

## **GESTION DES DIVERSITÉS DANS LA CLASSE À L'HEURE DU NUMÉRIQUE**

Virginie Trémion  
Institut Catholique de Paris (ISP-Faculté d'éducation)  
UR RCS (ÉA 7403)  
Théodile-CIREL (ÉA 4354)

### **INTRODUCTION**

L'intégration des outils technologiques dans la classe, souvent considérée comme une solution face aux échecs et aux difficultés du système scolaire, est devenue l'une des priorités des politiques éducatives depuis le plan « Informatique pour tous » (1985).

Plus récemment, le plan numérique pour l'éducation (2015) revendique l'intérêt du numérique pour favoriser l'égalité des chances dans l'éducation. La lutte contre les inégalités est annoncée à travers les bénéfices attendus des technologies numériques : la réduction de la fracture sociale, l'accès à des contenus de qualité en tous lieux et pour tous les élèves, l'accessibilité des formations pour les élèves en situation de handicap. Le plan prévoit également la possibilité de repenser les pratiques pédagogiques afin de les rendre « plus efficaces ». Si la question de l'efficacité des Technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'éducation est largement débattue au regard, notamment, de la variabilité et la forte contextualisation

des facteurs d'efficacité identifiés dans les travaux de recherche (Fluckiger, 2017, p. 21), le postulat d'une meilleure prise en compte des besoins des apprenants avec les TIC est rarement discuté. Pourtant, la valorisation de la diversité des élèves constitue l'un des enjeux fondamentaux de l'éducation ; elle fait, aujourd'hui encore, l'objet de recommandations institutionnelles à l'égard de la formation des enseignants lesquels devraient apprendre à :

construire et mettre en œuvre des situations d'enseignement et d'apprentissage en tenant compte des acquis des élèves, de leur diversité, de leurs progressions<sup>1</sup>. (Rapport Filâtre, 2018)

La question de l'utilisation des outils numériques dans l'appréhension de la diversité devrait donc s'inviter à cette réflexion si l'on considère, comme Amadiou et Tricot (2014) que l'adaptabilité de la technologie aux besoins particuliers, ou plus largement uniques, des apprenants relève d'un mythe. L'outil ne peut être considéré comme un compensateur ou un facilitateur d'accès aux ressources, et ce, quelles que soient ses fonctionnalités (grossissement des caractères, ralentissement de l'audio, des vidéos, etc.). Pire, il pourrait constituer un frein aux apprentissages, sans formation des enseignants aux problématiques de ses usages éducatifs, comme les auteurs le soulignent.

Alors saisir la question de la gestion de la diversité à l'heure du numérique nécessite la mise au jour des liens entre les apprentissages avec des outils technologiques et les pratiques de prise en compte des besoins divers des élèves dans les situations d'éducation. Cette articulation devrait permettre de saisir l'un des enjeux de l'école pour tous avec le numérique.

## **ENSEIGNER AUTREMENT AVEC LES OUTILS TECHNOLOGIQUES À L'ÉCOLE : UNE AUBAINE POUR L'APPRENANT ?**

*Enseigner autrement, apprendre autrement, former autrement*, petite ritournelle des textes et des recommandations officielles, la volonté institutionnelle affichée en faveur d'une transformation du système éducatif s'appuie sur l'utilisation du numérique auquel elle attribue un rôle de premier plan. Ainsi cette prescription du changement s'accompagne de l'idée selon laquelle l'utilisation du numérique serait un levier permettant de

---

1. [https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/concertation/26/6/RAPPORT\\_GENERAL\\_Reformer\\_le\\_premier\\_cycle\\_de\\_l\\_enseignement\\_superieur\\_et\\_amerliorer\\_l\\_a\\_reussite\\_des\\_etudiants\\_835266.pdf](https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/concertation/26/6/RAPPORT_GENERAL_Reformer_le_premier_cycle_de_l_enseignement_superieur_et_amerliorer_l_a_reussite_des_etudiants_835266.pdf) (consulté le 25 juillet 2018)

réduire les inégalités, qu'elles soient scolaires, culturelles et/ou sociales<sup>2</sup>. Alors que nombre de transformations ont pu être identifiées dans les travaux de l'Institut national de recherche pédagogique sur les technologies en éducation depuis plusieurs décennies, la question des processus et de la construction des savoirs reste centrale puisqu'au bout du compte, c'est son optimisation qui constitue l'enjeu principal de ces recherches.

### **Faire autrement avec le numérique : persistance d'idées reçues**

Si l'idée selon laquelle on pouvait transformer la pédagogie avec le numérique, voire provoquer un changement de paradigme éducatif, persiste dans les discours officiels, les résultats des travaux de recherche ont su préciser les ambiguïtés de cette ambition au regard de la réalité de la situation d'apprentissage instrumentée.

D'une part, il a été montré que derrière *le numérique* se cachait, en fait, une variété de pratiques au cours desquelles se tissent diverses opérations psychologiques, cognitives et sociales. L'écriture d'un message électronique sur un forum ne peut être rapprochée de l'écriture manuscrite d'une lettre par exemple : l'utilisation de l'outil joue un rôle sur le processus de construction des représentations sociocognitives avec l'ordinateur ainsi que sur les pratiques développées. Anis (1998) a ainsi tôt montré comment l'utilisation de l'outil affectait le processus scriptural ; une désarticulation des phases de planification, de révision, et de correction pouvait être observée, par rapport à l'écriture manuscrite, dans ce type d'écrit qu'il qualifie d'hybride entre l'écrit et l'oral. Le contenu des productions écrites a pu être mis en lien, dans les travaux sur le langage, avec les caractéristiques communicationnelles des outils (*i. e.* l'écrit du forum ne peut être confondu avec l'écrit du tchat en termes syntaxiques notamment).

Ces opérations ne peuvent donc être définies de manière permanente puisqu'elles fluctuent en fonction de l'utilisateur (ses pratiques, ses attentes, ses besoins), de ses interlocuteurs, mais aussi de l'outil utilisé, du contexte spatiotemporel, didactique, social, ergonomique...

C'est ce qu'évoque Baron en préface de l'ouvrage *L'Éducation à l'heure du numérique* (2011) lorsqu'il indique que :

Cette substantivation de l'adjectif *numérique* (traduction directe de l'anglais *digital*) a pour inconvénient de ne pas faire référence à un aspect essentiel de l'utilisation d'instruments logiciels, celui du traitement de l'information, impliquant des processus finalisés

---

2. <https://ecolenumerique.education.gouv.fr/pourquoi-faire-le-choix-du-numerique/> (consulté le 25 juillet 2018)

s'effectuant partiellement à l'initiative des utilisateurs et largement indépendamment de leur volonté. (p. 5)

L'utilisation de l'outil numérique n'est pas neutre comme la recherche le montre. Si son emploi peut participer à la transformation de la formation, il invite expressément les acteurs à interroger les déplacements à l'œuvre dans la construction des savoirs, voire à identifier les savoirs inédits indispensables à l'élève.

Pour savoir comment *faire autrement avec le numérique*, la question des apprentissages semble donc incontournable. Elle implique l'identification d'objectifs à atteindre, de savoirs visés et de modalités mobilisées. Mais cela signifie également de s'éloigner des mythes professionnels qui persistent autour du numérique. L'identification des tensions et des écueils qui peuvent être rencontrés dans ce cadre semble inévitable pour y parvenir.

## **Nouvelles pratiques et nouveaux savoirs avec les technologies : de l'apprenant à l'apprentissage instrumenté**

« Ils n'ont plus la même tête » affirme Serres (2012) en faisant référence aux enfants usagers du numérique aujourd'hui. Mais l'idée de l'existence du natif du numérique, *digital native* en anglais, a été critiquée et déconstruite ; aucun enfant ne naît avec une nouvelle prédisposition à utiliser les outils numériques. En revanche, de nouveaux défis attendent le jeune qui devra s'appropriier les outils et apprendre à devenir un citoyen responsable dans sa relation au monde et à l'autre. Ces apprentissages liés aux TIC ne sont toutefois ni linéaires, ni prévisibles puisqu'ils se développent parallèlement tant dans la sphère familiale, sociale que scolaire. Bien plus, il n'y aurait pas de transferts des pratiques des outils des élèves entre leurs espaces scolaires et extrascolaires (Fluckiger, 2008 ; Villemonteix *et al.*, 2016).

Il est parfois écrit que l'appropriation des outils s'accompagnerait d'une diversification des figures de l'élève lorsqu'il apprend avec les TIC. Mais cette variation, qui réinvente l'image de l'apprenant, fait l'objet de débats. Choplin *et al.* (2001, p. 129) ont tenté d'identifier les diverses facettes de l'élève qui apprend avec le numérique. Ils se proposent d'observer une modélisation de l'élève en quatre dimensions lorsque ce dernier utilise un outil multimédia pédagogique :

- l'apprenant : l'élève est avant tout un apprenant qui doit être pensé du point de vue motivationnel, social et cognitif, qu'il utilise ou pas le numérique ;
- l'utilisateur : l'élève doit être capable d'utiliser les TIC avant d'apprendre et pour pouvoir apprendre ;
- le mémorisant-comprenant : les tensions des dimensions didactiques et ergonomiques, liées à l'utilisation de l'outil, constituent les charges

cognitives que l'élève devra supporter dans les apprentissages avec le numérique ;

– le lecteur : l'utilisation du multimédia exige l'intégration de la dimension sémiologique des ressources que l'élève mobilise.

Mais ce projet de caractérisation et d'identification de l'élève avec le numérique confronte les auteurs à de multiples conflits, comme ils l'expliquent :

C'est la multiplicité de ces dimensions ainsi que leur tension ou conflit potentiel qui contribuent à rendre complexe la modélisation de l'élève, tant d'un point de vue théorique que d'un point de vue plus opérationnel (centré sur la conception et/ou la réalisation d'un nouvel outil). Il demeure cependant insuffisant de ne penser l'élève qu'à ce niveau – certes complexe et pluriel – de sa relation avec le multimédia pédagogique, car ce niveau semble déterminé par d'autres dimensions. (p. 131)

Certes, si l'utilisation des TIC introduit une diversification de pratiques chez l'apprenant, nous voyons que la tentative de catégorisation de l'élève à partir de l'identification de ses caractéristiques d'utilisateur-apprenant s'avère impossible. Bien plus, ce travail risquerait de tromper le lecteur en le menant à des simplifications et à des déterminismes qui ont déjà pu être observés, par exemple, dans la diffusion et la manipulation du concept d'*intelligences multiples*<sup>3</sup> relatives aux styles d'apprentissage des élèves.

Sans pour autant considérer l'apprenant comme une « boîte noire », la variation des processus psychosociocognitifs esquissée précédemment invite à privilégier la compréhension d'une *situation* d'apprentissage instrumentée au regard de l'hétérogénéité des classes plutôt que de tenter d'esquisser un portrait de l'apprenant avec le numérique.

## **Multiplication de processus et diversification des apprentissages**

L'utilisation des TIC dans l'acte d'apprendre implique la manipulation d'objets, le traitement d'informations et la construction de systèmes de représentations. Ceux-ci participent à la construction des schèmes de l'apprentissage instrumenté. Ce qui semble être spécifique à cette situation d'apprentissage concerne le rôle des TIC dans le processus de déve-

---

3. Sur le site d'Édupass, Gausse (2016) effectue un recensement et dresse un compte rendu des recherches sur les styles d'apprentissage. Ce travail permet de revenir sur les études consacrées à ce sujet, et de nuancer la typologie des *styles d'apprentissages multiples* qualifiés de *mythe tenace*. Il montre également la disparité des recherches sur le sujet et l'absence de consensus sur les méthodes et les résultats obtenus.

loppement de la pensée, c'est-à-dire à la fois dans le processus de perception et d'interprétation. Par exemple, dans la lecture d'un texte à l'écran, la perception de l'utilisateur s'effectue par média interposé. Celle-ci peut mobiliser l'intention du lecteur qui agit simultanément (*i. e.* faire défiler un texte, cliquer sur une traduction en ligne ou sur un lien hypertexte...).

L'apport de ces remarques sur l'amélioration de la compréhension des situations d'apprentissage instrumentées s'avère être, somme toute, relativement limitée. Pudelko *et al.* (2002, p. 43) expliquent que les études expérimentales en psychologie cognitive qui tentent d'éclairer les formats numériques facilitateurs d'apprentissage ne sont pas transférables. Les résultats de ces travaux sont fortement liés au « contexte des situations d'apprentissage ». Les chercheurs identifient de multiples facteurs qui influent la qualité de l'apprentissage : « le degré d'interactivité proposé par l'outil, l'intégration de l'outil avec d'autres méthodes d'enseignement, ou encore la structuration de la séquence d'apprentissage ».

Mais d'autres processus ont pu être identifiés, en lien avec la dimension sociale de l'outil : les interactions entre pairs, les négociations et les positionnements s'expriment particulièrement lors de l'utilisation pédagogique des outils de communication (forum, tchat, etc.) et des réseaux sociaux. En somme, cette conception de la situation d'apprentissage avec le numérique conduit à privilégier une approche dite socioculturelle, c'est-à-dire ouverte sur l'*environnement* de l'apprentissage instrumenté et pas seulement limitée à ce qui se passe au niveau du mécanisme de construction et de l'organisation de la connaissance. Cette perspective s'inscrit dans le sens des propositions de Daunay *et al.* (2009, p. 25), qui invitent à contextualiser les objets et les phénomènes considérés en didactique du français avec pour conséquence

d'évacuer toute idée de neutralité, d'indifférenciation ou de valorisation à priori des savoirs, des contenus, des disciplines, des modes de travail pédagogique, de la forme scolaire, de tel type de situation, des interactions, des outils.

En ce sens, cette approche envisage le socioculturel comme *différencié* et *différenciant* selon les chercheurs. Ces définitions, qui ne sont pas spécifiques à la situation d'apprentissage instrumentée, peuvent être utiles à la compréhension de la problématique du numérique ; elles invitent à évacuer toute idée simplificatrice comme celle qui laisserait croire que le numérique faciliterait la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée, censée résoudre les difficultés scolaires.

## PRISE EN COMPTE DES DIVERSITÉS EN TENSIONS AVEC LES TIC

L'utilisation du pluriel dans le titre, s'il peut surprendre le lecteur, vise à élargir le sens du concept de diversité, souvent associé à la diversité culturelle dans l'éducation. Sans nier l'existence de problématiques éducatives spécifiques aux mobilités internationales, nous entendons étendre ici le sens de *diversité* à toutes les formes d'appartenances ou de préférences des élèves, qu'elles soient culturelles, sociales, religieuses, sexuelles, etc. En ce sens, cette option vise à dépasser les catégories et les juxtapositions d'étiquettes en se rapprochant de ce que Dervin et Tournebise (2012) nomment *diverses diversités* lorsqu'ils considèrent, à la suite des travaux d'Abdallah-Preteceille, que chaque élève est différent et semblable à la fois.

### La différenciation avec les outils numériques

Si, aujourd'hui encore, les politiques éducatives insistent sur la question de la prise en compte de la diversité dans les classes, comme nous l'avons souligné précédemment, c'est que les inégalités scolaires perdurent et que l'école est souvent considérée comme responsable de leur amplification<sup>4</sup>. C'est ainsi que les pratiques enseignantes ont cherché à compenser les inégalités par le développement de modalités pédagogiques différenciées.

Rappelons que la différenciation pédagogique repose sur le projet d'une meilleure prise en compte des différences individuelles des élèves pour favoriser la réussite de tous. Pour tenter d'y parvenir, Éduscol, site du ministère de l'Éducation nationale, propose aux enseignants de français de considérer les quatre pôles suivants afin de différencier leurs enseignements<sup>5</sup> : les contenus, les structures, les processus, les productions. Cependant la pertinence des dispositifs de différenciation est débattue dans la recherche. Malgré tout l'utilisation des technologies est toujours largement présentée dans les médias et la presse spécialisée comme une aubaine pour différencier les parcours et individualiser l'apprentissage.

---

4. Voir à ce sujet la transcription de la conférence de consensus organisée par le Cnesco et l'IFÉ/ENS de Lyon « Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves » (mars 2017) : <http://www.cnesco.fr/fr/differenciation-pedagogique/> (consulté le 1<sup>er</sup> septembre 2018).

5. Extrait de la fiche « Mise en œuvre de la différenciation pédagogique », Français, cycle 2, sur le site d'Éduscol : [http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Reussite/39/9/RA16\\_C2\\_FRA\\_DifferenciationCP\\_843399.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Reussite/39/9/RA16_C2_FRA_DifferenciationCP_843399.pdf) (consulté le 1<sup>er</sup> septembre 2018).

Or l'outil n'est pas neutre ; les pratiques se modifient avec les TIC. Par exemple, Amadiou et Tricot expliquent que les « nouvelles activités de lecture de document sur le web et autres bases de données numériques conduisent les apprenants à développer de nouvelles pratiques de lecture et d'étude qui impliquent de nouvelles compétences » (*op. cit.* p. 72). Alors, il faudrait être capable d'identifier la manière dont l'utilisation de l'outil transforme le rapport et le contenu de chacun de ces axes avant d'affirmer que le numérique facilite leur mise en œuvre.

D'autre part, et sans entrer dans le cœur du débat sur l'individualisation de la formation, le principe de différenciation s'appuie sur une définition et une catégorisation des groupes d'apprenants qui devraient pouvoir être interrogées. De fait, Abdallah-Preteuille (2003, p. 47) évoque les limites du projet de constitution de groupes supposés homogènes :

La logique qui préside le plus souvent aux orientations de la pédagogie différenciée est en réalité une réduction de l'hétérogénéité du groupe en sous-ensembles (le caractère éphémère de ce type de regroupement ne change en rien l'analyse) supposés homogènes. Dès lors, il s'agit de mettre en place une différenciation des apprentissages, différenciation comprise dans la démarche elle-même, non pas à partir d'une addition de groupes ou de niveaux supposés homogènes auxquels on tente de faire correspondre des objectifs censés être ciblés.

En somme, si le numérique sert à différencier la pédagogie, son utilisation requiert une étude minutieuse des déplacements opérés dans la construction des savoirs visés. Mais le processus de différenciation repose sur une catégorisation implicite des élèves contestable que l'usage de l'outil rend, de fait, caduque.

## **Le principe d'égalité avec le numérique**

Un argument avancé concernant les plus-values du numérique concerne ses atouts pour la gestion de l'hétérogénéité des classes, en permettant à tous les élèves de travailler à leur rythme. D'une part, l'idée selon laquelle l'hétérogénéité des classes serait un facteur explicatif de l'échec scolaire a été déconstruite par la recherche. Dans un article qui propose une note de synthèse des résultats d'études sur la gestion de l'hétérogénéité, Dupriez et Draelants (2004, p. 162) s'interrogent sur « l'arbitrage entre la recherche de l'efficacité et de l'équité au sein des systèmes scolaires ». Ils interrogent la pertinence des classes de niveau par exemple. Ainsi, il a été démontré que seuls des regroupements ponctuels au sein des groupes-classes pourraient être bénéfiques aux apprentissages et répondre aux besoins momentanés des élèves. Si l'idée des classes de niveau est rejetée d'emblée par l'ample majorité des recherches présentées dans cet article, c'est qu'elles

n'offriraient pas de solutions pérennes face aux objectifs de nivèlement des systèmes éducatifs. C'est d'ailleurs cette mise en tension que dénonce très justement l'éditorial du numéro de *Recherches* (2001, p. 5) consacré à la question de l'hétérogénéité sous ces termes :

La question de l'hétérogénéité ne fait pas vraiment problème. Une classe, quelle qu'elle soit et quelle que soit la façon dont elle a été organisée, sera toujours, forcément, hétérogène. La seule question qui se pose est de savoir si, oui ou non, on parvient à y enseigner. L'hétérogénéité, n'est souvent qu'un mot prétexte employé pour cacher cette douloureuse réalité : « Je n'arrive pas à faire classe ! »

Si l'hétérogénéité est structurelle, l'école devrait veiller à ne pas amplifier voire à produire des inégalités sur ses propres bancs. En la matière, l'institution scolaire ne ferait pas figure d'exemplarité comme le dénonce Dubet (2014). Pourtant, la problématique devrait être repensée dès lors que l'équipement informatique des familles est exigé. Bien que la question ne soit pas posée en ces termes, il semble alors légitime de se demander comment l'intégration du numérique dans les pratiques d'éducation pourrait renforcer le développement des différences entre les élèves, de stigmatisations et d'exclusions. En d'autres termes, le numérique ne risque-t-il pas d'aggraver les inégalités scolaires ?

Dans le cadre d'une étude exploratoire sur la classe inversée à l'école (Trémion, 2017), qui consiste, rappelons-le, à inverser la nature et la place des activités pédagogiques en classe et hors classe, je note, par exemple, que l'utilisation des outils numériques est passée sous silence, comme s'il s'agissait d'une dimension implicite et anecdotique du dispositif pédagogique. Rappelons alors que l'utilisation des TIC exige des savoirs et des savoir-faire spécifiques liés à l'utilisation des outils, mais liés aussi au travail en réseau, à la recherche, à la lecture et à la production d'informations, etc. En somme, l'imposition de l'ordinateur dans l'acte d'apprendre implique un traitement fondamentalement inégalitaire des classes, puisque les élèves n'ont pas tous les mêmes usages, connaissances, aptitudes face à l'outil. Et que dire de l'utilisation de l'outil qui sert à explorer de nouveaux savoirs à acquérir seul·e, hors des murs de la classe ?

Pour ce qui concerne la ressource pédagogique multimédia, des écarts peuvent exister entre des conceptions qui circulent autour de formats numériques ou de présentations multimédia de l'information et des réalités qui, encore une fois, peuvent créer de nouvelles disparités dans les groupes-classes. L'une des caractéristiques des TIC les plus citées concerne sa *multimodalité*, c'est-à-dire qu'une information peut être présentée par le biais de divers canaux : son, texte, image animée ou fixe. Cette spécificité est souvent présentée comme un atout pour répondre à la diversité des besoins des apprenants. Mais l'exploitation de cette dimension peut, au

contraire, représenter un obstacle pour certains élèves. Amadiou montre ainsi que la multiplication des formats de présentation de l'information peut entraîner une surcharge cognitive et mettre certains apprenants en difficulté. Pour contenir cette difficulté, le chercheur propose de ne pas dépasser l'exploitation de deux canaux à la fois<sup>6</sup>.

## **La multiplication des besoins et des choix**

L'utilisation du numérique s'accompagne d'un foisonnement de possibles pédagogiques. Face à cette ouverture des choix offerts à l'enseignant, des réseaux professionnels de pairs se sont développés pour tous les niveaux et disciplines scolaires. De fait, si l'utilisation du numérique mobilise de nouvelles compétences chez l'apprenant, l'enseignant n'est pas en reste à ce sujet. Il doit à la fois développer des aptitudes nécessaires à l'exercice de son métier tout en étant capable d'intégrer les TIC dans ses pratiques d'enseignement. Baron et Bruillard (2000) soulignent le caractère polyvalent des aptitudes exigées par l'utilisation des TIC dans l'enseignement, en expliquant que l'intégration des outils mobilise des compétences qui doivent être tout à la fois techniques, pédagogiques, didactiques et disciplinaires.

C'est donc une facette de la professionnalité des enseignants qui se redessine avec les outils technologiques, et qui peut être rendue saillante par la question de la gestion des diversités. En effet, avec l'utilisation du numérique, l'enseignant a, nous l'avons observé, encore moins de visibilité sur les processus de construction des savoirs qu'avant, alors que les besoins d'apprentissage des groupes d'élèves, toujours plus variés, se multiplient. Comment peut-il accompagner les élèves, fournir des étayages, voire anticiper les besoins s'il n'a pas accès à la variété des difficultés rencontrées par les élèves ? C'est ainsi que des pratiques autoformatives se développent en silence. Lorsqu'un enseignant demande à un groupe-classe de cycle 2 d'effectuer une recherche d'informations hors classe sur son livre préféré, cela sous-tend bien plus pour l'élève que de penser à un auteur et d'orthographier correctement son nom sur un clavier. De la même manière, l'élaboration d'une capsule-vidéo par l'enseignant exigera de lui bien plus qu'une simple lecture de son texte face à sa *webcam*.

---

6. Lors de la conférence de consensus organisée par le Cnesco et l'IFÉ/ENS de Lyon « Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves » (mars 2017) : <http://www.cnesco.fr/fr/differentiation-pedagogique/> (consulté le 1<sup>er</sup> septembre 2018).

Dans cette perspective, si le diagnostic et le suivi des besoins individuels dans la construction des savoirs à la fois disciplinaires et informatiques sont irréalistes et irréalisables, la compétence d'apprentissage de l'élève pourrait toutefois être visée et renforcée (Barbot et Combès, 2006). Ainsi, cet objectif ne concernerait pas seulement les « méthodes et outils pour apprendre » définis dans le domaine 2 du cycle 2 du socle commun<sup>7</sup> par exemple. Apprendre à penser son apprentissage et comprendre la manière dont le contexte (social, langagier, scolaire, technique...) intervient dans ce que l'élève apprend pourrait participer du projet d'une école pour tous avec le numérique. Finalement l'utilisation du numérique pourrait figurer comme une fenêtre sur la diversité des processus et des stratégies à l'œuvre dans l'apprentissage. Il s'agirait alors pour chacun d'apprendre à réfléchir sur la construction des connaissances à partir de son expérience d'apprenant avec le numérique. En ce sens, les dimensions collectives et individuelles de l'éducation pourraient être réconciliées.

## CONCLUSION

Si l'on se réfère aux questions qui circulent autour des dispositifs numériques, comme la classe inversée, il semblerait que les outils numériques soient désormais souvent considérés en lien avec les pratiques pédagogiques. Mais cette évolution ne s'accompagne pas encore de transformations radicales des conceptions sur les plus-values supposées des TIC pour l'éducation. La manière dont la gestion des diversités des groupes-classes est conçue avec le numérique en est un exemple assez éloquent. Pourtant, Linard a pu identifier, dès 1996, des décalages entre les attentes quant à l'utilisation du numérique pour la gestion de groupes d'élèves :

Toutes les expériences s'appuient sur le présupposé implicite que les apprenants forment un public globalement homogène et motivé qu'il suffit d'exposer aux technologies pour qu'ils en bénéficient. Or il ne fait plus de doutes, maintenant, que les technologies intellectuelles en général et LOGO en particulier, tendent plutôt à catalyser qu'à accentuer les différences spontanées entre individus : ne serait-ce que par ce qu'elles sont inégalement diffusées et qu'elles font appel à des qualités spécifiques que chacun ne possède pas spontanément au même degré. (p. 114)

Il ne peut y avoir de renouvellement du regard sur le numérique sans questionnements sur les modalités de construction des savoirs avec les TIC.

---

7. [http://cache.media.eduscol.education.fr/file/30/62/2/ensel169\\_annexe1\\_985622.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/30/62/2/ensel169_annexe1_985622.pdf)

Si la gestion de la diversité à l'école fait l'objet de débats nourris, la question de l'utilisation du numérique dans ce cadre pourrait donner encore davantage de visibilité aux contradictions et aux écueils des articulations entre les logiques du projet de l'école pour tous avec les pratiques et les discours associés aux diversifications des publics formés.

## BIBLIOGRAPHIE

- Abdallah-Preteille M. (2003), *Former et éduquer en contexte hétérogène : pour un humanisme du divers*, Paris, Anthropos.
- Amadiou F. et Tricot A. (2014), *Apprendre avec le numérique : mythes et réalités*, Paris, Retz.
- Anis J. (1998). *Texte et ordinateur : l'écriture réinventée ?* Bruxelles, De Boeck Université.
- Barbot M.-J. et Combès Y. (2006), « Penser le changement de paradigme éducatif lié aux TIC », *Éducation Permanente* n° 169, p. 133-152.
- Baron, G. L. et Bruillard É. (2000), « TICE : quelles compétences pour les enseignants ? », *Éducation et formations*, n° 56, p. 153-160.
- Choplin H., Dubois V., Galisson A., Rouet J.-F., Éverard J.-M. et Paquelin D. (2001), « Des nouveaux outils au processus d'innovation pédagogique : qui est l'élève ? », *Spirale* n° 28, p. 123-144.
- Daunay B., Delcambre I. et Reuter Y. (2009), *Didactique du français, le socioculturel en question*, Presses Universitaires Septentrion.
- Dervin F. et Tournebise C. (2012), « Rendez-vous ratés de l'interculturel en éducation ? Une étude de cas de l'éducation à la communication interculturelle en Finlande », *Semen* [En ligne], 34 | 2012, consulté le 15 août 2018. URL : <http://journals.openedition.org/semes/9758>.
- Dubet F. (2014), *La Préférence pour l'inégalité. Comprendre la crise des solidarités*, Paris, Seuil.
- Dupriez V. et Draelants H. (2004). « Classes homogènes versus classes hétérogènes : les apports de la recherche à l'analyse de la problématique », *Revue française de pédagogie* n° 148, p. 145-165.
- Fluckiger C. (2008), « L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves », *Revue française de pédagogie* n° 163, p. 51-61.
- Fluckiger C. (2017), « Innovations numériques et innovations pédagogiques à l'école », *Recherches* n° 66, p. 119-134.
- Linard M. (1996), *Des machines et des hommes. Apprendre avec les nouvelles technologies*, Paris, L'Harmattan.
- Linard M. (2002), « Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation », *Éducation permanente* n° 152, p. 143-155.
- Poyet F. et Develotte C. (dir.) (2011), *L'éducation à l'heure du numérique. État des lieux, enjeux et perspectives*, ENS Éditions.

- Pudelko B., Legros D. et Georget P. (2002), « Les TIC et la construction des connaissances », *Psychologie des apprentissages et multimédia*, p. 40-62.
- Recherches* (2001), n° 35, *Hétérogénéité*.
- Serres M. (2012), *Petite poucette*, Paris, Le Pommier.
- Trémion V. (2017), « La classe inversée : l'innovation pédagogique en question(s) », *Recherches* n° 66, p. 65-80.
- Villemonteix F., Béziat J. et Baron G.-L. (2016), *L'école primaire et les technologies informatisées : des enseignants face aux TICE*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.