

## La pédagogie scolaire et les TIC : l'enseignement comme interactions, communication et pouvoirs

### Pedagogy and ICTs: Teaching as Interaction, Communication and Power Relations

### La pedagogía escolar y las TIC : la enseñanza como interacción, comunicación y poder

Maurice Tardif et Joséphine Mukamurera

Volume 27, numéro 2, automne 1999

Les technologies de l'information et de la communication et leur avenir en éducation

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1080490ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1080490ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (imprimé)

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Tardif, M. & Mukamurera, J. (1999). La pédagogie scolaire et les TIC : l'enseignement comme interactions, communication et pouvoirs. *Éducation et francophonie*, 27(2), 4–27. <https://doi.org/10.7202/1080490ar>

Résumé de l'article

Conformément à l'esprit de ce numéro thématique, les idées avancées dans ce texte, si elles prennent appui sur des études empiriques consacrées au travail des enseignants et à leur profession (Mukamurera, 1998, 1999; Lessard et Tardif, 1996; Tardif et Lessard, 1999), se situent davantage dans l'optique d'une discussion philosophique et sociologique des fondements de la communication pédagogique au regard de la place et du sens que pourraient y jouer les TIC. La discussion que nous proposons se veut une réflexion critique, une réflexion non instrumentale et non réifiante sur les rapports entre les TIC et la pédagogie en milieu scolaire. Parce qu'elle se veut critique, notre réflexion n'est pas neutre. Elle se nourrit de certains présupposés quant à la nature de la pédagogie et, plus globalement, de la communication humaine et des technologies qui lui servent de supports et de dispositifs matériels. Nous nous situons dans ce qu'on peut appeler la mouvance de la « théorie critique » (Apple, 1982; Bromley et Apple, 1998; Habermas, 1973; Wolton, 1999), dont la fonction centrale est d'éclairer les rapports de pouvoir et les logiques sociales de domination et d'exclusion, y compris au sein des projets d'apparence démocratique ou consensuelle, voire universels et ouverts à tous comme Internet peut sembler l'être aujourd'hui. Notre réflexion se développera en deux temps. Dans un premier temps, nous allons dégager brièvement les principales caractéristiques de la pédagogie scolaire en lien avec le travail des enseignants dans l'école. Nous allons nous attarder également à la communication pédagogique telle qu'elle semble s'instaurer dans le travail des enseignants en classe en interaction avec les élèves. Dans un second temps, nous nous interrogerons sur la manière dont les TIC peuvent s'enraciner dans la communication pédagogique en milieu scolaire et quels impacts elles peuvent ou pourront avoir sur les rapports entre les enseignants et les élèves et, plus largement, sur la pédagogie à l'école.

---

# La pédagogie scolaire et les TIC: l'enseignement comme interactions, communication et pouvoirs

**Maurice TARDIF**

Université Laval, Québec, Canada

**Joséphine MUKAMURERA**

Université d'Ottawa, Québec, Canada

---

## RÉSUMÉ

Conformément à l'esprit de ce numéro thématique, les idées avancées dans ce texte, si elles prennent appui sur des études empiriques consacrées au travail des enseignants et à leur profession (Mukamurera, 1998, 1999; Lessard et Tardif, 1996; Tardif et Lessard, 1999), se situent davantage dans l'optique d'une discussion philosophique et sociologique des fondements de la communication pédagogique au regard de la place et du sens que pourraient y jouer les TIC.

La discussion que nous proposons se veut une réflexion critique, une réflexion non instrumentale et non réifiante sur les rapports entre les TIC et la pédagogie en milieu scolaire. Parce qu'elle se veut critique, notre réflexion n'est pas neutre. Elle se nourrit de certains présupposés quant à la nature de la pédagogie et, plus globalement, de la communication humaine et des technologies qui lui servent de supports et de dispositifs matériels. Nous nous situons dans ce qu'on peut appeler la mouvance de la « théorie critique » (Apple, 1982; Bromley et Apple, 1998; Habermas, 1973; Wolton, 1999), dont la fonction centrale est d'éclairer les rapports de pouvoir et les logiques sociales de domination et d'exclusion, y compris au sein des projets d'apparence

démocratique ou consensuelle, voire universels et ouverts à tous comme Internet peut sembler l'être aujourd'hui. Notre réflexion se développera en deux temps.

Dans un premier temps, nous allons dégager brièvement les principales caractéristiques de la pédagogie scolaire en lien avec le travail des enseignants dans l'école. Nous allons nous attarder également à la communication pédagogique telle qu'elle semble s'instaurer dans le travail des enseignants en classe en interaction avec les élèves.

Dans un second temps, nous nous interrogerons sur la manière dont les TIC peuvent s'enraciner dans la communication pédagogique en milieu scolaire et quels impacts elles peuvent ou pourront avoir sur les rapports entre les enseignants et les élèves et, plus largement, sur la pédagogie à l'école.

---

## ABSTRACT

### **Pedagogy and ICTs: Teaching as Interaction, Communication and Power Relations**

Maurice TARDIF

Laval University , Quebec City, Canada

Joséphine MUKAMURERA

University of Ottawa, Ontario, Canada

In keeping with the theme of this issue, the ideas put forward here, although they are supported by empirical studies on the work of teachers and on their profession (Mukamurera, 1998, 1999; Lessard and Tardif, 1996; Tardif and Lessard, 1999), examine, more from a philosophical and sociological perspective, the foundations of educational communication with respect to the role and meaning ICTs have in education.

The article presents a critical reflection, wholly theoretical and non-objectifying, on the relation between ICTs and teaching. Because this reflection is critical in nature, it is not neutral. It finds its source in suppositions concerning the nature of teaching, and in more sweeping terms, human communication and the technologies enlisted in its support. We have to do here with what may be called the «critical theory» movement (Apple, 1982; Bromley and Apple, 1998; Habermas, 1973; Wolton, 1999), the central function of which is to shed light on the power relations and social constructs inherent in notions of domination and exclusion, including those found in activities deemed to be democratic or consensual, that is, activities which are universal and open to everybody, much as the Internet appears to be today. The reflection offered by this article is divided into two sections.

First, it briefly draws out the main features of pedagogy in relation to the work of teachers in schools. In so doing, it considers educational communication as it takes place in classroom interaction between teachers and students.

Second, it examines the way in which ICTs can form part of the educational communication in schools, and examines the kinds of impact they may or will have on the relations between teachers and students, and on education in general.

**RESUMEN**

**La pedagogía escolar y las TIC: la enseñanza como interacción, comunicación y poder.**

Maurice TARDIF

Laval Universidad, Quebec, Canada

Joséphine MUKAMURERA

Universidad de Ottawa, Ontario, Canada

En conformidad con el espíritu de este número temático, las ideas que se presentan en este texto, si bien se apoyan en estudios empíricos consagrados al trabajo de los maestros y de su profesión (Mukamurera 1998, 1999; Lessard y Tardif 1996; Tardif y Lessard 1999) se sitúan sobre todo en la óptica de una discusión filosófica y sociológica sobre los cimientos de la comunicación pedagógica respecto al lugar y al sentido que pudieran tener las TIC.

La discusión que proponemos se presenta como una reflexión crítica, una reflexión no instrumental y no reificante sobre las relaciones entre las TIC y la pedagogía en el medio escolar. Puesto que se presenta como crítica, nuestra reflexión no es neutra. Se nutre de ciertas presuposiciones sobre la naturaleza de la pedagogía y, globalmente, de la comunicación humana y de las tecnologías que le sirven de soporte y de dispositivos materiales. Nos situamos en lo que se puede denominar la esfera de influencia de la «teoría crítica» (Apple 1982; Bromley y Apple 1998; Habermans 1973; Wolton 1999) cuya función principal es la de clarificar las relaciones de poder y las lógicas sociales de dominación y de exclusión, incluso en el seno de proyectos de apariencia democrática o consensual, o considerados como universales y abiertos a todos como el Internet puede presentarse actualmente. Nuestra reflexión se desarrollara en dos momentos.

Primero, vamos a presentar rápidamente las características principales de la pedagogía escolar en relación con el trabajo de los maestros en la escuela. Nos detendremos asimismo en la comunicación pedagógica tal y como parece instaurarse en el trabajo de los maestros en clase en interacción con los alumnos.

En un segundo momento, nos interrogaremos sobre la manera en que los TIC pueden enraizarse en la comunicación pedagógica en el medio escolar y qué impactos pueden o pudieran tener sobre las relaciones entre los maestros y los alumnos, y más ampliamente, sobre la pedagogía en la escuela.

## Introduction

Les enfants de notre génération ont grandi avec la télévision, qui est devenue pour eux un phénomène quasi naturel, puisqu'elle a toujours été là et que sa production sociotechnique est occultée dans le processus de sa consommation: on appuie sur un bouton et elle s'ouvre sans question, c'est-à-dire sans qu'il soit nécessaire de l'interroger comme produit humain fixé et daté, comme construit historique porteur de sens et de pratiques sociales, techniques et communicationnelles. Or, pour les enfants des générations actuelles, le même phénomène de naturalisation risque de se produire avec les TIC, car elles deviennent peu à peu des éléments familiers de l'environnement familial, communautaire, social et scolaire. Efforçons-nous de nous arracher à cette familiarité et à cette réification.

Comme l'a montré Heidegger il y a déjà plusieurs années dans son essai sur *La question de la technique* (1954), les technologies matérielles, des plus simples aux plus complexes – du *chopper*<sup>1</sup> néolithique à l'ordinateur de la prochaine génération – ne sont pas des « choses », des « objets matériels » que l'on trouve « dans le monde » et qu'il suffit de prendre pour les utiliser comme des « outils » ou des « instruments ». Rappelons quelques banalités de base à ce propos :

Le monde humain n'est pas un coffre à outils dans lequel les gens trouvent des techniques toutes faites pour servir à leur besoin. Dans le même sens, une école et une classe ne sont pas des boîtes dans lesquelles on trouve différents objets techniques (des livres, des craies, des ordinateurs, des cubes, etc.) pouvant servir au gré du moment et des besoins scolaires. Les objets et actions techniques ne constituent pas une classe d'objets et d'actions parmi d'autres, à côté desquels on retrouverait, par exemple, des objets esthétiques, des processus économiques, des actions politiques, des activités sexuelles, etc. En réalité, toute activité humaine le moins organisée comporte une certaine dimension technique (*Anthropologie et sociétés*, 1989) et tout objet humain est le fruit d'une technicité (Leroi-Gourhan, 1983), tout comme bon nombre d'activités et de postures corporelles, car le corps humain, parce qu'il est toujours porteur d'une culture et profondément marqué par elle, possède lui aussi ses techniques et sa technicité (Mauss, 1995). Le sport et la danse l'illustrent bien, mais aussi de nombreuses activités quotidiennes profanes (maquillage, démarche féminine et masculine, façon de se présenter en public, érotisme, etc.), ainsi que des activités sacrées (cérémonies, rituels, rites, messes, etc.) qui sont toujours fortement routinières et dont les participants doivent assimiler les techniques de base pour y participer pleinement.

De notre point de vue, les technologies matérielles sont des « produits » humains résultant de praxis et de pensées humaines; elles sont ce que Jean-Paul Sartre, s'inspirant de Marx, appelait dans sa *Critique de la raison dialectique* (1985) du « pratico-inerte », *c'est-à-dire des construits humains produits et objectivés par les êtres humains et incarnant, à travers des dispositifs et des médiations tangibles, de projets humains*

---

1. Outil en pierre servant à couper, racler, etc.

*pratiques et symboliques*. Les technologies s'apparentent aux réalités du « troisième monde » dont parlait l'épistémologue Karl Popper (1978) à propos des théories scientifiques: elles sont des pensées et des activités humaines objectivées et devenues indépendantes des subjectivités qui les ont initialement conçues et engendrées. Une fois objectivés, les « êtres techniques » possèdent alors une autonomie relative, ils renferment des caractéristiques immanentes qui rendent possible l'édification de systèmes techniques et de logiques évolutives intérieures aux technologies (Simondon, 1989). C'est justement pourquoi les technologies sont dotées de sens et porteuses de praxis: loin d'être des « choses dans le monde », des objets neutres et *a priori* a-signifiants, elles sont en quelque sorte des projections symboliques et cognitives matérialisées et des praxis incarnées, par exemple, à travers un système d'objets opérationnels, fonctionnels et matériels. De ce point de vue, leur matérialité, leur forme et structure, leurs usages et fonctions résultent de ces projets pratiques et symboliques, qu'elles continuent d'incarner et de porter à travers leurs diverses utilisations et fonctions, même si leurs producteurs initiaux sont disparus.

De plus, les technologies, parce qu'elles résultent de praxis et de pensées humaines, s'insèrent toujours dans des réseaux, des ensembles techniques, des systèmes d'outils et de pratiques issus eux aussi de praxis et de projets antérieurs qui ont structuré des rapports sociaux entre des êtres humains et ont été structurés par eux. Interroger les technologies – ici les TIC dans leurs rapports à la communication pédagogique en milieu scolaire –, c'est donc du même coup remettre en question les praxis et les pensées qui les portent au jour, et qui s'efforcent de les intégrer dans des ensembles techniques et des rapports sociaux déjà existants, notamment les technologies à la base de la pédagogie scolaire telle qu'elle existe aujourd'hui.

Conformément à l'esprit de ce numéro thématique, les idées avancées dans ce texte, si elles prennent appui sur des études empiriques consacrées au travail des enseignants et à leur profession (Mukamurera, 1998, 1999; Lessard et Tardif, 1996; Tardif et Lessard, 1999), se situent davantage dans l'optique d'une discussion philosophique et sociologique des fondements de la communication pédagogique au regard de la place et du sens que pourraient y jouer les TIC. Partant de nos travaux antérieurs, nous avons délibérément choisi ici un angle d'attaque argumentatif et spéculatif, en étant convaincus qu'un tel angle, que nous estimons nécessaire, est aujourd'hui largement négligé, quant il n'est pas tout simplement évacué au profit des urgences économiques et des phantasmes technologiques d'une société qui évalue de plus en plus sa puissance à la seule aune des artefacts qu'elle engendre sans mesure.

La discussion que nous proposons se veut une réflexion critique, une *réflexion non instrumentale et non réifiante* sur les rapports entre les TIC et la pédagogie en milieu scolaire. Parce qu'elle se veut critique, notre réflexion n'est pas neutre. Elle se nourrit de certains présupposés quant à la nature de la pédagogie et, plus globalement, de la communication humaine et des technologies qui lui servent de supports et de dispositifs matériels. Nous nous situons dans ce qu'on peut appeler la mouvance de la « théorie critique » (Apple, 1982; Bromley et Apple, 1998; Habermas, 1973; Wolton, 1999), dont la fonction centrale est d'éclairer les rapports de pouvoir et les logiques sociales de domination et d'exclusion, y compris au sein des projets

d'apparence démocratique ou consensuelle, voire universels et ouverts à tous comme Internet peut sembler l'être aujourd'hui. Nous croyons que les interactions entre les êtres humains – y compris bien sûr les interactions pédagogiques entre des enseignants et des élèves – sont toujours structurées par des rapports de pouvoir (physiques, corporels, symboliques, langagiers, économiques, éthiques, etc.), lesquels entraînent forcément des distorsions, des heurts, des détours et des résistances au sein des processus de communication. Nous pensons également que l'introduction d'un nouvel élément – en l'occurrence les TIC – au sein de ces processus doit être comprise à la lumière de son impact sur l'ordonnement des structures de pouvoir déjà en place. Bref, les TIC ne tombent pas du ciel : parce qu'elles sont produites au sein de structures de pouvoir déjà établies et à partir d'elles, il importe d'interroger leurs rapports à ces pouvoirs. S'inspirant de ces présupposés critiques, notre réflexion se développera en deux temps :

Dans un premier temps, nous allons dégager brièvement les principales caractéristiques de la pédagogie scolaire en lien avec le travail des enseignants dans l'école. Nous nous attarderons également à la communication pédagogique telle qu'elle semble s'instaurer dans le travail des enseignants en classe en interaction avec les élèves.

Dans un second temps, nous nous interrogerons sur la manière dont les TIC peuvent s'enraciner dans la communication pédagogique en milieu scolaire et quels impacts elles peuvent ou pourront avoir sur les rapports entre les enseignants et les élèves et, plus largement, sur la pédagogie à l'école.

## **La pédagogie scolaire est une pratique sociale et communicationnelle**

De notre point de vue, ce qu'on appelle la pédagogie est d'abord et avant tout *une activité sociale et communicationnelle*, c'est-à-dire un ensemble d'interactions médiatisées par des langages et des symboles entre des éducateurs et des éduqués, ensemble plus ou moins institutionnalisé selon les époques et les sociétés. Pour comprendre cette activité, il faut la situer dans l'organisation sociale qui la rend possible depuis à peu près quatre ou cinq siècles : l'école.

Dans nos sociétés, l'école représente une institution sociale fondamentale, aussi importante, matériellement et symboliquement parlant, que le bureau de l'ingénieur, le laboratoire du savant, le cabinet du médecin et l'usine de l'ouvrier. *Elle constitue depuis près de quatre siècles le mode dominant de socialisation et de formation dans nos sociétés modernes*. Or, loin de se résorber avec le temps, on constate que ce mode de socialisation et de formation, qu'on appelle la scolarisation, ne cesse de s'étendre, et ce, bien au-delà de l'institution qui lui sert historiquement de support, c'est-à-dire l'école. En réalité, rares sont aujourd'hui les secteurs sociaux (familles, corporations et métiers, industries, sports et loisirs, etc.) où l'on ne trouve pas des modes de socialisation et formation reproduisant les formes et contenus de la scolarisation, notamment didactico-pédagogiques. À bien des égards, nous vivons dans

une « société pédagogique » (Beillerot, 1982), c'est-à-dire une société qui reprend à son compte les pratiques scolaires, en les appliquant massivement à du non-scolaire (Vincent, 1994): formation des adultes, formation en entreprise, éducation parentale, loisirs et sports, etc.

Cette école que nous connaissons est le produit d'une assez longue évolution historique qui a débuté à peu près au XVII<sup>e</sup> siècle avec les « petites écoles de charité » et les collèges. Selon Hutmacher (cité par Novoa 1987, p. 66), l'organisation scolaire se développe rapidement :

[À] la fin de l'Ancien Régime, les pays européens disposent d'une multitude d'écoles (collèges et petites écoles) fonctionnant déjà selon un modèle relativement répandu: des élèves jeunes, d'âge homogène, sont répartis dans des classes de composition stable en fonction de leurs acquis scolaires préalables; ces élèves n'ont guère de prise sur les objectifs de leur formation et on attend d'eux une activité de récepteur d'un savoir dispensé par des adultes qui ont pour fonction unique ou principale d'enseigner.

Mais ce n'est vraiment qu'à la fin du XVII<sup>e</sup> siècle et au XVIII<sup>e</sup> siècle que cette nouvelle organisation sociale se consolide et se répand, tandis que les XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles assurent son expansion par le biais de l'obligation scolaire et de la démocratisation de l'enseignement. Par la suite, la place de plus en plus grande que va prendre le phénomène scolaire montre qu'il répond à de fortes nécessités internes aux sociétés modernes. Comment fonctionne cette organisation et surtout quels rapports instaure-t-elle entre les adultes et les enfants?

Qu'elle soit réduite à sa plus simple expression, comme dans le cas de ces petites écoles de campagne ne comportant qu'une classe ou deux classes, ou bien qu'elle soit un gigantesque établissement avec plusieurs milliers d'élèves et plusieurs dizaines de classes, l'école repose depuis quatre siècles, sur le plan de son organisation sociophysique, sur un dispositif simple et très stable historiquement parlant: des classes, c'est-à-dire des espaces relativement fermés (la plupart du temps très fermés), dans lesquels les enseignants travaillent séparément les uns des autres, tout en y accomplissant l'essentiel de leur travail. Le système d'enseignement actuel en Amérique du Nord et en Europe repose toujours sur ce dispositif. À la suite de Lortie (1975), on peut appeler « cellulaire » cette organisation du travail des enseignants avec les élèves. Les enseignants ont une large autorité sur ce qui se passe dans « leurs » classes, où ils travaillent en interactions directes et personnalisées avec les élèves. Or, c'est grâce à ces interactions quotidiennes, qui se reproduisent durant de longues années, que la socialisation et l'instruction des nouvelles générations sont rendues possibles.

### **Nature de la pédagogie scolaire: une technologie de l'interaction**

Au sein de cette structure cellulaire, l'enseignement actuel est conçu comme un travail et, comme tout travail se déroulant dans une institution formelle (industrie, hôpital, université, banque, etc.), il est donc une activité qui vise des buts, qui porte sur un « objet », qui utilise des techniques et des connaissances, et qui se déroule

selon un certain processus. Le travail humain, quel qu'il soit, correspond à une *activité instrumentale*, c'est-à-dire à une activité qui porte sur un objet ou une situation pour les transformer, en visant un résultat quelconque. De plus, un processus de travail, quel qu'il soit également, suppose aussi la présence d'une technologie à travers laquelle et au moyen de laquelle l'objet ou la situation de travail sont abordés, traités et modifiés. En d'autres termes, il n'existe pas de travail sans technique, il n'existe pas d'objet du travail sans rapport technique du travailleur à cet objet. La dimension technique est donc inhérente au travail. Il en va de même dans le cas du travail des enseignants.

De ce point de vue, tout comme les autres travailleurs, l'enseignant utilise des techniques, une «technologie» au sens large de ce terme. On peut appeler «technologie de l'enseignement» *l'ensemble des moyens utilisés par les enseignants pour parvenir à leurs fins dans les activités de travail scolaire avec les élèves*. Cette définition signifie que la technologie de l'enseignant n'est pas autre chose que les moyens qu'il utilise pour atteindre ses buts lors des interactions avec les élèves. Or, une telle définition correspond à peu près à ce qu'on appelle ordinairement la «pédagogie». Ainsi définie, la pédagogie ne se confond pas avec la «quincaillerie» (*hardware ou software*), c'est-à-dire avec des techniques matérielles (vidéos, films, ordinateurs, multimédias, etc.), ni avec des techniques particulières avec lesquelles elle est si souvent confondue ou assimilée: enseignement en groupe, tutorat, enseignement programmé, coopératif, etc. Ces moyens sont une partie de la pédagogie et non le tout. En fait, pour une large part, la pédagogie est une technologie matériellement invisible, notamment parce qu'elle concerne l'ordonnancement de rapports sociaux et l'organisation symbolique de l'enseignement. Il est donc nécessaire d'envisager l'ensemble des moyens utilisés par l'enseignant, et non seulement les éléments visibles, matériels. À ce titre, le découpage, l'organisation et la présentation de la matière en classe en présence des élèves constituent aussi des moyens pédagogiques (Shulman, 1986). Dans le même sens, le contrôle du groupe et la motivation des élèves représentent des problèmes clés de la technologie de l'enseignant (Doyle, 1986).

Selon plusieurs auteurs (Chartier, Julia et Compère, 1976; Compère, 1997; Gauthier, 1993; Novoa, 1987; Petitat, 1982; Vincent, 1980, 1994), la pédagogie scolaire présente dès la fin du XVII<sup>e</sup> siècle les caractéristiques suivantes qui sont toujours en vigueur de nos jours:

- Elle repose d'abord sur un certain nombre de dispositifs institutionnels autant spatiaux que temporels qui délimitent et structurent un espace social autonome, fermé et séparé du milieu communautaire ambiant, et au sein duquel les enfants sont soumis à un long processus d'apprentissage (socialisation et instruction) s'étalant sur plusieurs années. La pédagogie scolaire commence lorsque des établissements retiennent les enfants à l'intérieur de leurs murs et enceintes pour les soumettre, sur une longue durée, à un traitement particulier, collectif et commun qui n'a pas d'équivalent dans la communauté sociale environnante. En ce sens, avec la pédagogie scolaire, ce sont de nouveaux rapports sociaux éducatifs qui apparaissent entre de nouveaux groupes et acteurs – les élèves et les maîtres – au sein d'une nouvelle organisation sociale.

- Ces rapports sociaux reposent sur un nouveau système de pratiques: exercices, mémorisation, répétition, corrections et récompenses, examens, devoirs, etc. Cette pédagogie proprement scolaire présente trois caractéristiques: elle est codifiée, c'est-à-dire objectivée et écrite, notamment via l'ordre curriculaire incarné dans des discours, des finalités, des programmes, des manuels, des directives; elle s'adresse à des collectifs d'élèves, à des groupes, et non à des individus pris isolément; finalement, elle est impersonnelle et réglementaire, valable pour tous les membres de l'organisation, les maîtres comme les élèves.
- Ce nouveau système de pratiques prescrit diverses attitudes et impose divers comportements sociaux typiquement scolaires: postures et activités corporelles réglementées, contrôle des présences et des déplacements, contrôle du temps et de l'espace, surveillance des élèves par le maître, obéissance, etc. En tant qu'espace social, l'école définit donc, à travers ces attitudes et comportements, un registre de rapports sociaux entre ceux qui enseignent et ceux qui apprennent. Ces rapports sociaux sont scolarisés, modulés et médiatisés par les règles de vie de l'école.
- La pédagogie scolaire utilise différents outils (livres, cahiers, manuels, tableaux, etc.) qui ont tous en commun d'être des artefacts scripturaires de la culture écrite et de savoirs écrits, codifiés, objectivés. Le discours scolaire est fondamentalement un discours écrit et à écrire, il se distingue en cela des autres pratiques d'éducation informelle. L'école actuelle est née sous la poussée de la « société des lisants » (Chaunu, 1966, 1982), lorsque le livre et l'écriture deviennent accessibles au plus grand nombre et s'imposent définitivement sur les formes coutumières de l'oralité et des savoirs non écrits, des savoir-dire et des savoir-faire qui échappent à logique linéaire et cumulative de l'écriture.
- Elle requiert la présence d'un personnel dont le statut (maître) et la fonction centrale (enseigner la même chose en même temps et de la même façon à des groupes d'élèves) ne se retrouvent nulle part ailleurs dans le monde social environnant l'école.
- Finalement, comme tout construit humain collectif, elle poursuit un projet commun à travers lequel prennent sens les actions et les buts des agents: agir en profondeur sur les enfants afin de les socialiser, de les moraliser et de les instruire selon les règles propres de l'organisation. La pédagogie scolaire vise donc une action en profondeur: elle ne se limite pas, comme on le croit parfois, à remplir la tête des enfants de connaissances inutiles; au contraire, elle les retient sur une très longue période de temps (autour de 16 ans aujourd'hui) afin d'exercer sur eux jour après jour une action en profondeur, action qui façonne leur personnalité, leur sensibilité, leurs comportements et leurs pensées, action pénétrante qui se répercute ensuite sur toute leur vie d'adultes, marquant – bien souvent à jamais – leur destin d'êtres sociaux et humains.

Historiquement parlant, cet ensemble de caractéristiques dessine un nouvel espace de travail social: l'enseignement scolaire conçu comme une forme particulière de travail humain sur l'humain, c'est-à-dire un travail où le travailleur se

rapporte à son objet (les élèves) sous le mode fondamental de l'interaction humaine. Enseigner en milieu scolaire, c'est en effet se présenter *en personne* en classe et inter-agir *pour, sur et avec* un groupe d'élèves afin de modifier leurs idées et leurs comportements en fonction des buts du travail. L'enseignement est donc au sens fort un *travail interactif* mettant directement en présence des êtres humains qui agissent les uns en fonction des autres. Jusqu'à preuve du contraire, la scolarisation et la socialisation (ou l'éducation) exigent justement cette présence directe, régulière et répétée pendant plusieurs années des enseignants avec les élèves.

Dès lors, on peut reprendre et préciser la définition précédente, en disant que *la pédagogie est l'ensemble des moyens utilisés par l'enseignant pour parvenir à ses fins dans le cadre des interactions avec les élèves*. Le domaine propre de la pédagogie, ce sont donc les interactions concrètes entre les enseignants et les élèves. La pédagogie est par conséquent ce qu'on appelle une «technologie de l'interaction» (Cherradi, 1990; Dreeben, 1970; Hasenfeld, 1983, 1992; Tardif, 1993; Tardif et Lessard, 1999). Autrement dit, l'enseignement est un métier de relations humaines, c'est-à-dire un travail basé sur des interactions entre des personnes en coprésence. *Il en découle que l'étude de la pédagogie ne peut jamais mettre de côté les conditions et les contraintes inhérentes à l'interaction humaine, notamment les conditions et les contraintes normatives, affectives, symboliques et aussi celles liées bien sûr aux relations de pouvoir, de contrôle et d'autorité*. Pour le dire autrement, la pédagogie est une activité instrumentale, mais elle est aussi une technologie de l'interaction humaine, elle est une «technologie interactive» et elle porte par conséquent la marque des rapports humains dont elle est constituée. Comment fonctionne concrètement cette technologie de l'interaction? Il est impossible dans le cadre de ce texte d'étudier en détail les diverses modalités d'interaction entre les enseignants et les élèves; nous nous limitons ici à une brève description du travail en classe<sup>2</sup>.

### **La pédagogie comme travail interactif et communicationnel**

Que se passe-t-il dans une classe? Bien des choses, certes! Mais ce qui frappe le plus lorsqu'on observe des enseignants au travail en classe, c'est la dimension fortement langagière et, plus largement, communicationnelle de leurs interactions avec les élèves.

Par définition, toute action sociale s'adresse à autrui, peu importe qu'il soit physiquement présent ou non. Cette caractéristique de l'action est étroitement liée au langage, c'est-à-dire, au sens large, à la communication. Comme le précise Habermas (1987, p. 33) l'activité communicationnelle

[...] concerne l'interaction d'au moins deux sujets capables de parler et d'agir qui engagent une relation interpersonnelle (que ce soit par des moyens verbaux ou extra-verbaux). Les acteurs recherchent une entente sur une situation d'action, afin de coordonner consensuellement leurs plans d'action et de là même leurs actions [...] Dans ce modèle d'action, le langage occupe une place prééminente.

---

2. Pour une étude exhaustive du travail des enseignants en présence des élèves, voir M. Tardif et C. Lessard *Le travail enseignant au quotidien*, Belgique, Éditions de Boeck, 1999.

Enseigner, ce n'est pas tant faire quelque chose; c'est faire avec d'autres quelque chose de significatif: le sens qui circule et s'échange en classe, les significations communiquées, reconnues et partagées sont alors le médium de l'interaction pédagogique. *La pédagogie scolaire est avant tout une action parlée et significative, bref, une activité communiquée.* Elle s'adresse à un autrui collectif (le groupe d'élèves) grâce à l'activité d'un sujet parlant (l'enseignant) dont les actions sont dotées de sens et qui s'efforce par divers moyens langagiers et symboliques (disposition du groupe, règles de fonctionnement, tâches, découpage et présentation des contenus d'enseignement, etc.) d'obtenir la compréhension et la collaboration de l'autrui collectif.

L'action pédagogique est par conséquent irréductible au sens subjectif que lui prête un acteur isolé, enseignant ou élève. Parce qu'elle est interprétée et partagée simultanément par différents acteurs, parce qu'elle se réfère à un contexte commun au sein duquel les acteurs sont coprésents et interagissent immédiatement entre eux, parce qu'elle mobilise des ressources symboliques et langagières collectives, parce qu'elle intervient dans un milieu institutionnalisé, la pédagogie est une activité sociale et communicationnelle. De ce point de vue, réfléchir sur les interactions en classe entre les élèves et l'enseignant soulève la question de la communication pédagogique entre eux. En simplifiant pour les besoins de notre propos, on peut dire que celle-ci opère simultanément sur trois plans constamment imbriqués l'un dans l'autre: l'interprétation, l'imposition et la communication proprement dite.

### **L'interprétation**

Comme le montrent les nombreuses études sur la pensée des enseignants (Calderhead, 1987; 1996; Clandinin et Connelly, 1995; Clark, et Peterson, 1986; Handal et Vaage, 1994; Tochon, 1993a, etc.), les enseignants sont des interprètes de ce qui se passe en classe. Mais cette activité d'interprétation ne se limite pas au discours écrit ou parlé. Les enseignants doivent constamment «lire et interpréter» la classe, les mouvements des élèves, leurs réactions, leurs progrès, leurs motivations, etc. À cet égard, une grande part de ce qu'on appelle la pédagogie relève d'un travail ressortissant de l'interprétation: l'enseignant a des attentes, des préconceptions (ce qu'on appelle des connaissances antérieures en psychologie cognitive), à partir desquelles il interprète et comprend ce qui se déroule dans la classe. Enseigner, c'est donc interpréter l'activité en cours en fonction de significations qui permettent de donner un sens à ce qui arrive. L'enseignant est en quelque sorte un «lecteur de situations pédagogiques»; il est constamment à l'affût des moindres écarts face auxquels il doit improviser sur le champ une réponse. Son improvisation dépend de son expérience, de sa connaissance des élèves et de l'histoire de la classe (Sternberg et Horvath, 1995; Tochon, 1993b).

### **L'imposition**

Mais les enseignants ne font pas qu'interpréter, ils imposent aussi du sens, ils dirigent la communication pédagogique et contribuent de la sorte à orienter le programme d'action en cours en fonction des significations qu'ils privilégient. De ce point de vue, la communication pédagogique est toujours *déséquilibrée* et engage

des relations de pouvoir : contrairement à l'idée qui voudrait que l'enseignement soit exclusivement un processus de traitement de l'information ou, encore, un processus de construction des connaissances, nous pensons qu'il s'agit pour une bonne part d'un processus d'imposition de significations. L'enseignant travaille avec l'*a priori* qu'il sait quelque chose que les élèves ne savent pas et qu'ils doivent apprendre, et ce quelque chose (règles, connaissances, etc.), il lui appartient de l'imposer en classe. En tant que processus d'imposition, la communication didactico-pédagogique fonctionne aussi bien sur le plan des formes et des codes de la communication que de ses contenus et des normes en jeu (Bourdieu, 1982). L'imposition des significations est d'autant plus importante que l'enseignant est un travailleur dont les outils et le mandat de travail sont, pour une bonne part, composés de matériaux signifiants et de buts significatifs (Durand, 1996). Un médecin impose aussi du sens à son patient, en lui déclarant par exemple qu'il souffre de telle maladie. Mais l'enseignant travaille pour ainsi dire avec des significations, sur des significations, grâce à des significations. Son matériel de base, ce sont des discours, des savoirs, des connaissances, des règles, des normes, bref, des réalités dotées de sens, des réalités sémantiques, symboliques ou, encore, sémiotiques : son agir est donc de l'ordre du signe et du sens plutôt que du simple comportement.

### **La communication**

L'enseignant interprète et impose des significations, mais il parle et partage aussi; bref, il communique quelque chose à d'autres. La communication est constamment au cœur de l'action pédagogique. *Elle n'est pas quelque chose qui vient s'ajouter à l'action, elle est l'action elle-même telle que la vivent les enseignants et les élèves.* Ce simple fait permet notamment de comprendre pourquoi les qualités expressives et communicatives de la personnalité des enseignants jouent un rôle si important dans l'enseignement : il s'agit de qualités (empathie, humour, etc.) renvoyant à la nature communicationnelle de l'action pédagogique, dans le cadre de laquelle la personnalité de l'enseignant devient un véritable moyen de communication, une sorte d'outil de travail.

Selon le modèle traditionnel, la communication en classe se déroule en suivant un schéma linéaire où un émetteur transmet un message à un récepteur à travers un certain canal ou « médium ». Mais sans entrer dans une analyse détaillée de la communication pédagogique, il est clair que les choses ne se passent pas tout à fait comme cela. Elles se rapprochent davantage du « modèle orchestral » développé par la « nouvelle communication » (maintenant ancienne de 50 ans!) et utilisé par les chercheurs en sciences sociales, notamment en psychologie, en anthropologie et en sociologie (Bateson et Winkin, 1984). Par exemple, il est clair que la communication n'est pas à sens unique, parce que les élèves communiquent avec les enseignants. En fait, une bonne part du travail des élèves consiste aussi à interpréter ce que l'enseignant veut et ce qu'il veut dire. Les élèves communiquent aussi entre eux, soit par paires, soit par groupes plus étendus, englobant à la limite tout le collectif d'élèves. L'enseignant doit contrôler cette communication, qui semble parfois périphérique par rapport à celle qu'il veut imposer au groupe, par exemple en l'interrompant, en

l'utilisation à son profit, etc. Ensuite, en ce qui concerne le message, on peut dire qu'il est constamment polysémantique. Loin de se réduire à la transmission d'information ou d'un message clair, il porte sur plusieurs messages en même temps : sur la matière à apprendre, bien sûr, mais aussi sur les façons de s'y prendre, sur les façons de se tenir, sur ce que le professeur accepte ou refuse, etc.

En résumé, l'enseignant plongé dans le travail pédagogique en classe développe des interactions significatives avec les élèves selon une tâche où s'entrelacent constamment trois activités centrales : 1) une activité d'interprétation de qui arrive au fur et à mesure que cela arrive, 2) une activité d'imposition constante de significations, 3) enfin, une activité engageant un processus de communication complexe avec les élèves.

Or, pour comprendre l'importance de ces phénomènes, il faut se rappeler que ces situations pédagogiques se reproduisent tous les jours de classe pendant près de 16 ans pour les élèves. Ces modes et pratiques de communication exercent donc une action durable et profonde : ce sont eux qui rendent possibles la socialisation scolaire des élèves, leur éducation aux formes de la pensée instituée et leur scolarisation aux savoirs et compétences à la base de la vie sociale et économique.

## Les TIC et la pédagogie scolaire

Au regard des développements précédents, la question qui nous intéresse dans cette seconde partie n'est pas : À quoi servent les TIC en tant que productions technologiques et que peuvent-elles apporter d'utile ou d'efficace à la pédagogie scolaire ? Elle est plutôt : *Comment les TIC, en tant que produits sociaux porteurs de sens et de pratiques, vont-elles s'insérer dans les pratiques et techniques pédagogiques déjà existantes ?* Vont-elles les maintenir ? les renforcer ? les transformer ? Si oui, dans quel sens ? au service de qui et de quoi ? Dans le cadre de ce texte, il est évidemment impossible de répondre à toutes les questions. Nous limiterons donc notre propos à trois interrogations au regard des TIC dans leurs relations à la pédagogie scolaire : la structure cellulaire du travail pédagogique, les interactions maître/élèves et les savoirs scolaires.

### Les TIC et l'ouverture de la structure cellulaire du travail pédagogique

Comme nous le disions ci-dessus, depuis quatre siècles l'école repose sur une même structure de base : des classes fermées où interagissent entre eux des enseignants et des élèves. L'école a beau grossir sans arrêt depuis un siècle, cette croissance s'opère essentiellement par l'ajout de classes de plus en plus nombreuses, provoquant ainsi l'engagement de nouveaux enseignants. Il en va autrement dans la plupart des autres organisations sociales et notamment économiques, où les changements technologiques et les nouveaux modes de gestion du travail ont entraîné une croissance de la production mais aussi une réduction du personnel, ainsi qu'une réorganisation régulière des unités de travail. *Nous avons donc affaire, avec la classe, à un dispositif organisationnel vraiment stable.* Ainsi, des phénomènes aussi importants que la scolarisation massive de l'enfance au XX<sup>e</sup> siècle, la bureaucratisation de

l'école, l'étatisation, l'allongement de la scolarisation, etc., ne l'ont pas entamé ou sérieusement modifié. Si certaines autres formes d'organisation ont été et sont encore tentées (école à aires ouvertes, tutorat, etc.), elles n'ont jamais menacé d'aucune façon l'hégémonie de la classe traditionnelle. De plus, c'est ce même dispositif par classes qui est intégralement repris dans les sociétés non occidentales lorsque commence à s'y répandre l'école.

Sans entrer dans une analyse détaillée de cette question, rappelons seulement ici que la pédagogie scolaire naît en lien étroit, dans les sociétés européennes du XVII<sup>e</sup> et du XVIII<sup>e</sup> siècle, avec l'émergence des nouvelles formes de pouvoir étatique, avec l'éthique capitaliste qui fournit à l'éducation de nouveaux modes d'organisation et de nouvelles valeurs (rapidité, efficacité, ordre, contrôle, effort, mérite, etc.), et avec l'édification d'un nouvel ordre de savoirs profanes qui visent avant tout le contrôle des individus et des groupes sociaux (Foucault, 1975; Vincent, 1980). Investie par ces pouvoirs – ceux de l'État, du Travail et du Savoir –, la pédagogie scolaire s'impose alors peu à peu comme une nouvelle pratique sociale institutionnalisée qui va se substituer progressivement aux autres modes de socialisation et d'éducation plus anciens (traditionnels, familiaux, locaux, communautaires, informels, etc.). Bref, la pédagogie scolaire devient proprement hégémonique par rapport aux autres formes d'éducation et elle le demeure encore de nos jours (Vincent, 1994).

Or, à notre avis, avec les TIC, c'est vraiment la première fois depuis près de quatre siècles que l'hégémonie de la classe, comme structure sociophysique du travail pédagogique, est sérieusement menacée, alors qu'elle peut s'ouvrir et se défaire au profit de nouveaux modes d'éducation et d'instruction fondés sur des nouvelles formes d'interactions entre les enseignants et les élèves. Une classe est un dispositif de contrôle à la fois temporel et spatial qui enserme l'enseignant et les élèves dans un lieu et un temps proprement scolaires. De ce point de vue, les TIC soulèvent aujourd'hui la question d'une possible dissociation entre la scolarisation (à la fois instruction et socialisation) et ce dispositif de contrôle historiquement très stable, autrement dit *entre la forme scolaire instituée comme école et classes, et la scolarisation comme processus de formation des membres socialisés de nos sociétés modernes avancées ou postmodernes.*

En effet, au regard des technologies antérieures, du livre à l'audiovisuel, l'originalité et la force des TIC nous semblent résider, par rapport à la pédagogie scolaire, dans leur possibilité de substituer aux interactions en classe des interactions à distance et *hors classe*, c'est-à-dire des interactions qui échappent aux limites spatio-temporelles de la classe. Il ne s'agit pas ici seulement de *l'enseignement à distance*, mais plus sérieusement *d'une mise à distance de l'enseignement tel qu'il existe depuis l'institutionnalisation de l'école.* Au Canada, cette mise à distance est déjà commencée, alors que dans les divers territoires et provinces on tente actuellement plusieurs expériences d'enseignement qui ne sont plus basées sur la coprésence des enseignants et des élèves au sein de classes traditionnelles (Haughey, 1999; Jefferson et Edwards, 1999). À l'heure actuelle, il est difficile d'entrevoir exactement les formes et l'ampleur que prendront dans un proche avenir ces expériences; mais, d'ores et déjà, on peut faire l'hypothèse plausible qu'elles vont aller en s'amplifiant et en se multipliant.

Cette hypothèse, bien sûr, soulève plusieurs difficultés d'ordre technique et financier (qui seront à notre avis résolues dans les prochaines décennies); mais au-delà de ces difficultés, le véritable enjeu à l'œuvre ici nous semble sociopolitique. En effet, comme nous le disions précédemment, le dispositif cellulaire sur lequel repose le travail pédagogique au sein de l'école est une forme institutionnalisée (formelle et codifiée) de contrôle de l'éducation qui permet une action directe, profonde et régulière des enseignants sur les élèves, afin d'exercer sur eux, à travers le système des règles et des pratiques pédagogiques, une influence profonde et durable qu'on appelle la socialisation et l'instruction scolaires. Or, si l'on admet que les TIC peuvent pour la première fois depuis quatre siècles faire sauter ou du moins puissamment déstructurer la forme institutionnalisée de la pédagogie scolaire avec tous les contrôles qui l'accompagnent, si les TIC peuvent délimiter et ouvrir l'espace-temps de la classe, il en découle la question suivante: *Est-il possible d'instruire et d'éduquer, bref de scolariser les nouvelles générations sans passer par la classe et l'école ou, du moins, en mettant en place des formes socialement acceptables d'apprentissage hors classe et hors école?* Dans ce cas, qui va contrôler ces formes d'apprentissage, qui va instruire et socialiser les nouvelles générations, et au nom de quels objectifs, de quels principes, de quelles valeurs et en fonction de quels intérêts éducatifs, sociaux, politiques et éthiques? Avec l'ouverture de la classe comme cellule de base de l'institution scolaire, c'est donc toute la question de l'envahissement de la pédagogie et, plus largement, de l'espace scolaire par les forces sociales environnant l'école qui se pose maintenant.

Par exemple, comment les TIC, *comme instruments technologiques apparemment neutres*, peuvent-elles s'insérer dans les nombreuses divisions et exclusions (de race, de sexe, de classe, d'éthnicité, de richesse, de culture, de langage, de géographie, etc.) qui structurent encore de nos jours l'espace scolaire aussi bien en amont qu'en aval, aussi bien à l'interne qu'à l'externe du procès de scolarisation? Transcendent-elles ces divisions et exclusions, ou bien les reconduisent-elles sous des formes nouvelles, d'autant plus mystifiantes et efficaces qu'elles seront *nouvelles et apparemment éloignées des formes traditionnelles de la pédagogie scolaire?* Par ailleurs, au-delà de leur dimension instrumentale, la signification sociale et culturelle des TIC demeure largement problématique et elle donne lieu à diverses interprétations selon les individus, les groupes et les instances qui s'efforcent d'imposer, à travers elles, leur vision de l'école, de l'apprentissage, de la pédagogie, etc. Les TIC servent actuellement de symbole pour toutes sortes de projets dont plusieurs sont carrément contradictoires. Par exemple, elles servent d'instrument pour promouvoir la démocratisation scolaire, car elles permettent de rejoindre des couches de la population moins touchées par la scolarisation; mais, en même temps, elles permettent à des parents, à des individus, à des groupes, de sortir carrément les enfants de l'école et de promouvoir, *hors classe*, de nouveaux modes de formation et de socialisation soustraits à l'emprise scolaire.

Toutefois, il ne faudrait pas croire que l'école est une institution purement passive et réactive, et qu'elle ne fera que s'adapter aux TIC. Au contraire, comme le montrent sa stabilité et sa durée historique, l'école est une institution forte, une institution

capable de reproduire dans le temps et l'espace ses modes de fonctionnement et ses dispositifs organisationnels, et de les imposer à d'autres secteurs sociaux. En fait, l'évolution même des TIC montre que les discours et les pratiques scolaires envahissent aussi la communication informatique et Internet. Par exemple, bien des projets et des sites consacrés à la formation, à l'éducation et à l'apprentissage reprennent à leur compte les modes et contenus de la pédagogie scolaire: approches par objectifs, segmentations des contenus, étapes artificielles dans l'apprentissage, découpage par disciplines, évaluation sommative, etc.

En définitive, alors que les gouvernements, les écoles et les entreprises privées s'approprient à engloutir des millions de dollars dans les TIC pour les intégrer à l'espace scolaire et à l'espace-classe, tandis que les ressources financières consacrées à l'école sont en même temps diminuées de façon draconienne, il convient de s'interroger sur l'ouverture de ces deux espaces – celui de la classe et celui de l'école – *et de se demander sérieusement comment, par qui et au nom de quoi ils seront occupés, remplis et possédés*. À l'heure actuelle, on constate que la transformation du rôle de l'État, la montée du modèle marchand au sein même de la culture et des rapports sociaux, et la mondialisation des marchés aboutissent sans contredit à de nouvelles formes de régulation sociale susceptibles de remplir assez rapidement les nouveaux espaces ouverts par les TIC au sein de l'école et de la classe. Par exemple, dans plusieurs écoles américaines, l'introduction des TIC se traduit simultanément par la pénétration des entreprises privées dans l'école et les classes, entreprises qui non seulement fournissent des infrastructures techniques, mais aussi des contenus et des valeurs: compétition, consommation, *marketisation*, clientélisme, marchandisation des savoirs scolaires, etc. Ces valeurs et contenus sont la plupart du temps conformes aux idéologies managériales et néolibérales qui souhaitent restructurer l'école pour qu'elle corresponde aux nouvelles formes organisationnelles de l'industrie et de la finance, marquées par la flexibilité, la primauté de la compétence sur la qualification, le travail en équipe, *l'empowerment* du travailleur autonome et responsable, la mobilité, etc. (Bromley et Apple, 1998; Ginsburg, 1988; Ginsburg et Lindsay, 1995; Lessard *et al.*, 1999).

### **Les TIC et les interactions maître/élèves**

Selon la définition que nous avons proposée précédemment, la pédagogie est la technologie de l'interaction utilisée par les enseignants avec les élèves. Il est donc nécessaire de «descendre» en quelque sorte au niveau de ces interactions quotidiennes si l'on veut vraiment comprendre l'impact pédagogique des TIC, et ne pas s'en tenir à des considérations générales sur le système scolaire ou à des questions techniques.

Or, au fur et à mesure qu'elles pénètrent et ouvrent en même temps l'école et la classe, les TIC n'envahissent pas uniquement des espaces techniquement vierges ou nus, mais bien des espaces déjà structurés par des techniques, des discours et des pratiques pédagogiques. De plus, la pédagogie scolaire, disions-nous, est d'abord et avant tout une activité sociale et communicationnelle: elle est une action parlée, une action communiquée, une action tournée vers autrui, cet autrui collectif que sont les

élèves avec lesquels l'enseignant travaille en classe. Encore là, les TIC, comme processus de communication informatisée et comme pratique sociale communicationnelle, doivent être situées au regard d'un terrain scolaire non dénué de communication, mais bien déjà saturé par la communication et des activités communicationnelles. Se pose donc alors le problème de l'articulation des TIC, comme technologies et processus de communication, avec les technologies de l'interaction pédagogiques et les pratiques communicationnelles auxquelles elles donnent lieu et que nous avons brièvement présentées ci-dessus. Pour le dire en termes simples, comment les TIC vont-elles se greffer aux interactions maîtres/élèves? Quelles places vont-elles y prendre?

Pour bien des gens, les TIC vont non seulement changer la pédagogie scolaire, mais nettement l'améliorer et rendre l'apprentissage plus facile, plus « performant ». À la suite de Cuban (1997), on peut appeler ces gens les « technophiles ». Pour Cuban (1997, p. 18), « le rêve qui anime les technophiles est peuplé d'élèves qui apprennent davantage et avec bien moins de difficultés que dans les classes traditionnelles, et d'enseignants qui aident les élèves à comprendre les contenus et à utiliser des compétences qui ne seraient que très rarement apparues au cours de leçons et de commentaires de textes s'adressant à des groupes complets ». L'enthousiasme des technophiles est souvent sans borne<sup>3</sup>! Pourtant, les choses ne sont pas si simples.

En effet, jusqu'à preuve du contraire, on observe que la scolarisation, comme processus de socialisation et de formation des nouvelles générations, repose sur des interactions directes, personnalisées, quotidiennes entre les enseignants et les élèves, interactions qui doivent se répéter pendant de longues années pour vraiment atteindre leur but et exercer une action profonde et durable sur les enfants et les jeunes. Métier de relations humaines, l'enseignement exige donc des interactions humaines, des rapports humains entre des adultes et des enfants. Or, ces rapports sont vraiment humains, c'est-à-dire qu'ils ne se limitent pas du tout à des échanges d'information ou à une formation strictement cognitive, mais passent au contraire par toute la gamme des relations humaines : intellectuelles, certes, mais aussi émotionnelles, affectives, éthiques, politiques (c'est-à-dire liées aux rapports de pouvoir entre les individus), langagières, symboliques, etc. C'est pourquoi l'enseignant doit se présenter *en personne et comme une personne* lorsqu'il entre en classe pour travailler avec les élèves; il ne peut pas laisser ses émotions, ses valeurs, ses croyances, sa personnalité

---

3. Par exemple, Lessard *et al.* (1999) citent Arthur Andersen, responsable d'une firme, qui prétend être en mesure de mettre sur le marché l'école du futur, une école garantissant le meilleur rapport qualité/prix. Dans un document intitulé *Transforming Education: Breakthrough Quality at Lower Cost*, il est écrit que : "the existing education system is a monument to its own time and place, but a woeful anachronism in ours. Designed in the 19th Century to prepare workers for the transition from farms to factories, it still copies the work methods of the Industrial Age. Children are assumed to be empty vessels into which bits and pieces of data can be poured as they move by in lockstep, assembly-line fashion" (1997, p. 2). Or, de nos jours, "being prepared for the empowered workplace means being a self-directed worker, not just having the capacity to answer questions or carry out commands. And being adequately prepared for today's collaborative decision making also requires a more active, self-directed form of learning" (1997, p. 3). En définitive, "the revolutionary changes in the world of work demand that our schools go far beyond the '3Rs' to create a new, broader set of "basics" that enable them to cope with the complexity wrought by accelerating change – including the ability to engage in systems thinking, to utilize technology in learning, to work cooperatively in high-performance teams, to take initiative, and to actively acquire new skills as needed" (1997, p. 3).

au vestiaire ou dans la salle des professeurs. *En fait, la personne même de l'enseignant devient un moyen du travail interactif.* Or, il est évident que la richesse et la complexité du travail interactif, qui fait appel aux diverses facettes de l'être humain en relation avec autrui, sont non reproductibles par le biais des systèmes de communication artificielle et les couplages hommes/machines, aussi « interactive » que soit leur interface. En ce sens, croire que les TIC pourront techniquement remplacer des interactions humaines comme sources de formation de l'humain, c'est vraiment rêver en couleur : *seuls des êtres humains peuvent former humainement d'autres humains.* Cette vérité élémentaire est à la base même de cette réalité anthropologique fondamentale qu'est l'activité éducative : *l'être humain est un être qui a besoin des autres pour devenir humain, et c'est par la médiation avec les autres humains que sa propre humanité est rendue possible.* De ce point de vue, les TIC n'auraient vraiment qu'une fonction périphérique et instrumentale par rapport au noyau dur des rapports interactifs maître/élèves qui constituent le cœur de l'action pédagogique.

Au surplus, comme nous le disions, l'enseignement est un métier de communication et l'énonciation normative nous semble au cœur de l'action enseignante. Lorsque les enseignants parlent avec et aux élèves, ils imposent de façon systématique des normes, des évaluations : « c'est bien, c'est beau, c'est bon, c'est mauvais, cela ne se dit pas, non, c'est correct », etc. Il ne s'agit donc pas d'un discours objectif, informationnel, mais « déontique », c'est-à-dire d'un discours qui divise le monde, les choses, les personnes, les actes, les mots, en régions qualitativement différentes faisant l'objet de préférences et de choix, de règles et de sanctions. Ce discours déontique renvoie aux opérateurs modaux de la logique classique : « le possible, l'impossible, le nécessaire et le contingent s'exprimant sous la forme du permis, de l'interdit, de l'obligatoire et du facultatif » (Pharo, 1985, p. 164). Le discours des enseignants a aussi toujours une certaine hauteur par rapport aux discours des élèves : enseigner, ce n'est pas seulement dire quelque chose, transmettre des informations, c'est aussi le dire d'une certaine façon, en fonction des codes linguistiques et culturels ; ce discours manifeste ainsi, dans ses formes d'expression, la maîtrise d'un certain niveau de langage. Là encore, on voit mal comment l'enthousiasme des technophiles pourrait correspondre à la réalité de la pédagogie conçue comme un travail moral, un métier éthique visant à inculquer aux élèves un ensemble de croyances, de normes, de visions du monde, bref, de valeurs.

### **Les TIC, la culture et les savoirs scolaires**

La dernière question qui nous intéresse ici concerne l'articulation entre les TIC et la culture, ainsi que les savoirs scolaires. Rappelons encore une fois quelques banalités à ce propos :

- L'école ne transmet jamais toute la culture d'une société aux nouvelles générations. Au contraire, elle sélectionne, trie, transforme et transpose certains éléments de la culture sociale en culture scolaire (Forquin, 1989).
- Ce processus de transposition repose en dernier ressort sur des critères de sélection et sur l'établissement de hiérarchies culturelles. L'école ne peut pas tout conserver et tout transmettre ; elle doit donc forcément sélectionner, au sein de

la culture globale, une culture partielle et modèle, qu'elle considère exemplaire et porteuse d'avenir (Tardif, 1996).

- Cette culture modèle fonde l'ordre des savoirs scolaires, c'est-à-dire l'ordre des connaissances, des compétences et des valeurs enseignées aux élèves. Dans l'école actuelle, l'ordre des savoirs scolaires est, pour une part, une reproduction et une transposition des savoirs savants (Chevallard, 1985; Jonnaert et Lenoir, 1996), notamment des disciplines scientifiques ou savantes instituées (mathématiques, histoire, géographie, sciences humaines, etc.), et, pour une autre, une reconduction de certaines traditions culturelles établies (valeurs, croyances, idéologies, religions, etc.).
- Mais les savoirs scolaires ne sont pas que reproduction et transposition; ils possèdent aussi une autonomie et une histoire intérieure à l'institution scolaire (Chervel, 1988, 1998; Petitat, 1982). L'école ne fait pas que reproduire, elle produit aussi ses propres modèles de culture (par exemple une culture verbo-intellectuelle) et engendre ses propres hiérarchies (par exemple le statut historiquement faible et ambigu de l'éducation physique dans la hiérarchie des matières scolaires).

Il découle de ces quelques remarques que l'école et les enseignants ne transmettent jamais de simples informations ou des connaissances en général, mais toujours des savoirs formés, structurés et hiérarchisés. Concrètement, cela signifie que dans le travail pédagogique en classe avec les élèves, le discours des enseignants dans l'action s'efforce, comme nous le remarquons précédemment, de leur imposer les modes et contenus « arbitraires » de la culture et des savoirs scolaires. De ce point de vue, l'enseignement en classe ressemble à un dialogue dont l'objet serait imposé aux interlocuteurs. Il ne s'agit pas de s'entendre sur quelque chose en général, mais bien sur ce qui fait l'objet de la leçon et des règles de fonctionnement du groupe. La communication pédagogique se rapproche à ce titre d'une représentation théâtrale, dont le texte est écrit justement par quelqu'un d'autre qui ne participe pas à la scène. Pour le dire autrement, les savoirs scolaires en jeu dans l'enseignement et l'apprentissage sont largement extérieurs à la situation; ils résultent d'une construction sociohistorique (une discipline scientifique, un système normatif, par exemple la grammaire) produite par un corps d'agents (communautés scientifiques, élite, etc.) et ils sont transformés par les programmes scolaires, qui construisent à leur tour un certain modèle de la culture savante pour les besoins de la scolarisation. De ce point de vue, à moins d'imaginer un tout nouveau système d'enseignement, on voit mal comment on pourrait retenir dans sa généralité la proposition constructiviste voulant que les savoirs scolaires doivent être construits dans la classe par les élèves. *On ne peut oublier que les savoirs scolaires ne se livrent jamais comme un pur objet cognitif, mais aussi et toujours comme un projet d'imposition d'une culture à d'autres.* La tâche de l'enseignant consiste alors à naturaliser cette imposition d'un arbitraire culturel, en faisant en sorte qu'il rejoigne l'intérêt ou les besoins des élèves. À l'inverse, mais dans le même sens, l'explication classique de l'échec scolaire va souvent invoquer des causes naturelles: le manque d'intelligence de certains élèves, la paresse, etc.

Or, ces phénomènes nous semblent trop souvent occultés lors des discussions et débats sur les TIC. En effet, on parle des TIC comme de multiplicateurs d'information, comme de nouveaux modes de gestion, de circulation et de distribution des connaissances, mais sans prendre en compte le fait que les savoirs scolaires ne sont jamais justement des connaissances en général, des informations neutres, mais toujours le résultat de processus de sélection, de transformation et de hiérarchisation des savoirs sociaux transposés en savoirs scolaires. La pédagogie scolaire repose elle-même sur un ordre de savoirs considérés comme légitimes. Enseigner et interagir avec les élèves, c'est d'une façon ou d'une autre essayer de leur « imposer » ces savoirs légitimes, c'est leur faire apprendre les « matières scolaires », les « vérités scolaires », les « valeurs scolaires », etc.

Si l'on admet que les TIC ne sont pas des technologies neutres, mais bien le résultat de praxis sociales et symboliques, il convient donc d'interroger les modèles de culture, les hiérarchies cognitives, les modes de transposition et de reproduction des savoirs qu'elles tentent à leur tour d'imposer aux enseignants et aux nouvelles générations. À notre avis, les discussions actuelles à propos des TIC auraient avantage à interroger les fondements culturels de ces technologies : quels sont les cultures, les hiérarchies et les valeurs culturelles, les croyances et les savoirs culturels véhiculés et imposés par les TIC ?

## Conclusion

Ce texte se voulait une réflexion non instrumentale et non réifiante sur les rapports entre la pédagogie scolaire et les TIC. Notre réflexion a été orientée par l'idée que les TIC et la pédagogie sont toutes deux des pratiques sociales et communicationnelles et qu'à ce titre leur articulation ne peut pas se limiter à des questions techniques.

Essentiellement, la pédagogie nous apparaît comme cette technologie de l'interaction à l'aide de laquelle les enseignants réalisent leur processus de travail avec les élèves. Cette technologie de l'interaction ne se limite pas à des objets et à des dispositifs matériels, mais englobe l'ensemble des moyens interactifs et communicationnels qui interviennent en classe et à l'aide desquels les enseignants s'efforcent d'agir en profondeur sur les élèves pour les instruire et les socialiser. De plus, cette technologie de l'interaction porte les marques non seulement des interactions humaines entre les enseignants et les élèves, mais aussi de l'environnement scolaire et de sa structure cellulaire. La pédagogie est une praxis sociale et communicationnelle qui se déroule dans un temps et un espace scolaires largement saturés de contrôles, de règles, de normes, de procédures, etc.

En ce sens, l'intégration des TIC à la pédagogie ne se produit pas dans un milieu neutre, un espace technologiquement vide, mais bien dans un dispositif cellulaire déjà saturé de technologies de l'interaction. C'est pourquoi l'articulation des TIC à la pédagogie soulève justement toute une série de questions – que nous avons discutées dans la seconde partie du texte – sur la compatibilité des technologies en

présence, sur les savoirs qu'elles véhiculent et hiérarchisent, sur les modes de contrôle de la communication pédagogique et sur les conséquences possibles des TIC aussi bien sur l'ouverture de la classe que sur les interactions humaines entre les enseignants et les élèves.

En tant que produits de praxis sociales et communicationnelles, les TIC sont d'emblée porteuses de discours et, plus globalement, d'une culture et de cultures. En définitive, nous croyons qu'il faut aujourd'hui poser sérieusement cette question: qui discourt à travers les TIC, quelle est la nature de cette communication, qui sont les maîtres de la parole, les maîtres du discours et que disent-ils, que veulent-ils dire? Bref, qu'en est-il des TIC comme produits humains et praxis discursives et donc culturelles? Cette question nous invite à dépasser les préoccupations technologiques pour élargir notre vision des TIC et à les prendre comme productions culturelles et discursives afin de mieux les situer dans les structures sociales de pouvoir qui régissent notre société, ainsi que dans la scolarisation comme mode dominant de formation à cette société.

---

## Références bibliographiques

- Anthropologie et sociétés (1989). *Des systèmes techniques*, 13(2).
- APPLE, M.W. (1982). *Education and Power*. Boston: Routledge & Kegan Paul.
- BATESON, G. et WINKIN, Y. (1984). *La Nouvelle Communication*. Paris: Éditions du Seuil.
- BOURDIEU, P. (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris: Éditions Fayard.
- BROMLEY, H. et APPLE, M. W. (1998). *Education, Technology, Power: Educational Computing as a Social Practice*. Albany: State University of New York Press.
- CALDERHEAD, J. (1987). *Exploring Teachers' Thinking*. Londres: Cassell Educational.
- CALDERHEAD, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. Dans D. C. Berliner et R. C. Calfee (dir.), *Handbook of Educational Psychology* (p. 709-725). New York: Macmillan..
- CHARTIER, R., COMPÈRE, M. et JULIA, D. (1976). *L'éducation en France du XVI<sup>e</sup> au XVIII<sup>e</sup>*. Paris: SEDES.
- CHAUNU, P. (1966). *Le temps des réformes. I. La crise de la Chrétienté 1250-1550*. Paris: Éditions Complexes.
- CHAUNU, P. (1982). *La civilisation de l'Europe des lumières*. Paris: Éditions Flammarion.

- CHERRADI, S. (1990). *Le travail interactif: construction d'un objet théorique*. Mémoire de maîtrise. Montréal: Université de Montréal.
- CHERVEL, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*. Mai (38): 59-119.
- CHERVEL, A. (1998). *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris: Belin.
- CHEVALLARD, Y. (1985). *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: Éditions La Pensée sauvage.
- CLANDININ, D. J. et CONNELLY, F. M. (1995). *Teachers' Professional Knowledge Landscapes*. New York: Teachers College Press.
- CLARK, C. M. et PETERSON, P. I. (1986). Teachers' thought processes. Dans M. C. Wittrock (dir.), *Handbook of Research on Teaching* (p. 255-297). New York: Longman.
- COMPÈRE, M.-M. (1997). *Histoire du temps scolaire en Europe*. Paris: INRP Economica.
- CUBAN, L. (1997). Salle de classe contre ordinateur: vainqueur la salle de classe, *Recherche et Formation*, 26, 11-29.
- DOYLE, W. (1986). Classroom organization and management. Dans M. C. Wittrock (dir.), *Handbook of Research on Teaching* (p. 392-431). New York: Macmillan.
- DREEBEN, R. (1970). *The Nature of Teaching; Schools and the Work of Teachers*. Glenview: Scott, Foresman.
- DURAND, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris: Presses universitaires de France.
- FORQUIN, J. -C. (1989). *École et culture*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.
- FOUCAULT, M. (1975). *Surveiller et punir*. Paris: Gallimard.
- FREITAG, M. (1986). *Dialectique et société*. Montréal: Éditions Saint-Martin.
- GAUTHIER, C. (1993). *Tranches de savoir. L'insoutenable légèreté de la pédagogie*. Montréal: Éditions Logiques.
- GINSBURG, M. (1988), *Contradictions in Teacher Education and Society: A Critical Analysis*. New York: Falmer Press.
- GINSBURG, M. et LINDSAY, B. (dir.) (1995). *The Political Dimension in Teacher Education: Policy Formation, Teacher Socialization, and Society*. London: Falmer.
- HABERMAS, J. (1984). *La technique et la science comme idéologie*. Paris: Denoël.
- HABERMAS, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris: Fayard.
- HANDAL, C. G. et VAAGE, S. (1994). *Teachers' Minds and Action*. London: Falmer Press.

- HASENFELD, Y. (dir.) (1983). *Human Service Organizations*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- HASENFELD, Y. et ABBOTT, A. D. (1992). *Human Services as Complex Organizations*. Newbury Park, CA : Sage Publications.
- HAUGHEY, M. (1999). *Options de recherche au Canada : la nouvelle technologie de l'information et l'apprentissage*. Conseil des ministres de l'Éducation du Canada : Ottawa.
- HEIDEGGER, M. (1954). La question de la technique. Dans M. Heidegger (1986). *Essais et conférences* (p. 9-48). Paris : Gallimard.
- JEFFERSON, A. L. et EDWARDS, S. D. (1999). *La technologie implique l'apprentissage et le perfectionnement du personnel enseignant en plus des ressources financières et de la formation en enseignement*. Conseil des ministres de l'Éducation du Canada : Ottawa.
- JONNAERT, P. et LENOIR, Y. (dir.) (1993). *Sens des didactiques et didactique du sens*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- LEROI-GOURHAN, A. (1983). *Le geste et la parole*. Paris : A. Michel.
- LESSARD, C. et al. (1999). *La formation des enseignantes et des enseignants : aspects comparatifs et prospectifs*. Québec : CRIFPE.
- LORTIE, D. C. (1975). *School Teacher: A Sociological Study*. Chicago : The University of Chicago Press.
- MAUSS, M. (1995). *Sociologie et anthropologie* (6<sup>e</sup> éd.). Paris : Presses universitaires de France.
- MULAMURERA, J. (1998). *L'insertion professionnelle des jeunes enseignants au Québec*. Thèse de doctorat. Québec : Université Laval.
- NOVOA, A. (1987). *Le temps des professeurs*. Lisbonne : Instituto Nacional de Investigação Científica Lisboa.
- PETITAT, A. (1982). *Production de l'école - Production de la société : analyse socio-historique de quelques moments décisifs de l'évolution scolaire en Occident*. Genève : Librairie Droz.
- PHARO, P. (1985). La description des structures formelles de l'activité sociale. Dans W. Ackermann et al. (dir.) (1985). *Décrire : un impératif?* Paris : École des Hautes Études en sciences sociales.
- POPPER, K. (1978). *La connaissance objective*. Paris : Éditions Complexe.
- SARTRE, J.-P. (1985). *Critique de la raison dialectique*. Paris : Éditions Gallimard.
- SIMONDON, G. (1989). *Du mode d'existence des objets techniques*. Paris : Aubier.
- STERNBERG, R. J. et Horvath, J. A. (1995). A Prototype View of Expert Teaching. *Educational Researcher*, 24, 6, 9-17.

- TARDIF, M. (1993). Savoirs et expérience chez les enseignants de métier. Dans H. Hensler (dir.), *La recherche en formation des maîtres: détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation?* (p. 53-86). Sherbrooke: Éditions du CRP, 268 p.
- TARDIF, M. (1996). L'enseignement de la philosophie et la question de la culture. La philosophie comme pensée des crises et de la fragilisation de la culture. (*Le Télémaque*. France, octobre, 7-8, 41-51.
- TARDIF, M. et LESSARD, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Belgique: Éditions de Boeck.
- TOCHON, F. V. (1993a). *L'enseignant expert*. Paris: Nathan.
- TOCHON, F. V. (1993b). Le fonctionnement improvisationnel de l'enseignant expert. *Revue des sciences de l'éducation*. XIX(3), 437-461.
- VINCENT, G. (1980). *L'école primaire française: étude sociologique*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.
- VINCENT, G. (dir.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.
- WOLTON, D. (1999). *Internet et après? Une théorie critique des nouveaux médias*. Paris: Flammarion.