




Maurice Tardif là où on ne l'attend pas : les technologies numériques en éducation

Simon Collin 
Professeur, Université du Québec à Montréal
(Canada)

doi: 10.18162/fp.2023.a290

TÉMOIGNAGES de ses collègues du Québec

Introduction

Pour avoir eu l'honneur de le côtoyer, je savais que Maurice Tardif était un intellectuel de grande envergure, solidement ancré dans des fondements interdisciplinaires des sciences humaines et sociales, et au-delà. Je savais également qu'il était prolifique sur la question de la formation et de la profession enseignante, mais pas seulement. Toutefois, je ne m'attendais pas à ce qu'il ait abordé la question des technologies numériques en éducation. Or, deux textes signés par Maurice Tardif en traitent explicitement, à 23 années d'intervalle. Ces deux textes s'avèrent complémentaires. Le premier, un article scientifique rédigé en 1999 et cosigné avec Joséphine Mukamurera (Université de Sherbrooke), s'intitule *La pédagogie scolaire et les TIC : l'enseignement comme interactions, communication et pouvoirs* et questionne la relation entre les technologies numériques et la pédagogie. Le second, *Vers une nouvelle éducation numérique : protéger l'École de la marchandisation et politisation*, est un article vulgarisé qui discute de cette relation au regard de certaines tendances sociales dont les technologies numériques sont des vecteurs. Dans les lignes qui suivent, nous proposons de revenir sur ces deux textes en y ajoutant notre propre couche interprétative, et de souligner à cette occasion la force intellectuelle lumineuse de Maurice Tardif, même là où on ne l'attend pas.

Au-delà de la « quincaillerie »

Maurice Tardif aimait aller au fond des choses et des concepts. En abordant les technologies numériques en éducation, il n'est pas surprenant qu'il ait d'abord pris soin de se distancer des conceptions instrumentaliste et déterministe des technologies numériques, lesquelles portent parfois encore préjudice à ce champ d'études dans la mesure où elles reposent sur des postulats erronés de la relation « technologies – éducation ». En effet, la première postule que les technologies numériques seraient neutres et prêtes à l'emploi, alors que la seconde, dans ses tangentes jovialistes, postule que les technologies numériques amélioreraient par elles-mêmes l'éducation. Dans les deux cas, ces approches sous-conceptualisent les technologies numériques en les réduisant à des artefacts matériels, purement techniques, objectivement orientés par des logiques d'efficacité; en bref, de la « quincaillerie » (1999, p. 11).

Se basant sur plusieurs auteurs fondateurs de l'étude de la technique (p. ex., Leroi-Gourhan, 1983; Simondon, 1989; Mauss, 1995), Maurice Tardif privilégie une conceptualisation nettement plus riche de la relation « technique – éducation », en les envisageant comme indissociablement enchâssées l'une dans l'autre:

« [...] elles [les technologies numériques] 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. » (1999, p. 11).

En véhiculant ainsi des projets éducatifs, les technologies numériques véhiculent aussi certaines configurations des rapports de pouvoir entre acteurs ou actrices scolaires. C'est en ce sens que leur étude se prête volontiers aux approches critiques :

« [...] l'introduction d'un nouvel élément -- en l'occurrence les TIC -- au sein de ces processus [de communication entre un.e enseignant.e et ses apprenant.es] 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 donc de questionner leurs rapports à ces pouvoirs. » (1999, p. 9)

Le texte de 2022 revient sur les rapports de pouvoir que suscitent les technologies numériques, en les abordant cette fois-ci sous l'angle des logiques marchandes qui prédominent dans l'intégration des technologies en éducation, et de leur incompatibilité avec les missions de l'École.

Fait intéressant à noter : les conceptualisations mobilisées par Maurice Tardif dès 1999, bien qu'encore minoritaires dans le champ d'étude des technologies en éducation, montent progressivement en puissance, précisément parce qu'elles permettent de dépasser un certain nombre de postulats erronés sur les technologies et l'éducation.

La pédagogie comme technique de l'interaction

Cette conceptualisation englobante de la relation « technique – éducation » a l'avantage d'établir des filiations techniques à double titre : filiation, d'une part, avec les autres objets techniques scolaires (p. ex., tableau blanc, manuel, etc.) qui, bien que non numériques, n'en ont pas moins le même statut; filiation, d'autre part, avec la technique pédagogique, soit « l'ensemble des moyens utilisés par les enseignants pour parvenir à leurs fins dans les activités de travail scolaire avec les élèves » (1999, p. 5). Dans ce sens, la technique pédagogique fait intervenir des technologies matérielles, incluant des technologies numériques, et des technologies « matériellement invisibles » (1999, p. 11), notamment parce qu'elle repose avant tout sur l'interaction entre un.e enseignant.e et ses apprenant.es.

Ainsi, la salle de classe et l'école ne constituent pas des espaces sociaux que les technologies numériques auraient pour tâche de techniciser. Ces espaces sont déjà saturés de technologies par la nature même de la technique pédagogique. Y intégrer les technologies numériques soulève donc la question essentielle de « l'articulation entre les TIC, comme technologies et processus de communication, avec les technologies de l'interaction pédagogique et les pratiques communicationnelles auxquelles elles donnent lieu » (1999, p. 10).

Les limites à la numérisation de la technique pédagogique

Dans les deux textes, Maurice Tardif identifie avec clairvoyance certains risques associés à l'intégration des technologies numériques en éducation, dès lors qu'elles subvertissent la nature, les processus ou les finalités de la pédagogie.

Le premier est le risque de marchandisation de la relation pédagogique. En effet, force est de constater que les développements techniques actuels sont essentiellement portés par le secteur privé dans des finalités non pédagogiques :

« les intérêts financiers, politiques et idéologiques qui gouvernent le déploiement actuel de la sphère numérique mondialisée ne sont pas du tout éducatifs ni ne visent la formation personnelle, démocratique et citoyenne des enfants et des jeunes. L'école et l'éducation des nouvelles générations sont pour eux un marché comme un autre. » (2022, p. 10).

Le risque est ici que la technique pédagogique soit détournée de ses finalités initiales et mise à mal par des logiques industrielles. La privatisation d'une partie du système scolaire québécois, la concurrence inégale qu'elle engendre entre les milieux scolaires et les inégalités scolaires grandissantes qui en résultent sont le signe que ces logiques sont déjà en place actuellement. Il est donc fort probable que les technologies numériques y participent et il est d'autant plus nécessaire d'être vigilant à cet égard.

Le second risque est celui que les technologies numériques, par leur fonctionnement machinique (p. ex., quantification, standardisation, automatisation), dépersonnalisent la relation pédagogique, alors que l'enseignement et l'apprentissage sont des activités avant tout relationnelles. Dans ce sens, il y a des limites à numériser la relation pédagogique, et le devenir humain plus largement. Maurice Tardif a trouvé de très beaux mots pour le dire. Comme ce texte lui est un hommage, laissons-le conclure :

« 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. » (1999, p. 21).

Références

Leroi-Gourhan, A. (1983) *Le geste et la parole*. A. Michel.

Mauss, M. (1995, éd.). *Sociologie et anthropologie*. Presses universitaires de France.

Simondon, G. (1989). *Du mode d'existence des objets techniques*. Aubier.

Tardif, M. et Mukamurera, J. (1999). La pédagogie scolaire et les TIC : l'enseignement comme interactions, communication et pouvoirs. *Éducation et Francophonie*, 2(27), 1-16.

Tardif, M. (2022). Vers une nouvelle éducation numérique? Protéger l'École de la marchandisation et de la politisation. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 11(2), 7-11.

Pour citer cet article

Collin, S. (2023). Maurice Tardif là où on ne l'attend pas : les technologies numériques en éducation. *Formation et profession*, 31(4 hors-série), 1-4. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.a290>