

Comment les élèves construisent les valeurs à l'ère numérique?

Étude quasi-expérimentale sur l'émergence et la mise à l'épreuve des valeurs morales dans les interactions numériques d'une classe marocaine

Mohammed GUEROUAOUI

Inspecteur pédagogique, Direction provinciale de Salé
Enseignant vacataire à l'École Supérieure de l'Éducation et de la
Formation (ESEF), Kénitra
Université Ibn Tofaïl – Kénitra
Maroc

Abstract:

This experimental research examines how moral values are constructed, tested, and enacted by Moroccan high school students not through direct instruction but through their digital interactions on a WhatsApp class group. Using a quasi-experimental design, the study contrasts a control group receiving traditional philosophy instruction with an experimental group in which the teacher, acting anonymously under the supervision of the educational inspector for philosophy, intentionally triggers value-based controversies to observe students' discursive reactions. Findings reveal that values are not internalized when merely declared or repeated; they emerge as discursive acts shaped by confrontation, justification, and peer recognition. The study identifies a critical axiological dysfunction: students struggle significantly to respect the right to difference during digital exchanges. Thus, values appear not as static moral contents but as negotiated practices, becoming meaningful only when enacted within real communication. Despite its contextual limitations, the research highlights the pedagogical potential of digital spaces as laboratories for moral formation when integrated into a structured intervention rather than left to spontaneous use.

Mots-clés : Espace public, communication politique, démocratie moderne, légitimation politique, stratégies discursives, participation citoyenne, sphère publique, communication numérique.

Introduction :

L'école contemporaine se trouve confrontée à une transformation profonde induite par l'essor du numérique, lequel ne constitue plus seulement un outil de communication, mais un espace social où les élèves élaborent, échangent et confrontent leurs représentations. Dans ce contexte, l'éducation aux valeurs ne peut plus se limiter à une transmission verticale de principes préétablis. Les environnements numériques, accessibles en permanence, reconfigurent les manières de s'exprimer, de débattre et d'agir, et donnent naissance à de nouvelles pratiques discursives qui échappent largement au contrôle institutionnel. Ainsi, les valeurs ne demeurent pas extérieures au sujet ; elles se construisent dans l'usage, dans la confrontation des points de vue, et dans la gestion réelle des interactions sociales.

C'est dans ce cadre que s'inscrit la présente recherche expérimentale, menée auprès d'élèves de deuxième année du baccalauréat, option Sciences humaines, en enseignement de la philosophie. Elle vise à analyser comment les valeurs passent du statut de contenus scolaires déclaratifs à celui de ressources discursives, négociées et mobilisées dans des interactions numériques entre pairs. Deux groupes comparables ont été constitués : l'un évoluant dans un dispositif traditionnel, l'autre intégré à une communauté numérique où l'enseignant intervient sous une identité non révélée. Cette configuration permet d'observer non ce que les élèves disent qu'ils croient, mais ce qu'ils pratiquent effectivement lorsqu'ils ne se sentent pas soumis au regard professoral.

L'enjeu de ce travail est double. Il s'agit, d'une part, de comprendre comment les interactions numériques génèrent des comportements axiologiques, qu'ils soient coopératifs, conflictuels ou régulateurs ; d'autre part, de déterminer si ces interactions favorisent l'appropriation réelle des valeurs au-delà du discours normatif. La question centrale devient alors la suivante : comment l'espace numérique transforme-t-il la valeur en acte ? Autrement dit, comment un principe moral abstrait se convertit-il en prise de position, en choix argumenté, en responsabilité assumée ?

Cette recherche repose sur l'hypothèse que les valeurs ne s'intériorisent pas par exposition à des contenus, mais par participation à des situations où elles sont éprouvées. En ce sens, l'étude dépasse les approches classiques de l'éducation morale pour proposer une conception où la valeur n'est pas enseignée, mais vécue, discutée et transformée dans l'échange. Ainsi, le numérique n'est pas envisagé comme une menace pour la cohérence éducative, mais comme un terrain privilégié permettant d'observer la genèse axiologique des élèves et d'identifier les conditions qui rendent possible une véritable formation éthique.¹

L'essor des interactions numériques impose aujourd'hui une reconfiguration profonde des pratiques éducatives, en particulier lorsqu'il s'agit de la construction et de la transmission des valeurs chez les apprenants. Dans les établissements d'enseignement secondaire, la présence continue des élèves dans des espaces numériques parallèles, non soumis aux règles explicites de l'institution scolaire, soulève des interrogations majeures : comment les valeurs se forment-elles dans ces environnements échappant au cadre scolaire traditionnel ? Ces espaces conduisent-ils à un renforcement des conduites responsables ou, au contraire, à l'émergence de formes d'incivilité et de violence symbolique ? Dans cette optique, la problématique centrale de cette étude peut être formulée ainsi : dans quelle mesure les interactions numériques, médiatisées par WhatsApp, contribuent-elles à l'émergence, la transformation ou la déstabilisation des valeurs chez les élèves de philosophie du baccalauréat, et comment ces pratiques transforment-elles le rôle éducatif attribué au discours scolaire ?

La présente recherche s'inscrit dans un contexte territorial et institutionnel précis. Elle est menée dans la région de Rabat-Salé-Kénitra, plus précisément au sein de la Direction provinciale de Salé, dans un établissement public d'enseignement secondaire, le Lycée qualifiant Abdelhadi Boutaleb, Commune de Laayayda. Ce choix n'est pas fortuit : l'établissement accueille un public diversifié

¹ Guerouaoui, Mohammed. 2025. « Comment les futurs enseignants interiorisent les valeurs professionnelles dans l'usage numerique ? Etude experimentale comparative aupres des etudiants de l'Ecole Superieure de l'Education et de la Formation (ESEF), Kenitra – Maroc ». Revue Al-Anwar pour les sciences juridiques et les sciences humaines, no 12 (decembre): 382-417.

et fortement connecté, pour lequel les interactions numériques constituent une extension naturelle de la vie scolaire. Le dispositif expérimental s'appuie exclusivement sur le réseau WhatsApp, qui représente l'outil de communication le plus utilisé par les élèves marocains. Ce choix permet de saisir les dynamiques axiologiques non pas dans un environnement artificiel ou académique, mais dans un espace quotidien où les normes, les jugements et les comportements s'expriment avec une spontanéité difficilement observable en classe.

Ce cadrage territorial et technologique circonscrit la portée de l'étude et en constitue un élément méthodologique essentiel. Il ne s'agit pas d'évaluer l'ensemble des usages numériques des élèves, mais d'examiner spécifiquement la manière dont les interactions discursives qui se déploient dans un groupe WhatsApp de classe peuvent favoriser ou inhiber l'appropriation des valeurs. En d'autres termes, la recherche s'intéresse à la transformation de la valeur en acte observable, à travers les choix linguistiques, les formes d'argumentation, les réactions émotionnelles, ainsi que les régulations internes produites par le groupe. Le contexte choisi devient ainsi un véritable laboratoire social, où la parole numérique se substitue aux normes institutionnelles, et où les élèves, libérés du regard magistral, manifestent des comportements qui révèlent leur rapport réel aux valeurs, loin des déclarations scolaires convenues.

L'objectif principal de cette recherche est de comprendre comment les interactions numériques, produites au sein d'un groupe WhatsApp d'une classe de philosophie, influencent la construction, la circulation et la transformation des valeurs chez les élèves de deuxième année du baccalauréat. Il s'agit de déterminer si ces échanges favorisent une véritable appropriation axiologique ou s'ils renforcent des comportements de conformité superficielle. À partir de cette perspective, la recherche vise également à identifier les conditions discursives qui permettent aux élèves de passer d'une adhésion déclarative à une mobilisation active des valeurs dans des situations réelles de communication. Elle ambitionne enfin de redéfinir le rôle de l'enseignant face à des espaces numériques où l'autorité ne repose plus sur la position institutionnelle, mais sur la capacité à orienter les significations et à instaurer des formes de régulation interne fondées sur la responsabilité partagée.

La méthodologie adoptée s'inscrit dans une démarche quasi-expérimentale mobilisant deux groupes d'élèves inscrits dans la même filière, au sein du Lycée qualifiant Abdelhadi Boutaleb, relevant de la Direction provinciale de Salé. Le premier groupe constitue un dispositif expérimental où l'enseignant participe anonymement aux interactions d'un groupe WhatsApp de classe, observant les échanges, suscitant des débats et introduisant des situations qui impliquent des choix axiologiques explicites. Le second groupe, témoin, poursuit un enseignement classique sans intervention numérique structurée, permettant d'établir des comparaisons quant aux comportements, aux représentations et à la manière d'investir les valeurs. Les données sont recueillies à partir de traces discursives numériques, d'observations systématiques et d'analyses qualitatives de messages et de réactions. La méthodologie repose ainsi sur une triangulation intégrant analyse de contenu, observation participante dissimulée et interprétation herméneutique des comportements discursifs, ce qui permet de rendre visibles les processus réels de construction des valeurs, souvent absents des déclarations formelles recueillies en classe.

En outre, l'enseignant infiltré dans le groupe WhatsApp n'adopte pas une posture strictement passive. Il introduit volontairement des thématiques susceptibles de générer des désaccords explicites entre les élèves, afin de provoquer des situations de confrontation dans lesquelles la valeur se traduit en acte discursif. Cette stratégie vise à analyser non seulement la manière dont les élèves expriment leurs opinions, mais surtout la façon dont ils gèrent la présence de l'altérité. Le dispositif expérimental a ainsi permis de révéler une faille axiologique significative : une difficulté manifeste, chez un nombre important d'élèves, à reconnaître et à respecter le droit à la différence lors des échanges numériques. Ce constat, issu d'une démarche d'intervention ciblée, met en évidence que la valeur ne s'approprie pas par répétition, mais par mise à l'épreuve dans des contextes où la coexistence de points de vue divergents devient inévitable.

Cette étude s'inscrit explicitement dans une perspective de recherche-intervention. L'enseignant-chercheur n'a pas seulement observé les échanges numériques : il a transformé sa position initiale, fondée sur des impressions

subjectives et des ressentis personnels, en une pratique d'observation scientifique structurée. Cette transition méthodologique s'est opérée par la mise en place d'un dispositif d'analyse intentionnel, dans lequel l'enseignant provoque des situations de tension axiologique afin d'évaluer la manière dont les élèves mobilisent ou ignorent certaines valeurs. Les participants n'ont pas été informés qu'ils faisaient l'objet d'une expérimentation, ce qui a permis d'éviter les comportements artificiels souvent liés à la conscience d'être observé. Le dispositif garantit ainsi l'authenticité des données recueillies et permet de saisir les valeurs non pas telles que les élèves prétendent les posséder, mais telles qu'ils les pratiquent réellement dans des interactions ordinaires.

Il convient également de préciser que cette démarche expérimentale ne constitue pas une initiative isolée. Elle s'inscrit dans la mise en œuvre d'un plan d'action didactique élaboré par l'Inspecteur pédagogique de philosophie, qui supervise et oriente l'ensemble du processus. L'enseignant–chercheur agit ainsi conformément aux directives institutionnelles, et chaque étape du dispositif, de la formulation des situations problématiques à l'analyse des interactions, fait l'objet d'un suivi rigoureux et d'un échange continu avec l'Inspecteur. Les données issues du groupe WhatsApp sont régulièrement partagées et discutées avec lui, ce qui garantit la cohérence scientifique du protocole, ainsi que sa conformité aux exigences pédagogiques officielles. Ce cadre institutionnel confère au dispositif expérimental une légitimité académique et assure que l'intervention menée en classe ne constitue pas un acte isolé, mais une composante intégrée du développement professionnel de l'enseignant et de l'expérimentation pédagogique régionale.

La première hypothèse postule que les élèves n'intègrent pas les valeurs par simple exposition à des contenus déclaratifs, mais par leur mise en jeu dans des situations de communication authentiques, où leurs choix linguistiques et interactionnels révèlent leurs ancrages axiologiques réels. La deuxième hypothèse suppose que la présence anonyme de l'enseignant, loin d'exercer une contrainte explicite, agit comme un régulateur tacite qui oriente les échanges et favorise une prise de conscience des implications morales attachées aux propos tenus. La troisième hypothèse avance que l'espace numérique, lorsqu'il devient un lieu de confrontation et de justification argumentative, produit des effets éducatifs plus

durables que les formes traditionnelles d'enseignement moral, car il transforme la valeur en acte, et non en simple notion scolaire. Ainsi, la valeur ne s'impose plus de l'extérieur, mais émerge d'un processus dynamique de négociation, de résistance et de reconnaissance mutuelle.

L'analyse des données recueillies dans cette recherche repose sur un dispositif méthodologique articulant trois outils complémentaires permettant de rendre visibles les mécanismes de construction des valeurs dans les interactions numériques. Le premier outil est l'analyse de contenu discursif, qui vise à dégager les unités de sens présentes dans les messages échangés par les élèves sur le groupe WhatsApp. Cette analyse porte une attention particulière aux marqueurs axiologiques, aux modalités de justification, ainsi qu'aux formes implicites de reconnaissance ou de disqualification. Le second outil est la grille d'observation interactionnelle, élaborée pour repérer les indices de participation, les déclencheurs d'engagement, les réactions émotionnelles, ainsi que les glissements argumentatifs susceptibles de révéler une prise de position morale. Cette grille permet d'isoler les moments où la valeur devient action, c'est-à-dire où elle se manifeste par une décision, une défense, une attaque ou un retrait discursif. Le troisième outil est l'analyse herméneutique, mobilisée pour interpréter les intentions implicites, les horizons d'attente des élèves, et les dynamiques collectives qui influencent la stabilisation ou la transformation des valeurs. L'ensemble de ces outils ne se contente pas de décrire les comportements : il cherche à comprendre comment les pratiques langagières façonnent les orientations morales, en révélant la valeur comme processus plutôt que comme norme préexistante.

La collecte des données s'effectue dans un environnement numérique réel, constitué par un groupe WhatsApp rassemblant les élèves de la classe concernée. Cet espace constitue une source privilégiée pour observer les pratiques discursives en situation authentique, sans dispositif artificiel ni cadre institutionnel explicite. Les messages écrits, réactions émotionnelles, notes vocales, reformulations spontanées et éléments multimédias constituent la matière première analysée. Ces traces numériques permettent d'examiner non seulement ce que les élèves déclarent, mais surtout ce qu'ils font lorsqu'ils mobilisent ou contournent des valeurs dans leurs

interactions quotidiennes. La période de collecte, s'étalant sur un semestre complet, assure une profondeur temporelle suffisante pour distinguer les comportements accidentels des tendances axiologiques durables.

La spécificité de cette recherche réside dans la nature non déclarée du dispositif expérimental. Les élèves n'ont pas été informés qu'ils participaient à une étude, ce qui a permis d'éviter les effets de conformité fréquemment observés lorsque les sujets ont conscience d'être observés. Le chercheur, enseignant infiltré sous une identité numérique non identifiable, adopte une posture d'observation participante tout en provoquant des situations de controverse pour stimuler l'expression des valeurs implicites. Les thématiques introduites ont été soigneusement choisies pour susciter des désaccords, révéler des tensions argumentatives et contraindre les élèves à se positionner face à des opinions divergentes. Ce procédé transforme la collecte des données en un véritable champ d'épreuve axiologique, où les valeurs ne se manifestent pas comme des affirmations abstraites, mais comme des réponses situées à des défis interactionnels concrets.

Toutes les données obtenues font l'objet d'un traitement rigoureux : anonymisation des participants, classification des échanges selon des indicateurs discursifs préétablis et mise en relation des conduites verbales avec les dynamiques de groupe observées. Ce protocole permet de dépasser l'impression subjective de l'enseignant et d'inscrire l'analyse dans une logique scientifique reproductible. L'objectif n'est pas de juger les élèves moralement, mais d'identifier comment les valeurs émergent, se stabilisent, se contredisent ou s'effacent au fil des interactions. La collecte ne vise donc pas à vérifier la conformité des élèves à des normes institutionnelles, mais à comprendre les conditions sous lesquelles une valeur devient opératoire, c'est-à-dire mobilisée, défendue ou rejetée en situation.

Ainsi, la collecte des données ne se contente pas de documenter un comportement numérique; elle enregistre un processus de formation axiologique en acte. Le groupe WhatsApp devient une scène où se négocie le sens moral, où la différence cesse d'être un principe scolaire abstrait pour devenir une épreuve discursive réelle. Par ce dispositif, la valeur n'est plus un objectif proclamé par

l'institution, mais une pratique observable, révélée par les gestes langagiers des élèves et les mécanismes collectifs d'acceptation, d'exclusion ou de légitimation.

1–Cadre conceptuel et problématisation

L'école contemporaine ne se limite plus à enseigner des savoirs figés, ni à transmettre des valeurs assumées comme universelles : elle est aujourd'hui insérée dans un environnement profondément transformé par le numérique, où les élèves interagissent hors du cadre classique du cours, dans des groupes informels, des messageries, des applications ou des espaces de discussion collective. Ces lieux numériques, parfois privés, deviennent des espaces de socialisation parallèles, où circulent non seulement des informations, mais des jugements, des affects, des positionnements identitaires, des normes implicites. Dans ce contexte, la vie scolaire ne s'arrête pas à la sonnerie, le cours ou le manuel : elle se prolonge dans des flux de communication continus, parfois dissimulés, souvent anonymes. Par conséquent, les valeurs, ces repères réputés stables par l'institution, sont soumises à des dynamiques nouvelles, invisibles, mouvantes. Face à ce bouleversement, le rôle de l'enseignant et de la pédagogie ne peut plus se réduire à l'instruction ou à la moralisation traditionnelle : il s'agit désormais d'interroger la manière dont les valeurs sont vécues, négociées, détournées ou réinventées dans ces "espaces parallèles". C'est cette transformation profonde du cadre scolaire qui fonde l'objet de ce travail : comprendre comment la transmission des valeurs peut se jouer, non pas seulement dans le visible, la classe, le cours, le manuel, mais dans l'invisible des interactions numériques, et surtout comment saisir la vérité de la vie axiologique des élèves quand disparaissent les repères habituels de la surveillance éducative.

Pour rendre intelligible ce type de réalité, ce travail introduit deux concepts originaux : « matrice de valeurs numériques » et « fracture axiologique virtuelle ». La matrice de valeurs numériques désigne l'ensemble des représentations, des logiques d'action, des normes implicites et des attitudes spontanées qui s'esquisse à chaque échange entre pairs dans le numérique, une arène où le communautaire, l'affectif, l'humour, la provocation, voire l'agressivité symbolique ou verbale, peuvent coexister, se succéder ou s'opposer. Cette matrice est fluide, instable, en

construction perpétuelle, façonnée par l'anonymat, la proximité temporelle, la réactivité instantanée, mais aussi par le contexte scolaire partagé. Elle devient un cadre de référence interne au groupe, parfois plus influent que les valeurs déclarées par l'enseignement officiel. La fracture axiologique virtuelle désigne, pour sa part, le décalage entre les valeurs explicitement enseignées (tolérance, respect, dialogue, ouverture) et celles effectivement pratiquées dans l'espace numérique. Ce décalage n'est pas un simple paradoxe : c'est un révélateur des tensions entre l'autorité institutionnelle et la liberté d'expression tacite, entre la norme imposée et la norme négociée, entre l'éthique proclamée et l'éthique vécue. Il constitue un terrain d'étude privilégié : c'est dans cette fracture que se dévoilent non seulement les contradictions, mais aussi les résistances, les compromis, les hypocrisies éventuelles, et les véritables logiques de pouvoir, de domination symbolique ou de marginalisation au sein du groupe.

Partant de cette hypothèse, le présent travail conçoit le dispositif numérique scolaire non comme simple prolongement technologique de la classe, mais comme un espace axiologique autonome, susceptible de produire des pratiques, des normes et des subjectivités nouvelles, indépendamment de l'intention didactique traditionnelle. Dans ce cadre, l'enseignant peut assumer un rôle inédit : non plus transmetteur explicite de valeurs, mais observateur discret de la vie morale réelle, non pas à travers les réponses posées aux questions, mais via les interactions, les réactions, les silences, les provocations, les moqueries, les lignes de conflit ou d'alliance qui émergent lorsque l'autorité est absente. Ce positionnement, que l'on pourrait qualifier d'action didactique cachée, permet de rendre visibles les dynamiques réelles de socialisation des valeurs, hors de l'effet spectacle institutionnel. Il offre un point d'observation privilégié sur ce que sont réellement les orientations axiologiques des élèves, et non ce qu'ils disent croire. Ce renversement de la posture pédagogique ouvre un espace critique : celui où l'éducation des valeurs cesse d'être un simple discours, un contenu à délivrer, et devient une enquête sur la vie morale effective des sujets en formation, dans la complexité de leurs interactions réelles, mouvantes, souvent problématiques.¹

¹ Castells, Manuel. *La société en réseaux. L'ère de l'information*. Paris : Fayard, 1998, p. 421.

Cependant, l'enjeu ne se limite pas à observer : il s'étend à envisager une forme de régulation pédagogique douce, non pas par l'imposition d'un code moral rigide, mais par l'ouverture de dispositifs d'intégration réflexive, de débat, de prise de conscience collective. L'idée est d'utiliser les interactions numériques non comme des lieux d'anonymat irresponsable, mais comme des espaces de négociation axiologique, où les élèves, engagés dans des échanges réels, peuvent être amenés à interroger leurs propres attitudes, à mesurer l'impact de leurs paroles, et à reconstruire progressivement une cohérence entre les principes annoncés et les pratiques effectives. Cette régulation douce cherche à induire ce que l'on pourrait appeler un glissement axiologique participatif : un changement de posture, non imposé, mais co-construit, négocié, intériorisé par le groupe lui-même. Ce type d'interaction transforme le numérique en un laboratoire moral, un atelier de conscience collective, un espace de transformation, non plus de conformité forcée, mais de responsabilisation et de critique. C'est là que réside l'avenir d'une pédagogie des valeurs adaptée à l'ère numérique : non plus ancrée dans la transmission verticale, mais dans la co-construction, la réflexivité et l'engagement partagé. Ainsi, le numérique, bien utilisé, peut devenir non un espace d'évasion pour les valeurs, mais un instrument d'actualisation, de repolitisation et de reconfiguration des valeurs au sein de la communauté scolaire.

2– Dispositif méthodologique de l'étude quasi-expérimentale

L'étude se construit sur un dispositif quasi-expérimental visant à comparer deux groupes homogènes d'élèves inscrits en deuxième année du baccalauréat, option Sciences Humaines, suivant le même programme officiel de philosophie, mais exposés à des conditions d'apprentissage différentes. Le premier groupe bénéficie d'une immersion numérique dans une communauté virtuelle animée, où l'enseignant agit sous identité dissimulée, observant les échanges sans se dévoiler. Le second groupe, quant à lui, évolue dans une configuration classique : progression du cours, questionnement guidé, évaluations habituelles et une relation frontale à l'enseignant. Cette configuration différenciée n'a pas été conçue pour favoriser l'un des groupes, mais pour observer dans quelle mesure la socialisation numérique, lorsqu'elle s'articule à un intentionnel pédagogique non déclaré, transforme les

attitudes et les comportements axiologiques. Le choix de la quasi-expérimentation résulte d'une contrainte éthique : il est impossible d'isoler totalement les élèves de toute interaction. En adoptant une logique de groupes naturels, l'étude reproduit les conditions réelles de la vie scolaire. La comparaison ne repose donc pas sur une manipulation artificielle, mais sur une observation située et contextualisée, permettant d'étudier les effets de la présence numérique invisible comme variable didactique. La méthodologie s'attache à capter les inflexions axiologiques, non sous forme de déclarations, mais à travers la dynamique des échanges numériques, ce qui exige une analyse sémiotique, discursive et interactionnelle approfondie.

Le dispositif repose sur trois étapes complémentaires : collecte, interprétation, et régulation différée. Dans le premier groupe, l'enseignant s'introduit dans la communauté numérique sous une identité fictive, adoptant la posture d'un pair parmi les pairs. Il ne joue ni le rôle du provocateur ni celui du médiateur immédiat. Il observe. Son action consiste à lire les traces numériques produites par les élèves : mots, silences, réactions instantanées, emojis, captures d'écran, détournements humoristiques ou agressifs. Ces micro-signes constituent le matériau principal de l'analyse. Cette posture d'observation n'est pas passive : elle permet de documenter la construction spontanée du champ axiologique numérique, sans influence directe. Dans le second groupe, l'enseignant ne modifie rien : cours magistral, exercices, et évaluations habituelles. Les interactions numériques, si elles existent, ne sont pas intégrées au dispositif. Cette séparation offre un terrain d'analyse riche, car elle permet de mesurer si l'environnement numérique, lorsqu'il devient un espace d'engagement social, altère, renforce ou déconstruit les valeurs enseignées. La méthodologie ne cherche pas l'effet spectaculaire, mais les déplacements subtils : les moments où les élèves cessent d'énoncer des valeurs, et commencent à en produire.

Ce choix de design méthodologique prend appui sur l'hypothèse centrale selon laquelle l'élève agit différemment selon la visibilité de l'autorité. La présence explicite de l'enseignant dans la classe induit une conformité axiologique, et donc des réponses ajustées à l'attente présumée. La présence invisible, elle, révèle le rapport authentique aux normes. Ainsi, le dispositif repose sur deux notionnalités originales : l'effet d'anonymat pédagogique et la densité axiologique contextuelle.

L'effet d'anonymat pédagogique désigne l'impact de la disparition symbolique de l'enseignant sur la libre expression axiologique des élèves. Dès lors qu'il n'y a plus de regard évaluatif, le discours se délie, les tensions émergent, les coalitions se forment et l'intériorité éthique devient observable. Quant à la densité axiologique contextuelle, elle renvoie au degré auquel un espace numérique produit, par accumulation d'interactions, une identité morale collective. Ce n'est pas l'individu qui détient la valeur, mais le réseau. Cette conception ne traite plus la valeur comme une règle abstraite, mais comme une variable dynamique, produite par la friction des discours. Elle justifie le choix d'une méthodologie où l'on ne cherche pas à vérifier une théorie préalable, mais à laisser émerger l'axiologie effective dans son lieu de production.

L'étude quasi-expérimentale adopte également une temporalité longue. Le dispositif s'étend sur le premier semestre de l'année scolaire 2024–2025, ce qui permet d'observer non seulement des réactions ponctuelles, mais des trajectoires axiologiques. Le temps devient une composante méthodologique : il rend perceptible l'évolution du rapport à la norme, du conflit au compromis, ou, parfois, de l'indifférence à l'engagement. La question n'est plus : « Les élèves connaissent-ils les valeurs ? », mais : « Quelles valeurs produisent-ils quand personne ne leur demande d'en produire ? ». C'est à ce niveau que se joue la scientificité du dispositif : il ne mesure pas des attitudes déclarées, mais des pratiques situées. L'intériorité morale cesse d'être supposée ; elle devient observable à partir des traces numériques. Ainsi, le numérique cesse d'être un outil technologique : il devient un terrain axiologique. Le protocole méthodologique intègre une analyse discursive et interactionnelle, inspirée des travaux portant sur les pratiques communicationnelles émergentes. La posture analytique ne vise pas à sanctionner une éthique, mais à lire une production morale en acte.¹

Ce déplacement méthodologique entraîne des implications théoriques majeures pour la compréhension de la formation éthique en contexte scolaire. En renonçant à réduire la valeur à un énoncé prescriptif ou à une compétence préformatée, le

¹ Gee, James Paul. *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. New York: Palgrave Macmillan, 2007, p. 89.

dispositif assume une conception processuelle de l'axiologie, dans laquelle la norme n'est pas transmise, mais produite. Autrement dit, l'autorité n'est plus la source de la valeur ; elle en devient l'un des opérateurs possibles. Cette reconfiguration entraîne une modification profonde du statut du sujet apprenant : il n'est plus celui qui adopte une valeur pour satisfaire l'attente d'un tiers, mais celui qui se constitue comme sujet moral par confrontation, ajustement et interprétation. Le numérique agit ici comme un catalyseur de subjectivation, car il expose l'élève à un espace où les frontières entre expression privée et participation publique se dissolvent, obligeant celui-ci à négocier la cohérence de ses actes. Dans ce contexte, la valeur ne se présente pas comme une unité stable, mais comme une énergie normative circulant dans le réseau, se consolidant dans certaines interactions et se transformant dans d'autres. Il en résulte une axiologie fluide, performative et relationnelle, où l'apprentissage ne consiste pas à appliquer des règles, mais à produire du sens. Cette perspective renverse la hiérarchie traditionnelle entre théorie et pratique : ce n'est plus la théorie qui éclaire la pratique, mais la pratique qui génère les catégories nécessaires pour penser la valeur. Le rôle de la recherche n'est donc plus de vérifier la conformité des comportements à une norme prédéfinie, mais de comprendre comment des normes émergent, se stabilisent, se contestent ou disparaissent lorsque disparaît la pression institutionnelle. En ce sens, le dispositif ne se contente pas d'observer des comportements numériques ; il met à l'épreuve une anthropologie morale de l'école contemporaine, où l'autorité ne s'exerce plus verticalement, mais se distribue latéralement dans les interactions. La question de la valeur devient alors inséparable de celle de la participation : n'est compétent axiologiquement que celui qui accepte d'habiter un espace commun, d'y exposer ses positions et d'en assumer les répercussions discursives. Cette approche ouvre une voie nouvelle pour penser la professionnalisation, non plus comme une simple transmission de compétences, mais comme une transformation progressive du rapport du sujet à lui-même, à autrui et au collectif. Elle dessine ainsi une méthodologie qui ne cherche pas à enseigner les valeurs, mais à en permettre l'avènement.

3– Le rôle de l’enseignant infiltré dans l’espace numérique scolaire

L’évolution des usages numériques a profondément modifié la posture traditionnelle de l’enseignant. Celui-ci n’apparaît plus uniquement comme une instance visible de transmission, garante du cadre normatif et cognitif, mais comme un acteur susceptible d’occuper plusieurs positions dans l’écosystème éducatif. L’infiltration numérique, c’est-à-dire l’usage par l’enseignant d’un compte anonyme ou fictif pour observer des interactions entre élèves, constitue une rupture majeure avec la pédagogie frontale. Loin d’être une stratégie clandestine ou une posture d’espionnage moral, cette présence dissimulée ouvre une perspective herméneutique inédite: accéder à la réalité axiologique des élèves lorsqu’ils évoluent dans un contexte débarrassé des contraintes symboliques de l’autorité. Ainsi, l’enseignant infiltré ne contrôle pas : il veille, il ne corrige pas : il interprète, et il ne dicte pas : il observe la manière dont les élèves investissent discursivement leur identité. Ce déplacement sidère le modèle scolaire classique, fondé sur la visibilité, la verticalité et le contrôle. La dimension subversive de l’infiltration numérique ne réside pas dans sa clandestinité, mais dans sa capacité à révéler ce que les élèves taisent lorsqu’ils s’expriment sous le regard professoral. Le rôle de l’enseignant n’est donc pas de juger ce qu’il découvre, mais de comprendre ce que le groupe produit comme valeur, norme ou anti-norme. Émerge alors un champ d’analyse où l’intention pédagogique se transforme en enquête axiologique située, attentive aux tensions réelles, parfois violentes, qui structurent les échanges entre pairs.

Ce changement de perspective repose sur un concept clé du présent travail : l’effet de dissimulation pédagogique. Celui-ci désigne les transformations des comportements et des positionnements axiologiques observables lorsque les élèves croient interagir sans médiation institutionnelle. Libérés du filtre normatif de la classe, ils manifestent des attitudes que l’enseignement officiel peine à capturer. Le silence, la moquerie, l’agression verbale, la connivence ironique, la justification de pratiques discriminatoires ou, au contraire, l’apparition inattendue de conduites altruistes constituent autant de révélateurs de ce que les élèves sont effectivement prêts à défendre. Dans ce cadre, la dissimulation ne constitue pas une ruse, mais une méthode d’élucidation. Elle ne manipule pas les élèves : elle écoute ce qu’ils

produisent d'eux-mêmes. Le numérique agit ainsi comme un dissolvant du discours convenu. Les déclarations de valeurs, si aisément mobilisées dans l'espace scolaire formel, se confrontent au réel performatif des interactions. L'infiltration devient alors un geste professionnel paradoxal : l'enseignant se retire pour mieux apparaître dans l'acte d'analyse. Son effacement permet d'observer les failles axiologiques, non pour les condamner, mais pour comprendre les conditions de leur émergence. L'école cesse alors d'être un théâtre des valeurs proclamées ; elle devient laboratoire des valeurs mises à l'épreuve.

Le deuxième concept structurant de cette section, l'identité numérique flottante, permet d'approfondir le rôle de l'enseignant infiltré. Cette identité se caractérise par une présence instable, sans localisation définitive, qui échappe à la logique hiérarchique du système scolaire. Elle est flottante parce qu'elle n'est pas assignée à une fonction fixe : elle ne dit pas « je suis enseignant », et encore moins « je suis évaluateur ». Elle circule entre les discours, adopte les codes langagiers du groupe, observe les dynamiques affectives, capte les signes faibles, les répétitions, les consensus implicites. Cette flottabilité n'est pas une fugue éthique : elle constitue le prérequis d'une lecture authentique de la construction axiologique. Désinstitutionnalisé de son rôle, l'enseignant abandonne la posture prescriptive et accède à une position herméneutique. Ce faisant, il n'analyse plus les élèves en fonction de ce qu'ils devraient être, mais de ce qu'ils sont en train de devenir. L'identité flottante rend visible un paradoxe peu exploré : les élèves ne produisent pas leurs valeurs dans des situations d'enseignement explicite, mais dans des espaces où la parole n'est ni évaluée ni anticipée. Il en résulte une anthropologie scolaire inédite : l'enseignant devient témoin d'une genèse axiologique qui se déroule loin des routines didactiques, dans un territoire liminal où la norme se construit dans l'ombre.

Toutefois, réduire le rôle de l'enseignant infiltré à l'observation reviendrait à ignorer la dimension transformative du dispositif. L'infiltration n'est pas un geste neutre ; elle ouvre la voie à une posture de régulation différée. À partir des traces collectées, l'enseignant peut élaborer ultérieurement des séquences d'apprentissage, non pour imposer des valeurs, mais pour confronter les élèves à leurs propres

productions axiologiques, désormais objectivées. Ce passage de l'observation à la reconstruction didactique représente une avancée majeure : il rend possible une éducation morale non prescriptive, centrée sur la réflexivité plutôt que sur la sanction. Le rôle de l'enseignant infiltré, loin d'être un abandon d'autorité, constitue une métamorphose de celle-ci : l'autorité devient pouvoir d'interprétation, capacité à rendre visible l'invisible, non pour contrôler, mais pour responsabiliser. La valeur cesse alors d'être donnée ; elle se construit comme réponse à un constat social. L'espace numérique, souvent perçu comme menace pour les valeurs scolaires, devient ressource. L'enseignant n'y impose rien : il révèle ce qui y circule, pour mieux transformer ce qui s'y joue. Cette posture ouvre une perspective où l'horizon de la formation n'est plus la conformité, mais l'émancipation axiologique.¹

Cette reconfiguration du rôle enseignant implique une redéfinition profonde des finalités éducatives et des instruments de formation mobilisés. En choisissant de se retirer du devant de la scène pour réapparaître après coup comme médiateur des significations produites, l'enseignant opère un glissement paradigmique : il cesse d'être celui qui dicte ce qui doit être pensé et devient celui qui rend pensable ce qui est déjà là. Cette inversion n'est pas anodine ; elle marque l'entrée dans une pédagogie de la reconnaissance, où l'autorité ne se mesure plus à la quantité d'informations transmises, mais à la capacité de susciter des prises de conscience. Dans ce modèle, l'enseignant ne corrige pas les élèves ; il les confronte à l'écart entre ce qu'ils pensent être et ce que leurs traces discursives montrent qu'ils sont. Ce décalage, une fois objectivé, devient le moteur d'une réflexivité authentique, bien supérieure à toute injonction morale. L'infiltration révèle alors sa dimension politique : elle déstabilise l'économie traditionnelle du pouvoir en éducation. Au lieu d'un sujet soumis à la norme, elle façonne un sujet qui se découvre capable de la produire, de la discuter, de la transformer. Ce déplacement du pôle normatif fait émerger une nouvelle forme de professionnalité, fondée sur la lucidité axiologique et non sur la conformité comportementale.

¹ Habermas, Jürgen. Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1981, S. 157.

Dans cette perspective, la classe, physique ou numérique, n'est plus un lieu de reproduction sociale, mais un espace de production symbolique, où s'élaborent les catégories par lesquelles les élèves pensent et évaluent le monde. Le rôle de l'enseignant infiltré consiste dès lors à orchestrer ce processus sans le figer, en créant les conditions de sa continuation. Il devient l'architecte d'une temporalité secondarisée, où la compréhension ne précède pas l'action, mais en découle. C'est précisément cette temporalité différée qui fonde la puissance formatrice du dispositif : elle permet de transformer l'impulsivité numérique en ressource réflexive, de convertir les tensions en leviers d'apprentissage, et de faire du désaccord une opportunité méthodologique. L'autorité ne disparaît pas ; elle change de nature. De verticale, elle devient diagonale : elle n'impose ni ne commande, mais traverse les échanges, les structures et les éclaire. Cette mutation épistémologique modifie l'économie même du savoir en classe : l'élève n'acquiert plus des valeurs, il les éprouve ; il ne reçoit plus des normes, il les construit ; il ne subit plus l'éthique, il la performe. Ainsi, l'infiltration pédagogique cesse d'être une stratégie furtive : elle se révèle la condition d'une pédagogie véritablement contemporaine, capable d'articuler liberté d'expression, responsabilité discursive et construction d'un sujet éthique apte à vivre, penser et agir dans des environnements numériques où les valeurs ne se déclarent pas, elles se démontrent.

4– Diagnostic des conduites langagières violentes dans le groupe expérimental

L'analyse des interactions numériques au sein du groupe expérimental révèle une dimension souvent invisibilisée dans les discours institutionnels : la présence de conduites langagières violentes, qui ne se manifestent pas nécessairement sous forme d'insultes explicites, mais à travers des gestes discursifs subtils. L'espace numérique, loin d'être neutre, agit comme un amplificateur des tensions sous-jacentes de la vie scolaire. Les élèves y élaborent leurs identités non plus en fonction de normes affichées, mais en fonction de la reconnaissance immédiate produite par le groupe. Cette recherche de validation transforme la parole en performance. La violence y devient un moyen stratégique d'occupation symbolique du territoire discursif. Ce diagnostic ne s'appuie pas sur une approche morale ou juridique, mais sur une lecture pragmatique des échanges : l'enjeu n'est pas de déterminer si les élèves «

savent » ce qu'est la violence, mais de comprendre pourquoi ils en font usage comme ressource interactionnelle. Les premiers indices observés témoignent d'une situation paradoxale : les mêmes élèves capables de discours structurés sur le respect et la tolérance en classe mobilisent dans l'espace numérique des formes de discours impliquant sarcasme, disqualification, ironie injurieuse, ou encore marginalisation implicite. L'espace numérique ne crée pas la violence : il la déplace, l'accélère et la rend observable.

Ce phénomène peut être interprété à travers le concept de violence verbale latente, qui désigne les actes linguistiques où le dommage infligé n'est pas explicite, mais se niche dans l'allusif, l'ambigu, le sous-entendu. Cette violence, plus insidieuse que la simple injure, relève d'une tactique discursive : elle permet au locuteur d'exprimer domination, rejet ou mépris tout en se protégeant d'une sanction explicite. Le numérique lui offre un environnement idéal : il dissout les responsabilités, multiplie les interprètes, et permet de jouer sur les degrés d'énonciation sans laisser de prise directe à l'autorité. Dans ce cadre, le langage devient un instrument de positionnement social. Le groupe numérique instaure ses propres critères de légitimité : la créativité insultante peut être valorisée ; l'ironie cinglante peut devenir un capital symbolique ; le silence imposé à un élève peut constituer une sanction invisible. Le diagnostic montre ainsi que la violence verbale latente n'est pas un dysfonctionnement individuel : elle est une stratégie collective de maintien de l'ordre interne. Les élèves réduisent l'autre non par la force, mais par l'énonciation. Ce constat déplace radicalement le regard éducatif : le problème n'est pas l'absence de normes, mais la production sauvage de normes alternatives.

Une seconde forme, plus diffuse encore, apparaît dans les échanges : la violence symbolique distribuée. Elle se manifeste non par des mots, mais par des gestes communicationnels : l'exclusion d'un membre d'un groupe, le refus de répondre, l'assignation ironique d'un rôle, l'usage répété de stéréotypes, l'attribution d'étiquettes, la manipulation d'images détournées, ou encore l'appropriation cynique du discours moral. Ces violences ne se présentent pas comme des attaques, mais comme des évidences partagées. Elles naturalisent des hiérarchies implicites, produisent des asymétries relationnelles et altèrent l'agentivité discursive de ceux

qui en sont la cible. Dans l'espace numérique, elles trouvent une circulation fluide : la répétition, la diffusion et la viralité les rendent puissantes sans avoir besoin d'être revendiquées. Ce phénomène révèle un autre paradoxe : les élèves savent parfaitement utiliser les codes du respect lorsqu'ils en ont besoin, mais savent tout autant les détourner pour maintenir des frontières symboliques. La violence symbolique distribuée n'est donc pas une transgression : elle est une forme de gouvernement. Le groupe ne fonctionne plus à partir de règles explicites : il fonctionne à partir de rituels discursifs qui définissent qui a droit à la parole et qui doit se taire. L'école découvre ici une axiologie clandestine : les élèves y produisent des valeurs qui ne sont pas enseignées, mais qui se stabilisent par usage.

Ce diagnostic permet de comprendre en quoi l'environnement numérique scolaire constitue un terrain privilégié pour l'observation des dynamiques axiologiques. La violence y est moins une déviance qu'un langage : elle sert à construire des alliances, affirmer une identité, exclure des altérités, consolider un centre symbolique. L'objectif de l'étude n'est pas de moraliser ce constat, mais d'en faire un levier pédagogique. En révélant ces pratiques, l'enseignant infiltré donne accès à un matériau didactique précieux : non pas des discours idéalisés, mais des valeurs en acte. Le traitement didactique futur ne consistera pas à corriger les élèves, mais à les confronter à leurs productions. Le diagnostic devient ainsi le premier moment d'un processus de transformation, où la pédagogie intervient non pour interdire la violence, mais pour interroger ce qui la rend possible. Loin d'être un obstacle, l'espace numérique devient un miroir. Il oblige à regarder ce qui se joue réellement dans l'école : non la paix proclamée, mais les forces invisibles qui façonnent la vie morale collective.¹

Cette perspective modifie profondément le statut de l'erreur et du conflit dans la formation morale. Ce qui apparaît comme une transgression dans le cadre scolaire classique devient, dans l'espace numérique, un indicateur structurant des rapports de force axiologiques. Les échanges en ligne exposent la hiérarchie tacite des valeurs, les mécanismes de légitimation symbolique et les stratégies discursives par lesquelles certains élèves imposent leur vision du monde. En rendant visibles ces

¹ Byung-Chul Han, *Topología de la violencia*, Barcelona: Herder Editorial, 2016, p. 57.

processus, l'environnement numérique dévoile non seulement ce que les élèves pensent, mais ce qu'ils sont prêts à défendre, abandonner ou transformer. La formation ne peut alors plus se contenter d'enseigner des principes ; elle doit apprendre à décoder les régimes de justification, les logiques d'exclusion et les formes de reconnaissance mutuelle qui structurent la vie morale du groupe. L'apport du diagnostic n'est pas de dénoncer ces dynamiques, mais de les faire exister comme objets pédagogiques légitimes, susceptibles d'être analysés, discutés et reconfigurés. Ainsi, l'école cesse de fonctionner comme une scène d'apparence pacifiée pour devenir un espace critique où l'expérience numérique constitue la matière première d'une véritable éducation éthique.

5– Les situations d'intégration numériques comme régulation axiologique

L'examen des interactions du groupe expérimental a montré que le numérique n'est pas seulement un lieu d'expression axiologique, mais une scène où les valeurs se fabriquent, se négocient et se transforment. Il ne suffit pourtant pas d'observer cette dynamique pour qu'elle devienne éducative : elle doit être organisée, scénarisée, cultivée. C'est dans cette perspective que s'inscrivent les situations d'intégration numériques. Elles ne consistent pas à imposer des normes, mais à créer des espaces problématisés où les élèves se trouvent confrontés à la nécessité d'adopter, expliciter, contester ou réviser leurs valeurs en fonction des enjeux discursifs du moment. Une situation d'intégration numérique n'est pas une activité ludique additionnelle : elle constitue un dispositif de mise à l'épreuve axiologique, où la valeur ne se dit pas, elle se performe. L'élève n'y est pas spectateur : il produit, il argumente, il s'expose. En ce sens, ces situations engagent un processus de régulation interne, qui n'émane pas du professeur, mais du groupe lui-même, lorsque celui-ci se trouve amené à rendre cohérente son propre fonctionnement moral. Le numérique devient alors un espace d'essai social, où l'élève éprouve les conséquences de ses actes discursifs, découvre la résistance d'autrui et perçoit les lignes invisibles qui structurent l'échange.

Au cœur de ces situations se trouve le concept d'intégration axiologique dialogique. Il désigne une configuration dans laquelle l'apprentissage d'une valeur

n'est pas une opération d'incultation verticale, mais un processus de construction horizontale. Par le dialogue, l'élève ne reçoit pas la norme : il la coproduit. Le numérique amplifie cet effet en supprimant la temporalité linéaire du cours magistral ; il permet à plusieurs élèves d'intervenir simultanément, de s'opposer, de s'aligner, de se contredire, de se corriger. Ce bouillonnement produit une dynamique où le sens se négocie dans l'instant. L'intégration axiologique ne se réalise alors plus dans la répétition d'un énoncé prescriptif, mais dans l'usage pragmatique d'une règle discursive, dont la valeur est éprouvée, soutenue ou rejetée. La dimension dialogique permet de confronter les élèves à la pluralité des interprétations possibles d'une même valeur, et de leur faire comprendre que la norme n'est pas une vérité métaphysique, mais un compromis social. Ce déplacement constitue une rupture majeure avec les représentations traditionnelles de la morale scolaire, qui confondent trop souvent l'intériorisation avec l'obéissance. Ici, l'élève ne se contente pas de dire le respect : il doit en faire usage dans un contexte où le respect coûte, où il s'affirme comme choix, et non comme slogan.

Une autre dimension essentielle de ces situations réside dans ce que l'on peut nommer la scénarisation numérique régulatrice. Il s'agit de construire des scénarios discursifs qui exposent les élèves à des dilemmes moraux réalistes, puis d'observer comment ils réagissent lorsque la valeur devient objet d'arbitrage collectif. Par exemple, inviter les élèves à débattre sous pseudonyme d'une question sensible liée à leur quotidien scolaire ne vise pas à tester leurs connaissances philosophiques, mais à mettre en tension leurs références axiologiques : tolérance, égalité, mérite, dignité, responsabilité. Dès lors, le professeur ne dirige pas la discussion ; il pose les conditions d'une expérience axiologique. La scénarisation numérique régulatrice transforme l'espace numérique en théâtre moral où le conflit n'est pas signe d'échec, mais de maturation. La valeur n'existe pas avant l'échange : elle se construit dans le conflit, se modifie dans la résistance, se clarifie dans la justification. C'est par l'épreuve que la norme acquiert sa consistance. Là où l'enseignement classique s'appuie sur la stabilité du sens, ces scénarios didactiques anticipent son instabilité. En cela, ils révèlent une maturation intellectuelle et affective invisible dans les évaluations traditionnelles.

Ces situations d'intégration numériques trouvent leur légitimité théorique dans les recherches qui montrent que les environnements collaboratifs modifient profondément la relation à l'apprentissage. Loin de réduire les élèves à des usagers passifs, les plateformes numériques les placent en position d'acteurs responsables de la construction du sens. La régulation axiologique devient alors un phénomène émergent, co-construit et distribué, et non l'effet d'une norme imposée d'en haut. C'est dans cette perspective que l'étude considère l'intégration numérique comme un vecteur de transformation morale : elle ne corrige pas le comportement par la contrainte, mais par la confrontation à autrui, à l'altérité, au risque discursif. La valeur se forme lorsque l'élève découvre qu'elle n'a de sens que partagée. Ce déplacement épistémologique ouvre un horizon pédagogique nouveau : la valeur ne précède plus l'action, mais en émerge. L'éducation ne consiste donc pas à transférer des contenus, mais à organiser des écosystèmes dialogiques où se constitue une communauté de sens.¹

Cette mutation des fondements éducatifs ne se contente pas de modifier les modalités d'apprentissage ; elle transforme la nature même du sujet formé. Dans un environnement numérique où chaque parole laisse une trace, où chaque interaction devient un engagement public, l'élève n'est plus seulement un récepteur de connaissances, mais un producteur de valeurs. Le numérique, en rendant visibles les processus décisionnels et les ajustements interactionnels, instaure une économie de la responsabilité langagière : on ne peut plus parler sans conséquence. C'est précisément cette exposition qui fait naître l'éthique. La valeur cesse d'être un idéal abstrait pour se constituer comme un acte discursif situé, dont la pertinence dépend de la manière dont il affecte autrui. De ce fait, les espaces numériques deviennent des lieux de subjectivation morale, où les normes ne sont pas prescrites, mais négociées ; où l'autorité ne se décrète pas, mais se légitime par la qualité des contributions. Si la classe traditionnelle tend à neutraliser la divergence pour maintenir l'ordre, l'environnement numérique, lui, l'intègre comme condition de l'émergence du sens. Loin de dissoudre le collectif, il le complexifie et l'outille. L'élève découvre alors que l'intégrité morale n'est pas la conformité, mais la capacité

¹ Ligorio, Maria Beatrice. Apprendere insieme: la prospettiva del collaborativo online. Roma: Carocci Editore, 2012, p. 104.

à répondre de ses choix, à reconnaître la pluralité et à composer avec elle. L'intégration numérique ne fait pas que soutenir l'apprentissage ; elle le reconfigure en profondeur, en plaçant la valeur au centre de l'expérience pédagogique. Ce n'est plus l'école qui dicte les significations : ce sont les interactions qui les produisent. Ainsi se dessine une pédagogie où l'on n'apprend pas pour être évalué, mais où l'on s'évalue pour apprendre, non pas au regard d'une norme extérieure, mais à travers l'épreuve même de la participation. L'innovation numérique ne réside donc pas dans la technologie qu'elle mobilise, mais dans l'ontologie éducative qu'elle inaugure : celle d'un sujet responsable, relationnel et réflexif, pour qui l'éthique n'est plus une discipline à connaître, mais un mode d'existence à assumer.

6– Analyse comparative des interactions numériques entre les deux groupes

L'étude comparative entre le groupe experimental, engagé dans des interactions numériques structurées mais non explicitement régulées, et le groupe témoin, maintenu dans un dispositif didactique classique, révèle des écarts significatifs dans la manière dont les élèves construisent, interprètent et mobilisent les valeurs. Dans le groupe témoin, les échanges restent dépendants de l'enseignant : la parole circule lorsque celui-ci l'autorise, les valeurs invoquées sont celles du programme et les réponses des élèves, bien que parfois sincères, demeurent tributaires d'une attente institutionnelle. À l'inverse, dans le groupe expérimental, les interactions numériques offrent des opportunités spontanées de prise de parole, sans demande préalable d'autorisation. La valeur y apparaît moins comme un objet enseigné que comme une ressource discursive permettant d'affirmer ou de négocier une position sociale. Cette différence marque une première rupture : la valeur est un contenu dans le groupe témoin, une pratique dans le groupe expérimental. Là où l'espace scolaire traditionnel garantit la conformité axiologique, l'espace numérique, lui, permet son exploration. En cela, l'analyse comparative dévoile un changement d'échelle : ce ne sont plus les valeurs prescrites qui structurent l'agir des élèves, mais les valeurs construites au fil de l'interaction.

Pour affiner cette lecture, la notion de densité interactionnelle différentielle devient un outil pertinent. Elle désigne le volume, la vitesse et la variété des

interactions dans chaque groupe. Dans le groupe témoin, la densité reste faible : peu d'élèves prennent la parole, les réponses suivent un rythme institutionnalisé, et les valeurs apparaissent comme des entités stables. En revanche, dans le groupe expérimental, la densité est élevée : plusieurs interventions simultanées, réactions en cascade, négociations rapides de sens. Cette intensité transforme la valeur en objet dynamique. Les élèves n'expriment plus une position axiologique unique ; ils en expérimentent plusieurs, parfois contradictoires, dans la même discussion. La densité interactionnelle n'est pas seulement un indicateur quantitatif : elle constitue une matrice qualitative qui influe sur la manière dont les valeurs émergent. Plus l'environnement numérique est dense, plus les élèves sont incités à ajuster leurs positionnements. Ainsi, l'étude révèle que la densité interactionnelle influence non seulement la participation, mais la posture axiologique elle-même : la valeur cesse d'être un principe préalable pour devenir un instrument d'ajustement discursif. Le numérique ne transmet pas la valeur ; il l'oblige à se négocier.

Ce mouvement se traduit dans un régime axiologique contrastif : chaque groupe développe une économie morale distincte. Dans le groupe témoin, l'axiologie repose sur la légitimité institutionnelle : ce qui est juste est ce qui est dit par le programme. Les notions de respect, de tolérance ou de liberté y apparaissent comme des dogmes scolaires, stabilisés, rarement discutés. Les élèves reproduisent les valeurs, mais n'en éprouvent pas l'usage réel. À l'inverse, dans le groupe expérimental, la norme n'existe pas avant d'être éprouvée. Les élèves s'approprient une valeur lorsqu'ils découvrent ses effets pragmatiques dans l'interaction. La tolérance, par exemple, n'est plus seulement un mot ; elle devient une contrainte rhétorique lorsqu'un élève se voit contesté par plusieurs interlocuteurs. L'altérité n'est plus un concept ; elle devient une présence. Le régime axiologique contrastif met ainsi en évidence une mutation profonde : ce ne sont pas les valeurs qui montrent les élèves, mais les élèves qui montrent ce que deviennent les valeurs quand elles entrent en conflit. Cette transformation n'est pas anecdotique : elle modifie la fonction même de l'enseignement moral, qui ne consiste plus à transmettre, mais à rendre possible l'expérience.

La comparaison finale montre que le numérique n'est pas neutre : il reconfigure la médiation pédagogique en redistribuant la responsabilité axiologique entre les acteurs. Dans le groupe témoin, les valeurs sont extérieures aux élèves : elles leur sont données, parfois comprises, rarement appropriées. Dans le groupe expérimental, elles sont inscrites dans l'échange : elles se construisent, se contredisent, se justifient, s'éprouvent. L'impact de cette différence est double : d'une part, elle révèle que l'école ne connaît pas réellement les valeurs de ses élèves tant qu'elle ne les observe qu'en contexte formel ; d'autre part, elle montre que la construction axiologique est inséparable du conflit discursif. Sans confrontation, la valeur n'est qu'un énoncé ; avec l'interaction, elle devient position. Cette section démontre ainsi que la pédagogie numérique ne remplace pas l'enseignement traditionnel, mais en dévoile l'angle mort : l'élève n'est pas un dépositaire de valeurs, mais un acteur axiologique. Le numérique révèle enfin ce que l'espace scolaire retenait : les valeurs ne vivent que dans les usages.¹

7– Effets du transfert des valeurs sur la motivation et l'engagement scolaire

L'observation longitudinale des deux groupes met en évidence une relation directe entre le transfert implicite des valeurs dans l'espace numérique et l'évolution des formes d'engagement scolaire. Là où le discours institutionnel tend à dissocier les dimensions cognitives et axiologiques, le numérique révèle leur intrication profonde. Dans le groupe expérimental, l'appropriation progressive des valeurs ne se manifeste pas par des déclarations explicites, mais par des transformations subtiles dans la manière de participer, d'argumenter, de prendre position et d'assumer la responsabilité discursive. Ce phénomène correspond à ce que l'on peut qualifier d'engagement axiologique : un type d'implication qui ne découle pas d'une injonction morale, mais du sentiment que la participation modifie réellement le statut du sujet au sein du groupe. L'élève engagé axiologiquement ne répond pas pour satisfaire l'enseignant ; il intervient parce que sa parole lui permet d'exister. Cette transformation bouleverse les modèles traditionnels de la motivation scolaire, trop souvent réduits à la performance évaluative. Le numérique permet, au contraire, l'apparition d'une motivation par reconnaissance, où l'acte de s'exprimer

¹ Lévy, Pierre. Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 1999, p. 83.

devient une manière de se positionner dans le monde. L'engagement n'est plus une conséquence du savoir : il en devient la condition.

Dans le groupe témoin, la motivation reste corrélée aux attentes institutionnelles : apprendre pour réussir, répondre pour obtenir une note, participer pour éviter la sanction symbolique de l'inaction. Cette motivation demeure extrinsèque, indexée sur des facteurs externes au sujet. À l'inverse, dans le groupe expérimental, l'engagement prend forme par l'expérience de la valeur. Les élèves découvrent que la norme ne s'impose pas, mais se négocie ; qu'un point de vue ne vaut que s'il est défendu ; qu'une valeur ne vit que si elle est assumée. Ce basculement illustre une dynamique motivationnelle située : la motivation naît de la situation elle-même, non d'un objectif abstrait. Le conflit, le débat, la contradiction deviennent les moteurs de l'engagement. L'élève n'attend plus qu'on lui dise pourquoi participer : la situation l'oblige à exister. Ainsi, la motivation ne s'ajoute pas aux valeurs ; elle en est le prolongement. Les élèves se perçoivent comme co-auteurs des normes, producteurs de sens, responsables des conséquences discursives de leurs interventions. La valeur devient alors une énergie, un vecteur, un moteur.

Ce phénomène s'illustre dans trois dimensions observables : l'augmentation de la participation spontanée, la sophistication argumentative et la persistance mémorielle des valeurs évoquées. Premièrement, l'augmentation de la participation spontanée signale que les élèves ne se sentent plus consommateurs de savoirs, mais coproducteurs de normes interactionnelles. Deuxièmement, la sophistication argumentative témoigne d'un changement dans la gestion du désaccord : la contradiction n'est plus vécue comme une menace, mais comme un espace de légitimation. L'élève apprend que sa parole vaut par sa capacité à traverser la critique. Enfin, la persistance mémorielle des valeurs montre qu'une valeur n'est pas retenue parce qu'elle est bien enseignée, mais parce qu'elle a été éprouvée dans une situation socialement signifiante. La motivation se convertit alors en mémoire affective. Ce passage explicite un paradoxe majeur : les élèves du groupe expérimental retiennent davantage les valeurs qu'ils n'ont jamais reçues explicitement. Le transfert d'une valeur est d'autant plus efficace qu'il n'est pas

annoncé. L'apprentissage axiologique devient alors un travail d'incorporation discursive et non de mémorisation déclarative.

L'ensemble de ces résultats démontre que l'engagement scolaire ne peut plus être pensé comme une simple réponse à la demande institutionnelle, mais comme une émergence sociale. Le numérique en amplifie les mécanismes : il produit des situations où l'élève ne peut pas se retirer sans disparaître symboliquement. Cette pression interactionnelle construit un rapport nouveau au savoir : apprendre devient une manière de préserver son identité. Le transfert implicite des valeurs agit ainsi comme une dynamique motivationnelle profonde. Il transforme l'école en espace d'existence, et non de simple présence. L'élève du groupe expérimental n'est pas plus « moral » que celui du groupe témoin ; il est plus inscrit dans l'acte. Il vit la valeur, au lieu de la citer. Ce constat ouvre une perspective décisive pour la didactique de la philosophie : ce n'est plus la valeur qui motive l'engagement, mais l'engagement qui donne forme à la valeur. La pédagogie ne fabrique plus des croyants, mais des acteurs.¹

8– Transformation discursive et construction d'un positionnement axiologique conscient

L'analyse finale des traces discursives du groupe expérimental met en évidence une évolution substantielle dans la manière dont les élèves mobilisent les valeurs au cours des échanges numériques. Au départ, les valeurs ne servaient qu'à sanctionner, provoquer ou marquer des appartенноances symboliques. Elles fonctionnaient comme des marqueurs identitaires ou des armes rhétoriques. Or, au fil des interactions, un phénomène inédit apparaît : les élèves commencent à interroger leurs propres usages discursifs. Cette mutation correspond à l'émergence d'une conscience discursive réflexive. L'élève ne parle plus uniquement pour exister ; il parle pour comprendre ce que sa parole fait à l'autre, au groupe et à lui-même. La valeur, jusque-là instrumentalisée, devient objet explicite de réflexion. Cette transformation n'est pas due à une prise de conscience externe, mais à une reconfiguration interne de l'expérience numérique. L'élève découvre que ses interventions façonnent un espace axiologique collectif. Il comprend que le langage n'est pas un outil neutre,

¹ Ryan, Richard M., and Edward L. Deci. *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York: Guilford Press, 2017, p. 136.

mais un acte moral. C'est cette prise de conscience qui montre que la parole scolaire peut devenir un lieu de responsabilité, et l'interaction un tremplin de subjectivation morale. L'espace numérique, initialement centré sur l'affirmation, bascule en espace d'interprétation.

Ce basculement ouvre la voie à ce que l'on peut appeler un positionnement axiologique émergent. Au lieu de répéter des valeurs prescrites, les élèves construisent progressivement leurs propres critères de cohérence morale. Ils apprennent que la contradiction n'est pas un dysfonctionnement, mais un moteur d'élucidation. Ils découvrent que l'accord ne vaut que par l'effort nécessaire pour le produire. Ainsi, la valeur devient relationnelle : elle n'est plus une vérité parachutée, mais un point de stabilisation fragile entre plusieurs horizons possibles. Ce positionnement axiologique émergent se traduit par des phénomènes discursifs très précis : des reformulations spontanées, des appels à la cohérence, des demandes d'explicitation et même des remises en question de pratiques jugées auparavant normales. Là où la parole servait à exclure, elle devient une manière d'inclure ; là où la valeur servait à dominer, elle devient une manière d'éviter l'arbitraire. Cette transformation montre que la dimension numérique ne détruit pas la valeur ; elle en révèle les conditions de possibilité. L'élève cesse d'être consommateur d'idéaux et devient producteur d'horizons normatifs.

Cette évolution transforme radicalement le rapport au conflit. Au début du dispositif, les conflits discursifs avaient pour fonction de produire des hiérarchies implicites et des régimes d'exclusion. À la fin de l'expérience, ils deviennent moteurs d'intelligibilité. Le conflit n'est plus le signe d'un échec de la communication, mais un espace d'élaboration morale. Les élèves apprennent à distinguer le désaccord de l'attaque, l'opposition de la négation, et la critique de la destruction symbolique. Le numérique cesse d'être le lieu de l'impulsivité pour devenir le lieu du déploiement argumentatif. Loin d'annuler les tensions, le dispositif les transforme en opportunités d'apprentissage. Le silence cesse d'être une fuite ; il devient un choix stratégique. La parole cesse d'être pure réaction ; elle devient prise de position. La dimension réflexive de ces échanges conduit à un phénomène majeur : les élèves ne mobilisent plus les valeurs comme ressources de

combat, mais comme cadres d'interprétation. La valeur acquiert ainsi une fonction nouvelle : elle ne sert plus à convaincre, mais à comprendre. Le numérique ne devient pas seulement un support de communication ; il devient un médium de subjectivation axiologique.

Ainsi, à l'issue de cette expérimentation, les élèves du groupe expérimental montrent une internalisation nouvelle des valeurs, non comme prescriptions, mais comme ressources d'orientation. Ils ne cherchent pas à être évalués, mais à être cohérents. Ils mesurent les conséquences discursives de leurs engagements. Le langage moral perd son statut d'ornement académique pour devenir outil stratégique de navigation sociale. La transformation discursive analysée ici montre que les valeurs, loin d'être des abstractions, deviennent opératoires lorsqu'elles sont éprouvées dans un environnement interactif dense. L'école, souvent perçue comme espace figé, se révèle capable de devenir un espace axiologique vivant. Le numérique ne s'oppose pas à l'éducation : il en constitue le prochain territoire conceptuel. Cette section révèle alors l'hypothèse maîtresse du travail : la valeur n'est enseignable que lorsqu'elle devient praticable.¹

Cette conclusion ouvre un horizon inédit pour la réflexion pédagogique contemporaine, en plaçant l'agentivité discursive au cœur de la formation morale. Si les élèves du groupe expérimental parviennent à transformer les valeurs en instruments décisionnels, c'est parce que l'environnement numérique les oblige à articuler leurs choix, à en supporter la visibilité et à en assumer la traçabilité. La valeur cesse alors d'être un idéal lointain pour devenir une compétence située, générée et validée par l'interaction. Ce déplacement est majeur : il ne s'agit plus d'inscrire l'éducation morale dans un modèle vertical, où les normes descendent de l'institution vers le sujet, mais dans une dynamique horizontale, où la valeur se construit par circulation, révision et confrontation. La réflexivité axiologique naît moins de l'obéissance à une règle que de l'intelligence des conséquences. En ce sens, le numérique impose une éthique de l'anticipation : chaque acte communicatif devient un choix, chaque choix une position, et chaque position une signature morale. Ainsi, la professionnalité enseignante se reconfigure autour d'une nouvelle

¹ Honneth, Axel. *Das Ich im Wir: Studien zur Anerkennungstheorie*. Berlin: Suhrkamp Verlag, 2010, S. 92.

grammaire de l'action, dans laquelle le savoir-faire éthique ne consiste pas à éviter la faute, mais à produire un sens partageable. L'école ne transmet plus la valeur ; elle la met en épreuve. L'élève ne récite plus des principes ; il se découvre auteur de ses propres normes. C'est là que réside le véritable enjeu éducatif du XXI^e siècle : préparer des sujets capables de penser leurs actes, de les exposer au regard d'autrui et d'en répondre. La valeur n'est donc pas ce que l'on possède, mais ce que l'on risque. Elle se gagne dans l'exposition, se consolide dans la controverse, et se légitime dans la capacité à transformer le conflit en compréhension. Dès lors, enseigner les valeurs n'a plus de sens si l'on ne prépare pas les élèves aux conditions concrètes de leur mise en jeu. La valeur devient praticable non lorsqu'elle est expliquée, mais lorsqu'elle oblige à agir. C'est cette exigence, irréductible à toute rhétorique morale, qui fonde la véritable professionnalisation axiologique et qui confère au dispositif étudié sa portée théorique et institutionnelle.

9– Synthèse interprétative et implications pédagogiques

L'ensemble des analyses conduites met en lumière un basculement majeur dans la compréhension du rôle éducatif des valeurs à l'école. Tout au long de l'expérimentation, un constat s'impose : les valeurs ne se transmettent pas comme des notions abstraites, elles se construisent dans l'action. Ce déplacement entraîne une refonte de la fonction pédagogique, qui ne peut plus être pensée uniquement comme transmission de savoirs ou inculcation de normes, mais comme mise en situation des élèves dans des environnements où les valeurs deviennent opératoires. C'est ce que l'on peut désigner comme une pédagogie axiologique situante. Celle-ci ne considère plus la valeur comme un contenu à mémoriser, mais comme un horizon à explorer, un matériau à éprouver, un enjeu à négocier. Dans ce cadre, la classe cesse d'être le lieu du discours moral pour devenir le laboratoire où le sujet éprouve les conséquences de ses choix et où la parole se fait responsabilité. Les valeurs ne préexistent pas à l'apprentissage : elles se dévoilent dans le conflit, la confrontation et l'ajustement mutuel.

Cette perspective renouvelle profondément notre rapport aux finalités éducatives. Là où l'école traditionnelle demande à l'élève de connaître des valeurs,

l'approche expérimentée ici l'amène à les construire. Ce renversement inaugure ce que l'on peut appeler une co-construction normative émergente. Les normes ne sont plus imposées verticalement par l'enseignant ; elles prennent forme dans les gestes discursifs, les alliances, les désaccords et les compromis produits au sein du groupe. Ce processus rend visibles des dimensions souvent invisibles de la formation morale : la tension entre la fidélité au collectif et l'affirmation individuelle, la nécessité de justifier ses positions, la fragilité des certitudes axiologiques face au réel. L'élève n'est plus confronté à un catalogue de vertus ; il découvre que toute valeur suppose un prix, une distance, ou parfois un renoncement. L'éducation cesse alors d'être simple reproduction, elle devient épreuve de sens.

La comparaison avec le groupe témoin permet de mesurer l'ampleur de ce changement. Là où les élèves du groupe classique mobilisent les valeurs comme réponses attendues, les élèves du groupe expérimental les utilisent comme outils de positionnement. Ils ne récitent pas des principes moraux : ils les manipulent, les interrogent, les transforment. La valeur devient un instrument de navigation sociale. Sa pertinence ne tient plus à sa conformité au programme, mais à la stabilité qu'elle permet d'instaurer dans l'interaction. Ce glissement appelle une nouvelle définition de l'acte éducatif : enseigner la philosophie ou la morale ne revient plus à faire connaître des doctrines, mais à faire éprouver les conditions d'existence d'un jugement. En d'autres termes, ce qui forme un sujet, ce n'est pas l'accord avec une norme, mais la capacité à assumer la part de responsabilité qu'implique toute prise de parole. L'espace numérique, initialement perçu comme une menace, apparaît alors comme un territoire fertile pour ce type d'apprentissage.

Ces résultats invitent à repenser la mission de l'école. Une institution éducative ne peut plus se contenter de protéger l'élève de la complexité du monde ; elle doit lui permettre d'y entrer lucidement. L'expérience étudiée le confirme : la valeur ne s'impose pas par décret, elle advient lorsqu'un collectif la reconnaît comme nécessaire. L'enseignant, dans ce contexte, n'est plus la source unique de légitimité ; il devient médiateur du sens, garant non d'une vérité préétablie, mais des conditions qui rendent possible l'émergence d'une perspective partagée. L'éducation n'est plus transmission, elle est transformation. Elle cesse de fabriquer

des individus alignés pour favoriser l'émergence de sujets capables de décider, de douter, de négocier. Une valeur n'est authentique que lorsqu'elle a été mise à l'épreuve du réel. C'est dans ce passage, du déclaré au vécu, que réside la dimension émancipatrice de cette pédagogie.¹

10– Contributions théoriques et ouverture sur de nouveaux paradigmes didactiques

L'étude menée ouvre un champ théorique inédit au sein des sciences de l'éducation et, plus spécifiquement, de la didactique de la philosophie. Jusqu'ici, les valeurs étaient pensées comme un supplément pédagogique, un discours périphérique accompagnant l'enseignement des savoirs conceptuels. Cette recherche montre qu'il n'en est rien. Les valeurs constituent la matière vivante de l'acte éducatif, et leur circulation conditionne la possibilité même de l'apprentissage. Cette relecture conduit à formuler ce qui peut être désigné comme une didactique des interactions axiologiques. Celle-ci ne considère plus la valeur comme un objet extérieur, mais comme un élément structurant de toute situation d'enseignement. La valeur ne se situe plus à l'ombre du savoir ; elle en devient la condition herméneutique. En effet, comprendre un concept n'est pas seulement savoir le définir, c'est comprendre ce qu'il exige de soi dans une situation sociale. Ainsi, philosopher à l'école ne revient plus à commenter des doctrines, mais à habiter discursivement des problèmes dont la valeur constitue l'enjeu. Ce déplacement bouleverse les cadres institutionnels classiques, qui séparent trop nettement savoirs cognitifs et attitudes morales. Il montre que le sujet ne se forme pas par accumulation de connaissances, mais par stabilisation progressive d'un horizon normatif personnel.

Ce renouvellement théorique révèle également l'importance de l'agentivité discursive éducative. L'élève n'est plus conçu comme un récepteur passif d'informations, mais comme un membre d'un collectif, engagé dans la construction de normes d'interaction. Par ailleurs, la posture de l'enseignant est elle-même reconfigurée : il ne se limite pas à transmettre des contenus, mais régule un espace discursif où la valeur se négocie. La relation pédagogique cesse ainsi d'être verticale

¹ Noddings, Nel. *Educating for Intelligent Belief or Unbelief*. New York: Teachers College Press, 1993, p. 51.

; elle devient un lieu de co-élaboration. La parole enseignante ne s'impose plus comme vérité ; elle s'expérimente comme hypothèse. La conséquence majeure de ce modèle est que la vérité scolaire se construit dans l'interaction, et non dans la répétition. Ce changement engage une refonte des pratiques évaluatives, car il devient absurde de mesurer des apprentissages axiologiques à travers des réponses figées. Il faut évaluer la capacité de l'élève à jouer un rôle dans l'économie morale du groupe. La compétence axiologique devient alors compétence discursive : non pas dire ce qui est juste, mais rendre compte de ce qui rend le juste possible. L'école est ainsi appelée à quitter la logique de la conformité au profit d'une logique de responsabilité.

De telles perspectives modifient en profondeur les paradigmes didactiques. Elles affirment que l'école n'est pas seulement un espace d'acquisition, mais un espace d'incarnation. L'identité scolaire ne se construit pas en marge des valeurs, mais grâce à elles. La recherche dévoile ainsi que le numérique, loin de fragiliser l'autorité pédagogique, permet de la redistribuer. Il ouvre la voie à des environnements où le sujet se découvre contraint de prendre position. Cette contrainte n'est pas autoritaire ; elle est existentielle. De fait, ce qui « oblige » l'élève n'est plus la norme imposée, mais la nécessité d'exister discursivement. Cette mutation anticipe un nouveau paradigme éducatif, où la valeur ne se situe plus du côté de la morale prescriptive, mais du côté de l'ontologie : apprendre revient à devenir quelqu'un qui peut répondre de ses paroles. La didactique n'est plus une ingénierie de contenus ; elle devient une ingénierie des conditions d'énonciation. C'est pourquoi le numérique n'est pas une simple technologie parmi d'autres : il constitue désormais une matrice éducative. Il exige des enseignants non pas davantage d'autorité, mais davantage de compétence herméneutique, la capacité à décoder ce qui se joue dans les interactions.

Ces apports ouvrent de nouvelles perspectives pour la recherche. Trois pistes majeures se dégagent. La première consiste à approfondir l'analyse de la temporalité axiologique : comment les valeurs évoluent-elles au-delà de l'expérience immédiate ? La deuxième interroge la transférabilité de ces résultats à d'autres disciplines scolaires : l'histoire, les sciences, les arts peuvent-elles, elles aussi, devenir

des espaces axiologiques producteurs ? Enfin, la troisième piste examine la dimension politique de cette mutation : une école qui n'inculque plus des valeurs mais qui les fabrique, peut-elle encore prétendre à la neutralité ? Ces questions montrent que la réflexion ouverte par ce travail n'est pas close. Elle inaugure une nouvelle exigence théorique : penser l'éducation comme pratique discursivo-normative, où les acteurs produisent les raisons qui justifient leurs choix. Ce programme dépasse la simple moralisation scolaire ; il engage une reconfiguration de la citoyenneté. Ainsi, en libérant la valeur de son statut ornemental, cette étude redéfinit l'école comme espace de production normative. L'enseignement n'y trouve plus sa légitimité dans ce qu'il transmet, mais dans ce qu'il rend possible : la naissance d'un sujet moral capable d'assumer son histoire discursive.¹:

Conclusion:

Les résultats issus de cette recherche expérimentale mettent clairement en évidence que la construction des valeurs chez les élèves du baccalauréat, en particulier dans l'enseignement de la philosophie, ne relève plus d'un acte de transmission verticale, ni d'une adhésion déclarative à des principes institutionnels. Les interactions numériques analysées au sein du groupe WhatsApp ont démontré que la valeur se forme, se déplace et se transforme dans et par l'usage. Elle devient un geste discursif, un acte performatif par lequel l'élève se positionne face à autrui, assume des décisions argumentatives et négocie la présence du différent. Ainsi, la dimension axiologique n'apparaît pas comme un supplément pédagogique ou un objectif moral lointain, mais comme une réalité sociale en mouvement, constamment réinterprétée par les pratiques communicationnelles des apprenants.

L'expérience menée a montré que la simple exposition à des contenus moraux n'engendre pas une internalisation effective des valeurs. C'est la confrontation aux tensions discursives, l'exigence de justification, la nécessité de gérer la pluralité des perspectives, qui activent réellement l'apprentissage axiologique. Lorsque les élèves, croyant agir en dehors du regard professoral, expriment spontanément leurs positions, leurs alliances, leurs résistances ou leurs exclusions, ils révèlent non pas ce qu'ils savent, mais ce qu'ils sont prêts à assumer. Cette observation confirme que la

¹ Winch, Christopher. Teachers' Know-How: A Philosophical Investigation. Oxford: Wiley-Blackwell, 2017, p. 119.

pédagogie des valeurs ne peut plus se limiter à des prescriptions générales ; elle doit devenir un dispositif d'essais, d'erreurs, de conflits, de reformulations et de reconnaissances mutuelles. La valeur, dans ce cadre, n'est pas un contenu préexistant, mais une construction collective.

La participation intentionnelle et discrète de l'enseignant, opérant sous supervision du corps d'inspection, a constitué un levier essentiel pour rendre visibles ces mécanismes. En déclenchant volontairement des controverses, en introduisant des dilemmes susceptibles de mettre à l'épreuve la cohérence des représentations des élèves, l'enseignant a pu observer non seulement l'appropriation ou le rejet de certains principes, mais aussi l'émergence d'un comportement dominant : la difficulté persistante à reconnaître le droit à la différence. Cette fragilité axiologique, loin d'être un simple constat sociologique, devient un enjeu pédagogique majeur. Elle révèle que la valeur n'est pas refusée par ignorance, mais fragilisée par l'incapacité à l'habiter discursivement.

Cependant, cette recherche présente des limites qui doivent être prises en considération. Le dispositif expérimental, bien qu'innovant, demeure circonscrit à un seul établissement, dans un contexte socio-éducatif particulier. Le recours à un environnement numérique informel, tel que WhatsApp, pose la question de la reproductibilité de l'expérience et des effets possibles d'une institutionnalisation de la démarche. De même, l'absence d'un consentement explicite des participants, bien que justifiée par la nécessité d'observer des comportements non biaisés, soulève des interrogations éthiques qui méritent d'être approfondies dans des études ultérieures.

Malgré ces limites, l'étude ouvre des perspectives didactiques prometteuses. Elle invite à repenser l'éducation aux valeurs comme une expérience vécue, articulée à des situations réelles de communication où le conflit n'est plus un dysfonctionnement, mais un moteur d'apprentissage. Elle montre que les espaces numériques, souvent perçus comme des menaces pour l'autorité scolaire, peuvent devenir des laboratoires axiologiques, à condition d'être investis avec intention, compétence et discernement. Ce travail suggère enfin que la formation des

enseignants en philosophie devrait intégrer des compétences liées à l'analyse des interactions numériques, à la gestion de la divergence et à la conception de dispositifs d'intervention axiologique.

Cette recherche affirme que l'éducation aux valeurs ne peut plus s'envisager comme une construction théorique décontextualisée. Elle se révèle être une pratique, une épreuve, une co-élaboration qui se joue au cœur des interactions sociales. Le numérique ne crée pas la valeur ; il l'expose. Il ne la fabrique pas ; il révèle sa consistance ou son effondrement. C'est dans cette révélation que réside toute la puissance pédagogique de l'expérience menée : avoir déplacé la question des valeurs du domaine du discours normatif vers celui de l'action discursive, là où l'élève n'apprend pas ce qu'il doit penser, mais ce qu'il devient lorsqu'il parle.

Bibliographie:

- Biesta, Gert. *The Beautiful Risk of Education*. Boulder: Paradigm Publishers, 2014.
- Castells, Manuel. *La société en réseaux. L'ère de l'information*. Paris: Fayard, 1998.
- Deci, Edward L., and Richard M. Ryan. *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York: Guilford Press, 2017.
- Gee, James Paul. *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. New York: Palgrave Macmillan, 2007.
- Guerouaoui, Mohammed. 2025. « Comment les futurs enseignants interiorisent les valeurs professionnelles dans l'usage numerique ? Etude experimentale comparative aupres des etudiants de l'Ecole Superieure de l'Education et de la Formation (ESEF), Kenitra – Maroc ». *Revue Al-Anwar pour les sciences juridiques et les sciences humaines*, no 12 (decembre): 382–417.
- Han, Byung-Chul. *Topología de la violencia*. Barcelona: Herder Editorial, 2016.
- Honneth, Axel. *Das Ich im Wir: Studien zur Anerkennungstheorie*. Berlin: Suhrkamp Verlag, 2010.
- Ligorio, Maria Beatrice. *Apprendere insieme: la prospettiva del collaborativo online*. Roma: Carocci Editore, 2012.
- Lévy, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.
- Noddings, Nel. *Educating for Intelligent Belief or Unbelief*. New York: Teachers College Press, 1993.
- Winch, Christopher. *Teachers' Know-How: A Philosophical Investigation*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2017.