

L'injonction numérique dans le cas d'une crise communicationnelle

Audrey de Ceglie

Laboratoire LERASS-CERIC
Université Paul-Valéry Montpellier 3
Sciences de l'Information et de la Communication
0615402185

deceglie@hotmail.fr

Serge Agostinelli

LAMIA
Université des Antilles
Sciences de l'informatique
serge.agostinelli@univ-antilles.fr

Antoine Chollet

Laboratoire MRM
Université de Montpellier
Sciences de l'informatique
antoine.chollet@umontpellier.fr

<https://extragames.fr/>

Chrysta Pélissier

Laboratoire LHUMAIN
Université Paul-Valéry Montpellier 3
Sciences du langage
chrysta.pelissier@umontpellier.fr

MOTS-CLÉS :

Injonction, numérique, crise, secondaire

RÉSUMÉ :

Durant la période de confinement, les outils numériques, pour permettre la continuité de l'apprentissage et la diplomation des étudiants, la participation de l'apprenant et de l'enseignant, sont devenus une obligation sans précédent pour maintenir le lien et la continuité pédagogique. Cette transition qui aurait dû s'effectuer sans difficulté, a soulevé chez les acteurs (enseignants, étudiants mais aussi ingénieurs pédagogiques) de nombreuses questions, demandé des ajustements pédagogiques, dans l'évaluation des contenus de cours, dans leurs organisations temporelles et techniques. Nous allons montrer que l'injonction pédagogique, basée sur l'utilisation de supports numériques (ENT, Moodle, CNED), s'est associée à une

injonction technique basée sur la nécessité de maîtriser les outils comme seuls moyens efficaces, et une injonction idéologique où le numérique a été inéluctable.

INTRODUCTION

À l'heure où les smartphones, les tablettes, les téléphones portables et les casques de réalité virtuelle font partie de notre quotidien et notamment celui des "digitals natives", l'apprentissage par le numérique s'impose comme une évidence. Cependant, si l'on regarde l'année 2020 et notamment la période de confinement associée à la crise sanitaire du covid19, où une pédagogie numérique a été forcée dans le sens où elle s'est effectuée sans préparation de la part des enseignants, la réalité en est tout autre. La participation initialement volontaire de l'enseignant face au numérique et devenu une obligation sans précédent pour maintenir le lien et la continuité pédagogique. Comme le dit Proulx :

« Encore faut-il savoir ce que l'on entend par l'expression « participation » : ne s'agirait-il pas d'une simple illusion, d'une ruse sémantique des puissants de ce monde pour exploiter plus subtilement leurs subordonnés ? Ou, au contraire, ce type d'interpellation pourrait-il conduire à distribuer plus démocratiquement la capacité d'agir vers des agents a priori éloignés des centres du pouvoir ? En ce qui concerne le monde numérique, en tout cas, l'injonction à participer est d'abord formulée du haut vers le bas (top-down) dans la mesure où, depuis l'invention du Web 2.0 et, surtout aujourd'hui, avec le Web des plateformes, l'utilisateur est la plupart du temps contraint de s'inscrire d'abord sur la plateforme qu'il veut fréquenter, puis de suivre les consignes établies par les algorithmes (Cardon, 2015), ceux-ci ayant été mis en place par les organisations propriétaires contrôlant l'espace médiatique du Web » (Proulx, 2017, p. 16).

Une injonction pédagogique basée sur l'utilisation de supports numériques (ENT, Moodle, CNED, etc.) s'est doublée d'une injonction technique, basée sur la nécessité de maîtriser les outils comme seuls moyens efficaces d'une communication indispensable à l'avancée pédagogique et d'une injonction idéologique pour certains où le numérique a été inéluctable.

Dans ce contexte particulier, nous avons voulu connaître les ressentis et les perceptions des étudiants et des enseignants face à ces injonctions obligatoires et nécessaires. Si l'enseignement à distance est resté jusqu'ici largement sous-utilisé pour toutes les raisons maintes fois exposées par la littérature (Keller et Cernerud, 2002 ; Clark, 2009 ; Oproescu et al., 2019), qu'est-ce qui a été réellement mis en place en quelques jours pour maintenir les enseignements et les activités pédagogiques ? pour renforcer et accompagner la reprise des cours ? Comment cette injonction numérique forcée a-t-elle été vécue par les étudiants et les enseignants ?

1 D'UNE INJONCTION PÉDAGOGIQUE À UNE INJONCTION NUMÉRIQUE

D'origine latine *injonctio* « action d'imposer (une charge) », le terme *injonction* est d'abord entendue comme un « *ordre, commandement précis, non discutable, qui doit être obligatoirement exécuté et qui est souvent accompagné de menaces et de sanctions.* »¹ Il donne les pouvoirs à un individu d'obliger un autre individu à réaliser un faire, sous peine de conséquences connues de tous (juridiques le plus souvent).

¹ Définition *Injonction* CNRTL : <https://www.cnrtl.fr/definition/injonction>

Ensuite, l'injonction par son mode d'existence quotidien est insidieux. Elle constitue un moyen de pression de faire évoluer les choses par l'intermédiaire d'une prescription sociale qui « *place toute la société dans l'obligation de ne reconnaître que le neuf et le nouveau* » (Jeanneret, 2011, p. 83). Ce neuf (ou pas d'ailleurs) apparaît comme une réponse à un problème rencontré dont les contours originels ne sont pas toujours formulés. L'injonction s'invite dans un contexte de peur, d'urgence ou le neuf apparaît comme l'unique solution.

Enfin, l'injonction se place dans la perspective de trouver un équilibre, de participer à la construction d'une synergie entre l'investissement demandé face à la nouveauté et l'apport ou le confort découlant de ces changements. Cet équilibre se déploie dans une ambiance de culpabilité « *à ceux qui sont en retard, et de les mettre dans une dépendance à l'égard d'un apprentissage sans fin* » (Jeanneret, 2011, p. 83). L'injonction apparaît ainsi comme une course sans fin ou la quête ne s'arrêtera que dans une uniformité utopique, mais dans laquelle les acteurs s'inscrivent.

Dans notre cas, nous parlons d'injonction numérique provenant d'« une double relation anthropologique » entre les individus (enseignants et les étudiants) et le système éducatif (Mérigot, 2020). Elle a impliqué l'obligation d'utiliser le numérique dans le but d'assurer une continuité pédagogique pour toutes les institutions françaises, tous les enseignants, tous les élèves et tous les étudiants. Elle apparaît comme une obligation institutionnelle, mais ne tient pas compte des variables entre les individus (enseignants et apprenants) et les institutions auxquelles ces individus appartiennent. Ses conditions d'application, son rythme de mise en place, de maintenance et de diffusion ou encore d'ajustement ne s'inscrit pas dans cette injonction souhaitée : rien n'est dit sur l'accompagnement humain, technique, politique et organisationnel proposé.

Ainsi, l'injonction numérique en période de confinement, n'a pas laissé place au débat. Cela « *risque de rendre même impossible toute prise de position, qu'elle soit pour ou contre. Car ce ne sont pas des contenus que le numérique se propose de faire entrer dans l'enseignement, mais un rythme, un tempo qui est celui du marché consumériste, pulsionnel, et toujours plus accéléré.* » (Boucher et al., 2016, p. 28).

En effet, la continuité pédagogique a été imposée aux enseignants comme aux étudiants sans avoir été consultés, ni préparé avant le confinement : pas de procédures de passation entre le présentiel et le distanciel, pas de dispositif d'accompagnement au changement, pas de rémunération pour les professeurs :

« *pas de travail rémunéré sans la possession d'informatique et de téléphonie personnelle et la garantie de leur bon état de marche permanent* » (Mérigot, 2020).

Cette injonction numérique est imposée

« *par la société d'aujourd'hui. Elle se fonde sur des relations que chacun d'entre nous entretient avec « l'informatique » et avec les savoirs-faire numériques qu'il possède à un moment donné. Qu'un matériel tombe en panne, qu'un système ou un logiciel soit obsolète, qu'un logiciel cesse d'être exploité, que des données ne puissent être accessibles ... et le télé-salarié, ou la télé-salariée, ne remplit plus les performances attendues de lui ou d'elle. Ils sont alors menacés par le télé-licenciement et le télé-chômage* » (Mérigot, 2020).

Chez les enseignants, les connaissances et les compétences en informatique ne sont pas identiques, aussi bien entre les professeurs et les élèves, mais également entre les enseignants de cycle différents et de filières différentes. La formation professionnelle au numérique n'est pas systématique dans le système universitaire et pédagogique. Bien que, de plus en plus déployée, elle est encore trop souvent volontaire. Cela engendre des disparités importantes

entre les différents acteurs éducatifs qui ont eu des conséquences sur les enseignements dispensés, les apprentissages reçus et réellement réalisés.

Ainsi, ces injonctions plongent les acteurs dans une prescription, les encourageant fortement à utiliser des outils numériques prédéfinis (Moodle, ENT....) (Labelle, 2007) et choisis par leur institution ou par eux-mêmes, pour un passage réussi de l'enseignement en face à face à distance. L'usage de ces outils ont poussés les enseignants à mener de front deux formes de traitement d'injonction :

- pédagogiques : définition/redéfinition d'objectifs d'apprentissage, continuité des programmes, guidage des apprenants, maintenance de la motivation et de l'implication des élèves présence/absence de l'enseignant liée à l'utilisation des dispositifs de visio-conférences mais aussi à la maintenance de la vie privée (obligations familiales liés à la mise en place des devoirs à la maison des enfants, mais également sociale pour une aide aux personnes en difficultés), etc.
- numérique : maîtrise des outils et des plateformes d'enseignement à distance, création de nouveaux supports plus complets, plus multimédia (ex : ajout de son dans les diaporamas), maintien du lien social grâce aux réseaux sociaux, gestion d'une temporalité non formelle (ex : besoin de feedback rapide, d'interactivité et de réactivité), etc.

Tous les acteurs impliqués dans cette démarche n'étaient pas tous formés à ce changement, mais ils ont dus s'y souscrire :

« Ces logiques d'incitation comportent toujours des sanctions soit symboliques et sociales : les individus ou les institutions qui ne s'y plient pas sont jugés aussitôt « poussiéreux », « réactionnaires » ou « démodés » (Sandri, 2016, p. 4).

Elle a offert la possibilité à certains acteurs de mobiliser de nouvelles connaissances (personnelles), de mener des activités créatives, de développer de nouvelles compétences inspirées

« de nouvelles sources d'inspiration présentes sur internet, de nouvelles modalités de co-création, de nouvelles ressources pour apprendre, de nouvelles formes de marché, etc. » (Kogan et Andonova, 2015, p. 7).

Chacun à sa manière à répondu à ses propres demandes, avec ses moyens et ses priorités. Dans ce contexte enseignant et apprenants se sont retrouvés durant la période de confinement. Ils ont contribué par leurs actions respectives et mutuelles à une transition essentielle à la continuité pédagogique et numérique.

Comment ces acteurs ont-ils vécu ce passage à l'enseignement en ligne ? Quelles ont-été les difficultés qu'ils ont rencontrées ? ainsi que les bénéfices retenus ?

2 MÉTHODOLOGIE

Dans la perspective d'identifier les injonctions ressenties ou vécues par les enseignants et les apprenants, nous avons mené une recherche par questionnaire durant cette période de confinement.

Ce questionnaire diffusé auprès d'enseignants du secondaire et universitaires et d'étudiants, nous avons recherché à avoir trois types d'informations :

- L'intérêt du suivi pédagogique pendant un confinement
- Les significations que les individus donnent à leurs pratiques numériques
- Les modifications (ou non) du rapport personnel avec l'enseignement à distance

Ce questionnaire était structuré en cinq grandes parties : les premières questions (fermées) avaient une visée démographiques (statut enseignants/apprenants) ; les suivantes abordaient les perceptions personnelles/les effets des changements (question intégrant des échelles de Likert) durant cette période (ex : comment qualifiez-vous le suivi des cours par vos enseignants durant le confinement ?, comment la transition numérique a été vécue ?) ; puis une série de questions (ouvertes) ont porté sur la représentation de la notion de transition (ex : quand vous entendez : « transition numérique » ?) ; et enfin, des Questions à Choix Multiple (QCM) ont porté sur la manière dont chaque acteur a participé selon lui à cette transition numérique (ex : pensez-vous qu'à votre niveau, vous avez participé à faciliter la transition numérique ?).

Nous avons eu 121 réponses réparties entre : 55 enseignants ; 63 étudiants ; 2 indéterminées ; les élèves du secondaire nécessitant une autorisation parentale ont été abandonnés. Pour les enseignants, 11 étaient dans le secondaire et 44 dans le supérieur. Pour les étudiants, 50 étaient en Licence, 1 en Master, 7 en Doctorat et 3 n'ont pas donné de niveau.

3 RÉSULTATS

Les résultats révèlent dans un nuage de mots, assez intéressant permettant de mettre en avant que le passage au numérique a d'abord été perçu comme un changement. Ce changement dans la formation et l'apprentissage se voit comme une évolution, un élément de modernité, mais également une nécessaire adaptation. Le changement n'est donc pas été évident et allant de soi, il a nécessité pour les enseignants comme pour les élèves une adaptation progressive et parfois nécessitant une prise de risque. En effet, pour certains le numérique a favorisé la mise en contact et la création de lien ; pour d'autres cette soi-disant révolution a déshumanisé la relation pédagogique. Selon l'analyse des mots, les injonctions se sont essentiellement faites au niveau de la communication, de la formation, de l'outil numérique et du changement de pratique. Les tensions ont été ressenties par les individus sur la notion de distance, de nouveauté, de temporalité et de mise à distance.



Nuage de mots les plus cités

Nos avons demandé aux questionnés de donner 9 mots qui caractérisaient pour eux la transition numérique. Nous avons obtenue 183 mots différents sur 370 donnés. Sur cette question, on peut constater qu'en moyenne, quatorze mots viennent en premier à l'esprit. Ces quatorze mots se répartissent en 5 associations. Les cinq plus présents ont été : Changement (27) ; Ordinateur (16) ; Internet (15) ; Distance (13) ; Adaptation (10).

Ces associations laissent penser que la transition numérique met en oeuvre un changement à partir des ordinateurs et de l'internet sur des modalités de distance qui demandent une adaptation. Ce changement joue probablement sur les représentations que l'on a de la formation et la communication. L'élément pivot est la digitalisation permise par les technologies, mais engendre une évolution qui risque de provoquer une fracture au niveau de l'accessibilité : particulièrement sur le télétravail qui demande un équipement spécifique...

Ces premiers éléments permettent de mettre en avant la difficulté liée au changement. Cette injonction numérique et pédagogique a changé les habitudes pédagogiques des enseignants et des étudiants. La seconde analyse a été une interprétation des 55 questionnaires des enseignants. Toutes les interprétations qui suivent sont à lire avec la plus grande prudence. Le nombre des réponses, étant très faible, ne peut donner que des tendances.

Sur la question : *Classer les 9 affirmations de la plus importante à la moins importante.*
 Nous avons organisé les neuf questions en trois catégories {avantage ; innovation ; risque}. Le tableau ci-dessous donne le classement des neuf items. On doit le lire comme suit : Le premier item [transforme...] a été classé 21 fois dans les trois items les plus importants. Le neuvième item [permet de ...] a été classé 3 fois dans les trois items les plus importants et 20 fois dans les trois les moins importants.

Catégories	items	La transmission numérique ...	rangs	[1...3]	[4...6]	[7...8]
Innovation	1	transforme l'organisation des activités d'enseignement		21	9	3
Risque	2	amplifie les inégalités éducatives		19	5	9
Risque	3	augmente les risques de décrochage des apprenants en difficulté		17	8	8
Risque	4	conditionne l'acquisition de connaissance à la maîtrise d'un outil numérique		14	15	4
Avantage	5	rend accessible toutes les informations		9	16	8
Avantage	6	optimise les interactions avec les apprenants		8	8	17
Innovation	7	est une source d'innovations pour l'enseignement		5	22	6
Avantage	8	améliore les habitudes du travail personnel		3	6	24
Innovation	9	permet de mettre en avant l'expérience des apprenants dans le suivi pédagogique		3	10	20

Tableau de répartition des affirmations généralement avancées lorsqu'on parle de la transition numérique.

Dans ce tableau, les contrastes montrent que quatre items totalisent 71 points comme étant importants (23,91%) ; deux pas importants qui totalisent 44 points (14,81 %) ; trois items ne sont ni importants ni pas importants et totalisent 46 points (15,49%)

A partir de la théorie des graphes, nous avons classé chaque item de chaque thématique sur une échelle de trois degrés {Avantage ; Innovation ; Risque} et nous avons réalisé à partir de cette échelle une courbe caractéristique de sa position dans l'organisation structurale de la représentation (Vergès, 2001). Une courbe en J, avec un score de la modalité supérieur à celui de la modalité non choisie qui à son tour est supérieur au score du moins caractéristique, aura de fortes probabilités d'appartenir à la zone du noyau. La courbe gaussienne \cap en cloche indique que les éléments ont une relation périphérique avec l'objet de représentation et la courbe en U indique une probable zone contrastée avec éventuellement l'existence de sous-groupes.

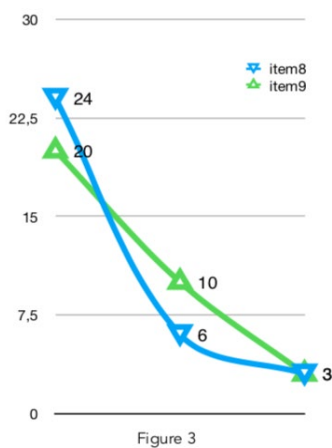


Figure 1

La première interprétation nous laisse penser que la transmission numérique est plutôt perçue comme un risque. Nous pouvons même supposer que « la transformation de l'organisation pédagogique » que nous pensons promouvoir une innovation est en fait le plus grand risque ressenti. Ces items ont une forte probabilité d'appartenir au noyau central de la représentation reconnaissable par une distribution (sur les trois codes de réponse) proche d'une courbe en J, cf. graphique 1 (particulièrement pour les items 1, 2 et 3).



La figure 2 montre des distributions en cloche de type gaussien. Ces courbes caractérisent des items n'ayant qu'un rapport éloigné (périphérique) avec la transition numérique. Ils donnent les limites de la signification de transition numérique. Ici, par exemple, la finalité de la transition n'est pas de rendre accessible toutes les informations (item 5) ou une source d'innovations pour l'enseignement (item 7). En revanche, d'optimiser les interactions avec les apprenants (item 6) témoigne d'une possible dichotomie de la



population à l'égard de cette affirmation donc d'une dissonance à l'égard de sa centralité.

La figure 3 montre que les deux items (items 8 et 9) qui auraient dû appartenir à la courbe 2, c'est-à-dire aux éléments périphériques de la représentation, sont

globalement interprétés comme étant en opposition avec l'affirmation. En d'autres termes, la transition numérique n'améliore pas les habitudes du travail personnel et ne permet pas de mettre en avant l'expérience des apprenants dans le suivi pédagogique.

4. CONCLUSION

Le passage au numérique durant la période de confinement a pu être analysé comme une injonction numérique face à l'utilisation de nouveaux outils, projetant chez l'enseignant comme chez l'apprenant une prise de risque liée au changement de pratiques éducatives.

Cette injonction offre des risques : « *un discours en creux, de nouvelles formes d'évaluation et de contrôle,...* » mais également « *travailler dans l'urgence, posséder des compétences techniques spécifiques, se former sans cesse, savoir maîtriser sa mise en visibilité en ligne, etc.* » (Kogan et Andonova, 2015, p. 7). Elle s'est doublée d'une injonction pédagogique où lié à la situation d'apprentissage qui a été modifiée radicalement d'une situation en face à face, maîtriser ou l'interaction être contrôlé ; à une situation virtuelle où les médiations et les modalités d'apprentissage se construisent sur le moment.

BIBLIOGRAPHIE

Bouchet Thomas, Carnino Guillaume et Jarrige François (2016). « L'Université face au déferlement numérique », *Variations*, 19, en ligne : <http://journals.openedition.org/variations/740>

Cardon Dominique (2015). *À quoi rêvent les algorithmes. Nos vies à l'heure des Big Data*. Paris : Seuil.

E. Clark Richard (2009). « Évaluer l'enseignement à distance. Stratégies et avertissements », *Distances et savoirs*, n° 1, vol. 7, pp. 93-112.

Jeanneret Yves (2011). *Y-a-t-il vraiment des technologies de l'information ?* Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

Keller Christina et Cernerud Lars (2002). « Students' Perceptions of E-learning in University Education », *Journal of Educational Media*, n°27, vol. 1-2, pp. 55-6.

Kogan Anne-France et Andonova Yanita (2015). « De l'injonction à la créativité à sa mise en œuvre : quel parallèle entre monde de l'art et monde productif ? », Actes du colloque « *De l'injonction à la créativité à sa mise en œuvre : quel parallèle entre monde de l'art et monde productif ?* », 9-10 avril 2015, MSH Ange-Guépin, Nantes, pp. 7-12.

Labelle Sarah (2007). « *La ville inscrite dans « la société de l'information » : formes d'investissement d'un objet symbolique* », Thèse en Sciences de l'information et de la communication, Université Paris IV Sorbonne, Celsa.

Merigot Bernard (2020). « « *Télétravail, mon amour* ». *Faut-il céder à toutes les injonctions du numérique ?* », En ligne : <https://www.savigny-avenir.fr/2020/06/08/teletravail-mon-amour-faut-il-ceder-a-toutes-les-injonctions-du-numerique/>

Oproescu Mihai, Iana Gabriel, Jianu Eugenia et Anghel, Mihaela-Roxana (2019). « E-learning in Computer-Assisted Training, Advantages, Disadvantages and Future Trends », *11th International Conference on Electronics, Computers and Artificial Intelligence (ECAI)*. Romania : Pitesti.

Proulx Serge (2017). « L'injonction à participer au monde du numérique », *Communication* n°20, pp. 15-27. En Ligne : <https://doi.org/10.4000/communiquer.2308>

Robert Pascal (2012). *L'impensé informatique : Critique du mode d'existence idéologique des technologies de l'information et de la communication : Tome 1, Les années 1970–1980*. Paris : Archives contemporaines.

Sandri Éva (2016). « Les ajustements des professionnels de la médiation au musée face aux enjeux de la culture numérique », *Etudes de Communication*, n° 46, pp. 71-85.

Vergès Pierre (2001). « L'analyse des représentations sociales par questionnaires », *Revue française, de sociologie*, n°42, vol. 3, pp. 537-56.