

Dialogue

GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE

Perspectives sur l'enseignement à distance

**Penser
la présence**



PARUTION TRIMESTRIELLE
PRIX DU NUMÉRO : 8 €
ABONNEMENT 4 NUMÉROS
FRANCE 32 €
ÉTRANGER 32 €

**COLLECTIF DE CONCEPTION
ET DE RÉALISATION**

Michel BARAËR
Laurent CARCELES
Caroline GABRIELE LOVICHI
Josette MARTY
Agnès MORIN
Patrick RAYMOND
Sophie REBOUL
Jean-Jacques VIDAL
Emeline VIMEUX

ILLUSTRATION

Jacqueline VAHÉ-DESGROUAS

MAQUETTE

Michel BARAËR
Michel NEUMAYER (cahier du LIEN)

**RESPONSABILITÉ DES PAGES DU
LIEN**

Michel NEUMAYER
Étiennette VELLAS

RESPONSABLE DE LA RÉDACTION

Michel BARAËR

Inscription à la CPPAP

N° 0422 G 81988

ISSN : 0223-3592

Imprimerie Icônes - Caudan

Adressez votre abonnement à

G.F.E.N. - DIALOGUE
14, Avenue Spinoza
94200 IVRY - Tél. : 01 46 72 53 17

Site : www.gfen.asso.fr

courriel : gfen@gfen.asso.fr

Dialogue

Dialogue est une revue qui fait vivre les idées du GFEN, une revue de recherche, d'échange et de confrontation de pratiques d'éducation nouvelle en rupture avec les pratiques dominantes.

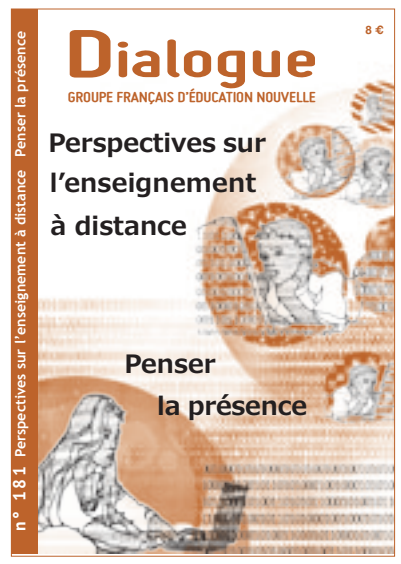
Il n'y a pas d'éducation « paisible », qui se suffirait de « bonnes méthodes ». Le GFEN a la conviction que l'éducation est une source de transformations où l'individu se construit et construit ses savoirs avec les autres.

Dialogue veut susciter l'envie d'écrire et contribue depuis près de 50 ans à la diffusion de démarches éducatives, pratiques et théoriques, dans lesquelles les différents savoirs s'articulent et se nourrissent les uns les autres.

Dialogue rend compte de pratiques émancipatrices, fondées sur l'idée que tous les êtres humains sont des chercheurs, des créateurs à part entière. C'est un levier d'action qui permet à chaque auteur d'article, à chaque lecteur d'être dans un processus de réflexion et d'action sur son activité au quotidien.

Dialogue porte une visée positive qui transforme les réussites en véritables pouvoirs d'agir, les controverses en occasions de développement professionnel, personnel, collectif. Elle est un espace commun de travail où s'expriment les regards croisés de femmes et d'hommes, enseignants, formateurs, chercheurs, éducateurs, parents, travailleurs sociaux, militants associatifs, artistes... tous en recherche sur les questions d'éducation.

L'ensemble des sommaires de la revue est disponible en pdf sur le site www.gfen.asso.fr



Tenir la distance

Michel BARAËR

A l'école et à l'université, l'arrivée du covid a provoqué le confinement, l'éloignement des profs et des élèves, des élèves entre eux. La distance, brutalement imposée, durable, a posé de façon cruciale la question de la coprésence. Est-il indispensable que l'enseignant et les élèves soient ensemble dans une classe pour que l'enseignement puisse avoir lieu ? Dans quelle mesure peut-on apprendre à distance ?

Apprendre à distance, c'est possible

Commençons par rappeler que l'invention de l'écriture a rendu possible la transmission de l'information hors de la présence de l'auteur de cette information. Elle a permis que des personnes, même éloignées l'une de l'autre, puissent communiquer. Ce progrès décisif pour l'humanité a été démultiplié par l'invention de l'imprimerie. Le livre a rendu possible le stockage des savoirs et leur accès pour un grand nombre de personnes.

C'est au moment où le livre se répand que Montaigne affirme que plutôt qu'une tête bien pleine – ayant dû mémoriser les connaissances – il vaut mieux, désormais, une tête bien faite – capable, en particulier, de comprendre l'imprimé et de s'y repérer.

D'autres techniques ont suivi qui permettent d'enregistrer et de stocker des textes, des sons, des images... Elles placent donc une somme incommensurable de savoirs à distance des circonstances dans lesquelles ils ont été produits et les mettent à notre portée. Nous pouvons apprendre seuls, en lisant, en regardant un film, en écoutant un podcast, et c'est sans doute dans ces rapports solitaires que nous acquérons la plupart de nos connaissances.

Prendre de la distance, c'est même nécessaire

Distance signifie *éloignement*, spatial ou temporel, mais le mot peut aussi vouloir dire *écart*, *différence*. Philippe Meirieu a publié dans *l'Humanité*², un texte intitulé « Oui à la distance, non au distanciel ! » Il y développe l'idée que si l'école est émancipatrice, c'est parce qu'elle permet aux élèves de prendre distance avec leur milieu d'origine, en leur proposant d'autres univers, d'autres possibilités d'identifications. Allons plus loin en rappelant que le but ultime de l'enseignement, c'est bien l'autonomie de celui qui apprend. Le professeur a vraiment réussi si son élève s'éloigne du modèle qui lui a été fourni, si cet élève utilise les savoirs qu'il a acquis pour s'émanciper et devenir lui-même.

Enseigner à distance, c'est très difficile

Si l'apprentissage individuel n'a sans doute pas trop été affecté par le confinement, l'enseignement, lui, en a beaucoup souffert.

On rencontrera dans les pages de ce numéro la froideur du silence ressentie par l'enseignant.e face aux seuls signes de l'écran, l'aridité de la conduite d'une séance à l'aveugle, sans *feed back*, sans manifestations vivantes de ses effets, la douloureuse perception du décrochage des élèves en difficulté.

On y découvrira que les élèves, supposés *digital natives*, ne sont pas tous si experts qu'on le prétend et qu'ils peinent souvent à bien utiliser les outils numériques.

On y lira comment l'enthousiasme volontariste peut s'épuiser face aux logiciels qui flanchent, aux déconnexions intempestives, aux difficultés à maintenir les liens avec les élèves, à l'angoisse



des parents désarmés devant l'accumulation des tâches à effectuer de façon solitaire.

Et, par-dessus tout, on verra en permanence rôder la crainte que l'isolement forcé accroisse les inégalités.

Le collectif vivant, c'est indispensable

Le GFEN a conçu un « modèle pédagogique » communément appelé « auto-socio-construction des savoirs ». Le socio en est un élément essentiel. Il signifie que, si les connaissances peuvent s'acquérir de façon individuelle (cf. sup.), les véritables savoirs (les outils mentaux) ne se construisent que dans la relation avec autrui, par la comparaison, le débat, l'échange, la confrontation, l'argumentation...

Nous apprenons avec et par d'autres personnes : parents, pairs, enseignants... et il est clair que ce processus a besoin de la coprésence pour que les échanges se développent dans la complexité de leurs mises en oeuvre : essais, erreurs, hésitations, contradictions, régressions, avancées...

Cela signifie-t-il que la coprésence est toujours absolument requise ? Non, car les autres avec qui nous coopérons pour construire nos savoirs ne sont parfois là que par leurs textes, leurs questions, leurs découvertes. Non, car ce numéro de *Dialogue* rapporte, en formation d'adulte, à l'université... que des activités de recherche, d'écriture, de collaboration... peuvent s'effectuer et réussir à distance.

Pour autant, ces réussites à distance ne peuvent être que des prolongements, et elles ne sont possibles que si elles sont fortement articulées avec la vie en commun, là où, collectivement, s'élaborent les projets, se régulent les fonctionnements, s'envisagent les progrès, se construit une communauté d'apprentissage.

Bouclons cet éditorial par un retour sur la valeur de l'imprimé

(et de sa version numérique). Les articles de ce numéro exposent et analysent une gamme étendue de réactions, d'interrogations, d'adaptations, d'explorations... qui éclaire la période très particulière d'enseignement que nous vivons.

Ce *Dialogue* ouvre des perspectives car nous sentons bien que nous ne reviendrons pas à l'exacte situation antérieure, qu'il convient de penser l'avenir en tirant parti des expériences vécues pendant la pandémie. C'est un outil, une ressource dont nous vous invitons à vous servir. ◆

Faire classe ensemble : l'énigme de la présence

Geneviève GUILPAIN Professeur de philosophie, formatrice à l'INSPÉ de Créteil

Quand surgissent les doutes

8h30, 2 novembre 2020 : l'écran noir de l'ordinateur s'anime et progressivement apparaissent des petites bulles blanches enfermant des initiales : AC, GD, HB, MS etc...quelques minutes plus tard s'affiche un « plus 17 » à côté de quelques bulles qui subsistent au bas de mon écran.

Je jette un coup d'œil sur la conversation où s'affichent des « *bonjour* » « *bonjour* », « *bonjour tout le monde* », « *bonjour Madame* ». Et voilà, la séance Teams est lancée et mes étudiant-e-s sont « entré-e-s » dans « la salle de réunion » ; moi-même je me suis lancée dans des cours en distanciel, comme on dit maintenant, moi qui m'étais bien gardé d'avoir recours à cette technique lors du premier confinement.

Je hasarde un « *bonjour. Vous m'entendez ?* », et je lis presque aussitôt des « *oui, oui, on vous entend* ». J'ai envie de leur dire qu'ils ont bien de la chance de m'entendre car moi, je ne m'entends pas ou plutôt je n'entends que moi. Ce n'est pas le moindre des paradoxes. Dans cette salle de cours de l'INSPÉ dans laquelle j'accueillais encore il y a deux semaines un groupe parlant, plaisantant, s'agitant, les tables ont été repoussées, les chaises empilées et je suis toute seule assise devant mon écran et à côté du tableau blanc (on m'a expliqué que je pouvais écrire, projeter et que tout pouvait être vu par mes étudiant-e-s dispersées aux quatre coins de la banlieue, voire au-delà). L'espace est tout à moi. Je suis la seule à parler à voix haute dans un silence que rien ne vient troubler ; je n'entends que ma propre voix, et celle-ci reste sans écho — et je ne m'exprime pas au sens figuré en voulant désigner l'impossibilité de percevoir les réactions que suscite mon propos — ; dans cet espace neutralisé, désert, ma parole ne rencontre aucun corps sensible qui vient l'accueillir, l'amortir, ou la renvoyer ; ma voix est sans écho ; elle se perd, je ne sais où. Je comprends soudainement ce que signifie « parler dans le vide ».

gh : « *Allo, allo, vous êtes là ?* ». Un micro clignote, une voix se détache, qui se veut rassurante « *Mais oui, Madame, on est là, on vous écoute* ». Je lis des petits mots dans le fil de « la conversation » « *oui, oui* » « *on est toujours là* », « *pas de souci* ». « *Ah bon, d'accord, je croyais vous avoir perdu-e-s* ». J'imagine leur sourire de compassion en direction de leur formatrice, peu familière de ces cours auxquels ils/elles sont déjà rôdé-e-s pour la plupart. La bulle SL clignote : « *Madame, j'ai une question à vous poser* ». « *Euh qui parle ?* » « *C'est moi Sarah, je ne peux pas mettre la caméra mais mon micro fonctionne bien.* » Ouf, un prénom, une voix, une question, cela va mieux, je retrouve quelques repères familiers. Finalement, ne suffirait-il pas de s'habituer, de faire un petit effort de concentration pour retrouver cette présence, en finir avec le recours tellement facile aux yeux du corps pour ouvrir ceux de l'esprit ? Tout n'est-il pas qu'affaire d'imagination ? Pourquoi survaloriser une présence perceptible par les sens et en faire la pierre de touche de la seule « vraie présence », de la réalité la plus haute ? Professeure de peu de foi ! Ne m'est-il pas arrivé bien souvent de déplorer la présence absente de certain-e-s de mes étudiant-e-s ?

Pourquoi attendre des preuves répétées de leur attention, de leur activité intellectuelle ? Ou pourquoi douter de celles-ci sous prétexte que les signes familiers qui m'en convainquent en cours ordinaire ne sont plus disponibles ? Puisque je me surpris à faire cours avec la même ferveur face à cet écran, qu'est-ce qui m'autorise à douter qu'elles et eux sont également resté-e-s fidèles et qu'ils/elles suivent ce cours avec le même sérieux ou intérêt ? Quant à ceux et celles qui s'absentent, ne s'absentaient-ils/elles pas, certes différemment, dans les cours « en présentiel » ?

Et puis ne suis-je pas la première à faire l'éloge du téléphone, médiation magique qui permet d'être tout à l'écoute de l'autre, sans la distraction que produisent les mille et un petits événements qui affectent sa présence ?

Ainsi je parviens peu à peu à me dire que ce sentiment

de grande solitude que j'éprouve n'est qu'un effet de mon — manque d' — imagination, une paresse de la pensée. Dans cette grande salle où rien ne me distrait, ne suis-je pas plus présente à mon propos et plus à l'écoute des étudiant-e-s que je le suis finalement quand ils et elles sont là en chair et en os ?

De mauvaise grâce, j'entreprends de réviser les féroces objections que j'adresse au distantiel depuis que l'on en parle. Déshumanisation, perte de sens du travail, bricolage pédagogique, soumission à la servitude technologique et aux trompettes de l'adaptation, négation de l'exceptionnalité d'une situation, introduction insinueuse d'un nouveau paradigme éducatif, professionnel et social...

Est-ce par orgueil, psychorigidité, préjugé, technophobie primaire, raidissement sur des principes au mépris de l'expérience... que je n'ai point voulu examiner les ressources qu'offre l'enseignement à distance, ou que je n'ai pas voulu admettre la formidable adaptabilité ou inventivité des professeur-e-s et au-delà, de toute société ainsi que de l'espèce humaine ?

Me voilà embarquée dans un examen de conscience car force m'est de constater que ce n'est pas si simple et que je vais devoir chercher à y voir plus clair.

En quête d'humanité

Ma décision de me connecter à distance a une origine bien précise : celle du 2 novembre et de cette matinée dédiée à l'hommage pour Samuel Paty. Plus qu'aux étudiant-e-s, j'ai déjà songé aux enseignant-e-s stagiaires. Je leur avais envoyé quelques conseils, réactions très simples mais j'éprouvais le besoin d'un contact : quels étaient leurs sentiments personnels mais aussi et surtout professionnels ? Comment s'étaient-ils/elles préparé-e-s à cette rentrée ? Quel regard portaient-ils/elles sur le protocole mis en place par l'Éducation nationale ? Se sentaient-ils/elles de taille à échanger avec de jeunes élèves, à accueillir des paroles imprévisibles et contrastées ? Se sentaient-ils/elles capables de mobiliser leurs ressources intellectuelles, de puiser dans leurs convictions démocratiques pour travailler en vérité les valeurs qui ne sont pas celles de la seule République au lieu de se contenter de leçons formelles d'EMC, par défaut, par peur, par sentiment d'incompétence, par incompréhension.

J'avais besoin de les rencontrer pour évoquer ce traumatisme affectant le collectif professionnel, pour savoir comment ils et elles le ressentaient. Lors des attentats précédents nous avons pu en

parler, en cours et puis avaient eu lieu des rassemblements, des manifestations. L'année dernière, lors du suicide de Christine Renon, des rassemblements avaient également été organisés ; certain-e-s y avaient participé. Je trouvais terrible que cette année, ils/elles aient à vivre de façon isolée cette épreuve, le matin d'une rentrée, alors qu'eux-mêmes étaient à l'aube de leur parcours professionnel. Les entendre, à défaut de les voir, c'était m'assurer qu'ils/elles étaient toujours là, bien vivant-e-s, qu'ils ne renonçaient pas au métier ; à travers la médiation de l'écran parlant qui nous réunissait à un même moment ce 2 novembre et les jours qui ont suivi, c'était réaliser de façon éphémère un substitut de collectif, tenter de nous réunir, de nous rassembler autour d'une même préoccupation humaine et pédagogique ; comment enseigner en sachant que la parole que l'on porte peut être insupportable au point que certain veuille arracher avec elle le visage qui la soutient ? Comment accueillir des enfants dans un monde où l'école moins que jamais ne ressemble à ce qu'elle fut pour beaucoup : cet espace protecteur où l'on peut apprendre à penser la réalité sans en recevoir les coups durant le temps où l'on est en classe ? Comment préserver cet espace de rêve éveillé, d'imagination, de libre curiosité que représente l'école, loin de toute souffrance et terreur ?

Ce fut donc paradoxalement la recherche de leur présence, la quête d'une rencontre qui me conduisit à tenter le contact en distanciel. Tenter de se retrouver au même moment, éprouver l'existence d'une sensibilité que pourrait laisser affleurer cet espace virtuel : quelques voix, un début d'échange, quand tout le reste ne peut qu'être imaginé : regards, attitudes, expressions, et toute cette communication qui, par ses multiples signaux, nourrit de façon incessante l'espace physique d'une vraie classe et en fait un espace psychique, c'est-à-dire spirituel.

De quoi la présence est-elle le nom ?

Car une classe, un groupe en présence c'est tout d'abord cela : un lieu vide, neutre, parfois rébarbatif, sans signification qui progressivement s'engorge d'affects, de pensées, de tensions, d'intentions, de projections, de transferts et délivre un climat perceptible par tous ceux et celles qui sont là ensemble et souvent même par celui ou celle qui entre dans la pièce et pénètre ainsi en plein récit, dans une histoire en train de se construire.

À chaque formation, quasiment, juste avant le commencement, j'éprouve ce sentiment de vide ; je perçois ce calme plat, notamment en début d'année, quand étudiants-e-s et stagiaire-s ne se connaissent pas, chacun-e plongé-e dans son ordinateur ou tapotant son smartphone, parfois dans un silence impressionnant. Je sais que dans une heure, tout sera différent, mais il faut commencer, à se et à les mettre en mouvement, développer l'énergie latente, éveiller cette présence en puissance. Alors, je vais me lever, relever un store pour faire entrer le soleil, poser un regard intéressé sur un livre posé au bord d'une table, m'avancer au centre de la pièce, inviter les excentré-e-s à se rapprocher, écrire un titre, un nom, une référence au tableau, parler bien sûr, chercher des regards, m'approcher de ceux et celles qui sont « ailleurs », renvoyer des échos, des questions, entamer ce travail de mise en correspondance des paroles, des réactions, car l'enseignant-e est déjà ce sémaphore qui suscite, capte et renvoie tous ces signes qui émanent d'un groupe d'individus en présence et font de lui un groupe humain créateur de sens. Peut-être pourrait-on ainsi définir la présence : du sens qui se fait entendre. Un cours est donc un espace qui se charge progressivement de sens ; un sens rendu palpable à travers les manifestations multiples des corps qui l'expriment et le développent. Cette densité-là est bien réelle, elle est une énergie dont se nourrissent les individus et qui ne cesse de circuler.

La fin d'un cours laisse planer quelques instants cette plénitude avant que celle-ci ne s'évanouisse quand les participant-e-s quittent les lieux, quand le collectif se défait.

Ce miracle chaque fois recommencé dépend aussi de l'existence de cet espace clos, singulier qui enferme et convoque chacun-e. Nulle échappatoire n'est possible. Et l'absence de certain-e-s –absence physique mais aussi psychique-, est aisément repérable. Certes il y a de multiples façons de s'échapper mais chacun-e en porte la responsabilité devant les autres qui ne l'ignorent pas.

Ce qui manque définitivement, me semble-t-il, au distancié, est cette possibilité de sentir, j'oserais même dire de palper le collectif en train de se construire, de façon plus ou moins heureuse, plus ou moins efficace, parfois dans ses tensions, ses réserves ; c'est le climat en train de se colorer. Certes, à distance, du sens est produit, des idées s'expriment mais désincarnées, à l'aveugle, sans les sujets qui les portent, même si certaines intonations de voix, ou certains points d'exclamation dans le fil dédié à la conversation, peuvent laisser percevoir affects et sensibilité. Le filtre de l'ordi-

nateur police les propos, préserve de s'exposer, dissuade de prendre des risques, lisse les échanges. Dans un cours en présence où quelques un-e-s parlent, entrent en discussion, les autres sont là, attentifs/ves ou non, mais leur manière d'être là est prise en compte, participe à ce qui se joue entre ceux et celles qui s'exposent d'avantage. La présence du chœur même silencieux a un impact certain. Rien de tel à distance ; les bulles ne laissent pas transpirer la qualité ou non de l'écoute, l'écho des échanges. Quant au pauvre sémaphore, il s'agite en vain. Certes il peut tenter de relancer mais il est privé de sa capacité expressive et ne peut espérer capter un des nombreux signes sur lesquels ordinairement il s'appuie pour aller plus loin, pour relancer, apaiser, organiser et par lesquels il éveille à une vie collective, autour d'un objet, d'une question, d'une préoccupation.

Ce qui fait la force de la classe est qu'elle est imposée ; on ne choisit pas de partager cet espace-temps avec d'autres que soi. Une fois admis-e, chacun-e l'habite à sa manière, y fait sa place, invente une posture. Sous le regard de tou-te-s, chacun-e devient membre du collectif, de bon ou de mauvais gré. À distance, chacun-e choisit d'être vu-e, d'être entendu-e, d'être là ou occupé-e ailleurs. Sa présence est facultative et les absences peuvent largement passer inaperçues. Cet espace particulier qui oblige n'existe plus ; je dois me faire violence pour me dire que je suis attendu-e et qu'on attend de moi que je ne me laisse pas distraire quand tout m'y invite — je suis dans un environnement familier, où les sollicitations sont multiples et la présence soutenante des autres absente. Je n'ai de compte à rendre qu'à moi-même.

Cet enfermement que représente la classe et que d'aucuns peuvent considérer comme une forme de violence, de mise sous contrôle des esprits et des corps en fait aussi la force ; je suis attendu-e et convoqué-e ; un cours ce n'est pas seulement un horaire et une étape obligée dans le cursus scolaire mais un rendez-vous qui m'appelle ; appel faible quand le collectif n'est pas encore constitué ; appel de plus en plus insistant et besoin qui se crée progressivement de prendre à chaque fois sa place ou de retrouver sa place aux côtés et au milieu d'autres connu-e-s, identifié-e-s, et d'entrer en conversation autour d'un objet, d'une préoccupation qui nous rassemble et exige cette présence. Le collectif a besoin de chacun-e pour vivre et l'objet a besoin de chacun

«
Peut-être
pourrait-on
ainsi définir la
présence : du
sens qui se
fait entendre.

»

pour se construire et grandir. Comment faire naître cette responsabilité à distance ? Comment instaurer cette exigence ? L'objet fantasmé — l'objet du cours — est au milieu de l'espace ; sur l'écran où se trouve-t-il ? Comment créer une quelconque urgence, une nécessité ?

L'écran ne laisse pas passer l'énergie humaine ; celle-ci s'y cogne et meurt. Certes on peut avoir quelques échanges dynamiques, voire enthousiastes mais les corps statiques n'en ressentent rien, ou si peu. Le cours se termine et, alors qu'en présence il arrive que les échanges se poursuivent, désormais chacun referme son écran sur sa solitude. Chaque monade retrouve son monde familier et intime et rompt brusquement avec l'espace collectif qui a secrété un objet lui aussi délaissé. Le hors-champ n'est plus perceptible.

Enfin la présence développe les pensées positives ; nous sommes affecté-e-s de toutes parts et, rappelle Spinoza, plus un corps et un esprit sont affectés, plus ils sont capables de beaucoup de choses. Cet accroissement de l'être, — et pas seulement cette persévérance dans l'être — se perd à distance. Pourquoi vouloir à tout prix laisser croire en un ersatz obtenu de façon artificielle — quand cela serait possible — s'évertuer à prétendre que

cette absence et la diminution d'être qui en découle, peuvent être compensées ? Si la présence des personnes était ainsi remplaçable et si on pouvait se passer de leur existence nous supporterions aisément leur disparition et les séparations temporaires ou durables ne nous affecteraient plus. Tel n'est pas le cas.

Ensemble

8 h 45. 19 novembre 2020. Aubervilliers. Me voici en visite dans une classe de moyenne section. Les rituels du matin commencent. Je tends l'oreille et voici que j'écoute avec un plaisir sans mélange la jeune stagiaire égrener la douce musique des prénoms et en écho les voix enfantines.

« - Joseph ?

- Présent !

- Bien Joseph

- Hawa ?

- Présen-te, maitresse

- Très bien, Hawa.

- Djamel... Djamel, tu es là ?

- Oui, je suis là !

- Que dit-on Djamel ?

- Présent !

- Bravo Djamel !

- Quentin n'est pas là ; vous vous souvenez mardi, il avait de la fièvre, il est peut-être malade Quentin... »

Ce matin-là je suis ravie. Est-ce l'effet de la qualité de l'appel de cette enseignante qui valorise avec enthousiasme chaque réponse d'enfant, qui cherche du regard les élèves, celles qui sont dans la lune, ceux qui aujourd'hui ont décidé de boudier l'appel, qui n'oublie pas d'avoir un petit mot pour les absent-e-s, donnant toute sa fonction d'accueil à ce rituel trop souvent désincarné ? Est-ce la contemplation de ces tranquilles petites personnes à l'affût de la parole de leur maitresse, dans l'attente impatiente et confiante de leur prénom ? Est-ce la nostalgie de la présence de mes étudiant-e-s que je connais bien trop peu pour reconnaître leur voix ?

Ce qui est sûr, c'est que ce matin-là j'aurais volontiers écouté encore un peu ce répons, bercée par la litanie des « présent-e » ...

« - Aboubakar ?... Aboubakar, tu es là !... Tiens Aboubakar a perdu sa langue aujourd'hui !

- Soroya ?

- Présente

- Très bien Soroya...

- Lou-Minh ?... » ♦



Enseigner les langues en des temps troublés

Maria-Alice MEDIONI, avec les témoignages de Saloua KAABECHE, Magali KOUTTI, Nathalie FARENEAU
Secteur Langues du GFEN

Depuis mars 2020, nous avons été amené·e·s à enseigner à distance, en mode hybride en alternant le présentiel et le distanciel, en présence aussi avec masques et distancements... Cela nous a contraint·e·s à réfléchir, faire des choix, inventer, redécouvrir, nous impliquer et résister.

d'imprimante ! Dans mon établissement, 70% des connexions se font avec un smartphone donc je suis contrainte d'en tenir compte au niveau de mes propositions.

Saloua Kaabeche
Mars 2020

Entre empressement généreux et vigilance accrue

Dès le début du premier confinement en mars 2020, c'est à un empressement généreux auquel on a pu assister, de la part des enseignants qui se sont rués, parfois sans distance, sur les consignes irréflechies et arbitraires du ministère, en proposant du travail en ligne pour les élèves, en dépit du bon sens ! Cet enthousiasme débordant qui a conduit à investir le numérique comme jamais, est d'autant plus étonnant que bon nombre d'enseignants de langues étrangères manifestaient jusque-là une résistance de bon aloi face aux injonctions de l'institution qui poussait toujours vers le tout numérique. La « continuité pédagogique » préconisée par le MEN a été prise au pied de la lettre : on continue le programme, vaille que vaille, en utilisant les procédés, par exemple, de la classe inversée et de la visio-conférence. Pour autant, peu de différences avec ce qui se passe dans la classe ordinaire : des exercices à faire et à rendre, souvent même notés !

Du côté des parents, les réactions sont diverses. Certains, probablement angoissés pour leurs enfants, en demandent toujours plus ; d'autres saturent dès les premières semaines :

Un papa m'a envoyé un message pour me dire que son enfant n'avait pas eu assez de travail (et de m'énumérer les exercices et travaux qu'il avait pris soin de lister sur l'ENT). Quand dans le même temps, je contacte une autre maman qui s'excuse mille fois pour son enfant qui ne pourra pas tout faire car ils n'ont qu'une tablette pour 5 et pas

De la même façon, ma fille me raconte qu'elle est débordée. En plus des trois enfants dont il faut s'occuper à la maison et du télétravail, elle doit faire face à l'enthousiasme des enseignants ! En effet, il y en a pour deux heures de travail pour chacun d'eux ! Sans compter que tous les parents ne vont pas pouvoir accompagner pareillement leurs enfants et que ça va, encore (!) accroître les différences et les inégalités ! L'idée de la privatisation de l'école galope !

C'est tout de même le deuxième cas de figure qui domine : des parents qui n'en peuvent plus. Les plus aisés, dotés en espace et en outils, en ont ras le bol de se transformer en enseignants de leurs enfants, avec tous les conflits que cela suppose ; ceux qui ne peuvent accompagner leurs enfants comme les tâches demandées par les enseignants le requièrent, soit par manque de temps (ils ne sont pas confinés, eux ! ou alors en télétravail), d'espace (il y a des familles qui vivent dans des hôtels, dans la rue, dans des voitures¹), soit par manque de familiarité avec les réquisits de l'école²...

L'enthousiasme des enseignants, pourtant, commence à s'éteindre face à des outils numériques qui plantent, des sites saturés, et surtout, l'illusion que tous les élèves peuvent y avoir accès, alors que l'on sait pertinemment que c'est très loin d'être le cas, et que même si certains disposent d'un ordinateur, ils sont pour la plupart fortement démunis face à certaines procédures exigées pour l'accès aux ressources prescrites. Les refrains : « *Mais ils ont tous un portable !* », « *ce sont des digital natives* » ignorent totalement que les usages

1 Voir Lahire B., *Enfances de classe*, « Balkis : dormir dans une voiture devant l'école », pp. 187-230.

2 Voir l'article de Grard M.-A. dans le *Café pédagogique* : http://www.cafe-pedagogique.net/lexpresso/Pages/2020/04/03042020Article637214979863744923.aspx?actId=ebwp0YMB8s1_OGEGSsDRkNUc-vuQDVN7aFZIE4yS5hsZMcZVe0oRbhoKUSTqp_REh&actCampaignType=CAMPAIGN_MAIL&actSource=501974, et notamment l'exemple avec l'accès au site Pronote.

3 Amadiou F. et Tricot A. (2014) *Apprendre avec le numérique*. Retz. Mythes et réalités (p. 84).

4 Voir à ce propos De Vecchi G. et Carmona-Magnaldi N., *Faire construire des savoirs*, Hachette, 1996, p. 130. « Le guidage empêche la recherche et ouvre sur la dépendance » ; « La guidance favorise la recherche et ouvre sur l'autonomie ».

5 Voir à ce propos Sorzana C. et Tartas V. *L'intelligence*. Retz. Mythes et réalité, 2018, p. 112. « Les résultats indiquent que les groupes de taille 3, 4 et 5 ont obtenu de meilleures performances que le meilleur d'un nombre équivalent d'individus tandis que les dyades ont obtenu des performances du niveau du meilleur des deux individus. Les groupes de taille 3, 4 et 5 ont obtenu de meilleures performances que les dyades mais ils ne se distinguent pas les uns des autres. De tels résultats suggèrent que les groupes de taille 3 sont nécessaires et suffisants pour obtenir des performances supérieures au meilleur d'un nombre équivalent d'individus ».

6 On trouve sur Internet assez facilement des livres libres de droits.

7 Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), publié en 2001, définit les objectifs à atteindre lors de l'apprentissage et de l'enseignement d'une langue et établit une échelle d'évaluation universelle de la maîtrise d'une langue divisée en 6 niveaux : utilisateur élémentaire : A1 et A2 ; utilisateur intermédiaire : B1 et B2 ; utilisateur expérimenté : C1 et C2.

ordinaires qu'en font les jeunes ne sont pas, encore une fois, ceux que l'école exige et dont ils ne sont pas du tout familiers : « L'utilisation de lecteurs MP3, pourtant très familière pour ces élèves en dehors des salles de classe, entraîne une activité qui se révèle coûteuse pour les élèves les plus 'faibles' »³. Le constat est dur : les élèves décrochent, et particulièrement les plus fragilisés par l'école, dans les familles populaires et pauvres, et en lycée professionnel.

Quelles priorités pour les langues pendant le confinement ?

Les deux seuls outils pratiquement disponibles pour tous sont la télévision et le téléphone portable. Il y a aussi la radio mais à réserver pour les apprenants les plus outillés dans la langue étrangère. « Pratiquement disponibles » parce que ceux qui vivent dans la rue ou dans une voiture n'en disposent pas, et que tout le monde n'a pas la possibilité comme les enseignants de pouvoir se payer des forfaits illimités pour le téléphone ! Peut-être l'épisode dramatique que nous vivons permettra-t-il de faire toucher du doigt cette réalité tellement dérangeante qu'elle n'est quasiment jamais évoquée ni même imaginée à l'école ! Comme lorsqu'une de mes profs au lycée, découvrant que je n'avais pas de chambre, donc pas de bureau pour travailler, que nous n'avions pas de télévision ni de voiture et que nous ne partions pas en vacances, s'était écriée, devant toute la classe : « Mais comment vivez-vous, Maria-Alice ? ». C'était il y a plus de 50 ans, mais les choses n'ont guère changé !!!

Il s'agit, dans l'urgence, d'ouvrir quelques pistes :

- **utiliser les émissions et les films en VO** sur les chaînes accessibles à tous, avec une guidance⁴ à laquelle il nous faudrait réfléchir : d'abord expliquer comment on passe sur le bon canal pour avoir le film ou le reportage en VO (eh oui, il y en a plein qui ne savent pas !), ensuite, peut-être sélectionner certains passages à suivre en VO, et le reste en français, pour qu'il n'y ait pas de saturation, ou donner un temps court en VO, ou... etc. Les élèves peuvent noter ce qu'ils comprennent et ne comprennent pas, puis vérifier en revenant au français, ou avec des sous-titres en langue-cible (certaines émissions le permettent) puis revenir à la langue cible pour constater ce qu'ils comprennent mieux, etc. On peut leur suggérer de le faire en petits groupes (et même en binômes, malgré

notre réticence à cette modalité de travail⁵, mais situation exceptionnelle oblige...), à la même heure, d'échanger au téléphone après chaque visionnage, etc. On peut pratiquer un tirage au sort et attribuer une liste de 2 ou 3 films à chaque groupe. Ils peuvent ensuite s'enregistrer en langue cible au téléphone pour envoyer un message aux copains qui ont vu d'autres choses, et les inciter à regarder ce qu'ils viennent de découvrir. Il faut les encourager à se téléphoner pour se dire ce qu'ils en pensent aussi, en français, à imaginer comment ils le diraient en langue-cible, à interpeller leur enseignant-e au téléphone pour demander aide et confirmation. Bien sûr, cela suppose que les consignes de travail, bien explicitées, encourageantes et séduisantes leur parviennent par des moyens sûrs.

- **utiliser les correspondants** : c'est le moment où jamais ! Il s'agit de se mettre en chasse d'enseignants étrangers qui sont dans la même situation que nous en France et dont les élèves pourraient correspondre oralement avec les nôtres. Bien entendu, lorsqu'ils échangent, chacun utilise sa langue 1 (langue maternelle ou d'usage) et ils sont en situation de compréhension de la langue de l'autre. Puis, il faut les engager, dans un deuxième temps, à passer à la L2 (langue-cible) en s'entraînant.

- **encourager la lecture⁶** pour ne pas céder à l'inflation des cours en ligne, exercices et contrôles divers :

- **un livre à lire à partir de B1⁷**. On peut leur envoyer le livre, en entier, ou découpé, avec une découverte progressive...

Consignes :

- Premières impressions à partir du titre et de la 4^e de couverture. À partager et à débattre entre eux. Ils doivent produire une réaction en espagnol à envoyer à tous. On s'entraide, on améliore.
- Toutes les tâches de compréhension, anticipation, hypothèses, conclusions, que nous connaissons bien sur des extraits, à se partager, etc.
- Travail sur des aspects qu'on a envie de creuser : lieux, personnages, époque, auteur, thèmes, etc. À partager.
- Travail réflexif : comment on s'y est pris, ce qu'on a appris, par rapport à la lecture d'un ouvrage en entier...

- **des contes et des légendes à lire à partir de A1**. *Consignes* (pas très différentes de celles qui figurent au-dessus) :

- on se partage les légendes,
- on s'enregistre pour se les raconter,
- on se questionne sur ce qu'on n'a pas compris,
- on tire des conclusions,
- on compare, etc.

Tout cela, c'est pour ceux qui maîtrisent déjà l'écrit... **Pour le primaire**, Magali Koutti écrit qu'elle enregistre des textes qu'elle envoie.

Nous avons été plusieurs collègues à enregistrer au choix, des textes de lecture offerte, ainsi que les textes donnés en version texte et déjà étudiés, les consignes et les corrections, pour s'adapter à un public peu lecteur tant chez nos élèves que chez leurs parents.

Les parents ont pu également avoir la correction avant d'accompagner les enfants car beaucoup stressent de ne pas pouvoir « faire juste » ou de remarquer les erreurs de leur enfant bien qu'on ait systématiquement rappelé que ce n'était pas de leur responsabilité et encore moins de leur faute. Un handicap scolaire et culturel intériorisé par certains parents a été encore une violence supplémentaire. D'autant que c'était surtout parmi ceux qui ont déjà des conditions de vie précaires. On peut aussi envoyer les images des albums scannés. Si on ne scanne pas l'intégralité, il n'y a pas de problèmes de droits. Et comme il y a du manque, on peut imaginer...

Magali Koutti
Mars 2020

Tout cela nécessite, bien sûr, une longue lettre (message, etc.) pour expliquer la nécessité d'un partage très large, dans lequel l'enseignant est inclus. Mais si l'on veut qu'il y ait cette circulation, il faut s'interdire absolument tout contrôle, toute correction et utiliser d'autres moyens pour faire qu'ils apprennent, qu'ils s'améliorent.

• **en ce qui concerne « le programme »**, cette année, faire en sorte que ce qu'on a eu le temps de travailler avant le confinement ne se perde pas. Parce que ce qui n'a pas été travaillé en classe ne peut guère se faire en dehors de la classe. Faut-il rappeler qu'on apprend en interaction et avec un enseignant ? Qu'on ne vienne pas nous faire pleurer avec tous ces « bons élèves qui perdent leur temps », alors qu'ils sont en train d'engranger des connaissances, grâce à un environnement auquel les autres n'ont pas accès, et sont en train de les lâcher dans la course à « l'égalité des chances » ! Égalité des chances : tous sur la même ligne de départ mais pas avec les mêmes moyens !

• **pour le Bac**, il faut les engager à s'entraîner mutuellement à l'oral, les appeler individuellement

pour leur demander de préparer un oral et à les rappeler ensuite pour qu'ils parlent à leur enseignant. Tous ne le feront pas de leur propre initiative... Bien évidemment, pour que ce soit un oral, il faut qu'il soit préparé mais que ce ne soit pas l'oralisation d'un écrit. Donc, lorsqu'on rappelle, on donne une consigne proche de ce qui a été travaillé mais qui n'a pas pu être préparée à l'écrit ! Ce n'est pas facile... mais a-t-on le choix ? Cela suppose que tous les jeunes disposent de notre numéro de téléphone et de notre mail (le mail ne suffit pas, il faut penser à ceux qui n'ont pas d'ordinateur...).

Il s'est agi, dans ce premier temps, de préserver le lien, entretenir les habitudes de travail, tout en résistant au gavage et aux pratiques qui créent des fossés de plus en plus insurmontables entre les apprenants. Être à leur écoute aussi, dans une situation pour le moins anxiogène. Faire en sorte qu'ils se mobilisent dans une activité intellectuelle, en interaction avec les autres, ce que signifie apprendre⁸.

Je suis enseignante en espagnol dans un lycée général. Le premier confinement de mars 2020 nous a laissés dans un état de sidération où nous nous sentions dans l'obligation d'agir mais sans vraiment savoir que faire. Ce n'est que pendant les vacances de printemps, grâce aux réunions virtuelles et messages du Secteur Langues ainsi qu'à la veille documentaire envoyée par le GFEN, que j'ai trouvé des pistes pour instaurer un dialogue avec mes élèves, notamment à partir de la lettre « Pardon les enfants » de Sylvain Grandserre dans une tribune du *Café pédagogique* du 15 avril 2020⁹. Après l'avoir lue et partagée avec mes enfants, je l'ai envoyée à mes classes de première, puis j'ai décidé de fonctionner comme dans l'émission de radio *Là-bas si j'y suis* sur France Inter, sous forme de message sur un répondeur. J'ai envoyé sur le cahier de texte la consigne de travail en espagnol avec les informations que je souhaitais trouver : comment allaient-ils ? comment se passait le travail pour eux et leurs parents ? comment ils se sentaient lorsqu'ils entendaient parler dans les médias de cette épidémie ? en m'inspirant directement des questions que posait Sylvain Grandserre dans sa lettre. J'ai laissé un premier message vocal pour dire que je souhaitais avoir de leurs nouvelles. En réponse aux messages qui m'étaient adressés j'en ai envoyé un deuxième pour donner de mes nouvelles également. Sur deux classes de 24 élèves de première, quinze messages vocaux sont arrivés directement sur ma messagerie, cinq élèves de plus n'arrivaient pas à m'envoyer le message avec leur téléphone portable mais y sont finalement parvenus. Enfin

⁸ Voir Charlot B. (2020) *Education ou barbarie*. Economica.

⁹ <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2020/04/15042020Article637225337081314635.aspx>

cinq personnes ne donnaient plus du tout de nouvelles, nous étions au courant par le professeur principal de leurs difficultés. Pour trois d'entre eux le lycée a fait le nécessaire pour les recevoir et travailler avec un ordinateur. Les réponses sur le répondeur étaient toujours rassurantes sur leur état et leur vie quotidienne avec quelques inconvénients sur le travail de leurs parents qui étaient parfois exposés, ou sur les relations entre frères et sœurs. Concernant leur perception des médias ils se tenaient plutôt à l'écart. J'attendais des messages d'une minute environ en langue espagnole, ils étaient toujours plus longs, le temps de reprendre l'information demandée, d'y répondre et de passer à une autre.

Cette réussite n'arrivait pas à effacer la grande déception d'avoir perdu une classe presque complète de terminales STI2D, où seuls cinq élèves se manifestaient à chaque sollicitation collective ou individuelle quelle que soit l'activité, les classes qui se vidaient progressivement au troisième trimestre, les rendez-vous manqués avec des élèves pour des conversations individuelles par téléphone puisque les visioconférences ne fonctionnaient pas pour eux. Certains élèves désertent aussi les cours durant l'année mais cette fois-ci, on sentait que ce n'était pas toujours volontaire mais en raison du manque d'équipement ou d'aide à la maison. Le retour en classe au mois de juin n'en fut pas vraiment un puisque c'était sur la base du volontariat et seulement pour une dizaine d'élèves de seconde.

Nathalie Fareneau
Mars 2020

Quels enseignements et quelles décisions ?

Cette situation inédite¹⁰ qui, pandémie, confinement et dé-confinement obligent, nous ont amené·e·s à prendre distance avec des évidences parfois confortables et des innovations sans doute séduisantes, mais qui ont montré, à cette occasion, leurs vrais visages et les pièges qu'elles entretiennent.

La nécessité d'une prise en charge à distance des apprenants a contraint les enseignants à utiliser dans l'urgence, sans préparation, des outils numériques peu familiers mais chaudement recommandés qui ont montré très rapidement leurs limites et leurs implications en termes d'ouverture vers la privatisation des moyens d'enseigner. Elle a dévoilé le leurre de la croyance en l'accessibilité du numérique pour tous·tes et un malentendu de taille quant aux usages les plus courants. C'est ainsi que, par exemple, les étudiants qui arrivent

en principe à l'université avec le B2i (brevet informatique et internet), remplacé aujourd'hui par le CRCN (cadre de référence des compétences numériques) sont peu nombreux à savoir mettre en page un texte pour être lu, le transformer en PDF, et surtout, à utiliser des logiciels de recherche, de travail pour faire des tableaux, utiliser des mots-clés : ils sont familiers des appareils (ordinateurs, tablettes, smartphones...) pour visionner ou communiquer et « partager » des notifications, des vidéos, mais pas des usages qui permettent de travailler, penser et agir. Comme le souligne Bernard Charlot : « *apprendre n'est pas la principale activité à laquelle se livrent les jeunes quand ils utilisent leur ordinateur ou leur smartphone : ils échangent des messages et des images, se mettent en scène et se tiennent informés sur des réseaux, téléchargent musiques et vidéos, plus qu'ils n'étudient* »¹¹.

La situation exceptionnelle a permis également de révéler les ambiguïtés quant à la capacité à remplacer la relation éducative en présentiel par le numérique, particulièrement en langues étrangères¹². Si l'on peut se réjouir de certaines initiatives pertinentes, on sait le chaos entraîné par les dysfonctionnements divers et les inégalités monstrueuses causées par un enthousiasme généreux. Le décrochage est massif, principalement parmi les apprenants les plus en difficulté, mais aussi chez des enseignants et des formateurs épuisés par une série d'injonctions et de contradictions rarement égalées.

Cette situation, douloureuse, a eu toutefois le mérite de dissiper quelques illusions, de révéler la folie d'un système qui s'emballe, des inégalités accrues, mais aussi de rendre visible le métier d'enseignant, fortement dévalorisé ces dernières décennies. Elle nous oblige ainsi à réinterroger la fonction de l'École : en quoi est-elle vraiment indispensable ? En quoi le travail enseignant est-il fondamental ?

C'est pour toutes ces raisons que nous avons réorienté notre Université d'Été d'août 2020 vers la reprise en septembre qui devenait alors, pour toutes et tous un défi conséquent : « Reprendre ! Le défi d'une rentrée extraordinaire ». ♦

10 Voir le texte d'introduction de l'UE du Sec-teur langues 2020 : http://gfen.langues.free.fr/activites/stages_ren-tree/UE_2020/UE_2020_Presentation.pdf

11 Charlot B. (2020) *Op.cit.* (p. 113).

12 Voir à ce propos : Champy P. (2019) *Vers une nouvelle guerre scolaire. Quand les technocrates et les neuroscientifiques mettent la main sur l'Éducation nationale*. La Découverte ; et Charlot B. (2020). *Op.cit.*

La formation à distance

Témoignage de Betty LABOREL, formatrice auprès de cadres.
Propos recueillis par Geneviève GUILPAIN, formatrice à l'INSPÉ de Créteil

P résentation

Betty : À l'issue d'un doctorat de recherche en science, j'ai été amenée, par hasard et nécessité, à travailler pour un centre de formation d'apprentis qui intervenait aussi auprès de publics relevant des dispositifs publics d'insertion. Il s'agissait de publics sortis du système scolaire sans qualification et j'ai été d'emblée passionnée par cette question d'accès au savoir, pour des publics « empêchés ». Cet organisme s'était engagé dans un travail de refonte des pratiques et je me suis vue confier rapidement un poste de « responsable pédagogique », avec notamment une mission centrée sur la conception et le suivi de dispositifs de formations de formateurs. C'est dans ce cadre que j'ai rencontré le GFEN qui a alors démarré une longue collaboration avec cette structure (nous sommes alors dans les années 90).

Puis j'ai continué dans ce domaine, à des postes de direction d'organismes de formation/insertion, en Paca et Ile de France. En 2000, j'ai eu l'occasion de participer au dispositif de formation Autofod, portant sur la FOAD¹. Cette formation de vingt jours était portée conjointement par le CESI, La Poste, EDF et le réseau CLP (réseau national d'OF financés par le FAS²). J'avais pour projet de monter un centre ressources au sein de l'ACPM Marseille, organisme que je dirigeais à l'époque, et qui gérait, entre autres, un des trois Pôles Illettrisme de Marseille, un APP³, une unité de bilan de compétences, douze filières professionnelles de premier niveau de qualification, etc.

Parallèlement à mes fonctions de direction, j'ai eu longtemps une activité d'accompagnement de structures associatives dans le cadre du DLA⁴ et, depuis douze ans, j'interviens au Collège Coopératif, qui prépare des cadres de structures de l'Éducation populaire et de l'action sociale et médico-sociale et des ingénieurs sociaux à des diplômes de niveau II et I relevant des divers Ministères (Santé/action sociale, Jeunesse et Sports).

Précisons que les étudiants sont, pour la plupart, en poste et ne sont en formation qu'une semaine par mois (sur des plannings établis plus d'un an à l'avance). L'organisme ne peut être financé que sur la base des heures réalisées et les étudiants ne peuvent valider leur parcours que s'ils ont suivi un nombre d'heures spécifié dans le référentiel.

Le dispositif - les difficultés de l'asynchrone

Lors des confinements, nous nous sommes trouvés dans l'obligation de tenir, pour certains groupes, les sessions de formation en visio. Sachant que les dates des épreuves n'avaient fait l'objet d'aucun aménagement, — les services de l'État concernés étant plus ou moins dépassés par les événements —, et qu'une difficulté maximale se faisait jour pour les demandeurs d'emploi ne disposant que d'un financement d'un an.

C'est dans ce contexte plus qu'anxiogène pour les étudiants que nous avons dû nous adapter très vite. Chaque séance à distance devait donc être pensée dans le triple respect des heures de formation à délivrer aux étudiants au regard du référentiel-diplôme (ils doivent avoir reçu 7 heures de formation effectives), des heures effectivement finançables pour l'organisme (qui doit avoir bien délivré 7 heures et le prouver) et des heures payables à l'intervenant pour chaque séance (il doit avoir travaillé 7 heures pour chaque séance, comme s'il était en présentiel). Le tout, en respectant aussi la thématique du jour (programme contractualisé par les conventions de formation).

Lorsque la séance se déroule en mode « asynchrone » (à savoir que les différents temps qui la composent sont fixés le même jour), on respecte le jour d'intervention et les horaires. Il s'agit d'une adaptation des modalités habituelles d'intervention, en prévoyant les différents temps d'exposés, de travaux en petits groupes, d'étude de textes, de retour d'analyse en grand groupe etc. J'utilise, à cet effet, la plate-forme du Collège, où je mets les documents. Je dispose d'une connexion zoom pro qui

1 FOAD : Formation ouverte et à distance.

2 FAS : Fonds d'action sociale pour les travailleurs migrants et leurs familles.

3 APP : Atelier Pédagogique Personnalisé.

4 DLA : Dispositif local d'accompagnement.

me permet d'aller d'une salle virtuelle à l'autre, comme en présentiel lorsque je passe d'un sous-groupe à un autre. Je reste joignable par les étudiants pour toute question.

La difficulté réside à la fois dans le fait de prévoir un déroulé de 7 heures effectives, alors même que ces salariés n'ont pas la possibilité de rester 7 heures devant leur écran (qu'ils soient sur leur lieu de travail ou à domicile), et de devoir formater sa propre intervention, dans un timing beaucoup plus précis qu'en présentiel (ce qui demande plus de temps de préparation).

Le mode « asynchrone » est donc souvent réclamé par les étudiants car il ne mobilise que deux heures dans la journée. Pour ce mode, nous convenons d'une plage de connexion (ex : 10 heures-12 heures), où j'introduis la thématique et leur donne de la matière pour un travail personnel ou en sous-groupe (comptabilisé pour une durée de 3 heures), que nous reprendrons lors d'une nouvelle connexion de 2 heures, un autre jour. Dans ce cas, je dois anticiper de façon plus fine les difficultés éventuelles qu'ils vont rencontrer et cela laisse peu de place à tout ce qui se joue habituellement dans les échanges (y compris en synchrone). Pour la gestion du temps de travail par les étudiants, il leur faudra se libérer un nouveau jour pour achever la séance, alors même que leur autorisation d'absence de leur lieu de travail, concerne une date précise. Ces réorganisations de planning impliquent un accord de leur employeur, ce qui n'est pas toujours évident.

Quel que soit le mode choisi, le distanciel oblige à penser ses supports en imaginant ce qui pourrait éventuellement advenir durant les deux heures de présentation (d'un power point ou autre support). En présentiel toutes sortes de choses se passent qui vont peut-être réorienter le travail de la journée, en fonction de ce que je perçois des réactions des étudiants. Je passe sur certaines choses, insiste sur d'autres ; il y a beaucoup de choses qui se jouent dans une journée de 7 heures. Le distanciel oblige à « mettre dans des boîtes », d'une certaine façon.

Que ce soit en présentiel ou en synchrone, la présentation « formelle » du cours (de type ppt) est précédée d'un temps de réflexion collective sur la thématique. Ils sont ensuite mis en situation en ateliers (petits groupes) ; c'est un travail de co-élaboration. Je ne distribue jamais ce support pendant la séance et, si les échanges ont été suffisamment riches pour avoir fait émerger les points saillants du cours, je ne leur donne le ppt, ainsi que les autres supports éventuels, que sur la

plate-forme ; il s'agit alors juste de reformaliser afin de les rassurer, puisque tout a déjà été dit et construit au sein du groupe.

En asynchrone, il faut lancer le travail lors de la première connexion, ce qui oblige à passer le ppt au plus tôt, comme un préalable pour lancer les choses, et laisser advenir les questions. Puis je dois aussi leur présenter le dispositif que je vais leur proposer pour la suite. Il faut tout penser de façon très cadrée, alors qu'en présentiel, on n'arrête pas de sortir du cadre, de faire des pas de côté.

Le travail de préparation d'une séance en distanciel est plus inquiétant car peu de place est laissée à l'inattendu. Après des années d'expérience, je peux dire que c'est souvent dans l'inattendu que l'on trouve des pépites et que la compréhension des problématiques à l'œuvre se fait de façon plus pertinente, plus évidente. C'est souvent via la multiplicité des expériences au sein du groupe que le croisement s'opère. Par exemple, lorsque je dois faire un cours sur les appels d'offres publics, cela peut s'avérer très théorique mais ce qui est intéressant c'est de recueillir les expériences de chacun en cette matière, qui vont nourrir la réflexion collective et faire le lit des apports théoriques indispensables. Le distanciel coupe un peu cette spontanéité ; même s'ils ont l'habitude d'intervenir, de me couper la parole, il est beaucoup plus difficile de les rendre actifs alors qu'en présentiel on trouve toujours des formes d'interpellation pour capter l'attention.

Comment solliciter la parole et l'expérience ?

Geneviève : Peux-tu en dire plus sur ce que tu mets en place pour capter l'attention ?

B : Je présente la façon dont cela va se dérouler puis je vais leur donner 5 minutes de réflexion personnelle sur une thématique « Par ex, qui dans le groupe a déjà participé à une réponse à un appel d'offres ? Quel type d'expérience ? ». Je donne ensuite la parole au groupe, en faisant en sorte que tout le monde parle ; même ceux qui n'ont pas d'expérience en propre ont quelque chose à dire. Durant ce temps, beaucoup de choses émergent que l'on retrouvera inévitablement dans le ppt. Les idées fusent et, en présentiel, cela peut prendre beaucoup de temps.

Pour certains, surtout dans le champ médico-social, ils travaillent au sein de processus très cadrés ; il est plus difficile de les mettre en position de participants ; il faut vraiment trouver des

temps pendant lesquels ils peuvent s'exprimer. La formation leur coûte, leur prend du temps, du coup ils se mettent souvent en posture « éponges » ; il faut donc les interpeller, aller les chercher.

G : Cette difficulté à laisser place à l'expérience de chacun et cette perte de l'inattendu, sont-elles liées à la situation du distanciel ou bien au fait que tu disposes de moins de temps ?

B : En asynchrone, je peux faire un travail d'exploration des expériences individuelles lors de la première connexion mais, durant l'intersession, je ne pourrai plus identifier les difficultés qui en résultent. C'est opaque.

En synchrone, je peux aller dans les différents groupes leur demander s'il leur manque un mot, s'ils ont une question, etc. En asynchrone je ne peux pas. La seule solution c'est qu'ils m'envoient un mail pour me dire « on n'a pas bien compris cela... ». Mais je ne suis pas forcément disponible pour leur répondre.

G : Encore faut-il qu'ils identifient les difficultés qu'ils rencontrent...

B : Exactement. Quand tu passes dans les groupes, tu t'aperçois que la question recouvre souvent autre chose ; la vraie question est ailleurs et c'est souvent cela que l'on va reprendre.

Ce temps de mise en commun sert à faire émerger ces difficultés-là, la vraie question qui est à l'œuvre. Mais, dans le distanciel pur, cela se dilue, même si j'essaie de les faire revenir sur les difficultés qu'ils ont rencontrées durant le temps où ils ont travaillé seuls.

G : Si je comprends bien, tu es en train d'évoquer les limites de l'autonomie ; en fait toute formation suppose une part de présentiel si on veut être au plus près des difficultés qui sans cela, risquent de ne pas être perçues par le formateur comme par le participant.

B : Au point que je pense leur proposer des connexions courtes supplémentaires afin que l'on ait des temps intermédiaires pour éviter le risque qu'ils se fourvoient complètement (au cas où je n'aurais pas bien explicité la consigne.).

Le risque de sacrifier la singularité

G : Une question se pose car l'enseignement en distance existe depuis longtemps à l'université (VAE, étudiants salariés.). Ce que tu développes conduit-il à penser qu'un étudiant qui n'aurait reçu

qu'une formation en distance serait nécessairement moins bien formé ?

B : À l'université, au CNED, on est dans un processus cours-exercices. Dans le cas qui nous occupe, c'est différent. Ce sont des formations pour des professionnels qui s'extraient de leur lieu de travail pour venir mobiliser leur esprit sur autre chose (mais toujours en lien avec leur métier).

Ce sont des diplômés professionnels ; la théorie ne suffit pas. Dans les épreuves qu'ils préparent, on attend d'eux qu'ils incarnent une fonction, et non qu'ils récitent les théories du management, par ex. Et c'est là toute la difficulté de la formation à distance qui ne se concevrait qu'à partir d'un corpus de documents. Bien sûr on peut (et il faut) lire, et sur internet il y a pléthore de choses, mais il s'agit de savoir ce que cela signifie pour le professionnel en situation. C'est sur cela qu'ils sont évalués, sur leur compréhension des enjeux et processus à l'œuvre et leur prise de recul sur leur propre façon d'agir.

G : C'est la prise en compte de la singularité de la situation et de la personne ?

B : C'est toute la différence entre le prescrit et le réel, le questionnement sur les processus de travail dans lesquels ils sont embarqués.

G : Dans la distance, c'est le réel qui est sacrifié...

B : Oui, pour partie. Mais je pense qu'il y a peut-être moyen de moins le sacrifier, en préservant l'oralité. En présentiel, il y a l'écoute, la prise de notes, les interactions (« on peut revenir en arrière, s'il vous plaît ? »), la parole en permanence. Et, pour les cours en hybride, c'est encore plus difficile, il faut constamment avoir le souci de ceux qui sont en visio, de leur donner les consignes pour qu'ils puissent travailler dans les mêmes conditions que ceux qui sont dans la salle de cours. On jongle.

G : Je voudrais que tu évoques le plaisir et l'humour...

B : D'emblée j'annonce que ce temps passé ensemble doit être un moment où on a plaisir à se retrouver et c'est vrai que dans le présentiel l'humour a beaucoup de place ainsi que la convivialité. Nous rions beaucoup en cours, même à distance. Mais il est plus difficile dans le distanciel d'envoyer un petit truc qui va faire que l'attention revienne. Je crois que le plus fatigant en formation, c'est l'attention qu'il faut avoir à chacun, vraiment

à chacun ; en distanciel, on est moins sensible aux petits mouvements des mains, du corps et cela demande à être plus attentif à ce que disent les regards et ce n'est pas si simple, au travers d'un écran.

En distanciel, on garde la main

G : Peux-tu revenir sur l'organisation des interactions dans les formations à distance ?

B : Sauf quand ils sont en sous-groupes, les étudiants ne parlent pas entre eux ; ils te parlent en triangulation, ils vont demander la parole. Les interactions souterraines, parallèles, les échanges à mi-voix, disparaissent au profit d'une attention soutenue à ce que je dis....

G : On garde la maîtrise...

B : En présentiel, on peut leur dire « *mais peut-être vos échanges nous intéressent* », « *on discutait de cela...* », « *ah oui c'est intéressant, mettez-le en partage* ». En classe virtuelle on ne peut plus le faire et cela les oblige à prendre la parole, à penser ce qu'ils vont dire. Et même si quelqu'un dit « *je voudrais répondre à un tel, je ne suis pas tout à fait d'accord* », c'est toujours à l'intervenant que c'est dit. Les petits mots de réaction s'effacent. On a la petite boîte des réactions « *je suis d'accord, je ne suis pas d'accord* » mais cela ne veut rien dire ; c'est une communication minimaliste.

C'est chacun face au groupe et face à l'intervenant. On n'est plus à côté, on est face...

G : Est-ce que tu souffres de la situation professionnellement ? Et ceux qui sont en souffrent-ils également ? Est-ce qu'ils en font une analyse et te renvoient-ils quelque chose au sujet de ce qui est possible, ou devenu impossible ? Les as-tu interrogés ?

B : Oui, l'organisation des journées génère une inquiétude. La charge mentale de la préparation est énorme, avec beaucoup d'incertitude. C'est un sentiment que je ne vis pas en présentiel, une fois que j'ai bien préparé mon cours, bien calibré, pour que ce déroulé prévisionnel puisse justement être contourné.

Faire cours en distanciel est éprouvant : l'attention aux apprenants demande une grande concentration car on n'a plus que le regard, l'image. En présentiel on a tous ces signes qui nous viennent sans que l'on soit contraint de les guetter ; tu vois le groupe tel qu'il bouge, tel qu'il vit. C'est la question de notre corps, en présentiel on bouge beaucoup dans mes cours, mais là, sept

heures assis, c'est plus que pénible. Le corps dit beaucoup de choses en formation.

G : Je pense aussi que c'est l'énergie produite par le collectif qu'on n'a pas à distance ; il y a quelque chose de biologique aussi ; et puis comme tu l'évoques, on est beaucoup plus dans la maîtrise, dans la production d'un discours, il y a beaucoup moins d'imprévisible, de choses qui se passent dont on a besoin pour rebondir et prendre intérêt à ce que l'on produit. Il y a la question de l'ennui.

B : Oui, il y a la question de l'ennui ; elle peut être partagée avec les étudiants. On a l'inquiétude de l'ennui des étudiants quand on est en présentiel ; on prévoit souvent beaucoup plus que nécessaire, ou bien on s'inquiète qu'ils aient déjà un niveau de connaissances tel que certains s'ennuient. Mais cela on arrive à le gérer par la dynamique au sein du groupe, en leur donnant la main, ce qui est plus difficile en distanciel.

Les étudiants regrettent eux aussi le manque de spontanéité, d'échanges horizontaux. Et puis, venir en formation pour eux suppose un déplacement qui n'est pas seulement géographique. Le distanciel gomme cet aspect pour ne garder que la question du contenu. Bien sûr, il y a toujours ceux, plus scolaires, qui sont dans une sorte d'attentisme confortable, qui attendent une becquée, mais à nous de les mettre en situation active.

G : Une dernière question : peut-on faire de l'éducation nouvelle à distance ?

B : Je pense que oui. Si on reprend les grands principes, tels que faire vivre des expériences communes et stimuler les échanges, faire travailler en petit groupe sur une production collective, avec des temps d'analyse réflexive sur ce qui s'est joué, des temps d'introduction de documents, des temps de formalisation pour transmission au grand groupe, etc., je suis persuadée que cela est possible. Mais cela demande un temps de préparation encore plus intense que pour le présentiel, pour les raisons déjà évoquées, et pour la contrainte de la technique qui peut aisément remettre en cause le dispositif prévu et générer une tension d'autant plus forte pour l'intervenant. Ceci étant, je pourrais évoquer avec bonheur certaines expériences vécues lors d'ateliers en distanciel que nous avons construits au GFEN Provence. C'est pourquoi je pense aujourd'hui que l'on peut faire de l'éducation nouvelle à distance. C'est un chantier auquel il faudra s'atteler. Mais cela c'est une autre histoire... ♦

Franchir le mur du virtuel ?

explorer les brèches¹

Collectif Seine et Vosges : Angelika Weidner, Philippe Vallet, Anne Marillier, Rosine Levy, Caroline Michel-Leroy, Karine Gavaille, Stéphanie Fouquet, Vincent Decombis, Patricia Cros

A lors que le collectif s'apprêtait à mener son stage durant les vacances de la Toussaint 2020, le protocole sanitaire s'est renforcé l'obligeant à mener son stage à distance. Durant 5 jours le stage a eu lieu². Voici un article collectif écrit en distanciel, émergeant des questions et ruptures vécues.

Le passage d'un seuil

Nous vivons un temps de bifurcation ! Celle-ci est identifiable lorsque la valeur d'un paramètre du système, variant de façon continue, franchit une valeur critique. Un seuil se passe. Des propriétés émergent, suffisamment pour que l'on considère qu'un seuil est passé.

Quel seuil ? Quelles propriétés nouvelles ? Que sommes-nous en train de construire dans cette turbulence numérique-politique ? Faut-il nous laisser étouffer par ce précipité de l'adaptation forcée ? Le seuil serait-il suffisamment critique pour qu'il nous empêche de penser, nous empêche d'agir ?

Il est temps de se demander quelle vision de l'homme se cache derrière les pratiques, celles qui nous sont imposées, celles que nous défendons. L'éducation est trop précieuse pour qu'on la laisse dans les mains de ceux qui appréhendent le savoir par la vision procédurale, schèmes d'actions à systématiser, afin de construire une efficacité reproductible et transférable à merci.

À nous de trouver la riposte en acte pour contrer les clichés qui nous enfument. Nos pratiques, aussi fragiles soient-elles, ouvrent le champ d'une aventure dans le savoir par et pour le collectif. Elles sont des terrains puissants où peuvent s'entendre de nouvelles propriétés du tout, celles qui permettent de sortir de la prostration et laissent percer l'espoir d'un monde épaissi de tous nos possibles.

Journal d'un atelier d'écriture collective en distanciel

- **Fin octobre 2020** : Le stage terminé, une visio permet aux organisateurs de faire un bilan. Des notes collaboratives sont prises en direct sur un framapad.

- **Février 2021** : Décision prise d'écrire un article pour la revue *Dialogue*, rendez-vous posés, sans préciser les objets de travail.

- **14 mars** : Premier temps de visio. En amont, la partie saillante de notes ayant trait à l'expérience du stage vécu en distanciel est extraite. Consigne : *Écrire entre les lignes, dans les blancs, chacun pouvant s'identifier avec un code couleur*. Relecture collective : 6 à 8 pages de bribes éparses, des formulations ressortent, des contradictions apparaissent. Consigne 2 : *chercher les lignes directrices*. Partage des entrées de chacun, confrontation, recoupements. Chacun se positionne sur une envie d'écriture. Fin de la visio, création d'un mur collaboratif pour recueillir les textes de chacun.

- **28 mars** : Deuxième visio, à partir du mur collaboratif. Consigne : *Lire les textes des autres, écrire des commentaires*. Temps long d'écriture en présence des caméras, cercles de décisions si besoin. Chacun repart avec son texte et des pistes pour continuer l'écriture.

- **4 avril** : Troisième visio, même principe organisateur que la deuxième mais s'appuyant sur les nouveaux textes produits ou transformés.

- **13 avril** : Un sous-groupe s'organise reprend l'ensemble des textes et propose une forme martyre d'articulation de l'article en conservant le code couleur (visibilité des apports de chacun).

- **18 avril** : Dernière visio avant soumission au comité de rédaction de la revue.

- **28 avril** : visio de "bilan" pour mettre en valeur les lieux de dissensus et de consensus émergents qui pourront être retravaillés lors de débats futurs.

S.F.

¹ En référence à la méthodologie des brèches, John Holloway, « Rompre », *Variations* [En ligne], 15 | 2011, mis en ligne le 01 février 2012, consulté le 05 mai 2019. URL <http://journals.openedition.org/variations/89> ; DOI : 10.4000/variations.89

² Traces du stage accessibles sur le site du secteur écriture du GFEN : <http://ecrituregfen.org/?p=2004>

Comparaison est-ce raison ?

On peut, en tout cas, s'interroger sur des parallélismes historiques entre les années 1920 et les années 2020. Celles du XXe siècle sortaient d'un conflit mondial traumatisant et celles du XXIe, d'une crise sanitaire violente.

On dit que nous sommes en guerre... mondiale aussi.

Les années folles du XXe ont suscité une effervescence intense et un questionnement total. C'est aussi la naissance dans ce contexte du GFEN...

Les perspectives totalement nouvelles de la visio généralisée évoquent peut-être la fascination pour le progrès exaltée dans le futurisme. Au XXIe, le surhomme est devenu transhumain ou posthumain avec le vertige de possibilités nouvelles et le risque d'une humanité à deux vitesses.

V.D

Distance /présence : des repères perturbés

Petit à petit se donner à penser les distances, les possibles présences à la maison, dans l'intimité de sa vie de tous les jours. Comme si la grande famille de nos parents, cousins, frères et sœurs s'agrandissait. Comme si nous découvriions la possibilité de ne plus être seul. Vraiment. Tout le temps. Si on veut ! Avec cette possibilité d'ouvrir un écran, de se rendre visible, et d'aller ouvrir une sorte de porte-fenêtre chez qui m'accueille.

Un possible qui nous donne à inventer un futur partagé, une sorte de présence-distante qu'il nous faut apprendre à maîtriser, à inventer, à poser, à regarder, à créer et faire vivre dans nos systèmes relationnels.

Un changement radical, on peut maintenant en un seul clic se déplacer, être ailleurs, discuter, rencontrer et partager. Comme avant ?

Comment "être ensemble" seulement séparés par l'apparence de deux écrans transparents ? Et d'un bout à l'autre de la planète, à la vitesse de la lumière, découvrir la magie de l'instantané. Comment se posent nos habitudes, nos résistances, nos conventions ?

P.V.

Distance et résistance

De tous les domaines du champ de la création, l'écriture est peut-être celui qui est le plus à même de s'adapter à la contrainte de la distance. L'écriture aurait même été inventée pour ça : dépasser le problème de la distance dans l'espace et dans le temps. De plus, l'acte d'écrire serait un acte solitaire pour lequel il faudrait nécessairement s'isoler, ce qui

colle merveilleusement bien avec l'époque pandémique : *Restez chez vous et écrivez.*

L'atelier d'écriture a commencé, il y a déjà quelques décennies, à bouleverser cet état de fait en proposant de se réunir pour écrire ensemble ici et maintenant, grâce à des dispositifs pensés pour créer une dynamique de partage dans l'acte d'écrire.

Avec le premier confinement, les ateliers d'écriture se sont mis au distanciel. S'adapter est le mot d'ordre généralisé. Mais on peut se demander ce qu'il reste de la dynamique collective de l'atelier d'écriture lorsque chacun de ses membres est enfermé derrière son écran ? L'atelier distanciel peut-il encore être considéré comme un collectif d'écriture ?

D'aucuns diront qu'on aurait tort de bouder notre plaisir : « *Nous avons eu la sensation d'être ensemble alors que quelques centaines de kilomètres nous séparaient* » témoigne une participante de l'atelier en distanciel. Il y aurait donc quelque chose de cette dynamique d'écriture en commun qui résisterait à l'aplatissement de l'écran, à la mise à distance des corps écrivant.

Si l'atelier d'écriture crée ce lien particulier basé sur l'acte d'écrire ensemble et non le simple fait de se rencontrer, il faudrait croire que le fait d'entrer en relation par un acte collectif de création, peut s'adapter au mode distanciel quand c'est nécessaire. On en oublierait presque que la perte est énorme : perte d'épaisseur, de chaleur, de contact physique, d'apartés... Pouvons-nous, dans ces conditions, nous contenter d'un « *c'est mieux que rien* », d'un « *il faut bien s'adapter* » alors que la distance annule de fait tout ce que peut offrir une rencontre de corps vivants dans le même espace ?

Proposer des ateliers d'écriture en distanciel, c'est vouloir coûte que coûte recréer ce collectif pour ne plus rester seul chez soi et devant sa page blanche. C'est humain. Le problème, c'est plutôt « *quoi qu'il en coûte* ». N'est-ce pas en quelque sorte obéir au mot d'ordre « *s'adapter ou mourir* » ? Jusqu'où serons-nous capables de créer des espaces de résistance pour que les ateliers d'écriture continuent à être des rencontres de corps vivants ?

P.C.

Écriture en distanciel : la perte des sens ?

Pour certains, le distanciel et ses outils ont apporté une véritable expérience. En présentiel, quand les participants lisent leurs textes, certains les entendent (fugacité de l'écoute d'une voix, texte incarné), ce qui n'a rien à voir avec le fait de les lire (permanence de l'écrit). Le *padlet* apporte

une autre dimension aux textes de l'atelier avec la possibilité de lecture et la mise en réseau des textes. Cependant, pour d'autres, il est nécessaire de voir (et ce, pas au travers d'un filtre d'ordinateur) pour véritablement entendre un texte lu par un participant. Les deux sens du mot entendre se confrontent ici.

Le distanciel ne m'a pas permis de profiter du plaisir d'entendre un texte lu par un participant. L'intonation, le sourire, le souffle se perdent. On parle de la sensation de vide à la fin d'un atelier en distanciel, quand on se retrouve seul chez soi, mais on peut aussi se confronter à cette sensation au sein même de l'atelier. J'écoute les autres mais je recherche de quoi combler le manque d'humanité de l'écran partagé : un café, un rayon de soleil à travers la fenêtre, la compagnie de mon chat qui ronronne... Pourtant cela ne me manque pas quand nous sommes ensemble, même ensemble dans une salle un peu austère, car je profite d'un sourire, d'un chuchotement, d'un petit rire, d'un café servi par l'autre. C'est le rapport à soi et aux autres qui est lui-même finalement questionné. La distance a peut-être mis le vrai « nous » sur le devant de la scène, qu'on y ait trouvé notre compte ou non... Insensé non ?

K.G.

Expérience virtuelle : la matérialité préservée ?

Sur ce paysage de mots, de bouts de phrases... j'ai laissé des traces. Une île s'est dessinée et souvent je l'ai modifiée. Durant ce stage, le toucher n'a pas été mis de côté. Grâce aux ateliers d'écriture, le jeu avec le papier, les ciseaux, la colle, le mouvement, la circulation s'est modifiée, m'a fait dériver.

Un puzzle ultramoderne avec des pièces modulables de bouts à retirer, à déplacer, à superposer ou à augmenter du bout des doigts en touchant doucement ou en prenant à pleines mains afin d'installer les pièces à ma convenance.

Plusieurs terrains sont nés, sablonneux, installés entre de grosses pierres. À un moment donné : plus rien n'est à bouger, juste regarder.

R.L.

Ruptures et Liens

Ce moment de cliquer sur la case rouge (Alerte !!!, attention danger) "Meeting verlassen" - "Quitter la réunion" à la fin des premiers ateliers en distanciel était un acte primordial, dur, tranchant. Ne pas avoir envie de cliquer dessus, de quitter cet espace virtuel me connectant et liant à des gens vivants. Et le pire, c'est moi qui fait la coupure, malgré moi.

Et je me retrouve chez moi, toute seule dans la pièce, un écran plat et mort devant moi, avec heureusement un chat dormant vivant derrière moi. Suivi d'une grande tristesse. Ce moment de rupture brutale m'affronte de plein fouet à ma solitude, à cette séparation physique involontaire de l'autre. Une prise de conscience intense de cette situation nouvelle, inconnue jusqu'à présent et de cette émotion devenue palpable dans la solitude de ma chambre.

Comme avec tout, il se pose la question de l'usage. Avec un couteau je peux trancher le pain ou la gorge de l'autre. Avec un ordinateur je peux... et avec un atelier d'écriture distanciel je peux...

Je me confronte à tout ce qui n'est plus possible, que je perds, qui m'empêche de continuer comme d'habitude. Ainsi je risque de rester victime de la situation, de me heurter aux limitations et de ne pas voir les nouvelles portes qui s'ouvrent. Ce coronavirus, déclencheur des ateliers distanciels, est aussi un perturbateur et révélateur mondial. Pour la première fois littéralement tout le monde, le monde entier, semble être concerné au même moment par le même problème.

Le covid 19, un symptôme d'un monde malade nous menace tous et toutes. Nous pouvons soit pleurer la perte de nos habitudes et nous révolter contre cette pandémie avec ses consignes sanitaires, lois et règlements, soit prendre du recul et regarder à distance notre vie habituelle. Rejeté.e.s sur nous-mêmes nous pouvons nous rendre compte quelles habitudes sont devenues des pièges, obsolètes, des impasses évolutives, et ainsi saisir l'occasion pour trouver d'autres possibilités, pour apprendre et nous former sans se laisser déformer, pour rester curieux.ses et éveillé.e.s. Alors je me focalise sur quoi ?

Ce que nous vivons actuellement à l'échelle mondiale se passe aussi dans le microcosme d'un atelier d'écriture. Il y a des consignes qui rompent avec nos habitudes et nous mettent en difficulté. Elles nous exposent à de nouvelles situations et pensées qui font surgir la créativité et stimulent la quête d'une solution.

L'atelier d'écriture à distance change la donne et demande la même bonne volonté pour y aller. Il s'ajoute à la panoplie des rencontres créatives et sociales. Il élargit notre horizon, nos capacités d'agir, nos possibilités d'échange. L'atelier distanciel ne remplace pas l'atelier présentiel ; ce sont deux choses différentes. C'est un autre moyen de rester en contact, de communiquer et de créer ensemble; une occasion à saisir.

Quand nous pourrions de nouveau ressortir de nos grottes, cavernes et tanières et reprendre sans

soucis des ateliers en présentiel, nous les vivrons peut-être, grâce à cette expérience, d'une autre intensité, enrichie d'une nouvelle conscience et perception des autres.

A.W.

S'emparer de nouveaux outils

Écrit-on toujours ensemble, stimulés par la présence de l'autre, ou devenons-nous une série de petites boîtes posées les unes à côté des autres, des solitudes encapsulées, bien rangées ? Eh bien non, les boîtes ont des parois poreuses, un courant circule qui fait liant, nous sommes bien tous dans la même cour de récréation.

En 2D, les gens sont toujours des gens. Les infos qui parviennent de l'écran sont en même temps parcellaires et plus concentrées. Il y a là, juste là, une personne, et son chez elle, il y a de l'intime qui passe par l'ouverture de cette petite boîte. Comme quelque chose d'à la fois fragile et intense, quoique apparemment « intouchable », quelque chose qui peut disparaître, se dématérialiser instantanément, d'un coup de caprice informatique.

On dit que les malvoyants et malentendants finissent par jouir d'autres sens, inexistantes pour nous, et si, nous aussi, apprenions à développer autrement nos divers modes d'attention à l'autre ? Et si la présence de l'autre était une vraie présence, même si distante ?

Et si ces outils, instruments du pouvoir économique, des pouvoirs asservissants pouvaient se retourner contre ceux-ci, en mettant en jeu de nouveaux vecteurs d'humanité ?

Comme exemple, avec le *framapad*, nous avons la possibilité de réagir et d'interagir en simultané à partir d'un document ou d'une écriture commune. Surprise de ce qui s'écrit d'une façon qui peut presque paraître magique sur l'écran. Écrire ensemble à partir d'un texte préexistant, réagir aux pensées exprimées... Instantanéité inhabituelle, déroutante, et somme toute excitante, même si parfois dérangeante et intrusive : nous pouvons être bousculés.

Avec le mur collaboratif, nous avons la possibilité de partager en direct fichiers texte, vidéos, audio, photos, d'ajouter des fichiers en temps réel et de faire une vraie création de groupe... Foisonnement de créations partagées auxquelles réagir, ou non. Nouvelle construction qui peut se vouloir esthétique, plastique, qui permet de garder trace, que l'on peut visiter comme un musée vivant, "remodifiable" à souhait.

A.M

Les ateliers d'écriture distanciels pourraient-ils être une forme de résistance détournant les outils de l'oppression ?

Nous nous sommes adaptés au distanciel, poussés par l'obligation sanitaire, mais le risque serait que l'exception devienne la norme. Plus sécurisant, plus confortable... Surtout quand le monde extérieur et 'l'autre' nous sont présentés comme potentiellement dangereux (risque de contamination, d'agression, d'attentats...). Le distanciel apparaît donc comme une manière sécurisée de vivre en société. Mais restons conscients qu'il est aussi une manière de nous enfermer dans notre intérieur psychique et physique et de nous assigner à résidence, munis du bracelet électronique qu'est devenu notre téléphone portable.

Depuis un an, nous nous sommes engagés en chantant dans la voie du distanciel, mais il ne faudrait pas que le piège se referme sur nous. Demain, aurons-nous encore le choix de dire « non » : aux loisirs, aux consultations médicales, à l'enseignement, aux démarches administratives... devenues uniquement possibles par Internet ?

Sera-t-il possible de faire marche arrière ou même seulement de freiner l'emprise des nouvelles technologies sur notre quotidien ?

Cela pose beaucoup de questions sur le devenir de nos sociétés humaines. Est-il acceptable qu'un écran (et des micros) soient en permanence branchés entre chaque être humain ? Ne courons-nous pas le risque d'être surveillés, évalués, dirigés par des algorithmes ? L'épisode du Covid n'est-il pas la répétition générale de ce qui nous attend à l'avenir : un contrôle accru de la population facilitant ainsi un pouvoir autoritaire et l'accroissement des inégalités ?

Comment l'atelier pourrait-il permettre un dérèglement de tous ces sens uniques ?

L'écriture impose un autre rythme qui permet à la mémoire et à la pensée d'advenir et de se poser. Or la mémoire est essentielle. Aujourd'hui, le flux continu d'informations dont nous sommes assaillis chaque jour véhicule vérités et contre vérités et met en péril notre discernement.

Si l'écriture est depuis des millénaires le moyen de garder la mémoire, l'atelier d'écriture nous permet d'activer cette mémoire. Les débats qui s'ensuivent permettent le recul nécessaire à une meilleure compréhension du monde et de ses langages.

Que l'atelier se fasse en présence ou à distance, l'essentiel est de ne pas laisser les outils numériques coloniser nos imaginaires.

CML

Enseignement à distance, emploi de dispositifs numériques, quels usages ?

Saloua KAABECHE, professeur d'espagnol en collège, GFEN secteur langues

Les environnements numériques de travail, plus familièrement appelés ENT, n'ont pas attendu la crise sanitaire et le besoin d'outils d'enseignement à distance pour fleurir au sein des établissements. Il semblerait même qu'ils soient devenus la norme.

Jusqu'au 16 mars 2020, certains ne voyaient dans ces outils que des avantages ! Côté enseignants, il devient plus aisé de faire parvenir du travail aux élèves (présenté comme une solution miracle lorsque l'élève (ou même le prof) est absent !). Ils offrent une interface pour classer tous les cours, une messagerie sécurisée... Côté élèves, tout est disponible ! Même plus besoin selon certains d'inscrire ses devoirs dans l'agenda à la fin du cours (« *ben oui, Madame, tout est sur l'ENT* »). À force, nous avons fini par croire que tous les élèves maîtrisaient tout cet environnement... et nous avons eu tort !

À quel moment avons-nous pu vérifier que nos élèves dominaient cet outil ? Seul le confinement nous a permis de constater que non seulement rien ou presque n'était acquis mais qu'en plus le numérique serait un obstacle aux apprentissages et à la transmission pour un très grand nombre (enseignants inclus) !

En bouleversant l'école et les rapports humains qui se jouent dans les situations d'apprentissage, la « continuité pédagogique » a eu l'avantage de révéler au grand jour une problématique, des défaillances qui existaient déjà mais que nous n'avions alors pas besoin ou pas envie de voir.

Quelles compétences construire pour apprendre à distance ?

Pour apprendre à distance, c'est évident, pour bon nombre d'enseignants que j'ai interrogés, la compétence centrale est... l'autonomie ! Mais qui a appris aux élèves à être autonomes ? L'autonomie ne se décrète pas ! En effet, accompagner à cette acquisition serait un objectif pour l'enseignant en

premier lieu. Au niveau numérique, il s'agirait de développer le « pouvoir d'agir » de chaque personne selon trois aspects : « le pouvoir de » pour le développement individuel des compétences personnelles (confiance en soi, estime de soi, sentiment d'utilité, sens critique...), « le pouvoir avec » s'agissant de la capacité à agir avec les autres, à interagir parce qu'il y a un besoin (sinon, quel intérêt ?) et sur son environnement et « le pouvoir sur » qui est le pouvoir du citoyen à agir sur les politiques sociales, voire participer à leur transformation. Comment faire du numérique un outil « d'inclusion » ?

Comment alors jouer notre rôle et œuvrer pour que tous ces jeunes et leur famille aient un accès facilité à ce qui s'annonce comme un des modes de fonctionnement de demain ? Faut-il se résigner à ne passer que par ce biais ?

En quoi et comment l'école a aujourd'hui pour mission l'accompagnement des jeunes mais aussi de leurs familles vers un numérique à usage raisonnable et raisonné ? Comment accompagner ces jeunes et leurs familles pour éviter que le numérique puisse devenir un facteur d'exclusion sociale ?

Enseignement à distance et autodidaxie, quels possibles, quelles limites ?

La fracture numérique n'est pas celle que l'on pense... Jusqu'à récemment, elle différenciait ceux qui avaient accès à internet et ceux qui en étaient dépourvus. On a beaucoup parlé des *digital natives*, autrement dit en français : « enfants du numérique ». Sauf qu'en réalité, dans l'éducation et par les études, on constate un lettrisme numérique inégal et paradoxal. Par lettrisme numérique, il faut comprendre la capacité d'un individu à produire et comprendre des contenus numériques. Actuellement, l'écart ne se situe plus au niveau de l'accès à internet, mais concerne plutôt la manière dont les utilisateurs

s'en servent. Comment se traduisent les écarts grandissants ? C'est donc dans les usages "passifs" ou "actifs", que l'on distingue un fossé.

Digital native ou pas, on ne naît pas en sachant se servir d'un ordinateur, d'une tablette ou d'un smartphone, c'est une compétence qui s'acquiert. Les choses se compliquent quand cette compétence repose sur des capacités plus fines, de compréhension et d'analyse.

Certaines compétences numériques ne peuvent s'apprendre qu'en présentiel. En effet, un élève qui n'ose pas demander de l'aide le fera encore moins à distance parce que cela nécessite de savoir écrire un mail. Un élève qui croit que lire un document seul dans son coin suffit pour le comprendre et se faire un avis pensera peut-être que le distanciel est suffisant. Quelle relation de confiance construire sans voir les élèves, leurs tâtonnements, leurs hésitations ? En présentiel, l'élève est entouré, accompagné, sollicité pour intégrer le groupe « qu'il le veuille ou non ». D'ailleurs, j'ai pu échanger avec des élèves qui avaient bien vécu le distanciel car selon eux « *ils n'avaient pas eu à se confronter à leurs camarades* » ou « *parce qu'ils pouvaient aller à leur rythme* »... Est-ce bien là ce que l'on souhaite pour nos élèves ?

La limite selon moi du distanciel (et elle est vite atteinte), c'est justement l'accès à l'élève. Et le problème n'est pas que celui de l'équipement. Pendant les confinements, un recensement a été fait dans notre collège des familles qui ne disposaient pas d'accès à internet ou à un écran qui leur faciliterait la réception du « travail ». Les chiffres sont frappants : beaucoup ne peuvent le faire que depuis leur smartphone sans possibilité d'ouvrir certains documents ou de le compléter depuis un écran rendant illisible le fichier. Pour certaines familles, il a fallu faire autrement car elles ne disposaient même pas d'une connexion internet voire d'un accès à l'électricité. Nous avons cependant constaté que le prêt du matériel n'avait pas résolu le problème de « connexion aux apprentissages ». De nombreux élèves continuaient de ne pas rendre leur travail ou n'échangeaient pas. Davantage de connectivité ne résout pas la fracture numérique. La difficulté est donc ailleurs. La prise de contact avec les élèves nous confirme ce que nous avions envisagé : le découragement est la cause de cette démobilisation. Les élèves et leurs familles nous avouent être « fatigués », « abattus » par la somme de travail à rendre, ce dernier étant envoyé par différents biais et avec des supports variés. Car finalement, ce n'est pas tant le contenu des envois que les élèves n'arrivent pas à traiter mais la masse qui leur parvient et dont ils doivent parfois deviner les objectifs.

Qu'apporte et supprime l'enseignement à distance ?

Difficile pour moi de trouver ce qu'apporte l'enseignement à distance si ce n'est un sentiment de solitude permanent. Des familles entières contraintes de gérer seules les apprentissages mais aussi le décrochage de leur.s enfant.s. À ces familles, l'on demande d'être présentes et actives pour permettre à leur.s enfant.s de ne pas rompre le lien pédagogique mais aussi social avec l'école. Très rapidement, elles se sont manifestées : celles dont les enfants n'arrivaient pas à suivre le rythme des envois, celles qui, aussi découragées que leur enfant, abandonnaient, mais aussi celles qui disaient ne pas pouvoir les accompagner (par manque d'équipement mais aussi car elles se sentaient peu « qualifiées »).

Pour beaucoup de familles notamment parmi les plus défavorisées socialement mais pas seulement, ce virage numérique pris par l'école est difficile à accepter. Elles disent ne « rien savoir faire avec un ordinateur ». Les élèves pourraient contacter un professeur pour demander de l'aide. Mais là aussi, il faut maîtriser certaines manipulations techniques...

Que dire des nombreux enseignants faisant le constat qu'ils ne parviennent pas à « toucher » tous les élèves et qui doivent admettre qu'ainsi, le système contribue à creuser les inégalités ? Est-il vraiment possible de faire construire des savoirs à tous par un autre biais que celui des interactions de la salle de classe ? En effet, les ENT permettent certes de faciliter la transmission d'informations mais pas celle des savoirs.

Tout ceci produit chez presque tous un sentiment d'échec, une perte de confiance en eux et psychologiquement, cela isole complètement (y compris les enseignants) allant donc à l'encontre de ce que l'école en présentiel met en œuvre pour guider et accompagner les élèves les plus en retrait ou exprimant des difficultés.

Le numérique ne remplacera jamais le présentiel auprès des élèves comme de leur famille. Parce que l'enseignant ne transmet pas que des contenus et parce que l'élève a besoin d'être en contact, en connexion mais aussi en confrontation avec ses pairs, rien ne rivalisera jamais avec les interactions qui s'opèrent au sein d'une salle de classe. Cela ne signifie pas qu'il faut s'opposer au numérique car il fait partie du fonctionnement de notre monde. À l'heure actuelle, nous



pourrions au minimum inverser la tendance à la discrimination technologique, en inscrivant la transmission des fondamentaux du code informatique et de la culture numérique aux enfants *dans le temps scolaire*. Il faut avant tout donner du sens à l'outil, à cette génération à la fois hyperconnectée et touchée par l'illettrisme numérique. Par l'éducation, nous pouvons prévenir les dangers d'une utilisation irréfléchie des écrans chez les jeunes et inclure les parents dans ces nouveaux moyens de communiquer comme des partenaires à part entière. Il paraît donc urgent d'une part de colmater cette fracture numérique tant qu'il est encore temps, en identifiant les élèves et les familles exclus par *l'illectronisme*, en leur apprenant la lecture et l'écriture numériques afin que tous puissent acquérir des compétences indispensables pour parler un langage commun. Nous serons ainsi parvenus à leur donner les moyens d'accéder à la culture mais il restera l'essentiel à faire : travailler à leur permettre d'utiliser ces outils pour pouvoir se confronter aux autres, en coopérant et en construisant les savoirs ensemble. ◆

Le numérique : un révélateur de deux systèmes de valeurs qui s'affrontent¹

Dominique BUCHETON, professeure honoraire, université de Montpellier

L'école n'échappe pas aux transformations sociétales et politiques : elle en est la chambre d'écho. La question du numérique scolaire, ses usages, ses finalités, en est un des révélateurs. Deux visions de l'éducation s'affrontent. L'une, néolibérale, largement répandue dans toute l'Europe comme à Singapour a développé un avatar français particulièrement autoritaire. La deuxième, s'opposant frontalement à la première, propose une vision humaniste, culturelle et sociale de l'éducation. Une vision qui est le fruit de toute l'histoire et des avancées de l'école républicaine française et dont les valeurs et principes sont fortement mis en danger un peu plus chaque jour. Une riposte vigoureuse, responsable, argumentée, audacieuse dans ses propositions s'impose. Le numérique est notre nouveau « milieu ». Il transforme nos façons de lire, d'écrire, de nous informer, d'apprendre, de nous relier aux autres, de créer... L'École doit impérativement « encapaciter » les élèves pour qu'ils habitent et explorent cet environnement nouveau, pour qu'ils y agissent en tant que citoyens éclairés et critiques. Le monde qui advient est et sera soumis au numérique. Pour le meilleur ou le pire. Il sera ce que nous en ferons.

Le numérique de tous les dangers : la vision néolibérale de l'éducation

Élitisme, individualisme et scientisme

On en connaît les fondamentaux : individualisme, sélection des premiers de cordée, formatage de la pensée, standardisation et contrôle, marchandisation de l'école. Le numérique tel qu'il est proposé officiellement par le ministère français actuel, sous couvert d'aide cognitive et scientifique aux apprentissages, relève de la plupart de ces conceptions. Elles ont une cohérence forte tant dans les contenus d'enseignement, les outils numériques leur servant de support que dans la

gestion autoritaire pour les faire accepter par la communauté enseignante.

Former des comportements individualistes. « C'est une vieille songerie de penseurs américains que celle d'aller vers un individualisme radical, avec l'idée qu'un jour on pourra se passer de l'école, en puisant de façon autonome dans les ressources du Net » : P. Meirieu sommet alter-numérique (2020)².

Tester, Trier. Cette conception du « libéralisme en éducation » nécessite un système serré d'évaluations à but sélectif pour l'individualisation des parcours et des apprentissages. D'où des évaluations nationales constantes, continues, numérisées, permettant de contrôler les flux, de piloter très tôt le système de tri. L'école comme grande gare de triage ! Dès la maternelle !

En France, un habillage scientiste pour des décisions verticales

Pour les neuro-techno-décideurs du CSP, enseigner c'est programmer le développement de neurones, voir les recycler dans le bon ordre, avec un protocole bien défini numérisé et contrôlable si possible. (cf. *Les neurones de la lecture*³). Les dimensions multifactorielles : les différences sociales, familiales, culturelles, auditives, visuelles, etc. qui peuvent favoriser ou ralentir ces développements ne sont pas considérées comme pertinentes pour mesurer ces apprentissages ciblés et programmés. La psychologie sociale, les sciences de l'éducation, les mouvements pédagogiques travaillent depuis plus de 50 ans sur ces dimensions. Elles éclairent la complexité des difficultés des élèves, ouvrent des pistes pour y remédier ou les anticiper. Des travaux oubliés ! Mis à l'encan.

Une réduction de l'éducation à « l'apprentissage », encore appelé « recyclage neuronal »

Si on peut mesurer (avec prudence cependant) les apprentissages d'un individu à l'aune de ses résultats concrets devant une tâche, il n'en va pas de même de son éducation : ses valeurs en construction, ses

¹ Cet article est une reprise partielle d'un nouveau chapitre consacré au numérique scolaire dans la réédition en juin 2021 de l'ouvrage : Bucheton, Dominique *Les gestes professionnels dans la classe : éthique et pratiques pour les temps qui viennent*, ESF.

² <https://www.afef.org/forum-ecole-alternative-4-novembre-2020-synthese-des-debats>

³ Stanislas Dehaene (2007), *Les neurones de la lecture*, Odile Jacob.

manières de dire le vrai ou de tricher, de refuser ou d'accepter l'autorité, de ne pas avoir pour ambition d'être le premier de la classe. Oubliées, sans intérêt ! Sauf pour trier les graines de menteurs, futurs délinquants, dès la maternelle (32000 élèves de maternelle vont voir leurs « comportements » testés dès la rentrée 2021 ! Ils seront suivis jusqu'à la fin de leurs études. Silence total sur ces données numérisées. Où vont-elles atterrir, être conservées ?

Un projet délirant : des enseignants simples exécutants, remplaçables par des vacataires

Les modifications récentes, (2020-2021) imposées pour la maternelle, l'apprentissage de la lecture, les mathématiques, révèlent une étrange conception de l'élève et un projet délirant pour le métier enseignant. L'élève n'est plus un enfant, une personne singulière mais un « logiciel apprenant » qu'on peut formater, développer à l'aide de programmes précis, savamment séquencés, numérisés et évaluables. Des leçons standardisées que des enseignants, simples robots de service, armée de vacataires en construction (encore trop humains : ils peuvent tomber malades !) feront exécuter. Des apprentissages évalués en primaire sur tablettes. Le principe pédagogique n'est pas nouveau : décomposer, capturer, répéter et encore répéter, sans trop réfléchir.

Des pans entiers de compétences, abandonnés dans les tests numérisés

Haro sur tout ce qui n'est pas strictement évaluable ! Ainsi, disparaissent par exemple des tests « de positionnement » du cycle III, des pans entiers de culture : histoire, sciences, sport, arts, littérature, écriture. Il s'y construit pourtant des compétences transversales fondamentales : la curiosité, le questionnement, l'interprétation, l'écriture réflexive, etc. des compétences, des attitudes impossibles à numériser. L'écriture est ainsi évacuée des tests de CP-CE1. Elle est très sommaire dans ceux de 6e. Le risque est grand que ces apprentissages, tout aussi fondamentaux, soient fortement minorés dans les emplois du temps. C'est toute la créativité, la pensée réflexive, la culture dans sa dimension humaniste (l'ouverture de l'esprit humain) qui passe sous les radars.

Le marché du big data scolaire : une dépossession de l'expertise de l'Éducation Nationale

La doctrine néolibérale ouvre largement les portes à la marchandisation, privatisation, voire la balkanisation de l'école en déposant les enseignants

de leur expertise et de champs entiers de domaines de compétences (voir les tests d'anglais confiés à une entreprise privée britannique⁴). C'est un marché fabuleux à conquérir (de l'or noir). Investir dans les « Edtech » est le nouveau mantra du ministère. Les fondations privées françaises ou américaines (Total, Bettencourt, Intel...) s'infiltreront partout dans le système scolaire : accompagnement aux « devoirs faits », etc. Des subventions conséquentes sont attribuées à des entreprises privées pour fabriquer des logiciels scolaires, des formations en ligne pour les enseignants (Academia, EtreProf), etc. Elles y développent librement leurs propres valeurs ou conceptions de l'éducation. La formation des enseignants, via le numérique est en voie de privatisation. Elle délivrera d'ici peu, n'en doutons pas, diplômés et habilitations à enseigner.

Une autre vision du numérique : émancipateur, humaniste, culturel, social. Avec d'autres valeurs, d'autres principes, pour d'autres enjeux

La conception humaniste, culturelle et sociale de l'Éducation Nationale française s'oppose point par point aux valeurs néolibérales évoquées plus haut. Elle doit aujourd'hui faire face au rouleau compresseur des pédagogies utilitaristes, consuméristes du « tout écran », à leurs usages imposés sans expérimentations, sans concertation, sans formation critique. Elle doit faire front devant les protocoles imposés par un management autoritaire du ministère et des rectorats, soutenus par une armée de nouveaux contremaîtres : des enseignants « badgés »⁵ désignés pour faire appliquer des recommandations jamais votées, sans aucune trace dans les BO.

Une telle conception humaniste peut, seule, sortir l'école de la crise profonde qu'elle traverse (augmentation constante et criante des inégalités scolaires, violences scolaires, perte de repères des adolescents, lassitude, découragement des enseignants, recrutement des enseignants en chute libre). Tissée dans toute l'histoire de l'école de la République, elle est fidèle à Condorcet, Freinet et tant d'autres grands pédagogues, aux courants socioconstructivistes, aux divers mouvements associatifs, syndicaux et leur longue tradition de lutte pour la démocratisation de l'école. Elle s'est nourrie de plus de cinquante ans de travaux internationaux très divers sciences sociales, didactiques, langage, cognition, etc.

⁴ <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2018/03/08032018Article636560900294843635.aspx>.

⁵ Voir article *Café pédagogique* du 28/05/2021 sur « la feuille de route pour les ressources humaines » proposé par le rectorat de Versailles.

Le numérique, en hybride à bon escient, à doses variées selon les niveaux, les questions, les projets éducatifs visés, les publics peut permettre d'amplifier et mettre en œuvre de façon plus performante les grands enjeux éducatifs, démocratiques. Tel est le pari ! Mais avec des valeurs et des principes, des dispositifs et gestes professionnels réfléchis, repensés.

Tout peut et doit bouger : formats scolaires, dialogues éducatifs, rapport au savoir, à l'autorité, présence à soi, au monde, conscience, responsabilité, liberté de pensée, créativité... Il faut s'y préparer. Pour autant, ne soyons pas naïfs et restons vigilants. Ces bouleversements par et avec le numérique, on l'a vu plus haut, sont à hauts risques s'ils ne sont pas assis sur des principes d'action (des conceptions pédagogiques et didactiques) garantissant les valeurs et finalités poursuivies. Les récents confinements ou enseignement en hybride les ont remis en évidence. Un début de réflexion, de prise de conscience est en cours et ce à partir de l'expérience obligée du numérique, bien

seignement plus ou moins hybride ont révélé l'accélération des processus de sélection sociale (on estime à plus de 12 % les élèves qui ont décroché quasi complètement et ce pour des raisons multiples). Va-t-on continuer d'abandonner des élèves de collège, lycée qui vivent à la campagne dans des zones sans internet ou d'autres qui ont un ordinateur pour six dans la famille ? Va-t-on laisser aux communes, départements, familles, la charge de s'en débrouiller ? Va-t-on développer des formes d'enseignement hybride sans un nombre conséquent d'ingénieurs, de techniciens du numérique dans les établissements pour accompagner des équipes d'enseignants, dans la création de leurs propres outils numériques, ajustés à leurs élèves.

Va-t-on continuer de fermer les yeux sur les gâchis de nombre de financements publics en matière d'achats d'outils, de matériels, de logiciels ? Va-t-on continuer d'accepter l'attribution de subventions à diverses fondations privées sous couvert de formation, de recherche ? Va-t-on enfin exiger pour de vrai la protection des listes de diffusion, les données multiples des enseignants et des élèves ?

Une autre vigilance d'ordre éthique s'impose : la sécurité, la santé des élèves

Les signaux d'alerte se multiplient sur l'hyper consommation d'écran chez les adolescents et leur effet néfaste sur l'attention, la vue, le sommeil, la santé. Alertes aussi sur les violences psychologiques du cyberharcèlement. Elles vont aujourd'hui jusqu'au suicide et à l'appel au meurtre. Protéger les élèves



ou mal vécue, improvisée ou au contraire dans la continuité de pratiques déjà bien installées chez certains enseignants élèves, parents.

D'abord un aspect très concret : financer le saut numérique

Depuis de longues années l'investissement financier dans le numérique : matériel, formation des enseignants, postes spécialisées, projets de recherche, temps de travail collectif aux équipes pour se concerter est plus que dérisoire. Un budget éducation nationale conséquent pour investir massivement dans le numérique s'impose. Les divers moments de confinement complet ou d'en-

des effets désastreux de certaines pratiques du numérique en les éduquant, en leur apprenant à en faire des usagers critiques, fait partie d'un devoir éthique premier de l'école : la protection de l'enfance et l'adolescence.

« Encapaciter » les élèves à penser par eux-mêmes et avec les autres

Une autre mission difficile mais impérieuse : développer l'émancipation des esprits, la liberté de penser face au bombardement des fake news ou l'hyper pouvoir de l'arène médiatique qui diffuse du « prêt à penser » à longueur d'antennes. Il s'agit clairement d'« encapaciter » les élèves pour qu'ils

habitent et explorent cet environnement culturel nouveau, pour qu'ils y agissent en tant que citoyens éclairés et critiques. Questionner, penser par soi-même, avec et contre les autres, contre les idées reçues, les endoctrinements en tous genres, les *fake news*, tel est l'objectif premier pour une vraie bataille culturelle de notre temps. Le numérique scolaire, autour de questions, de problèmes à résoudre, de projets à mener, de livres à discuter commenter, peut ouvrir des espaces et du temps pour apprendre à penser seul, avec et contre les autres. Il permet la multiplication des échanges, de débats organisés, la mise en œuvre d'une intelligence collective, la solidarité nécessaire pour affronter des tâches et questions complexes.

Des formes et valeurs scolaires nouvelles à réaffirmer

L'obligation du numérique lors du premier confinement a aussi révélé des formes et défis scolaires nouveaux. Pour garder les élèves présents et intéressés en distanciel il a fallu abandonner le cours magistral, les listes d'exercices à faire. Il a fallu se résoudre parfois à s'adapter à leur culture numérique (leurs outils, jeux favoris). Il a fallu inventer des formes collaboratives de travail et discussion entre les élèves, lancer des défis, travailler sur des thématiques qui fassent sens pour eux, trouver des formes d'accompagnement plus personnalisées, encourageantes, les doubler de liens plus étroits avec les familles.

Le pari du collectif : une autre manière de donner du sens au métier⁶

C'est en effet un nouveau métier qui a émergé pendant l'expérience du confinement. À grande douleur et fatigue pour certains enseignants qui se sont retrouvés isolés, sans instructions précises ni formation au numérique, devant se débrouiller seuls pour inventer ou adapter leurs pratiques et ce dans des conditions familiales souvent difficiles, pour les femmes notamment. Certains ont pleuré, capitulé, craqué psychologiquement et ne s'en remettent pas encore. D'autres ont eu la chance de pouvoir faire le pari du collectif : à deux, en équipe pédagogique ou en coordination avec l'ensemble de l'établissement.

Ils ont fait le pari de l'intelligence et la responsabilité collective pour, coûte que coûte « garder leurs élèves », les intéresser à la classe. Ce choix leur a permis, collectivement de réinterroger la faisabilité en distanciel de certains aspects des programmes, leurs évaluations, les horaires. Des choix responsables, ajustés à la réalité. Le numérique a ainsi offert de nouveaux espaces et autorisations pour être créatifs, d'autres manières de

construire une relation éducative. Certains enseignants ont parfois réinventé très profondément leurs pratiques à partir de valeurs humaines fondatrices que la douleur de la pandémie a ravivées : la solidarité, le respect de l'autre, l'écoute, la compréhension, le sentiment d'appartenance à un collectif scolaire, professionnel mais aussi social.

Les fondements de cet humanisme retrouvé pour « tenir » dans l'adversité sont appuyés sur des principes pédagogiques mis en œuvre à l'aune du numérique. Ce sont ceux travaillés depuis des décennies par toutes les pédagogies et mouvements émancipateurs. Ils se nomment : ciblage précis des savoirs et compétences, tissage avec l'expérience et le savoir déjà là, travail collaboratif, développement de l'intelligence collective, importance de l'hétérogénéité des élèves, confrontation de la diversité des points de vue ou expériences singulières, explicitation progressive des tâches, éducation à l'autonomie et à la responsabilité sociale, etc. Sur toutes ces dimensions, le numérique, bien pensé (mais quel travail !) a permis des avancées conséquentes, de magnifiques réussites collectives.

Conclusion : Un nouveau métier se dessine : gardons la main dessus

Enseigner avec le numérique, c'est aussi enseigner le numérique, une technologie de l'écrit susceptible de transformer la culture et le monde comme le fit l'imprimerie en son temps. C'est une chance pour la planète, pour l'humanité, mais aussi pour l'école afin que celle-ci se renouvelle. Mais comme tous les outils inventés par l'homme, la culture numérique deviendra ce que la société en fera. L'école a un rôle essentiel à jouer dans cette acculturation au numérique. L'heure est à la vigilance, à la lucidité sur le développement foisonnant de l'offre numérique éducative. Elle est à la liberté du choix éthique de ses usages, à la compréhension de ses apports, de ses limites, de ses dangers.

Un nouveau métier se dessine, il ne peut se penser sans une réflexion éthique, pédagogique sur le numérique. Il ne peut se réinventer qu'avec ses acteurs, dans la recherche, la formation, le débat démocratique dans toutes les instances du système éducatif. ♦

⁶ De nombreux témoignages d'enseignants du technique sont disponibles dans la revue *inter-lignes* publiée ce mois de juin 2021.

Distanciel et collectif, quels possibles ?

Stéphanie FOUQUET

Le confinement a fait vivre aux enseignants une expérience forcée d'enseignement à distance. Ils ont été plongés dans l'urgence de l'action. Ils se sont emparés des outils numériques, ont jonglé entre les documents scannés envoyés en pdf, enregistré des séquences vidéo, les ont mises en ligne. Ils ont découvert les murs virtuels, ont exploité les potentialités des ENT. Ils ont envoyé et reçu des documents via les boîtes mail des parents. Ils ont découvert les interfaces de classe virtuelle...

Si le collectif est parfois difficile à gérer en classe (relations entre élèves, respect des prises de parole et canalisation de celles-ci...), le distanciel permettant de s'adresser à chaque élève individuellement, devrait avoir gommé les effets perturbateurs du groupe. Il devrait avoir permis à chacun de s'extraire des *lourdeurs* du collectif et de construire sa bulle, celle qui doit lui permettre, dans une solitude bienveillante de se lancer dans l'aventure des savoirs dormant dans son ordinateur qu'un simple clic permettrait de réveiller, grâce à la progression pensée et individualisée que lui aurait faite son enseignant.

À vrai dire, au regard des dernières évaluations nationales, nous avons perdu une bonne partie de nos élèves, et surtout dans les REP. Pour autant, que comprendre de la situation ? L'acte pédagogique doit-il uniquement être pensé en présentiel, dans une logique vivante et incarnée ? Peut-on le penser en distanciel (terme émergent dans la novlangue institutionnelle, posant pour acquis les bienfaits de cette pratique par écrans interposés) ? Les deux mois de confinement vécu par tous peuvent nous aider à réinterroger l'emploi du numérique. Des positionnements variés ont été pris. Certains ont conscience des risques d'un usage du numérique se centrant sur une pseudo-interactivité de surface qui ressemble parfois plus à une attractivité visuelle qu'à une réelle interaction.

Faut-il s'en remettre aux orientations institutionnelles invitant l'usage de plateforme telle que *Lalilo*¹, préconisant des campagnes d'individualisation massive : individualisation facilitée par le recours à

une série d'algorithmes permettant de cerner le profil de nos élèves et leur proposer des exercices adaptés à leurs besoins.

Toute application dite pédagogique véhicule des modèles et des valeurs dont nous n'avons pas toujours conscience. Les plateformes fortement recommandées par l'institution peuvent avoir pour effet de déresponsabiliser les enseignants qui ne peuvent avoir de regard sur l'algorithme, et ne peuvent dans ce cadre, intervenir dans l'évaluation des compétences de leurs élèves. Dans un futur proche, ces applications risquent d'impacter profondément les modes d'enseignement, car elles pourraient, si on n'y prend garde, se substituer à l'analyse, au discernement et aux aptitudes de conception de scénarios pédagogiques des enseignants.

Donc, sans refuser d'un bloc ces "innovations numériques", il est important de comprendre le modèle pédagogique qui leur est sous-jacent.

Revenons à nos préoccupations collectives, à la lourdeur de sa gestion, aux préconisations d'individualisation de l'enseignement. La question semble bien naïve et pourtant, elle se pose... Est-il réellement possible de construire des savoirs seul ? Si ce n'est pas le cas, que peut nous apporter le distanciel ?

Posons comme premier postulat que tout dispositif pédagogique doit pouvoir prendre en compte et cela de manière variée, la dimension collective nécessaire à toute construction de savoir. Ceci étant posé, est-il réellement possible de mettre en œuvre cette fameuse dimension collective en situation de distanciel ?

Des alternatives existent à *Lalilo*, ce sont ces modèles que nous voulons décrire.

Un atelier de création en distanciel, aperçus de quelques étapes

Afin de faire vivre le collectif, dans le but de permettre au plus grand nombre d'élèves de se sentir concernés par l'enseignement à distance, certains

¹ *Lalilo* est un outil numérique gratuit en France pour aider tous les professeurs des écoles de cycle 2 à différencier leur enseignement de la lecture. <http://blog.lalilo.com/pourquoi-lalilo-est-il-gratuit-en-france/>

enseignants ont décidé de proposer un atelier d'écriture. Cet article s'appuie sur des ateliers qui ont été menés en cycle 2 ainsi qu'en cycle 3 (la démarche générale étant la même). Seules quelques étapes d'atelier sont décrites, dans le but d'interroger la place et le rôle du collectif en situation de distanciel.

Il est important de noter que les classes auxquelles ont été proposés ces ateliers avaient déjà, au préalable, vécu un ou des ateliers en présentiel. Les élèves savaient que leurs écrits pouvaient reposer sur une dynamique collective et avaient déjà éprouvé leur capacité à produire un écrit singulier, dont ils revendiquaient l'auctorialité.

L'inducteur d'écriture

Le but présenté aux élèves est de créer un ebook en ligne. Les codes et mots de passe ayant été diffusés aux élèves, chacun est au courant qu'il accèdera à une page de l'ebook, et qu'il pourra la garnir de son texte ainsi que de sa production graphique. Il s'agit là d'interroger l'enrôlement dans une activité afin d'engager l'apprenant dans des exigences de tâche. Comment impliquer dans l'écriture de la première phrase ? Comment faire pour que les élèves les plus éloignés de la culture de l'écrit et/ou de la culture scolaire puissent se sentir investis, même à distance ? La phase d'enrôlement semble délicate. La première consigne est lancée, un mot inducteur est proposé (*la chambre secrète, le toit du monde...*). Chaque élève doit envoyer à l'enseignant trois mots lui faisant penser à ce thème. Trois mots, cela reste une activité accessible à tous.

Les mots sont récupérés par l'enseignant puis envoyés dans une application en ligne qui permet de construire des nuages de mots à partir des données. Les mots utilisés plusieurs fois apparaissent plus gros. L'ensemble est agencé de manière aléatoire, avec des jeux de couleurs et d'orientation. L'image produite par l'interface est envoyée à tous.



Même en étant seul derrière son écran, l'élève qui reçoit ce nuage de mots existe par la particularité de la trace qu'il a laissée. Ses mots sont là au milieu de tous. Ils participent à l'aventure collective. L'élève le plus en difficulté a déjà apporté une pierre à l'édifice et le rendu est étonnant. Les mots des élèves produisent un tout, le tout étant bien plus que la somme des parties.

De cet agrégat émergent des sens possibles. À partir de ce nuage une deuxième consigne permet, grâce au visuel créé, de se lancer dans la production de phrases. Il est possible de jouer sur les contraintes : *utilisez le maximum de mots bleus, n'utilisez aucun mot qui apparaît en gros, utilisez les mots positionnés verticalement...* Ces contraintes d'écriture auront un impact sur les phrases produites.

Dans ce cas précis le nuage de mot a plusieurs fonctions : celle de rassembler les idées de tous pour les donner à lire avec recul, puis celle de propulser dans une écriture future en faisant émerger des possibles par rapprochement hasardeux de mots, et enfin celle de permettre à l'enseignant (et/ou les élèves) d'inventer des contraintes d'écriture grâce à l'ergonomie de l'application. Dans ce cadre le numérique ouvre des possibles en termes de dispositif mais aussi en termes de collectif. Les élèves n'ont pas toujours besoin de communiquer directement pour qu'agisse le collectif. L'autre peut agir à travers d'autres procédés que la parole directe. Bien plus que l'organisation matérielle des dispositifs, cela permet de penser les différents enjeux et fonctions des interactions au sein du groupe.

Une fois les premiers textes écrits, comment rebondir ? Comment permettre de prendre du recul ? Comment faire jouer le regard de l'autre ?

La table d'écriture

Le mur collaboratif est utilisé dans sa fonction édition. Il est rendu privé, ce qui signifie que seuls ceux qui ont les codes peuvent intervenir dessus, donc seuls les élèves ont cette possibilité. Dans un premier temps, des colonnes sont créées, une pour chaque élève. Puis les premiers textes des élèves sont rassemblés soit par l'enseignant, soit par les élèves eux-mêmes. Il est possible, sous chaque texte d'ajouter des commentaires sous forme de lien vidéo (*ton texte me fait penser à...*), sous forme de citation ou encore sous forme de propositions d'écriture. Dans un premier

temps l'enseignant peut faire ces commentaires. Mais il est aussi possible de proposer aux élèves eux-mêmes de les faire.

Ce dispositif peut ressembler à une table d'écriture. Cette table a une double fonction. Celle de rendre accessible aux élèves les textes des autres. Et celle de permettre à chacun de construire une posture réflexive en permettant de se détacher de sa propre production et de s'enrichir de la lecture des autres.

Vécue en présentiel celle-ci a une tout autre matérialité. Positionnée dans un coin de classe, cette table rassemble les productions des élèves. Chacun peut poser son texte. Puis chacun est amené à lire et commenter le texte des autres en joutant une feuille à côté de celui-ci pour y apposer ses remarques. Le temps de lecture et d'écriture peut être plus ou moins long selon l'intensité de l'implication collective.

Il est vrai que vécue en présentiel cette phase est beaucoup plus intense, et le collectif est très agissant. Oser poser son texte sur la table de lecture, voir l'autre le lire et se plonger dans la rédaction d'un commentaire, toutes ces actions ont un impact émotionnel. En distanciel, le collectif joue tout de même son rôle bien que moins facile à éprouver physiquement. La table d'écriture numérique permet de faire des liens vers des films, des banques de ressources en ligne, actions difficiles à mener avec une simple feuille de papier. D'autres étapes ont jalonné cet atelier, engageant des réécritures, appuyant un épaississement de textes et prenant appui sur les commentaires postés sur le mur collaboratif. Des consignes de réécritures ont vu le jour cherchant parfois à déplacer l'écriture, à faire rupture. « *Imaginez maintenant que vous écrivez une lettre à un Martien pour lui expliquer la situation.* » La classe virtuelle a permis d'organiser un temps de lecture des textes en petits groupes. Des temps d'échanges intermédiaires ont permis à chacun d'entendre les réactions des autres face à ce dispositif vécu.

Le temps du bilan

Un Framapad a été utilisé pour permettre ce temps d'élaboration collective du bilan. Cette interface proposée par Framasoft est un logiciel libre². Elle permet à plusieurs rédacteurs d'écrire sur un même document en ligne, accessible grâce à un lien envoyé à toutes les personnes invitées à participer.

Les élèves doivent à ce moment de l'atelier *écrire au moins une phrase pour expliquer comment ils ont*

fait pour écrire leur texte. Le but de la séquence est de produire collectivement un texte qui permette de penser ensemble la situation de production, de mettre en mot ce qu'il s'est passé pour chacun afin de faire émerger le processus vécu. Cet écrit vise l'élaboration d'un concept en s'appuyant sur un vécu commun. L'effort métacognitif demandé a un double intérêt. Celui de prendre conscience des étapes d'élaboration de l'écrit produit, et celui de prendre conscience de l'importance majeure de l'écrit dans tous les apprentissages qu'ils soient d'ordre fictionnel ou conceptuel. Le processus d'écriture ainsi mis à jour pouvant être transférable dans tout type d'écrit.

La conceptualisation résultant d'un effort de généralisation, il est difficile de penser que cela puisse se faire de manière solitaire. *Le développement de l'enfant ne procède pas de l'individuel vers le social, mais du social vers l'individuel*, (telle est l'une des thèses développées par Vygotski). D'où le recours au Framapad qui devient alors un outil pédagogique.

Au point où nous en sommes, les élèves pourraient mettre en mot ce qu'ils ont fait ou vu, ils pourraient être capables de mettre en relation les différentes étapes du processus. Mais à ce point de confinement et de distanciel, ne nous leurrions pas, les élèves ont beaucoup de mal à être partie prenante de cette phase de l'atelier. Voici en substance ce qu'ils ont écrit. (CM2) : ... *J'ai écrit avec les mots. / J'ai pris les idées des autres. / J'ai regardé la vidéo. / J'ai recommandé un autre texte...*

C'est à ce point que la situation en distanciel rencontre ses limites, à un moment clé du dispositif. Des interactions ont manqué. L'enseignant n'a pas pu apporter les régulations possibles en présentiel, et presque impossibles à anticiper en distanciel.

Même si la solution de repli sur la classe virtuelle aurait été possible pour favoriser les interactions entre pairs, il aurait été nécessaire de pouvoir regarder les élèves dans les yeux, ce que l'usage de la webcam empêche.

En effet, dans ce cadre d'émergence de la parole et du débat, le rôle de l'enseignant devient physiquement essentiel pour accueillir les hésitations et les doutes des élèves. Enseigner c'est aussi encourager d'un hochement de tête, appuyer son regard vers un élève qui se lance, sourire et accueillir les prises de risques. Même si l'enseignant n'est pas le seul à pouvoir le faire, sa présence favorise l'émergence. Et surtout, il est le seul à pouvoir garantir la mobilisation des concepts, à pouvoir souligner les mises en relations spontanées de certains et inviter à généraliser cette pratique. Lui seul peut aider à faire prendre conscience des

² <https://framsoft.org/fr/>

contradictions contenues dans les propos des élèves et faire émerger le conflit socio-cognitif. Vécue en présentiel cette situation peut être très riche quand elle est précédée d'un débat entre les élèves. Dans leurs prises de parole, quand certains restent centrés sur l'agir, d'autres ouvrent leur pensée et cherchent des liens de cause à effet. Ils arrivent parfois à mettre en mots des enjeux et commencent à mobiliser certains concepts inhérents au processus d'écriture (associations d'idées, contraintes, images, choix, bibliothèque...). Ils accèdent à un autre niveau de généralisation qui leur permet de manipuler les concepts de façon plus aisée et de se construire une théorie de l'écrit.

Points de tension, discernement ?

Que l'on pense au temps de questionnement partagé propre à toute activité de recherche, ou au temps de controverse sur des procédures et/ou représentations, que l'on s'intéresse à l'enrichissement par l'idée de l'autre, ou à la confrontation aux différents niveaux de conceptualisation, chacune des étapes nécessaires à toute conceptualisation ne peut se passer d'altérité : l'autre, sa fragilité et sa force.

Car tout apprentissage d'une nouvelle notion entraîne une part de déstabilisation cognitive. Apprendre ne laisse pas indemne. Une véritable transformation s'opère pour qu'un concept puisse être construit, mis en relation, réinvesti. Les déplacements induits nécessitent parfois de réelles ruptures. L'apprenant doit transformer le cadre de représentations qui jusque-là a pu lui suffire pour appréhender une notion. Il lui faut perdre pied un instant.

Alors comment faire à distance ? Comment faire pour que l'enseignant puisse rester garant d'un cadre suffisamment rassurant pour accompagner cette nécessaire période de déstabilisation ? Comment encadrer ce temps de flottement, d'insécurité face à une consigne qui oblige à faire un pas dans l'inconnu ? Le groupe de pairs, de par son enveloppe *psychique*, peut être garant d'une certaine dynamique. En prendre soin est important car cette fragilisation, si elle n'est pas pensée, peut entraîner la peur d'apprendre et l'empêchement à penser.

Donc, si ce temps de confinement a permis d'investir l'outil numérique de manière intense, et de questionner les pratiques de distanciel, n'oublions pas pour autant la dimension humaine de l'enseignement : le collectif agissant. ♦



Un travail collaboratif à distance ?¹

Michel BARAËR

Les technologies numériques facilitent les échanges. Les documents électroniques sont aisément transférables, la messagerie offre rapidité et souplesse à la correspondance, le SMS est un supplément bien commode à la communication téléphonique...

Mais ces technologies ont-elles d'autres effets que techniques ? Jusqu'où modifient-elles les relations d'échanges ? Sont-elles, par exemple, susceptibles de permettre des activités vraiment collaboratives lorsque les participants sont à distance ?

J'essaie d'apporter des éléments de réponse à cette dernière question à partir de l'exemple d'un atelier collaboratif entre étudiants sur un espace de travail en ligne.

Le contexte de l'atelier

L'atelier s'inscrit dans un cours du Parcours « Métier de l'enseignement du 1er degré » à l'université Rennes 2. C'est un TD qui compte une quarantaine d'étudiant-e-s de licence 3. Il se déroule pendant un semestre (12 fois 2 heures). Ces 24 heures sont bien peu compte tenu des objectifs du cours : apporter les premiers fondements d'une culture pédagogique et préparer les étudiant-e-s aux sélectives épreuves d'entrée à l'IUFM (actuellement INSPÉ) de Bretagne. Il convient donc de les étendre, de repousser leurs limites. Notons que cette extension du temps passé en cours est partout mise en œuvre mais très souvent en se limitant à demander aux élèves un travail individuel complémentaire. Mon TD vise à se constituer en une communauté d'apprentissage essentiellement construite à partir des apports des étudiants (exposés, collectes d'informations, analyses de séances observées en classes primaires, débats)². Cela suppose donc, de leur part, un important travail préparatoire collectif.

Dans l'exemple que je propose d'analyser, 4 puis 5 d'entre eux doivent préparer un débat à partir d'une simple affirmation « Certains enseignants revendiquent le droit à la désobéissance »³. Sur

Cursus⁴, ils ont 3 ou 4 semaines pour échanger sur un wiki (un espace où chacun peut intervenir en écrivant, en plaçant des liens...) pour problématiser l'affirmation initiale, pour la traduire en quelques questions afin que les 20 minutes qui seront consacrées au débat dans le TD, en classe, portent bien sur ses enjeux essentiels.

Le contenu des échanges

À la lecture des quelques extraits ci-dessous (il y aura en tout 20 interventions à peu près également réparties entre les 5 participants), on peut distinguer des apports d'informations (*Je vous fais un petit topo sur ce que j'ai trouvé pour le moment*), la gestion de problèmes techniques (*J'ai essayé de vous mettre des liens*), des échanges sur le partage des tâches (*Merci beaucoup pour ta synthèse*), l'avancée de la problématisation et sa traduction en questions pour le débat (*La charte de compétences stipulant qu'un enseignant doit « agir en fonctionnaire de l'État », désobéissance et métier d'enseignant ne sont-ils pas incompatibles ?*)⁵

Des compétences mises en œuvre ne proviennent pas de l'usage du numérique...

Les étudiants que l'on voit collaborer sur ce wiki savent chercher de l'information (« *un des syndicats enseignants a mis en ligne...* ») et surtout la hiérarchiser (une multitude de sites abordent le thème dont il est question), l'analyser et la qualifier (« *J'ai trouvé une vidéo qui résume assez bien l'ensemble... Je vous laisse un texte très intéressant de P. Frackowiack...* »).

Ils savent progressivement et collectivement découvrir les enjeux sous-jacents à une affirmation (en particulier ici les enjeux de la désobéissance civile), les problématiser et les traduire en questions. Ils sont capables d'envisager des moyens pour réussir le débat qui aura lieu dans la classe (« *Je pense qu'on pourrait faire partir notre débat de cette considération hautement polémique...* »)

1 Cet article est une nouvelle version de "Qu'est-ce que l'usage du numérique peut apporter à un travail collaboratif", paru dans le n° 153 de *Dialogue* « Enseigner, apprendre avec le numérique », pp. 25-28.

2 Le lecteur intéressé trouvera plus d'informations dans mon article "L'éducation nouvelle, même à l'université" *Dialogue* n° 142, « L'ordinaire de la classe », octobre 2011, pp. 10-12.

3 La question des « désobéisseurs » a été d'actualité dans les années qui ont suivi les programmes de 2008 pour le primaire

4 La plateforme pédagogique en ligne de Rennes 2.

5 Dans les extraits rapportés plus loin, j'utilise le même code : marron italique, marron gras, gris, noir gras pour classer les extraits dans les mêmes catégories (informations, aspects techniques, organisation, problématisation).

On les voit échanger en tenant compte d'autrui (« *ce que vous avez tous déjà très bien expliqué...* »), en le remerciant, le félicitant (« *Merci pour ces infos...* » « *Yeah Fl., parfait !...* »)

Tous ces savoir faire et savoir être, même s'ils s'exercent de façon spécifique dans l'atelier, ne sont pas dus au fait qu'il se déroule sur un espace numérique. Les étudiants dont il est question sont de « bons élèves » qui savent mobiliser leurs nombreuses compétences lorsque la tâche les intéresse, qu'elle corresponde à leur motivation professionnelle.

Notons cependant que la pratique des technologies contemporaines de communication par les étudiants a contribué à construire ces compétences et que leur usage dans l'atelier permet de les approfondir.

... et l'atelier est d'autant plus productif qu'il est régulé en classe...

Chaque séance de cours commence par un regard collectif sur les avancées des différents ateliers⁶. C'est un temps d'encouragements, de remarques, de conseils (par exemple : il est tout à fait normal de tâtonner avant d'arriver à un résultat abouti, il est nécessaire de signer ses interventions pour faciliter les échanges...)

Vers la fin de l'atelier, il est parfois nécessaire d'intervenir pour rendre plus opératoires les questions retenues pour le débat : réduire leur nombre, en reformuler certaines...

... mais le numérique offre des possibilités irremplaçables

- Un temps libéré

Chacun peut intervenir sur le wiki au moment où il le souhaite et décider de la fréquence de ses visites. Cette liberté, précieuse, induit cependant que les échanges ne sont pas synchronisés : les interventions ne reçoivent pas de réponse dans l'instant. Mais la page wiki reflétant en permanence l'état des propositions, le dialogue est de fait toujours ouvert.

Chacun est maître du temps qu'il consacrerait à l'atelier ; chacun peut décider, après lecture des interventions, du temps qu'il passera à chercher, à répondre, à compléter, à orienter les échanges.

La longue durée possible de l'atelier (ici plusieurs semaines) permet d'y traiter des tâches complexes qui requièrent une large collecte d'informations et nécessitent de la maturation...

- L'économie de l'espace

Les locaux scolaires et universitaires sont rarement conçus pour faciliter la collaboration. Dans la classe, le travail de groupe, malgré des aménagements souvent coûteux en temps, s'effectue

fréquemment dans des conditions sonores et spatiales difficiles. L'espace virtuel ne connaît pas ces contraintes.

- De grandes possibilités de recherche et d'échanges d'informations

Grâce aux liens placés sur le wiki, des articles, des vidéos, des sites sont consultables en un clic. Les technologies numériques peuvent permettre l'accès à une considérable quantité d'informations. D'une certaine façon, ce sont de multiples interlocuteurs qui, à travers leurs productions, peuvent intervenir sur le wiki.

- L'usage de l'écrit

L'écrit n'est évidemment pas spécifique au numérique mais nous comparons ici une activité de coopération en coprésence et une activité de coopération à distance. Dans cette dernière, les échanges n'ont pas la rapidité, la répartie... propres à la parole. Il leur manque aussi les réactions premières qui tâtonnent mais qui font avancer la réflexion. Par contre, ils bénéficient des exigences de l'écriture : réduction de l'implicite, clarté, précision de la formulation... qui facilitent la conceptualisation.

Le travail collaboratif est possible à distance si...

Les technologies numériques n'ont, en elles-mêmes, pas de doctrine pédagogique. Leurs usages peuvent contribuer à renforcer l'enseignement magistral : si le cours donné dans l'amphi est ensuite placé en ligne, accompagné d'exercices, de QCM..., il accentue alors le poids de la parole professorale.

Mais elles peuvent être mises au service des principes d'éducation nouvelle. Parmi ceux-ci, la coopération occupe une place centrale. Elle est fondée, notamment, sur la théorie de L. Vygotski affirmant l'importance cruciale de l'activité réalisée à l'aide d'autrui pour le développement et donc pour l'apprentissage. L'exemple de l'atelier me semble montrer que les technologies numériques peuvent fournir les moyens pour coopérer (en l'occurrence, moyens d'autant plus précieux que les étudiants du TD, provenant de toutes les filières de l'université, ne se connaissent pas et ont des emplois du temps différents).

L'éducation nouvelle réfute l'omniscience et l'omnipotence de l'enseignant. Sur ce point aussi l'espace numérique ouvre des perspectives : par lui, les apprenants peuvent apporter au déroulement et au contenu d'un cours et devenir davantage acteurs de leurs apprentissages.

⁶ Certains doivent aussi préparer un débat à partir d'autres affirmations : « *Certains prônent le retour de classes unisexes* » ; « *Des lycées rétribuent l'assiduité des élèves* »... D'autres petits groupes doivent constituer des bibliographies critiques et hiérarchisées.

Les périodes de confinement ont mis en lumière l'importance de la présence des acteurs de l'acte pédagogique. Quels qu'aient été l'engagement, l'habileté, la créativité des enseignants pour fournir des éléments d'apprentissage à leurs élèves durablement éloignés de la classe, les limites du tout distanciel ont été évidentes : inégalité des moyens, distance des liens entre les protagonistes, carence des savoirs nécessaires à la longue autonomie...

Le travail collaboratif est possible à distance à condition qu'il soit fortement articulé avec des temps en présence où, collectivement, se régulent les fonctionnements, se repèrent les compétences, se caractérisent les erreurs, s'envisagent les progrès. ◆

Les extraits ci-dessous permettent d'observer l'avancée du processus collaboratif

(cf. sup. la note de bas de page 5)

Alors, c'est parti. *Je vous fais un petit topo* sur ce que j'ai trouvé pour le moment :
Ce qui ressort de mes lectures, c'est que "les désobéisseurs" sont devenus en quelque sorte un mouvement, mais qu'à la base ce sont des individus (Alain Refalo, Bastien Cazals, etc.) qui ont commencé à contester la politique du ministère de l'éducation en refusant d'appliquer les mesures liées aux programmes de 2008.

Au fur et à mesure que des voix s'élèvent, de plus en plus de mesures sont contestées : refus d'application des programmes de 2008, refus de Base Elève (cf « Lettre des directeurs »), refus des heures d'aide, refus de la semaine de 4 jours.

Mon site référence (avec des liens vers d'autres sites) c'est lecafepeagogique

J'ai essayé de vous mettre des liens mais je n'y arrive pas, si vous savez le faire, je suis preneur !

FI

Bonjour,

Je me permets d'intervenir puisqu'il s'agit d'un problème technique : il faut d'abord surligner le texte pour que l'icône "créer un lien" (maillon de chaîne) s'active.

MB

Merci pour ces infos !

Alors de mon côté *j'ai réussi à trouver une vidéo qui résume assez bien l'ensemble* (en attendant d'autres liens que je mettrai par la suite) :
la vidéo

Ai

Salut,

le pire c'est que le gouvernement essaye d'acheter les profs avec des primes, ou justement en retirant le salaire des "désobéisseurs" !!

voilà le lien direct vers l'appel des enseignants :

<http://resistancepedagogique.blog4ever.com/blog/lir/article-252147-1063921.html>

un autre qu'on pourrait peut-être utiliser en exemple :

<http://classes.blogs.liberation.fr/soule/2012/02/doubl-e-peine-pour-les-eleves-de-cp-en-alsace-.html#more>

Voilà c'est tout pour le moment...

Mi

Salut !

Bon bah en bonne dernière *je vais éviter de répéter* ce

que vous avez tous déjà très bien expliqué.

J'ajouterais qu'un des syndicats enseignant le Sundep a mis en ligne une charte, à signer, qui résume de manière assez claire les convictions des désobéisseurs : Charte de la résistance pédagogique des enseignants du primaire.

Toujours sur le même site **je vous cite une partie de l'article qui à mon sens problématise très bien le débat que nous devons préparer :**

"Un fonctionnaire doit-il obéir aux ordres de sa hiérarchie si sa conscience lui dicte le contraire ?

Voilà le débat lancé sur la légitimité de ce mode d'action. Les enseignants réunis savent leur position de fonctionnaires désobéissants difficile à tenir. Surtout lorsqu'il est question de refuser un soutien aux enfants en échec...

Les syndicats, d'ailleurs, n'ont pas toujours accompagné ces initiatives d'un genre nouveau avec enthousiasme, leur préférant des actions plus collectives, moins exposées aux sanctions personnalisées, moins sujettes à critiques, surtout.

"Un fonctionnaire peut-il tout à la fois se poser comme défenseur du service public de l'éducation et s'autoriser lui-même à ne pas appliquer les textes officiels ?"

Pour aller plus loin je vous laisse l'adresse de l'article, plusieurs enseignants répondent à ces problématiques : Les « désobéisseurs » vus par Le Monde

J'allais oublier, mais *des "désobéisseurs" il y en a toujours eu dans l'enseignement même s'ils ne se qualifiaient pas encore ainsi à l'époque. Je vous laisse un texte très intéressant de Pierre Frackowiak un ex-instituteur devenu inspecteur.* Pour vous motiver à le lire : vous connaissez le film "Le cercle des poètes disparus" ? Alors vous connaissez Frackowiak. Après on adhère ou on adhère pas : J'étais un instituteur désobéisseur...

Par contre Ai, je ne vois pas ta vidéo, je suis la seule ?

Voilà c'est tout pour l'instant. Sourire.

AI

Je pense qu'on pourrait faire partir notre débat de cette considération hautement polémique.

Après on pourrait le faire bifurquer vers la question que tu proposais Ai :

"Un fonctionnaire doit-il obéir aux ordres de sa

hiérarchie si sa conscience lui dicte le contraire ?" et donc là c'est une question éthique qui se pose : **doit-on obéir envers et contre tout, sous prétexte qu'une charte de compétences stipule que l'on doit "agir en fonctionnaire de l'État" ? Et d'ailleurs ne s'empresse-t-elle pas de préciser "de façon éthique et responsable". Aussi y a-t-il ici même un paradoxe non ?**

Cette phrase signifie-t-elle que les directives de l'État sont forcément éthiques ou bien légitime-t-elle justement le fait même de désobéir lorsque agir en fonctionnaire de l'état vient à poser des problèmes éthiques importants ?

Voilà, peut-être pouvons-nous caser cela dans notre débat ?

FI

_____ Citations pour lancer le débat :

« La désobéissance, ça me paraît assez peu compatible avec ce qu'est le métier d'enseignant. Un enseignant, il doit faire obéir ses élèves, il incarne l'autorité. Donc, il y aurait un véritable paradoxe que lui-même ne s'applique pas ses propres règles ». Luc Chatel, sur France Inter

« Devant un ordre injuste le refus d'obéir est le seul devoir universel. La forme du refus dépend de ma personnalité ».

Han Ryner, philosophe français

«Quand quelque chose nous apparaît non légitime, même si c'est légal, il nous appartient de nous indigner et de désobéir».

Stéphane Hessel, 4 décembre 2010, Paris, Forum des résistances

Problématiques:

- Un fonctionnaire doit-il obéir aux ordres de sa hiérarchie si sa conscience lui dicte le contraire ?
- Doit-on obéir envers et contre tout, sous prétexte qu'une charte de compétences stipule que l'on doit "agir en fonctionnaire de l'État" ? Et d'ailleurs ne s'empresse-t-elle pas de préciser "de façon éthique et responsable". Aussi y a-t-il ici même un paradoxe non ?

- Faut-il sanctionner les désobéisseurs ?

En espérant que vous retournerez jeter un coup d'oeil sur Coursus avant le débat, pour savoir si cela vous convient...

Ma

_____ Salut !

Sinon Ma, merci beaucoup pour la synthèse, elle est super bien faite et structurée !
Bonne fin de vacances à tous !

AI

_____ J'ai quelques articles à vous proposer :

<http://4tous.net/ecoledemain/spip.php?article467>

<http://www.irenees.net/fr/fiches/analyse/fiche-analyse-847.html> (ne lire que l'intro et le grand I)

Ils concernent les sanctions attribuées aux

"désobéisseurs", le deuxième article concernant la désobéissance civile d'une manière plus générale.

Je pense qu'il pourrait être intéressant de parler du

danger qu'elles soient perçues comme anti-démocratiques, tout en précisant néanmoins que l'action menée par les désobéisseurs reste paradoxale compte tenu de leur double statut de citoyens/fonctionnaires de l'État.

Ça pourrait amener à la problématique suivante : N'y a-t-il pas un risque que les sanctions soient perçues comme antidémocratiques ? Ou au contraire permettent-elles d'appliquer des démarches existantes rendant l'action des désobéisseurs illégitime ? (dans le sens "Est-ce que les fonctionnaires peuvent placer leurs propres choix au dessus des lois ?")

Après il est vrai que ça reprend quelques-unes de tes problématiques Ma, mais je pense qu'il pourrait être intéressant d'insister sur l'idée d'un mouvement mené par des convictions avant tout citoyennes.

D'ailleurs ce site sur la "Base élèves" le montre assez bien :

<http://retraitbaseeleves.wordpress.com/2011/11/14/appele-a-la-resistance-contre-le-fichage-de-l-enfance/>

AI

_____ **Le débat:**

« La désobéissance, ça me paraît assez peu compatible avec ce qu'est le métier d'enseignant. Un enseignant, il doit faire obéir ses élèves, il incarne l'autorité. Donc, il y aurait un véritable paradoxe que lui-même ne s'applique pas ses propres règles ».

Luc Chatel, sur France Inter

De cette citation se dégage une problématique :

- La charte de compétences stipulant qu'un enseignant doit « agir en fonctionnaire de l'État », désobéissance et métier d'enseignant ne sont-ils pas incompatibles ?

Questions et citations pouvant nourrir ou rediriger le débat.

- Et d'ailleurs ne s'empresse-t-elle pas de préciser "de façon éthique et responsable". Aussi y a-t-il ici même un paradoxe non ?

- Un fonctionnaire doit-il obéir aux ordres de sa hiérarchie si sa conscience lui dicte le contraire ?

- Que pensez-vous des sanctions mises en place par l'État (retenue sur salaire, impossibilité de gain d'échelons, etc.) ?

« Devant un ordre injuste le refus d'obéir est le seul devoir universel. La forme du refus dépend de ma personnalité ».

Han Ryner, philosophe français

«Quand quelque chose nous apparaît non légitime, même si c'est légal, il nous appartient de nous indigner et de désobéir».

Stéphane Hessel, 4 décembre 2010, Paris, Forum des résistances

FI

_____ Yeah, FI., parfait ! À demain, bonne soirée à vous !

Ma

Penser le complot à distance ?

Bilan d'une démarche

Julien CUEILLE, professeur de philosophie, Montauban
Alexis AVRIL, professeur de philosophie, Lycée de Bouaye

La démarche à distance : un choix par défaut fructueux ?

L'expérience de la démarche en ligne n'était pas une évidence pour nous. Compte tenu des circonstances, comme on dit, nous avons fait nôtre la philosophie ambiante, celle du « c'est mieux que rien » et du « après tout, tout le monde le fait, pourquoi pas nous ? ». Philosophie ou idéologie ? En tout cas on mesure bien la pression considérable exercée par cette force sans visage, mais non sans conséquences, qu'on appelle l'influence majoritaire.

Déformation professionnelle oblige, nous nous sommes sentis tenus de rationaliser notre choix : comme l'objet de la démarche porte précisément sur un certain rapport aux médias, et qu'une partie de cette démarche consiste également en une recherche d'informations sur Internet, il ne semblait pas complètement illégitime de réaliser la démarche entièrement à distance. Est-ce là une cohérence supplémentaire, ou une simple complaisance pour l'environnement numérique et son emprise insidieuse ?

De fait, la démarche a tout de même pour originalité, même si elle n'est pas effectuée « en distanciel », de porter sur des supports numériques. Motivés au départ pour construire un dispositif de questionnement autour des théories du complot, nous avons progressivement fait porter notre choix, pour des raisons évidentes d'économie de la démarche, sur une théorie du complot parmi d'autres. Nous avons choisi celle qui semble la plus emblématique, la « mère de toutes les batailles » : les attentats du 11 septembre 2001. Pour les conspirationnistes, cet événement est vu comme déjà ancien (à l'échelle du temps de l'information aujourd'hui), il est relativement bien étudié, avec

tout un historique des débats. C'est à cette occasion que les grands sites complotistes français (le Réseau Voltaire en particulier) ont fait leurs premières armes (en tout cas sous le format qu'on leur connaît aujourd'hui) et se sont imposés médiatiquement. Enfin, les nombreuses prises de position de personnalités médiatiques, marquées à gauche (Mathieu Kassovitz, Marion Cotillard...) ont contribué à entretenir la confusion. Bref, il y avait là un objet complexe, polémique, mais difficile à appréhender.

Tisser sa toile : s'orienter dans la pensée... sur le web

Il nous fallait une source : nous avons choisi une vidéo (extraite d'une émission de la chaîne *Planète No Limit*, une chaîne du groupe Canal + spécialisée dans les reportages sensationnels et souvent à la lisière de l'étrange, à destination d'un public plutôt jeune¹). Ce reportage d'une dizaine de minutes nous apparaît comme un des meilleurs contenus conspirationnistes qui soient : convaincant (par ses arguments rationnels, ses données scientifiques, mais aussi son support audiovisuel, avec l'emprise qu'il permet, son rythme soutenu et son ton persuasif), pas délirant comme certains propos complotistes, court et facile d'accès. Le revers de la médaille est évident : ne risque-t-on pas de pousser les élèves (ou participants à la démarche) dans le doute, ou de renforcer leurs doutes préexistants, en leur montrant de telles images ?

Nous avons fait le pari que la démarche GFEN était capable de relever ce défi : le défi de la complexité, de la polémique, mais aussi le risque de ne pas maîtriser entièrement la situation et de ne pas obtenir le résultat souhaité... à supposer que l'objectif soit de combattre les théories du complot. C'est justement ce que la démarche nous a aidés à penser. Surtout, ce choix permettait de reproduire

¹ Désormais rebaptisée *Planète+ Aventure & Expérience*, après avoir été pendant quelques années *Planète Choc*. Son slogan actuel est « La chaîne des vrais allumés ».

le plus possible les conditions « réelles » de la rencontre avec les thèses conspirationnistes : si une démarche est nécessairement un artefact, elle a tout à gagner à tendre vers une mise en situation réaliste, surtout dans ce cas. Les élèves lisent peu, mais regardent beaucoup de vidéos sur *Youtube*, c'est leur mode d'appréhension spontané des informations et des idéologies. Nous ne voulions pas reproduire un énième exercice scolaire de prophylaxie anti-désinformation, comme on en trouve partout aujourd'hui ; mais plutôt les amener à s'interroger authentiquement sur leur rapport à l'information.

De la recherche d'informations à la recherche de sources

Dès lors, il était logique que nous devions les laisser effectuer par eux-mêmes une recherche d'informations sur le web : là encore, prétendre interdire l'accès au net pour les protéger n'aurait guère de sens, tant il est impossible de dissuader les élèves du recours à Internet ; cela aurait plutôt un effet contre-productif. Éduquer à la recherche d'informations, au lieu de tenter de formater la pensée en la coulant dans des moules politiquement corrects... La différence est de taille, c'est ce qui sépare une conception d'Éducation Nouvelle d'une ingénierie pédagogique à visée moralisatrice.

La seconde étape de la démarche, après le visionnage, consistait donc à laisser un temps de recherche libre, à partir du moteur de recherche de son choix (c'est-à-dire... Google), sur les différents aspects des événements du 11 septembre. Chute des Tours jumelles, hypothèse d'une démolition contrôlée, propagation de l'incendie, explosions, chute de la 3e tour (le WTC 7) non touchée par les avions, crash sur le Pentagone, mais aussi enjeux géopolitiques (« à qui profite le crime ? »), autant d'ateliers qui se concentrent chacun sur l'un des aspects des attentats. Les données étant très nombreuses et parfois hautement techniques, un temps important est nécessaire pour les appréhender (en ce qui me concerne (Julien), il m'a fallu plusieurs années pour rassembler des éléments suffisamment probants et les assimiler ; je fais travailler mes élèves pendant plusieurs heures sur cette thématique).

Il est donc évidemment vain de prétendre en faire le tour dans le temps d'une démarche :

mais cela fait partie du pari ; faute d'être exhaustif, on peut néanmoins tenter de donner une idée de l'ampleur des questions et de la tonalité du débat.

Après le temps de recherche libre (une vingtaine de minutes ?) on fournit donc aux participants un ensemble de liens, quatre en moyenne pour chaque atelier, donnant accès à différents sites, les uns tenants de la « thèse officielle », les autres des hypothèses conspirationnistes. Ceci afin de resserrer l'activité et de la concentrer dans le temps, mais sans occulter la complexité qui excède l'échantillon, censément « représentatif », des sites fournis.

Lors de notre mise en œuvre à distance de la démarche avec des membres du secteur, nous avons dû renoncer, pour des raisons là encore de temps, à la recherche libre, mais nous avons proposé directement l'échantillon de sites en expliquant pourquoi. Chacun-e a pu mesurer la difficulté de prendre connaissance de dossiers très denses en un temps très limité. Outre les difficultés techniques habituelles (connexion problématique, impossibilité d'aider les collègues puisque chacun était, à distance, en petits groupes virtuels), il est apparu qu'on ne pouvait se faire une « religion » définitive : plusieurs participant-e-s ont reconnu qu'ils étaient sensibles aux questions posées par les théories du complot, et n'avaient pas eu le temps de se faire une idée des sources : qui sont les auteurs de tel ou tel site ? Sont-ils dignes de confiance ou non ?

Ce principe de prudence à l'égard des sources est évidemment une compétence acquise, et on ne s'étonne pas de la voir à l'œuvre chez des enseignants chevronnés. Elle est toutefois bien peu spontanée chez des adolescents qui ont coutume de recevoir l'information plutôt que de la recherche activement (la plupart se contentent de vidéos « populaires » sur *Youtube* et recommandées sur les réseaux sociaux), et qui n'ont pas du tout le réflexe de vérifier la source.

C'est un des enjeux majeurs de cette démarche : pour cela, nous avons proposé à l'un des groupes de se concentrer sur le « sourcing », c'est-à-dire

«
La différence est de taille, c'est ce qui sépare une conception d'Éducation Nouvelle d'une ingénierie pédagogique à visée moralisatrice.»

identifier le site, enquêter sur les auteurs, faire une critique externe et interne de sa fiabilité. Même pour des enseignants, ce travail n'est pas toujours facile. C'est sans doute un des points faibles de la démarche, et une des raisons pour lesquelles il serait souhaitable de la pratiquer en classe et non à distance : des élèves ont besoin d'une assistance (qui n'est pas une influence ni une manipulation) pour les aider à effectuer un tel travail, pour eux totalement nouveau. Le professeur n'est pas là pour juger les sites et disqualifier tel ou tel, mais il doit inciter les élèves à poursuivre leur investigation pour découvrir, par exemple, que le Réseau

«
La vérité est-elle ce qui échappe au doute ? Ou ce qu'il en reste après examen ?

Voltaire est soutenu par les régimes iranien, syrien et russe, qu'Alain Soral est un idéologue d'extrême-droite, mais aussi que l'Observatoire du Conspirationnisme ou l'association Française pour l'Information Scientifique, qui comptent parmi les principaux acteurs de la lutte contre les complots en France, ne sont pas

» toujours, eux non plus, d'une objectivité à toute épreuve².

Travailler pour de vrai sur un complot : choix insensé ou risque émancipateur ?

La fin de la démarche telle que nous l'avons pratiquée au secteur consistait en un retour réflexif sur l'expérience menée. Les débats ont, pour l'essentiel, porté sur l'opportunité ou non de donner aux élèves un accès à des contenus que l'on peut juger sulfureux et qui, en tout cas, ne bénéficient pas d'une fiabilité totale. Il est bien naturel, pour un enseignant qui aime son métier, d'éprouver une réticence forte à exposer ses élèves à des idées douteuses.

Pour autant, il nous est apparu que ce risque à courir était peut-être salutaire, si l'on prend soin bien entendu d'effectuer ensuite tout le travail d'enquête sur les sources et la fiabilité, d'une part, et d'autre part de débattre sur le contenu (ce que nous n'avons pas suffisamment fait faute de temps) ; ne pas éviter la discussion, mais au contraire en faire un enjeu pédagogique. C'est à ce prix, celui de la rencontre avec des idées « dérangeantes », mais omniprésentes dans les esprits, que l'on peut espérer transformer une

attitude complotiste, sceptique ou simplement provocatrice (ce qui est le cas la plupart du temps) en occasion de construire une controverse.

Et d'élaborer des contenus philosophiques : ce qui est à l'horizon de la démarche, c'est la question du doute et de la vérité. La vérité est-elle ce qui échappe au doute ? Ou ce qu'il en reste après examen ? La posture des autorités institutionnelles (politiques, et/ou pédagogiques) consiste simplement à réfuter les thèses complotistes assimilées à des « biais » cognitifs (surdéterminés par leur origine sociologique, invariablement décrite populaire et peu instruite, et par leur tendance politique, jugée « extrémiste », gauche et droite confondues) : c'est le travail par exemple du site *Conspiracy Watch*, de l'AFIS et des sites promus par le Ministère de l'Éducation et les pouvoirs publics).

Notre conception du rapport au savoir est différente : comment pourrait-on accéder à une « vérité » (encore faudrait-il, naturellement, définir ce terme) sans passer par l'épreuve du doute ? Les ados, et les complotistes ne s'y trompent pas, qui renvoient dos à dos « théories alternatives » et « thèse officielle » : et ils ont beau jeu de mettre en évidence les failles de celle-ci.

À qui faire confiance ?

Cette démarche nous renvoie en somme à notre condition d'homme moderne bien décrite par Tocqueville : nul homme ne peut (ni ne devrait souhaiter) tout prouver par lui-même. Il lui faut donc faire confiance, notamment quand l'expertise est requise. Mais encore faut-il savoir à qui faire confiance. Si l'on peut mettre en avant que l'hétéronomie guette toujours des champs scientifiques trop souvent mis à l'abri de tout soupçon³, on peut toutefois renverser la charge de la preuve. S'il est facile, à la manière de Descartes, de radicaliser le doute et de considérer comme faux ce qui est simplement douteux, encore faut-il en avoir les moyens : là Bourdieu ou Latour peuvent nous aider à comprendre que la concurrence au sein du champ scientifique serait censée apporter des garanties sur les résultats, la tricherie provoquant, normalement, l'exclusion du champ. Le scientifique a intérêt à la vertu s'il veut triompher dans ce champ concurrentiel. Mais peut-on, aujourd'hui, isoler le travail scientifique de son contexte industriel, financier ou médiatique ?

Si notre soupçon peut toujours nous porter à douter, on peut toutefois mettre en balance le doute individuel, seul au coin du poêle, et la construction patiente et collective au sein du champ scientifique

² Qu'on se réfère aux dossiers de l'AFIS sur les OGM qui se font le relais des positions des industriels de l'agrochimie en discréditant toute critique des effets néfastes des OGM ou des pesticides

³ Le reportage « La fabrique de l'ignorance » produit par Arte met bien en avant un certain nombre d'épisodes de l'histoire scientifique récente où certains lobbys industriels ont produit activement des études scientifiques servant d'écrans de fumée, notamment sur les méfaits du tabac.

de savoir contrôlés. En l'absence de certitudes définitives, il convient de s'en remettre, par provision, au plus probable. Est-ce alors, en définitive, bien raisonnable de douter de tout de manière paranoïaque ? Vraisemblablement non mais il reste alors à savoir où placer la barre du doute, d'autant que les véritables complots existent bien (que l'on pense aux prétendues armes de destruction massive en Irak ou au scandale du Watergate).

Lorsque des comités scientifiques entérinent une étude médicale entachée d'erreurs, comme on l'a vu en 2020 avec la publication, ensuite rétractée, d'un article portant sur des données introuvables, que les pouvoirs publics entretiennent une certaine confusion entre raison d'État et vérité scientifique, que des associations d'experts comme l'AFIS, censée lutter contre les manipulations de la vérité, se font le relais des positions des industriels de l'agrochimie en discréditant toute critique des effets néfastes des OGM ou des pesticides, n'est-il pas légitime de s'interroger sur la « vérité », ou sur les discours qui s'en réclament ?

Les manœuvres troubles et occultes des industriels, avérées par les révélations de lanceurs d'alerte et corroborées par des documents factuels (comme dans le cas des Monsanto Papers par exemple) interrogent. Ne s'agit-il pas, en somme, de véritables complots ? La « vérité scientifique » ne doit-elle pas être soumise à l'examen, en tant que son discours est entaché de compromis, et peut-être de compromission, avec le champ des intérêts économiques, et/ou politiques ? Mais là encore, la probabilité est un bon guide : si de véritables complots ou scandales existent, il y a peu de chance qu'ils restent dans l'ombre, que personne parmi les impliqués ne « vende la mèche » tôt ou tard⁴.

Tou-te-s crédules ? Personne n'est à l'abri

Si cette démarche peut déranger c'est sans doute que sa véritable leçon nous ébranle : personne n'est à l'abri de croyances paranoïaques ou complotistes. Contrairement à ce que des sites éducatifs (ou plutôt rééducatifs) de « saine thérapie » contre les complots peuvent penser, ce qui fait

que les complots prennent c'est précisément qu'ils s'appuient sur le fonctionnement normal de l'esprit humain. Exposé à des informations, l'esprit n'a pas tendance à suspendre son jugement avant de les admettre pour vraies : de l'intellect à la volonté, le mouvement est concomitant. Personne n'est alors à l'abri, diplômé ou non. Les études de psycho-sociologie nous sont ici d'une grande aide : elles nous montrent que des informations que l'on sait pourtant être fausses ne cessent d'avoir une influence sur nos jugements ultérieurs. Ainsi, être exposé à un complot tend, sans que notre volonté puisse suspendre notre jugement, statistiquement à nous y faire croire davantage⁵. Si l'on ne peut alors s'en prémunir, le savoir peut toutefois être salutaire.

En conclusion, nous ne sommes pas extrêmement convaincus du bien-fondé d'une démarche à distance. Celle-ci est évidemment possible, mais forcément, comme les cours en ligne et toutes les interactions virtuelles, entachée d'insuffisances et de malentendus. Difficulté d'échanger authentiquement, et en particulier d'accéder à un véritable débat, qui se déploie normalement « en présence » dans toutes ses modalités humaines : l'échange de paroles bien sûr, mais aussi le regard, le paraverbal, le langage vivant des corps... N'oublions pas que l'inconscient ne se réduit pas à une vision étroite du langage, mais se déploie dans une sémiologie du corps. Si l'on veut que la démarche aide à engager une controverse et à sortir des non-dits, il est clair que le contexte « présentiel » est préférable. Les complots aiment l'ombre, notamment celle des écrans, mais l'éducation nouvelle préfère la lumière d'un dialogue vivant. ◆

4 Le mathématicien Grimes a calculé qu'un complot impliquant des hautes sphères étatiques mettrait en moyenne trois ans avant d'être révélé au grand public.

5 On peut se référer à l'excellent étude de Pascal Wagner-Egger et Adrian Bangerter, « La vérité est ailleurs : corrélats de l'adhésion aux théories du complot », in *Revue internationale de psychologie sociale*, n° 4, Grenoble, avril 2007.

Un enseignement numérique sous contrainte

Clément LARRIVÉ Conseiller (techno-) pédagogique à l'Université Libre de Bruxelles

Il est important de rappeler les conditions dans lesquelles l'accompagnement des enseignant·e·s s'est opéré. Les équipes de l'Université Libre de Bruxelles (principalement le Centre d'Appui Pédagogique — CAP, équipe transversale dont je fais partie) ont, en lien avec l'équipe du Département informatique, dans les jours qui ont suivi l'annonce du premier confinement, proposé des solutions pédagogiques et techniques aux enseignant·e·s.

Deux outils institutionnels ont été mis en avant : *Microsoft Teams*, qui permet dans une équipe de cours d'enseigner de manière synchrone (réunion) ou asynchrone (diffusion de capsules vidéos enregistrées dans l'outil), et l'Université virtuelle (UV), plateforme basée sur *Moodle*, lui-même très utilisé dans les universités partout dans le monde.

Trois principes, décrits par Mallory Schaub Geley¹ (conseillère pédagogique à l'Université de Genève, et titulaire d'un doctorat en psychologie des perceptions), ont caractérisé ce contexte « COVID » :

• **Le principe d'incertitude :**

« Ne pas savoir » fait forcément partie de l'équation. Inutile d'attendre indéfiniment des consignes claires : personne ne sait ce qui va se passer et personne n'a l'expérience de ce que nous sommes en train de vivre. Essayons de vivre avec cette incertitude : on sait qu'on ne sait pas.

• **Le principe de protection :**

Ce dont on peut être certain·e·s, c'est que nous sommes fatigué·e·s et émotionnellement marqué·e·s par cette période, à des titres divers. Il en va de même pour les étudiant·e·s. Les décisions que nous prenons doivent donc en tenir compte, il s'agit de nous protéger les uns et les autres et pas uniquement du COVID.

• **Le principe de précaution :**

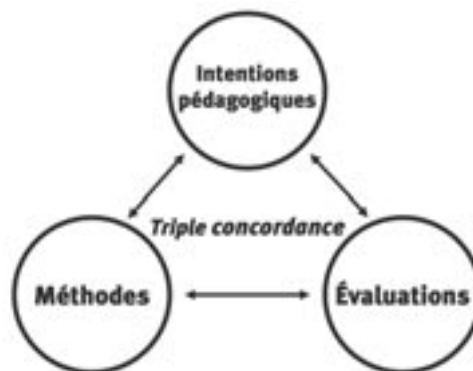
Puisque nous ne savons pas ce qui va se passer (retour à la normale plus vite que prévu, retour à un confinement strict), il importe que les efforts consentis pour améliorer notre enseignement soient bénéfiques sur le plan de l'apprentissage

même après la crise. Comme souvent en pédagogie, ce qui est imaginé pour une situation atypique peut s'avérer une plus-value pour tous les étudiant·e·s et dans tous les cas. Ce sont ces modifications-là que nous devons viser.²

À quelques exceptions près, le mode de fonctionnement dans les mois qui ont suivi l'annonce du confinement est resté celui de l'enseignement de crise (*Emergency Remote Teaching*), qui n'est pas, il faut le rappeler, de l'enseignement à distance à proprement parler. Ce dernier repose en effet sur un cadre méthodologique spécifique, qui relève d'un choix des enseignant·e·s et des étudiant·e·s, ce qui n'est pas le cas dans le contexte de la crise COVID.

La triple concordance, au cœur des actions menées

Décrit par Tyler³ (1949) et complété par Biggs⁴ (2011), le schéma de la triple concordance reproduit ci-dessous met en relation les intentions pédagogiques, les méthodes employées pour y arriver, et les évaluations. Par évaluations, il faut comprendre le contrôle des connaissances — contrôle continu, examen final... — mais aussi l'évaluation du dispositif pédagogique lui-même.



En plus de cette interaction entre les trois concepts, les objectifs de formation (intentions pédagogiques) et la manière dont ils vont se

¹ Schaub Gelee, M. (2020). « Esquisser la suite Covid ». Podcast *Le Pédagoscope* du 28 mai 2020, en ligne : <https://pedagoscope.ch/esquisser-la-suite-covid/> [consulté 23 mai 2021]

² Centre d'Appui Pédagogique (2020). *Comment organiser son enseignement pour la rentrée 2020 ?* PDF, juillet 2020.

³ Tyler, R.W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

⁴ Biggs, J.B. & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. (4th Ed.). Maidenhead: McGraw Hill Education & Open University Press.

déployer dans le dispositif sont clairement communiqués aux formés. La formation devrait alors être conçue pour engager les étudiants, à travers et des activités d'apprentissage qui vont améliorer leurs chances d'atteindre les objectifs définis, et des activités d'évaluations. Le feedback, le retour (ou la rétroaction) donné aux formés, doit leur permettre d'être juges de l'atteinte ou non des objectifs.

Ce schéma intervient à deux niveaux : nous l'utilisons à la fois comme préambule lors de l'accompagnement d'équipes pédagogiques dans l'adaptation à l'enseignement numérique de leurs cours, mais aussi fondamentalement, par isomorphisme, dans la manière dont nous accompagnons ces équipes. L'engagement des formés couplé à une mise en pratique immédiate garantit (ou, en tout cas, pérennise) la rétention de l'information.

À travers un schéma « classique » de construction d'un dispositif pédagogique (s'accorder sur les objectifs, décider des activités à mettre en place, tester, puis évaluer et faire évoluer le dispositif), les conseillers et conseillères CAP proposent des activités aux équipes pédagogiques ou à plusieurs enseignants de la même faculté : brainstorming, propositions d'exemples et de modèles d'activités, et accompagnement global du dispositif (support techno-pédagogique) sur sa durée.

Ici se dessine un premier point de friction : certaines équipes rechignent, pour différentes raisons, à revoir en profondeur leur dispositif, à reforcer leurs objectifs pour construire un nouveau contenu de cours tout en partageant les informations avec les étudiants. Ces équipes ne proposeront souvent qu'un contenu de cours isomorphe aux contenus donnés en présentiel, très descendants dans la plupart des cas.

Accompagnement contextualisé

L'équipe CAP — en plus de graphistes, d'un chargé de production audiovisuelle, de chargé-e-s de projets et de plusieurs techniciens informatiques ou analystes-programmeurs et -programmeuses — compte treize conseillers et conseillères (techno)pédagogiques. Certain-e-s travaillent uniquement pour CAP, d'autres sont détaché-e-s dans les facultés (équivalentes des Unités de formation et de recherche (UFR) en France) de l'ULB. Cette répartition permet, pour les différents

intervenants des facultés (enseignant-e-s, assistant-e-s, chargé-e-s de cours) d'avoir un référent unique pour toute question relative à l'enseignement en ligne. Ce référent connaît le contexte de la faculté, et est ainsi capable de proposer un accompagnement pertinent au regard des disciplines enseignées.

Sans connaître les disciplines enseignées, s'il est possible de mettre en pratique des modèles pédagogiques connus et éprouvés, il subsiste un risque de ne pas être en cohérence avec les pratiques de la faculté en question, et d'être décrédibilisé lors de l'accompagnement. Dans un contexte psychologique compliqué, qu'il faut absolument prendre en compte, ne pas crisper outre mesure les équipes accompagnées s'avère primordial pour proposer en aval aux étudiant-e-s un contenu réfléchi, qui leur convient.

Le lien indissociable entre la technique et le pédagogique

La construction du dispositif pédagogique s'effectue en tension constante entre l'aspect pédagogique et l'aspect technique. Chaque aspect propose un point d'entrée différent vers une activité pédagogique intelligente et accessible aux étudiants.

Sans savoir quelles sont les activités disponibles (sur l'UV/Moodle et au-delà, en prenant en compte des outils externes), difficile d'entrevoir la concrétisation d'un objectif pédagogique. À l'inverse, le regard purement technique empêche d'imaginer des usages pédagogiques innovants (ou simplement en cohérence avec l'objectif et l'évaluation), une activité spécifique n'étant qu'un élément du dispositif ou d'une séquence de cours. C'est à la fois l'intérêt des multiples points de vue proposés par les conseillers et conseillères CAP, mais également un second point de friction. Pour des enseignant-e-s qui ne s'étaient jusque-là peu ou pas investis dans les pédagogies numériques, la mise en place technique d'un dispositif hybride ou entièrement en ligne peut relever de la prouesse. Il s'agit alors de proposer un accompagnement clair dans ses objectifs, mais réaliste sur le plan technique, et de viser la zone proximale de développement des équipes formées.

Dans ce cadre, l'équipe CAP déploie un éventail de solutions de formation, selon l'implication et la technicité des équipes formées : guides en ligne ou PDF, outils d'autoformation, mais également de l'accompagnement ou des formations personnalisés lorsque c'est nécessaire, dans la limite de la

disponibilité des intervenants.

De manière paradoxale, c'est parfois la peur de proposer des questions d'examens trop « faciles », ou le fait que les étudiants s'entraident (sur des réseaux externes : WhatsApp, Messenger...), qui poussent les enseignant-e-s à faire évoluer leurs copies d'examens en ligne, et à relever le défi technique que cela peut représenter. Avec les écueils connus : dans le cas des quiz, la navigation séquentielle, le temps limité, le non-respect de la progression (navigation séquentielle et non libre entre les questions) sont des facteurs de stress pour les étudiants.

Cas 1 : refonte d'examens et peur du plagiat en faculté d'architecture

Avec une collègue conseillère pédagogique de l'équipe CAP, nous avons accompagné deux enseignantes de la faculté d'architecture dans la refonte de leurs examens en ligne. L'une d'elles demandait aux étudiants, lors des examens en présentiel, de reproduire à main levée et de mémoire un plan architectural, celui de l'église du Saint-Sépulcre. Avec l'examen en ligne, rien n'empêche les étudiants de se rendre sur un moteur de recherche pour trouver le plan, avant de le reproduire sur papier.

Nous lui avons alors proposé deux choses :

- En amont, de travailler avec les étudiants sur leurs plans, par groupe : un étudiant propose son plan et le présente. Le plan est ensuite commenté par les autres membres du groupe, avant une mise en commun des différents groupes ;
- Lors de l'examen, on présente aux étudiants un plan qui doit être commenté, sous forme de question ouverte (« Commentez le dessin ci-dessous : marquez, nommez et expliquez six indices de distances utilisés... »). Cela permet d'évaluer l'expression écrite, la compréhension du plan, la reconnaissance du plan lui-même, et les acquis architecturaux.

La seconde enseignante travaillait elle aussi sur les bâtiments : elle proposait aux étudiants, à partir d'un plan qu'ils devaient reconnaître, de le décrire (matériaux employés, conséquences de l'emploi ces matériaux, contexte historique...). Nous lui avons proposé de poser aux étudiants deux questions aléatoires reprenant ces éléments : l'une en partant du plan du bâtiment, l'autre en partant de photos (différents angles du même bâtiment proposés aux étudiants).

Le fait de laisser l'étudiant rédiger une réponse

longue permet de limiter le plagiat, dans le sens où l'étudiant va devoir utiliser ses acquis, sa réflexion, et ses propres phrases pour s'exprimer. La plateforme permet également de détecter certains niveaux de plagiat entre les textes remis par les étudiants. Une autre solution proposée était de volontairement laisser les étudiants trouver sur internet un plan spécifique, et de le commenter.

Il a fallu longuement accompagner les enseignantes sur cette refonte, à travers des ateliers leur permettant de nous préciser les objectifs (du cours, des séquences de cours, des évaluations), des présentations d'outils disponibles. La situation leur a finalement permis de proposer leurs examens en présentiel. Elles ont repris leurs copies d'examen classiques.

Cas 2 : diffusion en direct d'extraits vidéo en faculté de cinéma

En faculté de cinéma, un enseignant souhaitait montrer à ses étudiants des extraits de film, en les commentant. C'est en effet une pratique pédagogique très souvent employée dans les cours liés à l'étude de l'image en mouvement : on présente aux étudiants un extrait, qu'ils peuvent commenter à voix haute, et dont on peut contrôler la lecture (avance rapide, arrêts sur image, image par image).

La solution institutionnelle, *Microsoft Teams*, ne permet pas de le faire de manière satisfaisante, pour différentes raisons (bande passante de l'enseignant ou des étudiants, problèmes liés au partage du son, incompatibilités entre Windows et macOS...).

Deux solutions ont été proposées :

- Diffuser en amont aux étudiants les vidéos à commenter pendant le cours. Cette méthode peut fonctionner : on dépose sur un dossier partagé ou un site d'échanges de fichier (plusieurs solutions logicielles proposées par l'université) les vidéos, que les étudiants peuvent télécharger pour une consultation hors-ligne. Les étudiants peuvent les lire pendant le commentaire de l'enseignant, durant le cours. Cela limite toutefois les interactions possibles qui se feraient en présentiel (remarques à voix haute) et la liberté qu'aurait l'enseignant sur la lecture de la vidéo. Avec cette solution, tout le monde ne voit pas la même chose au même moment.

- L'autre solution répond exactement à la demande, mais elle implique une montée en compétences à la fois des équipes CAP, et de

l'enseignant lui-même. Elle repose sur l'utilisation d'un outil OpenSource d'enregistrement de vidéos et de streaming, *OBS*⁵, couplé à *Teams* ou un autre service de diffusion en direct comme *Twitch*⁶. Pour un enseignant non habitué, c'est un fossé important qui nécessite un accompagnement très renforcé de la part d'équipes qui ne sont pas encore formées. Nous avons entamé des explorations et des tests à ce sujet au sein de l'équipe, mais aucun document de formation ou accompagnement n'a été proposé pour l'instant.

Certains enseignants un peu plus aguerris, qui font déjà un usage avancé des outils informatiques dans leur enseignement ou leur recherche (physique quantique, chimie physique et biologie théorique par exemple), ont employé cette deuxième solution évoquée afin de s'enregistrer devant un tableau blanc. Ils ont partagé leur expérience sur une équipe *Teams* d'entraide entre enseignants, mise en place par CAP.

Exemple d'atelier innovant mené par l'équipe

À l'initiative du département Langues — Anglais de l'ULB, nous avons mené avec deux collègues de CAP un atelier sur une matinée, entièrement en ligne et proposé sur *Teams*, lié à l'apprentissage en ligne des langues. Plus spécifiquement, l'atelier était ciblé à la fois sur les méthodes et moyens pour suivre, encadrer et motiver les étudiant·e·s sur l'Université Virtuelle (*Moodle*), mais aussi sur la présentation de concepts pouvant aider à ludifier (gamifier) les contenus de cours en ligne.

Après une introduction (objectifs de la formation, programme) et un tour de table des treize participant·e·s, nous avons proposé un brise-glace sous forme d'un quiz *Kahoot*⁷. Volontairement piègeux, il permettait surtout d'introduire les concepts et outils dont nous allions parler ensuite. La présentation des outils de suivi, d'encadrement et de motivation, après une courte introduction des concepts, s'est faite à l'aide du partage d'écran. J'ai montré les outils directement sur la plateforme en ligne, sur un cours de démonstration, et mes collègues ont pu commenter ou donner des exemples concrets. Cette première partie de l'atelier a duré 1 h 30.

Contraints par le temps (nous ne disposons que de 1 h 30 de nouveau, pour la seconde partie), nous avons défini en amont des objectifs et sous-objectifs pour une séquence de cours liée à

l'apprentissage des langues avec une orientation professionnelle, en l'occurrence la rédaction d'un CV. Nous nous sommes répartis en deux groupes, toujours dans *Teams* (à l'aide des « salles de dérivation », équivalent de sous-groupes). Chaque groupe avait à sa disposition un tableau blanc sur *Miro*⁸, que chacun a pu compléter à l'aide de post-its, dans les catégories « objectifs », « activités » et « outils de suivi / de motivation ». Après une heure d'atelier, nous sommes revenus en classe entière pour une mise en commun et la conclusion de la matinée.

Tout peut être conservé pour une analyse ultérieure : les enregistrements de la réunion principale et des sous-groupes, les tableaux blancs *Miro*, l'activité *Kahoot* !. C'est très précieux pour l'évaluation du dispositif, ou simplement pour laisser les participants consulter de nouveau tous les médias mis à leur disposition et les productions.

Certaines thématiques, comme celles décrites ci-dessus, demandent des adaptations plus ou moins importantes afin de permettre l'échange d'informations, la co-création, l'enseignement en général. Toutes les disciplines ne sont cependant pas aussi ouvertes à l'enseignement en ligne. De nombreuses activités pédagogiques proposées dans le cadre des arts du spectacle (théâtre, danse...) ou de leur étude (ethnoscénographie, ethnoscénologie), ainsi que les cas pratiques en médecine ou en pharmacie — travaillant principalement sur le corps, son interaction avec les autres et dans un espace —, ne sont pas transposables, en l'état actuel des technologies.

Les derniers mois que nous avons vécus prouvent, s'il était encore besoin de le faire, que l'on sait introduire de la discussion, du débat, de la coopération dans l'enseignement à distance, sans transiger sur les objectifs pédagogiques ou la santé psychologique. Mais cela ne peut se faire qu'en accord avec la triple concordance évoquée plus haut : des objectifs explicites et explicités, des méthodes encadrées (volontairement choisies par les enseignant·e·s, en fonction des possibilités et de leur disponibilité, accompagné·e·s par les équipes support pédagogiques et techniques). Un dispositif dans lequel les étudiants et le dispositif sont évalués, rendant ce dernier vivant, en constante évolution. ◆

⁵ Open Broadcaster Software, <https://obsproject.com>

⁶ Propriété d'Amazon depuis 2014. <https://twitch.tv/>

⁷ Plateforme d'apprentissage ludique. <https://kahoot.com/>

⁸ Plateforme en ligne de tableau blanc, gratuite pour les enseignants et étudiants. <https://miro.com/>

Les cailloux paranormaux

Méryl MARCHETTI Secteur Écriture et Poésie du GFEN

L'outil numérique et les mythes de fondation

Les illusions du numérique. Bien sûr, nous sommes bourrés d'illusions, et nous avons besoin de leurs mouvements dans nos gestes pour continuer à agir et mener des projets. Un logiciel de comptabilité qui compte et établit les comptes pour l'asso. Une visioconférence afin de déverrouiller les portes de salles interdites. L'outil qui sait guérir le sang. Cette banalité magique qui n'a ni queue ni tête parce qu'elle ne cesse de commencer. Se saisir de l'outil numérique, quand notre doigt presse l'interrupteur de l'ordinateur, c'est répéter quotidiennement un acte de fondation et entrer dans un autre temps où le sujet s'efface derrière un masque (les trolls), la fatigue du corps au travail est annihilée par l'attraction hypnotique de l'activité vivante dans l'écran, l'être humain se résout à un immense œil fixé sur le feu pixélisé, et des naissances ont lieu par transfert de fichiers d'un corps à un autre.

Ce mouvement paralytique dans nos corps prend toutes ses dimensions dans une société où ce qui est proprement « fondé », les institutions structurales comme l'éducation, la santé, le social, la justice etc... subissent un démantèlement rapide. Mais il passe au-delà de toute dimension réductible à une analyse formelle lorsque — comme aujourd'hui — des institutions anthropologiques — prendre un café, se serrer la main, faire la bise, prêter son stylo, son couteau, ou l'accomplissement du rite funéraire — sont empêchées voire interdites. Je suis très étonné quand on parle de rupture, ou simplement d'innovation à propos du numérique, nous sommes avalés dans une continuité forte et de moins en moins dynamique. Alors qu'une neige de lois froides ralentit le monde, s'entasse et bloque les chemins, nous continuons à rallumer des outils.

La vieille métaphore de l'outil et son sens

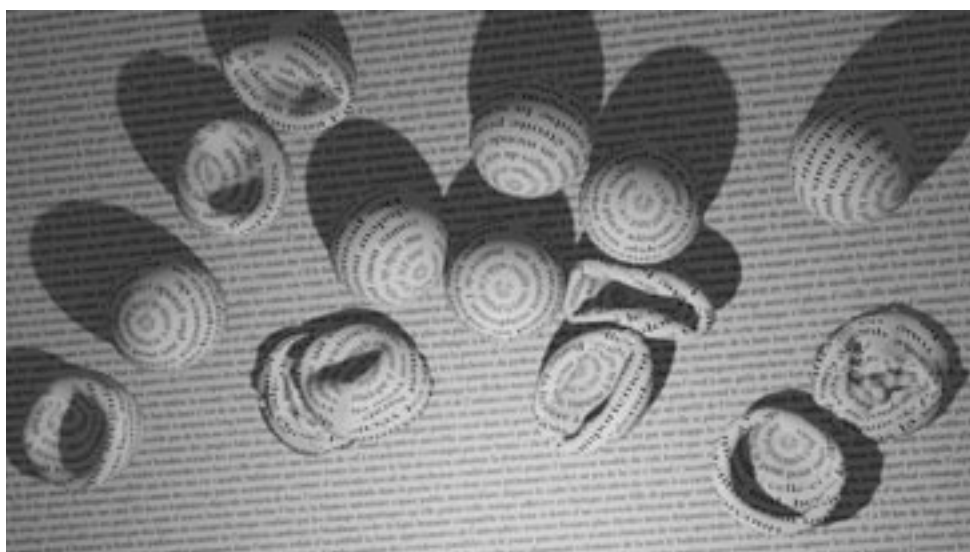
Nous prêtons des pouvoirs à l'outil numérique, et c'est un acte politique et pédagogique. Terrible. Il va de soi que l'outil numérique est un outil. Il va de soi que pour mettre un texte en page on utilise un logiciel de mise en page. Pour se réunir on utilise un logiciel de visioconférence. Pour monter une émission radiophonique on utilise un logiciel de montage. Bien sûr le pouvoir du logiciel est relatif au savoir de celui qui l'utilise. La maîtrise de l'outil. C'est une très bonne stratégie de création des inégalités et de maintien de l'ordre.

Quand on reprend un enfant ou un adulte sur sa manière de parler, on lui dit implicitement qu'il parle mal, introduisant un rapport de maîtrise sur la langue derrière lequel il peut courir indéfiniment. Indéfiniment car si la personne « n'a pas su » parler cela veut dire pour elle :

1. que sa parole n'a pas été un acte
2. parce que sa langue/son langage n'agit pas
3. et donc que sa langue n'est pas le bon outil ou un outil défectueux.

Cette reprise de la parole de l'autre est un acte d'une particulière violence car elle ment sur l'humain en mentant sur le langage. Toute prise de parole, d'autant plus si on vous reprend, est une parole complète dans une situation d'énonciation complète, et elle dit déjà par votre manière de parler qui vous êtes et par où vous ne vous comprenez pas avec votre interlocuteur. Gestes, corps, syntaxe, rhétorique, accent, tout dans votre langage vous dit vous le sujet. À quel point vous êtes un autre insupportable. Et non un outil.

On ne peut pas reprendre l'autre, on ne peut que lui mentir pour le mettre à la mauvaise place. C'est



grave, et nous le faisons tous plus ou moins... mais on peut sortir du Tous Coupables et réaliser le Tous Capables.

Analyse anthropologique d'une situation pédagogique

Il me semble que dans l'atelier d'écriture, le levier fondamental par rapport à cette question est dans le travail de la langue, le battement entre :

1. le partage des représentations et
2. la redistribution des représentations par l'autre.

Le partage des représentations passe bien sûr par la circulation de feuilles, la réalisation de fresques, l'échange de bouts de papier, des pioches, des temps de lecture où on copie des phrases dans les textes des autres participants, mais aussi par des dessins, des bribes de mise-en-page, des modelages, des comportements corporels, des marges, des sons et des bruits, qui entrent tous dans une bibliothèque commune. Il est important de comprendre que cela peut être du texte aussi bien qu'un autre médium qui implique une parole sans la donner. Parce qu'en atelier d'écriture on est un peu dans la grotte Chauvet : tout bibliothèque.

La redistribution des représentations par l'autre intervient rythmiquement à travers tout l'atelier, mais j'insisterai d'abord sur les lectures socialisées après une phase de réécriture ou en fin d'atelier. Le lecteur/auditeur entend les représentations partagées dans les textes des uns et des autres, mais il entend aussi comment chaque sujet les bouge. Ce mouvement dans la langue, cette manière de transformer la culture commune. Et le

lecteur est aussitôt renvoyé à son expérience immédiate d'écriture (et souvent la refoule dans l'instant.)

C'est par la discussion pendant la phase de mise à distance qui suit que s'élabore collectivement une pensée sur ce mouvement. Par opposition au cliché de la langue utilitaire, les participants distinguent que dans le travail de la langue :

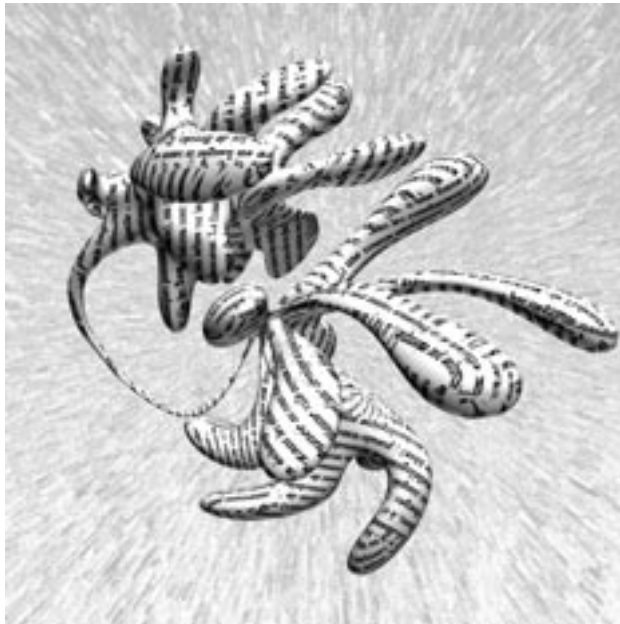
1. les représentations qui ont été partagées ont constitué un matériau, un symbolique admis socialement,
2. qu'« en lui-même » ce matériau résiste à dire quoique ce soit d'autre que lui-même, ou alors qu'il éclate parce qu'il est trop fragile et ne contient pas ce qu'il y aurait à dire d'autre (conception utilitaire) (et moment de l'atelier/de l'écriture, nécessaire et que la dynamique de groupe peut rendre spectaculaire : la fresque est déchirée, on se roule dans le papier, on sort tous discuter dans le couloir...)
3. mais que « hors de lui-même », pris comme une matière à transformer et par sa transformation, l'écrivain peut faire apparaître des bribes d'opacité très forte qui l'obligent à trier et réarticuler tout le reste (conception imaginaire.)

Imaginer la langue/culture comme un matériau à transformer, permet de la déformer et de la porter à un état de crise après lequel on a un travail (vécu en véritable nécessité personnelle) pour lui donner une forme sociable. Ce battement entre partage des représentations et leur redistribution fait du point de vue anthropologique de l'atelier un temps très particulier qu'il faut analyser pour lui-même : l'écriture oblige le sujet à transmettre ses représentations à une bibliothèque commune, ce

qui les détache partiellement mais suffisamment de lui pour les concevoir comme matériau, s'y projeter, s'y transformer, s'en détacher à nouveau et les socialiser. Le sujet franchit les limites du langage, dans un rapport d'intimité avec le réel, et en revient « publiquement » parce qu'il est dans un circuit de dons et de contre-dons.

Savoir numérique ou folklore numérique ?

La conception utilitaire du numérique est peu interrogée dans nos sociétés parce qu'elle véhicule un onirisme de la programmation, du code, de la connexion, la compatibilité, d'un autre monde... et actualise les récits théologiques et fatalistes. Et encore moins critiquée : « ce n'est qu'un outil. » Mais le numérique ce n'est pas que du numérique :



ce sont des objets matériels et virtuels dans lesquels le sujet se projette, par lesquels il se projette (formidable l'apparition d'un visage sur votre téléphone) et l'imagination tend à les incorporer. Prolongement du corps. Et très fortement dans le cadre du travail, où la sublimation (c'est du temps et des forces, le travail) joue au maximum. Quel acte je réalise en « ouvrant une fenêtre » ou lorsque je passe d'une carte urbaine à une vue 3D de ses rues ?

Conçu comme outil, le numérique ramasse et compresse ce que nous projetons sur lui ; nous nous confondons avec l'écran et le calcul à exécuter pour atteindre l'objectif. C'est la situation

du tutoriel : l'objectif, la démarche à suivre, et le produit final existent antérieurement à nous, et nous devons les reproduire le plus fidèlement possible. Le tutoriel n'a rien de pédagogique, ni de didactique : c'est la participation à un rituel dématérialisé de fondation, un espace borné dans lequel les gestes du fondateur sont répétés pour descendre le réel d'un cran, incuber dans le temps large du mythe et renaître. Le piège est puissant : il confère à l'illusion de la maîtrise l'assurance de jouer un rôle social, l'héritage et les habitus d'un ancêtre virtuel.

La conception antagonique est celle d'un folklore du numérique, pour lequel un hardware ou un programme, un logiciel sont d'abord un matériau. Un matériau que chacun selon ses désirs, son parcours, ses cultures, ses milieux déforme. Un logiciel de vidéo 3D peut devenir un logiciel de mise en page, un concepteur de mécaniques, un fleuriste, une cachette, un analyste sportif, une calcu-

lette géométrique ou météorologique, un microscope, un cosmos ou sa coquille... Le groupe inculque ses tentatives et ses contradictions, son poids fait basculer la courbure du monde numérique. La construction d'un savoir se réalise à l'interaction des différents milieux.

Travailler au point où le « numérique » touche à sa fin et où le réel recommence

L'émergence de ces forces s'organise, en pensant dans le dispositif tout ce qui vide le brouillard fondateur ; ne pas s'attarder sur ce que l'œil voit mais reprendre sans cesse ce que la main connaît. Par exemple en demandant

aux participants d'une démarche de ne pas s'attarder sur le résultat à l'écran mais de répéter les opérations virtuelles qui leur font ressentir la manipulation physique d'une substance. Sauter par un zoom d'un travail sur l'objet dans son ensemble à une vue plein écran d'un détail infime. Éprouver, en surchargeant la mémoire vive de l'ordinateur par l'ouverture d'autres programmes, le ralentissement et l'altération des calculs en cours ; ou altérer ces calculs en profitant d'interactions nuisibles entre différents ordinateurs et émetteurs parasites.

L'outil numérique n'a aucune solidité, ses résultats manquent de perspectives dans les échanges entre les hommes. Mais la substance virtuelle est

pleine de nos doigts, sa chaleur la diffuse à tout ce que nous touchons. La magie formelle de l'outil éclate aussi lorsqu'il est partagé comme une matière, une pâte, que ses limites et aberrations sont vécues comme des résistances qui appellent à reconfigurer d'autres substances. Le « résultat » d'un travail par le numérique ne consiste pas forcément en un objet numérique, et bien souvent en fait dans le transfert d'une consistance trouvée par ordinateur à un objet bien solide.

Car c'est dans ses extrêmes compensatoires d'horizon virtuel et de matière imminente que se trouve la limite atteinte dans l'arc d'un processus, d'une élaboration, d'une création, le point où l'extrapolation individuelle touche à sa fin et où le

partage des rêves recommence. Pour casser ce qui est fait du numérique – le masque et l'écran sont reliés entre eux et s'alimentent l'un l'autre, le visage baisse de densité — articuler l'expérience immédiatement vécue aux expériences de l'humanité. Beaucoup « d'outils » numériques sont des copiés-collés d'outils antérieurs et ne s'appréhendent qu'à travers leur contact, ou sont réduits à néant par les perspectives que leur trouve un utilisateur pour un autre domaine, ou symbolisent quelque chose à faire ailleurs... Numérique palpable linguistique et donc tout entier polémique. Une conception pédagogique effective d'abord un déplacement du temps mythique où l'outil transfère ses forces, à la pratique où langue et réel changent leurs dimensions. ◆

Atelier d'improvisation poétique orale Encoches

1. On prend des bouts de bois, des couteaux.
2. Individuellement on pratique des entailles sur le bois avec les couteaux et on fait correspondre du langage (mot, paroles, formules etc...) avec chaque entaille.
3. Par deux.
D'abord chacun lit les entailles (temps d'improvisation, bref solo).
Puis on partage le savoir des entailles.
Enfin on lit ses entailles et celles de l'autre ensemble (temps d'improvisation en duo).
4. On se réunit par quatre. Chaque duo lit ses entailles, puis on partage le savoir, et enfin on improvise en quartet.
5. On se réunit par huit etc...
6. Grand final collectif.

Il est important de laisser beaucoup de temps libre entre les consignes pour que les participants discutent de « l'écriture » et construisent conjointement au « savoir des entailles » (matériau avec lequel ils improvisent) une réflexion sur le processus. Quand ils en viennent à s'échanger leurs bâtons entaillés, interpellent le passage d'un travail sur un matériau d'expression personnelle à la formalisation de ce travail sur un matériau étranger.

Dans le débat final ressort que l'écriture ce n'est pas seulement "notre" écriture écrite mais aussi quantité de traces en amont qui s'abstraient dans notre culture comme brouillon, rature, bibliothèque, etc... par exemple une rature, avant d'être un mot ou cent pages rayées c'est une organisation du langage (qui existe donc dans les cultures orales etc...). L'écriture en tant que pensée écrite existe dès qu'il y a langage. Comme elle est sans origine, elle surgit à tout instant aux contours de la parole.

Atelier de poésie numérique Distorsions

1. On prend des logiciels 3D, des feuilles et stylos.
2. Individuellement on choisit dans le logiciel un objet (sphère, cube, cône...) et le distord avec les options de la barre d'outils ; on fait correspondre du langage (mot, paroles, formules etc...) à chaque déformation obtenue et le note sur le papier.
3. Par deux.
Chacun réinitialise son objet. Et le distord devant l'autre en faisant correspondre les bribes de langage notées aux actions.
Temps d'échange.
Enfin on distord ensemble les objets, tout en retravaillant les formules collectées par deux sur une feuille.
4. On se réunit par quatre. On présente l'état des travaux en couple, et on poursuit par quatre distorsions des objets et écriture.
5. On se réunit par huit etc...
6. Chacun reprend son objet virtuel de départ, et le distord jusqu'à obtenir la surface de mise en page qu'il souhaite. On recopie dans un logiciel de traitement de texte ce qui nous intéresse dans le matériau collecté jusque-là. Reste à l'enregistrer sous forme d'image, pour ensuite l'importer comme substance dans le logiciel 3D et l'appliquer à l'objet.

Temps de débat : la « bibliothèque collective » comme matériau, processus d'écriture et pensée écrite.

Projet collectif

de correspondance poétique

Julien CRISTOFOLI, GFEN 72

Depuis mars 2020, l'école telle que nous la connaissions a été mise sous cloche...

Au confinement et à la prétendue "école à distance ou à la maison" se sont succédés protocoles sanitaires impossibles à respecter puis, toujours via les médias, ordres, contre-ordres d'un ministre adepte des affirmations sans fondement et des promesses sans lendemain... Tout cela aboutissant à un profond désordre au sein des écoles et des établissements scolaires. Lassitude, solitude, inquiétude, voire épuisement... Et finalement, une perte de sens bien difficile à enrayer... Et ce, d'autant plus que chacun-e s'est retrouvé-e de plus en plus isolé-e, dans sa pratique comme sur la cour d'école !

Les membres du GFEN 72 ne se sont que peu réunis pendant la période de mars à novembre. Pour autant, au fur et à mesure du premier trimestre, il est apparu comme une impérieuse nécessité d'échanger et de sortir des constats tournants très/trop souvent autour du virus et de ses conséquences, pour (re)commencer à construire et inventer ensemble afin de retrouver sens et plaisir dans l'action d'enseigner en cohérence avec nos valeurs. Lors de nos "échanges" en visio, nous avons fait le constat que le manque de sens touchait tout autant les enseignant-es que les élèves. Ce faisant, il nous a semblé indispensable d'y remédier, d'y faire face et si possible ensemble.

Les fondations du projet

Le premier temps a donc été celui de "l'analyse politique de la situation" à partir de notre vécu d'éducatrices et d'éducateurs. Cela nous a permis de faire des constats, de formuler et d'explicitier nos besoins, nos envies. Et il est ressorti une envie très forte, partagée par toutes et tous, de ne plus subir les désorganisations anti-pédagogiques et ubuesques du ministre et de la pandémie.

De nos échanges est alors clairement ressorti que la Liberté — encore plus que les autres valeurs au fronton des nos écoles — étaient mises à mal tant dans la rue que dans nos classes. En effet, à la fois en tant que sujets politiques et en tant qu'agent-es

du Service Public d'Éducation, nous partagions le sentiment d'une réorientation à la fois insidieuse et pourtant brutale... Comme une étreinte de plus en plus forte, nous empêchant toujours plus de faire notre métier et d'y mettre du sens et des valeurs.

L'émancipation par les savoirs et la culture devant céder le pas à des objectifs chiffrés, à l'application de protocoles abscons, de méthodes imposées et d'évaluations standardisées... Cette violation de la liberté, de nos libertés mettant en lumière la volonté du pouvoir de réorienter toute la société vers un sombre horizon... Illibéral et autoritaire.

Lors de ces premiers échanges, nous avons également évoqué la question, pour nos élèves, du sens de leurs apprentissages dans un tel contexte ainsi que l'importance de l'enrôlement. L'envie d'un projet commun et ancré dans le réel, matérialisé, concret, était donc un impératif... Comme un véritable pied de nez au tout numérique tant vanté rue de Grenelle.

Comme nous n'avions pu finaliser nos rencontres centrées sur la démarche d'écriture poétique, nous avons décidé de mettre en pratique ce que nous en savions déjà et de l'enrichir, au fil de nos expérimentations, assumant de ne pas tout maîtriser, mais en nous appuyant sur le principe suivant : "le savoir naît de l'action pour retourner à l'action".

Témoignages n° 1

Gaëlle "L'intérêt de ce projet est d'échanger autour d'un projet commun où l'autre reprend toute sa place au travers de points d'étape entre pairs ce qui permet d'évoquer réussites et/ou difficultés communes."

Nous venons de jeter les bases de notre **Projet collectif de correspondance poétique** ayant pour objectif d'écrire collectivement un recueil de textes poétiques par le biais de correspondances entre classes/écoles.

16 classes d'horizon très divers — organisées en 4 groupes constitués avec soin afin de répartir la diversité d'âge et de rapport à la maîtrise de l'écrit — se sont donc lancées dans l'aventure.

Ex : PS/MS/GS commune rurale + CE2 "centre ville"+CM1-CM2 "REP++ULIS collègue "rural"

1ère étape - création de nuages de mots

La première étape a consisté en la création de nuages de mots autour du thème de la Liberté.

À travers les échanges et l'écoute, l'enjeu ici était de faire émerger les représentations des élèves, de faire apparaître le dissensus pour mieux le dépasser et créer du commun.

Les mots ou expressions obtenus, recopiés sur des étiquettes pour former un nuage de mots, étaient ensuite adressés, par voie postale, à une des 3 autres classes du groupe.

2nde étape - rédaction de premier jet poétique par co-pillage

À la réception d'un nuage de mots, les élèves ont ensuite été invité-es à écrire un/des textes poétiques. À la suite de ces premiers jets, divers envois ont été réalisés, regroupant parfois des textes entiers, parfois simplement des « pépites³ », comme autant de matériaux supplémentaires réutilisés par les classes destinataires pour enrichir, améliorer, jouer avec les mots, donnant chaque fois plus de sens et de profondeur aux textes créés. Au fur et à mesure de ces écrits, en fonction de la réalité et des niveaux de chaque classe, les élèves étaient invité-es à poursuivre l'écriture seul-e ou par groupe. Les textes ainsi produits ont ensuite été envoyés à une nouvelle classe.

Témoignages n° 2

Nathalie dans une correspondance avec **Florie** après réception du courrier.

"Courrier de classe bien reçu, quel plaisir !!! Merci, je kiffe autant que les élèves de trouver dans mon casier une enveloppe avec des dessins partout ! Cool. Le nôtre est parti lundi... Les élèves ont vraiment beaucoup aimé la "recette du gâteau chocolaté de la liberté".

3e étape - amélioration et finalisation des textes

Étape décisive puisqu'elle a permis de réaliser une **écriture finale** à partir des retours des différentes classes. Grâce aux pépites et aux textes reçus, les élèves ont été en mesure de modifier et d'améliorer les leurs en vue de les finaliser. Ces textes finaux ont ensuite été envoyés par voie postale aux classes qui avaient écrit les nuages de mots initiaux.

Témoignages n° 3

Delphine a fait valoir que cette démarche vise une approche de la fonction poétique du langage. Or, l'utiliser, c'est s'émanciper des normes de sa propre langue, c'est s'autoriser à s'écarter des règles habituelles. L'écriture poétique nous pousse à courber les lignes, à jouer avec taille et typographie des lettres... Bref, à dépasser les normes apprises !

La suite s'écrit en ce moment...

4e & 5e étape - en cours...

Ces étapes consisteront en des lectures finales par des adultes (ou via des enregistrements sonores réalisés par les cycles 3). Ensuite, proposition sera faite d'illustrer ces textes, individuellement ou collectivement.

Certaines classes s'appuieront sur la démarche des « Fresques collectives », découverte lors d'un stage à Chartres animé par Dominique Piveteau du GFEN 28, pour réaliser des productions plastiques.

Tout ce travail sera ensuite rassemblé afin de réaliser un petit livret illustré autour de la thématique de la **Liberté** qui sera imprimé pour chaque élève, mais également disponible au format numérique.

En ce sens, à travers ce projet mêlant différent-es concepts et démarches du GFEN, nous avons repris à notre compte l'adage : « Créer, c'est résister. Résister, c'est créer. »

Analyse critique de ce projet/démarche sous COVID...

D'abord, l'impossibilité de se réunir physiquement comme les difficultés à échanger à travers les outils numériques ont été des épreuves à affronter, à déjouer.

Ensuite, des contraintes organisationnelles fortes ont émaillé le déroulement du projet :

— de nombreux changements et interruptions liés à l'épidémie ont engendré des décalages, des retards,...

— le nombre de classes participant au projet, les différentes façons de l'insérer aux programmations déjà faites a posé également des problèmes de coordination.

Pour autant, ce projet à la fois solide sur ses bases tout en étant « en cours de construction », a servi, en quelque sorte, de passe-muraille. Unifiant, il a mobilisé des collectifs à travers des enjeux poétiques et politiques, a généré de la pensée critique. La perspective d'avoir surmonté ensemble cette période si particulière et d'en sortir avec une réalisation collective, est une victoire tant sur le virus que sur le « fatalisme » ambiant. ◆

Numérique et éthique : tout ce travail a été effectué au travers d'outils et logiciels libres et éthiques. *Etherpad, Jit.si, LibreOffice, Yunohost.* L'émancipation et la défense de nos libertés passent nécessairement par l'usage d'outils en phase avec les valeurs de l'Éducation Nouvelle.

■ Les pépites sont une sélection de mots, d'expressions, que les élèves ont aimé pour leur sens, leur sonorité, leur poésie dans les textes des autres... C'est une appropriation à la fois personnelle et collective des productions.

Le travail personnel des élèves au service d'une autonomie et d'un engagement dans les apprentissages

Jany VIDAL

La crise sanitaire a eu pour conséquence une absence des élèves en classe, une absence de tous lors du premier confinement puis de nombreuses absences de quelques jours voire quelques semaines tout au long de l'année lorsqu'un élève a été cas contact ou positif au virus.

La réalité du terrain en Rep+, où j'enseigne, m'a obligé à rapidement abandonner le numérique comme outils de l'enseignement à distance. Il a donc fallu réfléchir à d'autres changements de pratique pour assurer une continuité dans les apprentissages.

Des compétences pour devenir autonome

Le problème d'autonomie des élèves, révélé par le travail à distance, existait avant la crise sanitaire. Cette question se posait déjà au sujet des devoirs à faire à la maison. Le malentendu entre l'école et les familles, sur l'objet du travail prescrit, empêche souvent de réduire les difficultés des élèves. Le fait est que l'application du protocole sanitaire a pour conséquence de confronter plus souvent les élèves à cette difficulté.

Plutôt que de leur fournir ponctuellement le travail fait à l'école, à faire seul à la maison, mon intention était de les aider à s'engager, même seul, dans des apprentissages. Le défi est de les rendre suffisamment autonomes pour que les périodes sans école ne soient pas, pour eux, un décrochage avec toute activité scolaire.

Il s'agit donc d'organiser le travail quotidien en classe en prenant en compte le besoin de développer cette autonomie face au travail. Une démarche qui sera profitable en classe, où le travail personnel des élèves est un point d'appui pour progresser, et à la maison où il faut s'organiser sans la maîtresse. En classe nous avons la préoccupation de rendre actif chaque élève, pour qu'ils s'impliquent dans l'activité. Il s'agira là d'aller plus loin qu'une participation active, de les amener à s'engager, à prendre des risques dans leur recherche. Ils pourront alors dépasser la question « *qu'est-ce qu'il faut faire ?* » et

ne pas se contenter d'écrire une réponse mais bien de la questionner, d'avoir un regard sur leur travail. Pour y arriver ils ont besoin d'avoir une représentation juste des processus d'apprentissage.

Installer une pratique, amorcer un engagement

Tout changement de pratique prend du temps et nous en avons moins. En partant de l'existant, à mon niveau mais aussi au niveau des élèves et de leurs parents, j'ai cherché à développer ce qui m'apparaissait comme favorable à l'engagement de chacun.

Les devoirs à la maison seront l'occasion de poursuivre le travail amorcé en classe, et non pas un moment où les parents feront faire à leur enfant une activité sans en connaître les implications. Il s'agira de travailler selon ses besoins, dans l'idée de consolider ce qui doit l'être en fonction de ses propres difficultés.

Le mur des apprentissages, une grande affiche sur laquelle nous inscrivons les notions travaillées au cours du CE2, permet de ne pas avancer à l'aveugle, de se situer dans une progression. Nous détaillerons son contenu dans un cahier des apprentissages dont les différentes parties révéleront des aspects du travail personnel.

Les rituels permettent à un élève qui revient en classe après une absence de retrouver ses habitudes, de raccrocher rapidement. Ils installent des comportements experts sur lesquels ils pourront s'appuyer à la maison. J'y associerai plus les élèves, en leur permettant d'en prendre en charge certains.

Les devoirs comme levier pour mobiliser

La traditionnelle réunion des parents en septembre était l'opportunité d'obtenir leur adhésion sur la manière de faire les devoirs. Nous avons convenu de quelques principes : leur enfant sera capable de

travailler seul, il s'agira de veiller à ce qu'il puisse le faire dans de bonnes conditions (ambiance sonore, moment choisi, lieu adapté, ...). Il n'y aura pas de cahier de textes avec des devoirs donnés quotidiennement, mais une pochette qui se remplira tout au long de l'année contenant des supports de travail. Il n'y aura pas d'échéance comme pour un exercice à faire pour le lendemain mais il s'agit bien d'un travail de fond, à faire régulièrement, lorsque le quotidien familial le permet.

Dans un premier temps, les élèves pensent ne pas avoir de devoirs. Malgré les quelques feuilles qui commencent à remplir la pochette qui va à la maison chaque soir, le fait de ne pas écrire « apprendre les mots pour jeudi » dans un cahier de textes, amènent certains élèves et leurs parents à penser qu'ils n'ont rien à faire. Sami, un élève d'ULIS, a mis quelques semaines avant de s'engager dans ce travail à la maison. Il pouvait affirmer à sa mère qu'il n'y avait pas de devoirs puisqu'il n'y avait pas de consigne écrite. C'est lors des bilans hebdomadaires que des élèves ont donné à Sami l'envie de relever le défi, de travailler à la maison même si sa mère ne l'exigeait pas.

C'est donc bien en classe, au quotidien, qu'il faut faire vivre cette pratique, progressivement. D'abord faire prendre conscience à chacun de ses difficultés, non pas pour les pointer mais pour qu'elles servent à mieux choisir les devoirs à faire puisqu'elles définissent un besoin. Mounia a conscience de ses difficultés en mathématiques. Elle choisit donc de faire des maths à la maison au moment des devoirs. Au fil de l'année, elle a affiné sa prise en charge de cette difficulté en identifiant progressivement l'origine du problème, la compréhension de la valeur de chaque chiffre dans un nombre.

Les bonnes résolutions pour amorcer un travail personnel

Le début d'année scolaire est propice aux bonnes résolutions de chacun, comme celles du premier janvier. Elles seront choisies, évaluées, affinées, régulièrement tout au long de l'année.

Dans un premier temps, il faut faire comprendre aux élèves ce qu'est une bonne résolution à l'école : un objectif qu'on définit soi-même pour améliorer son travail. Plusieurs échanges au niveau du groupe classe seront nécessaires pour dépasser les premières idées : « je ne vais plus faire de fautes », « je vais bien travailler » ... qui ne signifient rien de concret pour mettre en application ce qui devra l'être pour effectivement améliorer son travail.

Quoi faire pour progresser ? La classe dresse une

liste de comportements et de conditions favorables à l'apprentissage, que ce soit en classe, à la maison, au niveau collectif ou individuel, ce qui dépend des élèves, des parents et de la maîtresse. Les élèves comprennent là qu'ils pourront s'appuyer sur le collectif et qu'ils ne sont pas seuls acteurs de leur réussite. C'est une première direction prise vers des possibilités de progression, commencer à identifier ce sur quoi chacun aura du pouvoir d'agir.

Le choix d'une bonne résolution se fait en fonction de ses besoins et de ses possibilités. L'élève doit se questionner sur ce que lui-même doit et peut améliorer dans son travail. D'abord en collectif pour expliciter la démarche, puis en petits groupes cela permet encore une interaction entre élèves pour ne pas être seul face à cet engagement. C'est le regard des autres sur son travail qui permettra de cibler les besoins, avant de se sentir capable de le faire seul.

Yousef n'a plus oublié ses lunettes dès qu'il a choisi de l'écrire comme bonne résolution. Maëlis a mobilisé son père pour réussir sa bonne résolution de ne plus arriver en retard à l'école. Majid, en consultant son cahier de français, a décidé d'améliorer ses productions d'écrit.

Chaque semaine, un temps de classe est consacré à l'évaluation en trois étapes : s'en souvenir, s'auto-évaluer, argumenter. L'entrée dans un travail personnel passe par un engagement conscient : penser régulièrement à ce qu'on a choisi d'améliorer pour que les stratégies émergent. Si un élève ne se souvient pas de sa bonne résolution, elle ne sera pas évaluée.

Chacun doit pouvoir dire s'il a atteint son objectif et argumenter en s'appuyant sur des observations. Lorenzo dictera quelques mots à Mohamed pour vérifier s'il a atteint sa bonne résolution, Sarah montrera son cahier à une copine pour qu'elle lui confirme que les corrections sont bien prises.

La question « comment faire pour savoir s'il y a eu des progrès » est très proche de « comment faire pour progresser ». Les stratégies de travail émergent au cours des premières semaines à l'occasion de ces moments de questionnement sur l'évaluation des bonnes résolutions de chacun. Et bien entendu, les trouvailles des uns seront profitables à tous. « Quand j'ai regardé le classeur de Enes pour vérifier s'il faisait moins de ratures, j'ai vu que c'était plus facile de lire et retrouver les feuilles, je vais choisir ça pour ma prochaine idée. »

On parle de réussite personnelle, l'estime de soi s'installe et le travail personnel prend du sens. Si une bonne résolution n'est pas validée durant plusieurs semaines, je suggère de l'affiner, d'en trouver une atteignable, sans changer l'objectif choisi par l'élève, pour ne pas renoncer.

Aucune récompense n'est nécessaire, la seule perspective de pouvoir écrire une deuxième bonne résolution sur son cahier suffit. Pour avoir le droit d'en choisir une deuxième, il faut réussir trois fois, parce qu'une réussite s'installe sur le long terme.

J'interviens le moins possible sur les choix et l'évaluation, pour laisser le temps aux élèves de se confronter au constat de la non validation et donc le temps de comprendre comment et pourquoi leur travail personnel est source de progrès. D'autant qu'il s'agit bien de développer leur autonomie : choisir, fixer son attention sur un objet précis, déterminer et remettre en cause une stratégie. Et pour assurer un engagement, l'élève passe par l'écrit, dans un cahier appelé « cahier des apprentissages ».

Le cahier des apprentissages comme objet de référence

Les élèves les plus éloignés de la culture scolaire ont besoin de se référer à un outil concret. Un travail uniquement oral ne suffirait pas à l'installation d'une pratique quotidienne ayant pour objectif l'autonomie de chacun face aux apprentissages, surtout à la maison.

Au fur et à mesure des notions abordées, nous inscrivons les titres sur le mur des apprentissages, matérialisé par une affiche en classe, présentée par matière, pour permettre à chacun de s'y référer facilement. Chaque titre est reporté sur une nouvelle page de ce cahier, sur lequel on trouve aussi le suivi des bonnes résolutions et les choix faits pour les devoirs à la maison.

À chaque séance, ou presque, la classe détermine ensemble ce qui peut être écrit sous chaque titre. Les questions guidant ce travail font référence aux savoirs, aux stratégies et à tout ce qui peut soutenir une autonomie de travail. Les élèves sont demandeurs d'exemples, surtout les élèves les plus en difficulté. C'est leur mémoire de travail. On y trouve des premières représentations qui seront rayées, des définitions qui seront revisitées, des exemples qui font référence.

Au mois de novembre, j'ai proposé une série de phrases à placer dans ce cahier. L'intention était de montrer que certaines connaissances ou stratégies, comme « la valeur d'un chiffre dans un nombre » ou « repérer le verbe dans une phrase », pouvaient concerner plusieurs pages et donc faire du lien entre les apprentissages. Mounia en a compris que ses difficultés en mathématiques venaient de la numération.

Progressivement, les élèves écrivent seuls dans ce cahier, à leur rythme. Des temps de classe y sont

consacrés, durant lesquels certains préfèrent chercher par deux ou trois, d'autres me sollicitent pour décomposer les étapes de travail : choisir une page, relire ce qui est déjà écrit, identifier les manques, rédiger. À partir du mois de janvier, quelques élèves ont pris seuls l'initiative de noter ce qu'ils venaient de comprendre au cours d'une séance, sous le titre correspondant. « *Je savais mais là j'ai compris* » est une réflexion récurrente au moment d'un écrit spontané dans ce cahier. Le passage à l'écrit est une étape qui marque le moment où une notion, une stratégie, est suffisamment maîtrisée pour devenir support de travail en classe ou à la maison.

Amir a aidé un élève d'UPE2A à comprendre pourquoi il n'arrivait pas à poser les calculs. En se référant à la page de son cahier intitulée « les nombres », il lui a expliqué que son problème ne venait pas du calcul mais bien de la façon d'aligner les unités.

Nous sommes au mois de juin, presque tous les élèves savent prendre leur cahier au bon moment pour y inscrire une définition, un exemple, une vigilance, sous le titre correspondant. Ils peuvent aussi noter sur la page « mes devoirs à la maison » ce qu'il faudra retravailler parce qu'ils viennent de se confronter à une difficulté donc d'identifier un besoin. Assya me précise régulièrement qu'elle privilégie la lecture, même si elle rencontre des difficultés dans d'autres domaines, parce qu'elle en a encore besoin.

Les rituels soutiennent le travail personnel

La journée commence avec un rituel pris en charge par un élève dont c'est le métier pour la semaine. Nous l'appelons « échauffement », nous nous préparons par différents mouvements et consignes, à se concentrer sur ce que nous sommes en train de faire, à se remémorer des étapes toutes importantes, à décomposer, à maîtriser un rythme, à avoir un regard sur son action tout en gardant une place dans le groupe. Le groupe classe est autonome jusqu'à la dernière consigne, la préférée des élèves, on l'appelle consigne complexe et on n'a pas le droit de bouger tant qu'on ne sait pas exactement ce qu'on va faire. « *Je vais prendre un crayon qui n'est pas bleu dans ma main droite après avoir touché mon genou gauche avec mon coude gauche* ». Plusieurs élèves pratiquent cet échauffement à la maison avant de se mettre au travail, en expliquant à leurs parents que c'est pour se rappeler tout ce qu'il faut penser pour bien travailler.

Les échanges qui suivent cette consigne sont riches et essentiels pour rappeler le besoin d'avoir conscience de ce qu'on va faire, comment le faire et

pourquoi faire de cette façon.

Nous prenons le temps de verbaliser tout ce qui se cache derrière un travail à chaque fois qu'un élève, par son métier de la semaine, prend en charge un moment de classe ou un groupe. Par la description de l'activité, nous alimentons les pages du cahier des apprentissages.

Un.e lecteur.trice de la semaine prépare la présentation d'un article de la revue à laquelle la classe est abonnée. Les premiers passages ont permis de progresser au niveau de la préparation : comment lire à haute voix, choisir les passages qui seront résumés, comment résumer, anticiper les questions... et au niveau de l'écoute : comment comprendre et restituer, pourquoi poser des questions, ... ? Anaïs précise le nom de l'élève qui a proposé une stratégie quand elle inscrit quelque chose sur son cahier, « *pour mieux se rappeler* ».

Celui ou celle qui prépare la dictée de la semaine doit rédiger trois phrases en fonction des notions travaillées. Le ou la conteur.euse prépare son histoire en prenant en compte les remarques des séances précédentes : importance de la structure, vocabulaire précis, mise en voix... parce qu'il ou elle sait que les élèves qui l'écoutent évalueront ces points. Un.e compteur.euse accompagne la recherche d'un nombre de jours d'école (déjà passés, restants, au mois de mars ...) après avoir anticipé les différentes stratégies de calculs. Un.e élève propose une résolution de problème, imaginée à partir des modèles mathématiques élaborés au fil de ce rituel.

Le ou la professeur.e apprend aux autres quelque chose qu'il sait faire. Les élèves devront dire comment leur professeur.e a fait pour leur transmettre un savoir. Les stratégies s'affinent au fur et à mesure de l'année et deviennent des choix conscients. On a observé la même dynamique du point de vue des apprenants. Ils deviennent attentifs aux choix stratégiques de leur professeur.e et prennent conscience de ce qu'ils ou elles font pour réussir dans l'atelier.

Les élèves participants à ces ateliers sont d'autant plus vigilants au décryptage du travail de préparation du fait que je ne sois pas présente dans le petit groupe. Le ou la responsable de la consigne rappelle les attendus, tous décrivent les stratégies au moment du bilan. Par la ritualisation, nous installons des habitudes, des questions et réflexions récurrentes.

Je suis attentive à proposer une évolution de l'atelier au bon moment. D'abord pour relancer l'intérêt mais aussi pour aller plus loin dans l'élaboration de stratégies ou des contenus. En début d'année le ou la présentateur.trice doit décrire un objet oralement pour que le groupe puisse trier les noms et

adjectifs. Progressivement l'activité évolue pour arriver à une description écrite de quelques lignes pour chaque élève. Un atelier évolue pour qu'il reste source de constats au niveau des contenus et stratégies qui seront inscrits dans le cahier des apprentissages.

J'ai supposé que d'explicitier le travail de l'enseignant.e ferait émerger ce qui manque lorsqu'il ou elle n'est pas là, lors des devoirs ou d'une période d'école à distance. Cela a permis à beaucoup d'élèves de ne pas se sentir démunis à la maison et de s'engager dans leur travail avec conscience des différentes dimensions : préparation, stratégies en cas de difficulté, contrôle du résultat.

Travailler seul à la maison

L'absence de l'enseignante oblige l'élève à identifier seul l'objectif visé, mobiliser ses connaissances liées au travail choisi, faire appel à une stratégie tout en identifiant ses difficultés. Dans sa pochette cartonnée chacun trouvera des possibilités de contenus et dans son cahier des apprentissages : des choix personnels faits en classe sur des priorités de travail, des acquis et des stratégies, des vigilances et des exemples.

Les élèves ont la possibilité d'emporter chez eux tout ce qu'ils pensent être utile. Yassine prend souvent son fichier pour refaire des exercices en étude de la langue quand il n'a pas réussi en classe. Rabia prend sa trousse pour s'entraîner à écrire mieux et plus vite et ses crayons de couleurs pour entourer des verbes parce que ce sont ses priorités, ce qu'elle a identifié comme besoins.

En cas de fermeture de classe ou d'absence d'élèves, je rappelle qu'il faut faire comme pour les devoirs et je téléphone quotidiennement. J'entretiens les nouveaux liens travaillés entre l'école, l'élève et sa famille.

Tout ce que les élèves ont observé et analysé en classe, avec l'appui du collectif, leur permet d'avoir le recul nécessaire pour s'engager dans un travail qui est le leur. Les parents soutiennent leur enfant en restant à la bonne distance. Certains se contentent de permettre un travail régulier, quelques-uns s'investissent plus par l'intérêt qu'ils portent aux contenus et fonctionnement du cahier des apprentissages. Ils font dire à leur enfant ce qu'il ou elle va faire : « *Qu'est-ce que tu vas travailler ? Comment tu vas faire ?* ». ♦

Enseigner via le « Vendée Globe » : une fausse bonne idée ?

Gaelle LEFEUVRE, Conseillère d'éducation populaire et de jeunesse, réalisatrice

Le Vendée Globe – course autour du monde en solitaire sans assistance – a non seulement mobilisé les concurrents, mais également près d'un million de participants pour « Via Regata » la compétition virtuelle.

Nombre d'enseignants se sont saisis de cet « événement » pour faire travailler les élèves sur des matières les plus diverses.

Le site d'un enseignant nous apprend ainsi que « cette course est un formidable support pédagogique pour travailler la géographie, bien sûr, mais aussi la littérature, l'histoire (les grandes découvertes), les savoirs (les vents, les marées). »

Chaque année, le Conseil Départemental de Vendée édite une mallette pédagogique sur le sujet. À première vue, rien là que de très banal : le Vendée Globe n'est pas, loin s'en faut, le seul événement utilisé à des fins pédagogiques. Que ceci ne nous empêche pas de jeter un œil critique sur le bien-fondé du choix d'un tel support d'éducation.

Plus d'un siècle d'« éducation nouvelle »

Après Jean-Jacques Rousseau, des penseurs, chercheurs et pédagogues ont contribué à l'élaboration de ce que l'on a nommé l'« Éducation Nouvelle ». Au travers de « méthodes d'éducation active », ce courant s'est développé, dans une perspective cognitiviste, dans et hors l'école. Réalisations et pratiques en lien avec le milieu, création et impression de journaux et supports écrits, interviews d'habitants et montages vidéo, invitation d'artistes et de créateurs dans les classes, visites de sites... autant de supports pédagogiques ayant évidemment suivi l'évolution des techniques et usages sociaux (ressources en ligne, logiciels divers, tutoriels...) ainsi usités dans la continuité de ce courant éducatif.

Basée sur l'expérimentation, faisant appel aux méthodes hypothético-déductives, à la réflexion

enrichie par le travail en groupes, la pédagogie employée favorise tout autant les apprentissages théoriques et manuels que sociaux, coopératifs et d'entraide. Car la visée éducative, se référant à l'éducabilité, ne s'arrête pas aux acquisitions attendues pas le système scolaire dit « classique ». Si tous les pédagogues de l'« Éducation Nouvelle » ne se revendiquent pas des mêmes obédiences, ils ont cependant pour objectifs de permettre à l'individu d'avoir prise sur son destin, de lui apprendre que l'on peut s'organiser. Les plus libertaires affirment que l'éducation doit apprendre à l'adulte en devenant à refuser un ordre établi qui lui semble inique ou excluant, à ne pas s'arrêter aux évidences, construites et relayées par un discours uniformisant. Que rien n'est fatalité.

Francisco Ferrer, pédagogue et éditeur anarchiste exclut toute compétition au sein de l'« École Moderne » qu'il fonda à Barcelone en 1901¹, désireux de former : « *des hommes dont l'indépendance intellectuelle soit la force suprême* », et dont le cerveau devienne l'« *instrument de la volonté* ». Il se heurta aux autorités de l'époque, de même que Célestin Freinet et bien d'autres enseignants eurent des démêlés avec l'Éducation Nationale pour avoir développé l'idée d'une éducation jugée trop subversive.

L'école a peu à peu intégré, grâce au militantisme et à la pugnacité de certains enseignants convaincus, des méthodes de travail inspirées de ces expériences, les travaux en petits groupes par exemple, ou la réorganisation de l'espace en ateliers. Malheureusement, l'« outil » ne fait pas la pédagogie, et la réflexion sur les rapports d'autorité, de pouvoir, sur l'intérêt de l'apprentissage de la négociation, bref, de ce qui fait d'une éducation un accès au « politique », n'est pas toujours le corollaire de ces méthodes. La lettre sans l'esprit...

Une poignée d'enseignants convaincus arrive, bon an mal an, à naviguer au sein de l'institution et à

¹ Francisco Ferrer l'Guardia : « Le pédagogue anarchiste », *Le Monde libertaire*, n° 1607, Paris, oct. 2010.

créer, au sein des équipes, un enseignement visant à développer l'esprit critique chez les élèves. Ces professionnels tentent de perpétuer et de faire évoluer une éducation émancipatrice. Mais faire bouger les lignes de l'institution scolaire dans ce domaine relève de la gageure.

Un « outil » en vaut-il un autre ?

Le Vendée Globe, en soi, pourrait représenter un support comme un autre, s'il n'était, de fait, intrinsèquement en contradiction avec ces visées socialisantes et émancipatrices.

Avant tout compétition, il exhause l'individualisme en valeur modélisante : être le plus fort, s'identifier au « héros » des temps modernes préoccupé de ses propres performances. L'entraide elle-même se monnaie, dans cette course. Le sauvetage d'un compétiteur en péril — en fait une obligation essentielle du droit maritime — se paie en compensations, sans doute âprement négociées, sur le podium. « Le monde extérieur » n'existe plus, pour ces compétiteurs, c'est d'ailleurs ce dont ils se glorifient naïvement au passage lors de leurs interviews. Mais si ! a-t-on envie de leur rétorquer, rassurez-vous, ce monde existe, avec du beau, et aussi avec du moins réjouissant, qu'il s'agirait justement de garder en conscience, d'étudier, de comprendre, pour pouvoir agir !

Le « Vendée Globe » érigé en support pédagogique fait inmanquablement penser à « la société du spectacle » analysée comme « modèle présent de la vie socialement dominante » par Guy Debord² :

« Toute la vie des sociétés dans lesquelles règnent les conditions modernes de production s'annonce comme une immense accumulation de spectacles. Tout ce qui était directement vécu s'est éloigné dans la représentation », explique-t-il.

Même alors si ce spectacle donné à voir aux jeunes élèves n'est que prétexte à une variété d'apprentissages, et surtout si ce spectacle n'est que ce prétexte, on les réduit à en être les adorateurs dociles. Il n'est qu'à voir, dans certaines classes, dès la grande section de maternelle, la déception ou la jubilation des élèves quand le candidat qu'on leur a fait choisir perd ou gagne du terrain...

Tant que l'appui sur le Vendée Globe n'est pas le prétexte à l'analyse même de cette société du spectacle, qu'il n'est pas utilisé en tant que *matière* pour comprendre les mécanismes de cette société de marchandisation, et de l'aliénation qu'elle produit, tant qu'il ne sera pas prétexte à

déconstruire, avec les élèves, les mécanismes en jeu dans cette compétition médiatisée, l'« effet » pédagogique sera contre-productif et lui-même aliénant.

Car, sans l'analyse nécessaire de ce qu'est et ce que représente *réellement* cette course, le fait même de l'objectiver en tant qu'outil, de la légitimer au même titre que tout support pédagogiquement pensé et adapté, en masque le rôle pervers et marchand, au même titre, par exemple, qu'apprendre à lire dans des ouvrages sexistes ou racistes au seul prétexte qu'un texte reste un outil d'apprentissage, cautionnerait ces idéologies en niant leur discours (et donc leur pouvoir) intrinsèque.

Les méthodes et la pédagogie au service d'une éducation émancipatrice, ne peuvent être dissociées du support.

Travailler sur l'histoire et les grandes découvertes, par exemple, c'est parler de la colonisation, de l'esclavage, de l'impérialisme et des causes des phénomènes migratoires. Manque-t-on à ce point de ressources — humaines, environnementales, documentaires, anciennes et actuelles — sous toutes les formes possibles (documentaires, films de fiction, ouvrages, bandes dessinées...) permettant d'entrer dans le vif du sujet, qu'il faille s'en remettre à la « Banque Populaire » ou à la « Mie Câline » pour les aborder ?

Une marque bien connue de céréales propose depuis des années des échantillons de ses produits, assortis de « kits pédagogiques » aux écoles. Et il se trouve des enseignants pour s'en réjouir ! Un des méfaits de la formation toujours plus au rabais ?

L'émancipation à l'épreuve des faits

On songe à Jacques Rancière, appelant de ses vœux l'émancipation du spectateur., face à « la maladie du regard subjugué par les ombres...³», quand il affirme :

« L'émancipation commence quand on remet en question l'opposition entre regarder et agir, quand on comprend que les évidences qui structurent ainsi les rapports du dire, du voir et du faire appartiennent elles-mêmes à la structure de la domination et de la sujétion ».

« Remettre en question », voici bien l'un des principes de l'« Éducation Nouvelle ». Questionner l'évidence, afin de comprendre. L'évidence médiatisée d'une course que tous doivent admirer, l'évidence médiatisée d'une cathédrale à reconstruire après

² Guy Debord : *La société du spectacle*, Buchet-Chastel, Paris, 1967

³ Jacques Rancière, *Le spectateur émancipé*, La fabrique, 2008.

qu'elle ait subi un incendie, l'évidence qu'il faille obéir à l'autorité institutionnelle, l'évidence de la bien-pensance politique au prétexte qu'elle est celle d'une prétendue majorité.

Afin d'échapper à la structure de domination dénoncée par Rancière, les promoteurs de ces principes pédagogiques que l'on nommerait aujourd'hui « alternatifs » ont cherché à donner à l'enfant un rôle de sujet dans le processus d'apprentissage, en s'appuyant notamment sur sa vie, son vécu, ses savoirs, d'une part, et sur sa capacité à se forger une opinion et à être en capacité de la défendre. Dans quel but ? Celui d'accompagner un être à la fois vers une inscription sociale porteuse d'idéal en même temps que vers un épanouissement personnel. En bref, ces théories promeuvent une éducation qui, sans même toujours se revendiquer comme « politique » (et pourtant, elle l'est !), vise cependant à faire émerger un regard critique sur le monde réel dans lequel nous évoluons. L'« agir » en est le maître mot.

Et que dire de ce spectacle qu'est le Vendée Globe au regard du réel, du vécu des jeunes élèves ?

Une compétition entre une poignée de navigateurs, entourés de sponsors dont les marques s'affichent évidemment sur voiles et coques des bateaux. Une industrie high-tech aux coûts exorbitants, des prétextes à la charité sombrant dans le cynisme (« encore un clic pour sauver un enfant » ...). Quel rapport avec l'environnement de ces enfants, grandissant majoritairement au sein des classes dites populaires ?

La communication bien comprise, qu'elle vienne des sponsors ou des concurrents eux-mêmes, qui la relaient sur les réseaux sociaux (certains.e.s d'entre eux-elles, purs produits d'HEC, vantent via leur propre réseau de multiples produits, de l'alimentaire aux cosmétiques, en passant par les voyages), relève d'un cahier des charges. Il faut vendre du rêve (inaccessible à ce stade), vendre des marques, des loisirs, du temps passé sur internet via les GAFAs. Le discours des skippers lui-même est si pauvre, nous tenant au courant quotidiennement des heures de sommeil si peu nombreuses et des pamplemousses restant dans la cambuse, que l'on ne peut effectivement qu'espérer que les « échanges » qu'ils ont avec la classe, lorsqu'il y a « partenariat », soient oubliés au plus vite.

L'habillage séduisant d'une idéologie porteuse de valeurs consensuelles cache des dessous moins reluisants, vecteurs, si l'on n'y prend garde, non seulement d'un matraquage commercial, mais

également d'un modèle subliminal performatif et individualiste véhiculé jusqu'à plus soif dans les médias : si on veut, on peut...

Au premier rang de ce consensus, l'écologie, bien sûr. Les skippers ont beau jeu de dénoncer l'envahissement de certaines zones par les sargasses et le fléau des OFNI (objets flottants non identifiés), et expliquer aux enfants qu'ils prennent bien soin de réduire leurs déchets, en évitant bien évidemment de parler de l'infrastructure nécessaire pour organiser cette course au large. Quel enseignant en profitera pour étudier les méfaits de la mondialisation ?

Sport de riches, le « Vendée Globe » véhicule des valeurs, des comportements, des symboles et un langage comme autant de références connotées : peu d'accointances entre elles et celles des classes moyennes ou prolétaires.

Quid du football ?

Qu'en serait-il du choix de la coupe du monde de football en tant que support pédagogique ? Les références seraient sans doute plus proches et intelligibles, quoique moins clinquantes, pour la majorité des élèves. Rares sont les communes françaises sans le moindre terrain de foot, nombreux sont les élèves pratiquant ce sport ou assistant aux matchs du dimanche. Le foot reste LE jeu des cours de récré (pour les garçons majoritairement), les maillots arborant le nom d'un footballeur célèbre ou celui d'une équipe particulière font florès, enfin, fait rare en comparaison des autres spectacles marchands de l'audiovisuel, et inédit dans les courses au large, les vedettes ne sont pas que des blancs.

Peu de chance que cette option de travail ne soit validée, en raison sans doute des références populaires qu'elle véhicule, références que l'on souhaite justement délégitimer en milieu scolaire, pour mieux lui substituer un autre modèle comportemental. D'autant que la violence, restée symbolique dans des sports plus policés, est là fréquemment démonstrative, que ce soit sur le terrain ou dans les tribunes.

Quoiqu'il en soit, rien n'y ferait. La problématique resterait bien la même. Car l'« évènement », quel qu'il soit, conserve sa fonction de vecteur de marchandises et de valeurs, en cela même qu'il relève des mêmes mécanismes de promotion que toute compétition médiatisée : marques des sponsors étalées sur le pourtour du terrain, publicités envahissant le moindre espace-temps libéré par le match lui-même, salaire exorbitant des joueurs

qui leur permet, alors qu'ils sont majoritairement issus de classes moyennes et populaires, de s'exhiber dans les magazines people et d'adopter les signes extérieurs ostentatoires de la classe dominante, sans, cependant, en maîtriser tous les codes (le « plafond de verre » sera vite atteint, n'accède pas aux mécanismes du pouvoir qui veut).

Vendée globe versus poésie

Les rapports de classe sont là patents. Le cours de géographie, un certain nombre d'élèves l'ont déjà vécu, mais en direct, au « gré » de la migration dramatique qu'ils ont parfois connue. La voile, peu d'élèves la pratiquent, certains d'entre eux, vivant tout près de la mer, n'y sont jamais allés... Pourquoi alors ne pas s'appuyer sur ces grands « événements » médiatiques pour parler de ce qu'ils recouvrent ? Du pouvoir des images ? En profiter pour déconstruire, analyser, comprendre ce qui différencie ce « spectacle » du « réel » ? Et, au risque, peut-être, de passer pour de dangereux islamo-gauchistes, de la transformation des idées, des hommes, et des rêves en marchandise par le système ultra-libéral ?

On sait, depuis les recherches bien connues des sociologues Bourdieu et Passeron⁴, que l'école reste une structure au sein de laquelle se joue la reproduction de l'inégale répartition du capital culturel entre classes sociales.

La thèse des deux auteurs de « La reproduction » soutient que là est même sa fonction. Cette fonction est bien, selon eux, de légitimer la culture — l'ensemble des attitudes — propre au groupe dominant, en néantisant les cultures des autres classes sociales. Il s'agit d'imposer des comportements et des références présentés comme les seuls valables socialement, et, partant, scolairement.

Le sujet n'est malheureusement pas dépassé. Des études plus récentes confirment que cet état de fait ne fait que perdurer.

Un rapport de l'Observatoire des inégalités datant de 2019 indique, en se basant sur les sources fournies par le Ministère de l'Éducation Nationale 2017-2018, qu'il y a 2,9 fois plus d'enfants de cadres que d'enfants d'ouvriers dans l'enseignement supérieur,

Sa conclusion est édifiante :

« *La situation des inégalités scolaires semble figée. Les filles ne progressent plus beaucoup dans les filières dites masculines de l'enseignement supérieur. La démocratisation sociale évolue peu. Les réformes scolaires actuelles (concernant la taille des classes, l'orientation post-bac et les filières de lycées notamment) ne touchent pas à la manière de concevoir l'école. Pour réduire les inégalités sociales à l'école, il faudrait une volonté politique affirmée capable de bousculer le conservatisme des catégories diplômées. Et des moyens.* »⁵

Jean-Pierre Siméon⁶, poète, directeur artistique du « Printemps des poètes », appelle à « éduquer en nous, le « muscle de l'attention » atrophié par l'omnipotence du grand barnum audiovisuel et du divertissement totalitaire », dénonçant la « clôture du regard » organisée par « la société du divertissement ». Pour ce faire, c'est la poésie, qu'il invoque.

Le Vendée Globe n'est pas la poésie, il est intérêts, leurre, instrument, et véhicule d'images envoûtantes et télévisuelles. Il peut satisfaire des spectateurs, il ne peut pas satisfaire l'enjeu éducatif, son exact contraire.

Que l'école prenne le poète au mot avant que les minutes de « cerveau humain disponible » ne soient totalement colonisées. ♦

⁴ Pierre Bourdieu ; Jean-Claude Passeron : *La reproduction, Éléments pour une théorie du système d'enseignement* ; Les éditions de Minuit ; coll. Le sens commun ; Paris ; 1970.

⁵ *Rapport sur les inégalités en France*, édition 2019. Sous la direction d'Anne Brunner et Louis Maurin, édition de l'Observatoire des inégalités, juin 2019.

⁶ Jean-Pierre Siméon ; *La poésie sauvera le monde*, essai, Le Passeur Éditeur, 2015, 86 p.

SANDRINE BREITHAUP, GREN
PASCAL MONTOISY, GBEN

Du numérique dans l'éducation !

Le défi du numérique

Alors que le monde peine encore à la gestion de la pandémie du Coronavirus, des questions refont surface dans les réflexions pédagogiques. Celle du « numérique dans l'éducation » en fait partie.

Pour des raisons idéologiques ou émotionnelles, tantôt rejetés, tantôt adulés, les apports de ce que nous regroupons sous la bannière du numérique font l'objet de grandes discussions dans les milieux de l'éducation. La lutte contre les inégalités sociales et scolaires passerait-elle par l'accès au numérique ?

Les enjeux sont grands, car il existe une corrélation positive avérée entre la croissance économique d'un pays et sa productivité. Autrement dit, plus un état investit dans l'accès au numérique, plus il offre d'opportunités d'accès aux connaissances à ses citoyennes et citoyens, plus il contribue à la réduction d'une certaine fracture sociale. La mise en réseau accélère et transforme les modes d'accès aux savoirs. Les téléphones portables par exemple, offrent des possibilités inédites jusqu'à présent de communiquer plus rapidement, de partager des informations simultanément entre des personnes, même éloignées et qui ont, sans ces moyens technologiques, de la difficulté à se réunir et se déplacer.

Ces avantages indéniables masquent toutefois une part d'ombre, moins glorieuse de l'usage du numérique. En se diffusant dès les années 1970 l'informatique va très vite se répandre dans des domaines d'activités divers, tels que l'administration des territoires, la santé, la sécurité, ou encore l'éducation et la culture, contrôlant progressivement les comportements humains et leurs libertés. Les mécanismes invisibles de contrôle social qui se créent au travers de la mise à disposition des outils numériques pourraient ainsi rendre inertes les efforts d'équité et de justice que nous défendons.

Au cœur de ces tensions, les militants de l'Éducation Nouvelle explorent des pistes d'action pour permettre à toutes et tous de s'insérer dans l'histoire collective. Pascale Lassablière relate « Le roman du confinement » né de « ce qu'il se passe lorsqu'il ne se passe rien » (Perec). Pascal Montois évoque les outils numériques dans la formation professionnelle en Haïti. Il montre comment leur usage sert la lutte contre les inégalités d'accès à l'apprendre. Inspirée par la poésie, Manuela Ravacca nous parle du rôle de la voix, quand la distance nous sépare. Le texte de Walid Sfeir nous questionne et nous met en garde face au contrôle qui émerge à l'usage d'outils numériques que pourtant nous utilisons quotidiennement peut-être un peu naïvement.

SB-PM

Un boulevard pour l'Éducation Nouvelle !

Pascal Montois (GBEN)

Depuis 8 ans, nous travaillons en formation professionnelle en Haïti, via l'APEFE¹, en privilégiant une formation mobile qui permet de se rendre n'importe où et n'importe quand avec des containers adaptés en ateliers. En 2019, afin d'atteindre davantage de bénéficiaires et de réduire les coûts, nous avons lancé des cours en ligne. Malgré la situation chaotique du pays, la plupart des jeunes disposent d'un smartphone et les obstacles techniques relatifs au courant et à la connectivité sont compensés par une débrouillardise légendaire. L'ajout d'une carte SIM à 3 € permet de télécharger tout un cours et de travailler offline.

La profusion de motos et des téléphones nous a incités à débiter par des cours de réparations et d'entretien de ces deux outils de la vie quotidienne.

Disposant d'un faible budget, nous nous sommes d'abord associés à la TVET Academy¹. En théorie, le concept est simple, une fois le plan de formation élaboré, et scénarisé, il suffit, pour les métiers choisis, de puiser dans les milliers de ressources existantes déjà sur le web (vidéos, PPT, diapositives, schémas et textes), de demander les autorisations aux auteurs et d'accommoder les médias aux besoins.

Afin d'éviter le décrochage massif propre à ce type de cours (plus de 90% des inscrits), nous avons prévu une session présentielle hebdomadaire avec un enseignant chevronné. Hélas, dans la pratique, nous avons vite buté sur les contraintes technico-pédagogiques de la proposition : peu d'accès aux données d'utilisation, de possibilités d'interactions ou de passer des consignes d'action, de différencier l'apprentissage, ou de faire construire des hypothèses.

Susciter la motivation

Pour compenser les lacunes, nous avons ajouté des opportunités de motivation, d'expérimentation et d'échanges entre participants via des vidéos d'animation en créole, avec une touche d'humour local, des groupes Whatsapp et des activités interactives sur un site internet afin de différencier les chemins d'apprentissages. Bien que ce dispositif nous ait permis de former une centaine de réparateurs de motos, nous avons l'impression que nous n'avons pas pu défendre au mieux nos valeurs éducatives.

Cette prise de conscience nous a décidés à quitter notre premier partenaire et rejoindre Moodle, pour sa gratuité d'utilisation, la facilité d'accès des contenus via le téléphone portable et la quantité de tutoriels permettant d'en approfondir les possibilités d'utilisation.

¹ ONG française qui propose avec succès des cours techniques et professionnels en ligne, principalement pour des pays d'Amérique latines et d'Afrique, d'abord comme ressources pour les formateurs, mais aussi pour de l'auto-apprentissage.

Ensemble, nous nous sommes lancés dans l'apprentissage de codages afin d'apporter de la variété et une forme plus motivante à nos cours. En quelques mois, nous avons tous progressé et nous étions capables de rescénariser les contenus et d'utiliser la nouvelle plateforme.

Ces ressources nous ont permis de proposer la différenciation d'un « auto-socio » apprentissage via des activités au choix, des consignes variées et une pluralité de référentiels. Nous avons aussi pu offrir des mises en situation (problèmes) avec la possibilité que les apprenants lancent des hypothèses, d'abord seuls, et à débattre en groupe via un espace de discussion. Dans le menu des contenus, chacun peut choisir la part qu'il s'appropriera d'abord en solo, puis à plusieurs, avant de la faire apprendre à d'autres via des vidéos « faites maison ». L'utilisation exclusive du téléphone nous a permis de combiner Moodle avec des applications complémentaires simples et efficaces comme *Whatsapp* ou *Signal*, de multiplier les possibilités d'interactions (et donc de travail de groupe) et d'envoi de documents entre participants.

Les nombreuses propositions d'auto-évaluations permanentes visaient à renforcer l'apprentissage et non à le chiffrer.

Ces jeunes ont aussi bénéficié d'un volet de compétences sociales et économiques en ligne afin d'augmenter leur possibilité d'insertion. L'évaluation finale est présente et consiste à réparer les pannes réelles des motards voisins. Avec la persistance de 115 jeunes sur les 121 inscrits au départ, nous sommes loin d'un taux d'abandon de 93%. Toutefois, ce type de propositions requiert encore de très nombreux ajustements, pour nous rapprocher davantage de nos principes. Mais ces formations en demande exponentielle constituent assurément un espace de recherche et d'action très prometteur pour l'Éducation Nouvelle.

En effet, la diffusion rapide des téléphones portables dans les pays à faibles revenus représente une occasion intéressante de réduction de la brèche sociale par le biais d'un accès simple et gratuit à une série de formations. La flexibilité totale au niveau des moments d'apprentissage permet d'atteindre les plus démunis qui, en général, ne peuvent pas se libérer des journées entières, devant exercer de petits boulots de survie ou s'occuper d'une famille.

Nous construisons ainsi des propositions qui, dans leurs philosophie, objectif, méthodologie et contenus, participent effectivement à

l'émancipation de populations largement oubliées et prennent en compte leurs besoins et leurs demandes dans le cadre d'une vision globale du contexte local.

Le web abrite des millions de ressources dont les auteurs refusent rarement leur récupération à des fins pédagogiques. Il est possible « d'habiller » entièrement un cours en recyclant des trouvailles chinées sur la toile.

Toutefois, il est nécessaire de ne pas se laisser brider par une technologie qui tend à favoriser un enseignement transmissif simple. Ne confondons pas innovations techniques et pédagogiques. Incitons les pédagogues défenseurs d'un apprentissage sociocentrique à s'emparer de la technologie et à orienter, par leurs demandes, son évolution afin de faciliter la mise en œuvre les principes qui nous sont chers.

L'univers des cours en ligne constitue assurément un boulevard pour l'Éducation Nouvelle de demain.

P.M. (GBEN)

Formation au numérique : et la voix ?

Manuela Ravecca - GIEN - Italie

Pédagogue et formatrice autobiographique

*Doucement ma voix t'accompagne
Je ne peux pas prendre ta main
et dans l'air rencontrer tes yeux*

*Mais ma voix c'est la même,
Dehors et à l'intérieur de la vidéo.*

*Nos voix tiennent le contact et elles
joignent nos réflexions.
Comme une musique tient le fond
Et dessine le contexte*

*Écoute les sons avant les mots.
Ferme les yeux, écoute
C'est tout
La vibration passe
Elle traverse la vidéo*

*La voix pleine et vide
Les mots et le silence
Comme une danse prennent
et laissent*

Elle ouvre l'espace.

*Écoute le silence avant les mots.
Ferme les yeux, écoute.
C'est tout*

*La vibration passe
Elle traverse la vidéo*

Et si le confinement nous faisait écrire un roman ?

Pascale Lassablière (GBEN)
Ateliers Mots'Art
www.motsart.be

En octobre on reconfinait en Belgique comme ailleurs.

L'ambiance était morose : une prise de conscience dure, la situation Covid allait durer...

Les associations commençaient à se résoudre à utiliser la visioconférence pour résister et maintenir un minimum de collectif.

Je ressentais le besoin de tirer quelque chose de cette période inédite à l'échelle planétaire forçant à l'arrêt, particulièrement le monde associatif et culturel.

Petit à petit l'idée a germé... grâce à des lectures, Germaine Tillion, Edouard Glissant, Edgar Morin, Marguerite Duras, Annie Ernaux... et surtout Georges Perec : écrire « ce qui reste, ce que l'on ne voit généralement pas, ce qui ne se remarque pas, ce qui n'a pas d'importance : ce qui se passe quand il ne se passe rien, sinon du temps, des gens, des voitures et des nuages. »

En m'inspirant du cahier des charges de « La Vie mode d'emploi », j'imaginai un dispositif où on créerait des personnages. On écrirait des lettres en leur nom dans lesquelles la situation sanitaire se raconterait, intriquée dans leur quotidien. Des lettres dans lesquelles, nous, autrices et auteurs, ne serions pas loin.

L'association PAC¹ qui forme des écrivains publics en Wallonie était intéressée par le projet². En novembre 2020, j'écrivais la proposition : écrire ensemble un roman du confinement.

21 participants ont répondu à l'appel, 16 belges et 5 français.

Le mardi 1er décembre de 19h à 22h premier rendez-vous Zoom, un logiciel que j'allais apprivoiser. J'ai appris à faire des sous-groupes, communiquer via le Chat, aller chercher les retardataires dans la salle principale, organiser des prises de parole pour maintenir un minimum de "spontané"

Au début je balbutiais. Les plénières étaient trop longues, épuisantes en concentration. Nos moments d'écriture réduits à trop peu. Il me fallait trouver un équilibre pour que chacun se sente reconnu, ait un temps de parole, et fabriquer quelque chose pour visualiser le projet.

Après trois réunions expérimentales, nous avons trouvé une sorte de vitesse de croisière :

- Des moments en sous-groupes, des rituels d'ouverture et de fermeture...
- Une communication intermédiaire par mail entre les visios, préparant le rendez-vous.
- L'envoi d'un petit Visiojournal reprenant les productions, questions et suggestions de chacun.
- L'envoi du lien Zoom, du menu de la soirée avec les consignes et textes de références nécessaires, la veille du rendez-vous visio.

Je m'apercevais combien cette communication créait elle aussi du lien, je soignais la convivialité, l'humour, la légèreté, l'attention.

Nos personnages complètement fictifs sont proches du réel. Ils ressemblent à nos familles, nos amis, aux gens de nos quartiers ou de nos villages.

Ils ont écrit des lettres à leur entourage dans une temporalité située entre mars et décembre 2020.

L'atelier était engageant, écrire au nom d'un personnage, ça demande temps et attention.

21 auteurs entre 24 et plus de 70 ans forment aujourd'hui une sorte de communauté liée par le projet.

Nous arrivons maintenant à la fin de la première partie du projet : l'écriture. L'idée est de poursuivre avec une publication. A ce jour, 210 lettres ont été envoyées. Chaque auteur a

écrit au nom de 10 personnages.

Au fil du projet, il nous a fallu inventer et contourner certaines difficultés. 2 participants ont quitté l'aventure en cours. Nous nous sommes organisés pour les remplacer, et prendre en charge leurs personnages.

Il y a eu aussi la différence de rythme d'arrivée des lettres. Dans les deux semaines qui séparaient chaque visio, chacun devait recevoir une lettre et en écrire une. Il fallait compter avec les irrégularités d'acheminement du courrier postal, et le temps relatif nécessaire à chacun pour écrire.

Les personnages comme dit Sylvie Germain, à peine nés à notre conscience, souhaitent naître à nouveau autrement. Ils veulent naître au langage, s'y déployer, y respirer. Ils veulent avoir une vie textuelle. Et de fait, ils sont devenus de plus en plus vivants. Certains participants envoyaient des photos de personnes de leur entourage, ou trouvées sur Internet, ou les dessinaient pour leur donner un corps, un visage, une expression, une allure.

Le désir de faire vivre les personnages, d'écrire leurs failles, leur courage, leurs abattements, leur désespoir parfois, leur résistance aussi, a été le moteur de ce projet, plus que témoigner de la réalité du Covid. Même si c'est cette réalité qui nous a fait créer ce projet.

Aujourd'hui nous sommes le 17 mai 2021. Nos rendez-vous visio nous manquent presque...

Il est encore trop tôt pour mesurer les effets de ce projet, mais ce qu'on peut dire, c'est que nous avons résisté à la morosité, à l'arrêt forcé, au rien, et même, que nous en avons fait quelque chose.

P.L.

¹ PAC : Présence et Action Culturelle,

² Grâce à la complicité de Dominique Surleau avec qui j'avais travaillé pour la formation des écrivains publics

Faut-il encore apprendre à lire et à écrire ?

Walid Sfeir (GRoEN - GBEN)

Le rapide développement des technologies numériques bouleverse nos habitudes de vie, nous force à remettre en question des conceptions sur le mode de fonctionnement de nos sociétés (machines-outils, intelligence artificielle, transport autonome...), mais comment cet acte fondamental à la communication et au transfert de connaissances, qu'est l'écriture, est-il concerné ?

Faut-il encore apprendre à écrire ?

Confrontée aux nouvelles technologies de reconnaissance vocale, aux intelligences artificielles (ou IA) dédiées aux correctifs orthographiques et grammaticaux, voire même aux assistants de style, la jeune génération délaisse, semble-t-il, de plus en plus l'écriture au profit de la dictée vocale.

Est-ce un progrès? Est-ce dangereux?

Le logiciel anglais *Grammarly* par exemple se veut plus qu'un correcteur. L'un de leur slogan est même « Grammarly aide à vous connecter (aux autres) ». Lorsqu'on l'utilise, il suggère bien sûr les correctifs classiques d'orthographe et de grammaire mais en plus, signale les soucis de style (« votre phrase est peut-être trop longue, vous avez utilisé ce même mot 2 fois avant ») et propose les modifications en expliquant pourquoi.

Avons-nous là affaire à un professeur particulier ? Un professeur basé sur une IA, donc évolutif et adaptatif ? Il suffirait de le coupler avec un logiciel de reconnaissance vocale -qui eux aussi ont fait d'immenses progrès- pour que le besoin intrinsèque de nos sociétés de savoir écrire s'étiolle.

Savoir écrire n'est pas en soi nécessaire, ce qui est vital pour éviter l'exclusion est de savoir transmettre par écrit ce que l'on veut dire, ce que l'on pense. Et en cela le couple reconnaissance vocale / IA de syntaxe remplit ce besoin. D'ailleurs les représentations dans la quasi-totalité des récits d'anticipation de la communication passent par l'oral : on parle à son ordinateur, on envoie des messages vidéo... sommes-nous encore loin de cette vision du futur?

Cette dépendance à l'outil technologique est-elle une bonne chose ? Si ces technologies présentent bien sûr le risque de manque de cette technologie (panne, effondrement des sociétés, manque de ressources énergétiques...) d'un autre côté, il est bon de se rappeler que tout ce qui se dit ou s'écrit par voie digitale ne disparaît pratiquement jamais. Alors en ces temps d'agenda partagés, de documents stockés dans le cloud, de Big Data mining, pensons-y !

Faut-il encore apprendre à lire ?

Lire, un acte double : doit-on savoir lire pour comprendre le monde, ses lois, ses nouvelles ? Doit-on savoir lire pour le plaisir que cet acte procure ?

Depuis la diffusion des premiers écrits à grande échelle (imprimerie) jusque récemment, ces deux aspects n'étaient pas vraiment dissociables, mais ce n'est plus tout à fait le cas.

La nouvelle parlée, les livres audio et la vocalisation des pages internet peuvent rendre caduc la nécessité de savoir lire pour comprendre le monde.

Reste le plaisir de lire, mais ce plaisir n'étant pas universel, l'apprentissage pour tou.te.s de la lecture est-il toujours d'actualité ?

On avance souvent qu'il est nécessaire de savoir lire pour pouvoir trouver une information, faire la vérité sur un point historique... mais de nos jours, la grande majorité des recherches se fait via internet. Et là ce n'est pas tant la capacité de lire que celle de pouvoir faire une recherche qui déjouerait une éventuelle censure ou un algorithme google / facebook trop zélé, qui importe. Combien de personnes écoutent un livre audio dans leurs voitures ou le journal parlé, plutôt que la presse écrite ?

Bien sûr que le livre et la lecture sont encore présents, mais ne se cantonnent-ils pas dans l'autre pan des motivations à lire, à savoir, le plaisir ?

Le contact physique avec le livre, pouvoir choisir le rythme, le débit de lecture adapté à son humeur, à son tempérament, seraient-ils peut-être les seules raisons encore valable pour lire ?

W.S

¹ Source : publicité *Grammarly*
<https://www.youtube.com/watch?v=OgFX5za8Yiw> 5:101

Le LIEN communiqué

Comme à chaque fois les propos tenus dans les "Quatre pages du LIEN" le sont, en accord avec le collectif *Dialogue*, sous la responsabilité du groupe "org" du LIEN. Celle-ci est assumée par Etienne Vellas (GREN) et Michel Neumayer (GFEN).

Ils reflètent la très grande diversité des approches de l'Éducation nouvelle et peuvent surprendre le lecteur français. Ils peuvent parfois sembler en contradiction avec des combats menés dans tel ou tel pays européen, notamment en raison de combats "d'ici". Au-delà des choix de pratiques et de stratégies développés "ailleurs" ceux-ci ne servent qu'un but : montrer comment l'Éducation nouvelle, où elle s'invente, ouvre à l'émancipation des personnes et des pays ...

Des numéros de Dialogue disponibles

Les numéros de Dialogue sont téléchargeables www.gfen.asso.fr/fr/revue_dialogue

Pour les numéros de plus de 3 ans en pdf, le téléchargement est gratuit

Les numéros imprimés de plus de 3 ans sont gratuits (frais de port à payer)

Frais de port : 1 n° = 2,90 € ; 2 n° = 4,40 € ; de 3 à 11 n° = 5,90 € ; au-delà, nous consulter

- | | | |
|---|--|--|
| <p>137 - Éducation nouvelle en marche. Chantiers d'avenir</p> <p>138 - Difficulté scolaire Comment retourner la peau du destin ?</p> <p>139 - Écrire ses pratiques</p> <p>140 - La morale (qu') en faire (?)</p> <p>141 - Avons-nous encore besoin de la pédagogie ?</p> <p>142 - L'ordinaire de la classe</p> <p>143 - Du développement durable au développement solidaire</p> <p>144 - Éducation et politique : histoire ancienne, enjeux d'avenir</p> <p>145 - Du refus d'apprendre au pari de comprendre</p> <p>146 - Familles, écoles, quartiers pour une dynamique éducative</p> <p>147 - Enseignants : le travail sur le métier</p> <p>148 - Des pratiques pour transformer l'école</p> <p>149 - Débattre Penser Apprendre</p> <p>150 - Pour que la maternelle fasse école</p> <p>Hors série - Penser l'aide au coeur des apprentissages</p> | <p>151 - Réussite éducative Réussite scolaire</p> <p>152 - Enseignement secondaire : enjeux et pratiques</p> <p>153 - Enseigner Apprendre avec le numérique ?</p> <p>154 - Pour que la maternelle fasse école</p> <p>155 - Réussir du collège au lycée : quelle approche des savoirs ?</p> <p>156 - Savoir et création, un couple indissociable ?</p> <p>157 - Socialiser/apprendre Quels enjeux ?</p> <p>158 - L'écriture, éducation prioritaire</p> <p>159 - Conformer ou transformer ? Enjeux des formations</p> <p>160 - Expliciter pour faire comprendre ?</p> <p>161 - L'éducation nouvelle, un engagement toujours renouvelé</p> <p>162 - Des pratiques pour lever les fatalités</p> <p>163 - Éloge de l'hétérogénéité</p> <p>164 - Objets disciplinaires/Pensée complexe</p> <p>165 - Mots détournés/savoirs marchandisés</p> <p>166 - Les valeurs à l'épreuve des pratiques</p> <p>167 - Mettre en valeur</p> | <p>168 - Revenir aux fondamentaux pour bâtir les savoirs ?</p> <p>169 - La maternelle Enjeux d'hier et de demain</p> |
|---|--|--|

Numéros à 8 €

- 170 - Éros et logos Éducation et sexualité
- 171 - Dans et hors l'école, réussir, ils en sont tous capables
- 172 - Actif(s) pour apprendre
- 173 - Liberté pédagogique j'écris ton nom
- 174 - Dépasser la violence... Apprendre
- 175 - J'enseigne donc je conçois
- 176 - Prendre la main sur l'évaluation
- 177 - Pour que les élèves se saisissent pleinement de leur travail personnel
- 178 - Les "méthodes" à l'épreuve des finalités
- 179 - L'espoir aussi se construit
- 180 - Pourquoi faire école ?



Bulletin d'adhésion au GFEN et d'abonnement à Dialogue

A retourner à GFEN - 14 avenue Spinoza - 94200 Ivry sur Seine / 01 46 72 53 17 (ou sur www.gfen.asso.fr)

- J'adhère au GFEN avec l'abonnement à Dialogue à tarif réduit
- J'adhère au GFEN seulement
- Je m'abonne à Dialogue seulement et choisis le n° ...

Format d'abonnement :

- Papier Numérique Papier ET numérique

Nom :

Prénom :

Adresse :

Code postal et ville :

Téléphone :

Courriel :

Profession (et niveau si enseignant) :

Travaille avec le groupe GFEN :

Secteur(s) auquel vous souhaitez être rattaché (facultatif) :

- Arts plastiques Écriture & Poésie Institut Henri Wallon
 Langues Maternelle Philosophie Sciences

Date :

Signature :

Entourez le montant choisi

ADHESION (1 an à partir de la date d'adhésion)

Revenu mensuel	Adhésion seule	+ Dialogue	
		papier OU numérique	papier ET numérique
moins de 1 200 €	20 €	42 €	44 €
de 1 200 € à 1 700 €	50 €	72 €	74 €
de 1 700 € à 2 200 €	60 €	82 €	84 €
de 2 200 € à 2 700 €	80 €	102 €	104 €
plus de 2 700 €	100 €	122 €	124 €
Associations partenaires	200 €	222 €	224 €

Un reçu fiscal vous sera envoyé qui vous permettra de déduire de vos impôts 66 % de votre cotisation.

Versement en 3 fois, joindre 3 chèques à l'ordre du GFEN.

ABONNEMENT à la revue Dialogue (4 numéros /an)

Adhérent → Papier OU numérique : 22 €

Adhérent → Papier ET numérique : 24 €

Papier → France : 30 € / Etranger : 32 €

Numérique : 30 €

Papier ET numérique → France : 32 € / Etranger : 34 €

Abonnement de soutien - Papier ET/OU numérique > 40 €

Pour tout abonnement à 30 € et plus 1 Dialogue offert au choix sur les n° simples antérieurs au n°163



Un été d'éducation nouvelle

Plus de précisions sur les manifestations : leur programme, l'inscription... sur http://www.gfen.asso.fr/fr/un_ete_d_education_nouvelle_2021

Cinq jours pour créer, renouer avec les utopies

du lundi 16 août au samedi 21 août

Guingamp (Côtes d'Armor)

*Secteur Arts Plastiques Recherche et
Création du GFEN*

La place du linguistique dans le développement de l'autonomie langagière

du 20 au 23 août

Vénissieux (Rhône)

*13e université du secteur Langues du
GFEN*

Complotisme : une pandémie mentale ? L'idéal du rationalisme en question

27-28-29 août

Autun (Saône-et-Loire)

Stage du secteur Philosophie du GFEN

Retisser des liens sociaux, se redonner du pouvoir d'agir

26-27 août

Fournet Blancherole (Doubs)

*Stage de rentrée du GFEN Franche-
Comté*

Université occitane de Laguépie

12 au 18 juillet

Laguépie (Tarn-et-Garonne)

*avec le secteur Écriture et Poésie du
GFEN*

44e Hestejada de las Arts d'Uzeste Musical

14 au 23 août

Uzeste (Gironde)

*avec le secteur Écriture et Poésie du
GFEN*

Sommaire

Éditorial

- 1** Tenir la distance Michel BARAËR
-

Retours sur vécus

- 3** Faire classe ensemble L'énigme de la présence Geneviève GUILPAIN
- 7** Enseigner les langues en des temps troublés Maria-Alice MEDIONI, Saloua KAABECHE, Magali KOUTTI
Nathalie FARENEAU
- 11** La formation à distance témoignage de Betty LABOREL recueilli par Genevève GUILPAIN
À lire sur le supplément en ligne http://www.gfen.asso.fr/fr/revue_dialogue :
- Cinq parents, militants Quart Monde, partagent leurs expériences des confinements de 2020 ATD Quart Monde
 - Des (éducations) nouvelles du numérique Laurent CARCELES
-

Des prises de position

- 15** Franchir le mur du virtuel ? Explorer les brèches Collectif Seine et Vosges
- 19** Enseignement à distance, emploi de dispositifs numériques, quels usages ? Saloua KAABECHE
- 22** Le numérique : un révélateur de deux systèmes de valeurs qui s'affrontent Dominique BUCHETON
À lire sur le supplément en ligne http://www.gfen.asso.fr/fr/revue_dialogue :
- Prendre distance avec le (tout) numérique ? Quand la télé commande ! Pascal DIARD
-

Des possibles en oeuvre... mais...

- 26** Distanciel et collectif, quels possibles ? Stéphanie FOUQUET
- 30** Un travail collaboratif à distance ? Michel BARAËR
- 34** Penser le complot à distance ? Bilan d'une démarche Julien CUEILLE, Alexis AVRIL
- 38** Un enseignement numérique sous contrainte Clément LARRIVÉ
- 42** Les cailloux paranormaux Méryl MARCHETTI
- 46** Projet collectif de correspondance poétique GFEN 72
- 48** Le travail personnel des élèves au service d'une autonomie et d'un engagement dans les apprentissages
Jany VIDAL
À lire sur le supplément en ligne http://www.gfen.asso.fr/fr/revue_dialogue :
- Lassitude et décrochage Maria-Alice MEDIONI, Eddy SEBAHI, Agnès MIGNOT, Valérie PÉAN, Marie et Sylvain GALY
-

Nous avons reçu

- 52** Enseigner via *Le Vendée Globe* : une fausse bonne idée ? Gaëlle LEFEUVRE
-

Le cahier du LIEN

- 56** Du numérique dans l'éducation ! Sandrine BREITHAUPT (GREN) Pascal MONTOISY (GBEN) Coord.
Manuela RAVECCA (GIEN Italie) Pascale LASSABLIÈRE (GBEN) Walid SFEIR (GBEN & GROEN
Belgique, Roumanie)