de choisir les solutions numériques en adéquation.

Ainsi, quelle citoyenneté numérique développera Eden? Entre compétences, droit et nécessité gravitant autour d'une compréhension kantienne de la citoyenneté, qu'est-ce que l'école et ses choix d'environnements numériques l'inviteront à saisir? Entre instantanéité, décentralisation, multilatéralité, persistance et asynchronicité, comment est-ce qu'Eden sera en mesure de participer à faire changer l'école? Et comment l'école en changement participera-t-elle à l'agentivité d'Eden et à la démocratie?

Il semble que de grandes contradictions existent entre l'industrie du numérique et la pédagogie. Si la première fait de nous des consommateurs et consommatrices, la seconde fait (ou tente de faire) de nous des acteurs et actrices. Si l'ergonomie, l'empathie, la personnalisation et l'itération pouvaient à priori être des lieux communs, l'analyse montre que les fondements diffèrent. La rencontre avec une large culture numérique semble ainsi nécessaire, sans quoi elle ne pourrait contribuer à ce qu'Eden développe un regard critique construit.

Références

- Alvarez, L. (2019, 29 novembre). La nécessité d'algorithmes irréprochable. Réflexion prospective sur le tout quantifiable à l'école publique. Communication présentée au colloque *Le jour où, même à l'école, nous ne serons plus évalués que par des robots...*, ADMEE-Europe, Lausanne, Suisse.
- Anderson, C. (2008). The End of Theory: The Data Deluge Makes the Scientific Method Obsolete. *WIRED*. <https://www.wired.com/2008/06/pb-theory/>
- Ball, A. et Skrzypek, C. (2019). Closing the broadband gap: A technology-based student and family engagement program. *Children and Schools*, 41(4), 229-237.
- Baron, G.-L. (2020). Brèves réflexions sur les humanités numériques. *Frantice*, 17. http://mutatice.net/glbaron/lib/exe/fetch.php/hn_baron_frantice_v3.pdf.
- Beaude, B. (2014). *Les fins d'Internet*. Limoges : FYP Éditions.
- Becker, R. et Bishop, P. (2016). "Think bigger about science": Using Twitter for learning in the middle grades. *Middle School Journal*, 47(3), 4-16.

- Bondolfi, T. (dir.) (2016). *Citoyens du Net : le 1^{er} manuel d'eculture générale au travail, en formation, en famille*, Édition Yinternet.org. <https://www.tedxgeneva.net/wp-content/uploads/CDN1.0c-1.pdf>
- Bortzmeyer, S. (2018). *Cyberstructure : L'internet, un espace politique*. Caen : C&F Éditions.
- Boullier, D. (2019). *Sociologie du numérique* (2^e éd.). Malakoff : Armand Colin.
- Bourgeois, C. et Ntebutse, J. G. (2020). L'ambiguïté autour du numérique : une problématique associée à l'usage. *Revue canadienne de l'éducation*, 43(3), 715-739.
- Brousseau, G. (1988). Le contrat didactique : le milieu. *Recherche en didactique des mathématiques*, 9(3), 309-336.
- Capelle, C., Jutand, M.-A. et Morandi, F. (2018). Stratégies pédagogiques pour diffuser la culture des données ouvertes. *Revue COSSI*, 4. <https://revue-cossi.info/numeros/n-4-2018-big-data-thick-data/709-1-2018-revue-capelle-jutand-morandi>.
- Cardon, D. (2019). *Culture numérique*. Paris : Presses de Sciences Po.
- Carretero, S., Punie, Y. et Vuorikari, R. (2021). *Digital Competence Framework for Citizens*. <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp>.
- Casilli, A. A. (2019). *En attendant les robots : enquête sur le travail du clic*. Paris : Éditions du Seuil.
- CAST. (2021). *Universal Design for Learning*. <https://www.cast.org/impact/universal-design-for-learning-udl>.
- Christensen, C. M., Horn, M. B. et Johnson, C. W. (2008). *Disrupting class: how disruptive innovation will change the way the world learns*. New York : McGraw Hill Education.
- Choi, M. (2016). A Concept Analysis of Digital Citizenship for Democratic Citizenship Education in the Internet Age. *Theory & Research in Social Education*, 44(4), 565-607.
- Chou, C. C., Block, L. et Jesness, R. (2012). A Case study of Mobile Learning Pilot Project in K-12 schools. *Journal of Educational Technology Development and Exchange*, 5(2), 11-26.
- Citton, Y. (2014). *L'économie de l'attention*. Paris : La Découverte.
- Collins, A. et Halverson, R. (2018). *Rethinking Education in the Age of Technology*. New York : Teachers College Press.
- Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique (2021). *Plan d'Études Romand, Éducation Numérique*. <https://www.plandetudes.ch>
- Conseil de l'Europe. (2021). *Éducation à la citoyenneté numérique*. Récupéré de <https://www.coe.int>.
- Coulombe, C. (2017). *Vers une pédagogie pilotée par les données*. Communication présentée au 85^e Congrès de l'ACFAS, Montréal, Québec. <http://lice.lice.ca/wp->

[content/uploads/2017/05/4-CCoulombre-Vers-une-pédagogie-pilotée-par-les-données.pdf](#).

- Curran, M. B. F. X. et Ribble, M. (2017). P-20 Model of Digital Citizenship. *New Directions for Student Leadership*, 153, 35-46.
- Curry Jansen, S., et Martin, B. (2015). The Streisand Effect and Censorship Backfire. *International Journal of Communication*, 9, 656-671.
- Dalton, E. M. (2017). Beyond Universal Design for Learning: Guiding Principles to Reduce Barriers to Digital & Media Literacy Competence. *Journal of Media Literacy Education*, 9(2), 17-29.
- Davis, N. (2018). *Digital Technologies and Change in Education*. New York : Routledge.
- Dacos, M. (2011, 26 mars). Manifesto for the Digital Humanities. *Digital Manifesto*. <https://www.digitalmanifesto.net/manifestos/20/>.
- Devrièsère, V. (2019). La citoyenneté numérique. *Revue universitaire de sociologie, hors-série*(2), 82-88.
- École numérique Digitalwallonie.be (2021). *Ressources – Fiches d'activité*. <https://www.ecolenumerique.be/ressources-fiches-dactivites/>.
- Dooley, C. M. M., Lewis Ellison, T., Welch, M. M., Allen, M. et Bauer, D. (2016). Digital Participatory Pedagogy: Digital Participation as a Method for Technology Integration in Curriculum. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 32(2), 52-62.
- Dörner, K. et Edelman, D. (2015, 1^{er} juillet). *What 'digital' really means*. McKinsey and Company. <https://www.mckinsey.com/industries/technology-media-and-telecommunications/our-insights/what-digital-really-means>.
- Durand, C. (2020). *Techno-féodalisme : critique de l'économie numérique*. Paris : Zones.
- Eichorn, K. (2019). *The End of Forgetting: Growing Up with Social Media*. Cambridge : Harvard University Press.
- European Commission (2021). *Digital Education Action Plan (2021-2027)*. https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_en.
- Fortune Business Insights. (2020). *Video Conferencing Market Size, Share & COVID-19 Impact Analysis*. <https://www.fortunebusinessinsights.com/industry-reports/video-conferencing-market-100293>
- Frau-Meigs, D., O'Neill, B., Soriani, A. et Vitor, T. (2017). *Digital citizenship education. Overview and new perspectives*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/prems-187117-gbr-2511-digital-citizenship-literature-review-8432-web-1/168077bc6a>.
- Free Software Foundation. (2021). *Philosophie du projet GNU*. <https://www.gnu.org/philosophy/philosophy.html>.
- Gheraouti, S. et Dufour., A (2017). *Internet*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Goofy. (2018, 23 octobre). Intimité numérique : le Truc a fait mouche. *Framablog*. <https://framablog.org/2018/10/23/intimite-numerique-le-truc-a-fait-mouche/>.

- Patrimoine canadien (2021). *Programme de contributions en matière de citoyenneté numérique*. Gouvernement du Canada. <https://www.canada.ca/fr/patrimoine-canadien/services/desinformation-en-ligne/programme-contributions-citoyennete-numerique.html>.
- Guéguen, C. (2020). Faut-il mettre l'empathie au cœur de l'enseignement? *Administration & Éducation*, 168(4), 157–163.
- Gutierrez de Blume, A. P., Akcaoglu, M. et Chambers, W. (2016). Supporting Metacognitive Awareness and Strategy Use Through Digital Photography in a Rural Title I School. *National Youth-At-Risk Journal*, 2(1), 20-40.
- Habermas, J. (1992). *De l'éthique de la discussion* (le Cerf; M. Hunyadi, Trad.).
- Hill, V. (2015). Digital citizenship through game design in minecraft. *New Library World*, 116(7-8), 369-382.
- Hintz, A., Dencik, L. et Wahl-Jorgensen, K. (2019). *Digital Citizenship in a Datafied Society*. Cambridge : Polity Press.
- Hollandsworth, R., Dowdy, L. et Donovan, J. (2011). Digital Citizenship in K-12: It Takes a Village. *TechTrends*, 55(4), 37–47.
- Horkheimer, M. et Adorno, T. W. (1983). *La dialectique de la raison : fragments philosophiques*. Paris : Gallimard.
- International Society for Technology in Education (2016). *ISTE Standards for Students*. <https://www.iste.org/standards/for-students>.
- Isin, E. et Ruppert., E. (2015). *Being Digital Citizens*. London : Rowman & Littlefield.
- Kant, E. (1784). *Qu'est-ce que les lumières?* [https://fr.wikisource.org/wiki/Métaphysique_des_mœurs_\(trad._Barni\)/Tome_I/PERAD/Réponse](https://fr.wikisource.org/wiki/Métaphysique_des_mœurs_(trad._Barni)/Tome_I/PERAD/Réponse).
- Karsenti, T. et Fievez, A. (2013). *L'iPad à l'école : usages, avantages et défis*. Montréal : CRIFPE.
- Krutka, D. G., Smits, R. M. et Willhelm, T. A. (2021). Don't Be Evil: Should We use Google in Schools? *TechTrends*, 65, 421-431.
- Lacombe, D. (2014). Pour une citoyenneté numérique. *Revue des Deux Mondes*, mars, 119-124.
- Latour, B. (2010). *Nous n'avons jamais été modernes : essai d'anthropologie symétrique*. Paris : Éditions La Découverte.
- Lessig, L. (2006). *Code, and Other Laws in Cyberspace, Version 2.0*. Basic Books.
- Lewrick, M., Link, P. et Leifer, L. J. (2018). *The design thinking playbook: Mindful digital transformation of teams, products, services, businesses and ecosystems*. Hoboken : Wiley.
- Lian, Z. (2008). L'éphémère et l'essentiel sur la philosophie politique chinoise contemporaine. *Diogène*, 221(1), 170-183.

- Luke, T. W. (2010). Digital citizenship. Dans P. Kalantzis-Cope et K. Gherab-Martin (Eds.), *Emerging Digital Spaces in Contemporary Society: Properties of Technology* (p. 83-96). New York : Palgrave Macmillan.
- Manovich, L. (2020). *Cultural analytics*. Cambridge : MIT Press.
- Maubant, P. et Martineau, S. (dir.) (2011). *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants*. Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.
- McLuhan, M. (1994). *Understanding Media. The Extensions of Man*. Cambridge : MIT Press.
- Meabon Bartow, S. (2014). Teaching with Social Media: Disrupting Present Day Public Education. *Educational Studies*, 50(1), 36-64.
- Murray, J. H. (2017). *Hamlet on the Holodeck. The Future of Narrative in Cyberspace*. Cambridge : MIT Press.
- Norman, D. A. (2013). *The design of everyday things*. New York : Basic Books.
- OCDE (2007). L'impact de l'environnement sur l'apprentissage. Dans *Comprendre le cerveau : Naissance d'une science de l'apprentissage* (p. 65-88). Paris : OCDE.
- Orgad, L. (2018). The Future of Citizenship: Global and Digital – A Rejoinder. Dans R. Bauböck (Ed.), *Debating Transformations of National Citizenship* (p. 353-358). Cham : Springer.
- Pariser, E. (2012). *The Filter Bubble: How the New Personalized Web is Changing what we Read and How We Think*. London : Penguin Press.
- Pangrazio, L. et Sefton-Green, J. (2021). Digital Rights, Digital Citizenship and Digital Literacy: What's the Difference? *Journal of New Approaches in Educational Research*, 9(2), 15.
- Perrenoud, P. (1993). *Curriculum : le formel, le réel, le caché*. https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_21.html
- Perrenoud, P. (2012). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant* (6^e éd.). Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Platon. (1992). *La république : livres I à X*. Paris : Gallimard.
- Pinder, C., Vermeulen, J., Cowan, B. R. et Beale, R. (2018). Digital behaviour change interventions to break and form habits. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction*, 25(3).
- Potter, W. J. (2021). *Media Literacy* (10^e éd.). Los Angeles, CA : Sage.
- Ready for IT Monaco (2021, 1^{er} juillet). *Keynote Etienne Klein philosophe et physicien : « Numérique et société : quels sont les enjeux? »*. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=dmHq-cv05uU>
- Russ, J. et Leguil, C. (2020). *La pensée éthique contemporaine* (5^e éd.). Paris : Presses universitaires de France.

- Sadin, E. (2016). *La silicolonisation du monde*. Paris : L'échappée.
- Sbihi, B., Belghit, I., Elhail, B. et Gouarti, R. (2015). Vers une stratégie collaborative centrée sur les apprenants et les données du Big Data pour améliorer le processus d'apprentissage en ligne. Dans E. Broudoux (éd.), *Big Data – Open Data : Quelles valeurs? Quels enjeux? Actes du colloque « Document numérique et société »*, Rabat (p. 251-264), Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Schauffer, D. (2006). We know what we are, but not what we may be. *The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*, 2(2). <https://doi.org/10.4102/td.v2i2.285>
- Siemens, G. et Long, P. (2011). Penetrating the Fog: Analytics in Learning and Education. *Educause Review*, 46(5), 30-40.
- Srnicek, N. et De Sutter, L. (2017). *Platform capitalism*. Cambridge : Polity.
- Stiegler, B. (2012). Relational ecology and the digital pharmakon. *Culture machine*, 13, 1 19. <https://culturemachine.net/wp-content/uploads/2019/01/464-1026-1-PB.pdf>
- Time Machine Organisation. (2021). Time Machine. <https://www.timemachine.eu/>
- Tisseron, S. (2020). *L'emprise insidieuse des machines parlantes*. Paris : Les Liens qui libèrent.
- Vitali-Rosati, M. (2014). Pour une définition du « numérique ». Dans M. Vitali-Rosati et M. E. Sinatra (dir.), *Pratiques de l'édition numérique* (p. 63-75). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Wiederhold, B. K. (2020). Connecting Through Technology During the Coronavirus Disease 2019 Pandemic: Avoiding “Zoom Fatigue”. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 23(7), 437-438.
- Willson, J. (1995). Enter the cyberpunk librarian: future directions in cyberspace. *Library review*, 44(8), 63-73. <https://doi.org/10.1108/00242539510102600>
- Zuboff, S. (2020). *L'âge du capitalisme de surveillance*. Paris : Zulma.

L'insubordination en enseignement au Québec : éthique, résistance et autonomie professionnelle

Denis Jeffrey

Numéro 11, automne 2021

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1084198ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1084198ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Éthique en éducation et en formation - Les Dossiers du GREE

ISSN

2561-1488 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Jeffrey, D. (2021). L'insubordination en enseignement au Québec : éthique, résistance et autonomie professionnelle. *Éthique en éducation et en formation*, (11), 84–100. <https://doi.org/10.7202/1084198ar>

Résumé de l'article

Les enseignants ont-ils plus d'autonomie pédagogique qu'autrefois? Sont-ils devenus des professionnels de l'enseignement? Il semble que leur autonomie professionnelle ne soit pas entièrement reconnue. Ils sont souvent traités comme des subordonnés. Du moins, nos recherches montrent qu'ils sont souvent accusés pour des fautes d'insubordination. Nous présentons ici quelques-uns de nos résultats de recherche portant sur les décisions de justice pour insubordination contre des enseignants.

L'insubordination en enseignement au Québec : éthique, résistance et autonomie professionnelle

Denis Jeffrey, professeur
Université Laval

Résumé : Les enseignants ont-ils plus d'autonomie pédagogique qu'autrefois? Sont-ils devenus des professionnels de l'enseignement? Il semble que leur autonomie professionnelle ne soit pas entièrement reconnue. Ils sont souvent traités comme des subordonnés. Du moins, nos recherches montrent qu'ils sont souvent accusés pour des fautes d'insubordination. Nous présentons ici quelques-uns de nos résultats de recherche portant sur les décisions de justice pour insubordination contre des enseignants.

Mots-clés : autonomie professionnelle, enseignement, insubordination, éthique professionnelle, décision de justice

Abstract : Do teachers have more pedagogical autonomy than in the past? Did they become teaching professionals? It seems that their professional autonomy is not fully recognized. They are often treated as subordinates. At least, our research shows that they are often accused of offenses of insubordination. Here we present some of our research findings on insubordination court decisions against teachers.

Keywords : professional autonomy, teaching, insubordination, professional ethics, court decision

Introduction

Les enseignants québécois sont aujourd'hui formés pour adopter des comportements professionnels. Historiquement, l'idée de professionnaliser les enseignants apparaît dans le rapport Parent¹, paru en 1963 : « En situant la formation des instituteurs au niveau universitaire nous avons recommandé la première mesure requise pour que l'enseignement puisse se comparer aux autres professions » (1963, tome 2, p. 213). Dès les années 1960, des programmes universitaires sont créés pour remplacer les anciennes écoles de formation des maîtres. À partir de 1967, la formation universitaire devient obligatoire pour enseigner (Hamel, cité par Proulx, 2018). Le mandat des universités est de former les futurs professionnels de l'enseignement. Le modèle de l'enseignant professionnel va lentement s'imposer pour remplacer le modèle du maître instruit. Le maître instruit était celui qui avait avant tout une très bonne connaissance des matières à enseigner. Or, dans les écoles d'autrefois, le maître bénéficiait de peu d'autonomie dans son travail (Hamel, 1995). Il enseignait sous le regard de ses supérieurs, mais seul dans sa classe, il pouvait tout de même choisir quelques activités pédagogiques opportunes et judicieuses.

Les nouvelles formations universitaires amènent dorénavant les maîtres à développer des compétences sur l'enseignement, l'apprentissage (gestion de classe, pédagogie, didactique, évaluation, difficultés d'apprentissage, etc.), les particularités des populations étudiantes, l'éthique et l'histoire de l'éducation, en plus de bien maîtriser les matières à enseigner. À la suite de ce type de formation, il est souhaité que les enseignants acquièrent une plus grande autonomie professionnelle pour faire valoir leurs compétences pédagogiques (Lessard et Bourdoncle, 2002).

Les enseignants ont-ils plus d'autonomie pédagogique qu'autrefois? Sont-ils devenus des professionnels de l'enseignement? On définit habituellement un professionnel selon trois caractéristiques². La première concerne son expertise, car il doit posséder des connaissances spécialisées pour réaliser ses tâches. En second lieu, il doit être habilité à exercer son jugement d'une manière autonome. Troisièmement, un lien de confiance doit présider aux interactions entre le professionnel et son client (Desautniers et Jutras, 2006). Dans le cas des enseignants, ils doivent se conduire en tout temps de manière à maintenir non seulement la confiance des élèves, mais aussi celle des parents et de la population³.

¹ Le rapport Parent, publié en 1963, fait état des orientations politiques prises par la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec formée en 1961. Parmi les apports les plus marquants de ces orientations, soulignons la création d'un ministère de l'Éducation, la scolarisation obligatoire jusqu'à 16 ans, la formation universitaire des enseignants et la création des universités publiques.

² La littérature est très riche sur cet aspect, et nous savons qu'une profession peut être définie selon plusieurs autres caractéristiques.

³ Pour donner un contre-exemple, le lien de confiance entre un avocat et son client ne concerne pas la population.

Théoriquement, les enseignants pourraient être considérés comme des professionnels de l'enseignement du fait que ces trois caractéristiques les définissent et qu'ils sont formés dans les universités québécoises pour se comporter comme de véritables professionnels.

Cependant, il semble qu'ils ne possèdent pas encore une pleine autonomie professionnelle, c'est-à-dire une pleine maîtrise pour décider de leur formation, déterminer leurs compétences, circonscrire leurs responsabilités, baliser leur liberté pédagogique, délimiter leur autorité professionnelle sur les élèves et définir leur statut moral. D'une part, ils ne sont pas reconnus comme des professionnels par l'Ordre des professions du Québec⁴. D'autre part, leur travail est régi par des instances⁵ gouvernementales sur lesquelles ils n'ont que peu d'influence. Cette situation a pour effet de les priver de l'autonomie indispensable à la gestion de leur propre profession (Tardif, 2005). Ils jouissent certes de certains espaces d'autonomie⁶ et d'une indépendance du jugement dans le choix des activités pédagogiques et des outils d'évaluation, mais leur travail s'exerce sous le contrôle de chefs d'établissements. En revanche, on ne pourrait pas dire qu'ils sont des exécutants soumis à leur hiérarchie, ou qu'ils sont asservis à leur supérieur immédiat.

Ce manque de reconnaissance explique peut-être pourquoi les enseignants du Québec ne se sont pas dotés de règles normatives formalisées et consignées dans un code d'éthique⁷ (Gohier, 1999; Prairat, 2013; Jeffrey, 2018). Un code d'éthique, habituellement rédigé par les professionnels eux-mêmes, comporte un ensemble de principes, de normes et de valeurs qui visent le soutien à la prise de décision. Il incarne la sagesse pratique devant inspirer les professionnels. L'élaboration d'un code d'éthique aurait pu constituer une occasion en or pour clarifier et délimiter leurs nombreuses responsabilités et leur statut moral. Pourquoi baliser leur statut moral? Parce que les enseignants doivent agir dans l'école et hors de l'école afin de maintenir leur intégrité et la réputation de l'école. La Cour suprême du Canada, dans la cause Ross (1996), a déclaré que les enseignants doivent faire preuve d'une moralité exemplaire dans l'école et hors de l'école. Ils ne peuvent pas tenir publiquement des propos racistes ou homophobes sans que cela influence leur enseignement. C'est pourquoi la question de leur statut moral devient un enjeu important dans la rédaction d'un code d'éthique.

Il existe néanmoins une pléiade de textes de loi, de réglementations, de lettres d'entente et de décrets gouvernementaux qui ont pour visée de réguler le travail des enseignants au Québec. Cette documentation comporte un certain nombre de prescriptions

⁴ Cet organisme gouvernemental a pour mandat de déterminer les groupes de travailleurs pouvant être reconnus comme professionnels.

⁵ Ces instances, sous la gouverne du ministère de l'Éducation, prennent des décisions qui déterminent le travail des enseignants au quotidien dans la classe.

⁶ Tous les syndicats de l'enseignement au Québec luttent depuis de nombreuses années pour obtenir une plus grande autonomie professionnelle.

⁷ On dit aussi « code de déontologie ». Le terme *déontologie* est le plus souvent utilisé par les groupes de travailleurs reconnus comme professionnels par l'Ordre des professions du Québec.

éthiques (LIP, 19, 22), lesquelles ne couvrent cependant que très partiellement leurs nombreuses responsabilités. Comme agents de l'État, les enseignants sont également régis par le Code civil et d'autres types de réglementations, comme la Loi sur la protection de la jeunesse, le Code criminel et les chartes canadienne et québécoise des droits et libertés. Leur convention collective comporte très peu d'indications d'ordre éthique, et celles présentées ont un degré de généralité très large. Par exemple, il y est écrit que les enseignants peuvent être sanctionnés pour immoralité, mais le genre de faute d'immoralité n'est pas indiqué.

Les recherches que nous menons depuis plus de vingt ans visent à colliger l'ensemble des régulations qui s'adressent aux enseignants québécois. En fait, nous souhaitons mettre au jour le cadre normatif de leur travail. Nous nous intéressons autant aux obligations légales qu'aux obligations éthiques, puisque les unes et les autres sont complémentaires. Nous nous sommes d'ailleurs rendu compte que les décisions de justice portant sur le travail des enseignants comportent ces deux types d'obligations. Nous avons donc choisi d'étudier les décisions de justice, car celles-ci constituent une jurisprudence qui devrait orienter les pratiques des enseignants (Jeffrey, 2020, 2017). Après avoir colligé des centaines de décisions de justice, nous avons réalisé qu'un très grand nombre d'entre elles concernent des situations d'insubordination qui donnent lieu à des tensions entre un enseignant et ses supérieurs.

Les causes pour insubordination ont ceci d'intéressant qu'elles décrivent pourquoi un enseignant aurait dû se comporter de telle ou telle manière plutôt que d'une autre. En fait, elles indiquent des balises pour l'encadrement de l'autonomie professionnelle des enseignants. L'analyse des décisions de justice sur l'insubordination permet également de mettre au jour des zones de conflit dans les relations entre les enseignants et leur direction scolaire. L'insubordination, en effet, cache parfois un rapport de pouvoir qui envenime le climat scolaire. Nous avons aussi constaté que les enseignants et les chefs d'établissement ne connaissent pas toujours très bien les limites de leurs responsabilités.

Dans un premier temps, nous présentons les grandes orientations de notre recherche. Par la suite, nous clarifions les concepts d'insubordination et de sanctions disciplinaires. Enfin, nous présentons quelques résultats de nos recherches qui portent explicitement sur la liberté pédagogique et les limites de l'autorité des enseignants sur les élèves.

1. Recherches sur l'insubordination

Au tournant du deuxième millénaire, nous avons lancé un vaste projet de recherche pour étudier les décisions de justice concernant les fautes professionnelles des enseignants⁸. Nous voulions connaître les accusations les plus courantes portées contre des enseignants

⁸ Ce travail a bénéficié du soutien financier du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada.

dans le cadre de leurs fonctions. Nous avons donc colligé des centaines de décisions de justice provenant des tribunaux de toutes les instances judiciaires, depuis les cours d'arbitrage du travail jusqu'à la Cour suprême du Canada⁹. Le seul critère retenu pour la recension de cette littérature assez inhabituelle était un manquement ou une faute en lien avec l'autonomie professionnelle. Dans les conventions collectives, les fautes sont le plus souvent relatives à l'incapacité physique ou mentale, à la négligence à remplir ses devoirs, à l'insubordination, à l'inconduite et à l'immoralité (Convention collective nationale 2015-2020, 9-2.22). En examinant cette littérature, nous cherchions à connaître les arguments juridiques et éthiques avancés par les juges pour prendre leurs décisions. Dans ces arguments se trouvent des balises normatives légitimes – que nous pouvons traduire en termes d'obligations et de responsabilités professionnelles – pour l'encadrement du travail et du statut des enseignants.

Nous avons réalisé que les décisions de justice les plus nombreuses concernent des fautes d'insubordination. C'est surtout au niveau du tribunal d'arbitrage du secteur de l'éducation du Québec, qui prend en considération les griefs¹⁰ des enseignants, que sont entendues les causes pour insubordination. Ce type de causes est intéressant en ce qu'il présente généralement la contestation ou la résistance d'un enseignant contre sa direction scolaire. Il nous est apparu qu'il fallait savoir pourquoi un enseignant a été sanctionné pour une faute d'insubordination. Un enseignant a-t-il enfreint un règlement scolaire? A-t-il refusé d'acquiescer à la directive¹¹ d'un membre de sa direction scolaire? Ou bien a-t-il tenu un langage inapproprié? Il appert que nombre d'enseignants ont été sanctionnés parce qu'ils ont désobéi à leur supérieur hiérarchique. Or, avaient-ils raison de s'opposer à leur chef d'établissement?

L'étude des causes pour insubordination, à bien des égards, permet de révéler les rapports conflictuels entre les directions scolaires et les enseignants. Un grand nombre d'enseignants ont contesté une sanction pour insubordination parce qu'ils la considéraient comme injuste. Cela montre d'emblée que les points de vue, les valeurs et les arguments des directions scolaires et des enseignants (appuyés par leur syndicat) peuvent être contradictoires; ce qui peut avoir pour effet d'envenimer les relations entre eux. Il arrive que des membres d'une direction scolaire voient de l'insubordination là où il n'y en a pas, ou, a contrario, qu'un enseignant n'admette pas avoir adopté un comportement d'insubordination, alors qu'il est effectivement dans son tort. Ce décalage peut engendrer des affrontements majeurs au sujet des obligations et des responsabilités de chacun.

⁹ Nous avons consulté plusieurs banques de données, dont celles de l'Institut canadien d'information juridique (CanLII); de la Société québécoise d'information juridique (SOQUIJ); de Quicklaw, d'Azimut et de Natquest. Ces banques sont accessibles depuis le site Web de la bibliothèque de l'Université Laval. Plusieurs décisions ne sont pas éditées ou sont scellées, c'est-à-dire qu'elles sont indisponibles pour notre étude.

¹⁰ Un grief est déposé lorsqu'un enseignant conteste la sanction qu'il a reçue de son établissement scolaire.

¹¹ Dans les textes de droit sont aussi utilisés les mots « consigne » et « ordre » comme dans « recevoir un ordre de la direction scolaire ».

Dans notre recherche, nous avons étudié des décisions de justice où un enseignant conteste une sanction pour insubordination qu'il considère comme injuste. Lorsqu'un enseignant dépose un grief, c'est que la situation conflictuelle avec sa direction n'a pas pu être réglée à l'amiable¹², car les divergences étaient vraisemblablement trop profondes. Par ailleurs, il est pertinent de supposer que nombre de situations d'insubordination, malgré leur gravité, sont réglées à l'amiable. Un conflit entre un enseignant et sa direction scolaire peut trouver une conclusion satisfaisante pour les deux parties¹³, puisqu'une entente ou un compromis est certainement préférable à une bataille judiciaire.

Sur des centaines de causes d'insubordination entendues par le tribunal d'arbitrage du Québec entre 1970 et 2017, nous en avons retenu 49. De ce nombre, nous en avons choisi 24 à partir des trois critères suivants, dans le but de mener des analyses plus approfondies : 1) la nature et la gravité de l'insubordination en lien avec la pertinence de la sanction; 2) une complexité permettant de mettre en évidence les obligations et les responsabilités professionnelles des enseignants; 3) des conflits où l'entêtement des partis et des personnalités a conduit à des impasses. Ces 24 situations d'insubordination nous ont permis de clarifier, du moins en partie, les limites des libertés académiques, pédagogiques et disciplinaires des enseignants d'une part, et les limites de l'autorité des directions scolaires sur les enseignants¹⁴ d'autre part.

2. L'insubordination, l'autorité scolaire et le régime disciplinaire

Dans cette partie, nous définissons d'abord les trois aspects de l'insubordination. Par la suite, nous abordons le thème de la légitimité des sanctions disciplinaires pour ce type de faute.

2.1 Définir l'insubordination

La faute pour insubordination touche à plusieurs types de comportements considérés comme inacceptables dans un milieu de travail (Le Corre, Laroche et Bernier, 2013). Elle constitue habituellement un manquement volontaire et intentionnel. Lorsqu'une personne en autorité décrète qu'il y a une faute, elle doit alors évaluer sa gravité et mener une intervention conséquente.

Nous avons regroupé en trois catégories les fautes d'insubordination retenues pour notre recherche. Premièrement, il y a les fautes à l'égard des règles, deuxièmement, celles à

¹² On doit considérer qu'un très grand nombre de situations d'insubordination sont réglées à l'amiable. Par exemple, la menace d'une sanction peut amener un enseignant à s'amender.

¹³ Il va de soi que nous n'avons pas accès à ces situations. Aussi, on peut très bien imaginer des situations où un directeur d'établissement adresse à un enseignant un avis d'insubordination et que ce dernier ne le conteste pas.

¹⁴ Le chapitre trois (p. 233-278) de notre livre *Éthique et insubordination en éducation* présente l'ensemble des conclusions de notre recherche.

l'égard d'une directive de la direction et, troisièmement, celles concernant une conduite outrancière. Dans la première catégorie se trouvent les situations où un enseignant ne respecte pas les règles conventionnées de l'institution scolaire, par exemple si un enseignant quitte sa classe avant la fin du cours sans aviser la direction, s'il prend des vacances alors qu'il n'y a pas droit, s'il est souvent en retard, s'il manque aux règles d'hygiène, porte des vêtements inappropriés, prend trop de retard dans la remise des notes à la fin d'un trimestre ou ne respecte pas le projet éducatif de l'école. Ces situations d'insubordination sont volontaires, puisque l'enseignant se doit de connaître les règles et dispositions administratives qui régissent son travail.

La seconde catégorie comprend les situations où un enseignant ne respecte pas la directive d'un membre de sa direction, par exemple s'il ne se présente pas à un rendez-vous avec un membre de la direction, ne remet pas à la direction sa planification pédagogique, refuse de participer à une activité de formation qui lui est personnellement dédiée ou ne veut pas accomplir une tâche d'enseignement que lui propose sa direction. Ces situations d'insubordination révèlent souvent des comportements de confrontation entre un enseignant et un membre de sa direction.

La troisième catégorie se compose de fautes pour conduites outrancières, par exemple si un enseignant insulte un collègue ou un membre de la direction, dénigre des élèves, profère des propos méprisants ou injurieux lorsqu'il s'adresse aux parents d'élèves, utilise un langage grossier dans une réunion, harcèle un membre de sa direction ou critique sur Facebook, dans un style acerbe et virulent, les décisions de sa direction. Ces comportements constituent de l'insubordination dans la mesure où un enseignant doit respecter des normes professionnelles de civilité qui l'invitent à montrer en toutes situations un respect irréprochable à l'égard d'autrui (D'Aoust, Saint-Jean, Trudeau, 2005). Dans une cause pour propos grossiers (cause 4)¹⁵, l'arbitre affirme que l'enseignant devait respecter en tout temps, même lors d'une journée de formation, ses devoirs de civilité et de convivialité.

Dans le monde scolaire, il arrive souvent qu'un enseignant refuse d'acquiescer aux directives de son supérieur immédiat. Soulignons d'emblée que la directive d'un supérieur constitue un acte de pouvoir. Un supérieur est autorisé à adresser à un enseignant ou à l'ensemble des enseignants des directives pour des raisons administratives. De ce fait, il possède une autorité sur les enseignants. Il en va de même pour l'enseignant qui, en position d'autorité sur les élèves, leur adresse constamment des directives pour des raisons d'apprentissage et de discipline.

Un enseignant peut refuser d'acquiescer aux directives d'un membre de sa direction si celles-ci ne sont ni claires ni précises, si son supérieur abuse de son pouvoir, s'il n'est pas

¹⁵ Les références des causes sont présentées à la fin du texte. Elles sont numérotées de 1 à 7.

en mesure d'accomplir ce qui lui est demandé ou si l'accomplissement de la tâche exigée ne lui revient pas. Son refus remet alors en question la légitimité de l'autorité de son supérieur. Il devra bien sûr être en mesure d'expliquer son refus à l'aide d'arguments recevables. Nous avons relevé que des enseignants, plutôt que de présenter des arguments pour défendre leur refus, déployaient plutôt une attitude colérique et vindicative (causes 4, 6 et 7). Certains d'entre eux ont également manifesté leur désaccord par un comportement agressif, des actes d'intimidation ou des menaces. À l'évidence, ces réactions constituent des offenses inacceptables qui aggravent la situation d'insubordination.

Le spectre des directives de la part de l'autorité scolaire peut être très large et toucher la pédagogie, la gestion de classe, la moralité ou toute autre activité qui concerne le travail et le statut des enseignants, ce qui compromet, à bien des égards, leur autonomie professionnelle. Les directives peuvent concerner des activités qui se déroulent dans l'école ou hors de l'école alors que l'enseignant est en fonction, ou même lorsqu'il n'est pas en fonction. À cet égard, une direction scolaire peut interdire aux enseignants de participer à une activité organisée par des élèves hors de l'enceinte scolaire et hors des heures scolaires. À titre d'exemple, dans la cause d'un enseignant de Roberval (cause 1), la direction scolaire avait interdit à son personnel de participer à l'activité étudiante de l'après-bal de fin d'études. Deux membres du personnel de l'école, un psychologue et un enseignant, ont été sanctionnés parce qu'ils ont transgressé cette directive en se présentant à l'après-bal de fin d'études, qui se déroulait le 21 juin alors que l'année scolaire venait de se terminer. L'enseignant a contesté la mesure disciplinaire, mais l'arbitre a donné raison à la direction. Pourquoi? Uniquement parce que la directive de la direction avait été enfreinte.

Cette décision montre l'étendue du pouvoir disciplinaire des directions scolaires sur les enseignants. Dans la célèbre cause Audet (1996), les juges de la Cour suprême du Canada avaient écrit que les enseignants sont en position d'autorité ou de confiance à l'égard des élèves de leur école, même hors des heures de classe. Il est donc présumé que les enseignants sont en fonction 365 jours par année, 24 heures sur 24, c'est-à-dire qu'ils ne pourraient pas entièrement jouir, comme tous les autres travailleurs, du droit à la vie privée. Les mêmes juges, dans la cause Ross (1996), ont conclu que les enseignants devaient avoir une moralité exemplaire autant à l'école que dans leur vie privée. La décision Ross est entièrement acceptable, puisqu'il s'agissait d'un enseignant qui tenait des propos antisémites sur la place publique. Le juge en chef de la Cour suprême avait précisé sa pensée en écrivant : « Loin de moi l'idée de vouloir ainsi soumettre la vie entière des enseignants à un contrôle démesuré dicté par des normes morales plus strictes. Cela risquerait d'entraîner une violation importante des droits à la protection de la vie privée et des libertés fondamentales des enseignants » (Ross, 1996, p. 45). La Cour suprême, dans les causes Audet et Ross, a malgré tout validé la règle selon laquelle l'autorité d'une direction scolaire s'applique aux enseignants, même hors de l'école. Par exemple, un chef

d'établissement peut interdire aux enseignants d'adopter certains comportements dans le cadre d'une activité scolaire extramuros (Jeffrey *et al.*, 2017, 2016, 2009).

Nous avons constaté que les conflits entre enseignants et directions scolaires surgissent le plus souvent lorsque des directives se trouvent dans une zone grise, lorsque les responsabilités de chacun ne sont pas clairement établies, lorsqu'elles ne semblent pas raisonnablement justifiées ou encore lorsqu'elles touchent à des activités parascolaires qui se déroulent hors de l'école. Si une consigne n'est pas raisonnablement justifiée, l'enseignant peut l'interpréter comme un abus d'autorité. Il aura le sentiment qu'on s'en prend à son intégrité professionnelle ou à la valeur de sa personne. Les enseignants sont très sensibles aux directives qui leur semblent inappropriées, abusives ou infantilisantes.

2.2 Les sanctions disciplinaires

Puisqu'une direction scolaire possède un pouvoir disciplinaire sur les enseignants, elle a un droit de gérance sur leur travail et leurs conduites. Dans une situation de faute professionnelle avérée, diverses sanctions disciplinaires et mesures administratives peuvent être imposées à un enseignant. Lorsque la faute est volontaire, la sanction est disciplinaire, alors qu'une faute involontaire est suivie d'une mesure administrative. Une mesure administrative est habituellement de moindre valeur juridique et ne peut être contestée devant un tribunal d'arbitrage. La mesure administrative vise à remédier à une situation inacceptable, comme une incapacité physique ou psychologique liée à la toxicomanie.

Selon le Code du travail du Québec, une sanction disciplinaire constitue « toute mesure [...] prise par l'employeur à la suite d'un agissement du salarié considéré par l'employeur comme fautif » (article L. 1331-1). Par une sanction disciplinaire, un chef d'établissement demande à un enseignant de corriger son comportement. Une telle sanction ne peut viser à punir la personne de l'enseignant, mais uniquement l'acte fautif. L'enseignant doit s'engager à cesser immédiatement son comportement, sinon il peut recevoir une nouvelle sanction. Pour la direction scolaire, une sanction sert à rétablir la légitimité des règles scolaire et à rappeler à l'enseignant ses obligations et responsabilités. Un enseignant dispose de 20 jours pour contester une sanction disciplinaire¹⁶.

Selon les normes du droit du travail, trois principes doivent être respectés dans l'administration des sanctions : celui de la proportionnalité, selon lequel une sanction doit être équivalente à la gravité de la faute, celui de la gradation, qui veut qu'à une première offense la sanction soit moins sévère qu'à une nième offense, et celui de l'interdiction de la double sanction, c'est-à-dire que l'employeur ne peut pas punir deux fois la même faute. La sanction la moins sévère est l'avis disciplinaire, puis il y a les suspensions, et enfin le congédiement. Un chef d'établissement peut imposer une sanction plus ou moins sévère

¹⁶ Une règle implicite veut que l'enseignant obéisse à l'autorité d'abord et pose un grief par la suite.

selon les facteurs suivants : les circonstances, la nature des fonctions occupées, l'âge, l'ancienneté, le dossier disciplinaire antérieur, l'absence de préméditation, la formulation d'excuses, la provocation, le caractère isolé de l'acte et l'attitude de l'enseignant.

Notre recherche montre que les autorités scolaires sont plutôt sévères à l'égard des enseignants, et la règle de la gradation des sanctions n'est pas toujours respectée. Cependant, toutes les sanctions sont contestables devant la cour d'arbitrage. Les décisions des arbitres sont variables, mais nous avons constaté que ceux-ci respectent habituellement le régime hiérarchique du monde scolaire.

3. Discussion de quelques causes d'insubordination

Rappelons que les causes retenues pour notre analyse proviennent du tribunal d'arbitrage du travail du secteur de l'éducation du Québec et qu'une cause a été entendue parce qu'un enseignant a contesté la sanction reçue. Il revenait alors à l'arbitre de trancher le litige. Même si certaines causes remontent aux années 1970, force est de constater que la conception qu'ont les arbitres de l'insubordination n'a pas beaucoup changé. On observe une forte cohérence entre les décisions judiciaires d'hier et d'aujourd'hui. Pour la discussion, nous avons choisi des causes qui portent sur des enjeux d'autonomie professionnelle et d'autorité des enseignants.

Dans la cause Tessier (cause 2), l'enseignant est responsable de classes de français et d'histoire depuis 21 ans. En 1995, le conseil d'école entérine une nouvelle règle au sujet de la notation des travaux d'élèves : les enseignants ne peuvent plus mettre une note inférieure à 40 % dans le bulletin des élèves, à moins d'une dérogation approuvée par la direction. Cette règle avait été préalablement acceptée par la majorité des enseignants, à l'exception notamment de l'enseignant Tessier, qui écrit une lettre de protestation au ministère de l'Éducation et une autre au directeur des services éducatifs de sa commission scolaire pour s'en plaindre. La commission scolaire appuie fermement la direction de l'école, mais l'enseignant Tessier inscrit tout de même dans le premier bulletin de l'année scolaire des notes inférieures à 40 %, puis reçoit une lettre de réprimande dans laquelle il lui est demandé de changer les notes. Refusant d'obtempérer, l'enseignant est suspendu trois jours sans salaire pour insubordination. L'enseignant conteste ensuite sa suspension devant le tribunal d'arbitrage, mais l'arbitre maintient la sanction. Monsieur Tessier ne lâche pas prise et inscrit de nouveau, dans le deuxième bulletin de l'année, des notes inférieures à 40 %. Toutefois, la direction intercepte les bulletins et modifie les notes avant de les faire suivre aux parents. L'enseignant Tessier écrit alors à certains parents pour leur signifier que leur enfant aurait dû recevoir une note inférieure à celle inscrite sur leur bulletin. Cette fois, il est suspendu pour cinq jours. Il conteste une deuxième fois la sanction devant le tribunal d'arbitrage, et l'arbitre maintient une nouvelle fois la sanction.

Hélas, la situation perdure. Au troisième trimestre, il inscrit de nouveau sur le bulletin des notes inférieures à 40 %. Lors de la discussion entre ce dernier et la direction scolaire, l'enseignant traite notamment le directeur de « personnage méprisable ». Finalement, l'enseignant est suspendu pour 48 jours sans salaire. Il conteste une troisième fois cette suspension. L'arbitre réduit la suspension à 20 jours, en précisant cependant que la commission scolaire est dans son droit de lui imposer une troisième sanction. L'arbitre conclut sa décision en précisant : « Ce n'est pas parce que monsieur Tessier a une longue expérience comme enseignant qu'il cesse d'être soumis à l'autorité de l'école et à ses politiques. L'expérience ou l'ancienneté ne donnent pas l'immunité ». Autrement dit, l'arbitre critique la sévérité de la sanction, mais il ne défend d'aucune façon l'attitude de l'enseignant Tessier. En fait, il reconnaît que l'enseignant Tessier ne possède pas l'autonomie professionnelle concernant la notation scolaire et qu'il doit respecter les règles de l'école, même si l'enseignant Tessier pouvait posséder de très bonnes raisons de contester une règle qui, à ses yeux, fausse la réalité des résultats scolaires des élèves.

Dans nombre de causes, des titulaires de classe ont pris des décisions allant à l'encontre des intérêts des élèves, à l'instar de l'enseignant Xavier, qui punit une élève en lui donnant des pages et des pages d'un volume d'histoire à copier et à remettre pour le lendemain (cause 3). L'arbitre précise dans cette cause que la Loi sur l'instruction publique offre à l'enseignant une certaine liberté disciplinaire dans sa classe, mais qu'elle doit s'inscrire dans le cadre du projet éducatif de l'école. De plus, il rappelle à l'enseignant que ses propres droits en tant qu'enseignant passent après ceux des élèves :

L'autonomie que le plaignant revendique a des limites. Ni la loi ni la convention collective ne lui garantissent une autonomie professionnelle qui donne préséance à ses droits sur ceux des élèves et qui le soustrait du devoir de collaboration à la mise en œuvre des moyens propres à assurer que les besoins des élèves soient rencontrés et que leurs droits soient respectés. (Jeffrey et Harvengt, 2017, p. 75)

Étant donné que de jeunes enseignants se distinguent par leur style vestimentaire, nous nous sommes intéressés à une décision d'arbitrage qui touche leurs libertés quant à l'esthétique corporelle et vestimentaire (cause 4). La nouvelle directrice du Centre multiservice des Samares, qui offre plusieurs programmes professionnels en santé, cherchait notamment à interdire le port du jean, de la barbe et des cheveux colorés. Dans cette cause, l'arbitre fait valoir que les règles de la directrice de l'école portent préjudice aux enseignants, du fait qu'il y a atteinte à leur liberté d'expression et à leur vie privée. L'arbitre cite, pour soutenir sa décision, la spécialiste du droit Anne-Marie Delagrave, qui écrit :

Enfin, certaines exigences concernant l'apparence physique constituent selon nous une atteinte flagrante au droit au respect de la vie privée, et cela particulièrement lorsque le salarié se trouve limité dans ses choix concernant son apparence non

seulement pendant les heures de travail, mais également en dehors de celles-ci [...]. L'interdiction du port de la barbe et de la coloration capillaire de même que les exigences concernant la longueur des cheveux en sont de bons exemples. À notre avis, tous ces éléments de l'apparence physique relèvent d'un choix de nature fondamentalement privée ou intrinsèquement personnelle et sont donc protégés « a priori » par le droit au respect à la vie privée. (Jeffrey et Harvengt, 2017, p. 107)

L'arbitre a souligné finalement que la direction scolaire n'avait pas démontré que l'objectif poursuivi était suffisamment légitime et important.

La question de l'autorité des enseignants sur des élèves en activité hors du cadre scolaire a été discutée dans plusieurs griefs. Un enseignant est en position d'autorité sur tous les élèves de son école durant ses heures de travail. S'il travaille dans une grande école, il a le devoir d'intervenir dans tous les espaces de l'école (corridors, cafétéria, salle de sport, cour de récréation, autobus scolaire, etc.) et auprès de n'importe quel élève pour le ramener à l'ordre. Son autorité demeure entière, comme le montrent les causes 1 et 5. Dans la cause 5, l'enseignant se présente à une activité de cabane à sucre organisée par les élèves, mais qui avait été interdite par la direction. Dans la cause 1, l'enseignant se présente à la fête de l'après-bal, alors que la direction a interdit à tout son personnel d'y participer.

Les décisions des arbitres sont unanimes dans ce type de cause, car un enseignant est présumé être en position d'autorité pour toutes les activités qui impliquent les élèves de l'école, que l'activité se déroule dans l'espace scolaire ou hors de l'espace scolaire, qu'elle soit organisée par l'école ou par les élèves. Par conséquent, un enseignant qui accompagne des élèves dans un tournoi sportif ou lors d'un séjour touristique reste entièrement responsable des élèves. Les mêmes règles institutionnelles, lors de ces activités, s'appliquent aux élèves autant qu'aux enseignants. Lorsque l'activité est organisée par des élèves et qu'elle se déroule hors du cadre scolaire, la direction peut interdire à son personnel d'y participer. Si un enseignant y participe tout de même, il se trouve alors en position d'autorité sur les élèves, mais il commet une insubordination.

L'autorité de l'enseignant sur les élèves hors du cadre scolaire comporte toutefois plusieurs zones grises. En effet, faut-il penser qu'un enseignant est en fonction dès qu'il rencontre à l'improviste un élève dans un centre commercial, dans un bistrot ou sur un terrain de golf? Cette question a été abordée dans les causes où un enseignant s'est trouvé dans un débit d'alcool fréquenté par les élèves, où ceux-ci buvaient de l'alcool. À deux reprises, des arbitres ont considéré que l'enseignant doit aviser le serveur s'il croit que les élèves n'ont pas la majorité. En ce qui concerne les autres espaces publics, nous n'avons pas trouvé de causes pouvant éclairer la situation.

Comment évaluer si un enseignant est en position d'autorité sur un élève hors de l'école alors qu'il n'est pas en fonction? Cette question demeure pour l'instant ouverte.

Cependant, soulignons deux conditions qui devraient être prises en compte. D'abord, on ne peut pas présumer du lien d'autorité d'un enseignant sur un élève. Cela signifie que l'autorité de l'enseignant n'est pas automatiquement reconnue par un élève hors du cadre scolaire. Si l'élève ne reconnaît pas l'autorité de l'enseignant, alors ce dernier ne détient aucun pouvoir sur lui¹⁷. Ainsi, un juge devrait être en mesure d'évaluer la capacité d'autorité de l'enseignant sur les élèves hors du contexte scolaire. D'autre part, est-ce qu'un enseignant est vraiment habilité à discipliner un élève hors du contexte scolaire? Rien ne nous le laisse croire. Un enseignant n'est pas un policier, et il ne connaît aucune méthode d'intervention auprès de jeunes qui auraient un comportement prohibé hors du cadre scolaire. À cet égard, un enseignant n'a pas plus d'autorité sur un élève que n'importe quel autre citoyen. Même si un enseignant, hors d'un cadre scolaire, est reconnu comme leur « enseignant » par un groupe d'élèves, on ne peut présumer qu'ils reconnaissent son autorité sur eux. Dans une même situation, un policier qui ne serait pas en fonction n'aurait pas plus d'autorité que l'enseignant. C'est bien qu'il en soit ainsi, puisqu'est alors protégée la vie privée des policiers, comme devrait l'être celle des enseignants.

Nous avons défini quatre critères visant à établir si un enseignant est en fonction, donc en position d'autorité, en présence d'élèves hors de l'espace scolaire. Le premier concerne la nature scolaire de l'activité. Un enseignant est en position d'autorité dans toutes les activités scolaires. Un enseignant qui rencontre fortuitement des élèves au cinéma ou au centre sportif peut être en position d'autorité si les élèves y sont pour des raisons scolaires. Le deuxième critère a pour objet une consigne claire d'une direction scolaire qui déclare que les enseignants sont en position d'autorité sur les élèves pour une activité qui se déroule dans un contexte non scolaire. Le troisième critère porte sur la nature du lieu. Dans un espace réservé aux adultes, comme un débit de boisson, il est reconnu aux enseignants une autorité sur les élèves. Enfin, le quatrième critère touche les situations hors du cadre scolaire, mais lorsque l'enseignant est invité comme enseignant, par exemple dans le cas où des parents invitent des enseignants à une fête d'enfants. Dans cette situation, l'activité est sans lien avec la directive scolaire et l'enseignant est soustrait à son rôle d'autorité si un parent est en position d'autorité sur son enfant. En somme, la présence d'un élève à une activité n'établit pas automatiquement l'enseignant dans son rôle d'autorité. Les situations étant trop diverses et circonstanciées, chacune devrait être examinée en tenant compte du contexte et des personnes en présence. Cependant, dans les situations où un enseignant séduit un élève de son école pour développer un lien amoureux ou obtenir une faveur sexuelle, alors son autorité est d'emblée reconnue. Cette situation étant particulière, on ne peut l'étendre aux situations disciplinaires où un enseignant rencontre un élève en train de commettre un délit dans un supermarché par exemple.

¹⁷ Cette autorité est supposée par les juges de la Cour suprême du Canada et sert d'argument pour rendre un verdict de culpabilité dans la cause Audet (1996). Nous avons examiné cet argument dans Jeffrey et Harvengt (2020).

En somme, la position d'autorité d'un enseignant sur des élèves doit être évaluée dans chaque situation. On ne peut pas la présumer. Hors du cadre scolaire, il faudrait donc prouver qu'un élève reconnaît l'autorité d'un enseignant, c'est-à-dire son pouvoir d'intervention. Ainsi, cette question de l'autorité de l'enseignant sur les élèves reste ouverte. Pourtant, elle est très importante, car il arrive régulièrement qu'on reproche à un enseignant d'avoir omis de faire preuve d'autorité sur un élève alors qu'il n'était pas en fonction, et par surcroît, que la scène ne se déroulait pas dans un contexte scolaire. Il y aurait donc lieu de faire une distinction entre l'autorité et le pouvoir d'un enseignant.

Soulignons, pour terminer cette partie, que d'autres causes, que nous ne pouvons pas présenter ici par manque d'espace, ont permis de préciser les limites de la liberté d'expression des enseignants, les limites de leurs libertés pédagogiques, leur droit d'utiliser du matériel scolaire qu'ils ont fabriqué eux-mêmes, leur devoir de collégialité et leur devoir de civilité. L'arbitre Jean M. Morency écrit au sujet de la liberté pédagogique dans la cause de l'enseignant qui avait abusé de son pouvoir pour punir un élève : « Il n'est donc pas juste et bien fondé de croire et de soutenir que les enseignants détiennent un pouvoir absolu dans leurs classes et qu'ils peuvent exercer celui-ci comme bon leur semble et sans droit de regard de la direction » (Jeffrey, 2017, p. 252). Dans une autre cause, l'arbitre Blouin précise « qu'un employeur est en droit [...] d'imposer certaines orientations et qu'il appartient à l'enseignant de se plier aux exigences formulées par l'école et non à l'école de se plier à l'enseignant » (Jeffrey, 2017, p. 252).

Conclusion

Chaque cause est unique et montre différentes facettes de l'insubordination en enseignement. Malgré tout, notre recherche sur l'insubordination a permis de préciser davantage les limites de l'autonomie professionnelle des enseignants. On ne peut fonder une conception de la responsabilité professionnelle uniquement sur des décisions de justice, mais elles permettent tout de même de clarifier un certain nombre de règles qui encadrent la liberté pédagogique et l'autorité des enseignants.

Pourquoi les situations d'insubordination sont-elles si nombreuses? La complexité des relations entre des enseignants et une direction scolaire explique en partie cette récurrence. À cette raison s'ajoutent plusieurs autres facteurs. Certains enseignants ont ouvertement contesté leur supérieur. Ces contestations sont considérées par les directions scolaires comme des actes d'insubordination, même si un enseignant avait raison. Brieschke (1985) reconnaît qu'un certain type d'insubordination peut être avantageux sur le plan de la créativité, qui se caractérise par le fait que des travailleurs décident de ne pas appliquer des directives qui, selon eux, ne sont pas adaptées à leur milieu de travail ou occasionnent davantage de problèmes que de solutions. Dans les faits, chaque situation dite

d'insubordination doit être examinée dans son contexte et mise en relation avec la reconnaissance d'une dignité inaliénable à chaque employé.

On doit admettre, par ailleurs, que des gestionnaires ne sont pas nécessairement toujours bien formés pour interagir avec les enseignants. Leurs manières sont gauches. Dès que des questions leur sont posées et qu'on leur demande des explications supplémentaires, l'administration se cabre. Pourtant, ces demandes ne sont pas nécessairement des actes d'insubordination (Nelson, 1984). Or, la ligne est parfois tenue entre une attitude de défiance vis-à-vis de l'autorité scolaire et la réaction raisonnable d'un employé confronté à une nouvelle organisation du travail (Schwartz, 1993).

Rappelons que même si l'école s'est démocratisée au début des années 1970, un régime hiérarchique à tendance paternaliste y survit encore. Pour régler les mésententes entre des enseignants et leur direction scolaire, nous prôtons l'institution d'un comité de conciliation composé notamment d'enseignants et d'administrateurs qui auraient pour mandat de traiter les conflits dans les situations d'insubordination. Un tel comité aurait une place intermédiaire pour réguler les différends avant de recourir aux tribunaux. L'analyse des situations d'insubordination dans les causes retenues laisse voir que la plupart d'entre elles auraient pu trouver une résolution à l'amiable. Nous croyons cette solution préférable à l'affrontement des procureurs, avec des arguments souvent factices, adressés à un juge devant arbitrer les conflits.

Enfin, nous pourrions soutenir que les enseignants n'ont pas à attendre un code d'éthique pour agir de manière respectueuse et responsable, faire preuve d'autocritique, s'autoréguler, attirer la confiance des élèves et se comporter avec professionnalisme. La plus grande majorité des enseignants agissent avec professionnalisme lorsqu'ils montrent, dans chacune de leurs décisions, leur maîtrise des compétences à enseigner et à gérer une classe. De plus, leur formation de quatre ans les rend aptes à justifier de manière responsable chacune des décisions qu'ils prennent dans le cadre de leurs fonctions. Par ailleurs, il semble que la population leur accorde sa confiance même s'ils n'ont pas de code d'éthique. Néanmoins, nous souhaitons tout de même que les enseignants se dotent d'un code d'éthique qui permettrait à juste titre de distinguer leurs responsabilités et celles de leur direction scolaire. Pourquoi attendre de nouvelles fautes d'insubordination pour approfondir cette question primordiale?

Références

Brieschke, P.-A. (1985). Principals in Schools: Insubordination in Discretionary Decision Making, *The Educational Forum*, 49(2), 157-169.

Gouvernement du Québec. *Code du travail du Québec*. Récupéré de <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/C-27>.

- Convention collective nationale 2015-2020. Récupéré de http://lafse.org/fileadmin/Vos_droits/Conventions/Convention_nationale/Convention_collective_2015-2020_v.finale_9-11-2016_.pdf
- D'Aoust, C., Saint-Jean, S. et Trudeau, G. (1986). « L'obligation de civilité du salarié », *Relations industrielles / Industrial Relations*, 41(1), 157-180. Récupéré de <http://iderudit.org/iderudit/050187ar>.
- Daudelin, S. et Trudeau, G. (2011). « Rupture à l'initiative de l'employeur pour des motifs tenant au salarié ». Dans JurisClasseur Québec. *Rapports individuels et collectifs du travail*, fasc. 26. Montréal : LexisNexis Canada, feuilles mobiles, par. 1 à 87 (à jour le 1^{er} janvier 2013).
- Gohier, C. (dir.) (2007). *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement. Regards croisés*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Hamel, T. (1995). *Un siècle de formation des maîtres au Québec*. Montréal : Hurtubise HMH.
- Jutras, F. et Desaulniers (2006). *L'Éthique professionnelle en enseignement*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Jeffrey, D. et Harvengt, D. (2020). *Enseignants et enseignantes, toutes et tous à risque d'une poursuite criminelle pour voies de fait ou attouchements sexuels*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Jeffrey, D. (2018). Quels sont les avantages pour les enseignants québécois de se doter d'une éthique professionnelle? *Vivre le Primaire*. 31(3), 40-43.
- Jeffrey, D. et Harvengt, D. (2016). *Éthique et insubordination en éducation*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Jeffrey, D. (2016). Quelle éthique pour des enseignants reconnus comme professionnels ?, *Éthique en éducation et en formation – Les Dossiers du GREE*, 2, 136-183.
- Jeffrey, D., Harvengt, D. et Kouassi, C. (2016). Profession enseignante: de la moralité exemplaire à la moralité professionnelle. *Formation et Profession. Revue scientifique internationale en éducation*, 24(2).
- Jeffrey, D. (2015). Professionnalisation et éthique des enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 20, HEP, Suisse. Récupéré de http://www.revuedeshp.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/Home.html.
- Joncas, P.-L. (2013). Le devoir de l'employé : Obéir d'abord, se plaindre ensuite, *Bulletin d'information*, Les avocats Rancourt, Legault et St-Onge, Valleyfield.
- Lavallée, J. (2012). *Devoir d'obéissance et critique raisonnable*, Fédération du personnel professionnel des universités et de la recherche (FPPU). Récupéré de http://www.fppu.ca/wp-content/uploads/2013/01/2012_03_devoirs-vs-insubordination.pdf
- Le Corre, C., Laroche, M.-A. et Bernier, L. (2013). *Gestion moderne de la discipline : tout ce que l'employeur doit savoir*. Montréal : Éditions Yvon Blais.

- Piddocke, S., Magsino, R. et Manley-Casimir, M. (1997). *Teachers in trouble. An exploration of the normative character of teaching*. Toronto : University of Toronto Press.
- Piquette, R. (1973). *Les Programmes de formation des maîtres dans les écoles normales françaises de Québec 1857 à 1970* [Thèse de doctorat], Montréal : Université de Montréal.
- Prairat, É. (2009). *De la déontologie enseignante*. Paris : Presses universitaires de France.
- Proulx, J.-P., D'Arrisso, D. et Charland, J.-P. (2018). *Le système éducatif du Québec et la profession enseignante*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Rapport Parent (1963). *Rapport de la commission d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, Québec, 5 tomes.
- Tardif, M. (2005). Résumé de la conférence de Maurice Tardif, *Bulletin professionnel Virage*, 7(3).
- Sorel, M. et Wittorski, R. (2005). *La professionnalisation en actes et en question*. Paris : L'Harmattan.
- Tremblay, J. (1988) Décisions rendues par le Conseil canadien des relations de travail, *Relations industrielles/Industrial Relations*, 43(1), 188-185.
- Swchartz, Stanley J. (1993). Insubordination: A Cardinal Sin in the Wokplace, *Labor Law Journal*, décembre, 765-782.

Causes citées

- R. c. Audet* [1996] 2 R.C.S. 171.
- Ross c. Conseil scolaire du district n° 15 du Nouveau-Brunswick* [1996] 1 R.C.S. 825.
- Commission scolaire du Pays-des-Bleuets et Syndicat de l'enseignement de Louis-Hémon, arbitre Ginette Gosselin, 2004-04-27, SAE 7605.
- Commission des écoles protestantes du Grand Montréal et association des enseignantes et enseignants de Montréal, arbitre François G Fortier, 1996-09-30, SAE 6503, 6504, 6506.
- Commission scolaire de l'Énergie et Syndicat de l'enseignement de la Mauricie, arbitre Jean-M. Morency, 2001-10-25, SAE 7222.
- Commission scolaire des Samares et Syndicat de l'enseignement de Lanaudière, arbitre Huguette April, 2013-05-17, N° du greffe 2015-0000525-5110.
- Commission scolaire régionale Dollard-des-Ormeaux et Association des enseignants de Dollard-des-Ormeaux, arbitre Marc Brière, 1972-10-02 SAE 0103.
- Commission scolaire de la Haute-Gatineau et Syndicat du personnel de l'enseignement des Hautes-Rivières, arbitre Robert Caron, 1992-05-27, SAE 5638.
- Commission scolaire Samuel-de-Champlain et Syndicat des enseignants des Vieilles-Forges, arbitre Ginette Gosselin, 1995-03-30, SAE 6275.

L'OCDE et l'éducation : déclinaison d'un changement institutionnel et impératif d'adaptation d'un apprenant perpétuel

Claude Lessard

Numéro 11, automne 2021

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1084199ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1084199ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Éthique en éducation et en formation - Les Dossiers du GREE

ISSN

2561-1488 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Lessard, C. (2021). L'OCDE et l'éducation : déclinaison d'un changement institutionnel et impératif d'adaptation d'un apprenant perpétuel. *Éthique en éducation et en formation*, (11), 101–124. <https://doi.org/10.7202/1084199ar>

Résumé de l'article

Depuis leur création, les organisations internationales, notamment l'OCDE et l'UNESCO, ainsi que la Banque Mondiale, s'intéressent à l'éducation comme instance de production de ce que les économistes appellent le facteur humain. Parmi elles, l'OCDE, dont la mission est d'abord économique, a pris une place dominante dans le domaine des politiques éducatives. Dans ce texte, nous nous intéressons à l'évolution du discours et des outils de connaissance de l'OCDE. Nous montrerons que ce discours éducatif s'est amplifié et décliné de telle sorte qu'il constitue un projet de changement institutionnel d'envergure, touchant toutes les dimensions et tous les niveaux de l'institution éducative. Adoptant une posture critique, nous utilisons les outils conceptuels de la sociologie pragmatique de Boltanski et Thévenot (1991), du néo-institutionnalisme sociologique (Suchman, 1995; Campbell, 2004) et des écrits d'inspiration foucauldienne sur le néolibéralisme (Dardot et Laval, 2009). En conclusion, nous discutons de la dénationalisation des politiques éducatives ainsi que du paradigme fonctionnaliste de l'adaptation à un monde qui échappe à la critique.

L'OCDE ET L'ÉDUCATION : DÉCLINATION D'UN CHANGEMENT INSTITUTIONNEL ET IMPÉRATIF D'ADAPTATION D'UN APPRENANT PERPÉTUEL

Claude Lessard, professeur émérite

Université de Montréal

Résumé : Depuis leur création, les organisations internationales, notamment l'OCDE et l'UNESCO, ainsi que la Banque Mondiale, s'intéressent à l'éducation comme instance de production de ce que les économistes appellent le facteur humain. Parmi elles, l'OCDE, dont la mission est d'abord économique, a pris une place dominante dans le domaine des politiques éducatives. Dans ce texte, nous nous intéressons à l'évolution du discours et des outils de connaissance de l'OCDE. Nous montrerons que ce discours éducatif s'est amplifié et décliné de telle sorte qu'il constitue un projet de changement institutionnel d'envergure, touchant toutes les dimensions et tous les niveaux de l'institution éducative. Adoptant une posture critique, nous utilisons les outils conceptuels de la sociologie pragmatique de Boltanski et Thévenot (1991), du néo-institutionnalisme sociologique (Suchman, 1995; Campbell, 2004) et des écrits d'inspiration foucauldienne sur le néolibéralisme (Dardot et Laval, 2009). En conclusion, nous discutons de la dénationalisation des politiques éducatives ainsi que du paradigme fonctionnaliste de l'adaptation à un monde qui échappe à la critique.

Mots-clés : organisation internationale, discours, outils et réseaux, changement institutionnel et néolibéralisme, épreuves, adaptation perpétuelle du sujet, éducation dénationalisée

Abstract : Since their creation, international organizations, notably OECD and UNESCO, as well as the World Bank, are preoccupied with education, as an institution producing what economists refer to as the human factor. Amongst them, OECD, whose mission is foremost economic, has assumed a dominant position in the domain of educational policies. In this article, we look at the evolution of OECD discourse and knowledge tools. We will show that, over time, this discourse has amplified, becoming an important institutional change discourse, encompassing all dimensions and levels of education. Adopting a critical stance, we will use the conceptual tools of Boltanski and Thévenot's (1991) pragmatic sociology, sociological neoinstitutionalism (Suchman, 1995; Campbell, 2004), and neomarxists writings of foucauldian inspiration on neoliberalism (Dardot et Laval,

2009). In conclusion, we discuss educational policy denationalization as well as the functionalist adaptation paradigm, which escapes criticism.

Keywords : international organization, speech, tools and networks, institutional change and neoliberalism, trials, perpetual adaptation of the subject, denationalized education

Introduction

Depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale, plusieurs organisations internationales ayant vu le jour ont occupé une place importante dans les arènes économique, politique et culturelle. On songe aux institutions de Bretton Woods, comme le Fonds monétaire international (FMI) et la Banque mondiale (BM), à l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) et, à une échelle plus réduite, la Communauté européenne (CE). On doit ajouter à cette courte liste des fondations et des organisations philanthropiques au rayon d'action mondialisé ainsi que des entreprises privées, comme *McKinsey & Company* et *Pearson Education*, qui ont des ramifications un peu partout.

Ces organisations sont de puissants agents dans la coordination internationale des politiques économiques. Même si seule l'UNESCO a reçu d'entrée de jeu une mission de promotion de l'éducation, ces organisations ont débordé le champ économique pour consacrer une grande attention à l'éducation, qui leur est apparue comme un facteur de développement économique de première importance. À cet égard, l'OCDE représente un cas de figure intéressant. Dans ce texte, nous discutons du discours de l'OCDE, des outils de connaissance qu'elle a développés, des réseaux qu'elle a mis sur pied, puis des effets combinés de ces réseaux sur les politiques éducatives nationales. Nous entendons montrer que l'OCDE contribue à la dénationalisation des politiques éducatives et entend faire évoluer le curriculum des pays membres suivant les impératifs du développement économique mondialisé, envisagé comme l'horizon indépassable des sociétés postnationales. Il y a là une sorte de fatalité qu'on ne peut remettre en cause. En conclusion, nous discutons de cette dénationalisation et du paradigme fonctionnaliste de l'adaptation.

Certes, l'OCDE n'impose rien aux États membres; elle n'a aucun pouvoir sur eux et n'exerce que de l'influence, un pouvoir « soft ». Elle puise une grande part de son expertise dans la haute fonction publique, les universités et les centres de recherche, publics ou privés, des pays membres; souvent, ses programmes sont une réponse à des demandes de ses membres. Il ne faut donc pas la percevoir comme une instance surplombante qui imposerait aux États nationaux des politiques étrangères ou même coloniales. L'action de l'OCDE est plus diffuse et s'imbrique dans les dynamiques de politiques publiques nationales. Mais, ainsi qu'on tentera de le montrer, elle produit quelque chose qu'aucun pays ne peut réaliser seul : elle internationalise des enjeux de politique éducative, les situe dans un cadre conceptuel transnational; elle a développé une panoplie d'indicateurs et des outils d'analyse comparative qui génèrent des standards auxquels tous acceptent de se mesurer, s'imposant ainsi des épreuves. Elle est en voie d'internationaliser un curriculum axé sur les compétences requises pour le 21^e siècle. En somme, même si les États-nations demeurent souverains, même s'ils s'approprient différemment les prescriptions de l'OCDE, cette dernière structure et internationalise les enjeux éducatifs contemporains.

1. Boîte à outils conceptuels

Notre posture se veut critique. Cela signifie une volonté de prise de distance avec le monde apparent, le sens commun et les institutions dominantes. La critique est inséparable d'une référence au bien commun et à la justice. L'éducation et le savoir sont dans ce texte saisis comme biens communs et éléments de premier ordre de la justice sociale. C'est l'apport de Boltanski et Thévenot (1991) que de pluraliser les mondes communs et les régimes de justice, tout en soulignant que c'est cette pluralité qui rend possible la critique.

Il est important d'analyser le travail sémantique des institutions, qui construisent la réalité sociale qu'elles désirent transformer. Cependant, toutes les institutions n'ont pas la même capacité ni la même influence pour dire ce qu'est la réalité et ce qu'elle doit être en matière d'éducation. Certaines ont un pouvoir de définition plus grand que d'autres, des outils au rayon d'action plus grand que d'autres, des réseaux d'expertise plus étendus que d'autres. À cet égard, l'OCDE jouit d'un statut qui est objet d'étude depuis quelques décennies (par exemple, Martens *et al.* 2007; Bierber et Martens, 2011; Godin, 2004).

Nous nous inspirons de la sociologie pragmatique développée par Boltanski et Thévenot et appliquée à l'analyse du *Nouvel Esprit du Capitalisme* (1999). Ce courant de la sociologie critique met l'accent sur une obligation pour les acteurs de justifier moralement leurs actions, de construire des accords et de se mesurer aux exigences d'un ou de régimes de justice dans une recherche de grandeur légitime.

C'est le discours institutionnel en tant que justification morale, cognitive et pragmatique (Suchman, 1995) qui nous intéresse, ainsi que les outils qui en sont les prolongements et qui structurent les épreuves auxquelles les systèmes éducatifs des pays membres acceptent de se soumettre. Ce discours présente des caractéristiques particulières que nous détaillons plus loin. Aussi, notre analyse porte sur plusieurs décennies, question de montrer qu'il évolue dans le temps et qu'il intègre de nouvelles références, sans pour autant perdre sa dominante économique néolibérale. Ces références sont caractérisées en fonction des diverses cités (marchande, industrielle et civique notamment) proposées par Boltanski et Thévenot (1991).

Dans la sociologie de l'action publique (Lascousmes et Le Galès, 2004 et 2007), Muller, 1990/2010; Muller et Surel, 1998) et le néo-institutionnalisme sociologique (Meyer et Rowan, 2006; Campbell, 2004), nous puisons les notions de référentiel politique publique, d'outils et de changement institutionnel. Ces notions permettent d'étudier le cadre cognitif d'une politique ou d'une action publique, les discours qui la légitiment et les transformations qu'elle subit en cours de mise en œuvre. Elles permettent aussi de s'interroger sur les dimensions de la légitimité et de l'efficacité d'une politique.

Nous considérons que l'OCDE est engagée dans une entreprise de changement institutionnel de l'éducation et, qu'à cette fin, elle produit un discours de justification. Nous entendons par changement institutionnel toute modification (incrémentale, évolutive ou révolutionnaire), dans des règles formelles ou informelles, des mécanismes de surveillance ou d'imposition et des systèmes de signification qui définissent le contexte dans lequel des individus, des groupes et des organisations opèrent les uns avec les autres et interagissent (Campbell, 2004, p. 1).

Dans ce texte, nous souhaitons montrer que, loin de se marginaliser avec le temps, le discours éducatif de l'OCDE s'est amplifié et décliné de telle sorte qu'il constitue un projet de changement institutionnel d'envergure, touchant toutes les dimensions et tous les niveaux de l'institution éducative.

Reconnaissons aussi que l'OCDE n'a pas élaboré elle-même la théorie du capital humain et que celle du capital social n'est pas non plus de son invention, quoiqu'il faille constater que l'OCDE a travaillé assez tôt à nommer l'économie du savoir et à en mesurer les principales dimensions. Elle a aussi joué un rôle important dans la construction d'un ensemble d'indicateurs de résultats, essentiels au Nouveau Management Public (NMP). Si elle n'est pas à l'origine, en matière curriculaire, des designs par compétences, elle a néanmoins décliné celles-ci en fonction des besoins de l'économie du savoir. On doit donc la considérer, en matière de changement institutionnel, comme ayant fait œuvre d'intégration d'éléments pour une part déjà existants, comme ayant fabriqué de la cohérence dans un bricolage d'éléments de diagnostic, d'orientations et de remèdes. Elle a légitimé et amplifié un programme de changement que les pays membres se sont approprié de diverses manières et suivant leurs choix stratégiques.

Les écrits de Dardot et Laval (2009) sur le néolibéralisme nous sont utiles pour cerner et comprendre le cadre de pensée de l'OCDE. « Raison du capitalisme contemporain », selon ces auteurs, « le néolibéralisme peut se définir comme l'ensemble des discours, des pratiques, des dispositifs qui déterminent un nouveau mode de gouvernement des hommes selon le principe universel de la concurrence » (2009, p. 6). La notion de néolibéralisme a évolué dans le temps et s'est différenciée. Deux courants la caractérisent. Le premier, associé à l'école économique de Chicago, voit dans le marché une réalité naturelle qui assure l'allocation optimale des ressources et qu'il faut « laisser à elle-même pour obtenir équilibre, stabilité et croissance » (p. 7). Le néolibéralisme justifie ainsi le retrait de l'État de toute intervention dans l'économie. La seconde acception, au contraire, estime que l'État doit intervenir pour organiser, faciliter et stimuler la concurrence : « cette idée que les règles sont nécessaires au bon fonctionnement de la concurrence est précisément au cœur du néolibéralisme » (p. 11). C'est cette acception que Dardot et Laval retiennent : pour eux, « non seulement l'État n'a pas disparu, non seulement il s'est mis au service des

entreprises, mais il s'est lui-même mué en un gouvernement de type entrepreneurial » (p. 12). Nous retenons cette seconde acception du néolibéralisme.

Dardot et Laval (2009) vont plus loin. S'inspirant de la pensée foucaldienne, ils appréhendent le néolibéralisme comme une « rationalité » qui « tend à structurer et organiser, non seulement l'action des gouvernants, mais jusqu'à la conduite des gouvernés eux-mêmes » (p. 15). Cette rationalité serait « gouvernementale », au sens de « l'activité qui consiste à régir la conduite des hommes dans un cadre et avec des instruments étatiques » (p. 14). Cette « conduite de la conduite » des hommes opère dans des domaines différents, notamment à l'école. Si elle produit et inculque une discipline, elle vise ultimement à l'autogouvernement de l'individu, qui finit par accepter le marché, la concurrence et l'entrepreneuriat de soi comme principes généraux de la vie individuelle et collective. C'est ce que Robertson (2012) nomme l'agentivité néolibérale : cette subjectivité appropriée à l'économie du savoir mondialisé et à l'ensemble des univers sociaux de plus en plus marqués au coin de la concurrence. Parce qu'elle s'insère dans une vision productive de la subjectivité néolibérale, cette conception du néolibéralisme permet de mieux saisir comment opère le processus de dénationalisation.

Il importe de bien cerner la notion de dénationalisation : elle ne signifie pas le retrait de l'État national d'un champ d'intervention comme l'éducation; elle pointe plutôt vers l'existence de processus d'imbrication du national et du mondial, qui impliquent que l'échelon national n'est plus le seul à déterminer la direction et l'évolution de son champ éducatif. Car, ainsi que Sassen (2004) le montre, les processus de dénationalisation ne peuvent se réaliser qu'avec une certaine collaboration de l'État national. Pris au piège, ou acceptant la concurrence économique mondiale et ses conséquences pour l'ensemble des champs sociaux nationaux, il participe à l'imbrication des échelons mondial et national, et s'ouvre à l'interférence du global et à la pénétration de son régime de vérité et de justice (Lingard et Rawolle, 2011). Il finit par accepter les critères de jugement à prétention universaliste de l'échelon mondial. On le verra plus après, cela est exemplifié par le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), son émergence, son expansion et ses effets.

Méthodologie

L'OCDE a produit au fil des ans divers types de documents, et ce, en grande quantité. Ces types de production ont évolué dans le temps, révélant un changement dans les modes de production intellectuelle et dans les relations entre l'OCDE et les pays membres. Elle a d'abord été reconnue pour ses révisions de politiques éducatives nationales, pour lesquelles plusieurs pays membres se portaient volontaires, y voyant l'occasion de légitimer des réformes envisagées. Les données quantitatives utilisées dans ce cadre provenaient des pays membres. Puis, à compter des années 1990, l'OCDE a pris un tournant comparatif en développant un important programme d'indicateurs (International Indicators of Educational

systems, INES, créé en 1988) et le PISA. Elle définit le cadre conceptuel que les pays membres doivent respecter et construit elle-même les bases de données requises pour ses analyses. Cela a donné naissance à de nombreuses publications comparatives et quantitatives. Au cours des dernières décennies, les rapports dits thématiques se sont aussi développés et ont connu une certaine popularité auprès des pays membres. Dans ce cas, c'est l'OCDE qui choisit les thèmes, construit le cadre conceptuel, s'assure de la comparabilité des données et définit les standards (*benchmarks*). Cette évolution révèle un leadership de l'OCDE dans la construction d'un cadre intellectuel international, amenant chaque pays membre à y situer son rendement et sa contribution sur le plan des politiques et des pratiques efficaces. Sur le plan méthodologique, notre analyse du discours de l'OCDE couvre principalement les trois dernières décennies, soit celles qui ont témoigné du virage néolibéral des sociétés occidentales. Elle fait l'économie des révisions de politiques nationales et des rapports techniques, et se centre sur des rapports plus généraux et théoriques, ainsi que des rapports thématiques pertinents en référence aux politiques éducatives les plus prégnantes. La liste de ces documents apparaît à la fin de ce texte. Il y a aussi une très abondante littérature portant sur l'OCDE, notamment sur le PISA et d'autres outils quantitatifs (par exemple, le Teaching and Learning International Survey, ou TALIS). Nous avons aussi analysé une partie de cette littérature, notamment celle qui permettait d'apporter un éclairage historique à notre démarche d'analyse.

2. La forme du discours de l'OCDE

Le discours de l'OCDE présente des caractéristiques particulières. Premièrement, il est exprimé de manière générale, sans paraître reproduire le point de vue ou l'idéologie d'un pays particulier. Il ne cherche pas à prendre en compte, sinon de manière minimale, les contextes de chaque pays, car une trop grande contextualisation empêche toute approche transversale et toute comparaison, chaque cas étant en quelque sorte enfermé dans sa particularité. Il faut donc, pour être entendu et accepté, que ce discours se situe de manière générale, ce que l'OCDE tente de légitimer en s'appuyant sur la science économique (théories du capital humain et analyses quantitatives sophistiquées produisant des données présentées comme probantes), sur les théories du management des dernières décennies et, en éducation, sur les évaluations des apprentissages, les données dites probantes sur ce qui fonctionne (*What Works*), ou encore sur la psychologie cognitive et les neurosciences. Ces savoirs scientifiques et ces études fournissent le cadre cognitif qui peut prétendre à une certaine généralité ou universalité.

Deuxièmement, le discours de l'OCDE s'appuie sur des outils de connaissance – par exemple le PISA – qui prétendent produire des états de réalité objective, qu'ils expriment en nombres, en tableaux statistiques, en graphiques et en figures. Les productions de l'OCDE ont une dimension scientifique accessible à des décideurs politiques, à des journalistes et à tout profane intéressé.

Troisièmement, le discours de l'OCDE dépasse les simples descriptions et analyses des situations; il amalgame les registres cognitif et normatif. La science qu'elle prétend pratiquer sert ainsi à fonder une vision du monde et à légitimer un ensemble de réformes qui apparaissent comme nécessaires, si l'on veut de manière rationnelle améliorer sa performance nationale, et ainsi bien se positionner dans l'ordre mondial. En lien direct avec ce discours et ces données quantitatives se dessine un ensemble de critères de jugement de qualité qui se généralisent et s'universalisent. Ces critères sont reconnus et utilisés par les gouvernements nationaux pour justifier leurs politiques. Ainsi, ces derniers situent leurs actions dans un contexte plus large que le contexte national et y laissent pénétrer une perspective, un œil global que, par ailleurs, des médias locaux n'hésitent pas à diffuser.

Ces trois caractéristiques formelles du discours de l'OCDE ont deux conséquences importantes. Tout d'abord, le discours contribue à faire reconnaître l'autorité de l'OCDE en matière éducative, dans la mesure où l'OCDE, dans ses publications, répond aux attentes de ses pays membres, tout en montrant et en amplifiant son expertise. Le national et l'international se trouvent ainsi imbriqués dans une logique de renforcement de l'un et de l'autre. Par exemple, le Canada, grâce au PISA, est heureux de considérer qu'il a un système éducatif qui peut prétendre être de classe mondiale, ce qui constitue dans ce nouvel univers de comparaisons le summum de la qualité recherchée, le triomphe de l'épreuve par excellence, typique de cette cité (Boltanski et Chiapello, 1999). C'est en ces termes que les ministres canadiens de l'Éducation, regroupés au sein du Conseil des ministres de l'Éducation du Canada, définissent l'objectif national canadien (Lessard et Brassard, 2006). Ils acceptent la concurrence mondiale en matière de performance éducative, d'autant plus facilement, peut-on penser, que le Canada en ressort en bonne position. Ils reconnaissent aussi l'autorité de l'OCDE, la valeur du PISA et la qualité des analyses quantitatives produites.

Ensuite, le niveau de généralité du discours, sa décontextualisation, la référence à des sciences et des disciplines qui ont des prétentions universalisantes et le support empirique rendent la critique difficile à articuler et à se faire entendre.

L'OCDE se nourrit des discours et des pratiques (notamment des innovations) qui ont cours dans les pays membres, en même temps qu'elle retourne aux pays membres leurs discours et leurs pratiques avec une formulation plus universelle. Il y a ici à l'œuvre une double traduction – celle de l'OCDE à l'égard des pratiques nationales recensées, et celle des États nationaux quand vient le temps d'interpréter le discours de l'OCDE et de traduire en politiques nationales les jugements de qualité et les adaptations requises, selon les experts de l'OCDE. Cette double traduction est alimentée par un va-et-vient entre l'OCDE et ses pays membres, va-et-vient auquel participent des communautés épistémiques d'experts, certes ancrées dans des États membres, mais qui, grâce à l'OCDE, sont de plus

en plus globalisées. Abordons maintenant le contenu du discours de l'OCDE au sujet de l'éducation.

3. Le discours de l'OCDE

3.1 La théorie du capital humain

Dès sa naissance, l'OCDE se voit confier une mission de défense et de promotion d'une économie de marché, détruite par la Seconde Guerre mondiale et idéologiquement contestée par la menace communiste. Dans ce cadre, dès les années 1960, l'éducation apparaît aux économistes qui y travaillent, comme un facteur de développement économique de première importance. Elle doit donc être intégrée dans la fonction de production économique, à côté du capital financier et du travail, dans un facteur dit résiduel. L'éducation doit être considérée par les États comme un investissement rentable à moyen et long termes, et non comme une dépense. C'est là l'essentiel de la théorie du capital humain, le moment de son triomphe et le début de sa longue domination intellectuelle, théorie qui stipule que, dans le capitalisme contemporain, la qualité de la main-d'œuvre est un facteur clé de compétitivité économique. Cette qualité de la main-d'œuvre est une fonction de l'éducation. Cette théorie dit aussi que ce qui est vrai d'une société s'applique aux individus : plus l'individu est scolarisé, plus son emploi sera assuré, rémunérateur et protégé. « Qui s'instruit s'enrichit », disait-on dans le Québec des années 1960.

Cette théorie demeure, à ce jour, rituellement invoquée par les décideurs. Ce rituel fonctionne toujours symboliquement, tant cette théorie a pénétré les cultures politiques et les valeurs sociales occidentales.

La théorie du capital humain a évolué. Elle a incorporé la notion de capital social, conçue par des sociologues fonctionnalistes américains (Coleman, 1988). Ce capital est constitué par les relations entre les individus et par les normes et valeurs qui les régulent et les légitiment. Il renvoie à des dimensions de la vie collective comme la cohésion sociale, la sociabilité, la solidarité, la confiance et la coopération entre les membres d'une société. Il peut incorporer la lutte aux inégalités sociales. Caractéristique environnementale, il est pour les individus un ensemble de ressources qu'ils peuvent s'approprier, investir et utiliser à des fins personnelles, notamment à des fins économiques (OCDE, 2001, p. 9).

Comme le soulignent Laval et Weber (2002, p. 83), le capital social est « une donnée exogène à l'activité économique, laquelle ne semble pas être comprise elle-même comme une activité sociale ». Dans la chaîne des causalités, il y a d'une part, parmi les facteurs de développement économique, le capital humain, le capital social, ainsi que d'autres facteurs

matériels ou financiers, et d'autre part, en tant que variable dépendante, l'activité économique.

À partir des années 1990, la théorie du capital humain a été en quelque sorte optimisée : en effet, l'OCDE tient un discours prospectif affirmant que l'éducation, la recherche et le développement ainsi que l'innovation technologique deviennent les moteurs et les piliers d'une nouvelle économie « post-industrielle » : la notion d'économie du savoir tente de nommer ce nouvel horizon économique international et son enjeu central : la gestion de la connaissance (*knowledge management*). Cet horizon est celui d'une société de réseaux et d'une entreprise flexible (OCDE, 1996, p. 19) fonctionnant comme une organisation qui se veut apprenante, « modulant continuellement leur gestion, leur organisation et les qualifications de leur personnel pour s'adapter aux nouvelles technologies. Elles se regroupent aussi en réseaux, où l'apprentissage interactif qui suppose la participation des producteurs et des utilisateurs à l'expérimentation et à l'échange d'informations est le moteur de l'innovation » (OCDE, 1996, p. 14).

L'OCDE, au tournant du millénaire, renouvelle sa théorie de la croissance économique, et la fait désormais reposer directement sur la production, la diffusion et l'utilisation du savoir et de la formation. Elle développe les indicateurs de cette transformation et tente de mesurer leur contribution au développement économique, une tâche qui s'est avérée plus difficile que prévu (Godin, 2004).

Plusieurs publications de l'OCDE (1996, 2002) véhiculent cette extension de la théorie du facteur humain, dans un nouveau cadre macroéconomique. Cette théorie du capital humain, incorporant le capital social et le capital-savoir, constitue, en quelque sorte, les assises de la pensée de l'OCDE en matière éducative; elle se présente à la fois comme une construction scientifique et comme l'horizon des sociétés auquel celles-ci doivent s'adapter. Elle légitimise l'intervention en éducation, tant sur le plan moral que sur les plans cognitif et pragmatique (Suchman, 1995).

3.2 Le développement d'indicateurs, le tournant comparatiste et le nouveau management public (NMP)

Trois moments forts et interreliés ont été marquants. Le premier se produit à la fin des années 1980, à la demande des États-Unis et de la France : c'est la création du programme INES d'indicateurs de l'éducation et l'assurance d'une mise à jour annuelle (ce qu'elle accomplit depuis 1992, dans le cadre de *Regards sur l'éducation*, 2019e). Ces indicateurs se centrent davantage sur les résultats que sur les processus ou les moyens. Ils sont aussi couplés au tournant comparatiste (*second moment*, cf. Martens, 2007) des années 1990, alors que l'OCDE s'éloigne des révisions de politiques nationales et juge plus utile désormais de comparer les États membres sur une série d'indicateurs. Ceux-ci annoncent la

promotion d'une gestion axée sur les résultats. Ce développement s'inscrit dans l'institutionnalisation d'une gouvernance par comparaison.

Le troisième moment se produit dans les années 1990 : les Trente Glorieuses sont terminées, les économies occidentales absorbent tant bien que mal des chocs pétroliers successifs et les États-providence, que l'on dit en crise, sont contestés dans leur capacité en matière de santé et d'éducation. Des voix s'élèvent, dont celle de l'OCDE, pour réformer la gouvernance du secteur public. La publication, en 1995, du document *Governance in transition: public management reforms in OCDE countries* (OCDE, 1995) marque la prise de position en faveur du Nouveau Management Public (NMP), que l'OCDE estime approprié afin d'outiller les pays membres qui désirent, suivant la rhétorique usuelle, « relever les défis posés par les changements globaux ». Parmi ces changements, les plus importants ont trait à l'augmentation de la concurrence un peu partout dans le monde et à l'obligation pour chaque économie d'être plus compétitive, dans un contexte où la forte croissance des Trente Glorieuses n'est plus et ne sera plus, prédit-on, au rendez-vous dans le proche avenir. Cela a des conséquences pour les États nationaux qui verront leurs ressources diminuées, alors que les besoins qu'ils devront satisfaire continueront à croître. Il faut donc penser à réformer le service public, afin qu'il s'adapte à cette nouvelle donne. Informée des dernières théories dans les sciences de la gestion, l'OCDE souhaite que le secteur public se transforme en organisation dite apprenante et qu'il puisse ainsi intégrer une vision de l'amélioration constante de son fonctionnement et de ses résultats. Dans cet esprit, si l'OCDE reconnaît que les situations et les contextes varient, il y a néanmoins des principes généraux dont tout secteur public doit s'inspirer.

Ces principes, selon l'OCDE, sont tirés de l'économie institutionnaliste (*new institutional economics*), qui met l'accent sur l'acteur rationnel agissant sur divers marchés en fonction de ses intérêts, préférences et satisfactions, sur le choix des usagers comme outil de régulation, sur la transparence assurant la nécessaire information des acteurs et une structure d'incitation appropriée pour motiver chacun. Est aussi mise à contribution une approche pragmatique qui voit dans le NMP une réponse rationnelle aux pressions que subissent les gouvernements. L'OCDE souhaite que les pays membres s'éloignent de ce qu'elle appelle une approche idéologique du NMP, qui en ferait une fin en soi, alors qu'il doit, à ses yeux, être pris comme boîte à outils, comme si les outils ne portaient pas en eux-mêmes une charge idéologique ou symbolique et étaient neutres, soumis à la seule contrainte de leur efficacité. Il y a ici un raccourci qui renie l'imbrication des moyens et des fins.

Ces principes – ou ces outils, selon le point de vue – sont aujourd'hui connus, ayant été maintes fois évoqués pour légitimer des réformes du secteur public : la décentralisation, la subsidiarité et la flexibilité; l'accent sur la performance, le contrôle des résultats et l'imputabilité; le libre choix des usagers et la concurrence entre des fournisseurs de

services; l'approche client; l'utilisation des technologies de l'information et de la communication comme source d'efficience; une gestion des ressources humaines incitant et récompensant la performance individuelle); le renforcement du pilotage par le centre décisionnel d'un secteur public conçu essentiellement comme fournisseur de services à des clients plutôt que comme lieu de construction du bien commun. Dans cette ligne de pensée, l'OCDE explore aussi la pertinence et l'utilité de la sous-traitance, voire de la privatisation de certains services, de partenariats publics-privés et de systèmes de bons en éducation.

Ce virage de l'OCDE est néolibéral. Si l'OCDE a toujours été adepte du libéralisme économique, à partir des années 1990, elle pense que les services publics doivent être gérés de la manière la plus efficace et efficiente possible, comme une entreprise privée le ferait. Il revient à l'État de réaliser ce changement.

Appliquée à l'éducation, cette pensée a nourri, dans bon nombre de pays membres, des politiques favorables au développement de l'évaluation systématique et fréquente des élèves, des enseignants et des établissements (source de classements publicisés, considérés comme une information fiable pour des parents acteurs rationnels sur un quasi-marché éducatif). Le NMP est aussi responsable de la mise en place de mécanismes de reddition de compte et de structures d'incitatifs et de récompenses (bonis et paie au mérite). Enfin, il a valorisé la décentralisation, le leadership entrepreneurial des directions locales, le pouvoir accru des parents-usagers et un pilotage central plus affirmé. Ce pilotage entraîne une politisation plus grande des questions éducatives et, paradoxalement, dans plusieurs cas, un recours à la science ou à des données dites probantes, censées rendre plus professionnelle l'action éducative¹.

L'OCDE a été un acteur clé dans la détermination d'un ordre du jour sur le plan de la gouvernance de l'éducation et de la place qu'ont prise en éducation les indicateurs. Mais elle a dû gérer tant bien que mal une contradiction : certains des pays les plus performants en matière éducative – on songe à la Finlande – n'ont pas pratiqué les principes du NMP; en fait, dans ce cas précis, les traditions et la culture administrative sont contraires au NMP. Ajoutons que Singapour, le Canada, Shanghai, la Finlande et l'Estonie présentent des structures et des pratiques administratives assez différentes les unes des autres, ce qui n'empêche pas ces pays de se retrouver au sommet du palmarès du PISA. Ce fait force l'OCDE à exercer une certaine retenue dans ses prescriptions.

¹ Pour le Québec, on trouvera dans Maroy (2021) l'analyse la plus complète de la mise en œuvre du NMP.

4. Le curriculum et la pédagogie pour un apprenant perpétuel et adaptable.

Des étudiants préparés pour l'avenir

Le tournant du nouveau millénaire a donné lieu à un élargissement du champ de préoccupations de l'OCDE. Dans la suite du PISA, elle s'est intéressée aux questions de curriculum et de pédagogie. Autour d'un programme en cours sur l'avenir de l'éducation et des compétences, nommé Éducation 2030 (OCDE, 2018, 2019a; 2019b; 2019c), l'OCDE se penche sur le curriculum le mieux adapté au monde à venir. Car l'objectif doit être de préparer des élèves et étudiants pour l'avenir (*future-ready students*), le défi étant que cet avenir est des plus incertains et imprévisibles. Seule certitude : de grands défis environnementaux, économiques (interdépendance et mondialisation, intelligence artificielle, biotechnologies) et sociaux (urbanisation, migration, diversité sociale et culturelle) doivent être relevés. Pour y faire face, l'OCDE entend répondre aux deux questions suivantes : de quels savoirs, compétences, attitudes et valeurs les élèves et étudiants d'aujourd'hui ont-ils besoin pour prospérer (*thrive*) et façonner le monde de demain? De quels systèmes d'instruction a-t-on besoin pour développer chez les élèves et étudiants le savoir, les compétences, les attitudes et les valeurs nécessaires? Ces questions et les réponses qu'y apporte l'OCDE montrent combien une organisation, à l'origine dédiée à la concertation économique, a élargi son rôle et s'est attaquée au cœur de l'école : son curriculum et sa pédagogie. Cette volonté de transformer l'école obéit aux priorités économiques de l'OCDE, tout en reconnaissant la légitimité de considérations sociales, culturelles et politiques que l'OCDE intègre dans son discours.

Quel curriculum? Savoirs, compétences transversales et « soft skills »

Les savoirs requis pour préparer la relève nécessaire au fonctionnement de ce nouveau capitalisme sont de divers ordres : disciplinaires, interdisciplinaires, métacognitifs et procéduraux. Les compétences intellectuelles recherchées sont, elles aussi, de divers ordres. Parmi celles-ci, certaines sont connues des éducateurs : la capacité de transférer des concepts clés ou de grandes idées d'une discipline à une autre; la capacité de relier des concepts entre eux et entre disciplines; la capacité d'apprentissage thématique et d'apprentissage par projet, voire, la capacité, en combinant des sujets reliés, d'inventer de nouveaux domaines de connaissance.

À ces compétences s'en ajoutent de nouvelles de haut niveau, voisines d'attitudes et de valeurs. Elles sont dites « transformatives » : la capacité à créer des valeurs, à réconcilier des tensions et des dilemmes et à assumer des responsabilités. Si des individus y contribuent, on voit mal comment ces compétences ne peuvent être qu'individuelles, et non pas le fruit d'un travail collectif, voire de conflits et de luttes sociales.

Enfin, les élèves et étudiants de l'avenir devront développer des compétences socioémotionnelles axées sur la collaboration, l'ouverture d'esprit, l'interaction avec les autres, la régulation émotionnelle et le rendement, nommées des « soft skills » (OCDE, 2018, p. 18).

Comment développer l'agentivité? Par quelle pédagogie?

Un nouveau diplômé doit donc être formé différemment de celui des décennies antérieures. Même s'il est envisagé que tout diplômé de l'enseignement obligatoire possède ces compétences, on peut penser qu'un tel projet éducatif concerne d'abord une élite cosmopolite, ouverte à la diversité, sûre que la science et la technologie font partie de la solution et non pas du problème, une élite qui regarde en avant avec optimisme, qui (ré)invente un monde nouveau, en rupture avec le monde du passé, encore que personne ne sache ce que sera ce monde nouveau. En somme, dans un monde incertain qui change rapidement, il faut, dit l'OCDE, former une relève capable d'embrasser cet avenir en tant qu'horizon d'opportunités d'innovation et de créativité, et le façonner suivant des valeurs générales, libérales et consensuelles (démocratie, respect de la diversité, développement durable, épanouissement personnel, équité sociale, etc.). L'OCDE nomme « agentivité » (*agency*) cette caractéristique des étudiants de l'avenir. C'est une caractéristique individuelle et collective (*co-agency*) liée au travail collaboratif et en réseau.

Pour Robertson (2012), cette notion d'agentivité et l'accent mis par l'OCDE sur les compétences socioémotionnelles sont des manifestations d'une épistémologie constructiviste, qu'elle estime en harmonie avec la valorisation néolibérale de l'individualisme. En effet, force est de constater une parenté entre le discours de l'OCDE et celui de pédagogies contemporaines désirant construire un curriculum axé sur le développement et l'épanouissement de la personne. Ces pédagogies sont-elles récupérées par l'OCDE et servent-elles d'écran de fumée pour l'économisation de l'école, liant le développement de compétences intellectuelles et socioaffectives de haut niveau, l'épanouissement individuel dans des entreprises fonctionnant en réseau dans le cadre d'une économie mondialisée (Laval *et al.* 2011)? Ou s'agit-il plutôt d'un bricolage de divers référents normatifs dans une tentative d'intégration de diverses préoccupations également légitimes? Il y a là matière à débat. Nous pensons que L'OCDE s'accommode du bricolage, arguant qu'en dernier ressort, une approche pragmatique et le recours à des « données probantes » sont de nature à réduire les tensions, à défaut de trancher le débat.

Suivant Boltanski et Chiapello (1999), tout se passe comme si l'OCDE intègre à sa pensée les avancées modernes du management qui prétend intégrer les demandes d'authenticité et de liberté au travail formulées par les travailleurs et plus largement par l'ensemble de la société post-1968, marquée par la montée des valeurs individualistes et la quête d'épanouissement personnel dans le travail. La pédagogie et les sciences de l'Éducation ne sont pas en reste dans ce mouvement, et l'OCDE y réfère, tout en amputant

toute possibilité de critique d'un monde où l'économie du savoir, le nouveau management et l'entreprise en réseau dominent.

Pour quel monde?

Les étudiants préparés pour l'avenir auront été formés de telle sorte qu'ils veuillent s'insérer dans le monde et y relever les défis mentionnés. Ils seront dotés des qualités essentielles des innovateurs et des entrepreneurs de l'économie du savoir, aptes à faire face à l'accélération du changement (Rosa, 2012).

C'est que le monde du travail et son organisation ont beaucoup changé et vont continuer à connaître de profondes transformations. Très loin de l'organisation taylorienne, l'entreprise de pointe d'aujourd'hui et de demain se doit d'être flexible, agile, plus horizontale dans sa structure, fonctionnant en réseau décentralisé dont les unités autonomes peuvent se retrouver aux quatre coins du monde. Cette entreprise dite « apprenante » a besoin de « travailleurs adaptables... [aptés] à travailler en équipe, à apprendre et à analyser, à résoudre un problème, à s'adapter au changement, à prendre des initiatives, à communiquer avec les collègues et les clients, à utiliser les nouvelles technologies » (Laval et Weber, 2002, p. 86).

Boltanski et Chiapello (1999) ont réalisé une éclairante étude des justifications sur lesquelles cette entreprise tente d'asseoir sa légitimité. Leur description de ce modèle d'entreprise correspond à la vision de l'OCDE et permet d'y jeter un regard critique.

La nouvelle entreprise prétend réintroduire le facteur humain, les considérations de personnalité, les relations personnelles essentielles au fonctionnement des réseaux, plus globalement, l'épanouissement personnel par le biais des projets. C'est ainsi que les nouvelles organisations sont « censées solliciter toutes les capacités de l'homme qui pourra ainsi s'épanouir pleinement » (p. 140). Elles prétendent répondre à des demandes d'authenticité et de liberté des travailleurs comme des cadres. C'est dans le cadre de projets que cet épanouissement pourra se réaliser. La carrière des cadres devient une succession de projets dotés d'une grande autonomie sur le plan de la réalisation. Dans cette cité par projets, l'épreuve centrale porte sur la transition d'un projet à l'autre, au sein de la même entreprise ou dans un autre contexte. Boltanski et Chiapello estiment que la réponse à cette épreuve passe par l'employabilité, c'est-à-dire par « le capital personnel que chacun doit gérer et qui est constitué de ses compétences mobilisables » (p. 145). Une bonne entreprise développe l'employabilité de ses employés et, par là, facilite la transition d'un projet à l'autre, garante d'une certaine forme de sécurité au travail.

Ce « nouvel esprit du capitalisme » que Boltanski et Chiapello associent à la cité par projets, reconnaît que les gages de réussite de l'individu comme de l'entreprise sont un ensemble de qualités personnelles, de compétences socioémotionnelles, de savoir-être :

l'autonomie, la spontanéité, la mobilité, la capacité rhizomatique, la pluricompétence (par opposition à la spécialisation étroite de l'ancienne division du travail), la convivialité, l'ouverture aux autres et aux nouveautés, la disponibilité, la créativité, l'intuition visionnaire, la sensibilité aux différences, l'écoute par rapport au vécu et l'accueil des expériences multiples, l'attrait pour l'informel et la recherche de contacts interpersonnels. (p. 150)

L'éducation formelle et le diplôme, si prérequis soient-ils, ne suffisent pas pour assurer la réussite au travail et la sécurisation des travailleurs. On peut y voir une libération de la dictature des diplômes, mais aussi un accroissement des demandes faites par l'entreprise aux individus, enrôlant l'ensemble des dimensions de leur personnalité.

Boltanski et Chiapello (p. 82) estiment qu'historiquement, quatre critiques ont été dirigées contre le capitalisme en tant que source *a)* de désenchantement et d'inauthenticité; *b)* d'oppression et d'opposition à la liberté, à l'autonomie et à la créativité; *c)* de misère et d'inégalités d'une grande ampleur; *d)* d'opportunisme et d'égoïsme et, par conséquent, de destruction de liens sociaux et de solidarités communautaires. Leur analyse des théories modernes du management révèle que ces dernières auraient cherché à répondre aux deux premières critiques, comme en témoigne le discours de l'OCDE. C'est à propos des deux autres critiques, plus sociales, que le bât blesse et qu'aucune réponse valable n'est véritablement formulée, comme en font foi les analyses de Piketty (2013) sur la croissance des inégalités. En somme, le nouvel esprit du capitalisme incorpore les valeurs individualistes des classes moyennes, tout en laissant les inégalités croître dans des sociétés de plus en plus fragmentées.

Un apprenant perpétuel et adaptable

Le discours de l'OCDE sur le nouvel étudiant apparaît problématique. On voit mal comment ce nouvel élève ou étudiant sera équipé pour critiquer le monde dans lequel on entend l'insérer, lui demandant de s'adapter tout au long de sa vie, tel un apprenant perpétuel, constamment à l'affût d'une potentielle amélioration de ses connaissances, compétences, attitudes et valeurs. Un apprenant perpétuel éternellement insatisfait de son rendement, inquiet de savoir s'il pourra transiter d'un projet à l'autre, tout au long de sa vie active. Dans cette vision, ce n'est pas cet ordre du monde en constant changement qui pose problème, c'est le sujet responsable se trouvant toujours en deçà de ce que ce monde exige de lui, dans cette course perpétuelle à l'adaptation réussie et à la performance. On le sait, cette subjectivité n'est pas sans générer des souffrances (Ball, 2003).

L'agentivité qu'appelle de ses vœux l'OCDE fait face à des limites bien réelles : le monde est déjà là, et il contraint l'espace d'agentivité des jeunes générations. C'est celui de l'économie du savoir, une économie mondialisée, dont les développements reposent largement sur des découvertes et des innovations scientifiques et technologiques, elles-

mêmes nourries par les institutions d'enseignement supérieur et les centres de recherches privés et publics. C'est un monde où les grands acteurs économiques imposent aux États nationaux leurs priorités et où les cadres de pensée économique pénètrent l'ensemble des secteurs d'activité et y imposent la loi de la concurrence universelle, de la hiérarchie des gagnants et des perdants, et de la marchandisation. Ces élites se retrouvent au sein de l'OCDE.

Armée de cette vision de l'étudiant valorisé, des savoirs et compétences qu'il doit posséder pour s'adapter et contribuer au monde déjà là et incertain, l'OCDE travaille à définir les contours d'un curriculum approprié à cette tâche. Elle propose des principes d'élaboration d'un curriculum de qualité, laissant aux pays membres la latitude pour les mettre en œuvre en tenant compte de leur contexte. La plupart de ces principes ne sont pas nouveaux : agentivité des élèves ou étudiants, rigueur, concentration sur des objectifs clairs, cohérence, alignement, transférabilité et choix. En ce qui concerne les systèmes d'apprentissage, les principes retenus sont l'agentivité des enseignants, l'authenticité des apprentissages, l'interrelation, la flexibilité et l'engagement.

Des groupes de travail sont à l'œuvre afin de préciser et décliner ces principes que l'OCDE espère, en puisant dans les innovations et la recherche des systèmes éducatifs des pays membres, rendre accessibles et opératoires dans un avenir rapproché. À cette fin, le directeur du directeurat Éducation et Compétences, a récemment publié un ouvrage (Schleicher, 2019).

5. Outils, réseaux et épreuves

L'OCDE a développé des outils de connaissance datant du début du nouveau millénaire. Le plus connu est le PISA, une grande enquête internationale sur les apprentissages des élèves âgés de 15 ans. Il est inspiré du NAEP (*National Assessment of Educational Progress*) américain, créé dans la foulée du rapport *Nation at Risk* (US Department of Education, 1983). Une abondante littérature existe sur le PISA (cf. Félouzis et Charmillot, 2012) et des critiques ont été formulées (Meyer et Zahedi, 2014). Le PISA a contribué à une forte augmentation de l'évaluation quantitative en éducation, non seulement des élèves, mais aussi des enseignants et des établissements. Cette évaluation a pris davantage d'importance dans le cycle des politiques éducatives, le cycle trisannuel du programme forçant les autorités à trouver rapidement des solutions de nature à améliorer leur rang dans le palmarès médiatisé des pays membres.

L'OCDE a créé un PISA pour toute école volontaire (*PISA-based test for schools*), permettant de comparer des écoles et de les informer des pratiques efficaces (Lewis, 2016). Un réseau d'écoles PISA a été créé aux États-Unis, au Royaume-Uni, en Espagne, à Moscou et au Brunéi, augmentant l'aire d'influence du programme PISA. Lewis (2016) y voit une approche moins directive (*top-down*) et moins punitive que certaines politiques de

responsabilité (*accountability*) à haut niveau de conséquences (*high stakes*). Ce réseau, *Global Learning Network ou GNL*, se présente comme une communauté d'apprentissage à la fois locale, nationale et internationale.

L'OCDE complète ainsi son projet de changement institutionnel, ajoutant à une première gouvernance par les nombres une seconde, par les exemples de bonnes pratiques, validées par la recherche (*evidence-based policy and practice*) et mises en œuvre dans les systèmes dits « efficaces » (tels que caractérisés par la recherche du courant de *school effectiveness*). Dans cet effort animé et légitimé par l'OCDE, des organisations philanthropiques et une commercialisation de l'éducation (*edu-business*) internationalisée sont aussi au rendez-vous.

Ce réseau manifeste une dénationalisation des politiques éducatives. Tout se passe comme si des coordinations nationales défaillantes étaient relayées par des réseaux internationalisés de connaissance, d'expertise et de soutien des établissements confrontés à une obligation de performance et d'efficacité. Contraints d'améliorer leur rendement et de résoudre des questions difficiles, les pays membres de l'OCDE trouvent dans ces réseaux des réponses dont ils peuvent s'inspirer. S'agit-il d'apprentissage organisationnel véritable ou de simple mimétisme institutionnel? Cette question est ouverte.

Takayama *et al.* (2016) reconnaissent un danger potentiel dans ce contexte mobile et internationalisé : ce qu'ils appellent le « *fast policy* », que nous traduisons par *court-termisme*. Selon cette politique, il y aurait en disponibilité un large éventail de bonnes politiques et de bonnes pratiques, légitimées par des exemples probants de réussite à l'international, que des acteurs pressés pourraient utiliser en espérant des résultats positifs rapides. Si le danger de transfert inconsidéré et inapproprié est réel et dans l'air du temps accéléré de la modernité avancée (Rosa, 2012), les contraintes politiques nationales peuvent éventuellement servir de frein à ces importations toutes faites. Car, on le sait, les véritables réformes, les politiques éducatives aux effets durables, exigent un long temps de gestation, d'implantation et de révision en fonction des caractéristiques historiques et culturelles des contextes nationaux et locaux de leur implantation (Lessard et Carpentier, 2015).

Le PISA n'est pas le seul outil de connaissance fabriqué et diffusé par l'OCDE. Au cours des dernières années, deux programmes ont vu le jour, l'un sur les enseignants (TALIS), l'autre sur les adultes (PIACC), et un quatrième est en préparation, portant sur la petite enfance (IELS). À terme, l'OCDE, par l'ensemble de ces programmes d'évaluation, mesurera les compétences des enfants, des jeunes et des adultes de 5 à 65 ans, ainsi que des enseignants. Cet ensemble de données encadrera les conversations nationales en matière d'éducation des différents âges de la vie en y introduisant l'œil global, des repères et des seuils de qualité définis dans un espace global transcendant les frontières nationales, tout en y pénétrant de plus en plus profondément.

L'OCDE prétend ne rien imposer à ses pays membres et soutient qu'elle travaille en étroite collaboration avec les autorités nationales et les experts nationaux intégrés dans une large communauté épistémique soutenue par l'OCDE. Cela correspond à une partie de la réalité, tout en en cachant une autre, car les programmes de mesure de l'OCDE ont instauré une concurrence entre les pays participants. On réfère un peu partout dans le monde au PISA comme constituant les Olympiques de l'éducation. L'OCDE, par la simple mise en rang des pays, nomme les pays performants (*naming*) et pointe du doigt (*shaming*) ceux qui ne le sont pas. Pour comprendre pourquoi certains performant et d'autres moins ou pas, elle engendre ainsi un questionnement qui conduit parfois à la recherche de coupables, parfois à l'apparition d'une industrie du tourisme pédagogique.

Le PISA est aussi à l'origine d'une remise en cause médiatisée du système éducatif, du curriculum ou de la qualité des enseignants et de la formation dans plusieurs pays. On glisse ainsi de l'étude et de l'analyse à la prescription. Ainsi, ces outils dits de connaissance se transforment en outil de gouvernance, influencée par le travail de l'OCDE dans le cadre des études thématiques qui mettent de l'avant une série de solutions. D'une gouvernance au départ cognitive, on passe à une gouvernance normative. Ce pouvoir de l'OCDE est qualifié de symbolique (*soft*) : aucun pays n'est contraint de participer, chacun est libre d'agir comme il l'entend une fois les résultats rendus publics. L'OCDE n'a aucun pouvoir formel pour forcer qui que ce soit à prendre telle ou telle direction. Mais elle a une grande autorité et, de ce fait, un réel pouvoir.

Le PISA constitue une épreuve permettant de déterminer la grandeur des pays participants, suivant différentes qualités ou cités². Dans la mesure où c'est l'efficacité des systèmes éducatifs qui est mesurée, la grandeur est industrielle – pour autant que les pays soient mis en concurrence les uns avec les autres, il y a certainement une référence marchande. Aussi, le lien que l'OCDE a construit entre l'efficacité des systèmes éducatifs et leur équité pointe vers une grandeur civique. On peut analyser les classements PISA en fonction de plusieurs ordres de grandeur, et non pas seulement en fonction d'une dominante industrielle. Dans la mesure où l'analyse de l'équité des systèmes éducatifs apparaît dès le début du PISA, et qu'elle apparaît comme une condition de l'efficacité, on doit reconnaître la contribution de l'OCDE à cette dimension civique (OCDE, 2005, 2011, 2012, 2019d) plusieurs ordres de grandeur.

Conclusion

Un projet de changement institutionnel

Au cours du dernier demi-siècle, l'OCDE a couvert beaucoup de terrain. Épousant d'abord la théorie du capital humain, élargie au capital social et au capital du savoir, elle

² Le lecteur peu familier avec l'œuvre de Boltanski et Thévenot peut consulter M. Nachi, 2006.

s'est ensuite intéressée à la gouvernance des systèmes éducatifs qu'elle a voulu transformer suivant les principes du NMP et outiller par une panoplie d'indicateurs de résultats. Puis, elle est entrée dans la « boîte noire » de l'école pour y mesurer ce que l'on y apprend, suivant quel curriculum, quelles méthodes et quels dispositifs. Il y a là un projet de changement institutionnel relativement complet, couvrant les fondements d'une école adaptée au monde, sa gouvernance, son curriculum, son organisation et ses pratiques pédagogiques efficaces. Les documents de l'OCDE produits au fil des décennies couvrent et tiennent à jour des considérations à la fois morales, cognitives et pragmatiques (Suchman, 1995), de nature à répondre à divers impératifs de justification (Boltanski et Thévenot, 1991). Si l'OCDE a voulu au fil des ans être au diapason des demandes des pays membres, elle a produit en fin de compte une vision et un projet qui transcendent les besoins particuliers des pays, et a situé ceux-ci dans un univers de plus en plus internationalisé. Le changement institutionnel projeté est évolutif; cela fait plus d'un demi-siècle qu'il se construit dimension par dimension. Aussi, dans la mesure où L'OCDE n'exerce aucun pouvoir formel sur les pays membres, il revient à chacun d'avancer sur cette voie à son rythme, de traduire, d'adapter, d'amplifier ou de réduire le projet proposé par l'OCDE ou l'une ou l'autre des politiques éducatives qui le structure.

Un discours néolibéral

Le discours de l'OCDE est néolibéral : il demande aux états démocratiques de mettre en œuvre des politiques éducatives de nature à soutenir l'économie du savoir. L'OCDE devient dès lors une instance supranationale qui détermine les règles et les normes devant assurer à chacun une chance de réussir dans la concurrence universelle. Ici, le néolibéralisme ne concerne pas tant le non-interventionisme de l'État national (État minimal ou passif) que l'acceptation par cet État (actif) des règles de la compétitivité économique internationale ainsi que la volonté d'adapter ses institutions à cette donne indépassable. Dans cette mouture du néolibéralisme qualifiée par certains (Robertson, 2012) d'ordolibéralisme, l'État, même transformé par le NMP, demeure un acteur important, mais il est pris au piège de la concurrence mondialisée dont il est condamné à jouer le jeu, espérant que ses compétiteurs se soumettent aux mêmes règles.

Ainsi que Dardot et Laval (2009) le rappellent, ce néolibéralisme exige de l'école qu'elle forme un sujet non seulement prêt à vivre dans un monde fluide et changeant, mais aussi disposé favorablement à l'égard de ce monde. L'élève et l'étudiant doivent accepter de devenir des apprenants perpétuels, constamment à l'affût d'une potentielle amélioration de leurs connaissances, compétences, attitudes et valeurs. Dans ce monde concurrentiel, le sujet apparaît toujours en deçà de ce qui est exigé de lui, prisonnier d'une course perpétuelle à la performance et à la productivité.

Il faut s'adapter, dicit les experts

Une fois posée la destination, soit l'économie du savoir, ce discours fonde sa légitimité sur l'impératif de l'adaptation des États nationaux et des sociétés, dans un contexte de vive concurrence internationale. Avec quelques accents évolutionnistes qui rappellent Spencer et Darwin, on affirme que les institutions éducatives sont en retard sur l'économie et la société et qu'elles doivent se transformer radicalement pour former un nouvel étudiant, sinon les économies de ces pays retardataires en pâtiront. Qui n'avance pas recule! Pour survivre dans cette lutte sans pitié, il faut rapidement s'adapter (Steigler, 2019).

Steigler rappelle que l'adaptation peut être envisagée de manière passive ou active. Dans un ouvrage consacré au débat entre W. Lipmann et J. Dewey à propos de l'orientation à privilégier en matière de gouvernance des sociétés modernes, elle montre que pour le premier, il s'agit essentiellement de confier aux experts l'adaptation des institutions à la réalité mondiale de la division du travail. C'est à eux qu'il revient de réguler la société par le haut, le bas en étant incapable. Pour Dewey, l'adaptation est affaire de démocratie participative, d'implication continue des citoyens, dont l'intelligence partagée et l'engagement dans une expérimentation collective demeurent les meilleurs ingrédients de l'adaptation.

Notre analyse montre que le discours de l'OCDE est proche de la pensée de Lipmann et d'un néolibéralisme qui s'appuie sur l'État pour discipliner les travailleurs et faciliter leur insertion dans le nouvel ordre mondial. Ce discours de l'adaptation institutionnelle et individuelle connaît d'autant plus de succès au sein de l'OCDE qu'il prétend à une certaine universalité : décontextualisé, transcendant les cultures, les structures et les traditions nationales, qu'il dit respecter tout en les cantonnant dans l'ordre de la mise en œuvre locale des prescriptions générales. Voulant rejoindre tout le monde, ce discours se présente comme une réponse aux problèmes et aux défis de chacun des pays membres et non membres de l'OCDE. Ce faisant, il dénationalise les questions éducatives, en fait une affaire d'experts qui, par leur prétention à l'universalité, déracinent les politiques éducatives de leur histoire et de leur contexte national. Dans cet effort de dénationalisation, les outils de connaissance développés par l'OCDE jouent un rôle majeur.

Références

Documents de l'OCDE

OCDE (1995). *Governance in Transition: public Management Reforms in OCDE Countries*. Paris : Éditions OCDE.

OCDE (1996). *L'Économie fondée sur le savoir*. Paris : Éditions OCDE.

OCDE (2001). *Du bien-être des nations : le rôle du capital humain et social*. Paris : Éditions OCDE.

- OCDE (2002). *Renforcer l'économie du savoir*. Paris : Éditions de l'OCDE.
- OCDE (2005). *School Factors related to quality and Equity. Results from PISA 2000*. Paris : Éditions OCDE.
- OCDE (2011). *Divided We Stand: Why inequality Keeps Rising*. Paris : Éditions OCDE.
- OCDE (2012). *Équité et qualité dans l'éducation : comment soutenir les élèves et les établissements de milieux défavorisés? Coup de projecteur sur la France*. Paris : Éditions OCDE.
- OCDE (2018). *The Future of Education and Skills. Education 2030: The Future we want*. Paris : Éditions OCDE.
- OCDE (2019a). *OECD Future of Education and Skills 2030: Conceptual Learning Framework*. Paris : Éditions OCDE.
- OCDE (2019b). *OECD Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030*. Paris : Éditions OCDE.
- OCDE (2019c). *Travaux de l'OCDE sur l'éducation et les compétences*. Paris : Éditions OCDE.
- OCDE (2019d) *L'Équité dans l'éducation : Où s'est-elle améliorée ces dix dernières années? PISA à la loupe 68*. Paris : Éditions OCDE.
- OCDE (2019e). *Regard sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE*. Paris : Éditions OCDE.

Références sur l'OCDE

- Bieber, T. et Martens, K. (2011). The OECD PISA Study as a Soft Power? Lessons from Switzerland and the US. *European Journal of Education*, 46(1), 102-116.
- Félouzis, G. et Charmillot, S. (2012). *Les enquêtes PISA*. Paris : Presses universitaires de France.
- Godin, B. (2004). The New Economy: What the Concept Owes to the OECD, *Research Policy*, juin, 679-690.
- Laval, C. et Weber, L. (coord.) (2002). *Le nouvel ordre éducatif mondial : OMC, Banque Mondiale, OCDE, Commission Européenne*. Paris : Éditions Nouveaux Regards.
- Lewis, S. (2017). Governing Schooling Through 'What Works' : The OECD's PISA For Schools, *Journal of Educational Policy*, 17(3).
- Martens, K. (2007). How to Become an Influential Actor – the 'Comparative turn' in OECD Education Policy. Dans Martens, K., Rusconi, A. et Leuze, K. (eds.), *New Arenas of Education Governance, the Impact of International Organizations and Markets on educational Policy Making*, 40-55. Londres : Palgrave MacMillan.
- Meyer, H.-D. et Rowan, B. (eds.) (2006). *The New Institutionalism in education*. New York : SUNY, State University of New York Press.

- Meyer, H.-D. et Zahedi, K. (2014). *An open letter: to Andreas Schleicher*. Paris : OCDE, Global Policy Institute.
- Takayama, K., Lewis, S., Gulson, K. et Hursh, D. (2016). Putting 'Fast Policy' in dialogue with policy borrowing and lending scholarship in comparative education, *Discourse: Studies in the cultural politics of Education*, 38(2), 1-25.

Autres références

- Ball, S. J. (2003). The Teacher's Soul and the Terrors of Performativity, *Journal of Education Policy*, 18(3), 215-228.
- Boltanski, L., et Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.
- Boltanski, L. et Chiapello, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.
- Campbell, J. L. (2004). *Institutional Change and Globalization*. Princeton, New Jersey : Princeton University Press.
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital, *The American Journal of Sociology*, (94), S95-S120.
- Dardot, P. et Laval, C. (2009). *La nouvelle raison du monde : essai sur la société néolibérale*. Paris : La Découverte.
- Lascoumes, P. et Le Galès, P. (2007). *Sociologie de l'action publique*. Paris : Armand Colin.
- Lascoumes, P. et Le Galès, P. (dir.) (2004). *Gouverner par les instruments*. Paris : Presses de Sciences Po.
- Laval, C., Vergne, F., Clement, P. et Dreux, G. (2011). *La nouvelle école capitaliste*. Paris : La Découverte.
- Lessard, C. et Carpentier, A. (2015). *Les politiques éducatives. Le tournant de la mise en œuvre*. Paris : Presses universitaires de France.
- Lessard C. et Brassard, A. (2006). La « gouvernance » de l'éducation au Canada : tendances et significations, *Éducatio et Sociétés, Revue Internationale Francophone de Sociologie de l'Éducation*, 18(2), 181-201.
- Lingard, B. et Rawolle, S. (2011). New Scalar Politics: Implications for Education Policy, *Comparative Education*, 47, 489-502.
- Maroy, C. (2021). *L'école québécoise à l'épreuve de la gestion axée sur les résultats. Sociologie de la mise en œuvre d'une politique néo-libérale*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Muller, P. (2010 [1990]). *Les politiques publiques*. Paris : Presses universitaires de France.
- Muller, P. et Surel, Y. (1998). *L'analyse des politiques publiques*. Paris : Montchrestien.
- Nachi, M. (2006). *Introduction à la sociologie pragmatique*. Paris : Armand Colin.

- Piketty, T. (2013). *Le capital au XXI^e siècle*. Paris : Seuil.
- Robertson, S. L. (2012). *Teachers' Work, Denationalisation, and Transformations in the Field of Symbolic Control: A Comparative Account*, publié par le Centre for Globalisation, Education and Societies, Université de Bristol. Récupéré de <http://susanleerobertson.com/publications>.
- Rosa, H. (2012). *Aliénation et accélération : vers une théorie critique de la modernité tardive*. Paris : La Découverte.
- Sassen, S. (2004). The State and Globalization: Denationalized Participation. *Michigan Journal of International Law*, 25(4), 1141-1158.
- Schleicher, A. (2019). *Quelle école pour demain? Bâtir un système scolaire pour le XXI^e siècle*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Steigler, B. (2019). *Il faut s'adapter. Sur un nouvel impératif politique*. Paris : Gallimard.
- Suchman, M. C. (1995). Managing Legitimacy. Strategic and Institutional approaches, *Academy of Management Review*, 20(3), 571-610.
- US Department of Education (1983). *A Nation at Risk: the Imperative for Educational Reform*. Washington DC : Government Printing Office.

Analyse des programmes d'éducation civique et morale au Burkina Faso : étude sur la validité d'un modèle

Iphigénie Aïdara Yago, Nancy Bouchard et Marie-France Daniel

Numéro 11, automne 2021

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1084200ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1084200ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Éthique en éducation et en formation - Les Dossiers du GREE

ISSN

2561-1488 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Yago, I. A., Bouchard, N. & Daniel, M.-F. (2021). Analyse des programmes d'éducation civique et morale au Burkina Faso : étude sur la validité d'un modèle. *Éthique en éducation et en formation*, (11), 125–148.
<https://doi.org/10.7202/1084200ar>

Résumé de l'article

Un modèle d'analyse de programmes d'éducation au vivre-ensemble a été développé par Bouchard, Desruisseaux et Daniel (2013) pour la francophonie du nord (France, Belgique et Québec), puis validé par l'étude d'un cas contraste par la langue (Angleterre). Ce modèle comprend trois composantes majeures ou « simples » (Formation personnelle (FP), Éducation à l'autre (EA), Éducation à la société (ES)) et quatre composantes secondaires ou « maillées » (FP/EA, FP/ES, EA/ES, FP/EA/ES). La recherche dont rend compte le présent article montre sa pertinence pour étudier aussi des programmes de la francophonie du sud, appelant toutefois à enrichir le modèle par l'affinement de ses composantes. L'analyse des programmes d'éducation civique et morale au Burkina Faso, en effet, propose une éducation éthique où le rapport entre la personne de l'élève (FP) et le cadre commun propre à la société burkinabé (ES) est prédominant.

Analyse des programmes d'éducation civique et morale au Burkina Faso : étude sur la validité d'un modèle¹

Iphigénie Aïdara Yago, docteure

LAPAME (Université Norbert Zongo)

École Normale Supérieure

Nancy Bouchard, professeure

Université du Québec à Montréal

Marie-France Daniel, professeure

Université de Montréal

Résumé : Un modèle d'analyse de programmes d'éducation au vivre-ensemble a été développé par Bouchard, Desruisseaux et Daniel (2013) pour la francophonie du nord (France, Belgique et Québec), puis validé par l'étude d'un cas contraste par la langue (Angleterre). Ce modèle comprend trois composantes majeures ou « simples » (Formation personnelle (FP), Éducation à l'autre (EA), Éducation à la société (ES)) et quatre composantes secondaires ou « maillées » (FP/EA, FP/ES, EA/ES, FP/EA/ES). La recherche dont rend compte le présent article montre sa pertinence pour étudier aussi des programmes de la francophonie du sud, appelant toutefois à enrichir le modèle par l'affinement de ses composantes. L'analyse des programmes d'éducation civique et morale au Burkina Faso, en effet, propose une éducation éthique où le rapport entre la personne de l'élève (FP) et le cadre commun propre à la société burkinabé (ES) est prédominant.

Mots-clés : éducation éthique, éducation civique et morale, Burkina Faso, francophonie, programmes

Abstract: An analysis model for educational programs for living-together has been developed by Bouchard, Desruisseaux and Daniel (2013) for northern francophone countries (France, Belgium and Quebec), then validated by the study of a language contrast case (England). This model includes three major or “simple” components: -Personal or self-Training (PT), Education to the other (EO), Education to the society (ES)- and four secondary or “combined” components (PT/EO, PT/ES, EO/ES, PT/OE/ES). The research

¹ Nous tenons à remercier le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada pour son soutien financier à la recherche (subvention 435-2017-0798), en particulier, pour le financement du stage postdoctoral d'Iphigénie Aïdara YAGO.

from which this article derives shows the relevance of this model for studying educational programs in francophone countries of the southern hemisphere as well; yet, it calls for enriching the model through the refinement of its components. Indeed, the analysis of civic and moral educational programs in Burkina Faso suggests an ethics education where the relationship between the individual pupil (PT) and the common framework of the Burkinabe society is predominant.

Keywords: ethics education, civic and moral education, Burkina Faso, Francophonie, programmes

Introduction

Pour tracer les portraits et les tendances des programmes scolaires (dont une éducation au vivre-ensemble est attendue), et ce, sous l'angle de l'éthique, un modèle d'analyse a été développé par Bouchard et ses collaborateurs. Élaboré à partir d'un corpus de programmes de la francophonie du nord (notamment ceux de la France, de la Belgique et du Québec) et de documents d'orientations officiels les présentant, ce modèle permet de tracer les portraits de l'éducation éthique à partir de l'analyse des orientations majeures desdits programmes. Ces portraits ont notamment permis de mettre en évidence des distinctions majeures entre les programmes d'éducation éthique de différents contextes², de même que les incohérences et/ou les complémentarités des orientations à l'intérieur d'un même programme (Bouchard *et al.*, 2016; Daniel, M.-F. *et al.*, 2013; Gendron *et al.*, 2013; Desruisseaux *et al.*, 2013). Ce modèle a ensuite fait l'objet d'une première validation à l'occasion de l'analyse d'un cas contraste par la langue (Bouchard, 2020).

Toutefois, ce modèle d'analyse développé à partir d'un corpus de la francophonie du nord peut-il être pertinent pour tracer des portraits de l'éducation éthique relevant de programmes développés dans la francophonie du sud? L'analyse de programmes dans la francophonie du sud vient-elle valider, invalider, modifier ou enrichir le modèle? Telles sont les questions qui nous ont motivées à étendre la recherche à la francophonie du sud, plus spécifiquement, au Burkina Faso.

Dans cet article, après la problématique et le contexte de la recherche, nous présenterons le modèle d'analyse de l'éducation éthique, la méthodologie, les résultats et la discussion des résultats obtenus.

1. Problématique

De nos jours, une sensibilité accrue des chercheurs quant aux particularités des contextes sur lesquels ils investiguent est scientifiquement et éthiquement requise. Cela est d'autant plus important lorsqu'il est question de l'Afrique, vu l'éducation coloniale subie. Pour le dire avec Pourtier (2010), l'africanisation de la recherche en éducation et de l'enseignement est requise – étant donné les différences entre les pays du nord et ceux du sud – et a été initiée depuis les années 1960. Les valeurs partagées sur le plan social diffèrent et s'ajoutent aux différences sur le plan économique. Il est ainsi essentiel, dans le cadre de cette étude, de tenir compte des spécificités des contextes. Ces spécificités influencent les valeurs et les orientations à privilégier en matière d'éducation éthique.

² Pour la France, les programmes d'instruction civique et morale, d'éducation civique, juridique et sociale; pour la Belgique, le cours de morale et le programme Être et devenir citoyen; et, pour le Québec, les programmes d'histoire et éducation à la citoyenneté ainsi que le programme d'éthique et culture religieuse.

En ce sens, nous faisons nôtres les propos de Ki-Zerbo sur l'importance « de donner à l'enseignement sa vocation de catalyseur des valeurs nationales africaines qui pour n'être pas exprimées de la même façon qu'en Europe ou ailleurs, n'en existent pas moins » (Ki-Zerbo, 1961, p. 46). L'Afrique ambitionne ainsi depuis des décennies de se réapproprier l'éducation de ses enfants pour l'imprégner de ses valeurs nationales africaines au lieu d'enseigner celles venues du nord ou d'ailleurs; il importe que la recherche ne la ramène pas à l'époque coloniale.

En conséquence, comprendre les programmes scolaires du Burkina Faso nécessite préalablement qu'on ait une idée de son histoire sur le plan éducationnel. En voici donc un aperçu.

L'éducation au Burkina Faso a connu cinq réformes majeures depuis son indépendance en 1960. Aujourd'hui, l'éducation se déploie sous quatre formes : formelle, non formelle, informelle et spécialisée³. L'éducation formelle se compose de l'éducation de base (qui comprend l'éducation préscolaire, l'enseignement primaire et l'enseignement post-primaire), de l'enseignement secondaire, de l'enseignement supérieur et de l'enseignement technique et professionnel.

La dernière réforme au Burkina Faso, entamée depuis 2007, a mené à une restructuration de l'éducation formelle et inclut une relecture des curricula. Soulignons qu'en ce qui concerne l'enseignement de base, l'écriture des nouveaux programmes d'études a commencé en 2013, suite au Décret de 2007, et l'application de ces programmes n'est pas encore faite.

L'enseignement de base est obligatoire pour les enfants âgés de 6 à 16 ans. Cet enseignement comprend les six classes du primaire, soit les premières et deuxièmes années du cours préparatoire (CP1, CP2), du cours élémentaire (CE1, CE2) et du cours moyen (CM1, CM2). La nouvelle réforme éducative instaure un continuum éducatif qui rattache au primaire le premier cycle du secondaire. L'instauration du continuum s'explique par le souci d'améliorer la qualité de l'éducation que la réforme des programmes vise à concrétiser dans une approche pédagogique intégratrice (API), c'est-à-dire une approche intégrant l'approche par compétences (APC) et la pédagogie par objectifs (PPO). Cette nouvelle approche a servi à l'élaboration des nouveaux programmes pour les trois premières classes du primaire qui sont en expérimentation dans au moins six régions du Burkina Faso, alors que ceux des autres années n'ont pas encore été diffusés.

³ DECRET N° 2007-540/PRES du 5 septembre 2007 promulguant la loi n° 013-2007/AN du 30 juillet portant loi d'orientation de l'éducation du Burkina Faso.

Ce sont les nouveaux programmes des trois premières classes du primaire, notamment ceux d'éducation civique et morale (ECM), qui ont été retenus pour notre recherche. Les programmes d'ECM de la deuxième année du cours élémentaire (CE2) et du cours moyen (CM) de 1989/1990, soit ceux en vigueur avant la réforme, seront également évoqués.

Le choix du Burkina Faso a été motivé par cette collaboration bien établie avec des chercheurs de ce pays⁴ et par le fait que le curriculum scolaire comprend un cours d'éducation civique et morale obligatoire.

L'enseignement des valeurs nationales est particulièrement manifeste dans les orientations majeures de programmes comme l'éducation civique et morale. Ce sont justement ces orientations que nous analysons à l'aide du modèle d'analyse de l'éducation éthique. Nos objectifs se résument comme suit :

- tracer les portraits de l'éducation éthique des programmes d'éducation civique et morale burkinabés pour le primaire à l'aide du modèle d'analyse en sept composantes tout en demeurant ouvertes aux particularités desdits programmes qui pourraient se présenter;
- déterminer si le modèle peut être valide pour l'analyse de tels programmes de la francophonie du sud.

Il importe enfin de souligner que le modèle d'analyse de l'éducation éthique utilisé pour notre recherche n'est pas un modèle d'évaluation de programmes. Si tel était le cas, les résultats mèneraient à une hiérarchisation de la qualité des programmes étudiés et nous pourrions d'emblée le considérer comme éthiquement inadéquat. Il s'agit plutôt d'un modèle d'analyse, en l'occurrence, d'un modèle dont la fonction première est « d'élaborer des hypothèses explicatives à propos d'une réalité donnée, en vue de comprendre et d'expliquer cette réalité » (Roegiers, 1997, p. 61).

2. Modèle d'analyse de l'éducation éthique

Dans le modèle d'analyse de l'éducation éthique élaboré par Bouchard *et al.* (2013), les deux sens du terme « éthique » sont retenus : d'une part, celui de la référence à la morale (l'énoncé), soit les mœurs, les conduites, les règles, les valeurs et les normes, et

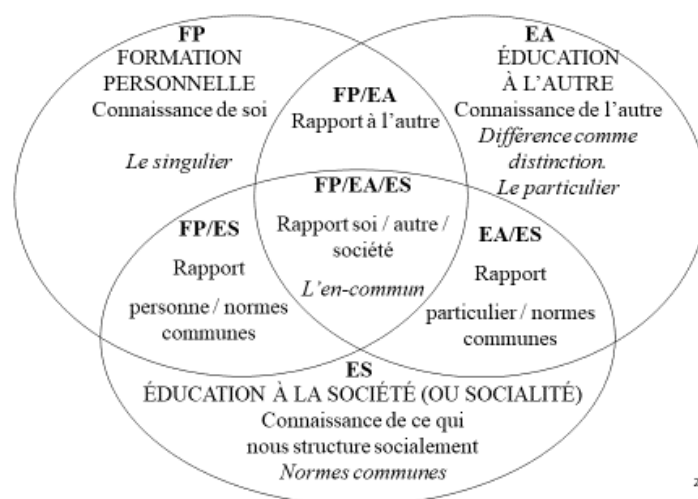
⁴ En l'occurrence, nous avons collaboré avec le Laboratoire de Psychopédagogie, andragogie, mesure et évaluation et de politiques éducatives (LAPAME) de l'Université Norbert Zongo, située à Koudougou, au Burkina Faso. Cette collaboration remonte à 2012, avec la tenue d'un colloque international à Montréal, portant sur l'éducation et le vivre-ensemble en francophonie. Consulter à ce sujet la page suivante : <http://gree.uqam.ca/audiovideothèque.html>.

d'autre part, celui du questionnement (de l'énonciation), soit la réflexion, la délibération, le débat et la recherche de fondements sur la morale.

Notons que l'expression « éducation éthique » est ici préférée à celle d'« éducation à l'éthique », car cette dernière nécessiterait de privilégier une définition explicite de l'éthique, c'est-à-dire de la considérer comme quelque chose « qui serait suffisamment défini pour constituer un élément [de] réel support à transmission [...] l'éthique est plus une potentialité vers laquelle il s'agit de tendre qu'une entité que l'on pourrait circonscrire pour en faire un objet d'apprentissage défini » (Lorius, 2017, p. 61). Dans un programme, nous trouvons cette potentialité dans ses orientations majeures (les finalités, les visées, les buts, les objectifs et l'atteinte de compétences), qui révèlent les valeurs, les conduites, les normes à inculquer, à respecter, à développer, à s'approprier, à débattre, à contester, à en rechercher les fondements, etc.

Le modèle d'analyse se déploie en sept composantes (schéma 1). Il comprend trois composantes simples – la Formation personnelle (FP), l'Éducation à l'autre (EA) et l'Éducation à la société (ES) – et quatre composantes maillées (FP/EA, FP/ES, EA/ES, FP/EA/ES). Notons que la barre oblique « / » signifie ici « et », soit le rapport entre deux ou trois composantes simples du modèle.

Schéma 1. Modèle d'analyse en sept composantes (Bouchard, Desruisseaux et Daniel, 2013.)



L'éducation éthique dans la composante simple FP est centrée sur la personne de l'élève. Il s'agit d'une éducation éthique s'intéressant à la connaissance et au développement du soi, du sujet, à l'unicité de l'être en voie d'émancipation. Dans la composante simple EA, l'éducation éthique est plutôt centrée sur l'autre dans sa singularité, sur l'altérité et sur la connaissance de l'autre différent de soi. Enfin, dans la composante

simple ES, cette éducation se focalise sur ce qui nous structure socialement, ce qui est affirmé comme étant commun à l'ensemble d'une société.

En ce qui concerne la composante maillée FP/EA, l'éducation éthique s'attarde au rapport entre soi et l'autre, ainsi qu'au développement des relations interpersonnelles. La composante maillée FP/ES se concentre sur le rapport entre la personne et les normes communes, sur ce qui structure socialement les rapports entre citoyens, alors que la composante maillée EA/ES met plutôt l'attention sur le rapport entre les groupes de la société civile et les normes communes. Quant à la composante maillée FP/EA/ES, elle s'attache aux rapports entre la personne, l'altérité et ce qui nous structure socialement.

3. Méthodologie

Pour l'analyse de programmes du Burkina Faso, nous avons utilisé l'analyse qualitative/interprétative (Savoie-Zajc, 2007) et l'approche par cas multiples (Pires, 1999). Cette méthodologie d'analyse a été développée et validée à partir de programmes en vigueur dans les régions de la francophonie du nord, puis dans un cas contraste par la langue soit, l'anglais. Le Burkina Faso représente un autre cas contraste, en francophonie du sud. Notons ici que nous analysons les programmes d'études, car ils représentent la forme explicite et formelle du curriculum (Roegiers, 1997). L'approche par cas multiples (Pires, 1997) permet « le panorama le plus complet possible des problèmes ou situations, une vision d'ensemble ou encore un portrait global d'une question de recherche [ou d'un univers de travail] de manière à inclure la plus grande variété possible, indépendamment de leur fréquence statistique » (Pires, 1997, p. 64). Notre but est d'appliquer le principe de diversification externe jusqu'à l'atteinte d'une certaine saturation empirique, c'est-à-dire jusqu'à ce que l'équipe de chercheurs estime de manière consensuelle que les derniers programmes n'ajoutent pas d'informations « suffisamment nouvelles ou différentes » (ibid., p. 67). Notons que nous appliquons le terme saturation aux composantes du modèle. Cette saturation avait été atteinte avec les cas initialement étudiés en francophonie du nord.

À l'instar des autres régions étudiées, nos critères de sélection des programmes du Burkina Faso à analyser sont : qu'ils visent entre autres à apprendre à vivre ensemble (par une indication dans le programme lui-même ou, en amont, par un document d'orientations officiel qui le précise); qu'ils soient issus des régions de la francophonie étudiées et qu'ils soient rédigés en français; qu'ils soient des programmes officiels en vigueur au moment de la recherche; qu'ils soient accessibles pour l'équipe de chercheurs. Ces critères ont permis de faire en sorte que notre échantillonnage soit pertinent, balisé et accessible par rapport à la recherche (Savoie-Zajc, 2007).

À l'intérieur de chacun des programmes d'ECM des trois premiers niveaux du primaire⁵, nous avons identifié les orientations majeures prescrites, comme les visées, les finalités, les objectifs, les compétences. Travailler sur ces dernières est efficace et éclairant, car leurs orientations sont circonscrites et prescrites. Qui plus est, certaines ne se limitent pas à une seule année scolaire et peuvent s'étendre à plusieurs années (et même, dans certains cas, sur l'ensemble du parcours scolaire). Elles représentent aussi des visées éloignées à l'égard de la vie des jeunes et de la vie en société.

Chaque cursus ou curriculum au Burkina Faso comprend quatre champs disciplinaires : langues et communication; mathématiques, sciences et technologie; sciences humaines et sociales et EPS (Education Physique et Sportive); art, culture et production. L'ECM fait partie du champ disciplinaire « sciences humaines et sociales et EPS ». Chaque champ disciplinaire compte un objectif général (OG) qui se décline d'abord en plusieurs objectifs spécifiques (OS), puis en thèmes, sous lesquels se déploient à leur tour des objectifs d'apprentissage (OA).

Après avoir cerné les orientations majeures du programme de la première année du cours préparatoire (CP1), nous en avons fait un premier codage à l'aide des composantes du modèle. Nous sommes demeurées ouvertes à l'éventualité de ne pas pouvoir coder certains objectifs à l'intérieur des composantes du modèle, mais cette situation ne s'est pas présentée. Toutes les orientations ont pu être codées au moyen du modèle. Toutefois, le codage a révélé que les composantes devaient être affinées pour bien refléter le sens des orientations du programme. Cela était clairement le cas pour le codage impliquant la formation personnelle (FP) et l'éducation à la société (ES) (dont un exemple est présenté dans le point suivant). Par la suite, nous avons codé les orientations majeures des autres programmes pour le primaire afin de vérifier la pertinence de l'ajout de sous-composantes, et cela s'est confirmé. Nous avons donc étendu l'ajout de sous-composantes à toutes les composantes du modèle.

Pour tracer le portrait de l'éducation éthique de chacun des programmes, nous avons regroupé les objectifs d'apprentissage (OA) sous leur objectif spécifique (OS) afin de bien en comprendre le sens. Cela a permis d'effectuer un premier codage des objectifs d'apprentissage pour chaque objectif spécifique, de comparer le code de l'objectif spécifique avec ceux de ces différents objectifs d'apprentissage et de dresser le portrait de l'ECM par niveau d'étude. Concrètement, il s'agit de déterminer si l'énoncé d'un objectif d'apprentissage peut ou non être classé dans l'une des sept catégories du modèle de Bouchard *et al.* En guise d'exemple, prenons un énoncé du CP1 qui consiste à amener les élèves à « citer le matériel utilisé pour rendre propre [*sic*] la classe et la cour ». Si l'on

⁵ Notons au passage que, pour l'heure, seuls les programmes d'ECM des trois premières classes du primaire sont disponibles, les autres n'ayant pas encore été diffusés au moment d'entreprendre cette recherche.

considère uniquement cette section, on dira que cet objectif relève d'une éducation à la société parce que l'élève se contente de répéter ce que l'on veut qu'il apprenne et que cela a pour but d'influencer sa vie en société. Toutefois, on parlera de formation de la personne de l'élève si l'objectif est d'amener les élèves à acquérir une compétence comme « identifier une eau potable » et « prendre l'habitude de bien conserver l'eau potable » qui sont des objectifs d'apprentissage au CE1. Cet énoncé relève de la formation personnelle de l'élève parce qu'il contient beaucoup d'éléments qui l'aideront à faire cette identification et que cela ne peut pas venir d'une simple mémorisation. Des allers-retours entre le codage individuel et la validation à deux chercheuses ont ainsi été effectués pour ensuite le soumettre à la troisième chercheuse. Lorsqu'un codage n'était pas unanime, des discussions entre les chercheuses avaient lieu jusqu'à l'obtention d'un consensus.

4. Résultats de la recherche à l'aide du modèle de Bouchard, Desruisseaux et Daniel

4.1 Un modèle enrichi de sous-composantes

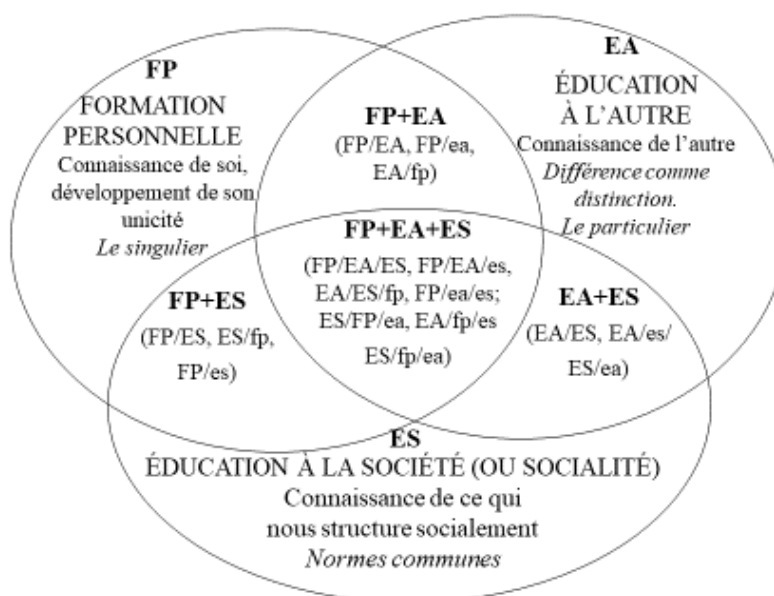
Au fur et à mesure du travail de codage, nous avons constaté que des orientations majeures classées dans une même composante pouvaient être séparées en deux sous-groupes. En d'autres termes, les différentes catégories du modèle ne permettaient le codage des objectifs que si l'on associait deux à trois catégories. Cela s'est présenté surtout dans les composantes ES et FP/ES. À titre d'exemple, sous le thème des règles élémentaires de la sécurité routière, on trouve parmi les objectifs d'apprentissage : l'apprenant doit être capable de « donner la signification de chaque panneau » et de « prendr[e] l'habitude de respecter les panneaux de danger ». Or, si « donner la signification » implique uniquement la connaissance d'une norme commune et se classe dans la composante ES (éducation à la société/société), « prendre l'habitude » et « respecter » impliquent aussi l'action et la prise de conscience de la personne, même s'il y a une prédominance de l'éducation à la société (ES) sur la formation personnelle (FP). Cette compétence se classe donc dans la composante maillée FP/ES. Par ailleurs, dans la composante maillée FP/ES se trouvaient également classés des objectifs tels que « participer à l'élaboration du règlement intérieur de l'école », un objectif différent du précédent, mais qui inclut aussi les composantes FP et ES. Dans ce dernier cas cependant, nous remarquons une prédominance de la composante FP sur ES parce que l'action de la personne et sa formation personnelle à travers son implication dans l'élaboration du règlement sont prioritaires.

Une question émerge alors : à l'intérieur d'une même composante maillée, sommes-nous en mesure de classer des objectifs présentant des rapports différents (par exemple un objectif où ES domine FP et un objectif où FP domine ES). Nous avons donc codé temporairement ES/fp (ES étant en lettres majuscules et fp en minuscules) ces objectifs pour exprimer le rapport d'influence de ES sur fp. Nous nous sommes rendu compte que

l'ajout de sous-composantes dans les composantes maillées permettait de rendre justice au sens des orientations majeures du programme et était favorable à une analyse encore plus juste et fine des orientations d'un programme. Bref, ces résultats ont mené à un affinement des composantes du modèle.

Nous en sommes venues à modifier la représentation des composantes maillées par le symbole « + » (au sens de « et »), soit FP+EA, FP+ES, EA+ES, FP+EA+ES, pour réserver l'usage du symbole « / » aux sous-composantes, en y ajoutant un ordre et l'utilisation des majuscules et des minuscules selon la prédominance de l'une sur l'autre. Cela a donné lieu à une version affinée des composantes maillées et enrichi le modèle d'analyse (schéma 2). La relecture des programmes et de notre codage des objectifs dans l'ensemble des programmes étudiés a permis de confirmer la pertinence de cette version enrichie du modèle, puisqu'elle en respectait le sens.

Schéma 2 : Version enrichie du modèle d'analyse (Auteures)



Ainsi, la composante maillée FP+ES représente l'union entre ces deux composantes simples, qui inclut les sous-composantes FP/es, ES/fp et ES/FP, lesquelles expriment des rapports différents entre la formation de la personne et l'éducation à la société (ou socialité). En effet, FP/es exprime un rapport d'influence de FP sur ES (par exemple « identifier une eau potable, prendre l'habitude de bien conserver l'eau potable »). La combinaison ES/fp reflète un rapport d'influence de ES sur FP (par exemple « nommer les différentes indications illustrées (le stop, le croisement) ou « dire comment traverser une route »). La sous-composante commutative ES/FP représente un rapport d'influence à la

fois réciproque et symétrique entre ES et FP (par exemple, « dire ce qu'est le droit à la protection », « dire pourquoi il faut connaître ces droits » ou « prendre l'habitude de faire valoir ses droits ». Il en est de même pour toutes les autres composantes maillées.

La composante maillée FP+EA exprime l'union entre ces composantes simples et inclut les sous-composantes FP/ea, EA/fp et FP/EA, où FP/ea exprime un rapport d'influence de FP sur EA, où EA/fp reflète un rapport d'influence de EA sur FP, et où la sous-composante commutative EA/FP représente un rapport à la fois réciproque et symétrique entre EA et FP.

La composante EA+ES inclut l'union de ces deux composantes simples et se décline dans les sous-composantes EA/es, ES/ea et ES/EA, où EA/es exprime un rapport d'influence de EA sur ES, où ES/ea reflète un rapport d'influence de ES sur EA, et où EA/ES (commutative) représente un rapport réciproque entre EA et ES.

Enfin, si l'on suit la même logique que précédemment, nous avons la possibilité de retrouver dans la composante maillée FP+EA+ES sept sous-composantes : FP/ea/es, FP/EA/es (équivalent de EA/FP/es), FP/ES/ea (équivalent de ES/FP/ea), EA/es/fp, ES/fp/ea, ES/EA/fp (équivalent de EA/ES/fp), ainsi que la sous-composante commutative FP/EA/ES. Cette dernière se formule comme suit :

- FP/ea/es représente un rapport d'influence de la personne sur autrui et qui a des incidences sur les normes, valeurs, conduites communes.
- FP/es/ea reflète un rapport d'influence de la personne sur les normes, valeurs et conduites, qui a des conséquences sur autrui.
- EA/fp/es représente un rapport d'influence de la personne et de groupes de la société civile sur la personne, qui a des incidences sur la norme (par exemple, « dire l'attitude à adopter face à des personnes en difficulté » ou « dire pourquoi il faut aider et être solidaire »).
- EA/es/fp exprime un rapport d'influence de personnes et de groupes de la société civile, qui a des incidences sur la personne (par exemple, « expliquer la notion d'égalité entre enfants [filles et garçons] » ou « prendre l'habitude de respecter l'égalité entre filles et garçons »).
- ES/ea/fp exprime un rapport d'influence de la norme sur la société civile, qui a des incidences sur la personne (par exemple, « dire ce que c'est que le genre » ou « prendre l'habitude de ne pas faire une différence entre les hommes dans la société »).

- ES/fp/ea reflète un rapport d'influence de la norme sur la personne, qui a des incidences sur la société civile (par exemple, « citer les conséquences physiques et sanitaires des MGF (mutilations génitales féminines) » ou « prendre l'habitude de mener la sensibilisation dans son milieu de vie sur les effets néfastes des MGF »).
- EA/ES/FP reflète un rapport d'influence réciproque de FP, EA et ES (par exemple, « définir le manque de courtoisie dans le langage, le non-respect et la non-considération à l'égard de l'autre sexe » ou « respecter l'égalité entre les deux sexes »).

Les différents exemples cités sont tirés des programmes analysés. Par ailleurs, certaines des sous-composantes maillées ne sont pas illustrées d'exemples, car elles ne sont pas présentes dans les objectifs des programmes burkinabés analysés. Nous les avons ajoutées pour demeurer ouvertes à l'éventualité de les retrouver dans des analyses d'autres programmes.

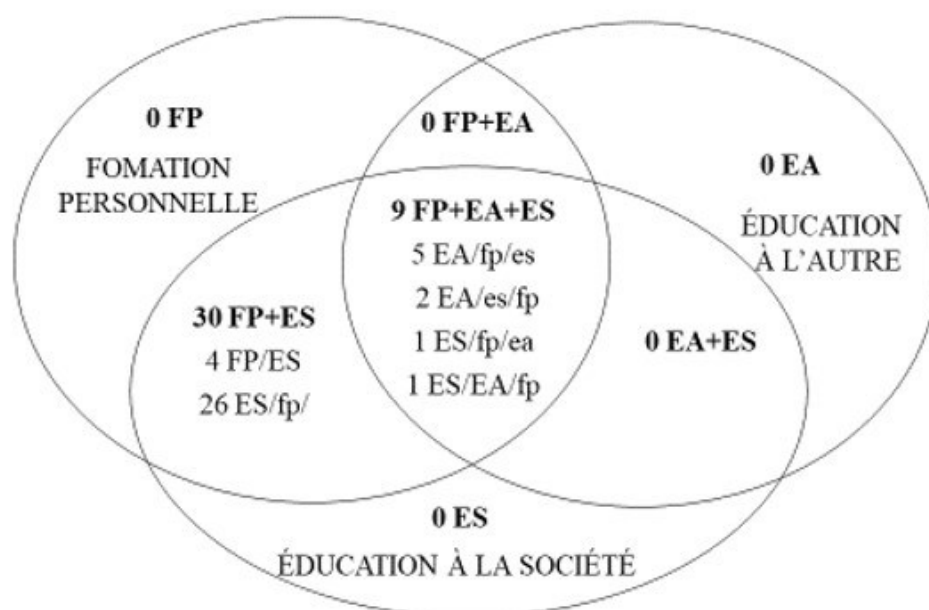
On peut le constater, l'analyse des programmes burkinabés d'éducation civique et morale a mené à un enrichissement du modèle par un affinement de ses composantes maillées. Ces résultats montrent l'importance de questionner un cadre théorique développé à partir de contextes éducatifs du nord lorsque nous souhaitons étendre la recherche à des contextes du sud, tels que ceux de l'Afrique. Ils montrent également qu'étendre la recherche à des contextes africains enrichit la recherche en éducation.

4.2 Portraits de l'éducation éthique des programmes d'ECM pour le primaire

Présentons maintenant les portraits de l'éducation éthique obtenus grâce à l'analyse des programmes d'ECM du Burkina Faso pour les trois premières classes du primaire (CP1, CP2 et CE1) à l'aide de la version enrichie du modèle d'analyse de l'éducation éthique.

4.2.1 L'ECM en première année du cours préparatoire (CP1)

En première année du cours préparatoire (CP1), le programme d'ECM comprend sept objectifs spécifiques qui se déclinent en 39 objectifs d'apprentissage. Ces objectifs se situent à l'intérieur de deux des composantes du modèle soit FP+ES et ES+EA+FP (schéma 3).

Schéma 3. Portrait de l'éducation éthique et morale en CP1 (n=39) (Auteures)

Globalement, 76,92 % (30/39) des objectifs d'apprentissage se situent dans la composante FP+ES, plus précisément les sous-composantes ES/fp et FP/ES (un rapport d'influence réciproque). Notons aussi l'importance accordée aux habitudes d'hygiène, à un cadre de vie sain et aux règles de la sécurité routière à l'intérieur de la ES/fp, ainsi que l'exclusivité de la satisfaction des droits dans la FP/ES.

Par ailleurs, une proportion de 23,07 % (09/39) des objectifs d'apprentissage se situe dans la composante ES+EA+FP, dont 17,95 % se trouvent dans les sous-composantes EA/fp/es et EA/es/fp, et dont 2,56 % se trouvent dans chacune des sous-composantes ES/fp/ea et ES/EA/fp. Notons une concentration sur les bonnes habitudes de vie et l'accomplissement des devoirs dans les sous-composantes où EA influe sur fp et sur es.

Tableau 1 : Synthèse du codage des objectifs – CP1 (Auteures)

Objectifs spécifiques (OS)	Objectifs d'apprentissage (OA) n=39					
	FP+ES 30 (76,92 %)		ES+EA+FP 09 (23,07 %)			
	ES/fp	FP/ES	EA/fp/es	ES/fp/ea	EA/es/fp	ES/EA/fp
OS1 : Appliquer les règles élémentaires de la sécurité routière	4					
OS2 : Manifester des comportements traduisant les bonnes habitudes d'hygiène	11					

OS3 : Observer les bonnes habitudes, les vertus individuelles et sociales du milieu	2		5	1		
OS4 : Demander la satisfaction de ses droits	1	4				
OS5 : Accomplir ses devoirs	1				2	
OS6 : Participer à l'assainissement, à la protection, à la restauration et à l'embellissement de son cadre de vie	6					
OS7 : Respecter les règles élémentaires de civisme et de citoyenneté dans la vie quotidienne.	1					1
Total	26 (66,67 %)	4 (10,26 %)	5 (12,82 %)	1 (2,56 %)	2 (5,13 %)	1 (2,56 %)

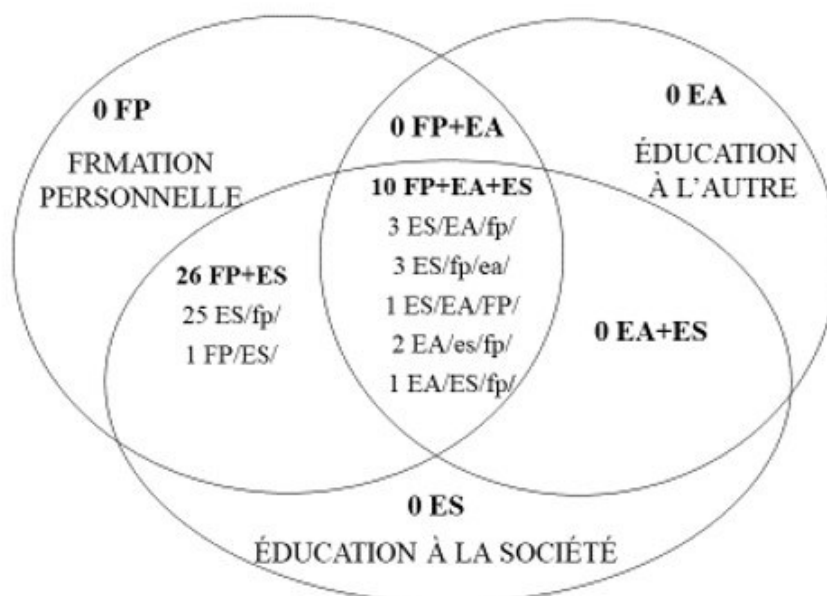
En résumé, pour le programme du CP1, l'ensemble des objectifs d'apprentissage inclut une éducation à la société (ES) et est surtout axé sur le rapport d'influence de ES sur fp, autrement dit sur l'acquisition par les élèves de comportements conformes aux normes et aux valeurs communes. Pour d'autres objectifs spécifiques, en l'occurrence OS3 (observer les bonnes habitudes, les vertus individuelles et sociales du milieu) et OS5 (accomplir ses devoirs), nous remarquons à l'analyse des objectifs d'apprentissage les déployant, que c'est la reconnaissance de l'altérité qui vient influencer la personne et la société. Enfin, un objectif spécifique, OS4 (demander la satisfaction de ses droits), met l'accent sur une formation personnelle (FP) ayant un rapport d'influence sur la vie en société (ES).

Bref, ce programme tend vers une éducation éthique où le fait d'apprendre à agir en conformité avec les normes et les valeurs communes prédomine, où l'adoption de comportements attentifs envers autrui (respect, entraide, relations entre filles et garçons et avec les personnes vulnérables) est relativement importante, tout comme ceux relatifs à sa sécurité, à sa santé et à son environnement, ainsi que ceux relatifs à l'affirmation de l'individu dans ses droits et dans la vie en société.

4.2.2 L'ECM en deuxième année du cours préparatoire (CP2)

En deuxième année du cours préparatoire (CP1), le programme d'ECM comprend aussi sept objectifs spécifiques qui se déclinent en 36 objectifs d'apprentissage (tableau 2).

Schéma 4. Portrait de l'éducation éthique et morale en CP2 (n=36) (Auteures)



Les objectifs spécifiques sont présentés dans un ordre différent, mais ils sont les mêmes que pour le CP1, à deux exceptions près : « jouir de ses droits fondamentaux » au lieu de « demander la satisfaction de ses droits » et « appliquer les règles élémentaires de civisme et de citoyenneté dans la vie quotidienne » au lieu de « respecter [...] ». Si l'analyse des objectifs d'apprentissage montre que les composantes identifiées sont aussi les mêmes, et sensiblement dans les mêmes proportions que pour le CP1 – FP+ES (72,2 %) et ES+EA+FP (27,8 %), nous notons des différences non négligeables sur le plan des sous-composantes.

Globalement, ES/fp représente 69,4 % des objectifs d'apprentissage. L'application des règles élémentaires de civisme et de citoyenneté dans la vie quotidienne représente 16 des 25 objectifs spécifiques de cette sous-composante. L'apprentissage des bonnes habitudes d'hygiène n'est pas présent et les autres objectifs d'apprentissage sont présents de une à trois fois selon le cas.

La composante FP/ES, représente 2,8 % et FP+EA+ES regroupe quatre sous-composantes maillées. Les règles élémentaires de civisme et de citoyenneté représentent six des dix objectifs de ce maillage. En général, les objectifs évoquent ces-dites règles, soit 24 objectifs sur 36.

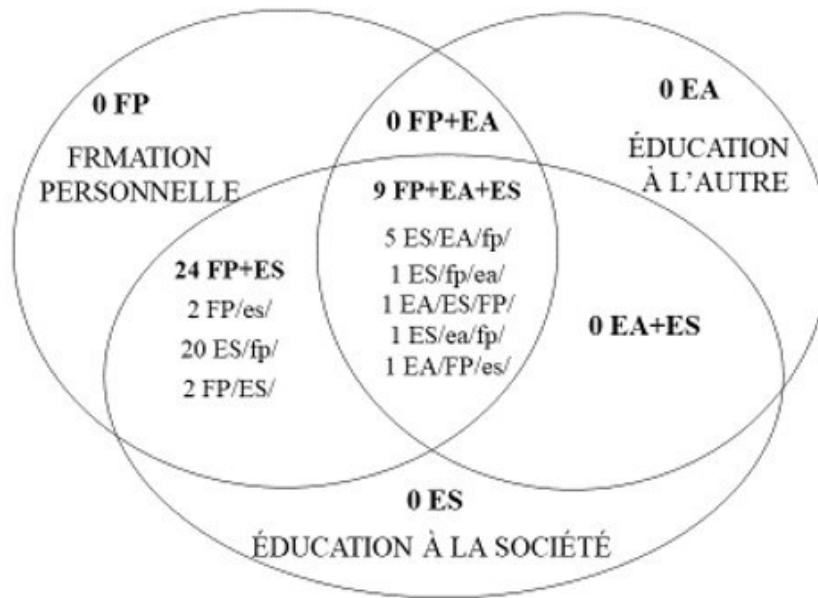
Tableau 2. Synthèse du codage des objectifs – CP2 (Auteures)

Objectifs spécifiques (OS)	Objectifs d'apprentissage (OA) n=36						
	FP+ES 26 (72,2 %)		ES+EA+FP 10 (27,8 %)				
	ES/fp	FP/ES	ES/EA/ FP	ES/fp/e a	EA/ES/ fp	EA/es/f p	ES/EA/ fp
OS1 : Observer des bonnes habitudes, des vertus individuelles et sociales du milieu	2						
OS2 : Appliquer des règles élémentaires de la sécurité routière	2						
OS3 : Appliquer les règles élémentaires de civisme et de citoyenneté dans la vie quotidienne	16			3	1	1	3
OS4 : Manifester des comportements traduisant les bonnes habitudes d'hygiène		1					
OS5 : Jouir de ses droits fondamentaux	1		1				
OS6 : Accomplir ses devoirs	1						
OS7 : Participer à l'assainissement, à la protection, à la restauration et à l'embellissement de son cadre de vie	3					1	
Total	25 (69,4%)	1 (2,8 %)	1 (2,8 %)	3 (8,3 %)	1 (2,8 %)	2 (5,6 %)	3 (8,3 %)

4.2.3 L'ECM en cours élémentaire (CE)

Le tableau qui suit fait l'économie du codage des objectifs du CE1. Il montre qu'un huitième objectif spécifique marque la différence de ce programme avec ceux des autres classes.

Schéma 5. Portrait de l'éducation éthique et morale en CE1 (n=39) (Auteures)



On observe en général beaucoup de similarités entre les objectifs des programmes du cours préparatoire et ceux du CE1. Les huit objectifs spécifiques de ce programme sont les suivants :

- OS 1 : Appliquer les règles élémentaires de la sécurité routière;
- OS 2 : Observer les bonnes habitudes, les vertus individuelles et sociales du milieu;
- OS 3 : Appliquer les règles de protection de l'environnement ;
- OS 4 : Observer les règles d'hygiène et d'assainissement dans ses pratiques quotidiennes;
- OS 5 : Prendre l'habitude de bien gérer l'eau;
- OS 6 : Observer les règles de civisme et de citoyenneté dans la vie quotidienne;
- OS 7 : Veiller au respect de ses droits et accomplir ses devoirs;
- OS 8 : Identifier les mauvais comportements liés au genre et les pratiques sociales néfastes.

De façon générale, on remarque que les objectifs 1, 2 et 6 sont axés sur l'éducation à la société. Les autres objectifs se répartissent de la manière suivante :

- L'objectif spécifique 3 comporte seize objectifs ES/fp, trois objectifs ES/fp/ea, un objectif EA/ES/fp, un objectif EA/es/fp et un objectif ES/EA/fp.
- L'objectif spécifique 4 comprend un seul objectif d'apprentissage codé FP/ES.
- L'objectif spécifique 5 inclut un objectif ES/fp et un objectif ES/EA/FP.

En dépit de la fusion de deux objectifs spécifiques provenant des programmes précédents (celui relatif aux droits et celui relatif aux devoirs), on constate une ressemblance entre les objectifs spécifiques du CE1 et ceux des autres programmes. Axés majoritairement sur l'éducation à la société avec un seul objectif codé FP/ES, on note deux nouveaux objectifs, dont l'un est codé FP/es et l'autre ES/EA/fp. Ce dernier est donc également empreint d'éducation aux normes et valeurs sociales et, dans une moindre mesure, d'éducation à l'autre. Le codage des objectifs d'apprentissage confirme la primauté de l'éducation à la société, comme le montre le tableau suivant.

Tableau 3. Synthèse du codage des objectifs – CE1 (Auteures)

Objectifs spécifiques	Synthèse du codage des objectifs d'apprentissage (n=39)							
	FP+ES 26 (66,7 %)			ES+EA+FP 13 (33,3 %)				
	FP/es	ES/fp	FP/ES	EA/FP/es	ES/ea/fp	ES/fp/ea	EA/ES/FP	ES/EA/fp
OS1		4						
OS2		4						2
OS3		2						
OS4		6						
OS5	2							
OS6		4						
OS7			2					3
OS8		2		1	1	5	1	
Total	2 (5,1 %)	22 (56,4 %)	2 (5,1 %)	1 (2,6 %)	1 (2,6 %)	5 (12,8 %)	1 (2,6 %)	5 (12,8 %)

Les premier, deuxième, quatrième et sixième objectifs concernent les normes et valeurs sociales et comptent respectivement quatre, deux, six et quatre objectifs d'apprentissage chacun. De plus, on note que, tout comme pour les autres classes, la composante FP+ES (66,7 %) est plus représentée que la composante ES+EA+FP (33,3 %). Dans les détails, on remarque que :

- l'objectif 2 comporte quatre objectifs d'apprentissage ES/fp et deux objectifs ES/EA/fp. Il y est notamment question du respect des parents, des enseignants et des camarades;

- le huitième objectif spécifique, qui n'est présent qu'au CE1, compte plus d'objectifs d'apprentissage que les autres objectifs spécifiques. Il contient en effet dix objectifs d'apprentissage codés ES/fp/, EA/FP/es, ES/ea/fp, ES/fp/ea et EA/ES/FP. Ces objectifs concernent, entre autres, l'exécution des mêmes tâches par les garçons et les filles, les mutilations génitales féminines et le trafic d'enfants.
- l'éducation à la société est omniprésente et regroupe 22 objectifs d'apprentissage, soit 56,4 %. Il y est question des règles de la sécurité routière, de l'adoption de bonnes habitudes de vie, d'hygiène et d'assainissement.
- la formation personnelle de l'individu est aussi présente à travers l'objectif spécifique 5 et l'objectif spécifique 7 qui a deux objectifs d'apprentissage codés FP/ES. L'objectif 5 regroupe deux objectifs d'apprentissage, tous codés FP/es, et fait référence à la gestion rationnelle de l'eau par l'élève.

Enfin, on constate que l'OS2 et l'OS7 regroupent chacun deux codes différents et que l'OS8 en compte cinq. Les objectifs d'apprentissage intègrent donc des aspects que les objectifs spécifiques n'avaient pas pris en compte. Des cas similaires ont aussi été détectés dans les autres programmes.

Comme on peut le voir, il y a des similarités entre le portrait du cours préparatoire et celui du cours élémentaire de première année.

5. Synthèse et discussion

De l'analyse de ces trois programmes offerts au Burkina Faso, on remarque une différence entre le codage de quelques objectifs spécifiques et celui de leurs objectifs d'apprentissage. On remarque également une similarité entre les trois programmes. Les objectifs du cours préparatoire sont similaires, avec des thématiques axées sur la sécurité routière, la citoyenneté, les bonnes habitudes dans la société, les vertus individuelles et sociales, les droits et les devoirs, les bonnes habitudes d'hygiène, ainsi que l'assainissement. En plus de ces thématiques, le cours élémentaire intègre la bonne gestion de l'eau et l'identification de mauvais comportements liés au genre et de pratiques sociales néfastes, ce qui traduit une certaine évolution sur le plan des connaissances et compétences que l'on cherche à inculquer aux élèves. L'analyse des nouveaux programmes du CE2 et du CM permettra d'analyser ce fait. On remarque pour l'heure, à travers le codage des différents programmes, que l'éducation à la société représente plus de la moitié des objectifs de ces trois programmes. On peut donc dire que l'instruction des élèves est ciblée dans la grande majorité des objectifs. Cette instruction concerne des besoins de base comme la santé, la sécurité et le bien-être des enfants dans le but de les protéger. Il est également question des compétences à développer pour devenir un bon citoyen, respecter

l'autre, faire valoir ses droits et accomplir ses devoirs. Des notions comme le rejet de l'excision et la dénonciation des exciseurs, la lutte contre le trafic d'enfants semblent témoigner du fait que les programmes sont adaptés aux besoins du pays. Il en est de même pour la citoyenneté, qui se centre sur la sécurité routière.

L'ancrage culturel et social d'un programme dans son contexte est indispensable, indique Akkari (2020), pour « africaniser la citoyenneté » et pour que « les espaces éducatifs [puissent être] des lieux où on apprend la démocratie, l'équité et la participation » (p. 10) . L'intérêt de l'ancrage culturel des programmes est nécessaire, affirme pour sa part Hossenjee, car l'éducation a pour but de « transmettre d'une génération à la suivante, la sagesse et la connaissance que la société a accumulées, et de préparer les jeunes à leur future appartenance à la société, et à leur participation au maintien ou au développement de celle-ci » (cité par Paré-Kaboré, 2013, p. 20). Enfin, Kane (2014) dira, parlant de renaissance africaine, qu'il faut, entre autres, « une unité culturelle avec la réappropriation du patrimoine historique qui soit transmise par le biais de l'école » (p. 35). Toutes ces assertions soulignent que l'ancrage culturel des programmes sur les valeurs du pays est très important. Les nouveaux programmes du CP et du CE1 ambitionnent donc de former les élèves à être de bons citoyens autonomes, sans pour autant perdre de vue que l'éducation doit répondre aux besoins de base et du contexte, tout en tenant compte de l'ancrage culturel du pays.

Former les élèves à être de bons citoyens peut s'expliquer par le fait que « l'école burkinabé se distingue par la grande hétérogénéité de la population scolaire au plan ethnique, religieux, socioéconomique, culturel, etc., ce qui fait de la socialisation citoyenne un des enjeux majeurs de l'éducation » (Kaboré-Ouédrago, 2020, p. 1566).

Pour ce qui est des anciens programmes – qui sont toujours en vigueur dans certaines écoles – retenons qu'ils ont permis d'évoquer l'ECM dans les classes de CE2 et de CM. Ces deux programmes comportent des buts – pour le CE d'une part et pour le CM d'autre part – qui ont tous été codés ES/fp. Ces buts peuvent être résumés comme suit :

- Développer chez l'enfant les comportements traduisant les bonnes habitudes, les vertus individuelles, sociales et professionnelles du milieu.
- Apprendre à l'enfant à mieux s'intégrer dans la société.
- Amener l'enfant à connaître son pays.
- Développer en l'enfant une conscience patriotique.
- Apprendre à l'enfant à bien jouer son rôle de citoyen.

En plus des buts, le programme du CE contient des objectifs généraux, contrairement à celui du CM. Le CE et le CM ont ainsi chacun leur programme, indépendamment du niveau d'étude. En attendant la fin de l'expérimentation et la diffusion des nouveaux programmes, l'analyse de ceux du CP et du CE1 a permis d'adapter, grâce à sa flexibilité, le modèle d'analyse de l'éducation éthique à un pays de la francophonie du sud, cette flexibilité ayant rendu possible la démultiplication des différentes catégories maillées.

En général, les résultats sont assez similaires pour le même niveau d'étude et légèrement différents d'un niveau à l'autre.

Conclusion

Les programmes des trois premières classes du primaire du Burkina Faso, analysés grâce au modèle d'analyse de l'éducation éthique de Bouchard *et al.* (2013), ont permis d'affiner ce modèle en déployant les différentes composantes maillées en sous-composantes maillées.

Ce modèle d'analyse peut être considéré comme valide pour tracer les portraits de l'éducation dans le contexte de la francophonie du sud étudié, mais seulement si les sous-composantes maillées suivantes sont incluses dans ledit modèle : maillage FP+EA (FP/ea, EA/fp et FP/EA), FP+ES (ES/fp, FP/es et ES/FP) et EA+ES (EA/es, ES/ea et EA/ES); sept sous composantes maillées pour le maillage FP+EA+ES (FP/ea/es, FP/EA/es, FP/ES/ea, EA/es/fp, ES/fp/ea, ES/EA/fp et FP/EA/ES). Il y aurait cependant lieu d'analyser des programmes d'autres pays de la francophonie du sud pour affirmer que le modèle d'analyse ainsi affiné est valide pour ces pays. Par ailleurs, il y aurait aussi lieu de vérifier si le modèle affiné permet de tracer des portraits plus fins et détaillés des programmes de la francophonie du nord.

À propos des portraits des programmes burkinabés, cette analyse montre qu'ils sont très fortement centrés sur le rapport d'influence qu'exerce la société sur la personne de l'élève. En effet, en dépit du fait que les nouveaux cursus sont basés sur le socioconstructivisme et donc sur l'autonomie accordée à l'apprenant dans le processus enseignement-apprentissage, on constate que beaucoup de valeurs lui sont inculquées. C'est ainsi que l'éducation à la société est présente dans quasiment tous les objectifs, comme pour rappeler l'utilité de l'apprentissage des bonnes habitudes dans les premières années de la vie scolaire. Il faut cependant souligner que les objectifs s'achèvent presque toujours par la phrase « prendre l'habitude de », preuve que le but ultime est l'adoption de compétences et non de connaissances. Ceci explique également le fait que beaucoup d'illustrations figurent dans le guide utilisé par les enseignants, ce qui permet d'interroger les élèves sur leur compréhension des images et de développer leur pensée grâce aux commentaires qu'ils en font.

Cette recherche confirme l'importance de ne pas plaquer un modèle du nord sur le sud dans la recherche en éducation. Les résultats de la recherche permettent aussi un regard sur les nouveaux programmes d'ECM sous l'angle de l'éthique.

Pour ce qui est du codage des anciens programmes de 1989-1990 utilisés pour analyser l'ECM dans le CE2 et le cours moyen, il diffère énormément de celui des nouveaux programmes, tant dans le fond que dans la forme. L'analyse de ces nouveaux programmes semble dévoiler une évolution progressive des connaissances et compétences que l'on veut transmettre et développer chez l'apprenant en fonction de la classe. Pour l'heure, les nouveaux programmes analysés montrent que ces derniers sont adaptés au Burkina Faso par l'ancrage sur les valeurs sociales qu'ils dévoilent.

Références

- Akkari, A. (2020). Éducation, démocratie et citoyenneté : des défis pour l'Afrique. *Eduform Afrique Magazine*, septembre.
- Bouchard, N. (2017). La reconnaissance de la dignité humaine interprétée à partir d'un modèle d'analyse de l'éducation éthique : un parcours en sept composantes. *Éthique en éducation et en formation. Les Dossiers du GREE*, 122-136.
- Bouchard, N., Desruisseaux, J.-C. et Daniel, M.-F. (2013). Éducation éthique et formation au vivre-ensemble dans la différence : émergence d'un modèle d'analyse des programmes éducatifs. *Éthique en éducation et en formation. Les Dossiers du GREE*, 5-15.
- Bouchard, N., Desruisseaux, J.-C. et Daniel, M.-F. (2017). L'éducation éthique dans les orientations du programme québécois Éthique et culture religieuse : une éducation au vivre-ensemble? *Éthique en éducation et en formation. Éducation et francophonie*, 45(1), 60-88.
- Bouchard, N. (2020). Ethics Education in Religious Education: Analysis of the Major Orientations Found in England's National Framework for Religious Education". *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, vol. 55, 1, winter, 127-150. Récupéré de <https://mje.mcgill.ca/article/view/9736>
- Burkina Faso (2007). *Loi d'orientation de l'éducation*, loi n° 013-2007/AN, 30 juillet.
- Burkina Faso. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des langues nationales (2013). *Éducation civique et morale CP1. Guide de l'enseignant*, Burkina Faso.
- Burkina Faso. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des langues nationales (2013). *Éducation civique et morale CP2. Guide de l'enseignant*, Burkina Faso.
- Burkina Faso. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des langues nationales (2013). *Éducation civique et morale CE1. Guide de l'enseignant*, Burkina Faso.

- Daniel, M.-F., Bouchard, N. et Desruisseaux, J.-C. (2013). L'éducation éthique en France : une analyse des programmes officiels français. *Diotime*, (58). Récupéré de <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=96727>.
- Desruisseaux, J.-C., Bouchard, N., Gendron, C. et Daniel, M.-F. (2013). L'éducation éthique au vivre-ensemble dans la différence dans le programme de morale du secondaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles. *Entre-Vues. Pédagogie de la morale et de la philosophie*. Récupéré de <http://www.entre-vues.net/wp-content/uploads/2018/05/entre-vues-desruisseaux-bouchard-gendron-daniel-texte-2.pdf>.
- Gendron, C., Bouchard, N., Desruisseaux, J.-C. et Daniel, M.-F. (2013). Le vivre-ensemble dans le programme de morale de l'enseignement fondamental de la Fédération Wallonie-Bruxelles : orientations et ancrages historiques. *Les Dossiers du GREE. Éducation éthique, Série 2(1)*, 16-54. Récupéré de http://gree.uqam.ca/upload/files/publication/dossiers_gree_srie_2_no_1.pdf.
- Kaboré-Ouédraogo, J. (2020). Préoccupations éthiques en éducation au Burkina Faso : enjeux, défis et perspectives méthodologiques, *Journal Africain de Communication Scientifique et Technologique*, 89, 1563-1580.
- Kane, A. E. (2014), Éthique, culture, éducation et renaissance africaine, *Après-demain*, 3-4(31-32), 35-36.
- Ki-Zerbo, J. (1961). Enseignement et culture africaine. *Présence Africaine*, 38, 45-60.
- Létourneau, A. (2006). L'approche de Guy Giroux : l'autorégulation par l'éthique ou l'hétérorégulation par le droit. Dans A. Létourneau (dir.), *Trois écoles québécoises d'éthique appliquée : Sherbrooke, Rimouski et Montréal*. Montréal : L'Harmattan, 161-180.
- Lorius, V. (2017). L'éthique, une potentialité : conséquences pour penser l'éducation scolaire. *Éthique en éducation et en formation. Les Dossiers du GREE*, 61-75.
- Paré-Kaboré, A. (2013). L'Éducation traditionnelle et la vie communautaire en Afrique : repères et leçons d'expériences pour l'éducation au vivre-ensemble aujourd'hui. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 48(1), 15-33.
- Pires, A. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique ». Dans J. Poupard, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, P. Mayer et A. Pires, *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : G. Morin, 113-169.
- Pourtier, R. (2010). L'éducation, enjeu majeur de l'Afrique post-indépendances. Cinquante ans d'enseignement en Afrique : un bilan en demi-teinte. *Afrique contemporaine*, 3(235), 101-114.
- Roegiers, X. (1997). *Analyser une action d'éducation ou de formation : analyser les programmes, les plans et les projets d'éducation ou de formation pour mieux les élaborer, les réaliser et les évaluer*. Bruxelles : De Boeck.

Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide?, *Recherches qualitatives*, hors-série n° 5, 99-111.