

Pédagogie critique du tout-écran

Dr. Ouatili Dah

Enseignant-Chercheur, Université de Bondoukou, Côte d'Ivoire

Hyacinthe Amour Gnahy, PhD

Docteur en philosophie pratique, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Approved: 14 May 2026

Posted: 16 May 2026

Copyright 2026 Author(s)

Under Creative Commons CC-BY 4.0

OPEN ACCESS

Cite As:

Dah, O., & Gnahy, H.A. (2026). *Pédagogie critique du tout-écran*. ESI Preprints.

<https://doi.org/10.19044/esipreprint.5.2026.p622>

Résumé

L'expansion accrue des écrans dans l'éducation des enfants soulève des enjeux didactiques. Elle pose le problème de l'usage des technologies numériques. Celles-ci ne sont plus de simples accessoires dans le cadre du savoir. Bien au contraire, elles agissent sur les modalités d'accès au savoir, sur les pratiques d'apprentissage et sur les formes de socialisation et les modifient. Leur introduction dans l'éducation a eu des effets cognitifs notables au niveau de l'attention, de la mémoire et de la concentration. Elle a également provoqué des risques de dépendance ou d'exposition à des contenus peu régulés. Pour pallier tout cela, une pédagogie critique, fondée sur la déconstruction des usages accrus des écrans, la formation à l'esprit critique et le développement d'une conscience réflexive chez les apprenants, s'avère indispensable. Celle-ci propose de maîtriser l'outil numérique, d'interroger les algorithmes et de discerner l'information fiable dans un univers numérique saturé. Elle invite l'école, institution de savoir et de citoyenneté, à se doter de moyens pédagogiques afin de permettre aux apprenants de résister à la complexité des écrans. La pédagogie critique du tout-écran ne vise pas le rejet des écrans ; elle cherche à imposer un usage éclairé, mesuré et éthique du numérique afin de le mettre au service de l'émancipation intellectuelle.

Mots-clés : Critique, éthique, numérique, pédagogie critique, tout-écran

Critical Pedagogy of the All-Screen

Dr. Ouatili Dah

Enseignant-Chercheur, Université de Bondoukou, Côte d'Ivoire

Hyacinthe Amour Gnahy, PhD

Docteur en philosophie pratique, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Abstract

The increased use of screens in children's education raises educational issues. It raises the question of the use of digital technologies. These are no longer mere accessories in the context of learning. On the contrary, they influence and change the ways in which knowledge is accessed, learning practices, and forms of socialization. Their introduction into education has had notable cognitive effects on attention, memory, and concentration. It has also led to risks of addiction or exposure to poorly regulated content. To overcome all this, a critical pedagogy based on deconstructing the increased use of screens, training critical thinking, and developing a reflective awareness among learners is essential. This approach proposes mastering digital tools, questioning algorithms, and discerning reliable information in a saturated digital universe. It invites schools, as institutions of knowledge and citizenship, to equip themselves with educational resources that enable learners to resist the complexity of screens. Critical pedagogy in the screen-dominated world does not aim to reject screens ; it seeks to impose an informed, measured, and ethical use of digital technology in order to put it at the service of intellectual emancipation.

Keywords: Criticism, ethics, digital, critical pedagogy, all-screen

Introduction

L'expansion fulgurante des technologies numériques dans le milieu scolaire, tout comme dans la vie quotidienne, n'a pas seulement transformé les supports de savoir, mais elle a reconfiguré les conditions de l'apprentissage, du rapport pédagogique et de la subjectivation. Le tout-écran, entendu comme la situation de saturation des environnements sociaux, éducatifs et culturels par des interfaces numériques, connectées et interactives, n'est pas un phénomène anodin. Bien au contraire, il incarne une rupture paradigmatique, dans laquelle les logiques de l'immédiateté, de la captation attentionnelle et de l'automatisation informationnelle reconfigurent en silence les contours de l'éducation. Or, penser l'école ou l'éducation à l'ère numérique impose de dépasser les dichotomies simplistes entre rejet technophobe et adhésion technophile. Il s'agit plutôt d'envisager

l'écran comme un objet socio-technique traversé de tensions épistémiques, éthiques et politiques. Dans cette perspective, la pédagogie ne peut plus faire l'économie d'une posture critique. Elle se doit, dans la mesure du possible, interroger les promesses didactiques que véhiculent les technologies numériques en les évaluant à la lumière des effets cognitifs et sociaux qu'elles génèrent, et qui sont entre autres, le délitement de l'attention, l'amointrissement de la mémoire humaines, l'isolement progressif de l'apprenant devant l'écran. Devant de telles transformations, il devient alors nécessaire, voire impératif d'élaborer une pédagogie de la déconstruction et de la lucidité, capable d'éduquer à la critique des outils numériques, à la lecture critique des flux médiatiques et à la compréhension des logiques algorithmiques. Cette contribution voudrait proposer une forme de pédagogie qui tienne compte de la puissance du numérique dans l'acquisition du savoir ; d'où la problématique qui s'inscrit au cœur de cette réflexion : comment l'éducation peut-elle s'adapter à la numérisation constante de l'espace pédagogique ? L'objectif de cette étude est de proposer une pédagogie critique fondée une éthique épistémologique.

1. Fondements critiques et épistémologiques du tout-écran

Loin d'être neutre, le tout-écran qui suppose la présence constante et envahissante des écrans (du numérique) dans la vie quotidienne, s'inscrit dans une logique technique marquée par une ambivalence fondamentale, entre promesse d'émancipation et mécanismes de domination, voire d'exploitation cognitive. Les théories critiques de l'École de Francfort à Jacques Ellul, n'ont pas manqué de révéler l'enracinement idéologique des technologies dans une rationalité instrumentale. L'école contemporaine se trouve dès lors convoquée à repenser ses fondements pédagogiques à l'aune de ces transformations profondes mais silencieuses.

1.1 La technique comme paradigme ambivalent

L'usage des écrans en contexte éducatif ne peut être réduit à une simple mutation matérielle de l'enseignement. Il engage une transformation des rapports entre l'humain, le savoir et le monde. Dans cette optique, la pensée critique, de l'École de Francfort à Jacques Ellul, nous fournit des outils conceptuels pour saisir la dimension idéologique du numérique. Dans sa critique, l'École de Francfort statue sur la fonction des médias numériques et l'industrie culturelle éducative et montre comment ils façonnent des logiques standardisées, distrayantes et idéologiquement conformistes. Dès la première moitié du XX^e siècle (1944), M. Horkheimer et T. W. Adorno (1974, p. 179) affirmaient que

La civilisation actuelle confère à tout un air de ressemblance.

Le film, la radio et les magazines constituent un système.

Chaque secteur est uniformisé et tous le sont les uns par rapport aux autres. Même les oppositions politiques dans leurs manifestations esthétiques sont unanimes pour chanter les louanges du rythme d'airain de ce système. Des pays totalitaires aux autres pays, les bâtiments administratifs et les centres d'expositions industrielles se ressemblent presque tous par leur décoration.

De son côté, l'analyse de Jacques Ellul donne à voir la technique comme un système autonome qui façonne les rapports de pouvoir, de savoir et d'action, au-delà de l'usage individuel. Selon sa vision, « c'est maintenant la technique qui opère le choix ipso facto, sans rémission, sans discussion possible, entre les moyens à utiliser. L'homme n'est absolument pas l'agent du choix. Il est un appareil enregistreur des effets, des résultats obtenus par diverses techniques » (Ellul, 1977, p. 245). Suivant cette conception, l'usage des écrans dans l'éducation ou à l'école ne se limite pas à un outil nouveau. Il représente une réelle transformation des modalités cognitives, des formes du savoir, des rapports à la technique, qui appelle une éducation à la critique ; non pas strictement technique, mais philosophique, éthique et historique. La technique, loin donc, d'être un outil neutre ou simplement efficace, constitue une forme de réorganisation du monde, une médiation qui façonne les manières de penser, de percevoir et d'agir. Dans le régime du tout-écran, la médiation technologique s'impose comme une norme implicite qui produit une configuration cognitive marquée par l'immédiateté, la fluidité, l'interruption et la standardisation des formes de savoir.

Herbert Marcuse et Hans Jonas ont interrogé, chacun à sa façon, les prétentions à la neutralité des dispositifs technologiques. Selon eux, la première éthique du numérique consisterait à en reconnaître les logiques de pouvoir sous-jacentes et les effets non intentionnels. Marcuse démontre que la raison technologique est structurée de manière à servir des intérêts de pouvoir et de domination. Pour lui, ce qui apparaît comme objectivité ou neutralité des technologies favorise, en réalité, la reproduction du statu quo, et ce faisant, standardise les besoins et les attitudes sociales. « La rationalité technologique révèle son caractère politique en même temps qu'elle devient le grand véhicule de la plus parfaite domination, en créant un univers vraiment totalitaire » (Marcuse, 1968, p. 42-43). Quant à Jonas, il insiste sur le fait que la première éthique du numérique est de reconnaître les effets non intentionnels et les effets de pouvoir qu'ils induisent, ce qu'il appelle une éthique de responsabilité, laquelle prend en compte l'impact de nos actions à l'échelle des générations futures. H. Jonas (1995, p. 58) écrit :

si donc la nature inédite de notre agir réclame une éthique de la responsabilité à long terme, commensurable à la portée de notre pouvoir, alors elle réclame également au nom même de

cette responsabilité un nouveau type d'humilité – non pas une humilité de la politesse, comme celle d'autrefois, mais l'humilité qu'exige la grandeur excessive de notre pouvoir qui est un excès de notre pouvoir de faire sur notre pouvoir de prévoir et sur notre pouvoir d'évaluer et de juger.

L'apparente liberté qu'on pense avoir avec les interfaces, cache généralement une automatisation des attitudes et une subordination à des prototypes décisionnels préprogrammés. La promesse de décentralisation et d'ouverture qu'incarnent le logiciel libre, l'interactivité et la connectivité permanente, s'accompagne d'une homogénéisation des usages et d'une dépolitisation rampante de l'expérience éducative. C'est pourquoi une critique philosophique du tout-écran ne saurait s'abstraire de ses fondements socio-économiques. La numérisation de l'éducation s'inscrit dans un contexte de néo-libéralisation des institutions éducatives où l'apprenant devient une entité individualisée, branchée, flexible, autonome mais quantifiée, surveillée et standardisée. À propos, E. Armano et A. Cavazzini (2022, p. 7-8) soulignent que

la logique de l'hyper-industrialisation dans le domaine de l'éducation est bien représentée par les caractéristiques d'évolutivité et d'accélération contenues dans l'apprentissage médiatisé par les plateformes (...) De même, tout « jeu », tout espace d'indétermination et d'invention dans la relation pédagogique est empêché par une croissance exorbitante des fonctions de surveillance et de formatage des gestes quotidiens, ce qui finit par parasiter et étouffer le temps de l'étude.

Le paradigme technicien, tel qu'analysé par Ellul, opère ici comme un imaginaire structurant. Il donne à penser que toute amélioration passe par la technique, ce qui dissimule les dimensions politiques et axiologiques de l'éducation. Dans un cadre dialogique, P. Freire (1974, p. 79), estime que l'émancipation ne se décrète pas ; elle prend racines dans la conscience critique et le questionnement des rapports de pouvoir. De même, l'éducation qui la fonde ne provient pas de l'extérieur ou de l'imposition de savoirs, de la technologie ; elle naît d'un processus collaboratif de conscientisation dans lequel enseignants et enseignés sont égaux, c'est-à-dire se forment ensemble via un dialogue critique et l'expérimentation du monde. Tel est tout le sens de cette affirmation : « personne n'éduque personne, personne ne s'éduque soi-même, les êtres humains s'éduquent entre eux, médiatisés par le monde » (P. Freire, 1974, p. 79). Dès lors, il devient nécessaire d'opposer au règne de la rationalité instrumentale une pédagogie du sens et du discernement où la technique n'est ni rejetée a priori, ni sacralisée, mais mise en débat. L'institution d'éducation (l'école) doit pouvoir penser les écrans comme des

objets culturels à interroger et non comme des solutions indiscutables à des problèmes qu'ils contribuent parfois à amplifier. Une telle posture suppose de revaloriser la lenteur, la profondeur, l'expérience incarnée du savoir contre les injonctions à la performance, à la rapidité et à la fragmentation cognitive.

1. 2. Les enjeux cognitifs et sociaux de la numérisation accrue

La massification des outils numériques dans les environnements d'apprentissage a introduit une reconfiguration des capacités cognitives fondamentales comme attention, mémorisation, concentration, capacité de synthèse. Les recherches en neurosciences, en psychologie cognitive et en sciences de l'éducation (notamment celles de Jean-Philippe Lachaux, de Michel Desmurget ou de l'OCDE) convergent vers un constat préoccupant qui laisse comprendre que la surexposition aux écrans provoque une surcharge cognitive, une dispersion attentionnelle chronique et une altération de la mémoire de travail. M. Desmurget (2019, p. 279), par exemple, fait comprendre que « derrière le concept apparemment unitaire d'attention se cachent des réalités comportementales et neurophysiologiques fort disparates ». L'écran ne transmet pas uniquement de l'information ; il modifie le rapport à cette information, la manière dont elle est perçue, hiérarchisée, mémorisée ou ignorée.

Cette transformation affecte les capacités d'engagement intellectuel, en substituant la navigation hypertextuelle à l'effort de compréhension linéaire, la tendance à l'évitement rapide à la persévérance et l'instantanéité à l'élaboration. Dès lors, « ma concentration commence à se relâcher après deux ou trois pages (...) la lecture en profondeur qui me venait jadis tout naturellement est maintenant devenue un combat » (Carr, 2011, p. 33). La pédagogie, dans ce contexte, se trouve confrontée à un paradoxe : comment enseigner dans un environnement qui induit structurellement des conditions contraires à l'apprentissage durable ? À ce paradoxe cognitif s'ajoute une mutation sociale silencieuse, rendue possible par le fait que le tout-écran reconfigure les espaces de sociabilité scolaire. Dans le milieu scolaire comme tout autre lieu d'apprentissage, les interactions réelles s'amenuisent au profit de médiations digitales, contribuant à un isolement paradoxal dans la connexion, où l'apprenant, rivé à son interface, devient une entité individualisée, désarrimée de l'expérience collective ; ce qui fait dire à S. Turkle (2015, p. 400) que « les technologies nous isolent les uns des autres. (...) Le soi est de plus en plus éloigné de la vie réelle ».

La salle de classe devient ainsi un lieu de coexistence solitaire, où chacun évolue devant son écran dans une logique d'auto-affectation et de fragmentation. Cette configuration menace les conditions du vivre-ensemble pédagogique, en réduisant les lieux d'éducation à un agrégat d'individus

connectés, mais désolidarisés. Dans sa critique du tout-écran, S. Turkle (2015, p. 350) admet que « sur les réseaux sociaux (...) nous sommes ensemble, mais nous avons tellement réduit nos attentes envers les autres qu'il nous arrive de nous sentir extrêmement seuls ». Le tout-écran ou la proximité numérique exagérée entretient une baisse généralisée des attentions envers autrui, ce qui participe de la transformation de la sociabilité en un isolement affectif implicite. Il s'ensuit naturellement le constat que cette configuration crée également les inégalités. En effet, si tous les apprenants, en l'occurrence les élèves, sont confrontés aux effets cognitifs du numérique, seuls certains disposent des ressources culturelles et sociales nécessaires pour en faire un usage critique. En conséquence, « chaque individu, de par son capital culturel, va percevoir les choses différemment » (Bourdieu, 2000, p. 246). Ce différentiel d'appropriation risque d'élargir la fracture numérique en une fracture cognitive, à la fois silencieuse et durable.

Dès lors, penser une pédagogie du numérique ne saurait faire l'économie d'une réflexion sur les conditions attentionnelles, mémorielles et sociales de l'apprentissage. Il ne suffit pas d'introduire les écrans dans la classe ; encore faut-il interroger leur place, leur rythme, leur fonction et leur légitimité. C'est à cette condition seulement que l'institution d'éducation pourra redevenir un espace de concentration partagée, de lenteur habitée et de dialogue éducatif, contre l'éclatement imposé par les logiques du flux et de l'immédiateté. Ce réapprentissage collectif de la lenteur, de l'écoute et de la réflexion introduit de manière naturelle la navigation vers les enjeux normatifs et la pédagogie de la déconstruction.

2. Finalités normatives et pédagogies de la déconstruction

La recrudescence des outils de la technologie numérique incline à définir un type de pédagogie ancré dans l'analyse critique du tout-écran, de ses effets cognitifs aux logiques algorithmiques qu'ils véhiculent. Ce type de pédagogie ne prône pas un universel techno-pédagogique, loin de là, elle exige la prise en compte des inégalités socioculturelles et des régimes d'usage différenciés du numérique. En adoptant cette posture, il s'agit de promouvoir une éthique éducative sensible au consentement éclairé et à l'autonomie réflexive.

2.1 Développer l'esprit critique face aux artefacts numériques

Le monde des artefacts numériques n'est pas un simple prolongement technique du monde réel. Il le reformule selon des logiques d'organisation, de hiérarchisation et de visibilité qui lui sont propres. Les artefacts numériques, moteurs de recherche, fruits d'actualités, plateformes éducatives, ne sont pas transparents. Ils opèrent selon des logiques de cadrage, d'indexation et de scénarisation de l'information, qui échappent

bien souvent à la conscience des usagers. Cette obscurité au cœur des plateformes éducatives devient problématique pour l'éducation. Dans ces conditions, former à l'esprit critique, exige de déconstruire les mécanismes invisibles qui structurent la mobilité du sens. Il faut admettre et ne pas oublier que « les plateformes savent tout de leurs utilisateurs, lesquels ne savent rien des boîtes noires (verrouillées par des logiciels propriétaires) qui les scrutent » (Citton, 2023, p. 366). Les plateformes détiennent un pouvoir cognitif asymétrique. Elles collectent exhaustivement les données, traces comportementales des utilisateurs et les analysent via des algorithmes propriétaires opaques, des « boîtes noires » dont les usagers ignorent les règles internes, alors que ces mécanismes structurent et orientent leurs attitudes.

La pédagogie critique du numérique doit ainsi reposer sur une double démarche : herméneutique et réflexive. Herméneutique, parce qu'il s'agit d'apprendre à lire les messages médiatiques non comme de simples contenus, mais comme des constructions sociales orientées, situées dans un contexte de production et animées de finalités spécifiques. Réflexive, car analyser les modalités de sélection de l'information, les effets de rythme, de mise en page, de redondance, devient une tâche éducative essentielle. De même, l'attention portée à la temporalité des messages, c'est-à-dire leur vitesse de propagation, leur obsolescence programmée, leur viralité, tout cela permet de comprendre comment le numérique affecte non seulement ce que nous pensons, mais la manière dont nous pensons. Aux yeux de Stiegler, enseigner aujourd'hui face aux écrans, c'est d'abord repérer, distinguer et interroger la temporalité numérique imposée, faite de flux instantanés, de messages conçus pour disparaître au bout de quelques heures, et d'une viralité qui fabrique de l'attention sans distanciation. Lorsque cette rythmique accélérée court plus vite que notre capacité humaine à penser, à critiquer ou à interpréter, l'éducation se doit d'intervenir : freiner le tempo, retarder l'échéance médiatique, encourager un intervalle réflexif, afin de redonner à l'esprit le temps de construire du sens et de ne pas subir au coup par coup. « La disruption est ce qui va plus vite que toute volonté, individuelle aussi bien que collective (...) Dans la disruption, la volonté, d'où qu'elle vienne, est par avance obsolète » (Stiegler, 2016, p. 24).

Un second niveau de cette analyse concerne l'algorithmie, c'est-à-dire les logiques automatiques de filtrage et de recommandation qui organisent aujourd'hui l'environnement numérique. Ces algorithmes, souvent opaques, rarement contrôlables, orientent les préférences, façonnent les parcours attentionnels et induisent une forme de rationalité prescriptive. Face à ce renversement, l'éducation critique doit permettre d'identifier ces structures, de comprendre leur logique (économique, idéologique, sociale) et de les mettre en débat. Ce n'est qu'en rendant visible l'invisible que l'on

peut construire une autonomie cognitive réelle, une liberté qui ne soit pas pure illusion. D. Cardon souligne l'ampleur de cette emprise deux fois invisible et déterministe sur le comportement des individus. Il écrit : « de façon probabiliste, il [l'algorithme] soupçonne qu'une personne pourrait faire telle ou telle chose qu'elle n'a pas encore faite, parce que celles qui lui ressemblent l'ont, elles, déjà faite. Le futur de l'internaute est prédit par le passé de ceux qui lui ressemblent. » (Cardon, 2015, p. 34). Cette idée énonce clairement que l'algorithme ne se contente pas de refléter des données, il impose des préférences en déduisant au-delà du simple historique de clics. L'éducation critique doit ainsi être en mesure d'identifier, questionner et déconstruire ces logiques automatiques invisibles afin d'encourager une autonomie cognitive véritable.

Cette démarche qui consiste à évaluer le numérique doit être suivie d'un regard des conséquences sociales et éthiques de l'usage que nous faisons du numérique. Quels sont les contenus que nous partageons ? Pourquoi ? Quels sont les ressorts émotionnels de la viralité ? Quelle responsabilité individuelle engageons-nous dans l'économie attentionnelle ? Ce questionnement constitue le cœur même de la pédagogie critique, en ce sens qu'il permet à chaque apprenant de se situer dans le flux numérique, non comme un simple récepteur, mais comme un acteur éclairé, capable de discernement, de mise à distance et de responsabilité.

2.2 Analyse normative culturellement située

Toute pédagogie, quelle qu'elle soit, présuppose un certain rapport au monde, à la culture et au savoir. Elle n'est pas un modèle universel, abstrait, coupé des réalités sociales concrètes. La pédagogie du numérique ne saurait dérober à cette règle. Ce n'est pas sans intérêt si la diversité des contextes éducatifs, des normes sociales et des inégalités d'accès nous impose de penser les usages que nous faisons du numérique de manière située. Dans certains institutions éducatives, l'accès aux technologies est structurant et encadré. Par contre, dans d'autres, il est désorganisé, inégal, voire aliénant. Pour Granjon et al., la « fracture numérique » ne se résume pas à l'absence de matériel ou à de simples écarts d'usage. Elle s'enracine dans des structures sociales et symboliques. « Les inégalités numériques se nichent notamment dans des modalités différenciées d'appropriation et d'usages des TIC (...) produites soit par des inégalités de capitaux ou de compétences, soit par des capacités et des sens pratiques qui sont les produits intériorisés de formes de domination sociale » (Granjon et al., 2009, p. 9). Dans un tel cas, une « pédagogie critique du tout-écran » n'a pas à faire l'impasse sur les conditions matérielles, sociales et symboliques qui gouvernent les pratiques du numérique.

Cette contextualisation engage une réflexion sur les rapports différenciés aux écrans selon les milieux sociaux, les appartenances culturelles, les dynamiques de genre et les représentations éducatives. Ce que l'on nomme « fracture numérique » ne relève pas seulement de l'accès aux outils, mais aussi, et surtout, de la capacité à en faire un usage réflexif, critique, mesuré. Il faut admettre que les apprenants ne sont pas égaux face à la complexité de l'univers numérique. De ce fait, il serait naïf de croire que l'institution d'éducation, l'école par exemple, à elle seule, peut combler cette asymétrie. Elle peut, néanmoins, et doit, proposer un cadre d'interprétation, de mise en débat et de conscientisation des normes implicites à l'œuvre dans les espaces numériques. « Il est illusoire de penser que les apprenants ont des dispositions nécessaires pour faire un usage critique et rationnel des outils numériques et mettre à profit les opportunités qu'offrent ces outils dans le processus de leur formation. L'école doit, le leur enseigner » (Apedjinou et Kouawo, 2020, p. 90). Ces derniers soutiennent que, face aux inégalités sociales, l'institution scolaire ne peut pas substituer le travail de culture numérique individuel, mais doit créer un cadre pédagogique structuré d'interprétation, de décryptage et de conscientisation des normes implicites aux usages numériques.

Dans ce cas, l'éducation numérique ne transmet pas que le savoir-faire technique. Elle s'inscrit dans une véritable éthique de l'usage. Celle-ci repose sur trois principes que sont la mesure, le consentement éclairé et l'autonomie critique. Apprendre à gérer les temps d'écran, à choisir en connaissance de cause les plateformes utilisées, à interroger les finalités d'un usage numérique, telles sont les compétences morales que la pédagogie doit aujourd'hui viser. Le psychiatre S. Tisseron (2024, p. 104) explique que trois principes éducatifs : « alternance, accompagnement, auto-régulation » gouvernent la gestion des écrans. Dans ce triptyque, on trouve les trois piliers d'une éthique de l'usage numérique, savoir : 1/ la mesure, traduite ici par l'alternance, qui invite à intercaler des temps d'écran et des temps non-écran, à en doser l'exposition ; 2/ le consentement éclairé, exprimé par l'accompagnement, qui suppose que les choix de contenus ou d'applications soient faits en dialogue avec l'apprenant et 3/ l'autonomie critique, rendue par l'idée d'auto-régulation, qui vise à lui permettre d'observer ses usages, de fixer des limites et de choisir de rebondir autrement. Il s'agit d'éduquer non seulement des techniciens du numérique, mais des sujets capables de juger, de refuser, de résister.

Ce type d'éducation implique aussi une réflexion sur la normativité elle-même : quels usages voulons-nous promouvoir, dans quelle finalité éducative, au nom de quelles valeurs ? L'éthique culturellement située ne cherche pas à imposer une norme universelle. Elle entend construire une réflexivité partagée, fondée sur le dialogue, la délibération et le respect des

diversités culturelles. Elle engage les institutions éducatives dans leur responsabilité première qui est de former des individus capables d'habiter le monde numérique sans s'y dissoudre, d'y agir sans s'y soumettre et d'en faire un espace possible de justice, de liberté et de sens.

3. Conception d'une pédagogie critique éclairée et émancipatrice

Former à la littératie numérique ne renvoie pas qu'à l'acquisition simple de compétences techniques ; il doit aussi pouvoir construire des esprits capables de discernement, de recul, de critique et d'engagement citoyen. Dans ce cas, la pédagogie critique est indispensable, en ce qu'elle fournit des méthodes didactiques concrètes pour cultiver la réflexivité entre analyse médiatique, sobriété d'usage et responsabilité partagée. De plus, elle trace la voie à une éducation libératrice, résolument tournée vers l'éthique et l'émancipation via des stratégies didactiques et une éthique éducative.

3.1 Stratégies didactiques pour une posture réflexive

Toute pédagogie critique du numérique suppose la mise en œuvre de dispositifs didactiques capables de favoriser la réflexivité, la distance critique et l'élaboration d'un jugement autonome. Il ne suffit plus aujourd'hui d'enseigner seulement par les écrans ; il faut aussi enseigner les écrans, c'est-à-dire les interroger comme objets culturels, techniques et politiques. « Savoir réfléchir sur sa pratique doit être l'objectif central de la formation des enseignantes et enseignants. Cette réflexion est synonyme de compétence à juger par soi-même, à faire part des impacts de son enseignement sur l'environnement » (Perrenoud, 2001, p. 134). Un dispositif réflexif n'est pas un gadget pédagogique, mais un levier concret pour que les acteurs de l'éducation (professeurs, élèves, formateur, etc.) questionnent leurs usages, évaluent leur impact et partagent une responsabilité collective face aux normes ou aux modèles imposés. Pour ce faire, il convient de structurer l'espace éducatif autour d'activités permettant aux apprenants d'expérimenter, d'analyser et de déconstruire leurs propres usages.

Pour besoins, de dispositifs concrets tels que des ateliers d'analyse critique de médias (publicités, vidéos, fils d'actualité), des études de cas sur les bulles de filtres ou les fake news, ou encore des exercices de journal réflexif, dans lesquels les apprenants consignent quotidiennement leurs interactions numériques, les émotions suscitées, les mécanismes d'attention engagés, peuvent être mobilisés. Les ateliers d'analyse critique de médias doivent s'appuyer sur la pédagogie critique de P. Freire (1974, p.79), qui vise à transformer les apprenants en co-créateurs actifs du savoir au moyen d'une approche dialogique qui permet de déconstruire les logiques idéologiques des contenus médiatiques. Leur application implique un objectif analytique ciblé, des supports contextualisés, des consignes explicites et un espace de

dialogue structuré. Les journaux réflexifs numériques quant à eux, s'inscrivent dans la théorie métacognitive, laquelle incitent les apprenants à consigner quotidiennement leurs interactions, émotions et mécanismes attentionnels afin de développer leur autorégulation cognitive. Leur adaptation exige un protocole formalisé de prompts guidés, un feedback structuré (humain ou algorithmique), un cadre éthique protecteur et une finalité réflexive clairement définie.

Ce travail d'auto-analyse est un moyen primordial de conscientisation, en ce qu'il rompt avec l'usage automatisé des écrans et rend visibles les affects, les rythmes et les dérives qu'ils induisent. Cal Newport remarque que le minimalisme numérique s'appuie sur la conscientisation et l'observation méthodique de son propre usage des écrans. « Parce que les minimalistes digitaux passent tellement moins de temps connectés que leurs pairs, leur style de vie est facilement considéré comme extrême ; mais les minimalistes argumenteraient que cette perception est en fait inversée : ce qui est extrême, c'est la quantité de temps que tous les autres passent devant leurs écrans » (Newport, 2020, p. 45).

La pédagogie critique doit aussi promouvoir la littératie numérique active, c'est-à-dire une capacité à lire, décoder et manipuler les codes médiatiques, mais aussi à comprendre l'architecture des systèmes numériques. Il s'agit, dans ce cas, de faire émerger une compétence technique comme vecteur d'autonomie et non comme fin en soi. Apprendre à questionner le code, à repérer les logiques de tri algorithmique, à cartographier les flux informationnels, revient à renforcer la souveraineté cognitive de l'apprenant, et à éviter sa captation passive par des interfaces conçues pour orienter son attention et son attitude. Dans ce qu'il qualifie de « comportementalisme radical », D. Cardon (2015, p. 69) explique que les algorithmes substituent les structures sociales aux prises par l'inertie historique, par une « micro-physique des comportements », captée par des dispositifs à bas niveau où le sujet n'est plus perçu comme singulier mais comme entièrement prévisible.

Le comportementalisme radical joue ce rôle à la fois lucide et démoralisant de montrer à des sujets qui pensaient s'être émancipés des déterminations que, en ce qu'ils pensent être des singularités inassignables, ils continuent à être prévisibles, petites souris mécaniques dans les griffes des calculateurs. Vue depuis les algorithmes, la société ne repose plus sur de grands systèmes de déterminations, mais elle est une sorte de micro-physique des comportements et des interactions que des capteurs placés à bas niveau savent décoder (D. Cardon, 2015, p. 69).

Ce retournement épistémologique remplace l'analyse macro-sociale par une lecture induite uniquement par les traces comportementales qui écartent toute causalité ou interprétation morale. Le résultat, c'est une « société des calculs » où l'autonomie cognitive s'efface devant un déterminisme algorithmique, rendant l'individu acteur anticipé plutôt que réflexif qui se construit. Or, la posture réflexive ne se limite pas à l'individu ; elle s'inscrit ou doit être inscrite dans une démarche collective, nourrie par la discussion, le débat argumenté et l'écoute de la pluralité des expériences. Comme nous l'avons évoqué plus haut avec P. Freire (1974, p. 79), « personne n'éduque personne, personne ne s'éduque soi-même, les êtres humains s'éduquent entre eux, médiatisés par le monde ». C'est en comparant les vécus numériques, les usages, que les apprenants peuvent construire une compréhension plus nuancée et plus critique de l'environnement technologique qu'ils habitent. Ce qui fera du lieu d'apprentissage un espace de co-construction du savoir numérique, un laboratoire de démocratie cognitive où la pensée s'élabore dans la confrontation d'idées.

3.2 Éthique éducative et responsabilité citoyenne

L'éducation au numérique ne saurait se limiter à une simple transmission de compétences. Elle implique une responsabilité éthique importante, tant de la part des enseignants que des institutions d'éducation. À l'ère de la saturation technologique, marquée par la logique du clic, de la quantification et de la performance, l'institution d'éducation a le devoir d'imposer des limites, de tracer des seuils, d'énoncer des normes. « Ainsi l'introduction des technologies en éducation se retrouve sous une charge morale particulièrement intense, qui vient accroître la complexité de sa mise en œuvre sur le terrain et invite à un pas de recul pour penser et questionner les enjeux à court comme à long terme » (Alvarez et Heinzen, 2021, p. 5). Cela exige une réflexion sur l'usage mesuré des technologies qui ne renvoie ni à la technophobie réactionnelle, ni à la technophilie naïve, mais à une pédagogie d'intellection, orientée par des valeurs sociales.

Cette intellection s'inscrit dans une éthique du sens où il ne s'agit pas d'utiliser les écrans parce qu'ils sont là, mais parce qu'ils servent un objectif éducatif clair, explicite, pensé. Cela implique une redéfinition des finalités de l'institution d'éducation, en l'occurrence l'école à l'ère numérique. La redéfinition des finalités de l'institution devra lui donner des prérogatives de former non des utilisateurs obéissants, mais des citoyens critiques, capables d'exercer leur liberté dans un environnement saturé de normes implicites et de stimulations continues. Ce n'est pas sans raison si le Rapport (n° 2017-056, p. 4-5) en parlant de l'éducation à l'ère du numérique, préconise de « mettre en place les conditions nécessaires pour que cette

transition devienne un vecteur de progrès et de démocratie, une opportunité pour l'émancipation de tous les élèves, plutôt qu'un simple outil de consommation, une source supplémentaire d'inégalités, de dispersion ou de manipulation des esprits ». Ce rapport, à l'endroit du ministre français de l'éducation nationale d'alors, est un exemple parmi tant d'autres qui démontre qu'il urge d'introduire dans l'éducation au numérique une dimension politique, culturelle et émancipatrice dans l'intérêt des acteurs de l'éducation (enseignées et des enseignants). De la sorte, la formation à la sobriété numérique, devient un acte éducatif à part entière, qui réintroduit la mesure dans un monde structuré par l'excès.

Cette éthique s'adosse également à une visée communautaire. Le numérique n'est pas qu'un outil individuel, il est aussi un espace partagé, traversé par des enjeux collectifs qui sont entre autres, la justice, l'inclusion, la protection des données, la régulation des discours. L'école ou l'institution d'éducation doit permettre à chacun des acteurs de s'approprier ces enjeux et de comprendre que toute interaction numérique engage autrui. Par là même, l'apprentissage devient éthique, parce qu'il forme à la responsabilité, au respect, à la prudence, à la sociabilité, à l'interdépendance, en peu de mots, aux valeurs sociétales. Comme l'a si bien dit D. Cardon (2019, p. 421), « il ne faut pas considérer la privacy comme étant une question personnelle mais comme un droit collectif ».

La pédagogie critique du tout-écran a, en fin de compte, une finalité émancipatrice. Elle ne cherche pas à strictement transmettre un savoir, mais à construire aussi des sujets capables de résister à la manipulation, à l'automatisme, à la simplification algorithmique du réel. Ce type de pédagogie a l'avantage d'éduquer des individus à résister à la logique mécaniste et à conserver leur libre-arbitre. Aussi permet-elle d'éviter que le numérique, à travers ses algorithmes, enferme l'apprenants dans des profils déterminés à l'avance, sans espaces de délibération ni élasticité cognitive. En effet, parlant des algorithmes, P. Meirieu (2021, p. 39) montrait qu'« ils font de chacun de nous un "cœur de cible" dont le "profil" est minutieusement construit ». La pédagogie critique du tout-écran suppose que, former au numérique, c'est permettre à chacun des apprenants de comprendre les règles du jeu pour ne pas en être le jouet. C'est inscrire chaque élève dans une culture de la vigilance, de la pensée libre, du débat informé. En ce sens, la pédagogie critique du tout-écran devient un acte politique au sens noble du terme, c'est-à-dire, une contribution active à la formation de citoyens éclairés dans une société connectée.

Conclusion

La pénétration systémique des écrans dans l'univers scolaire ne saurait être appréhendée comme une simple évolution instrumentale de l'acte

d'enseigner. Elle engage une transformation plus profonde, quasi ontologique, de la relation au savoir, à autrui et à soi. Le « tout-écran », en tant que régime technologique globalisé, constitue un défi à la fois cognitif, social et normatif, où les promesses de connectivité et d'accès immédiat se doublent de nouvelles formes de vulnérabilité, d'aliénation attentionnelle et de dépendance silencieuse. Il se pose alors la question de la nécessité d'un discernement pédagogique fondé sur la clairvoyance critique et la responsabilité éducative. La pédagogie critique apparaît, dans ce contexte, non pas comme un surcroît idéologique, mais comme une exigence de premier ordre. La pédagogie critique, en fournissant une lecture réflexive des méthodes numériques, en questionnant l'opacité des algorithmes et en consignnant les usages dans une éthique de la mesure, elle entend former des sujets capables de résister à la dépendance technologique. Cette manière d'éduquer nous amène à admettre ce que dit N. Pignier (2020, p. 116) : « éduquer est un processus qui permet à l'éducateur de sortir de lui-même pour devenir un sujet qui choisit son devenir, et non un objet qui subit sa fabrication ». Ce n'est pas l'écran en tant que tel qu'il faut disqualifier, mais l'usage non interrogé, l'adhésion passive à ses injonctions implicites et la démission de la pensée dans l'automatisme des gestes. En ce sens, penser une pédagogie du numérique, c'est refuser toute neutralité apparente pour investir pleinement le champ de la critique et de la délibération. C'est œuvrer à l'émergence d'un rapport au savoir qui soit habité par l'attention, soutenu par la raison, et orienté vers l'émancipation. À terme, l'école ne saurait demeurer simple spectatrice du bouleversement numérique ; elle doit en devenir un espace régulateur, voire subversif, capable d'instituer des formes nouvelles de citoyenneté réflexive, de solidarité numérique et de liberté intellectuelle.

Conflit d'intérêts : Les auteurs n'ont signalé aucun conflit d'intérêts.

Disponibilité des données : Toutes les données sont incluses dans le contenu de l'article.

Déclaration de financement : Les auteurs n'ont obtenu aucun financement pour cette recherche.

References:

1. Alvarez Lionel et Heinzen Samuel, 2021, « Éthique et numérique », in *Éthique en éducation et en formation*, n° 11, octobre, p. 5-7,
URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1084193ar>;
DOI : <https://doi.org/10.7202/1084193ar>.

2. Apedjinou Akouété et Kouawo Candide Achille Ayayi, (2020, « Jeunesse et numérique en Afrique : rôle de l'école pour une attitude critique et réflexive dans l'usage des réseaux sociaux », in *Revue semestrielle des Sciences de l'Éducation*, n° 16, décembre, p ; 30-90.
3. Armano Emiliana et Cavazzini Andrea, 2022, « Éditorial », in *Cahiers du GRM* [En ligne], 20 | 2022, mis en ligne le 04 décembre 2022, consulté le 01 août 2025.
URL : <http://journals.openedition.org/grm/3713> ;
DOI : <https://doi.org/10.4000/grm.3713>.
4. Bourdieu Pierre, 2000, *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Paris, Seuil.
5. Cardon Dominique, 2015, *À quoi rêvent les algorithmes ? Nos vies à l'heure des big data*, Paris, Seuil, collection La République des idées.
6. Cardon Dominique, 2019, *Culture numérique*, Paris, Presses de Sciences Po.
7. Carr Nicolas, 2011, *Internet rend-il bête ? : Réapprendre à lire et à penser dans un monde fragmenté*, trad. Marie-France Desjeux-Lefort, Paris, Robert Laffont.
8. Citton Yves, 2023, « Transparence », in *Angles morts du numérique ubiquitaire*, (Citton Yves, Lechner Marie & Masure Anthony, dir.), Paris, Presses universitaires de Paris Nanterre, p. 365-367.
9. Conseil national du numérique (CNNum), 2017, *Repenser la forme scolaire à l'heure du numérique : vers de nouvelles manières d'apprendre et d'enseigner*, Rapport n° 2017-056, Paris, CNNum,
10. Desmurget Michel, 2019, *La fabrique du crétin digital. Les dangers des écrans pour nos enfants*, Paris, Seuil.
11. Ellul Jacques, 1977, *Le système technicien*, Paris, Calmann-Lévy.
12. Freire Paulo, 1974, *La pédagogie des opprimés*, trad. Melenn Kerhoas et Élodie Dupa, Préface d'Irène Pereira, Paris, Maspero.
13. Granjon Fabien, Lelong Benoît et Metzger Jean-Luc (dir.), 2009, *Inégalités numériques : clivages sociaux et modes d'appropriation des TIC*, Paris, Hermès-Lavoisier.
14. Horkheimer Max et Adorno Theodor W., 1974, *La dialectique de la raison, Fragments philosophiques*, trad. Éliane Kaufholz, Paris, Gallimard.
15. Jonas Hans, 1995, *Le principe responsabilité : Une éthique pour la civilisation technologique*, trad. Jean Greisch, Paris, Champs essais.
16. Marcuse Herbert, 1968, *L'homme unidimensionnel*, trad. Monique Wittig, Paris, Éditions de Minuit.
17. Meirieu Philippe, 2021, « Résister aux algorithmes », in *L'École des parents*, n° 638 (1), janvier, p. 38-40).

18. Newport Cal, 2020, *Réussir (sa vie) grâce au minimalisme digital : Moins de technologie, plus de concentration*, trad. Michel LE SÉACH, Paris, Éditions Alisio.
19. Perrenoud Philippe, 2001, *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : Professionnalisation et raison pédagogique*, Paris, ESF.
20. Pignier Nicole, 2020, *Éducation critique aux médias et à l'information en contexte numérique*, in Jehel Sophie & Saemmer Alexandra (dir.), Paris, Presses de l'Enssib.
21. Stiegler Bernard, 2016, *Dans la disruption : pour un nouvel imagin-aire politique*, Paris, Seuil.
22. Tisseron Serge, 2024, *3-6-9-12+ : Apprivoiser les écrans et grandir*, Paris, Érès.
23. Turkle Sherry, 2015, *Seuls ensemble. De plus en plus de technologies, de moins en moins de relations humaines*, trad. Claire Richard, Paris, L'Échappée.