

Cinq parents, militants Quart Monde¹, partagent leurs expériences des confinements de 2020, à la veille d'une nouvelle période de fermeture des écoles.

Les parents s'adressent aux professeurs

À la veille d'une période pendant laquelle les enfants n'iront pas à l'école, les parents s'adressent aux professeurs. La première chose qu'ils leur disent c'est « *qu'il ne faut pas [que les professeurs] se découragent, qu'il faut continuer malgré les conditions difficiles. On en a besoin pour nos enfants, pour tout le monde* » (Émilie). Ne pas être dans la classe, devant le maître ou la maîtresse « *c'est une perte de chance pour les plus en difficultés, qui ont déjà, eux, du mal à suivre dans un cadre long et normal. Ces interruptions ça va les faire couler encore plus. Ces gamins qui sont dans ces difficultés, ils sont sacrifiés pour toute leur vie. Les instits n'y sont pour rien non plus [...] il n'y a pas assez de moyens non plus dans les écoles [...] ça va être dramatique pour certains enfants* » (Franck).

À partir du premier confinement, Franck parle de sa petite-fille : « *Elle avait besoin de sa structure de l'école parce que dans la structure de l'école il y a une pédagogie à laquelle ils sont habitués, il y a un cadre auquel ils sont habitués. Ils ont dans leur tête ce qu'il faut faire pendant la classe. Il y a des règles à tenir, des choses à faire qui sont bien établies et, d'un seul coup, on les coupe comme ça. Faire les devoirs à la maison, faire les leçons à la maison pour des jeunes enfants jusqu'en CM2, moi je trouve que c'est compliqué* » (Franck)

Mais alors, si l'école ne se remplace pas par « l'école à la maison », Élodie pose une autre question : « *Il y a des choses que je n'ai pas compris et que je ne comprends toujours pas. On sait bien que les enseignants sont aussi importants que les personnels de santé. Pourquoi on ne les a pas fait vacciner ? Ils sont auprès de nos enfants, des plus petits et on ne les a pas fait vacciner [...] on s'est dit l'avenir des enfants c'est pas important* » (Élodie).

Des craintes ressurgissent

L'expérience du premier confinement fait remonter des craintes qui, nous l'espérons, seront atténuées par la brièveté espérée de la période de fermeture des écoles. Il n'empêche qu'elles sont bien là.

En premier lieu vient la crainte du décrochage scolaire de l'enfant pour des raisons de moyens matériels ou financiers. « *C'est pas évident de faire des cours sur l'ordi. Il faut déjà que tout le monde ait internet. Pas d'internet, pas d'ordinateur. Des familles ont pas les moyens, tout ce qu'il faut, pour suivre par ordinateur [...] faut sortir des fichiers, y a pas d'imprimante, ça commence à être la galère quand même* » (Jacqueline). Ce sujet préoccupe tellement Jacqueline qu'un peu plus tard dans la conversation, elle reviendra là-dessus : « *Aujourd'hui quand t'as pas internet t'es un gogol. Comment ils font dans les caravanes, quand il faut acheter la clé à des 50 / 60 € par mois. Ça fait un coût énorme pour garder internet dans les caravanes* » (Jacqueline).

Les relations entre les parents et les enseignants sont aussi un sujet de préoccupation. « *Ce qui a pris un sacré coup dans l'aile c'est la relation parents-enseignants. C'est plus que compliqué. Clairement cette année, on ne peut pas rentrer dans l'école de nos enfants* » (Vincent). On constate en effet que le règlement n'est pas le même dans toutes les écoles maternelles par exemple. Pour les unes les parents peuvent toujours emmener leur enfant jusque dans la classe et dans d'autres c'est interdit. « *Il y a des réunions parents-enseignants qui ont été annulées je ne sais pas combien de fois. Avec ATD, on s'est beaucoup battu pour les relations parents-enseignants, et ce virus il a foutu un sacré bazar* » (Vincent).

Nous avons dit ci-dessus la crainte pour les enfants en difficulté. Les parents ne se voient pas remplacer le professeur. « *On ne s'improvise pas enseignant comme ça. C'est un métier. Nous on fait comme on peut* » (Vincent).

Malgré cela, ils ne veulent pas que cette période sans école soit une période sans travail scolaire. « *On a un peu peur quand même. Au premier confinement on avait notre grande qui était en CE2. Elle avait pas mal de travail. On passait en moyenne quatre à cinq heures par jour pour faire le travail d'école. Là elle est en CM1, l'autre en CP. J'appréhende un peu. Il va falloir faire bosser les deux grandes avec le petit dans les pattes en plus, ça va être joyeux !* » Vincent et il ajoute : « *À la*

¹ Militants Quart Monde personnes en situation de précarité, engagées dans la lutte contre la grande pauvreté.

maison, c'est pas comme quand ils sont à l'école, il y a tellement de distractions, tellement d'autres choses à faire que du travail que c'est compliqué de les canaliser. » Tous disent qu'on ne s'improvise pas professeur. « [au 1er confinement] On voulait qu'elle bosse et la seule façon qu'on a trouvé c'est d'acheter un cahier de vacances distrayant pour elle [...] pour la mettre au travail. Et bien là on a commandé deux cahiers de vacances [...] du coup ça a un coût financier pour les parents parce qu'on se met une pression totale sur ce confinement là » (Élodie).

Cette absence temporaire d'école fait renaître une autre inquiétude : l'impact sur le climat familial. « Ça met de la tension entre les parents et les enfants. Des fois l'année dernière quand on sentait que c'est trop, on arrêtait un peu. On reprenait l'après-midi ou plus tard » (Vincent). « Faut surtout faire des pauses. Pas leur faire comme ça deux trois heures d'affilé » (Jacqueline). Cette tension a d'autres répercussions : « [au premier confinement] ma petite-fille en CP au bout de deux jours elle n'en pouvait plus [du travail à faire]. Et puis sa mère a du mal aussi, elle ne sait pas très bien lire, c'était compliqué pour elle. La petite elle avait besoin de la structure de l'école [...] La petite n'en peut plus, la mère derrière elle n'en peut plus, parce que c'est des crises permanentes. Ça peut créer des conflits dans les couples aussi. Tout ça fait que ça peut devenir explosif très très vite » (Franck). « C'est la pression, ils subissent la pression » (Émilie).

Parents-professeurs, que faire ?

L'école à la maison en mars-avril 2020 a évidemment marqué profondément les parents. Bons et mauvais souvenirs se mêlent. Citons quelques leçons qu'ils en tirent.

« Dans la cité où je suis, il y en a qui n'ont pas internet. La maîtresse allait leur mettre les devoirs par papier dans les boîtes aux lettres. Tous les soirs, elle faisait tout le tour du quartier [...] À un moment elle avait mis une boîte aux lettres volante et elle mettait des devoirs pour ceux qui voulaient en récupérer un peu plus [...] Parce que avec l'ordinateur ils ont vite craqué les gosses, ça a buggé, il y avait pas le son, il y avait pas... et cette maîtresse là elle a craqué, elle a dit je vais tout vous donner par papier. Le soir ou le lendemain, les parents mettaient tout dans la boîte aux lettres volantes. C'est comme ça qu'ils ont réussi à garder un lien » (Jacqueline).

« Il ne faut pas dérouler le programme comme il devrait se dérouler normalement. Il faut revenir sur les choses qu'ils ont déjà acquises pour les renforcer. Sinon ils vont essayer d'avancer chez eux

sans les explications orales de l'instituteur. Ça les coupe de la parole scolaire » (Franck). « Ce sera pas appris comme à l'école » (Jacqueline).

« Il faut y aller progressivement et pas tout d'un coup. Il faut pas mettre la pression, faire l'exercice pour tel jour, faut y aller progressivement à leur rythme. Sinon ils veulent plus bosser » (Émilie).

« Au premier confinement, arrivent les divisions. Ma fille elle n'avait jamais vu ça [...] moi je lui expliquais d'une façon, mon mari lui expliquait d'une autre. Ma gamine elle n'y comprenait plus rien. Au final à l'école ils lui ont expliqué d'une troisième façon » (Élodie).

« Pendant le premier confinement, la maîtresse de notre fille leur envoyait des cartes postales personnalisées. Elle en a reçu quatre. Ça les motivait plus que les devoirs. Recevoir une carte, d'abord il faut la lire. Elle n'écrivait pas quelque chose de bateau à tous les enfants, c'était vraiment personnalisé, sur le devoir qu'elle a rendu, sur ce qu'elle a dit au zoom. Elle a pris du temps pour chaque enfant [...] les enfants ils ont adoré » (Élodie).

Les parents parlent de leurs enfants

Que manquent-ils aux enfants lorsqu'ils ne vont pas à l'école ? La réponse est immédiate : « S'amuser avec les autres. Dans leur cellule familiale, ils sont habitués à leurs frères et sœurs, à être entre eux. Mais quand ils sont dans un truc scolaire, ils voient d'autres camarades, d'autres enfants avec qui ils s'entendent bien, avec qui ils jouent, avec qui ils ont les mêmes centres d'intérêt [...] les interactions avec les autres enfants, c'est hyper important. Ma petite fille, ça l'a déstabilisée parce qu'elle ne voyait pas ses copains ses copines » (Franck). « Lors du premier confinement, les filles quand on croisait une copine de l'autre côté du trottoir, elles étaient là Ouh..ouh... elles avaient envie de se voir. Et puis là t'es obligé de leur dire non, tu peux pas. C'est super dur pour eux [...] Par moment ça réunissait les enfants dans une fratrie. Mais, par moment, les disputes ont même été plus dures pour elles, comme elles ne voyaient que leurs sœurs, elles ne se supportaient plus » (Élodie).

Pour terminer sur une note d'optimisme, Vincent nous dit « Bon là, c'est juste une semaine, si on en reste là ça devrait aller ! ». Souhaitons tous qu'il ait raison !

Des (éducations) nouvelles du numérique ?

Laurent CARCELES Professeur de français et formateur

« [...] aucune des vertus morales ne naît naturellement en nous ; en effet, rien ne peut modifier l'habitude donnée par la nature ; par exemple, la pierre qu'entraîne la pesanteur ne peut contracter l'habitude contraire, même si, un nombre incalculable de fois, on la jette en l'air [...]. »

Aristote, *Éthique de Nicomaque*, édition et traduction de Jean Voilquin, GF-Flammarion (1965).
Livre II : La vertu, chapitre 1.

J'ai découvert *l'Éthique de Nicomaque*¹ en 2005, pendant la rédaction de mon mémoire professionnel, lors de mon entrée dans le métier. Tandis que je préparais cet article, Aristote m'est revenu alors que les outils numériques peinent, craquent et parfois cèdent sous le poids de la charge de travail que nous nous évertuons à effectuer – tant mal que bien – en ce mois d'avril 2021.

La question principale de mon mémoire professionnel était : comment fait-on, après l'obtention du concours, pour passer d'étudiant/stagiaire à professeur légitime et attesté ? Tandis que je travaillais à cette question, un philosophe, à la radio, parlait d'Aristote comme étant l'un des premiers à constater que, comme le dit notre sagesse populaire : « c'est en forgeant qu'on devient forgeron ». Mais le Maître antique utilisait la métaphore du joueur de cithare, comme je l'ai constaté quand je suis allé chercher la source. Je l'ai retrouvée dans un exemplaire de *l'Éthique de Nicomaque* qui traînait dans un coin à la maison.

J'y découvrais aussi ceci : « *Ce que nous devons exécuter après une étude préalable, nous l'apprenons par la pratique ; par exemple, c'est en bâtissant que l'on devient architecte, en jouant de la cithare que l'on devient citharède. De même, c'est à force de pratiquer la justice, la tempérance et le courage que nous devenons justes, tempérants et courageux. [...] En outre, les mêmes causes expliquent [...] l'altération de toute [...] technique. C'est par la pratique de la cithare que se forment les bons et les mauvais musiciens. Il en va de même pour les architectes et les autres spécialistes. À force de bien ou de mal construire, l'on devient bon ou mauvais architecte.* »².

J'ai une formation universitaire en sciences de l'information et de la communication. Avant de devenir enseignant, j'ai travaillé en tant que technicien du Web à la fin des années 1990. Et, pourtant, avant cette contrainte absolue d'utiliser les outils numériques et Espaces Numériques de Travail (ENT) provoquée par le confinement de 2020, je n'en avais qu'une utilisation limitée dans mon travail. Comme l'écrivait Aristote, ce n'est qu'en étant plongé dans cette situation nouvelle, durant les douze mois qui vont du premier confinement de mars 2020 jusqu'à la fermeture actuelle d'avril 2021, que j'ai été amené à vivre les trois expériences dont le récit suit. Je crois que décrire et écrire ce vécu donne à entendre quelques questionnements, pour les années à venir, à propos de la pratique d'enseignant et de formateur.

Immobilisation puis (re)mise en mouvement (mars-avril 2020)

Mars 2020 : la continuité pédagogique doit prendre la suite des cours en établissements scolaires, désormais fermés. Je suis tout d'abord désespéré. Je ne sais pas comment adapter mes cours à cette situation. Je ne trouve pas de sens à « envoyer du travail », des exercices à mes élèves (une sixième et une troisième). Mes cours s'appuient sur des démarches pour que les élèves (re)construisent les savoirs au programme à partir de textes étudiés ou autour de notions grammaticales. Cela ne s'adapte pas au distanciel. J'avais

¹ Jean Voilquin, traducteur de cette édition, a bien choisi traduire le titre par *l'Éthique de Nicomaque*.

² Extrait de la même édition de *l'Éthique de Nicomaque*.

quitté les 3èmes sur la fin de notre séquence sur l'autobiographie, et les 6èmes au début d'une séquence sur *L'Odyssée*. Je suis submergé de questions sans solution : comment ré-unir les élèves avec du numérique ? Comment les amener à formuler leurs représentations ? Comment leur permettre d'exprimer les mises en questionnement créées par notre travail ? Comment les faire travailler en groupes pour qu'ils puissent échanger, être en désaccord, confronter, coopérer autour de leurs hypothèses – et que je puisse les écouter ? Comment faire appel à la fois à chaque individu au sein du groupe et à ce qui les dépasse : le collectif ?

Avant de nous séparer, j'avais distribué de la lecture aux 3èmes et leur avais donné un travail de rédaction de fin de séquence (Le Dossier « Moi »)³. Avec les 6èmes, je comptais, en parallèle des extraits de *L'Odyssée*, lire avec eux un poème par semaine, suivant les conseils de Jean-Pierre Siméon : « À propos des enfants d'ailleurs, j'ai aussi un conseil à donner : [...] si on ne veut pas qu'en grandissant ils perdent leurs yeux magiques, il faut leur administrer un poème par jour, au moins. »⁴. Durant cette première période du 16 mars au 3 avril, avant les « vacances » confinées, j'ai donc tenté de faire le suivi des Dossiers « Moi » des 3èmes et j'ai envoyé un poème par jour aux 6èmes, en leur disant que le confinement nous appelait encore plus à prendre soin de nos « yeux magiques » et en leur demandant simplement de réagir à chaque texte. Submergé par les questions et allers-retours de seulement quelques 3èmes, mécontent du peu de réactions des 6èmes à propos des poèmes, j'ai terminé la période stressé, rempli d'une sensation d'impuissance totale et convaincu de l'inefficacité de mon travail.

La période de vacances m'a été profitable. J'ai pris un peu de distance avec ce que nous avons fait, et j'ai tenté de prendre appui sur le meilleur. En fait, avec les 6èmes, la semaine juste avant les vacances, j'avais fini par programmer un cours en distanciel. Je leur avais demandé de ne pas activer leurs caméras, car cela provoquait beaucoup trop de déconnexions. Au départ, je comptais simplement profiter de ce temps de rencontre à distance pour leur faire relire les poèmes envoyés, puis passer rapidement à de l'étude de la langue. Mais, en entendant les élèves mettre en voix ces poèmes, j'ai été surpris, notamment par celles et ceux que je n'avais pas beaucoup entendus durant les heures de cours en classe.

Au retour des vacances confinées, j'ai programmé une séance à distance par semaine avec l'outil de

visioconférence, sans activer les caméras. Avec les 6èmes, j'ai organisé un important travail de mise en voix des poèmes. La comédienne et le comédien qui travaillaient avec nous dans le cadre d'un projet qui devait donner lieu à la création d'un spectacle joué par les élèves au Cent-quatre à Paris en fin d'année scolaire (qui n'a évidemment jamais eu lieu) ont accepté de venir partager leur expérience et apporter leurs conseils de professionnels. Au retour en classe, courant mai, nous avons pu, suite à ce travail, étudier en œuvre intégrale par extraits le *Voyage au centre de la Terre* de Jules Verne et créer, à partir d'eux une adaptation moderne du récit sous forme de feuilleton audio, pour envoyer les épisodes aux élèves qui ne revenaient pas au collège. Avec les 3èmes, j'ai mis en attente l'étude des textes au programme pour aborder les thèmes « Dénoncer les travers de la société » et « Agir dans la cité » à partir d'extraits d'articles, de vidéos d'actualité en lien avec la situation de crise que nous vivions. La semaine précédente, je leur envoyais l'extrait avec, pour seule consigne : « Qui a dit/ écrit ? ». Ils devaient m'envoyer la réponse avant le cours à distance. Ces séances permettaient alors de partager les manières dont ils avaient trouvé (ou pas) l'origine du texte, ses références exactes, les liens possibles avec les thèmes en cours d'étude. Au retour en classe, cela nous a permis d'étudier la pièce de théâtre d'Eugène Ionesco, *Rhinocéros*.

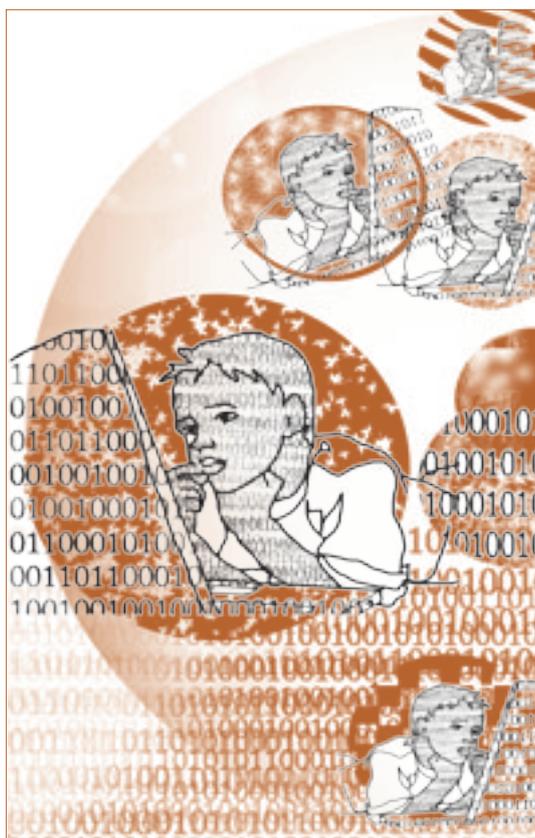
En juillet, une fois l'année scolaire terminée, je n'avais pas réussi à travailler avec tous les élèves mais la plupart avait pu formuler ou entretenir leurs questionnements et plusieurs, même parmi ceux les plus en difficultés, avaient pu saisir les enjeux des thèmes au programme grâce à cette utilisation du numérique. Mais le numérique ne risque-t-il pas de faire disparaître le sens des démarches GFEN ? Ce que je viens de raconter m'avait apporté de premiers éléments de vécu. Les expériences et obstacles rencontrés dans mon métier de formateur allaient m'en apporter d'autres l'année suivante.

Adaptation d'une démarche GFEN aux contraintes du distanciel (janvier 2021)

La question s'est posée avec encore plus d'acuité, avec les professeurs-stagiaires des Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Éducation (INSPÉ) que je devais former, qu'avec les élèves de collège. Ces derniers, je les avais déjà rencontrés au

³ Pour une présentation du Dossier « Moi » : Catherine Briat, « Le 'dossier Moi', de mots en émoi », extrait de *Lire au collège*, n°96 (mai 2014).

⁴ « La poésie, c'est comme les lunettes », extrait du recueil *La nuit respire*, Cheyne éditeur (1987).



préalable en présentiel. J'avais déjà travaillé avec eux. Nous avions déjà mis en place des repères de travail, je connaissais déjà certaines difficultés et certaines compétences de chacun-e. En janvier 2021, quand j'ai eu pour mission de faire découvrir, à Paris et Bonneuil, les démarches GFEN, je n'avais jamais rencontré les participants. Comment faire ? Devais-je le faire ? Était-ce possible ? Adapter une démarche, n'était-ce pas aller à l'encontre de ce que l'éducation nouvelle tente de faire exister au sein de l'éducation nationale ? Comment faire vivre texte recréé, lecture silencieuse avec questions préalables, atelier d'écriture, texte à trous en distanciel avec (ou malgré) le numérique ? Avec Alice Bouaziz, pour l'INSPÉ de Paris, nous avons cependant décidé de tenter l'expérience – avec, comme engagement, que les dernières sessions auraient lieu en présentiel. Le problème sans question⁵ nous a semblé la seule démarche adaptable aux contraintes du numérique et du distanciel. Le thème de la formation était : « Initier et former au débat ». À partir d'un extrait de deux minutes d'une émission de radio, durant lesquelles Luc Bronner, ancien directeur de la rédaction du *Monde*, présentait sa vision critique des émissions de la chaîne Cnews⁶, nous leur avons demandé, avant le cours en distanciel, d'écouter l'extrait et nous leur avons donné les trois consignes proposées par Odette Bassis :

notez **les informations** que vous trouvez importantes ; faites toutes **les mises en relations** que vous jugez pertinentes ; tirez-en toutes **les conclusions possibles**. Aucune consigne sous forme de questions, puisque ces consignes tentent de paraphraser les formulations telles que « dites tout ce qui vous passe par la tête » ou « faites toutes les remarques nécessaires ». Contraindre les participants à chercher ce qui pose question, en les libérant des questions que le formateur (se) pose à leur place. Le but est de permettre aux participants de mobiliser des questionnements qui leur sont propres, pour en arriver à constater que non seulement ils traitent les questions attendues, mais les placent même dans des cadres inattendus ou qui les mobilisent vraiment. Lors de la session en distanciel, nous leur avons demandé de se mettre en groupe, de partager ce qu'ils avaient préparé individuellement afin de présenter, ensuite, le résultat du travail de leur petit groupe à l'ensemble des participants en créant un support visuel commun.

Les retours ont été passionnants : les collègues ont bien repéré les enjeux des définitions du débat que l'extrait illustrait. De plus, en fin de formation, plusieurs d'entre eux ont choisi d'expérimenter le problème sans question dans leurs classes, en l'adaptant à leurs matières, aux niveaux de leurs classes (de la maternelle jusqu'au lycée). L'efficacité de cette expérience semble donc convaincante. Pourtant, pour l'avoir fait vivre deux fois, j'y vois trois obstacles majeurs à s'en tenir au seul distanciel et à des démarches par le biais du numérique.

— *pendant le travail* individuel : comme il a eu lieu à distance et avant le moment de visioconférence, il n'y a donc pas eu de moment où tous les participants ensemble, dans un même lieu, découvrent le support. Or c'est ce moment que l'animateur, l'enseignant, met à profit pour aller soutenir ceux qui sont mis en difficulté par la phase de mise au travail et qui, notamment, n'ont pas assez confiance en eux pour aller explorer le document alors qu'il s'agit de permettre à chacun-e d'avoir *quelque chose* à apporter dans le petit groupe qu'il rejoindra, qu'il ne trouve pas sa parole capturée par le bon élève, l'orateur brillant

— *pendant le travail en petits groupes* : cet obstacle est lié au précédent. Je n'ai donc pas pu passer au sein des groupes pour constater, plus ou moins précisément mais *de visu*, ce que chacun-e faisait du support et des consignes. L'outil numérique utilisé permettait bien de passer dans les petits groupes

⁵ Pour une présentation et une analyse théorique des enjeux de la démarche du problème sans question : Odette Bassis, *Concept clés et situations problèmes en mathématiques*, tome 1, Hachette éducation, Paris (2003). Pages 207-266.

⁶ <https://www.franceculture.fr/emissions/soft-power/soft-power-le-magazine-des-internets-emission-du-dimanche-03-janvier-2021>

pour écouter et relancer le travail (apporter contradiction et entretenir confrontation des points de vue dans les groupes trop consensuels, permettre d'entendre les coopérations possibles dans les groupes où les points de vue s'opposent) mais je n'avais pas de vision sur leurs supports pour alimenter ce travail avec leurs questionnements (ce qui est possible en présences)

— pendant le travail *en grand groupe* : une dimension du collectif est supprimée par le numérique. À chaque étape d'une démarche, nous pouvons – le groupe comme l'animateur – entendre les moments où des personnes franchissent un palier de mise en questionnement de leurs représentations. C'est ce que nous appelons parfois, avec Pascal Diard, non sans plaisanterie « les effets Aaaaah ». En distanciel, avec le numérique, nous n'entendons pas les « Aaaaah ! » lorsqu'une personne, seule devant son support, plus ou moins discrètement, en cours de travail, comprend soudain quelque chose qu'au début elle n'avait pas pu saisir. Nous n'entendons pas non plus, dans les petits groupes, lorsqu'une personne, en écoutant les autres, en discutant avec eux, soudain réalise qu'elle n'avait pas perçu ou compris une partie du support proposé. Et, en grand groupe, le collectif n'entend pas non plus l'expression sonore des groupes quand l'un des groupes présente un éclairage différent des autres.

Impasses et obstacles : repenser de manière (éducation) nouvelle ? (avril 2021)

J'écris ces lignes tandis que nous sommes, douze mois plus tard, de nouveau en plines vacances confinées. La courte semaine qui les a précédées a été si difficile techniquement que je n'ai pas réussi à me servir de mon expérience pour mettre en place un travail intéressant avec les élèves avec l'outil de visioconférence. J'ai donc basiquement mis en ligne des textes à lire chaque jour, sans pouvoir organiser de séance en distanciel. Que puis-je dire de tout cela à ce moment de mon parcours ?

Je m'appuie, en partie, sur les pistes proposées par Cédric Enjalbert dans le numéro de septembre 2020 de *Philosophie magazine*⁷ (le journaliste est peut-être sensibilisé à ces problématiques parce que, comme il l'écrit, sa sœur « enseigne l'anglais dans un lycée de Bagnolet »). Je dirais que les cours numériques en distanciel :

— font **disparaître le lieu concret de la salle de classe** dans lequel l'enseignant/le formateur et les apprenants se (re)trouvent et se voient physiquement (ce qui, parfois, est présenté par des enseignants comme un avantage du distanciel car il semble alors résoudre une partie de la « gestion de classe ») ;

— **accentuent l'absence ou la dépréciation du tiers** entre les individus (apprenants entre eux, apprenants/enseignant ou formateur) **que sont les savoirs** (l'enseignement ayant tendance à se réduire à des informations mises en relation, ou à une suite d'informations déversées sur le mode du magistral qui rejoue les apparences trompeuses du célèbre « cours dialogué » qui peut n'avoir rien d'un dialogue) ;

— **masquent le rôle et l'importance du passeur**, entre individus et savoirs, qu'est **l'enseignant/le formateur** lui-même (laissant croire que les apprenants peuvent apprendre isolément chacun de leur côté, surfant sur – dans ? – l'océan des informations et de quelques connaissances).

Certes, « *la finalité d'un enseignant ne devrait [...] plus être de s'imposer ou de marquer les apprenants de son charisme... mais de disparaître !* », comme l'écrivent Gérard de Vecchi et Nicole Carmona-Magnaldi⁸. Cependant, je ne suis pas dupe de cette disparition apparemment réussie avec le numérique utilisé pour le distanciel. Ces mêmes auteurs précisent d'ailleurs que « *cela ne signifie pas que le maître doit s'oublier : il devrait plutôt tendre à s'effacer.* »⁹. Le risque principal de cette utilisation du numérique est, paradoxalement, que l'enseignement à distance laisse, en fait, les apprenants dans une trop grande *proximité* avec les informations et les connaissances pour permettre l'objectivation nécessaire à la construction d'une pensée en élaboration et en recherches¹⁰. Cette utilisation accentuée, au contraire, la tentation de déverser sur eux informations et connaissances – retrouvant le rapport à un Savoir tout-puissant d'avant les nouvelles technologies. Il n'y a plus que des individus qui ploient (plus exploitables) de plus en plus sous le poids de ce qui leur incombe de faire désormais solitairement, sans alter ego pour (re)mettre de la distance, de la médiation, entre eux et ce que nous leur disons, ce que nous tentons de leur faire (re)construire. ♦

⁷ « L'enseignement à distance crée de la résistances », *Philosophie magazine* n° 142. Pages 41-44.

⁸ Extrait de la « Conclusion », *Faire vivre de véritables situations-problème*, collection Profession enseignant, Hachette éducation (2002).

⁹ *ibidem*.

¹⁰ Ce qui n'est pas sans rappeler la critique pertinente de l'expression « continuité pédagogique » (« contresens sémantique ») formulée par Dominique Piveteaud dès le 17 avril 2020 dans *N'autre école hebdo*. Consultable sur le site du GFEN : http://www.gfen.asso.fr/images/documents/d.piveteaud_qde-classes_20.04.2020.pdf

Prendre distance avec le (tout) numérique ? Quand la télé commande !

Pascal DIARD

Aujourd'hui, bon nombre de gens bien intentionnés nous vendent le numérique pour transformer les conditions d'enseignement, l'épisode pandémique ayant servi d'accélérateur à ce qui se présente comme une numérisation globale des pratiques sociales. Quels enseignements tirer d'une telle tendance ?

Mais d'abord jouons sur les mots !

Il existe en effet tout un vocabulaire, tout un langage pour asseoir les bases d'une « *société du tout numérique* », qui a l'immense avantage pour ses promoteurs de se présenter en toute neutralité. Le discours implicite que nous tiennent les technocrates du numérique (hauts fonctionnaires de l'État, producteurs privés d'outils numériques, propagandistes en tout genre) pourrait se résumer ainsi : peut-on raisonnablement refuser le « *progrès technologique* » ? Que répondre alors à une telle question injonctive ?

Commençons donc par tous ces mots qui se terminent en « ciel » et qui trônent dans le ciel des logiciels (mais de quelle logique nous parle-t-on ?) plutôt que dans celui des idées émancipatrices. La promotion du « *distanciel* » contre le « *présentiel* », outre le fait d'être une fausse opposition, ne nous dit rien de l'intérêt pédagogique qu'il y aurait à (se) mettre à distance plutôt qu'à (se) vivre en présence. Je dis fausse opposition car les couples dialectiques qui peuvent donner sens à des contradictions utiles à comprendre pour nous, ne serait-ce pas plutôt présence/absence/représentation¹, distance/proximité/mouvement ? Sans compter qu'il semble beaucoup plus intéressant de conjuguer moments de distance en absence des autres et moment de présence proche avec les autres pour se construire une compréhension du monde, non ?

Autre curiosité de la langue de « *coltan* » des apôtres du tout numérique : les « applications » de nos outils de communication (vous savez, ceux que les familles populaires n'avaient qu'à leur disposition pour recevoir les cours à distance !). Est-ce à dire que, pour apprendre dorénavant, nous devrions nous contenter, d'un simple clic, d'être à la disposition (mais de qui ?), d'être bien disposé.es (mais à quoi ?), sans retour réflexif possible ? Comment en détourner l'usage pour s'émanciper de toute propagande, de toute intrusion clientéliste ? Sans compter que ce service à sens unique est loin d'être gratuit !

Que nous dit le mot « *capsule* », à une époque où la conquête spatiale est devenue elle aussi un tel marché capitaliste que les observations par télescope de l'univers sont obstruées par les satellites ? Notre planète serait-elle devenue une prison à ciel fermé ? Et l'éducation réduite à gober des logiciels « magistraux » dans un espace de plus ou moins 9 m2 ?

Terminons ce petit et inachevé lexique critique par le summum de la novlangue numérique : désigner les multiples réseaux de communication plus ou moins payants par cette magnifique innovation langagière, « *LES réseaux sociaux* » ! Outre l'imposture de substituer à des modalités de rapports sociaux (les réseaux de sociabilité) un ensemble d'objets technologiques, demeure une question jamais posée : est-ce à dire que tout rapport social ne peut se construire que dans la limite de relations individualisées par écran interposé ? Beau chantier de travail théorique que cette réification des rapports au service d'une idéologie, l'individualisme méthodologique !

Les conditions de production de la distance numérique

Nous savons bien dans quelles conditions historiques et mondiales se développent aujourd'hui la

¹ Comme essai de le travailler Henri Lefebvre dans *La présence et l'absence, contribution à la théorie des représentations*, Paris, 1980.

numérisation de l'enseignement et autre forme de télétravail, puisqu'il faut bien l'appeler par son nom véritable.

Pêle-mêle : un contrôle étatique renforcé, même si transformer en numérotation binaire tous les corps et tous les esprits est du domaine de l'utopie négative (les marges et autres réalités résiduelles comme notre mouvement grippent-elles encore le mécanisme ?) ; la constitution (au sens d'institutionnalisation) accélérée d'un marché de l'éducation au profit d'une plus-value augmentée des GAFA (les Grands Avides de Fonds et d'Argent ?) ; une idéologie mondialisée et mystifiante présentant l'individu « *entrepreneur* » comme seul légitime pour vivre « *en bonne société* » (mais pas forcément en « *bonne intelligence* ») ; l'abandon de toute visée publique pour assurer libertés individuelles et égalité sociale (que devient dans ce cas notre pari du « *tous capables !* » ?).

Au-delà de ces tendances à la censure globale de toute pensée émancipatrice, en quoi la distance numérique, telle qu'elle est organisée, en quoi le télétravail, tel qu'il s'inscrit dans le projet de « *société numérique* », créent les conditions d'un rapport aliéné/alienant à l'éducation ? Fanny Lederlin² attire notre attention sur les effets du télétravail qui participe, selon elle, « *à la déliaison sociale, à l'atomisation des travailleurs, à la disparition des collectifs, des solidarités de corps, des actions et des négociations collectives, et au bout du compte, de tout sentiment d'appartenance à une société commune de travailleurs et, par extension, de citoyens* »³. Transposons cette alerte à la possibilité d'une culture commune, d'une éducation visant l'émancipation, d'un devenir de citoyenneté dans le savoir, et l'on comprend mieux les critiques vis-à-vis du télé-enseignement.

Elle ajoute par ailleurs qu'en télétravail, « *on passe moins de temps dans les transports, mais les études montrent que ce temps libéré est rempli... par du travail. (...) En réalité, plutôt que de permettre de maîtriser son temps, le télétravail allonge le temps de travail et l'étale sur tous les temps de vie* »⁴.

L'allongement du temps de travail allant de pair avec son intensification est un des fondements de la survaleur captée par le capital, nous le savons depuis Marx, et ce d'autant plus que les salaires des fonctionnaires de l'éducation sont gelés depuis quelques années. Cette gestion étatique de notre emploi du temps, par outils informatiques organisés en réseau, ne nous prive-t-il pas, en puissance, de toute initiative pour en maîtriser l'usage dans la perspective de transformation des rapports sociaux ?

Mais alors éduquer est-il encore possible ?

On peut s'interroger avec inquiétude.

Quels peuvent être les effets probables d'une numérisation généralisée des pratiques éducatives ? Cela peut rendre aveugle, au sens propre comme au figuré, d'être mobilisé en permanence devant un écran, devant ce qui fait écran, devant ce qui cache plutôt que ce qui révèle, surtout quand cet écran-là s'avère être une surface d'information (qui rend informe ? qui rend infirme ?), une grande surface de communication avide (à vide de répondant ?) de clients potentiels et de cibles virtuelles (les cibles réelles, les guerres menées par les États s'en chargent !). Cet écran du numérique à outrance n'est décidément pas un moyen matériel d'émancipation intellectuelle en soi, ni a priori, ni a posteriori !

Un enseignement à distance, une formation à distance sont-ils favorables à la constitution de collectif d'apprentissage ? Quand on nous demande d'être là en position assise et figée, sans exister dans un mouvement de transformation, de questionnement ou d'insurrection⁵, quand occuper les jeunes devient exclusif au point de ne plus chercher à comment s'éduquer ensemble, quand on nous communique ce qu'il faut faire, quand on privilégie les procédures contre les processus, quand on nous indique les résultats à obtenir sans nous faire réfléchir aux moyens adéquats et efficaces pour y parvenir, que peuvent devenir les collectifs constitués au préalable ? Se déliter ou bien se préserver (mais jusqu'à quand ?), mais certainement pas se créer sur un mode d'égalité concrète.

Deux exemples de pratiques peuvent dire, beaucoup plus que des discours à perte de vue algorithmiques, à quel point une présence est nécessaire à l'acte pédagogique, à l'activité d'éducation.

Fin avril 2021 j'ai animé une semaine d'atelier d'écriture avec des jeunes de la PJJ. Du lundi au vendredi, il a fallu que je compose avec le regard perçant, si inquisiteur et si parlant de Miguel, avec les réticences mêlées de joie de Vanda qui nous imposait un rythme d'écriture en décalage. La production d'un livre, au final, n'a pu se matérialiser qu'en présence et au contact réel des corps et des regards, dans des temporalités singulières. La distanciation par rapport aux objections, aux freins et autres résistances devant le risque de l'engagement dans l'écriture, cette distanciation nécessaire pour faciliter le dépassement de soi en

² Autrice des *Dépossédés de l'open space. Une critique écologique du travail*, PUF, 2020.

³ Revue TAF (*Travailler au futur*), n°3, "Prendre soin du travail", p 88.

⁴ Id.

⁵ S'insurger n'est-ce pas à l'origine se mettre debout ?

présence des autres, c'est la qualité d'un dialogue immédiat et les mots choisis pour le dire qui l'ont créée. Et pour cela, il nous fallait un espace commun autre que virtuel si on veut le transformer en espace collectif où puissent se réaliser tous les possibles.

Autre exemple : une de nos démarches les plus transformatrices, celle des allumettes, celle qui



consiste à interroger la boîte noire des pratiques pédagogiques et à construire la pédagogie comme un savoir possiblement émancipateur, est impossible à distance, et quasiment inefficace en situation « hybride ». Pour l'avoir testée de cette manière en avril 2021 avec des stagiaires de l'ET-SUP, la seule personne qui était bloquée devant son écran s'est trouvée limitée dans la conscientisation des transformations à l'œuvre. *A contrario*, début juin 2021, en stage syndical dans les Hautes-Alpes, en plein air, avec comme cadre une forêt de pins noirs d'Autriche, la nécessité de faire de chaque parole un moment singulier de conscientisation a été un instant de labeur et de bonheur partagés. Comment, à distance, aurai-je pu entendre Cassandre qui, au sortir de cette démarche, en était arrivée à penser que jusque-là « *si j'ai bien compris, on a fait que de la merde* » ? Ma réponse, en dialogue immédiat, a été : « *Non, c'est la stricte reproduction de pratiques qui échouent avec les plus fragiles de nos élèves qui est de la merde. À nous, une fois formés.es à le comprendre, à tout faire pour les transformer, ces pratiques* ». Aujourd'hui, elle m'écrit, certes avec un ordinateur mais joyeusement : « *Ce matin, je suis allée bosser avec des allumettes dans la tête* ». Je suis sûr que, sans le dialogue en présence proche du vendredi, aucun message de ce genre n'aurait illuminé ma boîte mail le lundi.

Tenter la coopération conflictuelle

C'est dans la lecture du dernier ouvrage dirigé par Yves Clot⁶ que j'ai trouvé ce concept : la coopération conflictuelle autour des critères d'un travail

bien fait. Dans un EHPAD, un service d'éboueurs ou une usine, celle-ci s'appuie et se construit sur l'importance des instances dialogiques, la reconnaissance du travail réel des personnels en première ligne et de leurs capacités à proposer des solutions, sur des processus à moyen et long terme pour instituer la permanence de ce type de conflit, sur l'action de faire descendre l'organisation hiérarchique plutôt que de faire remonter les problèmes, sur l'agir avec et non pour, et sur un effet final souhaité, le renversement des rapports sociaux au travail. Autant de facteurs du développement potentiel d'un travail soigné qui prennent sens dans une proximité, dans une présence corps et âme. Et cette coopération conflictuelle me semble faire écho pour nombre de situations éducatives.

Une citation en guise de relative conclusion : « *Si les gens de l'État prétendent se légitimer en affirmant que seul l'État peut gérer les relations de plus en plus complexes des groupes et des gens qui forment la société, nous savons que le « penseur collectif » le plus puissant, même équipé d'ordinateurs (qui les programme ? qui fournit les données ?) a des limites. Au-delà de ces limites, il est impossible de ne pas remettre aux « intéressés » une capacité de gestion et de décision, sauf à risquer l'effondrement et à tomber dans le chaos (à la fois spatial, social, mental).* »

Henri Lefebvre (*De l'État*, Tome 4 *Les contradictions de l'État moderne. La dialectique et/de l'État*, UGE collection 10/18, 1978, p 383).

Ainsi peuvent se jouer, dans le quotidien de nos classes, de nos quartiers, de nos formations, un au-delà libérateur des contraintes étatiques actuellement renforcées par une distance numérique imposée. Trouver des ou retrouver nos « *capacités de gestion et de décision* » (continuons à y travailler !) donne tout son sens à notre pari du « *Tous capables !* », à ce défi construit dans des pratiques à visée émancipatrice. ◆

⁶ Yves Clot avec Jean-Yves Bonnefond, Antoine Bonnemain et Mylène Zittoun, *Le prix du travail bien fait. La coopération conflictuelle dans les organisations*, La Découverte, avril 2021.

Lassitude et décrochage

Maria-Alice MEDIONI avec les témoignages de Eddy SEBAHI, Agnès MIGNOT, Valérie PEAN, Marie et Sylvain GALY. Secteur Langues du GFEN

Très vite après la reprise de septembre 2020, tou-te-s les participant-e-s aux réunions à distance du Secteur Langues relèvent la lassitude et le décrochage des élèves ou des étudiant-e-s, même si la situation est fort différente selon qu'on travaille dans le premier degré, le second degré ou le supérieur.

• Pour le premier degré,

- en maternelle : la situation est compliquée car les consignes sont difficilement applicables, pour Marie Galy : consignes d'aération en contradiction avec celles du plan Vigipirate, décontamination des coins jeux/ateliers/matériels de motricité, dortoir à séparer entre classes... « C'est un peu le bazar ». Dans la pratique, les enfants ne portent pas de masques et ne sont pas considérés comme cas contact si l'enseignant est positif tout comme l'enseignant n'est pas considéré comme cas contact si ses élèves sont positifs. Mais, heureusement, les enfants gardent leur joie de vivre, ce qui permet de conserver le moral.

- en élémentaire : la situation s'apparente davantage à l'« ordinaire »... si l'on met de côté les masques, la distance, le nettoyage, etc.

• **Dans le second degré,** la situation est fort différente.

- **En collège,** Sylvain Galy témoigne de la difficulté de se projeter dans l'avenir, de la nécessité de « gérer l'immédiat » : « c'est la grande démerde » ! L'aération des salles pose en automne et en hiver problème dans la mesure où le chauffage est déjà insuffisant... Les inégalités sont criantes entre les élèves, entre ceux qui disposent de répétiteurs à la maison, et les autres. « On a confisqué une partie de la scolarité aux élèves », par exemple, pour ceux qui sont en 5ème sans avoir eu véritablement de 6ème. Le ras-le-bol règne en salle des profs et l'animosité grandit, du fait, entre autres, des évaluations pratiquées par certains, à coups de QCM en ligne.

- **En lycée,** c'est l'enseignement par alternance, ou « hybride », qui domine selon des configurations différentes. Les élèves sont fatigués, découragés, ont du mal à se mettre au travail lorsqu'ils ne sont pas en classe, sont très passifs ou agités lorsqu'ils y reviennent, ne voient pas le bout du tunnel... C'est très difficile de les mobiliser et de les raccrocher

quand ils reviennent en cours. L'anxiété monte en Terminale. Le double travail est très lourd pour les enseignants. Les stages proposés pendant les vacances divisent. Les élèves sont fatigués de l'alternance...

• **Dans le supérieur,** c'est la visioconférence qui est de mise avec les difficultés techniques que ça suppose lorsqu'on veut, par exemple, faire travailler en petits groupes, dans des « salles » virtuelles différentes : certains étudiants décrochent, d'autres sont de simples « vignettes » sur l'écran (mais sont-ils présents ?), d'autres encore prêtent main-forte en cas de dysfonctionnements... L'absence de dynamique est flagrante mais les étudiants apprécient un contact régulier et certains tentent de travailler ensemble, via leur smartphone, par exemple. Mais, dans l'ensemble, les étudiants sont las des visio-conférences. Un bon nombre d'entre eux sont repartis dans leurs familles et quand l'opportunité d'un cours en présence leur est offerte, ils rechignent à se déplacer.

Janvier 2021

En ce qui concerne la formation, la situation est fort peu satisfaisante : même si les participant-e-s acceptent relativement bien les interventions à distance, c'est surtout parce que c'est la modalité de formation (magistrale, expositive) à laquelle ils-elles sont le plus habitué-e-s et qu'ils n'en connaissent souvent pas d'autre. Mais c'est surtout décevant sur le plan des interactions : on n'entend que les « ténors », les autres restent « dans le noir » puisque, sur l'écran, une fois vidéo et son coupés, seul leur nom apparaît sur fond noir. Sont-ils vraiment là ? Suivent-ils les échanges ? Rien n'est moins sûr... Comment aller chercher celles et ceux qui ont besoin d'un geste, d'un regard pour oser intervenir ? Ce que nous savons faire en présence, devient, là, impossible.

Des propositions

Malgré ces difficultés et sans doute du fait de la frustration engendrée, s'est imposée la nécessité de mutualiser ce que l'on fait en classe pour

partager les questionnements, les bonnes idées et les solutions trouvées.

Transposer nos ateliers ?

Impensable ! Cela a été notre première réaction. Mais il fallait tout de même tenter l'expérience...

« **Turner, ou l'art dans tous les sens** » est un des ateliers¹ que j'ai tenté d'adapter, pour certains de mes groupes d'étudiants, en essayant de ne pas trop en dévaluer les enjeux et les objectifs : comment écrire à partir d'une œuvre picturale ; comment s'affranchir du groupe tout en s'y ressourçant ; comment s'outiller (en anglais) pour « dire » le beau que l'on perçoit ; comment s'aiguiser le regard ; comment parler de (depuis) plutôt que parler de (à propos de). Les outils technologiques permettent que certaines phases de travail ne soient pas trop problématiques. Mais d'autres phases de travail font apparaître un cruel manque de présence, de contact. On ne voit pas les apprenants dans leur recherche, dans leurs échanges, leurs doutes, leurs difficultés. On ne peut pas s'adapter à l'humain devant nous parce qu'on ne voit pas cet humain. On ne les fait pas se déplacer pour aller voir l'œuvre, pour aller chercher un mot qui fait défaut. Tous ces déplacements, qui sont une part non secondaire du dispositif, disparaissent au profit de tableaux toujours sous leurs yeux, de dictionnaires constamment disponibles sans laisser le temps de la remobilisation par le groupe, sans laisser le besoin précéder la réponse...

Chaque démarche animée est une expérience, avec son lot de déceptions, mais aussi, heureusement, de réussites. Pour cette situation d'apprentissage, mes hypothèses de mise en œuvre semblent validées : j'ai été soulagé de constater que les écrits sont (toujours aussi) beaux, que le ressenti des étudiants est plutôt « bon », et qu'ils semblent avoir cheminé malgré les écueils de la distance... Mais à quoi comparent-ils ce qu'ils ont vécu avec moi ? À quelles pratiques sont-ils majoritairement soumis dans leurs heures interminables de visioconférences ?

Eddy Sebahi Mars 2021

Faire vivre un atelier que je n'ai jamais proposé, que je n'ai pas créé, dans une langue qui n'est pas la mienne, en visioconférence !!

Il ne nécessite pas de matériel papier à manipuler mais de se mettre en mouvement : s'asseoir et se mettre debout pour trouver la règle du jeu auquel on est conviés. En visio, par écran interposé, cela me paraît moins intimidant pour moi et je peux garder les yeux fixés sur ma feuille de pompe ! Impression fautive d'être cachée, mais efficace

pour oser...

Pour cela il faut que les étudiants acceptent d'ouvrir leur caméra. J'ai fait cette tentative avec 2 groupes différents et j'ai rencontré le même écueil dans les deux cas : certains restent en caméra cachée, et ne prennent donc pas part à ce qui est proposé. Lorsqu'il s'agit de formuler la règle du jeu auquel ils ont été conviés (quand les mots se terminent par « a », on se lève, quand ils terminent par « o », on s'assied...), ils ne comprennent pas la consigne et ce sont leurs préoccupations « urgentes » qui prennent le dessus, ce qui donne lieu à tout un tas de questions, tout à fait intéressantes, mais périphériques.

Le processus de la démarche ne pouvant avoir lieu, ils ne peuvent comprendre le lien entre la règle du jeu proposé et la règle du jeu de la langue en ce qui concerne le genre des noms en espagnol.

Agnès Mignot Mars 2021

En dépit de tous les efforts déployés, il ressort :

- la difficulté, voire l'impossibilité, de travailler à partir du vécu et du ressenti des apprenants ;
- la difficulté, voire l'impossibilité, d'une régulation qui permette à toutes et tous de s'engager dans l'activité et d'avancer : « l'avancée du cours » dépend presque entièrement de la programmation de l'enseignant et n'est plus autant soumise au caractère imprévu des interactions qui obligent à inventer des solutions sur le moment ;
- l'absence des corps, de leur langage joue considérablement. Les corps sont figés, les regards fixés sur l'écran, en attitude de réception, avant tout, mais la perception de la parole n'en est pas moins difficile². Le corps de l'enseignant n'est plus l'outil pédagogique de l'accès au sens. Les déplacements que nous cultivons dans nos pratiques — déplacements vers les autres ou vers des ressources mises à disposition — ne peuvent plus avoir lieu, autrement que par la magie d'un clic qui transporte les participants dans une autre salle virtuelle... Cela modifie profondément le rapport au savoir et aux objets de savoir ;
- la présence des visages, parallèlement, est particulièrement perturbant : il est difficile de ne pas se concentrer sur sa propre image ; on est amené à penser à sa posture, à l'expression de son visage, ce qui fausse fortement les échanges... à moins de renoncer à la vidéo et de disparaître peut-être totalement... ;
- la possibilité offerte par certains outils pour une écriture collaborative. Mais il s'agit souvent de copier-coller, ou de textes individuels juxtaposés où l'interaction réelle a finalement peu de place. Et qui fait quoi ?

1 Voir ici :

<http://gfen.langues.free.fr/pratiques/Turner.html>

2 La perception totale de la parole est pour Colletta : « un comportement qui associe des sons articulés à des mouvements corporels, et lorsque vous percevez une conduite langagière, vous percevez celle-ci dans les différentes modalités sensorielles dont vous êtes équipés. Autrement dit, non seulement vous reconnaissez les mots prononcés, mais vous les entendez avec leur musique (ce qu'on appelle la prosodie), et vous percevez en même temps les gestes, les mimiques, les regards... l'ensemble des mouvements corporels produits par le locuteur ». Colletta, J.-M. (2004). *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans. Corps, langage et cognition*. Belgique : P.Mardaga (p. 15).

À l'université nous sommes en distanciel depuis des mois, les modalités choisies lors du premier confinement, qui nous avait un peu pris au dépourvu, ont évolué dans le second temps que nous sommes en train de vivre. Pour ma part, si en mars 2020, j'avais proposé des fiches de travail avec des corrigés et quelques courts rendez-vous ponctuels en petits groupes pour faire le point, depuis novembre 2020, j'assure la majorité de mes cours en distanciel synchrone (c'est-à-dire avec une connexion de tous les étudiants pendant l'horaire du cours). En effet, il m'est apparu clairement que les étudiants avaient besoin de cela pour rester actifs et concentrés sur leur travail et pour progresser.

Cependant, la forme distancielle via la plateforme de visio-conférence pose un certain nombre de problèmes par rapport au cours en présentiel, notamment pour les interactions informelles. Lorsqu'en classe on propose de rédiger un texte collectif, on entend les échanges dans les groupes, les idées qui fusent, les relances des uns, les rebonds d'idées des autres, et on voit l'écriture se construire, avancer. Lorsqu'aujourd'hui, je mets en place ce type de travail, à distance, en les mettant en groupe (en sous-salles sur la plateforme) avec un document collaboratif en ligne sur lequel chacun peut écrire, je constate qu'au lieu des échanges oraux de négociation pour la rédaction du texte collectif, on a plutôt quelques échanges courts via le chat de conversation (« moi, j'ai mis ça... » ou seulement la proposition individuelle rédigée en langue cible, sans commentaire) et surtout des copier-coller individuels qu'ils essaient ensuite tant bien que mal d'harmoniser. Seuls certains groupes plus dynamiques, plus aguerris ou plus autonomes partagent oralement (mais souvent sans lien visuel – les caméras restent la plupart du temps éteintes) quelques idées pour rédiger ensemble.

De la même manière, les bilans réflexifs sont compliqués à mener. En effet, en classe, l'enseignant s'appuie sur la verbalisation des apprenants mais aussi sur leurs réactions physiques – attitude sur la chaise, regard fuyant, yeux exorbités... – autant de « gestuelles » qui lui permettent à l'enseignant de doser, d'adapter les régulations pendant son cours. Aujourd'hui, face à un écran noir où seules les initiales indiquent que l'étudiant est connecté, il est bien difficile de capter – dans les silences des micros tous éteints pour éviter les échos et le parasitage des bruits environnants – les doutes, les incompréhensions, les besoins d'explications supplémentaires. Et lorsqu'on les sollicite explicitement, le plus souvent aucun micro ne s'allume. Sont-ils encore là ? Est-ce un problème de connexion ou de micro en panne ? Ont-ils compris ? Ont-ils suivi le cours ? N'osent-ils pas intervenir ? Difficile de savoir... et on passe à la suite !

Valérie Péan Mars 2021

Construire les gestes de l'étude

Dans une situation où les apprenants, quel que soit leur âge, sont le plus souvent livrés à eux-mêmes pendant les moments, journées ou semaines où ils ne sont pas en classe, la construction des gestes de l'étude³ qui fondent la capacité à être autonome, est, plus que jamais essentielle : *comprendre (... et expliquer), chercher (... et choisir, décider, vérifier), identifier et construire un point de vue, revenir sur son travail (... et mémoriser), persévérer, rechercher des conseils, se donner des consignes.*

La construction de ces gestes, nécessairement lente, doit être poursuivie en classe et hors la classe, par des consignes de travail qui obligent à les mettre en œuvre pour les consolider. Il s'agit de les rendre récurrents, familiers, en articulant travail collectif et engagement personnel, pour qu'ils deviennent les « gestes de l'étude », les outils nécessaires du travail et de l'autonomie intellectuels, bien au-delà de leur « utilité » à l'école. C'est l'objectif des propositions autour de la compréhension orale (télé, radio, vidéos, etc.) ou écrite (lecture d'œuvres), évoquées ci-dessus, et leur partage qui sollicite, en outre la production aussi bien écrite qu'orale.

Développer le travail choisi

Dans cette optique, il s'agit également de développer le travail choisi. Cette notion n'est pas nouvelle. On la trouve essentiellement dans nombre de travaux portant sur le travail à la maison. Glasman et Besson⁴ préconisaient en plus du « *travail explicitement demandé par l'école* », de proposer « *Un travail "en plus", délibérément choisi par les élèves, ou par leurs parents, en lien direct avec les exigences scolaires. Il s'agit, à travers ce travail, de se préparer à mieux affronter les épreuves scolaires, celles d'apprentissages nouveaux ou jugés complexes, celles des examens, des concours ou des "devoirs sur table"* ». On connaît également cette possibilité à travers le plan de travail où chaque apprenant peut choisir, parmi une liste de propositions, le travail qu'il souhaite faire, l'ordre dans lequel il préfère agir, et la modalité de présentation lors de la restitution. C'est aussi ce qui caractérise le Chef d'œuvre⁵.

On remet ça ? ou Quelles leçons à tirer ?

Et voilà qu'à la veille des vacances de printemps 2021, après que notre ministre a partagé sur les réseaux sociaux une parodie des Pink Floyd pour

3 MEDIONI M.-A. (2020) Le travail personnel : les gestes de l'étude. GFEN. Dialogue Pour que les élèves se saisissent pleinement de leur travail personnel, n° 177, juillet 2020 (pp. 12-15). <https://ma-medioni.fr/article/travail-personnel-gestes-etude>

4 GLASMAN D. et BESSON L. (2004) *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*. Rapport établi à la demande du Haut conseil de l'évaluation de l'école, N° 15 Déc. 2004.

5 MEDIONI M.-A. (2016). *L'évaluation formative au cœur du processus d'apprentissage. Des outils pour la classe et pour la formation*. Lyon : Chronique sociale (pp. 135-139).

défendre les écoles ouvertes⁶, un nouveau confinement est décrété, avec l'école à la maison une semaine avant, une quinzaine de jours de vacances communs à toutes les zones, et à nouveau l'école à la maison, une semaine après... dans l'espoir de reprendre au mois de mai dans des conditions meilleures !

Avril 2021... Troisième confinement... Quelle dynamique trouver ?... Le ras-le-bol se manifeste à nouveau en salle des profs au collège. Ceux qui avaient opté pour des séances en visioconférence lors du premier confinement me font part de leur volonté de ne pas renouveler : « C'est chronophage », « On se fait troller », « Ils ne vont pas tous se connecter », « Le réseau sature », « Il va y avoir des bugs »...

La configuration du calendrier (une semaine « en distanciel », deux semaines de vacances « avancées », une nouvelle semaine « en distanciel ») n'incite pas à s'investir. Ce sera le service minimum pour beaucoup...

Pour ma part, j'ai opté pour un lien minimum : déposer sur l'espace numérique de travail une activité pour l'ensemble de la première semaine à distance, qui s'insère dans la progression engagée en présentiel (et donc permet aux élèves de faire du lien et donner du sens aux apprentissages). Et j'aviserai ensuite en fonction des événements... Il s'agit encore de ne pas creuser les écarts entre élèves (conditions de travail) et de ne pas les surcharger (les élèves de 3ème sont à plaindre plus particulièrement : ils voient décaler leur « oral blanc » du DNB, leurs « écrits blancs », leur test de positionnement en anglais, leur réflexion sur l'orientation...). Et à la reprise de fin avril (si reprise il y a...), nous partirons sur autre chose... (il y aura eu en effet la coupure des deux semaines de vacances avancées...).

Sylvain Galy Avril 2021

Indéniablement, la fatigue s'est installée, d'autant que, comme le signale un article de *Télérama*, « Le gouvernement n'a pas déployé de stratégie nationale visant à préparer l'ensemble des enseignants à l'école à distance. Ceux-ci n'ont pas reçu du ministère de l'Éducation ou de leur académie respective de consignes ou documents listant les mille et une choses à connaître afin d'enseigner dans une France strictement confinée »⁷. Pour autant, ce qui est surtout dénoncé, c'est le déficit de formation des enseignants au numérique, considérée comme la seule solution envisageable, alors même que, dans un autre article du *Monde diplomatique*⁸, on déplore que « Dans les établissements, aucun temps professionnel n'a été consacré au bilan de cet « enseignement à distance ». Un véridique « cauchemar » : « En plus d'exacerber la concurrence entre établissements, cette décentra-

lisation à marche forcée accentue l'âpreté des logiques individuelles, où les familles rompues au jeu scolaire bombardent les enseignants de messages électroniques pour réclamer des cours en visioconférence, des explications sur des notes ou une organisation différente de la scolarité. (...) Le confinement a montré les résultats. Inégalités entre élèves, décrochage scolaire, dégradation des apprentissages : le « plaisir d'apprendre » ne figure pas au rang des vainqueurs les plus évidents de la crise sanitaire ». Et le 7 avril, au deuxième jour de la généralisation de l'enseignement en distanciel, le *Café pédagogique* titre : « Le distanciel entre panes et affabulations », et signale les dysfonctionnements de la plupart des ENT et des sites du Cned dus, selon le ministre JM Blanquer, aux industriels et aux collectivités locales et... aux attaques venues de l'étranger ! : « *Enfin cette politique ouvre la porte aux Gafam. Les professeurs qui avaient misé sur les classes virtuelles de Microsoft ou de Google ont pu faire cours sans problème. Pas ceux qui ont cru leur institution. Quelle leçon !* »⁹ À l'heure où l'injonction à l'innovation domine, il est très difficile de résister à la pression numérique, d'autant que les circonstances obligent à trouver des solutions pour assurer un enseignement à tous. Pourtant, il semble que les solutions soient surtout d'ordre pédagogique et moins de l'ordre de l'innovation numérique, comme bien souvent¹⁰, même si les outils numériques remplissent une fonction incontestable, celle de rendre possible le travail dans ces temps troublés.

Car il s'agit avant tout de (re)découvertes de modalités de travail que nous connaissons et que ces temps troublés nous invitent à re-visiter, surtout possibles pour celles et ceux qui disposent d'un bagage solide, construit au sein de collectifs, bien plus que d'inventions. Ou alors faut-il parler de l'invention comme re-création à partir d'une culture partagée, soutenue par l'implication et l'engagement de chacun.e. C'est dans cette boîte à outils, malle aux trésors, bien commun, valeurs partagées, que nous trouvons nos meilleures ressources... ♦

⁶ <https://pt.br.facebook.com/Medipart.fr/videos/2940187862970456/> - 28 mars 2021.

⁷ BELPOIS M. Écoles fermées : les profs sont-ils prêts pour l'enseignement à distance ? *Télérama*, 1/4/21. <https://www.telerama.fr/enfants/ecoles-fermees-les-profs-sont-ils-prets-pour-lenseignement-a-distance-6852318.php>

⁸ DOZIER C. « Le plaisir d'apprendre ». *Le Monde diplomatique*, avril 2021 <https://www.monde-diplomatique.fr/2021/04/DOZIER/62974>

⁹ JARRAUD F. (2021) Le distanciel entre panes et affabulations. *Le Café pédagogique*, 7 avril 2021. http://www.cafepedagogique.net/LEX-PRESSO/Pages/2021/04/07042021Article637533741078125922.aspx?actid=ebwp0YMB8s1_OGEGSsDRkNUc-vuQDVN7aFZIE4yS5hsZMczVe0oRbho-KUSTqp_REh&actCampaignType=CAMPAIGN_MAIL&act-Source=508457

¹⁰ MEDIONI M-A. (2015). L'Éducation nouvelle et l'innovation. In APEG. *Cahiers Économie et gestion*, n° 125, mars-avril-mai 2015 (pp. 26-32). <https://ma-medioni.fr/article/education-nouvelle-innovation>