

Le numérique hors programme

Le numérique embarrasse l'école, c'est peu de le dire. Entre l'institution qui multiplie les plans et les discours et des enseignants avant-gardistes jusqu'à l'isolement, c'est à l'échelle de l'établissement que peut se jouer la prise en charge de ce qui doit être considéré comme un nouveau contenu d'enseignement.

Serge Pouts-Lajus, Éducation & Territoires

L'institution scolaire n'a jamais été à l'aise avec le numérique. Il faut dire que l'objet est fuyant. Par où le prendre? Au tout début des années 80, des militants enthousiastes se sont convaincus qu'ils tenaient avec l'ordinateur un instrument unique de rénovation des pratiques pédagogiques. Mais petit à petit, l'objet s'est laissé dompter. Il est devenu pédagogiquement neutre, un item dans les programmes, une machine utile dont il faut apprendre à se servir, un outil donc et rien de plus.

Le répit a été de courte durée. Une vague récente vient de relancer l'idée que le numérique est bien plus qu'un outil et que son potentiel en termes pédagogiques met en question la forme scolaire traditionnelle. L'appel au changement de paradigme, lancé au début des années 80 par Seymour Papert avec son langage Logo, est aujourd'hui repris avec force par les pédagogues amateurs de réseaux sociaux.

OBJET OU OUTIL?

Instrument d'une mutation pédagogique profonde ou simple outil de travail? Le moins que l'on puisse dire est que l'institution tergiverse. Des salles informatiques sont d'abord créées dans les écoles où les classes se rendent pour « faire de l'informatique ». Mais les corps d'inspection obtiennent que les ordinateurs soient installés dans les classes où ils s'intègrent dans les pratiques pédagogiques quotidiennes. Le B2I, créé en 2000, tente une impossible synthèse. Les TIC (technologies de l'information et de la communication) y sont présentées comme des moyens de production

et de communication, mobilisables dans toutes les disciplines, mais aussi comme des objets d'enseignement dont l'importance sociale et

MOTS CLÉS

TICE
Innovation

culturelle ne cesse de grandir et dont l'apprentissage ne doit pas se réduire à la maîtrise de fonctions techniques. Pour autant, le B2I ne fait pas du numérique un objet d'enseignement spécifique: l'apprentissage se fait par l'usage.

Cependant, les partisans d'une approche technoscientifique de l'informatique ne désarment pas. Ils font valoir que l'apprentissage par l'usage ne répond pas aux finalités émancipatrices de l'école: s'il ne veut pas être condamné à devenir l'objet aveugle d'une technique omniprésente, le citoyen doit disposer de connaissances et de compétences qui sont propres à l'informatique et aux sciences du numérique.

Incontestablement, l'institution peine à stabiliser sa position entre deux pôles qui, avec le recul, apparaissent tous deux légitimes autant qu'irréremédiablement opposés. De sorte que le numérique donne l'image d'un objet qui persiste à ne pas se laisser enfermer dans le cadre habituel des programmes, lesquels ont précisément pour fonction de stabiliser des matières d'enseignement à partir d'objets plus ou moins bruts que produit la vie sociale. Une technique jeune, en évolution si rapide et dont le pouvoir réel reste difficile à cerner, résiste par la force des choses au processus habituel de mise en programme.

La loi de refondation de l'école de la République de 2013 pose sur le numérique un regard neuf: elle en fait une perspective, une ambition globale. C'est une intéressante tentative de dépasser le clivage entre l'objet et l'outil ou, plus précisément, de le renvoyer à un autre étage institutionnel que celui où se traitent habituellement les questions de programmes et de ce qui, dans notre système, tient lieu de curriculum.

INSTABLE ET ENVAHISSANT

La loi ne dit rien sur cet ailleurs institutionnel. Où le situer? On pense d'abord à l'université et aux centres de formation d'enseignants où se déroule habituellement l'indispensable percolation conduisant à transformer une technique nouvelle en une matière et une discipline. Mais là encore, le numérique, instable et envahissant, semble opposer à ce traitement traditionnel une résistance inattendue.

De plus, du seul fait que le numérique est d'ores et déjà massivement présent dans les établissements scolaires, c'est à une autre extrémité, celle des pratiques et au même moment que se posent les questions d'intégration du numérique dans l'éducation. Et c'est sans doute à ce niveau qu'elles pourraient se résoudre

À NOTER

Les mots pour le dire changent eux aussi

Au début, il était question d'informatique, d'ordinateur et même de télématique pour désigner l'informatique en réseau. Mais très vite, on est passé aux technologies de l'information et de la communication (TIC), équivalent presque parfait de l'anglais ICT (*Information and Communication Technology*). Aujourd'hui, le mot « numérique », nouvellement adopté, détrône les TIC et les TICE (TIC pour l'éducation), occultant au passage toute référence à des techniques particulières. Le numérique n'est plus une technique mais un état du monde. Comment l'école pourrait-elle y échapper?

le plus naturellement. À condition cependant de ne pas céder trop vite à certaines illusions dont le numérique est justement le vecteur.

Le fonctionnement de notre système éducatif accorde, davantage que celui de nos voisins européens, une place centrale à ses enseignants. C'est vers eux que le regard, tôt ou tard, se tourne lorsque la question du numérique se pose. Mais à ce niveau, c'est du moins ce que l'on observe depuis trente ans, la réponse apportée repose principalement sur des choix personnels.

LES ENSEIGNANTS ET LA MODE

Des enseignants enthousiastes et inventifs s'emparent des techniques du moment, pour les mettre au service de projets pédagogiques innovants. L'institution et des corps intermédiaires de toutes sortes s'emploient à mettre ces initiatives en valeur et à les donner en exemple. Mais lorsqu'un élargissement des pratiques se dessine, ce mouvement d'extension est systématiquement contrarié par l'apparition de nouvelles trouvailles numériques, des « bidules » sur lesquels les mêmes innovateurs, ou d'autres, se précipitent, recréant de l'hétérogénéité dans les pratiques et ringardisant un peu plus les ébauches de programmes et les tentatives d'instructions officielles, toujours en retard d'une mode.

Il suffira pour illustrer ce propos de citer des exemples récents. Les portfolios (dossiers personnels d'apprentissage), les simulations et les mondes virtuels (inspirés de *Second Life*) occupaient, il y a moins de trois ans, la position d'avant-garde et donc d'avenir annoncé du numérique éducatif. Aujourd'hui délaissés, ils laissent la place aux réseaux sociaux, aux MOOC (*Massive Open Online Course*) et aux jeux sérieux. Mais personne ne peut douter que cette mode-là finira, elle aussi, par céder la place. On annonce d'ailleurs un retour en force imminent du hardware : robots et imprimantes 3D.

Les espoirs mis dans les pratiques individuelles pourraient se révéler aussi illusoire que ceux évoqués plus haut à propos de la capacité de l'université à fournir à l'institution scolaire un cadre conceptuel pour l'intégration du numérique.

Le système éducatif ne se réduit heureusement pas à une adminis-

tration centrale et à une armée de praticiens. Il existe un étage intermédiaire, celui de l'établissement, où le regard pourrait aussi bien s'arrêter. C'est un étage faible dans notre modèle national où l'autonomie pédagogique, encadrée fermement par les programmes et les instructions de l'administration centrale, se trouve concentrée à la base du système, sur les enseignants.

L'efficacité de ce modèle a été pleinement démontrée par temps calme. Mais dans la zone de turbulences que nous traversons, turbulences auxquelles le numérique

On croise parfois un professeur dont les usages innovants font la une des sites spécialisés, sans aucun effet d'entraînement sur son milieu de travail.

contribue, cette structure et la méfiance que les enseignants manifestent à l'égard d'une possible redistribution de l'autonomie sont devenues des handicaps. Elles le sont, en tout cas, s'agissant du numérique.

L'observation de terrain montre qu'il existe, dans certains établissements, une dynamique collective d'usage du numérique, née le plus souvent de l'action volontaire d'un petit groupe d'enseignants ou d'une équipe de direction mobilisée. Parfois, cette dynamique cesse brutalement à l'occasion d'une mutation. Mais parfois elle se maintient. Comment cela se fait-il ? Mystère d'autant plus grand que ni la recherche ni l'inspection ne semblent s'intéresser à ces questions. La faiblesse de ce

maillon dans notre système, c'est aussi dans ce manque d'intérêt qu'elle se révèle.

Le plus souvent il faut bien le dire, aucune dynamique collective notable n'existe. Dans ces établissements où le numérique se trouve cantonné à un rôle d'arrière-plan, on croise parfois un professeur dont les usages innovants font la une des sites spécialisés. Sa présence ne semble avoir aucun effet d'entraînement sur son milieu de travail. C'est parfois même l'inverse qui se produit ; on peut en deviner les raisons.

POUR UN NUMÉRIQUE COLLECTIF

L'établissement scolaire est le lieu d'une pratique du numérique naturellement collective, et donc entraînant lorsqu'elle réussit à s'installer. Mais c'est d'un collectif de proximité dont il s'agit ici, très différent du collectif délocalisé et surtout choisi des réseaux sociaux. C'est un collectif traditionnel, matériellement contraint par une nomination ou un lieu d'habitation, mais infiniment plus déterminant pour la réussite des élèves que celui des réseaux dématérialisés et délocalisés. Il l'est tout autant pour l'adoption du numérique.

Si la France se distingue de ses voisins, c'est d'abord dans la faible contribution de ses établissements à la dynamique globale de développement du numérique pédagogique. Si l'on veut que les pratiques de terrain jouent un rôle effectif dans l'élaboration d'un programme du numérique dans la chaîne institutionnelle, il faudra peut-être ■■■

EN COMPLÉMENT

La place du numérique dans les programmes

La place qu'occupe le numérique dans les discours sur l'école et dans les instructions officielles est sans commune mesure avec celle qui lui est réservée dans les programmes officiels. Chapitre à part entière du programme de quelques disciplines (technologie au collège, enseignement professionnel au lycée), le numérique est mentionné en tant qu'outil dans quelques autres (mathématiques et sciences notamment). Les TIC constituent la matière même du B2I (brevet informatique et internet), objet institutionnel et pédagogique mal identifié dont la mise en œuvre demeure, douze ans après sa création, encore incertaine. L'introduction du numérique comme discipline fait l'objet de controverses intenses au sein même de la communauté de ses partisans dans l'éducation scolaire. Introduite furtivement à la fin des années 90 et vite retirée, elle est réapparue en 2012 sous la forme d'un enseignement optionnel, « informatique et sciences du numérique » en terminale S, étendue à toutes les terminales en 2013. Trop pour certains, pas assez pour d'autres.

5. Que mettre au menu de l'école?

■ ■ ■ renoncer à s'appuyer systématiquement sur une approche individualiste et délocalisée des usages. Même si elle semble la plus naturelle dans notre système éducatif et même si le numérique nous y incite de plus en plus. Quitte à changer de paradigme, pourquoi pas celui-là?

S'attacher au contraire à entraîner un établissement, c'est-à-dire la communauté des individus qui le composent, élèves, familles, personnels, parmi lesquels les enseignants, par une pratique numérique collective inscrite dans la localité, voilà qui serait une vraie innovation. Mais

pour cela, sans doute devrions-nous nous réconcilier avec nos établissements, faire en sorte que les professeurs qui y sont nommés s'y sentent mieux et trouvent des raisons de s'y attacher. Question de climat, d'organisation. Pour cela aussi, le numérique nous sera utile. ■

Ne partons plus des programmes !

Sans aller jusqu'à mettre les programmes à la poubelle, l'auteur propose du moins de partir d'abord de la curiosité des élèves, de ce qu'il leur arrive au quotidien, pour construire des apprentissages qui tendent vers ce que l'institution demande d'enseigner.

Sylvain Connac, Isfec Montpellier

Vous accepterez bien une petite énigme : savez-vous qui est l'auteur de ce texte ?

« *Recommandations. Ne négligez pas : le coin vivant de la classe, les travaux du jardin, les charges à réserver aux élèves, la classe atelier remplaçant la classe prison, la bibliothèque de la classe, les classes promenades, les échanges de correspondances scolaires, les conférences faites par les enfants, les observations continues, l'observation systématique des élèves, l'étroite collaboration des parents aux activités scolaires, et aussitôt que possible, une imprimerie à l'école.* »

Certains doivent penser à Célestin Freinet. Pas du tout ! D'autres à quelques pédagogues de l'éducation nouvelle. Encore moins. Il s'agit d'un arrêté ministériel du 13 mai 1936, extrait du plan d'études primaires, le programme belge de cette période. Incroyable ! D'autant plus que cela fait bien longtemps que les programmes qui balisent la fonction d'enseignant n'ont plus cette forme. Ils correspondent plutôt à une liste de

contenus d'enseignements, au mieux à faire apprendre aux élèves, au pire à seulement émettre devant eux

MOTS CLÉS

Primaire
Transposition didactique

Les programmes correspondent aux repères qu'une nation se donne pour permettre à ses jeunes générations de « rattraper les wagons », notamment pour prendre conscience qu'un passé riche explique leur présent et conditionne leur futur. En ce sens, les programmes sont des richesses.

Mais les mêmes textes officiels, arrêtés et autres décrets énoncent les missions confiées aux enseignants, fonctionnaires chargés de leur application. Leur visée, principalement administrative, place au second plan leur dimension pédagogique. Placés en situation de commis, de nombreux enseignants en viennent à les considérer comme la source de toute réflexion professionnelle et s'efforcent uniquement de « faire le programme ». Le risque est

de confondre le processus enseigner avec le processus apprendre, de partir de ces programmes pour penser l'activité des élèves, posture qui renforce le caractère artificiel des savoirs scolaires.

Prenons l'exemple d'une discipline scolaire incontournable : la grammaire. Sa finalité est de faciliter les langages. Or, elle apparaît souvent comme une création de l'école pour l'école, où une bonne part de ce qui est enseigné n'est d'aucune utilité en dehors d'une salle de classe. Ce qui souligne la dimension scolastique telle que définie par Célestin Freinet dans son invariant n° 10 : « *Plus de scolastique.* » Il milite pour une restriction des contenus scolaires à ce qui peut faire sens pour les enfants, d'où son projet de « *grammaire en quatre pages* ».

LA SAVEUR DES SAVOIRS

Partir des programmes pour penser l'activité des élèves, c'est d'abord ôter toute vie aux savoirs, puis les atomiser pour les rendre plus digestes. La transposition didactique s'arrête ici aux savoirs à enseigner et n'entre pas dans celle des savoirs appris, au risque de leur faire perdre toute saveur en les déconnectant de toute histoire. C'est également se priver de l'élan de curiosité des élèves, ce qui est certainement le plus dommageable : la curiosité est la première source des motivations cognitives.