

Ludovia PF, jeudi 30 janvier 2025

Jean-François Cerisier

Unité de recherche Techné, université de Poitiers

L'éthique des usages du numérique comme modalité d'exercice de la liberté pédagogique



L'exercice de la liberté pédagogique, instituée dans le code de l'éducation, est indispensable, notamment pour penser la place du numérique dans les pratiques pédagogiques. Cette liberté peut être rapprochée d'une part de la notion d'*empowerment*, disons de la capacité d'agir des enseignants et, d'autre part, de l'éthique professionnelle, c'est-à-dire de l'exercice concret de la responsabilité professionnelle individuelle.

Pour évoquer l'éthique des usages du numérique comme modalité d'exercice de la liberté pédagogique, je vais m'appuyer sur une étude longitudinale réalisée à Techné sur l'appropriation des techniques numériques à l'école élémentaire qui repose sur le suivi de 24 écoles depuis 2021, dans deux départements métropolitains, l'Aisne et le Val d'Oise. Cette recherche longitudinale nous permet d'observer dans la durée des processus d'appropriation qui s'inscrivent parfois dans des temporalités longues. Des entretiens réguliers avec les directrices ou directeurs, enseignantes et enseignants, parents d'élèves et élèves mais aussi avec les inspecteurs et conseillers pédagogiques nous ont permis d'appréhender différentes questions relatives aux dynamiques d'appropriation du numérique.

La première porte sur les processus d'appropriation des politiques publiques du numérique éducatif par les acteurs de terrain. Dit autrement, nous interrogeons la façon dont les enseignants s'approprient les prescriptions de l'Éducation nationale, élaborées au plus haut niveau politique et institutionnel puis territorialisées par l'ensemble des instances d'encadrement et des opérateurs de l'Éducation nationale. La question est de savoir ce que deviennent ces choix politiques dans le quotidien de la classe. Parmi les éléments de réponse que notre recherche permet d'avancer, deux sont particulièrement saillants.

Le premier concerne la perception que les enseignants ont du cadrage institutionnel de l'utilisation des techniques numériques à l'école. Il s'agit de la réponse à la question « Que savez-vous des attentes de votre employeur, l'Éducation nationale, quant aux usages et aux finalités d'usage des équipements, services et ressources numériques mis à votre disposition ? ». L'analyse d'une centaine d'entretiens montre que ces attentes politiques et institutionnelles de l'Éducation ne sont pratiquement pas connues des enseignants. Une analyse plus approfondie montre que la perception que les acteurs de terrain ont des attentes institutionnelles est non

seulement faible (elles sont peu ou pas connues) mais aussi qu'elles sont perçues comme plurielles (des attentes différentes voire contradictoires peuvent être exprimées auprès des enseignants par des acteurs différents) et versatiles alors que les enseignants ont besoin d'un cadrage stable (ce qui est dit aujourd'hui n'est pas ce qui a été dit hier). Pour le dire autrement, enseignants et directeurs ne savent pas ce que sont les attentes de leur employeur. Ils infèrent le plus souvent globalement que les efforts d'équipements traduisent une attente de l'Éducation nationale quant à la mise en œuvre effective de ces moyens techniques pour des pratiques et pour des changements d'ordre pédagogique dont ils ignorent tout ou presque. Seules sont parfois citées les quelques prescriptions explicites des programmes d'enseignement, et quelques usages directement intégrés à des projets ou des dispositifs portés par l'institution comme des rallyes lecture en ligne ou des compétitions mathématiques. Cette situation ne dit pas qu'il n'existe pas de politiques nationales du numérique dans l'éducation ni que celles-ci ne sont pas territorialisées. Cela dit, du moins dans les terrains qui font l'objet de nos recherches, qu'elles ne sont pas connues et que de ce fait, elles ne constituent pas un cadre de référence pour les équipes pédagogiques des établissements scolaires. Bien que notre échantillon soit assez restreint, il s'agit d'un véritable échantillon construit aléatoirement sur la base d'indicateurs sociodémographiques. On peut donc prendre le risque d'inférer nos résultats à l'ensemble des enseignants de l'École élémentaire ou à la grande majorité d'entre eux.

Le deuxième élément de réponse est un corollaire du premier. Puisque les pratiques numériques découlent peu de prescriptions institutionnelles, elles témoignent d'une capacité d'agir plus autonome, individuelle ou collective, des enseignants et des équipes d'enseignants. C'est sans doute pour cette raison qu'elles sont aussi diverses. D'une école à l'autre, d'un enseignant à l'autre, on observe quelques régularités (utilisation croissante de l'ENT pour la communication avec les parents, utilisation pratiquement systématique de tableaux numériques et leurs variantes) mais, surtout, beaucoup de diversité quant à la nature des activités et à leurs finalités. Pour en parler, beaucoup d'enseignants interviewés se réfèrent spontanément, même si ce n'est pas toujours explicite à trois éléments : leur liberté pédagogique, leur capacité d'agir et leur responsabilité. Dit avec d'autres mots : liberté pédagogique, *empowerment* et éthique professionnelle, les trois étant intimement liés.

Liberté pédagogique

La liberté pédagogique est une notion ancienne introduite assez récemment dans le code de l'éducation (en 2005) avec une formulation ouverte à beaucoup d'interprétations. Dans son article L.912-1-1 le code de l'éducation se limite à préciser que « La liberté pédagogique de l'enseignant s'exerce dans le respect des programmes et des instructions du ministre chargé de l'éducation nationale et dans le cadre du projet d'école ou d'établissement avec le conseil et sous le contrôle des membres des corps d'inspection. ». Elle est donc à la fois très encadrée, circonscrite aux programmes et instructions officielles et, dans le même temps, très peu définie. S'agissant du numérique, elle est d'autant plus nécessaire que les programmes et instructions sont parcimonieuses. L'importance de la liberté pédagogique est aussi liée à l'immaturité chronique des pratiques pédagogiques numériques, notamment en raison de l'évolution de l'offre en termes techniques et fonctionnels mais pas seulement. Le métier de l'enseignant consiste à inventer en permanence le quotidien de la classe et l'expérience d'apprentissage des élèves. S'agissant du numérique, il lui revient d'élaborer des pratiques pédagogiques qui tirent parti de techniques numériques qui changent tout le temps : avant-hier l'accès aux ressources informationnelles via internet, hier la réalité virtuelle, aujourd'hui les IA génératives. Il le fait avec

une formation très limitée et sans disposer toujours de l'accompagnement, des retours d'expériences et de résultats de recherche dont il aurait besoin pour guider ses choix. La liberté pédagogique prend la forme de prise d'initiatives, plus ou moins risquées mais totalement indispensables et que l'institution se doit de susciter, d'accompagner, d'évaluer et de capitaliser.

Empowerment

Exercer la liberté pédagogique prévue dans le cadre de la loi, prendre des initiatives, prendre des risques aussi, pour construire l'expérience d'apprentissage des élèves, c'est faire des choix et les mettre en œuvre concrètement. Cela relève du pouvoir d'agir de l'enseignant, de son *empowerment*. Cette notion est utilisée en France et en français depuis les années 2000, une dizaine d'années après qu'elle ait suscité de nombreux travaux publiés dans la littérature scientifique anglo-saxonne. Elle est intéressante pour analyser l'activité des enseignants, entre ce que nous devons faire, ce que nous voulons faire, ce que nous pouvons faire et ce que nous faisons effectivement, avec nos réussites et nos échecs. Difficile de définir scientifiquement en quelques mots le concept d'*empowerment*, parce qu'il en existe plusieurs approches dans des domaines aussi différents que l'action politique, l'action sociale ou l'éducation. Dans une perspective sociocritique, on peut tout de même observer la bivalence de la notion d'*empowerment*. D'un côté, l'*empowerment* est fortement lié aux démarches d'intervention sociale, dans une visée émancipatrice. D'un autre, il est très souvent invoqué pour défendre une vision néolibérale de nos sociétés, comme une condition de l'efficacité et de la réussite individuelle. Ce qui ne fait pas vraiment débat, c'est que l'*empowerment*, dans la construction même du terme, associe le pouvoir de faire avec le processus d'apprentissage qui permet d'acquérir ce pouvoir de faire. L'*empowerment* est à la fois la capacité de faire et l'encapacitation. D'ailleurs, dans un essai de traduction, certains organismes officiels français traduisent *empowerment* par encapacitation. D'autres néologismes ont été tentés, souvent sans suite. Ségolène Royal évoquait, par exemple, l'empouvoirement citoyenne dans son projet de politique participative lorsque qu'elle présidait la région Poitou-Charentes. Au-delà de l'existence de cette diversité terminologique et conceptuelle, un élément fait consensus, celui de la responsabilité comme condition du pouvoir d'action. L'*empowerment* n'est pas un pouvoir donné, mais un pouvoir construit, une démarche disent certains chercheurs anglo-saxons d'autoprise en charge, de « self-help »

Éthique professionnelle

La question de l'éthique professionnelle se pose dans le contexte d'une liberté pédagogique, bien encadrée par les programmes d'enseignement mais qui ouvre la possibilité d'une grande diversité d'expression du pouvoir d'agir. Des marges sont possibles et la question est de savoir comment choisir ce qui va être fait parmi tout ce qui pourrait l'être. Les enseignants s'interrogent par exemple sur l'utilisation des Intelligences Artificielles Génératives dans leurs pratiques pédagogiques, que celles-ci soient utilisées par eux-mêmes ou bien par leurs élèves. Pouvoir les utiliser n'est évidemment pas suffisant pour décider l'usage, même lorsque toutes les conditions matérielles sont réunies. Différents autres facteurs entrent en jeu dans les processus décisionnels des enseignants. En premier lieu, c'est la perception de la plus-value pédagogique qui est citée le plus fréquemment, souvent déterminante même si l'évaluation de la pertinence de l'activité est complexe. D'autres facteurs comme la perception de l'équité des élèves face à l'activité proposée ; l'anticipation des risques d'exposition des élèves à des biais culturels, politiques ou autres ; l'appréhension du risque de capture de données personnelles et,

globalement l'adéquation de l'activité aux valeurs personnelles de l'enseignant jouent un rôle décisif. Tous ces éléments rendent les choix difficiles. En fait, aucune réponse évidente ne s'impose par un raisonnement logique simple. Il s'agit alors de « faire au mieux », et souvent de « chercher les meilleurs compromis » ! Les choix pédagogiques se situent souvent dans cette zone grise où l'enseignant doit arbitrer dans l'incertitude. C'est là où l'on peut parler d'éthique et d'éthique professionnelle. L'éthique professionnelle est avant tout une démarche. En cela, elle se distingue de la déontologie. Les codes de déontologie, ce sont les normes qui s'imposent aux professionnels. S'agissant de l'intelligence artificielle à l'école, par exemple, le ministère de l'Éducation nationale prépare un cadre d'usage dont la publication est annoncée par la ministre au printemps. C'est un code déontologique de première importance. Y figureront des principes à appliquer avec des précisions sur ce qui pourra être fait et sur ce qui ne le pourra pas l'être. Pour autant, ce cadre institutionnel normatif, aussi indispensable soit-il, ne suffira pas à orienter précisément les pratiques pédagogiques concrètes, et c'est là où l'éthique professionnelle joue. Il existe différentes théories éthiques mais toutes relèvent le caractère délibératif de l'éthique. Il s'agit d'une démarche de délibération individuelle explicite qui permet de peser les décisions possibles au regard des éléments de situation. De toutes les approches théoriques de l'éthique, elles sont nombreuses, j'en relève trois, partiellement compatibles entre elles et que l'on actionne tous dans des proportions diverses. Tout d'abord, nos choix éthiques peuvent être guidés par nos valeurs. L'utilisation d'un tutoriel adaptatif, par exemple, qui permet à chaque élève de se voir proposer des activités d'apprentissage adaptées à son niveau soulève une question éthique liée aux valeurs d'équité et d'inclusivité. D'un côté, il y a la promesse d'une différenciation pédagogique permettant à chaque élève de progresser à son rythme. De l'autre, se pose le risque d'une école à plusieurs vitesses où l'enseignant renoncerait à amener tous les élèves à un même niveau de connaissances et de compétences. On raisonne également en termes d'éthique des conséquences. Nos choix peuvent être guidés par la représentation que nous avons de leurs conséquences. La crainte d'exploitations malsaines ou délictueuses de l'image de nos élèves peut, au-delà des attendus légaux du RGPD, limiter voire interdire la publication de photos d'activités scolaires sur l'ENT ou le site web de l'établissement par exemple. On peut également recourir à l'éthique du renoncement, démarche théorisée assez récemment et liée aux évolutions contemporaines du monde et du rôle qu'y jouent les techniques. Elle invite à la sobriété. Élaborée par le philosophe allemand Hans Jonas à la fin des années 70 et reprise en France actuellement par Alexandre Monin, qui appelle à politiser le renoncement, elle met notamment en évidence l'intérêt de valoriser le négatif. Mieux identifier, par exemple, les usages peu utiles, inutiles ou néfastes du numérique à l'école, permettrait d'éviter de les reproduire et de restreindre l'utilisation de ces techniques aux situations où leur plus-value serait suffisante pour en accepter les coûts induits.

Un exercice éthique de la liberté pédagogique sous condition

Pour conclure ce plaidoyer pour l'éthique professionnelle du numérique dans l'éducation comme principe d'exercice de la liberté pédagogique, il est nécessaire d'en examiner les conditions requises. Trois semblent à la fois indispensables et réalisables pour articuler liberté pédagogique, *empowerment* et éthique professionnelle : développer une culture de l'initiative, c'est-à-dire accepter de prendre des risques dans une institution qui l'accepte ; continuer de valoriser les initiatives qui réussissent mais valoriser aussi celles qui échouent pour éviter de les répliquer ; former et se former toujours plus parce qu'il n'y a pas de pouvoir agir sans savoir agir.