

OUTILS NUMÉRIQUES, CONTINUITÉS ET RUPTURES ENTRE PRATIQUES SCOLAIRES ET PRATIQUES PERSONNELLES

Cédric Fluckiger
Université Charles de Gaulle Lille 3
Théodile-CIREL (ÉA 4354)

INTRODUCTION

Les outils numériques (d'accès à l'information, de communication, de lecture et d'écriture, etc.) partagent avec les pratiques de lecture et d'écriture le fait d'exister de manière relativement importante tant dans les sphères familiales que scolaires. De la même manière que la didactique du français a dû appréhender, théoriquement et empiriquement, les pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture des élèves (Penloup, 2006 ou Penloup et Reuter, *dir.*, 2001), les recherches ancrées dans une perspective didactique sur les usages éducatifs des technologies numériques (voir Baron, 2014, pour une rétrospective) ont dû se saisir de la question des pratiques extrascolaires des élèves (qu'on les nomme, dans ce texte ou ailleurs, personnelles, ordinaires, familiales, privées...).

La didactique peut ainsi se donner les moyens de ne pas laisser le terrain de l'étude des usages des outils numériques aux seules sociologie (Pasquier, 2005 ; Metton, 2010 ; Denouël et Granjon, 2011 ; Le Douarin, 2014), psychologie (Tricot, 2014), linguistique (Liénard, 2012, Marcochia, 2010), psychanalyse (Rinaudo, 2012), etc. Il s'agit en d'autres termes, sans rien nier des apports de ces regards disciplinaires, d'affirmer la *possibilité* d'un regard didactique sur ces usages (c'est-

à-dire les envisageant comme relevant, au moins partiellement, de la spécificité des *contenus* d'enseignement/apprentissage et/ou des matières scolaires considérées).

C'est le sens des travaux que nous avons engagés (Fluckiger et Bart, 2012 ; Fluckiger et Hétier *dir.*, 2014, etc.). Mais accepter les conséquences de cette *possibilité* impose en retour de penser à nouveaux frais les relations entre scolaire et non scolaire, entre pratiques éducatives et privées des outils numériques.

Cet article entend discuter des relations entre pratiques scolaires et « ordinaires » des outils numériques, et plus particulièrement des modalités de continuité et de rupture entre ces pratiques. À cette fin, je prendrai le contrepied de deux points de vue qui me semblent implicitement majoritaires dans les recherches sur les usages éducatifs des outils numériques.

Je commencerai (partie 1) par souligner certains apports des recherches récentes concernant cette question (notamment dans les différentes disciplines scientifiques mentionnées plus haut). Je questionnerai ensuite (partie 2) un premier point de vue qui consiste selon moi à naturaliser, sans en interroger spécifiquement les limites ou les particularités, quelque chose qui serait de l'ordre « des usages éducatifs », qui s'opposeraient donc aux « usages personnels ». Je discuterai ensuite (partie 3) un second point de vue considérant qu'entre les pratiques « éducatives » des élèves ou des étudiants et leurs pratiques personnelles, privées, ordinaires, quotidiennes, existe une sorte de continuité, voire une certaine osmose, qui fait que les habitudes acquises en contexte non éducatif peuvent se retrouver, et se retrouvent, en contexte éducatif. En conclusion, je montrerai que ces points de vue sont en réalité une posture ou une hypothèse de recherche, qui s'avère heuristique jusqu'à un certain point, mais qui tend à minimiser certaines spécificités des apprentissages scolaires.

1. APPORT DES RECHERCHES

Les recherches sur les usages du numérique des jeunes se heurtent à la première difficulté d'un discours médiatique et institutionnel omniprésent sur les « digital natives », la « génération Y », etc. Alors que dans le cas de la matière « français », la tendance est à considérer que les élèves manqueraient de pratiques extrascolaires dans certains domaines, comme l'écriture, ou en auraient de peu légitimes comme en lecture, voire qu'elles représenteraient un danger potentiel, comme l'écriture SMS (voir Liénard et Penloup, 2009, pour une analyse), dans le cas des outils numériques, les pratiques des élèves sont supposées être diversifiées et de qualité. Ainsi, le rapport Fourgous¹ indiquait : « La jeune génération alterne entre les mondes réels et virtuels avec dextérité. » Ces discours véhiculent l'idée que les jeunes auraient des facilités, du simple fait que les technologies numériques et communicantes sont omniprésentes dans leurs pratiques culturelles et de communication. Les médias se font d'ailleurs l'écho de discours très généraux sur les élèves « plus compétents que

1. Rapport de la mission parlementaire de Jean-Michel Fourgous sur la modernisation de l'école par le numérique – *Réussir l'école numérique*, Mission Parlementaire, Fév. 2010 : <http://www.missionfourgous-tice.fr/le-rapport>

leurs enseignants », ou sur les processus de « rétrosocialisation », les enfants enseignant les usages des TIC à leurs parents. Dans cette perspective, l'école n'aurait qu'à « valider » des compétences acquises dans les pratiques extrascolaires. Ce discours est cohérent avec les instructions définissant le B2i (Fluckiger et Bart, 2012 ; Gobert, 2012) puisqu'aucun temps d'enseignement spécifique n'est prévu et que les enseignants doivent simplement valider les compétences des élèves, lors d'activités dans d'autres matières scolaires².

De fait, les recherches permettent de déconstruire les discours de sens commun, qui traitent des jeunes indépendamment de leur avancée en âge (Martin, 2008) ou de de leurs pratiques culturelles (Pasquier, 2005). De même ces discours surestiment généralement leurs compétences techniques (Kredens et Fontar, 2010), la recherche montrant que les pratiques sont le plus souvent faiblement conceptualisées et verbalisées (Fluckiger, 2008). Les mêmes discours ou d'autres peuvent au contraire minimiser la portée et la complexité des stratégies que ces mêmes jeunes mettent en œuvre dans leurs usages scolaires, par exemple dans leurs pratiques de copier-coller (Le Douarin et Delaunay-Teterel, 2012), leurs recherches d'information sur le Web (Boubée et Tricot, 2011), leurs pratiques d'écriture (Liénard, 2012 ; Marcoccia, 2010 ; Schneider, 2014), ou encore leurs pratiques de communication (Metton, 2010 ; Denouël et Granjon, 2011).

Ce sont précisément ces résultats de recherche qui, en modalisant ainsi les discours usuels, généralisant, sur les jeunes et le numérique, conduisent à poser la question des spécificités et des limites de chaque champ de pratiques.

2. DE L'OPPOSITION « ÉDUCATIF » VS « PERSONNEL »

S'il est une opposition qui semble devoir résister à l'analyse, c'est bien celle entre les usages des technologies numériques éducatives d'une part et les usages personnels d'Internet et des réseaux sociaux d'autre part. Les jeunes seraient « branchés », l'école, elle, serait « débranchée ».

Outre le fait que de tels discours ont accompagné le développement de toute technologie éducative, cette dichotomie fait cependant l'impasse sur le fait bien connu que le travail scolaire, puis le travail étudiant, ne se déroulent pas qu'en présentiel, pendant les heures de cours, mais se poursuivent largement hors des institutions éducatives sur le « temps libre » des élèves ou étudiants (Le Douarin, 2014). Ceux-ci mobilisent alors largement, pour leurs études, les outils mêmes qui sont censés appartenir à leur univers ludique : recherches d'information sur Internet pour un devoir, échanges par SMS, téléphone ou sur les réseaux sociaux pour donner la solution d'un exercice, envoi par mail d'un article intéressant, etc. Inversement, certains outils permettent de poursuivre jusque dans les cours les relations

2. Notons toutefois que d'un autre côté, les mêmes discours peuvent également affirmer, quelques lignes plus loin, que « former [les digital natives] à l'utilisation de ces outils apparaît ainsi comme une priorité » (Rapport Fourgous) et, comme le précise le *Bulletin Officiel* instituant le B2i, que le gouvernement a engagé « un effort particulier pour favoriser la maîtrise de ces nouveaux outils de production, de traitement et de diffusion de l'information par l'ensemble de la société » (*Bulletin officiel* n° 34 du 22 septembre 2005).

personnelles, soit par SMS (Schneider, 2014), soit sur ordinateur portable via les réseaux sociaux.

Ainsi, un étudiant ou un élève qui, selon les critères de sens commun n'a pourtant cours qu'en présentiel, est amené à utiliser quotidiennement des outils de communication à distance dans le cadre de ses études ; inversement, certains outils lui permettent de poursuivre jusque dans les cours ses relations personnelles. La plupart de ces outils n'ont pas été conçus à des fins éducatives, et ne sont pas fournis par l'institution scolaire ou universitaire.

Pour le dire autrement la « distance », entendue comme l'usage d'outils numérique de communication ou d'accès et de partage d'information, n'est plus l'apanage des situations classiques d'« enseignement à distance », c'est-à-dire mises en place institutionnellement. L'enseignement (partiellement) à distance est au contraire d'ores et déjà la réalité de tout élève ou étudiant actuel puisqu'existe de fait, « en marge des dispositifs sociotechniques ou technopédagogiques proposés par une institution pédagogique » (Bonfils et Peraya, 2011, p. 2), tout un environnement mobile et connecté, largement mis en place par les élèves et les étudiants eux-mêmes (pages Facebook dédiées à une formation, échanges de mails...).

S'il n'est certes pas récent que les apprenants doivent ainsi structurer eux-mêmes une part de leur environnement d'apprentissage (Henri, 2012), la notion récente d'EPA (Environnement Personnalisé d'Apprentissage) permet de rendre compte du fait nouveau que ce sont précisément les mêmes outils qui sont ou peuvent être utilisés dans les situations éducatives et personnelles. Si cette notion ne dispose pas de définition unique et consensuelle (Lubensky, 2012), il permet de souligner cette intrication croissante entre des pratiques personnelles et éducatives, contribuant de ce fait à déconstruire une opposition binaire qui, si elle permet de mettre en lumière certaines spécificités, contribue à masquer certaines dimensions des apprentissages à l'heure du numérique (Fluckiger, 2014, Peraya et Bonfils, 2012).

J'ai, pour ma part, étudié les situations de formations universitaires dans lesquelles il est demandé à des groupes d'étudiants de réaliser un travail commun sans qu'il ne leur soit fourni ou proposé de dispositif collaboratif spécifique (Fluckiger, 2011a). Quand un enseignant demande aux étudiants de travailler en groupe afin de produire un mémoire, rapport, etc., les étudiants doivent alors « se débrouiller » pour collaborer et écrire un document collectif, au moyen des outils « ordinaires », qui leur sont familiers (téléphone, Facebook, mail, traitement de texte...).

Dans la recherche que j'ai menée auprès d'étudiants en sciences humaines et sociales³, je me suis plus spécifiquement intéressé aux *genèses instrumentales*⁴

3. Cette recherche articulait un corpus qualitatif, constitué du suivi de 3 groupes de Master 1 de Lettres Modernes, comprenant des entretiens semi-directifs avec 12 étudiants et les messages mails échangés au sein des 3 groupes, et un corpus quantitatif constitué des réponses à un questionnaire, auprès d'étudiants de Lille 3, sollicités aléatoirement sur le campus, par un questionnaire papier autoadministré (N=104), conçu et analysé avec Sphynx ®. Les considérations méthodologiques, y compris les biais de cette étude, qui conserve un caractère exploratoire, sont exposés dans Fluckiger, 2011a, 2011b.

(Rabardel, 1995) spécifiques aux situations d'usage éducatif des outils usuels, et plus particulièrement au mail et au traitement de texte.

Ces deux outils, utilisés tant pour les besoins personnels qu'éducatif des étudiants (mais aussi des élèves du secondaire) présentent en effet des particularités qui font l'objet d'un processus de construction de la part des apprenants.

Le mail occupe une place relativement paradoxale : parmi les plus répandus (99% des étudiants interrogés déclaraient posséder une adresse mail, contre seulement 74% pour un compte Facebook), son usage est moins quotidien. Il occupe par ailleurs une place hybride entre personnel et institutionnel, entre une plateforme comme Moodle et le compte Facebook, qui représentent pour les étudiants les archétypes des deux univers : Marie explique ainsi que « Moodle ça reste dans le cadre scolaire, alors que Facebook on peut plus se l'approprier. C'est un espace que pour nous, on sait que les profs ne vont pas aller regarder. Moodle c'est lié à tout ce qui est administratif, tout ce qui est cours ». Le mail reste privé, tout en étant perçu comme un outil de travail : « Facebook c'est la sphère de détente, ou pour des indications de dernière minute. Le mail c'est plus pour avoir des informations précises » (Marie). Armelle précise que le mail engage à une forme de distance réflexive, plus adaptée à un travail universitaire : « Quand c'est une conversation spontanée, on va directement dire ses idées, tandis que par mail, déjà c'est plus réfléchi, forcément on a un peu plus de recul. »

L'analyse des mails échangés dans les trois groupes suivis fait apparaître une évolution importante, au cours du travail, du statut des mails échangés, qui témoigne de la grande malléabilité de cet outil, individuel ou collectif, asynchrone ou quasi-instantané. On observe ainsi :

– dans un premier temps essentiellement des mails de coordination (« quelle sont vos disponibilités ? ce serait bien de mettre en place le projet dès cette semaine », « si on n'a pas le temps de se voir on peut toujours communiquer par mail », « Franck, on te mettra au gout du jour demain ») ;

– lors de la phase principale du travail collectif, des mails d'échange de contenus prennent le pas (« je vous envoie le résumé de l'article que j'ai lu pour la sociologie », « je vous fais part de mes trouvailles », « j'ai trouvé une revue en ligne qui s'intitule Mobile et Société », « je vous donne les liens ») ;

– enfin, des mails collectifs permettent de manifester l'avancée du travail (« J'ai commencé ma partie », « je vais commencer à créer des activités », « je compte faire un Powerpoint pour la présentation du blog »), ou demandant la

À noter que certains résultats, comme la faible utilisation de Facebook dans ces situations, semblent ne pas se retrouver sur d'autres corpus d'étudiants, de filières techniques et informatiques, voir Peraya et Bonfils (2012).

4. L'approche instrumentale (Rabardel, 1995) s'intéresse à la genèse de notre rapport aux instruments (les *genèses instrumentales*), en montrant que ce qui se construit dans le processus d'appropriation, sont des schèmes d'utilisation, qui tiennent à la fois de l'individu, des propriétés physiques et techniques de l'instrument mais encore du contexte social et culturel. Il plaide pour une approche anthropocentrée, dans laquelle les instruments ne sont pas étudiés en tant que tels, indépendamment de leurs usages, puisqu'ils sont constamment modifiés dans et par l'activité humaine. Il distingue ainsi les *artefacts* (outils créés par l'homme tant qu'ils n'ont pas été assimilés par l'acteur qui va s'en servir) des *instruments* (incorporés par l'acteur).

réciproque (« et vous, comment ça avance ? si vous avez des problèmes techniques n'hésitez pas. »).

De même, le traitement de texte fait également l'objet d'une genèse instrumentale spécifique, permettant de passer d'un instrument individuel d'écriture et de mise en forme textuelle (André, 2006) à un instrument collectif permettant à plusieurs apprenants de coécrire un même document. En effet, en l'absence d'utilisation par les étudiants de fonctionnalités « avancées » comme le suivi des modifications, ou d'outils de partage dédiés comme Dropbox ou GoogleDocs, les étudiants observés procèdent à deux genèses instrumentales distinctes, qui peuvent se superposer :

- la délégation de la responsabilité du document à l'un des participants ;
- l'emploi de la couleur permettant de signaler les modifications et éventuellement le statut de ces modifications aux autres participants.

Les groupes qui disposent d'un « expert » peuvent en effet déléguer la gestion du document à un membre du groupe. Armelle, que les autres investissent de cette responsabilité (« Elle aime bien faire la mise en page, elle est plus habile aussi, on lui envoie tout chacune notre partie, et elle, elle remet tout dans l'ordre », Marie) décrit son rôle : « Souvent quand c'est des fichiers informatiques, c'est moi qui ai le dossier et qui le renvoie aux autres, et quand les autres ont fait une modification elles me le renvoient. » Les groupes qui ne disposent pas d'un tel membre pivot s'en remettent à la couleur, inventant des « codes couleur » aux significations partagées : « Quand on se corrige, généralement on utilise les polices de couleurs. Quand on ajoute quelque chose, on va mettre les choses en gras, soit une couleur... ou alors si on corrige des syntaxes pas très correctes, on les met par exemple en rouge, on se donne des codes couleurs. »

La distinction entre scolaire et non scolaire est en elle-même discutable : qu'est ce qui est « scolaire » ? Ce qui se passe à l'école ? Ce qui est à finalité éducative (même si cela se passe en dehors de l'école) ? Et qu'en est-il alors des finalités scolaires dont la visée, précisément, excède l'école (devenir citoyen...) ? etc. Mais en outre, tant pour le mail que pour le traitement de texte, le statut privé ou éducatif de l'artefact (au sens de Rabardel) est ambigu, et je fais l'hypothèse théorique que ce sont en réalité des *instruments* différents qui sont construits dans cette situation éducative particulière (la collaboration pour un travail à rendre) et en situation personnelle. En d'autres termes, l'opposition entre « éducatif » et « personnel » semble ne pas passer *entre* les instruments mais au sein même de ceux-ci : un instrument, dans l'approche instrumentale (Rabardel, 1995) est bien un artefact associé à un ou plusieurs schèmes d'utilisation, eux-mêmes « relatifs à une classe de situations » (Vergnaud, 1991).

3. QUESTIONNER LA CONTINUITÉ DES PRATIQUES

Pour autant, si l'idée d'une distinction apparemment simple entre les usages (et les outils) relevant des sphères éducatives et privées semble bien installée, si le hiatus entre technologies éducatives et les technologies numériques de loisirs et de sociabilité est parfois évoqué, il est plus rarement thématiqué. Plus précisément, et de manière en première apparence paradoxale, l'idée implicite d'une forme de

continuité, voire d'une osmose entre ces pratiques peut souvent être décelée dans les discours sur les médias numériques et l'informatique scolaire.

Cette idée se trouve au principe même de la place actuelle de l'informatique scolaire. J'ai indiqué plus haut que la conception implicite du B2i repose sur l'idée que l'école n'aurait en définitive qu'à valider les compétences acquises par les élèves en d'autres lieux. Le B2i est en effet caractérisé par l'absence de référence à des contenus organisés en une discipline scolaire (Fluckiger et Bart, 2012). Les compétences à valider ne font l'objet d'aucune mention dans un programme, elles ne sont définies que par l'aval, par le processus censé les évaluer. L'école suppose donc que ces compétences sont acquises soit hors de l'école (et y sont donc « transportées » ensuite) soit, au mieux, qu'elles sont acquises à l'école lors d'activités mobilisant les outils numériques ou les ordinateurs dans d'autres activités, au service d'autres apprentissages, disciplinaires ou transversaux (mais que ces compétences resteraient en quelques sortes « disponibles » pour une évaluation).

Il s'agit là d'une conception implicite de ce qu'est une compétence et de ce qu'est un usage : la compétence est attachée à l'individu, elle est transportable ou transposable à d'autres situations, l'usage dépend en définitive plus de l'outil que de la situation.

Cet implicite, qu'un dispositif comme le B2i promeut comme allant de soi, n'est pas uniquement un poncif des discours médiatiques ou institutionnels. Il se retrouve dans les interrogations des chercheurs sur les dispositifs participatifs, « Web 2.0 » mis en place dans les formations. Est souvent déplorée une faible participation des étudiants, comme le note Bruillard, 2008, comme le relève aussi le rapport sur les usages des outils Web 2 dans le supérieur de Conole et Alevizou (2010), qui formule ainsi l'une de ses questions : « Why has general web 2.0 practices not translated well into an Higher Education context⁵ ? » Des étudiants communiquant beaucoup sur Facebook sont donc supposés reproduire les mêmes comportements en situation d'apprentissage.

Témoignent encore de la prégnance de cet implicite dans les recherches sur les technologies numériques en éducation la récurrence de quelques points aveugles de ces recherches. Ainsi, une méta-analyse des travaux des colloques JOCAIR⁶ (Fluckiger, 2012) avait-elle mis en avant l'absence quasi-totale de références aux pratiques extraéducatives, tant comme sujet principal de l'investigation que comme élément de l'analyse d'une situation d'apprentissage instrumenté. La question de savoir si les formats relationnels développés sur les réseaux sociaux présentent des traits communs avec les échanges observés en ligne en situation d'apprentissage n'est pour ainsi dire jamais posée, tant la continuité semble aller de soi.

Or il me semble que peut être mise en œuvre une posture de recherche alternative, attentive à la discontinuité des pratiques. Cette discontinuité n'est pas à envisager comme une opposition entre deux ensembles d'outils (éducatifs/scolaires vs ludiques/personnels) mais bien comme une panoplie d'outils disponibles,

5. « Pourquoi les pratiques générales du Web 2.0 ne se sont-elles pas bien transférées dans le contexte de l'enseignement supérieur ? » (notre traduction).

6. Journées Communication et Apprentissages Instrumentés et Réseau.

mobilisés ou non de manière spécifique dans les différentes classes de situation rencontrées.

Une telle posture, remettant en cause l'idée que les compétences (mais aussi les connaissances, etc.) soient simplement transférables entre les univers extrascolaires et l'école s'inscrit dans la continuité de perspectives théoriques diverses, voire opposées, depuis les travaux sur les aptitudes mathématiques des vendeurs des rues (Anderson *et al.*, 1996) et ceux sur l'action située (Conein et Jacopin, 1994 ; Suchman, 1987). J'ai cherché à partir de l'hypothèse d'un sujet hétérogène, ou pluriel, pour lequel l'accent serait mis sur la variabilité des conduites en fonction des contextes sociaux et des situations.

En effet, un élève ou un apprenant universitaire est tout à la fois un *étudiant* ou un *élève*, relevant de l'institution universitaire ou scolaire, soucieux de son passage au niveau supérieur, de s'informer des nouvelles de la vie institutionnelle (absences des enseignants, examens...) ; mais aussi un *enfant* ou un *jeune*⁷, engagé dans des réseaux relationnels propres à son âge ; et enfin un *apprenant*, soumis à des formes de travail et d'apprentissage disciplinaires. Il s'agit donc d'un sujet en proie à des négociations identitaires, pour lequel il n'y a pas de raison de penser a priori que les pratiques de communication ou de travail sont de même nature dans les différentes situations auxquelles il est confronté. Cette pluralité interne des sujets a constitué une piste d'analyse fructueuse en sociologie : pluralité individuelle des régimes d'engagement (Thévenot, 2006) ou des manières de faire, habitudes, dispositions dans des contextes sociaux hétérogènes (Lahire, 1998). Ce sont ces travaux qui incitent à formuler une « hypothèse de discontinuité » des pratiques, conduisant à rechercher comment les mêmes outils peuvent faire l'objet de processus d'appropriation et de *genèses instrumentales* différents suivant les contextes d'usage. Une telle perspective peut permettre de comprendre comment l'usage intensif d'outils de communication peut ne pas donner lieu à un investissement similaire en contexte éducatif ; et d'autre part, comment peuvent coexister plusieurs logiques d'action différentes.

C'est la formalisation de cette hypothèse de discontinuité des pratiques qui m'a conduit à interroger les manières différenciées de naviguer sur Internet chez les collégiens, lors d'une recherche ethnographique menée pendant trois ans dans un collège populaire de région parisienne (Fluckiger, 2008). J'ai pu mettre en évidence, par l'observation directe des activités informatiques dans différents contextes d'usage, derrière l'expression « recherche d'information », des processus de navigation très différents (identifiés comme des schèmes, au sens de l'approche instrumentale de Rabardel, 1995). En situation scolaire (en présence d'une enseignante documentaliste, avec une recherche imposée et un temps contraint), le moteur de recherche (Google) est utilisé de manière systématique avec un retour systématique à la page de résultats une fois les premières lignes des pages proposées lues. Il s'agit d'un usage complètement différent de celui du même moteur de recherche en situation ludique : il n'est alors utilisé que comme point d'entrée dans

7. Au sens de la sociologie de la jeunesse, (Galland, 2001).

l'ensemble des pages consultées, la navigation se faisant de page en page avec seulement de rares retour au moteur de recherche.

Ainsi, l'idée même que l'utilisation scolaire d'un outil quotidien comme le moteur de recherche Google « prolongerait » les usages personnels doit-elle être nuancée : l'usage tient finalement plus de la situation que de l'artefact et de ses propriétés.

CONCLUSION

Mes deux précédentes parties pourraient sembler contradictoires entre elles. En effet, j'ai commencé par plaider contre l'idée d'une distinction radicale entre les outils ou les usages qui relèveraient du « scolaire » et ceux qui relèveraient du « personnel ». J'ai ensuite discuté de la possibilité de construire une posture de recherche alternative à la conception implicite d'une continuité des pratiques entre personnel et éducatif. Il s'agissait pour moi, en prenant le contrepied des positions de sens commun, précisément de contribuer à construire théoriquement leur relation dialectique. Il me semble à ce titre que l'approche instrumentale, à travers les notions d'instrument et de genèse instrumentale, permet de mettre en évidence le fait que les oppositions passent moins entre les outils et les pratiques qu'au sein même de ceux-ci.

Une telle posture, complémentaire des postures continuistes, consiste finalement à prendre au sérieux les propositions de Vergnaud (et Piaget avant lui) qui voyait dans les « classes de situation » le contexte pertinent d'analyse des schèmes. Dans une telle approche, les compétences et les usages tiennent bien entendu aux individus qui les portent ou aux caractéristiques des artefacts, mais c'est bien les contingences de la situation qui permet de rendre compte de ce que les sujets en font.

Une telle position plaide également pour une prise en compte par l'institution scolaire de la spécificité des usages qui s'y déroulent. Les élèves doivent moins être considérés, y compris lorsqu'ils sont aux prises avec des outils numériques, comme des « natifs numériques », naturellement préparés par leurs usages personnels aux situations d'usage ou d'évaluation scolaire, que comme des élèves en situation scolaire.

Cette posture revient finalement à interroger la manière dont les didactiques construisent le sujet didactique. En effet, comme toute discipline de recherche, les didactiques procèdent bien à une (re)construction contrôlée des individus, en privilégiant certaines dimensions au détriment d'autres, en fonction de leurs objets de recherche privilégiés, des perspectives qu'elles développent et du corps théorique (concepts, notions...) qu'elles convoquent. Dans cette perspective, construire théoriquement la question de la continuité/rupture des usages d'outils numériques et des relations entre les deux peut donc se rapporter au choix du sujet et ses délimitations (sujet scolaire, jeune, enfant, apprenant disciplinaire...), aux caractéristiques dont on le dote (« schèmes », « compétences », locales, générales ou transposables...), ou encore au contexte pertinent pour l'analyse (les finalités de la situation, ou le contexte technologique).

RÉFÉRENCES

- ANDERSON J. R., REDER L. M. et SIMON H. A., « Situated Learning and Education », *Educational Researcher*, Vol. 25, n° 4, p. 5-11, 1996.
- BARON G.-L. (2014), « Élèves, apprentissages et “numérique” : regard rétrospectif et perspectives », *Recherches en Éducation*, n° 18. En ligne : <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no18.pdf>
- BONFILS P., PERAYA D. (2011), « Environnements de travail personnels ou institutionnels ? Les choix d'étudiants en ingénierie multimédia à Toulon », dans L. VIEIRA, C. LISHOU, N. AKAM (éd.), *Le numérique au cœur des partenariats : enjeux et usages des technologies de l'information et de la communication*, Dakar, Presses universitaires de Dakar, p. 13-28.
- BOUBÉE N. & TRICOT A. (2011), *L'activité informationnelle juvénile*, Paris, Hermès.
- BRUILLARD É. (2008), « Travail et apprentissage collaboratifs dans des formations universitaires de type hybride. Éléments de réflexion », *Revue Éducation-Formation*, Université de Mons-Hainaut, n° e-288, p. 55-64.
- CONEIN B. et JACOPIN E. (1994), « Action située et cognition. Le savoir en place », *Sociologie du travail*, Vol. n° 4, p. 475-500.
- CONOLE G., ALEVIZOU P. (2010), *A literature review of the use of Web 2.0 tools in Higher Education*, The Open University.
- DENOÛËL J. & GRANJON F. (dir.) (2011), *Communiquer à l'ère numérique. Regards croisés sur la sociologie des usages*, Collection Sciences Sociales, Presses des Mines, Paris.
- 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. (2011a), « De l'émergence de nouvelles formes de distance. Les conséquences des nouvelles pratiques de communication ordinaires sur la FAD dans le supérieur », *Distances et Savoirs*, Vol. 9, n° 3, p. 397-417.
- FLUCKIGER C. (2011b), « La collaboration ordinaire des étudiants par les outils du web social », *Colloque international EPAL*, Grenoble, 23-25 juin 2011, http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/pdf/epal2011-fluckiger.pdf
- FLUCKIGER C. (2012), « Colloque JOCAIR 2012 : apprentissages instrumentés en réseaux, quel sujet apprenant ? », *Distances et médiations des savoirs*, Vol. 1, <http://dms.revues.org/150>, consulté le 26 mars 2013.
- FLUCKIGER C. (à paraître, 2014), « L'analyse des Environnements Personnels d'Apprentissage sous l'angle de la discontinuité des pratiques », *Revue Sticef*.
- FLUCKIGER C. & BART D. (2012), « L'introduction du B2i à l'école primaire : évaluer des compétences hors d'une discipline d'enseignement ? », *Questions Vives*, vol. 7, n° 17, <http://questionsvives.revues.org/1006>, consulté le 26 mars 2013.
- FLUCKIGER C., HÉTIER R. (dir.) (2014), « Portrait(s) de l'élève en jeune internaute », *Recherches en Éducation*, n° 18. En ligne : <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no18.pdf>
- GOBERT T. (2012), « Après la certification B2i, vers des compétences sous-jacentes et socionumériques ? », *Questions Vives*, Vol. 7, n° 17, <http://questionsvives.revues.org/1013>, consulté le 26 mars 2013.

- KREDENS É. et FONTAR B. (2010), « Comprendre le comportement des enfants et adolescents sur Internet pour les protéger des dangers », *Rapport pour Fréquence Écoles*.
<http://www.frequence-ecoles.org/ressources/view/id/37c48d9366cfe18d321ef6e1db77cd38>
- LAHIRE B. (1998), *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan.
- LE DOUARIN L. (2014). « Une sociologie des usages des TIC à l'épreuve du temps libre : le cas des lycéens durant l'année du baccalauréat », *Recherches en Éducation*, n° 18. En ligne :
<http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no18.pdf>.
- LE DOUARIN L., DELAUNAY-TÉTEREL H. (2012), « Le “net scolaire” à l'épreuve du temps “libre” des lycéens », *Revue Française de Socio-Économie*, Vol. 2011/2, n° 8, p. 103-121.
- LIÉNARD F. (2012), « TIC, écriture électronique, communautés virtuelles et école », *Étude de Linguistique Appliquée (ÉLA)*, n° 166, p. 143-155.
- LUBENSKY R. (2012). *The present and future of Personal Learning Environments (PLE)*. Deliberations. En ligne :
<http://www.deliberations.com.au/2006/12/present-and-future-of-personal-learning.html>
- MARCOCCIA M. (2010), « Les forums de discussion d'adolescents : pratiques d'écriture et compétences communicatives », *Revue Française de Linguistique Appliquée*, Vol. XV – 2, p. 139-154.
- MARTIN Olivier (2008), « La conquête des outils électroniques de l'individualisation chez les 12-22 ans », *Réseaux*, Vol. 25, n° 146, p. 335-365.
- METTON C. (2010), « L'autonomie relationnelle. SMS, “chat” et messagerie instantanée », *Ethnologie française*, Vol. 40, n° 1, p. 101-107.
- PASQUIER D. (2005), *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*, Paris, Autrement.
- PENLOUP M.-C. (2006), « Pratiques langagières scolaires/non scolaires. La question se pose aussi pour l'écrit », *Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculurologie*, Vol. 141, p. 211-222.
- PENLOUP M.-C., LIENARD F. (2009), « Le rapport à l'écriture, un outil pour penser la place de l'écriture électronique dans l'enseignement-apprentissage du français », Actes du colloque *Le Français dans tous ses états*, MSH Poitiers.
<http://www.poitou-charentes.iufm.fr/IMG/pdf/PenloupLienard.pdf>
- PENLOUP M.-C., REUTER Y. (dir.) (2001), *Repères*, n° 23, *Les pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture des élèves*.
- PERAYA D., BONFILS P. (2012), « Nouveaux dispositifs médiatiques : comportements et usages émergents », *Distance et médiation des savoirs*, n° 1. En ligne : <http://dms.revues.org/126>
- PRENSKY M. (2001), « Digital Natives, digital immigrants. Do they really think differently », *On the Horizon*, Vol. 9, n° 6.
- RABARDEL P. (1995), *Les hommes et les technologies : approche cognitive des instruments contemporains*, Paris, Armand Colin.
- RINAUDO J.-L. (2012), *Tic, éducation et psychanalyse*, Paris, L'Harmattan.
- SCHNEIDER É. (2014), « Comment l'écriture avec le numérique renouvelle la question du sujet adolescent : vers une géographie de l'écriture », *Recherches en Éducation*, n° 18.
<http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no18.pdf>

- SUCHMAN L. (1987), *Plans and situated actions*, New York, Cambridge University Press.
- THÉVENOT L. (2006), *L'action au pluriel. Sociologie des régimes d'engagement*, Paris, Éditions La Découverte.
- TRICOT A. (2014), « Le sujet cognitif de l'apprentissage », *Recherches en Éducation*, n° 18. En ligne :
<http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no18.pdf>
- VERGNAUD G. (1991), « La théorie des champs conceptuels », *Recherches en didactique des mathématiques*, Vol. 10, n° 2-3, p. 133-170.