

BOISSIÈRE Joël, FAU Simon & PEDRÓ Francesc. *Le numérique une chance pour l'école*

Paris : Armand Colin, 2013, 240 p.

Cédric Fluckiger



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4437>

DOI : 10.4000/rfp.4437

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 2014

Pagination : 147-149

ISBN : 978-2-84788-639-9

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Cédric Fluckiger, « BOISSIÈRE Joël, FAU Simon & PEDRÓ Francesc. *Le numérique une chance pour l'école* », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 186 | 2014, mis en ligne le 01 janvier 2014, consulté le 22 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4437> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.4437>

rien faire de ce qu'ils produisent, montre le contraire. S'efforcer de rendre aisé est une chose, penser qu'il est aisé d'entrer dans l'écriture en est une autre.

Quoi qu'il en soit, on peut penser que ce n'est pas « la forme écrite », dans sa supposée abstraction, qui compte alors, mais certains écrits et le rapport critique à ce qui est bon ou mauvais écrit. L'invocation un peu réflexive de Goody manque cette expérience diverse, surtout si l'on songe que les analyses de ce dernier n'engagent pas vraiment l'écriture en général mais bien certains usages de l'écrit. Il faut noter aussi, comme d'autres l'ont souvent fait, que l'écrit est synonyme de certains dangers, en particulier un « croire savoir alors que l'on ne sait pas », comme disait Platon, en particulier un pédantisme qu'il véhicule toujours (Montaigne), autant que le risque de se détourner du monde et de ses affaires sans aucune importance (Dewey, Baudelaire, Pessoa, avec des valorisations bien différentes de ce retrait). L'expérience de l'écrit est une expérience ambiguë, on le sait ou plutôt on l'a dit depuis fort longtemps, et c'est à ce titre que l'écrit vaut comme objet de culture et même de formation.

Bref, le livre aura voulu simplifier, et au fond purifier et exorciser. Mais, par là, il rate quelque chose, qu'il appelle pourtant, et qui est l'étude des lieux de passages et d'articulation entre ce qu'il nomme tradition et ce qui est apprentissage. C'est pourquoi il laisse dans une grande indétermination ce qui est à critiquer. Quel est, enfin, exactement le problème ? Au fond on ne le saura pas. Les pédagogies nouvelles ? La montée de l'individualisme ? Le renouvellement rapide des savoirs ? L'effacement de la figure du maître ? La domination de Piaget ? La montée en puissance, dès le XVII^e siècle, de la science, du discours de la science (ce dernier point, mentionné initialement, ne sera jamais repris) ? Tout cela à la fois dirait-on. Or, ces objets ne sont nullement de même poids et s'attacher à l'un d'entre eux aurait été difficile.

On nous dit qu'il y a un nouveau paradigme, puis une rupture, récente, de l'équilibre entre transmission et apprentissage. Mais comment est-il prouvé que paradigme il y a bien ? Comment est établie la rupture de l'équilibre ? Le texte, essentiellement mais exclusivement, prétend l'établir avec Illich, la théorie spencérienne du développement, la supposée vague de l'individualisme, les pédagogies nouvelles. Est-ce bien suffisant ? Ces différentes temporalités sont-elles ajustées ?

Pourquoi enfin ne pas avoir enquêté dans les écoles mêmes ? Si la transmission n'est plus, cela doit se voir dans les pratiques ordinaires. Est-ce le cas ? On ne le saura pas et il n'y a dans le livre aucune mention de pratiques particulières, sinon une et une seule (mention très rapide d'une enseignante d'art plastique se défendant de vouloir transmettre quoi que ce soit aux

élèves, et les laissant faire seuls, semble-t-il, sans intervention). On n'en sait pas plus. Exemple parfaitement *ad hoc* qui fait émerger l'idée que les auteurs ne veulent voir du réel que ce qui confirme leur propre construction. Et de fait : il y a aujourd'hui de nombreux travaux sur les pratiques scolaires qui attestent, en particulier en primaire, que le paradigme d'une pure et simple transmission, loin d'être oublié et méconnu, est au contraire majoritairement dominant chez les enseignants. Si le point de départ de la réflexion avait été pris là, il y a fort à parier que le livre eut été différent.

Hubert Vincent
Université de Rouen, CIVIIC

BIBLIOGRAPHIE

- ASTOLFI J.-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Paris : ESF.
- BRUNER J. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris : Retz.
- BRUNER J. (1990). *Car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris : Eshel.
- JOHNSON S. (1999). *L'école, entre crise et refondation*. Paris : La Dispute.

BOISSIÈRE Joël, FAU Simon & PEDRÓ Francesc. *Le numérique une chance pour l'école*. Paris : Armand Colin, 2013, 240 p.

Le numérique une chance pour l'école : le titre l'annonce, cet ouvrage est programmatique et militant. Ce positionnement clair, couplé à un appui effectif sur des résultats de recherche, alors que tant de discours institutionnels et médiatiques se contentent de slogans et de déclarations d'intentions, fait tout l'intérêt de cet ouvrage de synthèse sur les bouleversements institutionnels et économiques que la « révolution numérique » induit pour l'école.

La thèse défendue est que l'école n'échappe pas aux bouleversements liés à la diffusion extrêmement rapide des technologies numériques, mais qu'elle « semble les subir plutôt que d'en tirer avantage ». Est ainsi pointée la révolution dans les processus de diffusion des savoirs, mais aussi dans ceux de leur production (plus largement et rapidement que ce qu'avait pu faire l'imprimerie sur plusieurs siècles). L'ouvrage vise donc à livrer des éléments de compréhension de ce contexte en mouvement, pour mieux adapter l'institution scolaire.

La tâche est ardue tant est prégnante la force des discours des « prophètes », « marchands » et « innovateurs » identifiés dès les années 1970 par Dieuzeide (1982) sur les technologies éducatives, de l'invention de la radio et du cinéma (les auteurs rappellent justement la célèbre prophétie de Thomas Edison en 1913 : « Les livres seront bientôt obsolètes dans les écoles. Les élèves seront bientôt instruits par les yeux. Notre système scolaire sera complètement changé d'ici dix ans »), jusqu'à, cent ans plus tard, Internet et la fin toujours annoncée de « l'école telle que nous la connaissions ».

De ce point de vue, le pari est réussi et l'ouvrage offre une approche des travaux de recherche et des enquêtes nationales et internationales, tout en maintenant l'orientation engagée, avec une grande clarté d'exposition, permettant de saisir les enjeux de la scolarisation du numérique. Bien qu'il ne s'appuie pas, ainsi qu'il est précisé, uniquement sur des travaux de recherche, l'ouvrage sait tirer parti du travail scientifique de déconstruction des notions parfois à la mode (de la « fracture numérique » à « l'efficacité » supposée des technologies numériques) permettant de nuancer et parfois de combattre les idées communément véhiculées.

C'est ainsi, pour ne prendre qu'un exemple, qu'est abordée la question de « l'efficacité des TIC », dont Chaptal (2003) a pu montrer que si elle est une (bonne) question institutionnelle, elle n'est pas et ne peut pas être une bonne question de recherche. Cette question est traitée par l'exposé de cinq idées nettes (dont la première : « la seule présence de la technologie n'entraîne, en elle-même, aucune amélioration des résultats scolaires », p. 44), qui permettent au lecteur de s'y retrouver dans une question épineuse.

La seconde partie, posant l'alternative de « maîtriser ou subir l'environnement numérique des élèves », rend compte de la nouvelle économie de la connaissance, où les institutions éducatives doivent désormais jouer avec de nouveaux acteurs industriels (fournisseurs de matériels ou de logiciels, fournisseurs d'accès et autres Google ou Microsoft), de nouvelles « communautés », de Wikipedia aux communautés d'enseignants comme Sésamath ou Weblettrés, etc. Ce large panorama donne un bon aperçu de ces évolutions, même si la question demeure parfois de savoir en quoi précisément ces rapports ont changé, au-delà de l'apparition de nouveaux acteurs économiques. Plus précisément, ces évolutions sont surtout décrites sous l'angle des effets des évolutions technologiques. Certaines relations plus dialectiques entre école, politiques publiques, acteurs économiques et culturels, sont moins nettement abordées. Ainsi, dans ces changements opérant à l'échelle mondiale, se pose la question des relations dialectiques entre les évolutions technologiques et les outils de comparaisons comme les classements d'universités et autres pro-

grammes PISA, amplement mobilisés par les auteurs dans la description de ce monde en mouvement : ils en sont à la fois l'expression et l'un des moteurs, outils de comparaison et d'imposition, tant ils servent de prétextes aux évolutions institutionnelles qu'ils sont censés décrire.

Enfin, la dernière partie se fait prospective et parfois prescriptive pour « poser de nouvelles fondations » dans ce contexte ainsi décrit. Ici encore, le propos reste nuancé et les grandes tendances analysées sans l'excès d'enthousiasme qui marque certains discours à la mode.

Remarquable synthèse lorsqu'il s'intéresse aux politiques publiques ou aux macro-acteurs, le livre montre quelques lacunes lorsqu'il aborde les acteurs humains (élèves, enseignants, parents) du système éducatif. Certes, ceux-ci sont moins centraux dans le propos, mais dire qu'il existe peu d'études systématiques en France sur la cohabitation des cultures « classiques » et « numériques » est un peu rapide au regard des travaux riches et variés sur les évolutions culturelles à l'œuvre, sur les pratiques culturelles, numériques et classiques, des usagers du système éducatif (Pasquier, 2005 ; Octobre, 2004 ; Metton, 2010...). De même, les travaux sur les pratiques d'enseignement/apprentissage instrumentées, tant dans le primaire, le secondaire que le supérieur (voir la littérature actuelle sur le TBI, les Ipads, les ressources numériques utilisées par les enseignants, les usages du Web social en cours de langue, etc.) ne sont pas mobilisés, alors même qu'ils permettent, au niveau des élèves et des enseignants, de mettre en évidence les effets de ces politiques publiques, parfois leurs limites ou les difficultés effectives induites.

Un regret encore : l'ouvrage véhicule malgré lui une certaine vision des institutions scolaires à laquelle nous ne pouvons souscrire. Un symptôme en est l'absence de distance par rapport à une étude comme PISA, alors que les problèmes méthodologiques soulevés ont maintes fois été commentés, jusqu'à la conception implicite dans PISA de ce que pourrait être le « réel » (voir notamment les travaux de Bart, 2013). Surtout, est véhiculée l'idée, formulée ou induite à plusieurs reprises, que le numérique amènerait à une « co-construction des savoirs » qui romprait avec les mécanismes classiques de « transmission » à l'école. Cette conception doit être remise en cause pour au moins deux raisons majeures. D'une part parce que de nombreux travaux en pédagogie et en didactiques montrent précisément que cette « transmission » n'en est pas une, que les connaissances se co-construisent, que l'enseignement n'est plus (s'il l'a jamais été) purement transmissif, que l'école ne fait pas que « transmettre des savoirs », mais co-construit des « élèves », porte et construit des valeurs, des attitudes, des rapports au savoir, des savoir-faire, etc. D'autre part, parce que l'idée d'une école transmissive remise en cause

par le numérique peut être interrogée par les travaux (parfois anciens mais constamment renouvelés) qui montrent que les technologies ne sont pas un moteur de transformation pédagogique en elles-mêmes, et ont même parfois un rôle de renforcement des pratiques pédagogiques anciennes.

Au final, il faut redire l'essentiel : l'ouvrage constitue un plaidoyer scientifiquement étayé de ce que l'école peut et doit, pourrait et devrait faire, face à cette révolution du numérique. Ouvrage clairement militant donc, se concluant sur l'espoir que « ce livre devrait inciter » à « transformer et adapter une réalité protéiforme », mais dont la clarté d'exposition et la connaissance des domaines de recherche sur la scolarisation des technologies permet de balayer les idées reçues dans un domaine où les désirs institutionnels (destinés souvent à justifier des investissements répondant à d'autres logiques que strictement pédagogiques) et les discours médiatiques prennent souvent le pas sur les conclusions plus mesurées de la recherche.

Cédric Fluckiger
Université Lille 3, Cirel

BIBLIOGRAPHIE

- BART D. (2013). « La littéracie dans PISA : entre essentialisation du réel et mobilisation diffuse de contenus disciplinaires ». *Spirales*, n° 53, p. 111-120.
- CHAPTAL A. (2003). *L'efficacité des technologies éducatives dans l'enseignement scolaire. Analyse critique des approches française et américaine*. Paris : L'Harmattan.
- DIEUZEIDE H. (1982). « Marchands et prophètes en technologie de l'éducation ». In *Actes du colloque : Les formes médiatisées de la communication éducative*. École Normale supérieure de Saint-Cloud, p. 78-82. En ligne : <<http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/02/92/61/PDF/dieuzeide82.pdf>> (consulté le 19 septembre 2014).
- METTON C. (2010). « L'autonomie relationnelle. SMS, "chat" et messagerie instantanée ». *Ethnologie française*, vol. 40, n° 1, p. 101-107.
- OCTOBRE S. (2004). *Les loisirs culturels des 6-14 ans*. Paris : DEPS.
- PASQUIER D. (2005). *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*. Paris : Autrement.

BOYER Gilles, CLERC Pascal & ZANCARINI-FOURNEL Michelle (dir.). *L'école aux colonies, les colonies à l'école*. Lyon : ENS Éditions, 2013, 160 p.

Issu d'un colloque organisé à Lyon en 2009, l'ouvrage coordonné par Gilles Boyer, Pascal Clerc et Michelle Zancarini-

Fournel est construit autour d'une problématique originale, qui a pour ambition d'étudier les relations entre enseignement et fait colonial, en considérant successivement l'école en situation coloniale hier et l'enseignement du fait colonial aujourd'hui. Étudier l'école au temps de la colonisation, c'est contribuer à l'histoire de la colonisation elle-même, dans la mesure où l'école a assumé une part des enjeux de la colonisation. L'ouvrage se propose de questionner le sens de cette mission, c'est-à-dire à la fois ce qu'elle comportait d'*a priori* sur les populations colonisées et à quelles logiques coloniales elle peut être référée. Ce questionnement relève d'une histoire sociale qui explore, à travers les contradictions de la colonisation, les questions d'assimilation, d'acculturation et d'adaptation, sans nier la diversité de la réalité scolaire au sein de l'empire colonial. Car l'approche internationale permet une connexion entre les histoires nationales, qui, dès lors, mettent en évidence la circulation des modèles de colonisation et les hybridations idéologiques transmises par l'école. Elle permet aussi de reconsidérer la construction du fait colonial opérée au lendemain des indépendances, dont certains aspects ont été minimisés ou surinvestis par les pays concernés, anciens colonisateurs et anciens colonisés.

L'ouvrage est constitué de deux parties. La première, « L'école en situation coloniale », débute par la contribution de P. Clerc qui aborde, à travers la figure de Jules Duval, l'éducation géographique au service de la colonisation. C'est l'occasion de revisiter l'histoire de la géographie scolaire et de montrer comment la géographie a pris sous le Second Empire une dimension pratique et utile. De discipline auxiliaire de l'histoire, la géographie scolaire devient outil de connaissance du monde pour former un citoyen qui devra agir sur lui au service de la grandeur de la nation. Au début du xx^e siècle, cette conception persistait encore, tandis que se développait une géographie scientifique tournée en premier lieu vers la compréhension du monde, portée par les disciples de Vidal de La Blache. Carine Eizlini, elle aussi, se donne pour point de départ l'étude d'une figure de l'enseignement scolaire français, Georges Hardy, et pour objet d'étude l'éducation des populations colonisées, en posant d'emblée la question des contradictions entre le projet d'exploitation coloniale et la mission civilisatrice attribuée à l'école. Prônant l'adaptation de l'enseignement à « l'élève indigène » et à son milieu, Hardy, qui fut inspecteur de l'enseignement de l'Afrique-Occidentale française (AOF), ne faisait que transposer l'approche pédagogique également préconisée en métropole à l'égard des petits ruraux. La thématique de cette étude est en partie reprise plus loin par Driss Abbassi, qui s'attache à la manière dont la « mission civilisatrice » de la colonisation, telle qu'elle est présentée dans les manuels scolaires destinés aux pays colonisés au début du xx^e siècle, a cherché à « s'adapter » à l'identité de l'Afrique du Nord. Au service de l'apologie de la colonisation