

Sous la direction de
Luis M^a Naya, Pauli Dávila,
Dominique Groux, Emmanuelle Voulgre

UNE ÉDUCATION INCLUSIVE POUR UN DÉVELOPPEMENT DURABLE

ÉDUCATION COMPARÉE

L'Harmattan

Une nouvelle manière d'être au monde de l'individu scolarisé, au prisme du numérique

Jean-François Céci
Laboratoire Techné
Université de Pau, France

Introduction

Nous montrerons que la jeunesse actuelle existe au monde principalement via ses interactions numériques (Céci, 2020, p. 352), au regard notamment de la diversité et de l'intensité des usages relevés, parmi lesquels figure l'apprentissage, et ce, aussi bien à l'École qu'en dehors. Pour autant, le système éducatif et ses principaux acteurs ont-ils évolué à l'ère du Numérique³¹, et si oui, sur quels critères ? Nous avons mené une enquête pour découvrir la place du Numérique à l'École et en dehors, dans ses principales dimensions (sociales, éducatives et symboliques), dans le but de repérer d'éventuelles transformations, ainsi que les continuités, ruptures ou porosités d'usages entre sphères privée et éducative (Collin, 2013). Finalement, il s'agira de décrire en quoi cette jeunesse scolarisée évolue à l'ère numérique, dans son quotidien instrumenté, ainsi qu'à l'École.

Notre cadre théorique se situe à la croisée de la sociologie des usages et de l'expérience (Dubet, 1994 ; Jaureguiberry, 2003), des sciences de l'éducation et de la formation et des sciences de l'information et de la communication. Fondée sur un pluralisme méthodologique (Bernard & Joule, 2005), la méthodologie se nourrit de 41 entretiens exploratoires semi-directifs (30 h de transcriptions) dont l'analyse assure les fondations d'un questionnaire « étudiant » de 99 questions adapté au terrain, complété en classes complètes par 792 apprenants de la 6^e au Master 2 (M2), répartis sur deux collèges, deux lycées et une

³¹ Le Numérique avec un « N » désigne la vision écosystémique de l'ère numérique dans laquelle nous vivons (le « faire société à l'ère numérique »), et renvoie aux concepts de culture numérique et de citoyenneté numérique. Il inclut aussi le numérique en tant qu'outil et support.

université. Pour croiser les regards, les représentations et valider les résultats, un questionnaire de 44 questions sur des bases similaires a été passé par 152 enseignants des mêmes classes.

Une nouvelle manière d'être au monde de l'individu scolarisé

De l'ensemble des résultats émerge une nouvelle manière d'être au monde de l'individu scolarisé (Céci, 2020, p. 352), que nous allons à présent décrire au prisme des pratiques numériques et des représentations de ces jeunes. Parmi les facteurs saillants relevant de leur sphère privée, nous expliciterons le quart de vie numérique des jeunes, une renaissance numérique à l'adolescence et des loisirs essentiellement numériques. A cela nous ajouterons des facteurs relevant potentiellement de la sphère scolaire (ou a minima de l'apprendre à l'ère du Numérique), à savoir une importante sensation d'apprendre avec les écrans du lycée à l'université, une appétence marquée chez les collégiens et lycéens de 2017 pour les Tice, des devoirs réalisés avec les écrans sans l'impulsion des enseignants et une collaboration numérique assez étendue (*Ibid.*). L'ensemble de leurs usages numériques conduisent les acteurs de notre recherche à quatre formes d'hyperconnexion et trois formes de déconnexion pour y faire face, montrant une réflexivité marquée ainsi qu'une prise de recul, une mise en perspective des jeunes sur leurs usages numériques (Jaureguiberry & Proulx, 2011). Des mésusages sont également constatables, comme le retard de sommeil et le manque d'activités physiques, notamment. Sont également révélées des formes de bricolages, braconnages et détournements d'outils numériques (Plantard, 2014), comme l'usage de groupes *Facebook Messenger* pour la collaboration scolaire, montrant que les jeunes adaptent les outils du quotidien à leurs besoins scolaires. Ils font ainsi preuve d'adaptation à ce nouvel écosystème numérique dans lequel ils plongent volontiers à l'adolescence comme nous le verrons. Pour résumer, « nous sommes donc en présence d'un jeune public à former qui évolue à l'ère du Numérique, en manifestant de nouvelles appétences et besoins en rapport au savoir et autour de la construction identitaire. Il s'agit de la première génération de l'Humanité à se construire socialement dans l'hyperconnexion numérique, à exister et grandir dans un monde connecté. » (Céci,

2020, p. 334). Détaillons les points saillants de cette évolution, en commençant par leur rapport au temps.

Le rapport au « temps numérique » des jeunes

Les jeunes apprenants de notre panel manifestent des usages très intensifs du Numérique sur une diversité d'appareils, le smartphone étant très clairement leur écran de prédilection. Ils sont quasiment tous équipés et connectés, la différence se jouant davantage sur la qualité de l'équipement et de la connexion (lié au prix du téléphone et du forfait) que sur la non-possession : nous n'avons donc pas constaté de fracture numérique sur l'équipement. En ce qui concerne le volume horaire journalier de leurs pratiques numériques, nous avons formulé le concept de « quart de vie numérique » des jeunes pour illustrer les 5 h 40/jour consacrées aux écrans. Pour préciser, cette moyenne pondérée (les jours de week-end ou de congés, la pratique étant plus forte de 2 à 4 h/j) est à mettre au regard des 2160 h/an (en moyenne) passées sur écrans tous niveaux confondus, ce qui correspond à 90 jours. Or, une année scolaire moyenne (36 semaines de 32 heures) représente 1152 h/an. Nous en déduisons que les jeunes passent environ deux fois plus de temps sur les écrans, qu'à l'école.

La genèse d'une renaissance (par le) Numérique

Passer le quart de sa vie sur les écrans et leur consacrer deux fois plus de temps qu'à l'École, alors que cette dernière joue un rôle important sur l'apprentissage, la socialisation et la construction identitaire, ne peut pas être neutre. Nos résultats vont en ce sens et indiquent clairement que (1) les jeunes ont une forte sensation d'apprendre avec les écrans ; (2) leurs socialisation et construction identitaire se retrouvent fortement intermédiés par les artefacts socionumériques qu'ils utilisent au quotidien, parfois à l'École, mais surtout en dehors. Cela constitue clairement un fait social total (Mauss, 1923, p. 102) pour cette jeunesse qui aspire à posséder son premier smartphone de plus en plus jeune (nos résultats indiquent qu'en 6^e, 6 élèves sur 10 sont équipés d'un smartphone et qu'en 4^e, plus de 9 élèves sur 10 le sont), pour créer des profils socionumériques et exister au monde par le Numérique.

Comme cet aspect de leur vie est le plus prégnant (bien plus que l'école alors qu'elle est censée être leur activité principale), cela met en lumière un phénomène que nous avons nommé le *digital birth*, pour faire écho au concept de *digital native* (sans entrer dans sa polémique). Car contrairement à la génération Y précédente, qualifiée de née dans le Numérique, c'est-à-dire à une époque où le numérique est présent, la génération Z actuelle aspire dès la 6^e à une renaissance par le Numérique à l'adolescence (nommée plus haut *digital birth*), puisqu'elle existe au monde essentiellement via ses interactions numériques, dont les loisirs numériques en activité principale.

Les loisirs Numériques : infinitude et individuation

Les loisirs de trois jeunes sur quatre sont essentiellement numériques (au détriment de loisirs physiques et sportifs) et adoptent des formes très diverses, comme la vidéo, la musique, la lecture, les réseaux sociaux, les jeux, la création médiatique, etc. Ces jeunes ne sont donc jamais à court d'activités, car ils accèdent à une infinité de loisirs numériques. Adoptons un point de vue philosophique, pour décrire l'infini comme un « horizon inaccessible ». Or le Numérique place à la portée de ces jeunes, concrètement, facilement, seul ou en groupe et même en mobilité (ce qui est un fait nouveau), une infinité de ressources et de divertissements. Il s'agit de la première génération de l'humanité à pouvoir accéder à ce que nous avons appelé « l'accessible infinitude des loisirs numériques », à une période de la vie, mais aussi à un moment de notre histoire où l'intégration sociale par les diplômes est plus importante que jamais et appelle à un investissement chronophage. Cette infinitude est donc inévitablement à la source de certaines tensions, dues notamment au caractère particulièrement chronophage des loisirs numériques. De plus, l'écran personnel accentue une « individuation du temps de loisirs, ainsi qu'une augmentation du temps de présence dans le ailleurs numérique, au détriment du ici et maintenant physique » (Céci, 2020, p. 339), créant fréquemment des tensions sociales (familiales, amicales, amoureuses, de subordination) ou personnelles, explicables par les différentes logiques d'action du jeune « branché » (Jaureguiberry, 2003).

Pratiques numériques personnelles et réflexivité

Ces tensions personnelles manifestent une prise de conscience et une réflexivité marquée des jeunes à propos de leurs pratiques numériques, comme la sensation personnelle d'être trop connecté à un ailleurs numérique, ressentie par un jeune sur trois. Par ailleurs, cette sensation d'être trop connecté n'est pas corrélée à l'intensité de la pratique numérique, et des jeunes avec une plus faible pratique (2 h/j *versus* 5 h 40/j en moyenne pour l'exemple) peuvent aussi la ressentir. L'attrait marqué -évoqué précédemment- pour le smartphone, assorti d'une déconnexion temporaire vécue comme difficile, conduisent 6 jeunes sur 10 à être nomophobe³² et plus l'individu est connecté (en volume), plus il souffre de cette déconnexion. Pourtant, nous avons pu détecter qu'un apprenant sur quatre est en situation d'infobésité au quotidien (malaise provoqué par un « trop plein » informationnel, une sur-sollicitation due aux notifications incessantes...) et démontrer que cette sensation de « trop plein » n'est pas -non plus- corrélée à l'intensité de la pratique numérique.

Malgré le malaise ressenti, une stratégie de déconnexion volontaire est mise en œuvre plusieurs fois par semaine, voire tous les jours pour un répondant sur deux, selon trois logiques découvertes en croisant les résultats : la déconnexion par choix (le sujet se sent trop connecté et fait le choix de la déconnexion), par obligation morale ou sociale (lien amical, familial, de convention sociale ou de subordination imposant cette déconnexion), ou par obligation physique (incompatibilité avec une autre pratique, panne de batterie, forfait, fatigue...) ³³. Nous voyons apparaître, au travers de ces logiques de déconnexion, une réflexivité marquée et protectrice, que nous retrouvons également dans l'étude de l'hyperconnexion, en croisant les données d'infobésité, de déconnexions et d'intensité des pratiques numériques. Ainsi, quatre niveaux imbriqués d'hyperconnexion³⁴ ont pu être révélés et

³²- Le nomophobe est une personne « qui ne peut se passer de son téléphone portable et éprouve une peur excessive à l'idée d'en être séparé ou de ne pouvoir s'en servir » (Larousse).

³³- Pour le détail, cf. Céci, 2020, p. 243.

³⁴- Pour rappel : l'hyperconnexion réflexive concerne un sujet sur deux, l'hyperconnexion pathologique concerne un sujet sur cinq,

compléter la manifestation de cette réflexivité des jeunes sur leurs pratiques numériques. Dans toutes ces formes d'hyperconnexion, le sujet met en perspective sa pratique numérique globale et engage des stratégies de déconnexion lorsqu'il la trouve trop prégnante dans le cadre en question.

Des jeunes parés et volontaires pour le Numérique éducatif

Notre étude révèle -en quatre points- que les jeunes, autant par leurs pratiques numériques personnelles que scolaires, sont parés et volontaires pour une intégration plus marquée du Numérique en éducation.

Un quotidien instrumenté

En premier lieu, autant par la diversité que par l'intensité de leurs pratiques numériques (5 h 40/j en moy.), l'étude démontre que les apprenants utilisent très intensivement le Numérique au quotidien. Cela inclut l'apprentissage avec le Numérique puisque deux jeunes sur trois ont une importante sensation d'apprendre au travers des écrans.

Une évolution de la posture d'apprenant vers celle d'apprenant numérique

En deuxième lieu, nous avons profilé les apprenants avec cette forte sensation d'apprendre sur écrans, doublée d'une envie de voir davantage le Numérique instrumenter la pédagogie à l'École.

L'apprenant numérique, tel que nous l'avons nommé, est un garçon (à 60 %), lycéen en 2^{nde} et 1^{ère} en 2017, nomophobe ; il vit bien son hyperconnexion en éprouvant peu de besoins de déconnexion, dans une forme de résilience numérique. Il réalise souvent ses devoirs scolaires via une collaboration numérique avec ses camarades de classe. Nous soulignons qu'il n'y a aucune corrélation avec la performance scolaire, ce profil accueillant tout autant de bons

l'hyperconnexion de cercle social concerne un sujet sur trois, l'hyperconnexion normée concerne un sujet sur quatre de notre étude (Céci, 2020, p. 245).

élèves (au sens de la moyenne générale déclarée), que d'élèves en difficulté.

L'ensemble de nos résultats laisse à penser « qu'une vague montante constituée (en 2017) d'élèves appartenant au profil « apprenants numériques », déferlera jusqu'en M2 en 2024 pour « envahir » l'intégralité du système scolaire. » (Céci, 2020, p. 348). Si ce phénomène est confirmé par une enquête sur les mêmes bases (devant avoir lieu en 2022-2023), il révélera une évolution marquée pour l'individu scolarisé : en effet, la posture d'apprenant traditionnel au sein d'une forme scolaire toute aussi traditionnelle laissera place à celle d'apprenant numérique avec cette appétence pour les Tice, cette résilience numérique et cette forte sensation d'apprendre sur écrans, en tension avec une forme scolaire peu malléable aux évolutions (techno-pédagogiques entre autres).

Apprentissages : porosité des usages et autogestion du Numérique

En troisième lieu, nous avons pu révéler divers indices d'un apprentissage numériquement appareillé, renforcé par une corrélation marquée entre l'intensité de la pratique numérique personnelle et l'appétence pour le Numérique éducatif de ces lycéens de 2^{nde} et 1^{ère} (en 2017). Cette corrélation constitue vraisemblablement un premier indice d'une porosité des usages numériques de la sphère privée vers la sphère scolaire. De plus, nous avons pu établir qu'une heure de devoirs sur deux est réalisée sur écrans, et que ces activités numériques scolaires à la maison sont majoritairement auto-prescrites par les apprenants ou par leur famille, car elles ne sont pas impulsées par un enseignant. A cette auto-prescription numérique s'ajoute une collaboration numérique entre apprenants pour faire les devoirs (évoquée précédemment), à tous les niveaux scolaires sondés et pour un sujet sur quatre. Cette collaboration numérique informelle est instrumentée par des outils « bricolés » provenant de leur sphère privée et adaptés au besoin scolaire, voire « braconnés » lorsqu'il s'agit par exemple de contourner la limite basse d'âge pour accéder à la création d'un compte utilisateur. Cette envie de collaborer autour de la commande scolaire avec des outils de la sphère privée constitue un deuxième indice d'une porosité des usages numériques de la sphère

privée vers la sphère scolaire. Nous pouvons en conclure qu'à partir du lycée, les apprenants utilisent régulièrement le Numérique pour leur scolarité, sans que cela ne soit impulsé par les enseignants. Ils réalisent donc ce que nous avons nommé une « autogestion numérique de leur scolarité », évocatrice de changements profonds dans le rapport des jeunes aux savoirs, à la formation et aux autres. L'ensemble de l'étude démontre par ailleurs que lorsque les jeunes apprennent avec le numérique, cela se réalise majoritairement en dehors du contexte et de l'impulsion scolaire, donc cela est peu en rapport avec le projet de l'École.

Tensions entre vécu et représentation de la forme scolaire à l'ère numérique

Enfin, notre public de jeunes apprenants, autant par ses prédispositions que par son appétence pour les Tice, subit de plein fouet une tension entre ses expériences personnelles intenses d'apprentissages avec le Numérique et une forme scolaire traditionnelle, homéostatique et peu soluble à cette instrumentation. Cela produit, au prisme de la représentation que se font les jeunes à l'ère numérique, une image rétrograde de l'École.

Pour finir : la jeunesse et l'École, un nouveau projet

« Si la technologie a des effets pervers sur l'éducation et la culture, qu'au moins on cherche par un nouveau projet pédagogique à en exploiter les potentialités » (Dumas, 2004). Malgré tous les efforts consentis par le Ministère en matière d'accompagnement et d'équipements ces 50 dernières années, nous avons montré (Céci, 2020, p. 350) que ce projet n'a pas eu lieu, sauf -peut-être- à la marge d'établissements pilotes. Il est donc temps, à présent, de porter ce nouveau projet techno-pédagogique, pour accompagner au mieux cette nouvelle génération de jeunes, la « génération L »³⁵ des *Le@rners*, à apprendre et se construire à l'ère du Numérique.

³⁵ Il est « probable » (d'après nos résultats, mais à confirmer via une deuxième enquête à venir) que la génération Z des post 2000 laisse la suite à la génération des apprenants numériques à l'horizon 2024, que nous avons évoquée comme étant la génération L des *Learners* (Céci, 2020, p. 272).

Références

Bernard, F., & Joule, R.-V. (2005). Le pluralisme méthodologique en sciences de l'information et de la communication à l'épreuve de la « communication engageante ». *Questions de communication*, 7, 185-208.

Céci, J.-F. (2020). *Transition de la forme scolaire au prisme du Numérique : Le Numérique comme catalyseur et révélateur* [Thèse, Université de Pau et des Pays de l'Adour, Pau, FRA.].

<https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-03250689>

Collin, S. (2013). Saisir les usages numériques éducatifs des élèves dans leur globalité. *Formation et profession*, 21(2), 101-104. <https://doi.org/10.18162/fp.2013.a23>

Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Editions du Seuil.

Dumas, P. (2004). Nouveaux dispositifs pédagogiques et crise des systèmes éducatifs. *Humanisme et entreprise*.

https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00000958/

Jaureguierry, F. (2003). *Les branchés du portable : Sociologie des usages*. Presses universitaires de France.

Jaureguierry, F., & Proulx, S. (2011). *Usages et enjeux des technologies de communication*. Eres.

Mauss, M. (1923). *Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques* (l'Année Sociologique, seconde série).

Plantard, P. (2014). *Anthropologie des usages du numérique* [HDR, Université de Nantes]. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-01164360/document>

UNE ÉDUCATION INCLUSIVE POUR UN DÉVELOPPEMENT DURABLE

Cet ouvrage étudie la question du droit à une éducation de qualité pour TOUS et le relie à l'Objectif de développement durable 4 pour 2030, adopté par les Nations-Unies en 2015.

Ce droit, internationalement reconnu, est-il reconnu et mis en œuvre dans tous les pays avec les mêmes critères et les mêmes normes ? Pratique-t-on en tous lieux une éducation inclusive qui permette à TOUS les enfants d'accéder à une éducation de qualité ?

Des chercheurs d'horizons différents (Suisse, Espagne, France, Cameroun, République dominicaine, Colombie...) s'interrogent sur la prise en compte de ce droit fondamental pour les enfants, les adolescents et les jeunes, et en particulier pour les plus vulnérables d'entre eux. Ils font des propositions pour améliorer la situation et pour rendre l'éducation plus inclusive.

Les coordinateurs de l'ouvrage

Luis M^e Naya est Professeur des universités au département de Sciences de l'Éducation de l'Université du Pays basque/Euskal Herriko Unibertsitatea. Il enseigne la législation éducative dans une perspective internationale.

Pauli Dávila est Professeur des universités au département de Sciences de l'Éducation de l'Université du Pays basque/Euskal Herriko Unibertsitatea. Il est responsable du groupe d'études historiques et comparées de l'éducation, Garaian.

Dominique Groux est présidente de l'Association française d'éducation comparée et des échanges (AFDECE), rédactrice en chef de *La Revue Française d'Éducation Comparée (RFEC)* et Professeure honoraire de l'Université des Antilles.

Emmanuelle Voulgre est maîtresse de conférences en sciences de l'éducation et de la formation au Laboratoire EDA (Éducation, Discours et Apprentissages) de l'Université Paris Cité.

