Approche sémiotique des formes de résistances liées aux usages des supports numériques dans l'éducation

Anne-Sophie Bellair

▶ **To cite this version:**

Anne-Sophie Bellair. Approche sémiotique des formes de résistances liées aux usages des supports numériques dans l'éducation. Linguistique. Université de Limoges, 2016. Français. NNT : 2016LIMO0056 . tel-01435946

HAL Id: tel-01435946
https://theses.hal.science/tel-01435946

Submitted on 16 Jan 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Thèse de doctorat

UNIVERSITE DE LIMOGES

ED n°527 : Cognition, Comportements, Langage(s)

Centre de Recherches Sémiotiques (CeReS)

Thèse

pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE LIMOGES

Sciences du Langage, de l'Information et de la Communication / Sémiotique

Présentée et soutenue par

Anne-Sophie BELLAIR

le 8 Décembre 2016

Approche sémiotique des formes de résistances liées aux usages des supports numériques dans l'éducation

Volume 1

Thèse dirigée par Nicole PIGNIER

JURY :

Rapporteurs

M. Pascal ROBERT, Professeur des Universités, laboratoire ELICO, ENSSIB, Lyon

Mme Alexandra SAEMMER, Professeure des Universités, laboratoire CEMTI, Université Paris 8

Examinatrices

Mme Eléni MITROPOULOU, Professeure des Universités, laboratoire CeReS, Université de Limoges

Mme Nicole PIGNIER, Professeure des Universités, laboratoire CeReS, Université de Limoges

Université de Limoges

Remerciements

Je tiens d'abord à remercier ma directrice de thèse, Nicole Pignier, à qui je dois énormément. Nos échanges étaient à chaque fois très riches et ont grandement nourri mes réflexions. Son soutien et ses encouragements m'ont aidé à m'affirmer dans ce premier travail de recherche.

Merci ensuite à tous les enseignants que j'ai rencontrés en entretien d'avoir pris le temps de me parler. Merci au personnel de direction de m'avoir reçue au sein de leur établissement et d'avoir permis ces échanges fructueux.

Merci, enfin, à mon entourage proche. Je ne saurai trouver les mots suffisants pour exprimer ma reconnaissance. Merci à mes parents d'avoir su être là pour m'accompagner tout au long de ce travail. Un grand merci à Sébastien, Parisa, Lucie-Sarah, Manu et Tiphaine d'avoir gardé leur calme et leur patience quand je les perdais. Merci à mes colocataires qui ont vécu au quotidien cette course de fond sans jamais ne m'enfermer dans un placard.

(cc) BY-NC-ND

Droits d’auteurs

Cette création est mise à disposition selon le Contrat : « **Paternité-Pas d’Utilisation Commerciale-Pas de modification 3.0 France** » disponible en ligne :

http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/fr/

BY-NC-ND

Sommaire

REMERCIEMENTS **2**

DROITS D'AUTEURS **3**

SOMMAIRE **4**

INTRODUCTION **8**

PARTIE 1. CADRE THEORIQUE POUR L'ANALYSE DES DISCOURS **15**

Chapitre 1. Quelle analyse des discours scientifiques ? **16**
I. Présentation du corpus 18
A. Le choix d'un corpus hétérogène 18
1. Hétérogénéité disciplinaire 18
2. L'influence du genre sur l'énonciation 20
B. Le problème de la sélection 22
II. Les recherches sur les discours scientifiques 25
A. Différentes périodes, différentes questions 25
B. Différentes approches, différentes méthodes 27
C. Et les approches sémiotiques ? 31
1. Bastide et les sciences expérimentales 31
2. Greimas et l'analyse de discours en sciences sociales 33
III. Quelques principes sémiotiques 38
A. Peirce VS Saussure, deux théories du signe, deux sémiotiques ? 38
1. Le signe saussurien 38
2. Le signe peircien 40
3. Une première pensée de la signification 42
B. Les prérequis de la signification 43
1. Du sens à la signification 43
2. Signification et corps percevant 44
3. Le sensible et l'intelligible 45
C. La sémiotique discursive 48
1. Le discours comme énonciation 49
2. Les marques de l'énonciation 51
a) La prise de position : 52
b) Les modalités 54
c) Quelles modalités dans les discours scientifiques ? 56
3. Le régime discursif de la cognition 57
4. L'énonciation comme manipulation 59

Chapitre 2. L'énonciation objectivante **64**
I. Définition de l'objectivité : du concept aux effets de sens 64
A. L'objectivité comme processus 65
1. Le bouleversement kantien 65
2. L'objectivation, tout un processus 67
3. L'erreur : un nouveau critère d'objectivité scientifique 69
B. Les différents régimes d'objectivation. 70
II. L'objectivité dans le discours : un effet discursif 75
A. De l'objectivité aux effets de scientificité. 75
1. La fin d'une hypothèse 75

(cc) BY-NC-ND

2. Le statut discursif de l'objectivité 76
B. Scientificité et idéologie : les caractéristiques du discours scientifique. 80
1. Scientificité et idéologie 80
2. Idéologie et énonciation 84
III. Une méthode d'analyse : le passage par la narrativité 87
A. Le niveau de l'énonciation, le niveau communicationnel 88
B. Le niveau narratif 90
C. Les différents plans des discours scientifiques 93

PARTIE 2. LES TIC VUES PAR LES SCIENTIFIQUES 96

Chapitre 3. L'énonciateur objectif 97
I. L'énonciation et les structures sémio-narratives 99
A. Des exemples de discours hybridés 100
1. Quand la science devient conte 100
2. L'intime comme référence 102
3. Le discours publicitaire 105
4. Le discours prescriptif 106
B. La fonction référentielle du discours scientifique 108
II. Présence de l'énonciateur dans le centre de référence 111
A. L'énonciateur absent ? 112
1. L'effacement énonciatif 112
2. L'instauration d'un sujet quelconque 116
3. La présence affirmée de l'énonciateur 119
B. La présence énonciative ambigüe 123
1. Le « nous », qui parle ? 125
2. L'ambivalence du « on » 127
III. L'énonciation déborde le narratif 132
A. Principe d'immanence et principe de réalité 132
B. Les instances de production 135
C. L'objectivité comme tiers transcendant. 137

Chapitre 4. La mythification de l'objet du discours. 145
I. Une terminologie confuse 147
A. Le numérique, mot-valise par excellence 148
B. La profusion lexicale pour faire-croire à l'objet 154
C. La partie pour ou contre le tout ? 159
II. Métalangage et mythe 163
A. Métalangage mythique ou scientifique ? 163
1. Le mythe selon Barthes 163
2. Métalangage ou connotation ? 165
3. Métalangage et scientificité 167
B. Le mythe comme stratégie persuasive ? 168
III. Mythe ou utopie ? 172
A. L'utopie de la communication 173
1. Une nouvelle science 173
2. Vers un monde meilleur ? 174
3. Utopie ou mythe ? La technique symbolise-t-elle ? 177
B. La société de la communication appliquée à l'éducation. 178
1. Une focalisation sur l'usage 180
2. Une vision sociale dépendante des usages : les technologies façonnent la société 181
3. Une éducation ouverte donc meilleure : les technologies façonnent l'éducation 183
4. Un nouvel homme : les technologies façonnent l'humanité ? 185
C. Conclusion pour le fonctionnement des discours scientifiques. 186
1. Une scientificité définie par un projet idéologique 186
2. Un tiers transcendant social ? 187

(cc) BY-NC-ND

3. Société de consommation et communication. 189

Chapitre 5. Des discours de domination. 193
I. Un peu d'histoire 195
A. Les origines d'une politique volontariste. 195
B. L'après « IPT » : l'arrivée d'Internet et la société de l'information. 198
C. Ordicollège. et les autres. 200
II. Eléments de définition du concept de dispositif 202
A. Qu'est-ce qu'un dispositif ? 202
1. Selon Foucault 202
2. Selon Jeanneret 204
3. Selon Agamben 205
4. Selon Deleuze 208
B. Le dispositif bienveillant 212
C. Bienveillance ou rapport de force ? 215
III. Des discours de domination 221
A. Pouvoir et savoirs 221
1. Un réseau de dépendances 221
2. Le pouvoir comme conséquence d'un rapport 223
3. Le pouvoir fait fond sur un savoir 225
B. Une nouvelle vision des discours scientifiques 227
1. Le pouvoir constitutif de tout discours 228
2. Conséquences sur le champ d'immanence 229
3. Une perspective socio sémiotique : du discours institué au discours restitué 230

PARTIE 3. LES TIC VUES PAR LES ENSEIGNANTS 234

Chapitre 6. Méthodologie des entretiens 235
I. Enjeux épistémologiques 236
A. Un questionnement théorique 237
1. Les termes du débat 237
2. Hors du texte point de salut ? 238
3. Diversifier les corpus. 240
B. Sortir de la sémiotique greimassienne ? 241
1. D'autres façons de comprendre Greimas 242
2. L'étude comportementale des utilisateurs du métro 243
3. Une discipline aux multiples influences 248
C. Trans-Pluri-Interdisciplinarité ? 250
1. Définitions 250
2. De la matière à réflexion 254
II. Méthodologie 257
A. Une démarche compréhensive 257
1. Une méthodologie adaptée aux objectifs de recherche 257
2. Entretiens individuels et collectifs 258
3. L'entretien compréhensif 260
B. Entretiens en situation 264
1. La conception de l'enquête : des instruments évolutifs 264
2. Conduite de l'entretien 269
III. Analyse des entretiens 273
A. Traitement des données 273
1. La retranscription 273
2. Analyse du matériau 274
3. De l'utilité des logiciels d'analyse ? 275
B. La sémiotique tensive 277
1. L'ouverture phénoménologique de la sémiotique 277
2. Perception, présence et schéma tensif 278

(cc) BY-NC-ND

3. Les types de corrélation 280
C. Etudier les styles d'usage à travers le discours 281
1. Perception et interaction 281
2. Définition du style 282
3. Les axes de visée et de saisie 283

Chapitre 7. Des styles d'usage 285
I. Des styles de résistants ? 285
A. Un style mythique : technophiles et technophobes 285
1. Une perception angoissée ou exaltée de l'objet 285
2. Des attentes fortes et des saisies opposées 290
3. Le discours de la technique : mythe, fiction ou illusion ? 292
B. Le style sceptique 294
1. Un matériel pas si essentiel : équiper ne suffit pas 295
2. Un discours démythifiant : des attentes fortes et une saisie restreinte 299
C. Le style pragmatique : les *designers* d'usage 301
1. Un design d'usage 302
2. Une complémentarité satisfaisante 303
3. Des apports reconnus et des limites certaines 305
D. Le style distant : le choix du *statu quo* 306
II. La diversité des styles 310
A. Des attentes constantes mais des trajectoires variées 310
B. L'usage comme *continuum* 312
C. Reconsidérer les usages 314
III. Quelle(s) résistance(s) ? 317
A. Définition de la résistance 318
1. La résistance constitutive du pouvoir 318
2. Sortir de l'illusion 319
3. L'importance des savoirs 321
B. Des savoirs différents 323
1. Précision terminologique 323
2. Un savoir fondateur 323
3. Un phénomène de décalage 325

CONCLUSION 328

BIBLIOGRAPHIE 333

ANNEXES 345

TABLE DES MATIERES 354

(cc) BY-NC-ND

INTRODUCTION

Quand nous commencions notre travail, en 2012, Vincent Peillon, alors ministre de l'Éducation Nationale, présentait la stratégie du ministère pour « faire entrer l'École dans l'ère du numérique » intégrée au projet de plus grande ampleur de refondation de l'École. Fondée sur une approche « globale, concrète et durable »[1], cette stratégie, continuée par ses successeurs Benoît Hamon puis Najat Vallaud-Belkacem, se centre sur quatre piliers : la formation des enseignants, la mise à disposition de ressources numériques, l'équipement et l'innovation[2]. Les raisons avancées pour le développement et l'intégration du numérique à l'école sont multiples mais rejoignent toutes la même idée : l'École ne peut pas rester en dehors des évolutions sociales et se doit d'accompagner les jeunes d'aujourd'hui dans leurs usages du numérique.

> Notre école se doit d'accompagner les élèves dans la société numérique, non pas pour se plier à la société numérique, mais bien pour y porter ses valeurs et pour y poursuivre sa mission éducative. À aucun moment il n'a été dans notre idée, de mettre, pour se soumettre à un effet de mode, l'école à l'heure du numérique et faire moderne. Il s'agit de se saisir de ces outils pour permettre à l'école de mieux accomplir ses missions traditionnelles. […] Le numérique offre une opportunité unique pour refonder l'École de la République.[3]

Ce discours attend alors beaucoup du numérique. En effet, selon l'ancien ministre, les possibilités offertes par l'intégration du numérique à l'école permettent

- d'assurer l'égalité des chances en réduisant les fractures sociales et territoriales ;
- d'arriver à la réussite scolaire de tous les élèves ;
- d'insérer les jeunes diplômés dans la vie professionnelle ;
- de mieux associer les parents au projet éducatif de l'École.

[1] PEILLON Vincent, « Faire entrer l'École dans l'ère du numérique », in, Gaîté Lyrique Paris, 2012. En ligne : http://www.education.gouv.fr/cid66588/presentation-de-la-strategie-pour-faire-entrer-le-numerique-a-l-ecole.html, consulté le 14.12.2012.

[2] http://ecolenumerique.education.gouv.fr/plan-numerique-pour-l-education/

[3] PEILLON, « Faire entrer l'École dans l'ère du numérique », *art. cit.*, 2012.

(cc) BY-NC-ND

Cet espoir placé dans le numérique nous surprenait. Comment des technologies, aussi puissantes soient-elles d'un point de vue technique, pouvaient-elles apporter autant de changements à l'éducation ? Comment définir ces technologies porteuses de tant d'espoirs ?

D'un point de vue technique, le numérique correspond à un ensemble de supports diversifiés mais reposant sur une même logique définie par Bruno Bachimont comme

> un système arithmétique formalisant une réalité donnée. Le numérique possède par conséquent les propriétés du formel auxquelles sont ajoutées les opérations arithmétiques et les calculs associes. Le numérique correspond aux systèmes formels couvrant la totalité du calculable, c'est-à-dire des traitements d'information effectuables par une machine. […] Le numérique hérite des propriétés du formel, à savoir de manipuler formellement des signes discrets. Par conséquent, toute donnée, sous forme numérique, est potentiellement issue d'un calcul. C'est pourquoi l'essence du numérique, ce que l'on peut appeler le *noème du numérique* est « ça a été manipulé ».[4]

En se fondant sur le calcul, le numérique est d'abord manipulable. En ce sens, il se définit comme un outil qui s'offre à l'usage. Sa simple présence ne suffit pas à atteindre les objectifs fixés par le discours ministériel et le fait de le manipuler au travers différents usages ne garantit pas non plus de leur réussite. Frank Rebillard précise d'ailleurs que ces technologies se comprennent comme des « configurations sociotechniques »[5] issues des rapports entre différents groupes sociaux (concepteurs, usagers). « Structurée par des modalités antérieures comme par les logiques macrosociales environnant son développement »[6], cette configuration relève alors d'une complexité qui ne transparaît pas dans le discours de Monsieur le Ministre. L'engouement de l'institution pour le numérique nous paraissait alors relever du mythe d'une technologie toute puissante, capable de résoudre tous les problèmes rencontrés dans l'éducation. Simplification abusive de la complexité dont relève le numérique.

Ce fait trouve une première explication d'un point de vue linguistique. D'après Pascal Plantard, le terme « numérique » fait suite à un ensemble de noms pour recouvrir une même réalité. Dans les années quatre-vingts, il était question d' « informatique », remplacé par le

---

[4] BACHIMONT Bruno, *Arts et sciences du numérique : ingénierie des connaissances et critique de la raison computationnelle*, Compiègne, Université de Technologie de Compiègne, 2004, p. 245. En ligne : http://www.utc.fr/~bachimon/Livresettheses.html, consulté le 20.05.2016.

[5] REBILLARD Franck, *Le Web 2.0 en perspective: une analyse socio-économique de l'Internet*, Paris, L'Harmattan, 2007 (Question contemporaines Les industries de la culture et de la communication), p. 132.

[6] Ibid.

(cc) BY-NC-ND

terme « internet » au début des années quatre-vingt-dix. Puis l'acronyme TIC[7] est utilisé dans les années 2000 (Technologies de l'Information et de la Communication), pour finalement laisser la place à l'adjectif substantivé « numérique » (les anglophones préférant le terme *digital technologies*). L'usage du substantif est révélateur d'une vision du monde :

> La langue française présente la particularité de substantiver « le » numérique (comme on l'a fait de l'internet) en occultant le fait que « digital » et « numérique » peuvent traduire deux visions du monde contemporain, souvent irréductibles : l'une anthropocentrée (le doigt : *digitus*), l'autre technocentrée (le nombre : *numerus*).[8]

Nous retrouvons cette vision technocentrée dans le discours ministériel. En effet, il semblerait qu'intégrer le numérique à l'école suffise à l'améliorer.

Toutefois, les discours de Mme la Ministre de l'Éducation Nationale n'ont plus le même ton que son prédécesseur. Le numérique n'est plus considéré comme une « recette miracle » pour l'école. Lors de son discours sur la mise en place du plan numérique pour l'école[9], Najat Vallaud-Belkacem s'exprimait en ces termes :

> Car, pour être franche, je ne suis pas de ceux qui pensent que le numérique pris isolément est forcément une bonne chose pour l'école. Les résultats de la dernière enquête de l'OCDE sur ce sujet ont montré que le numérique n'était pas une recette miracle. Il ne suffit pas de mettre un élève devant un ordinateur pour que des progrès se réalisent. […]

---

[7] Les TIC sont pour nous synonymes des TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement). Ces dernières désignent en effet des « technologies de l'information et de la communication susceptibles d'être utilisées dans les situations d'éducation, de formation et d'enseignement. La plupart ne sont pas conçues pour l'éducation. » *in* TRICOT André, *Apprentissages et documents numériques*, Paris, Belin, 2007, p. 9.

[8] PLANTARD Pascal, « Contre la « fracture numérique », pas de coup de tablette magique ! », *Projet* 345 (2), 2015, pp. 23-30.

[9] Pourtant, le plan Hollande, annoncé en mai 2015, questionne la communauté de chercheurs. En insistant sur le pilotage stratégique de ce plan, la ministre cherche à le distinguer des nombreux autres plans ministériels se succédant depuis les années soixante-dix. Or, pour Pierre Mœglin : « il est probable que l'indifférence et la méfiance cèderont rapidement la place à de franches critiques. Seront par exemple en ligne de mire le choix des tablettes au lieu des micro-ordinateurs, la priorité donnée au collège plutôt qu'au lycée, l'importance attribuée à l'équipement au détriment des usages, l'oubli des problèmes de maintenance, l'écart entre les objectifs affichés et les moyens alloués, l'impréparation des enseignants et autres personnels, la complaisance pour les éditeurs numérisant leurs manuels *a minima*, sans en modifier l'écriture et la structure. Des critiques d'autant plus prévisibles et fondées qu'elles figurent dans tous les rapports. » MŒGLIN Pierre, « Quand éduquer devient une industrie », *Revue Projet* 2 (345), 2015, pp. 62-71.

(cc) BY-NC-ND

> Si j'agis en faveur du numérique à l'École, ce n'est donc pas parce que je crois naïvement que le numérique est forcément une chance. Le numérique n'est ni bon ni mauvais en soi. C'est une opportunité, dont nous devons nous emparer de manière cohérente.[10]

Ce point de vue rejoint la définition que Bernard Stiegler donne à la technique à travers le concept de *pharmakon*. Étymologiquement issu du grec, ce mot désigne à la fois le poison et le remède. C'est ce qui permet de prendre soin et ce dont il faut prendre soin, au sens y faire attention. Entendu ainsi, tous les objets techniques sont pharmacologiques en tant qu'ils ont tous en eux ce double potentiel. Seuls les usages privilégient l'une ou l'autre voie.

> Ces technologies ne sont pas toxiques en soi, mais les pratiques qu'on en a le sont trop souvent, exploitées par des acteurs industriels qui sont dans des stratégies d'addictivité et de traçabilité occultes.[11]

L'école doit alors prendre le contrepied de ces stratégies et donner aux élèves les clés pour devenir autonomes. La majorité des discours scientifiques sont ainsi en accord avec les discours politiques : l'intégration du numérique à l'école devient une évidence et même une nécessité.

Ce point nous a également questionnée. Autant nous pouvions comprendre la nécessité des discours politiques de justifier l'intégration du numérique par des arguments parfois simplificateurs en effectuant des raccourcis[12], autant il était pour nous frappant de constater que les discours scientifiques ne réfléchissaient qu'aux possibilités d'intégration du numérique. En effet, dans nos lectures sur le sujet, nous avons pu remarquer que certains chercheurs questionnent la manière dont les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE) sont mises en place, d'autres relèvent les dysfonctionnements sur le terrain mais à aucun moment la question suivante n'est posée : « pourquoi intégrer les technologies numériques ? » Comme si les TICE à l'école étaient devenues une évidence non

---

[10] VALLAUD-BELKACEM Najat, « Discours de Najat Vallaud-Belkacem prononcé le 21 avril 2016 », in, Université de Lorraine / Vandœuvre-lès-Nancy, 2016. En ligne : http://www.education.gouv.fr/cid101294/-ecole-numerique-discours-de-najat-vallaud-belkacem-prononce-le-21-avril-2016.html, consulté le 25.05.2016.

[11] KAMBOUCHNER Denis, MEIRIEU Philippe et STIEGLER Bernard, *L'école, le numérique et la société qui vient*, Paris, Mille et une nuits, 2012, p. 44.

[12] Selon Patrick Charaudeau, la condition de simplicité conditionne l'argumentation des discours politiques. Ainsi, les arguments employés par les hommes et femmes politiques ont tendance à réduire la complexité d'un sujet à sa plus simple expression. CHARAUDEAU Patrick, « Quand l'argumentation n'est que visée persuasive. L'exemple du discours politique », *in* : BURGER Marcel et MARTEL Guylaine, *Argumentation et communication dans les médias*, Québec, Nota Bene, 2005. En ligne : http://www.patrick-charaudeau.com/Quand-l-argumentation-n-est-que.html, consulté le 03.12.2012.

(cc) BY-NC-ND

questionnable, même dans le monde du savoir. Les seules interrogations portent sur une meilleure intégration des TICE dans l'éducation, souvent quantitative.

Pourtant, selon les rapports officiels[13], les usages des TIC ne se développent pas à la hauteur des espérances des instructions ministérielles. Les enseignants ne sont pas, dans leur majorité, des usagers quotidiens des TIC avec leurs élèves en classe. Nous avons alors voulu comprendre ce paradoxe entre d'un côté des discours présentant le numérique comme indispensable et de l'autre des usages limités dans les salles de classe. D'où vient cet écart ? Pourquoi les usages ne sont-ils pas en accord avec les discours ? Pourquoi la recherche ne réfléchit-elle à la question des usages limités en ne privilégiant que l'option de l'intégration du numérique ? Où se situent les enseignants dans ces discours ?

Nous émettons alors deux hypothèses pour répondre à notre problématique. La première questionne l'objectivité des discours scientifiques. Si ces derniers défendent tous le même point de vue, cela démontre selon nous un biais de confirmation. Les chercheurs favorisent dans leurs recherches les informations validant leur hypothèse, souvent en accord avec le développement des usages des TIC en classe. Adoptant un point de vue plus ou moins nuancé, voire technocentré, ces derniers ne remettent jamais en cause la place du numérique à l'école. La deuxième hypothèse interroge la résistance des enseignants devant l'usage des TIC. Nous pensons que les enseignants ne font pas autant usage du numérique que le préconisent les instructions officielles parce qu'ils ne veulent pas répondre aux attentes institutionnelles. Nous voulons alors comprendre les raisons expliquant cette résistance. Est-ce par technophobie ? Ou

---

[13] OCDE, *Students, computers and learning. Making the connection.*, Paris, OCDE, 2015. En ligne : http://www.oecd.org/fr/publications/students-computers-and-learning-9789264239555-en.htm, consulté le 15.11.2015 ;

ALLUIN François, BILLET Marion et GENTIL Régine, *Les technologies de l'information et de la communication (TIC) en classe au collège et au lycée éléments d'usages et enjeux*, Paris, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, 2010. En ligne : http://www.education.gouv.fr/cid53622/les-technologies-de-l-information-et-de-la-communication-tic-en-classe-au-college-et-au-lycee-elements-d-usages-et-enjeux.html, consulté le 05.10.2012 ;

PENE Sophie, ABITEBOUL Serge, BALAGUE Christine *et al.*, « Jules Ferry 3.0, bâtir une école créative et juste dans un monde numérique », Paris, Conseil National du Numérique, 10.2014, p. 119. En ligne : http://cnnumerique.fr/education-2/, consulté le 02.02.2015 ;

DURPAIRE Jean-Louis, JARDIN Pascal, JOUAULT Didier *et al.*, « Le plan Ordicollège dans le département de la Corrèze », 2011-112, Paris, Éducation Nationale / IGEN, 11.2011, p. 50. En ligne : http://www.education.gouv.fr/cid67068/le-plan-ordicollege-dans-le-departement-de-la-correze.html, consulté le 15.10.2015 ;

PEREZ Michel, FORSTMANN Philippe, DURPAIRE Jean-Louis *et al.*, « Suivi de la mise en oeuvre du plan de développement des usages du numérique à l'école », 2012-82, Paris, Éducation Nationale / IGEN, 07.2012, p. 79. En ligne : http://www.education.gouv.fr/cid61368/suivi-de-la-mise-en-oeuvre-du-plan-de-developpement-des-usages-du-numerique-a-l-ecole.html, consulté le 15.09.2012.

(cc) BY-NC-ND

parce qu'ils trouvent les supports « traditionnels » plus adaptés ? Ou parce qu'ils rejettent la technologisation croissante de la société ? Ces deux hypothèses rejoignent le même but : questionner les fondements sémiotiques du décalage observé entre les discours scientifiques qui ont souvent tendance à servir les discours politiques et les attentes des enseignants.

Notre travail s'ancre dans une démarche et une réflexion interdisciplinaires. En effet, notre objet de recherche, les usages des TIC, nous amène à croiser les théories et méthodes de différentes disciplines afin d'aborder des problématiques propres aux Sciences de l'Information et de la Communication. Nous avons choisi d'analyser les usages des TIC à partir des discours énoncés sur elles. Ainsi, pour vérifier nos hypothèses, nous investiguons deux corpus. Le premier est constitué d'écrits scientifiques, majoritairement issus de chercheurs exerçant en Sciences de l'Information et de la Communication. Le deuxième est issu d'une étude qualitative fondée sur des entretiens semi-directifs avec une trentaine d'enseignants de la région Limousin. Le corpus analysé correspond au verbatim obtenu après retranscription des interviews.

Dans une première partie, nous développons le cadre théorique qui nous guide pour effectuer l'analyse sémiotique des discours scientifiques. Le premier chapitre nous permet de d'introduire les différentes approches existantes en Sciences du Langage pour analyser ce type de discours en mettant l'accent sur l'originalité de la méthode sémiotique. Cette dernière fait en effet le choix théorique d'étudier les discours – y compris les discours scientifiques – dans leur immanence, c'est-à-dire sans aucune référence à la situation d'énonciation, au « contexte ». Notre analyse se fonde sur la sémiotique du discours telle que développée par A. J. Greimas dans les années soixante. En précisant ses principes fondateurs, nous insistons sur ses développements récents, notamment phénoménologiques, nous distinguant ainsi de ses débuts structuralistes. Dans un deuxième chapitre, nous revenons sur le concept d'objectivité afin de définir une méthode nous permettant de l'analyser d'un point de vue discursif. Il s'avère que le discours scientifique ne s'attache pas tant à être objectif qu'à le faire-croire.

La deuxième partie étudie non pas l'objectivité mais ses effets de scientificité et les façons de percevoir les TIC dans les écrits de recherche. Le chapitre 3 s'intéresse à la dimension de l'énonciation et revient sur les différentes marques de l'énonciateur dans le discours, mettant en lumière diverses façons d'énoncer la science. Surtout, nous revenons sur les stratégies de persuasion de l'énonciateur se manifestant tant dans les structures sémio-narratives que dans les structures discursives de l'énoncé. Ces énonciations scientifiques plurielles nous amène à interroger la *praxis* énonciative à l'œuvre dans les discours afin de comprendre l'hétérogénéité

(cc) BY-NC-ND

des stratégies persuasives des énonciateurs. Le quatrième chapitre laisse de côté la figure de l'énonciateur pour analyser la présentation des TICE dans les discours. Nous questionnons ici la dimension mythique et/ou scientifique du métalangage utilisé dans les énoncés pour désigner ces dernières. En revenant sur le projet idéologique de la science, défini par Greimas comme « une quête permanente des valeurs »[14], nous dégageons les valeurs fondatrices des discours scientifiques du corpus. Le dernier chapitre de cette partie définit les discours scientifiques comme des discours de domination en empruntant à Michel Foucault le concept de dispositif. Poser l'hypothèse de la résistance postule en effet un rapport de force entre dominants et dominés. Ainsi, le concept de dispositif nous apparaît indispensable pour réfléchir aux discours énoncés sur les TIC.

La troisième partie s'appuie sur les entretiens effectués pendant les deux premières années de thèse avec des enseignants de collège sur les trois départements de la région Limousin. Nous y analysons les points de tensions exprimés dans le discours des enseignants quant à l'usage des TICE. Ces entretiens sont pour nous « un lieu de mise à l'épreuve sévère et salutaire de nos hypothèses, de nos modèles et de nos procédures »[15], nous demandant alors de revenir dans un sixième chapitre sur les principes sémiotiques retenus et à s'interroger sur leur pertinence pour élaborer une méthodologie de terrain. L'analyse des perceptions des enseignants nous amène à dégager, dans un dernier chapitre, quatre styles d'usage différents. Ces styles nous conduisent à reconsidérer l'hypothèse de la résistance afin de mieux comprendre la complexité en jeu dans les usages.

[14] GREIMAS Algirdas Julien et COURTÉS Joseph, « Idéologie », *in* : *Sémiotique : dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Paris, Hachette, 1993.

[15] FLOCH Jean-Marie, « Concevoir et manager l'espace de travail, l'apport de la sémiotique », *in* : FRAENKEL Béatrice et LEGRIS-DESPORTES Christiane, *Entreprise et sémiologie : analyser le sens pour maîtriser l'action*, Paris, Dunod, 1999, p. 182.

(cc) BY-NC-ND

PARTIE 1. CADRE THEORIQUE POUR L'ANALYSE DES DISCOURS

Chapitre 1. Quelle analyse des discours scientifiques ?

Dans cette partie, il nous a semblé nécessaire d'analyser les discours scientifiques afin de mieux saisir les fondements des périmètres de la recherche sur cette thématique. Pour ce faire, la sémiotique nous semble tout à fait pertinente. En effet, comme le disent Greimas et Courtés :

> La recherche scientifique s'exprime sous la forme du discours scientifique […] En tant que tel, il peut être soumis à l'analyse sémiotique qui cherchera à en reconnaître la spécificité.[16]

Qu'est-ce qui fonde la spécificité de ces écrits ?

Une première hypothèse de travail consiste à avancer que la recherche actuelle manque d'objectivité dans ses discours, si elle ne privilégie et/ou n'accepte qu'un point de vue. Ces derniers ignorent en effet la recherche de chaînes de causalités alors que cette visée est d'ordinaire habituelle à ce type de discours. Mais dire cela, c'est avoir une perception bien particulière et naïve de l'objectivité scientifique, qui ne correspond pas à la réalité de notre corpus[17]. Selon Daston et Galison :

> L'objectivité n'a pas toujours défini la science. […] Etre objectif, c'est aspirer à un savoir qui ne garde aucune trace de celui qui sait, un savoir vierge, débarrassé des préjugés et des acquis, des fantasmes et des jugements, des attentes et des efforts. L'objectivité est une vision aveugle, un regard sans inférence, sans interprétation, sans intelligence.[18]

Autrement dit, nous partons de l'idée que l'objectivité se veut la caractéristique essentielle de l'activité scientifique aujourd'hui et qu'elle fonde toute démarche scientifique. Les deux auteurs démontrent tout au long de leur ouvrage que l'objectivité scientifique est avant tout un construit, qui a évolué dans le temps. Par conséquent, en analysant l'objectivité

[16] GREIMAS Algirdas Julien et COURTÉS Joseph, « Scientificité », *in* : *Sémiotique : dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Paris, Hachette, 1993.

[17] Cf. Chapitre 3 où nous démontrons par une analyse sémiotique du discours que l'objectivité est avant tout une stratégie discursive.

[18] DASTON Lorraine et GALISON Peter Louis, *Objectivité*, Dijon, les Presses du réel, 2012, p. 35.

(cc) BY-NC-ND

scientifique telle qu'elle se manifeste dans les discours de notre corpus, c'est l'activité scientifique elle-même que nous voulons caractériser et définir. L'objectivité est notre porte d'entrée pour questionner le rôle de la science aujourd'hui. S'interroger sur le fonctionnement de cette dernière dans sa dimension discursive, c'est une façon de s'interroger sur son rapport à la société.

Mais l'objectivité telle que définie ci-dessus, c'est-à-dire un effacement énonciatif total et nécessaire du chercheur, revient à nier le postulat même de la sémiotique : énoncer un discours, c'est donner un point de vue pour orienter le sens. L'objectivité n'est qu'un effet énonciatif comme le suggère Jacques Fontanille :

> il convient d'être particulièrement attentif aux degrés et aux modalités de la présence et de l'absence graduelles de l'énonciation : l'effacement complet de l'instance d'énonciation ne serait à cet égard qu'une des formes de la manipulation du destinataire, un simulacre d'objectivité qui ne trompe que celui qui y croit, l'absence feinte d'un énonciateur qui s'avance masqué.[19]

A partir du moment où l'on énonce, on perçoit et on invite à partager une perception. Comment, alors, comprendre et définir l'objectivité scientifique ? C'est à cette question qu'il nous faudra d'abord répondre pour comprendre comment les écrits scientifiques de notre corpus fonctionnent, comment ils construisent leur rapport à leur objet de recherche. L'analyse sémiotique des discours de notre corpus a donc pour but premier de comprendre comment les textes que nous avons choisis traitent des objets TIC, comment ils les représentent, comment ils construisent leur point de vue par rapport à eux.

[19] FONTANILLE Jacques, *Sémiotique du discours*, Limoges, PULIM, 2003, p. 96.

(cc) BY-NC-ND

I. Présentation du corpus

Notre corpus comprend dix-neuf textes issus des sciences humaines. En cela, nous ne prétendons pas livrer une analyse exhaustive ou généralisable à l'ensemble du domaine. Il s'agit pour nous de faire émerger des tendances que notre corpus permet de dégager et que des études portant sur des corpus de plus grande ampleur permettraient de généraliser. Les données que nous mentionnons ici sont extra-discursives et ne peuvent donc pas avoir une portée explicative en analyse. En cela, nous respectons, au moins provisoirement, le principe d'immanence de la sémiotique, qui postule que le discours en lui-même est suffisant pour l'analyse. Ces données ont néanmoins l'intérêt de présenter les discours que nous allons étudier et de justifier le choix de notre corpus. La présentation des auteurs est, elle, faite en annexe de cette partie, pour ne pas surcharger l'exposé et surtout pour ne pas donner trop d'informations non-pertinentes sur nos discours.

A. Le choix d'un corpus hétérogène

1. Hétérogénéité disciplinaire

Les discours qui constituent notre corpus proviennent de nos lectures sur le sujet de l'intégration des TICE à l'école. Celles-là rassemblent aussi bien des articles que des ouvrages universitaires issus de différentes disciplines, ce qui fait de notre corpus un ensemble hétérogène. Ce choix s'explique par le fait que la problématique des TIC est traitée de façon transdisciplinaire. En effet, ces technologies transcendent les découpages disciplinaires et de nombreux chercheurs appellent à une recherche interdisciplinaire sur le sujet pour mieux saisir et expliquer les processus qu'elles recouvrent. Ceci, parce que « le travail transdisciplinaire favorise une montée en compréhension »[20]. Dans notre corpus, la question des technologies numériques à l'école regroupe aussi bien des chercheurs en Sciences de l'Education, en

[20] MŒGLIN Pierre, « Une approche transdisciplinaire des outils et médias éducatifs », *in* : *Acte du 17ème Congrès de la Sfsic*, Dijon, 2010, pp. 238-243. En ligne : http://www.sfsic.org/index.php/evenements-de-la-sfsic/congres-2010/17eme-congres-actes-en-ligne, consulté le 25.11.2012.

(cc) BY-NC-ND

Sciences Cognitives, en Sciences de l'Information et de la Communication, en Psychologie et en Philosophie.

La caractéristique pluridisciplinaire de notre corpus peut avoir une incidence sur l'analyse. En effet,

> la notion de discours ou texte scientifique semble reposer sur le postulat d'une forme d'unicité du texte scientifique. Or, les partitions institutionnalisées induisent d'emblée des dichotomies telles que sciences exactes *vs* sciences humaines, sciences fondamentales *vs* sciences appliquées. […] Il peut sembler plus efficace de comparer des disciplines appartenant à une même famille d'écrits scientifiques, plutôt que de tenter de rapprocher artificiellement des écrits que tout semble opposer.[21]

En accord avec cette remarque, les disciplines que nous avons retenues relèvent de la famille des Sciences Humaines et Sociales, malgré le caractère ambivalent des Sciences Cognitives. Ainsi, les constructions discursives des effets de scientificité sont plus appréhendables dans leur spécificité disciplinaire.

Notre corpus comprend aussi des textes provenant d'experts sur le sujet des TICE, qui, soit, ont une tribune dans des espaces universitaires (revues scientifiques, colloques, séminaires…), soit, sont repris par des chercheurs dans des espaces de publications universitaires. Il nous semblait donc difficile de ne pas aborder ce point en analysant notre corpus car le dialogue entre les experts et les chercheurs est permanent dans le domaine des TICE, les uns reprenant des études des autres. Ils ne constituent pas l'ensemble de notre corpus, mais y sont tout de même représentés. Ce dernier comprend donc des discours aux domaines d'appartenance différents, que ce soit d'un point de vue universitaire (différentes disciplines représentées), ou d'un point de vue plus professionnel, plus général (différentes professions représentées : chercheurs, experts, politiciens). En revanche, ils se retrouvent tous sur leur prétention à l'objectivité. Il nous faudra alors porter une attention particulière à ces différences dans l'analyse afin de voir si l'énonciation change en fonction du domaine d'appartenance et si cela a des incidences sur les modes d'objectivation.

[21] TUTIN Agnès et GROSSMANN Francis, *L'écrit scientifique du lexique au discours*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2013, p. 12.

(cc) BY-NC-ND

2. *L'influence du genre sur l'énonciation*

Sur les dix-neuf textes de notre corpus, nous comptons six articles scientifiques, quatre ouvrages collectifs et neuf monographies. Il est alors nécessaire de faire une distinction entre ces différents genres discursifs car ils ont chacun des contraintes qui jouent sur leur énonciation. Même si les contraintes de généricité ne sont pas le propos central de notre analyse, il nous semble important de préciser ces différences qui peuvent influencer nos résultats.

Le genre se comprend, en plus des différences disciplinaires, comme un autre élément susceptible de modifier l'énonciation dans nos discours.

> Si les sciences dures ont été jusqu'à présent plus explorées que les sciences appliquées, humaines ou sociales, les différences disciplinaires sont aujourd'hui considérées comme essentielles, de même que la diversité des genres, qui renvoie à la diversité des activités dans le monde de la recherche et notamment à la question de savoir comment elles se situent par rapport à la logique de la découverte et la logique de l'exposition.[22]

Les genres témoignent donc de la pluralité des énonciations possibles au sein de l'activité de recherche scientifique. C'est-à-dire qu'*a priori*, l'on n'énonce pas de la même façon dans un article, une monographie, ou un ouvrage collectif. Ces différences génériques ont-elles une incidence sur les effets de scientificité que l'énonciation construit dans le discours, ces derniers sont-ils indépendants du genre auquel l'énoncé se rattache ? Il faut aussi voir à quel niveau se situent ces différences. Est-ce qu'elles jouent sur la structure de l'énoncé, sur sa composante sémantique, sur les traces de la présence de l'énonciateur ?

L'activité scientifique, considérée comme *praxis* énonciative[23], n'aurait pas la même façon d'énoncer son objectivité en fonction du genre choisi. Selon Rastier le genre se définit comme l'interaction entre quatre composantes sémantiques non hiérarchisées (thématique, dialogique, dialectique, tactique), comprises comme un ensemble de normes du même type :

---

[22] BOCH Françoise et RINCK Fanny, « Pour une approche énonciative de l'écrit scientifique », *Lidil* (41), 2010. En ligne : http://lidil.revues.org/3004, consulté le 05.02.2015.

[23] Nous comprenons par *praxis* énonciative l'acte de signification qui articule la présence de l'énoncé et l'instance de discours. Ainsi comprise comme « le lieu d'articulation entre les structures sémio-narratives – dominées par la scène prédicative – et l'instance de discours – dominée par le champ positionnel » la praxis énonciative devient la manipulation première, sans connotation positive ou négative, qui fait advenir un énoncé et qui se rattache à deux instances abstraites et reconstruites en analysant le discours : l'énonciateur et le co-énonciateur. Cf. FONTANILLE, *Sémiotique du discours*, *op. cit.*, 2003, p. 171.

(cc) BY-NC-ND

- La composante thématique correspond aux contenus investis dans le texte, c'est-à-dire au secteur de l'univers sémantique qu'il met en œuvre.
- La composante dialectique a trait à la narrativité, c'est-à-dire à la transformation des contenus dans l'intervalle de temps représenté dans le texte.
- La dialogique concerne l'énonciation et la modalisation du texte. La modalisation « signale l'activité subjective de l'instance de discours, tout ce qui, en fait, indique qu'on a affaire à un « discours en acte » »[24]. L'énonciateur indique sa présence dans le discours en le modalisant et cela recouvre de nombreux procédés. En allant des expressions affectives, aux jugements épistémiques, en passant par des effets argumentatifs, etc., le champ recouvert par la modalisation est vaste et cela en raison de la place importante que prend l'énonciation dans le discours.
- La tactique se rapporte à la disposition du contenu et de l'ordre linéaire ou non selon lequel les unités sémantiques sont produites et interprétées.

Ces quatre composantes ont des répercussions sur le plan de l'expression. Ainsi, selon cette théorie, le genre impose une norme au discours, même si cette norme se modifie en fonction des discours qui la compose, il

> contraint l'interaction des composantes sémantiques, mais aussi leur articulation aux composantes de l'expression. Il définit en effet un rapport normé entre le plan de l'expression et le plan du contenu au palier textuel : par exemple, dans le genre de l'article scientifique, le premier paragraphe, sur le plan de l'expression, correspond ordinairement à une introduction, sur le plan du contenu,[25]

le genre détermine la tactique de l'énoncé dans cet exemple. Mais selon cette théorie, le genre détermine aussi l'énonciation. Ce point nous pose problème parce pour la sémiotique discursive, dans laquelle nous inscrivons notre démarche, la *praxis* énonciative fonde l'énoncé, elle a donc une position hiérarchiquement supérieure aux autres instances du discours. C'est sur elle que repose la possibilité de l'énoncé. Alors que pour Rastier, c'est l'agencement entre les quatre composantes qui fonde le discours et l'articule à un genre.

Ces différences théoriques n'ont pas de répercussions pour notre analyse. En effet, se demander si l'énonciation est au fondement du discours ou fait partie de ses composantes

[24] Ibid., p. 173.

[25] RASTIER François, « Pour une sémantique des textes théoriques », *Revue de Sémantique et de pragmatique* (17), 2005. En ligne : http://www.revue-texto.net/Inedits/Rastier_Textes.html, consulté le 14.08.2014.

(cc) BY-NC-ND

revient à se demander si la sémiotique est d'abord interprétative, générative ou phénoménologique[26]. En revanche, elles nous intéressent pour éclaircir un point sur l'hétérogénéité des genres et leurs incidences sur l'énonciation. En effet, dans la théorie sémantique de Rastier, faire du genre un agencement entre composantes signifie que chaque genre a sa propre composition. Ainsi, l'article scientifique correspond à un type de combinaison, qui n'est pas le même que celui de l'ouvrage. Dans ces différentes associations, il faut voir si la composante dialogique (celle de l'énonciation) se caractérise différemment selon les genres, ou si elle est transgénérique, dans le sens où tous les genres scientifiques retrouvent la même composante dialogique. De même, la *praxis* énonciative (l'activité de recherche) produit des effets de scientificité dans les discours, mais ces effets de scientificité ne sont pas forcément identiques et ne permettent pas de reconstruire une *praxis* énonciative semblable à tous les discours. Autrement dit, l'hétérogénéité des genres est-elle synonyme de l'hétérogénéité de l'énonciation ? Y-a-t-il unité ou diversité des *praxis* énonciatives ? Comment comprendre ces diversités, le cas échéant, dans la production des effets de scientificité du discours ?

Nous investissons les discours scientifiques de notre corpus avec des questionnements qui ne sont pas au même niveau. D'un côté, nous nous demandons si les différences génériques et disciplinaires ont une influence sur l'énonciation de nos textes, ce qui suppose, le cas échéant, plusieurs types d'énonciation. D'un autre côté, tous ces textes renferment une même caractéristique : le manque d'objectivité, qui se manifeste par une énonciation particulière et reconnaissable dans tous les textes choisis. Au-delà des différences disciplinaires ou génériques, nous cherchons ce qui fait système dans ces discours. Ainsi, nous tâchons de reconstruire une homogénéité énonciative dans l'hétérogénéité de notre corpus. Cela afin de comprendre comment les discours scientifiques présentent leur objet de recherche, à savoir l'intégration des TICE à l'école.

B. Le problème de la sélection

Pour mener à bien cette étude des discours scientifiques, outre la prise en compte globale de chaque texte, nous avons choisi des extraits où les phénomènes énonciatifs que nous

[26] FONTANILLE Jacques, « La sémiotique est-elle générative ? », *Linx* (44), 2001. En ligne : http://linx.revues.org/1047, consulté le 05.02.2015.

(cc) BY-NC-ND

considérons pour l'instant comme un manque d'objectivité étaient les plus marqués. Plutôt que de chercher une exhaustivité dans l'analyse, en étudiant l'intégralité de chaque texte et tous les mécanismes qui participent à la construction du sens, il nous a semblé plus pertinent de nous concentrer sur des extraits du corpus qui révélaient des phénomènes énonciatifs particuliers. Cela, afin de pouvoir

> mettre en pratique les procédures d'analyse sémiotique et d'éviter que notre propre lecture ne prenne la forme d'une interprétation plus ou moins lâche et malaisément contrôlable.[27]

Pour mieux traiter notre hypothèse de manque d'objectivité des discours scientifiques, nous avons fait le choix de nous concentrer sur les phénomènes énonciatifs. Nous postulons que l'objectivité s'appréhende dans cette dimension du discours.

Or, la sélection pose quelques problèmes, dont nous sommes consciente. Sélectionner des extraits nous empêche de rendre compte en profondeur de certains phénomènes énonciatifs qui ne peuvent s'apprécier que sur la totalité d'un texte-objet et d'étudier des phénomènes énonciatifs récurrents qui pourraient alors se comprendre comme un style énonciatif singulier. Nous ne cherchons pas à rendre compte des singularités énonciatives. Le but de notre démarche est de comparer plusieurs textes entre eux afin de comprendre par quelles stratégies énonciatives les discours scientifiques, compris dans leur globalité, construisent leur point de vue par rapport à l'objet TIC. Notre choix s'est donc porté sur des extraits qui exprimaient le plus clairement le point de vue défendu dans le discours, afin d'étudier si le moment où le discours instaure son point de vue par rapport aux TICE est aussi le moment où l'on peut y remarquer un changement dans l'énonciation, où cette dernière démontre un manque d'objectivité.

La place de ces extraits est variable. Pour certains textes, c'est en introduction que le point de vue défendu dans le développement est donné, le développement sert dans ce cas-là à argumenter ce qui est avancé dès l'introduction. Pour d'autres, c'est dans le développement que la position par rapport à l'intégration des TIC est donnée et argumentée. En revanche, ce n'est jamais en conclusion que ce point de vue est avancé et ce, pour une raison simple, il y a tout un travail d'argumentation dans nos discours. Ce travail présuppose une hypothèse à défendre. Autrement dit, il y a un ordre à respecter. La conclusion vient donc reprendre les arguments

[27] GREIMAS Algirdas Julien et LANDOWSKI Éric, *Introduction à l'analyse du discours en sciences sociales*, Paris, Hachette, 1979, pp. 9-10.

(cc) BY-NC-ND

déjà énoncés, mais ce n'est pas le lieu de la construction argumentative d'un point de vue. Nous nous intéressons donc moins aux procédures de construction d'une position par rapport à un objet qu'à la présentation de ces procédures, qui passent, selon nous, par des stratégies énonciatives remarquables dans les extraits que nous avons sélectionnés.

Nous ne prétendons pas à la représentativité de notre corpus qui permettrait une généralisation de nos résultats à l'ensemble des discours en sciences humaines et sociales. Nous cherchons, en revanche, à mettre en évidence les procédures énonciatives, comprises comme la manière de présenter une construction argumentative, démontrant ce que nous comprenons pour l'instant comme un manque d'objectivité dans les discours de notre corpus.

(cc) BY-NC-ND

II. Les recherches sur les discours scientifiques

Pour situer notre analyse, nous allons d'abord synthétiser les différentes recherches menées sur les discours scientifiques. Dans ces recherches, il faut distinguer plusieurs phases d'investigation des écrits scientifiques depuis les années soixante, mais aussi plusieurs types d'approches. On peut remarquer que les analyses des écrits scientifiques ont non seulement intéressé différentes disciplines, mais aussi divers domaines au sein des sciences du langage, que ce soit la linguistique, la sémiotique, ou l'analyse du discours, cette dernière regroupant à elle seule plusieurs champs d'études.

A. Différentes périodes, différentes questions

Les analyses des discours scientifiques se divisent en trois temps, selon S. Moirand :

> On est en effet passé de travaux portant sur les vocabulaires scientifiques et techniques à des travaux portant sur la diversité des discours produits dans un domaine de spécialité et, de ce fait, aux discours de médiation entre discours premiers – ceux de la science – et discours seconds – discours didactiques ou discours de vulgarisation – pour enfin s'interroger sur les relations interdiscursives entre sciences, médias et sociétés […].[28]

En fonction de l'évolution des théories au sein des Sciences du Langage, on remarquera que chaque période correspond à la prédominance de tel ou tel domaine de la discipline : plutôt linguistique morphosyntaxique dans le premier temps, pour tendre vers des théories plus sociolinguistiques par la suite, donnant la préférence à d'autres domaines d'analyse comme l'analyse du discours.

Le premier temps, celui du lexique, étudie la relation entre forme, sens et référence des mots des lexiques spécialisés à l'intérieur des textes, mais aussi dans l'utilisation qu'en fait la presse. Ces analyses étudient les lexiques de spécialité, qui comprennent l'écrit scientifique,

[28] MOIRAND Sophie, « De la médiation à la médiatisation des faits scientifiques et techniques : où en est l'analyse du discours ? », *in* : *Colloque Sciences, Médias et Société*, Lyon, ENS-LSH, 2004. En ligne : http://science-societe.fr/colloque-%C2%AB-sciences-medias-et-societe-%C2%BB/, consulté le 04.02.2014.

(cc) BY-NC-ND

mais ne s'y réduisent pas. Greimas, par exemple, fait partie de cette mouvance, quand il écrit une thèse en 1948 intitulée *La mode en 1930*. Le but n'était pas de faire un répertoire des termes technico-scientifiques, mais de comprendre le fonctionnement social des mots utilisés dans les écrits spécialisés. C'est pour cela que les chercheurs de cette période commencent à s'intéresser aux écrits de la presse qui reprennent ces termes spécialisés à leur compte afin de voir le traitement qui leur est fait.

Les années 1980-1990 opèrent un tournant discursif avec des retombées sur l'analyse du discours parce que la langue ne peut plus se comprendre ni comme un enchaînement de mots (il ne suffit pas de connaître les termes d'une langue pour la comprendre), ni comme une structure en dehors de son usage. C'est aussi à cette période que la sémiotique s'interroge sur l'énonciation, ce qui aboutira à la théorie de la *praxis* énonciative au sein de la sémiotique discursive. Au niveau de l'étude des textes scientifiques, deux déplacements s'opèrent suite à ces raisons. Tout d'abord, l'étude des lexiques est remplacée, ou complétée, suite

> à une demande sociale qui impliquait de prendre en compte la diversité des genres discursifs produits par une communauté scientifique ou technique non seulement à l'intérieur de la communauté mais aussi et surtout vers ses extérieurs. [29]

Le deuxième déplacement, qui est interne à la discipline des sciences du langage, vient de l'influence que la pragmatique et la communication ont sur elle. Ainsi, les objets d'études changent. Ce n'est plus le texte scientifique seul qui est étudié mais la scène d'interaction qu'il met en place, la situation de communication créée autour et avec lui, ainsi que ses ré-énonciations dans les médias, c'est-à-dire sa vulgarisation.

La dernière période est celle qui rapproche le plus les sciences du langage des sciences de l'information et de la communication au niveau des objets de recherche, mouvement amorcé dans la période précédente. En effet, les observables de l'analyse évoluent et c'est là la différence majeure avec les autre périodes. On passe ainsi à l'étude de nouveaux objets : que ce soit la transformation des discours sources (les discours scientifiques) en discours de vulgarisation, ou l'analyse des traces énonciatives du chercheur, en passant par le traitement médiatique des faits scientifiques. On observe donc un élargissement des recherches sur l'écrit scientifique. De ses spécificités lexicales on en arrive à ses implications médiatiques et sociales.

[29] Ibid.

(cc) BY-NC-ND

B. Différentes approches, différentes méthodes

A ces différents temps de l'analyse correspondent aussi des approches variées, qui cohabitent aujourd'hui. Nous pouvons, avec F. Rinck, qui fait dans son article un recensement et un bilan des recherches sur l'analyse des discours scientifiques, en retenir deux principales.

> Les premières interrogent l'activité scientifique et montrent l'intérêt de le faire à travers les signes et les textes qu'elle produit. Les secondes visent à décrire les caractéristiques linguistiques du discours scientifique et éclairent ainsi l'activité scientifique et la manière dont elle se construit à travers ses discours.[30]

Les premières approches dont parle l'auteur viennent d'autres disciplines que les Sciences du Langage, mais les ont fortement influencées. Que ce soit en sociologie (Merton, Fleck, Dubois), en histoire (Shapin & Schaeffer), en philosophie (Bachelard, Popper, Kuhn), en anthropologie (Latour), les chercheurs de ces disciplines cherche à comprendre le fonctionnement de la recherche scientifique. Ce regroupement autour d'un objet de recherche et de questionnements communs forme les *science studies*. Ces études permettent de dégager plusieurs points sur le fonctionnement de l'activité scientifique, mais elles ont surtout l'avantage d'appuyer la démarche d'analyse du discours en donnant toute son importance aux productions de la science, qu'elle soit écrite, orale, ou plurimodales. Ces premières explorations dans l'activité scientifique permettent de mettre en lumière le rôle de l'éditorialisation dans la recherche en tant que légitimation et reconnaissance d'une production comme scientifique. Elles insistent aussi sur la rationalité scientifique qui se formalise dans sa matérialité textuelle (formules, graphiques, schémas…) et posent les questions de savoir où et comment situer cette rationalité par rapport aux rationalités dites ordinaires. C'est surtout la rhétorique de la science, étudiée au sein des *science studies*, qui fait le pont entre ce courant interdisciplinaire et les études en Sciences du Langage.

L'analyse linguistique des discours scientifiques se subdivise elle-même en trois approches différentes, qui correspondent, grosso modo, aux différents temps que nous avons dégagé plus haut : une description linguistique, souvent couplée d'une approche didactique et

[30] RINCK Fanny, « L'analyse linguistique des enjeux de connaissance dans le discours scientifique », *Revue d'anthropologie des connaissances* 4 (3), 2010. En ligne : http://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=RAC_011_0427, consulté le 04.02.2015.

(cc) BY-NC-ND

une approche du fonctionnement des communautés discursives à travers l'analyse de ses discours.

> L'analyse linguistique des discours scientifiques peut se porter sur des entrées formelles ou sur des fonctions pragmatiques. Elle a pour intérêt d'identifier des patrons récurrents (comment formuler une hypothèse ? Par quels moyens linguistiques asseoir la légitimité de ses propos ?). Par ailleurs, lorsque son objet est le discours, elle permet d'étayer, à travers le fonctionnement linguistique, les questions propres aux études de la science sur les dimensions institutionnelles, sociales et cognitives de l'activité scientifique et les normes qui la régulent.[31]

Les buts de ces approches et les résultats de recherche sont différents. Ainsi, l'approche lexicale rendra surtout compte des vocabulaires et des spécificités de l'écrit scientifique, à des fins didactiques par exemple. Elle cherchera à dégager les récurrences qui fondent l'énonciation scientifique, postulant que la science a une manière d'énoncer bien particulière. Bref, elle identifie le fonctionnement linguistique des écrits scientifiques. Cela passe par la reconnaissance des différents genres des écrits scientifiques (articles, thèses, HDR, communications écrites), de leurs lexiques, de leurs structures (avec, par exemple, le modèle IMRAD[32] identifié pour les sciences expérimentales), de leurs énonciations. Or ces deux approches sont rarement séparées. Souvent, l'étude des caractéristiques linguistiques du discours scientifiques amène à traiter ses fonctions pragmatiques.

Par exemple, le projet Scientext[33], mené en collaboration par trois équipes de linguistes, s'inscrit dans cette approche, puisqu'il travaille sur un corpus de discours scientifiques écrits afin de

> mettre en évidence les spécificités lexicologiques et énonciatives du genre des écrits scientifiques en se basant sur un ensemble de textes authentiques.[34]

En centrant leur recherche autour de deux thèmes, le positionnement du chercheur dans son écrit et le raisonnement qu'il met en place, les chercheurs avaient pour but premier de

---

[31] Ibid.

[32] Introduction, Matériels et méthodes, Résultats, Analyse, Discussion, cf. M-P. Jacques, « Structure textuelle de l'article scientifique. Les intertitres et la construction rhétorique en sciences humaines et sociales », in, TUTIN et GROSSMANN, *L'écrit scientifique du lexique au discours*, *op. cit.*, 2013.

[33] http://scientext.msh-alpes.fr/scientext-site/spip.php?article1, site du projet, qui met à la disposition des chercheurs et étudiants leur corpus d'articles.

[34] TUTIN et GROSSMANN, *L'écrit scientifique du lexique au discours*, *op. cit.*, 2013, p. 11.

(cc) BY-NC-ND

« mieux articuler le plan lexical et phraséologique, au niveau énonciatif mis en jeu par la réflexion sur le positionnement. »[35] Cette approche, centrée sur les caractéristiques linguistiques du discours scientifique, revendique une portée didactique.

C'est aussi dans cette approche que se situe l'analyse automatique du discours de Michel Pêcheux. Le chercheur concentre son analyse sur l'agencement et la forme des phrases, qu'il considère comme les traces d'une formation discursive. Cette formation discursive est définie comme une superstructure qui en maîtrise les processus de production. Dans la lignée épistémologique de Bachelard, Canguilhem et Althusser, le chercheur voit dans les idéologies (les superstructures) un obstacle à la constitution d'une véritable science sociale. La méthode de Pêcheux s'apparente à une psychanalyse du discours où

> on décomposait le texte en phrases et l'ordinateur groupait celles-ci en « domaines », en ensemble de paraphrases, qui étaient censés révéler des processus idéologiques à l'œuvre dans le texte.[36]

L'analyse linguistique du discours, dans ces deux exemples, sert des objectifs plus pragmatiques, plus tournés vers les implications sociales de l'écrit scientifique. L'analyse doit produire des résultats utilisables pour d'autres buts. Elle devient un instrument au service d'autres impératifs : apprendre à bien « parler scientifique » dans un cas, ou à opérer une coupure épistémologique pour se constituer comme science véritable dans l'autre.

L'approche de l'analyse du discours (AD) continue cette logique de description du discours pour rendre compte de sa dimension sociale. En effet, elle permet d'étudier à la fois le lexique du discours, parce que l'analyse porte sur la matérialité textuelle, mais aussi de combiner cette étude avec des analyses socioconstructivistes en intégrant le concept de contexte, suite à l'influence de la pragmatique. L'analyse devient celle des communautés discursives à travers la matérialité de leur discours scientifiques. Ainsi, l'analyse du discours finit par partager des concepts, théories et objets d'études avec les sciences de l'information et de la communication par exemple. Notons que l'analyse de discours n'en n'oublie pas pour autant son ancrage linguistique :

> dans les multiples approches dont le discours scientifique fait l'objet, il peut être envisagé comme la trace de l'activité cognitive et épistémique, ou, dans une perspective constructiviste, comme un

[35] Ibid.

[36] MAINGUENEAU Dominique, « Que cherchent les analystes du discours ? », *Argumentation et Analyse du Discours* (9), 2012. En ligne : http://aad.revues.org/1354, consulté le 04.02.2015.

(cc) BY-NC-ND

> instrument qui la configure. Les analyses de discours invitent à coupler les deux pour étudier comment des inscriptions et des énoncés ordinaires [des chercheurs] répondent et contribuent à des modes de construction et de validation du savoir qui fondent sa scientificité.[37]

Cet ancrage linguistique s'appuie notamment sur le champ de l'analyse de l'argumentation, sans pour autant s'y réduire. Le but de l'étude des discours scientifiques n'est pas uniquement de montrer comment ces discours construisent leurs argumentations, mais aussi de voir les implications sociales que leur circulation peut avoir. Il n'empêche que l'argumentation devient pour l'analyse du discours scientifique une composante essentielle. Et pour l'analyse du discours tout court puisque depuis Ducrot et Anscombre (*L'argumentation dans la langue*) l'argumentation est considérée comme constitutive du langage. Il paraît donc évident que les discours scientifiques utilisent eux-aussi cette dimension, étant donné que nous les comprenons comme des discours qui cherchent à convaincre, à persuader. Le champ foisonnant de l'argumentation recouvre non seulement plusieurs concepts forts, que ce soit l'éthos développé par les travaux de R. Amossy, les émotions traitées par C. Plantin, ou le dialogisme, inspiré de Bakhtine, mais aussi plusieurs théories, d'Aristote à la nouvelle rhétorique de Perelman, en passant par le logicisme de Grize. L'argumentation, considérée comme force de persuasion du texte, participe de la caractérisation de son énonciation. À tel point que l'on peut même se demander si énonciation et argumentation sont si différentes. En effet,

> Postuler que la notion de discours est inséparable de celles de l'activité discursive revient à considérer l'énonciation et l'argumentation comme faisant partie des conditions de production.[38]

En postulant cela, nous avançons donc que l'argumentation, tout comme l'énonciation, a une dimension manipulatoire. Si elle fait partie des conditions de production, cela veut dire qu'elle fait elle aussi advenir un énoncé.

[37] RINCK, « L'analyse linguistique des enjeux de connaissance dans le discours scientifique », *art. cit.*, 2010.

[38] ALI-BOUACHA Magid, « Enonciation argumentation et discours : le cas de la généralisation », *Semen* (8), 1993. En ligne : http://semen.revues.org/3985, consulté le 12.02.2015.

(cc) BY-NC-ND

C. Et les approches sémiotiques ?

Malgré la capacité intégrative de l'AD, cette approche se distingue de la nôtre puisque le but de la discipline, entendant

> dépasser une optique descriptive en linguistique et intégrer le contexte socio-historique des discours, leur dimension intersubjective et la manière dont ils façonnent l'activité humaine [39]

ne concorde pas avec le plan d'immanence de la sémiotique du discours. Nous gardons toutefois les avancées théoriques de l'AD, qui ont notamment permis d'élargir la problématique aux implications sociales des discours, ce qui rejoint les avancées faites en sémiotique sur la théorie de l'énonciation, même si cette discipline conserve son point de vue immanentiste.

Dans ce tour d'horizon des études faites en sciences du langage sur les discours scientifiques, on peut justement remarquer l'absence des études sémiotiques. Lorsque les analystes du discours utilisent le terme sémiotique, c'est pour rendre compte non de la discipline et de ses méthodes d'analyse, mais pour désigner des systèmes de signes. On parlera alors

- de « productions sémiotiques », où l'adjectif « sémiotiques » peut être remplacé par signifiantes, ou de « nature pluri-sémiotiques », qui revient à dire multimodalités sensorielles ;
- de « registres sémiotiques », désignant des registres d'expression (verbaux/non-verbaux) ;
- d' « activité sémiotique », signifiant activité demandant une interprétation, ou plutôt un traitement des données.

Bref, dans l'analyse du discours, la sémiotique est reléguée au rang d'adjectif, synonyme *grosso modo* de signifiant.

1. Bastide et les sciences expérimentales

Cependant, les travaux sur le discours scientifique existent bel et bien en sémiotique. On peut penser à ceux que F. Bastide, B. Latour et P. Fabbri ont entrepris dans les années 70-

[39] RINCK, « L'analyse linguistique des enjeux de connaissance dans le discours scientifique », *art. cit.*, 2010.

(cc) BY-NC-ND

80 pour analyser les discours en sciences expérimentales, tout comme à ceux de Greimas sur les discours en sciences sociales. Dans les premiers, les auteurs s'intéressent uniquement aux sciences dites dures, ou expérimentales, mais ils permettent de donner quelques principes pour l'analyse des discours scientifiques, considérant cette dernière non pas une catégorie à part mais faisant partie de l'analyse sémiotique. Elle peut donc reprendre à son compte les méthodes et schémas opératoires établis par la discipline, ce que fait F. Bastide avec la narrativité par exemple pour rendre compte de la construction d'un article scientifique :

> L'argumentation s'analyse sémiotiquement comme le récit, en remontant de l'aval vers l'amont. De fait l'argumentation peut être considérée comme la manifestation d'une sanction, mais pour comprendre ce dont il s'agit, il est nécessaire de reconstruire l'ensemble du schéma narratif, en prêtant une attention particulière aux alternatives qui auraient pu faire bifurquer le récit vers la réussite de l'anti-sujet ou du traitre.[40]

En analysant un article scientifique comme un récit, la sémioticienne cherche donc à reconstruire les étapes amenant le héros de l'article à la sanction. Pour elle, un article scientifique contient une force de frappe, une « qualité balistique » qui « pénètrerait les défenses – la méfiance – du récepteur et s'imposerait à lui. »[41]

Dans un autre article, en collaboration avec B. Latour, les deux chercheurs montrent comment les articles scientifiques produisent des effets de sens qui se rapprochent de ceux que peut produire un texte littéraire. Autrement dit,

> La représentation de la réalité est un résultat parmi d'autres que construisent phrase à phrase les laboratoires et les articles scientifiques, et que peuvent déconstruire, phrase à phrase, ceux qui lisent en sociologue et en sémioticien les articles scientifiques, ce qu'il fallait montrer expérimentalement.[42]

Ces premières études sémiotiques sur l'article scientifique en sciences expérimentales sont complétées aujourd'hui par les recherches sur le rôle des images dans la démonstration scientifique, où

---

[40] BASTIDE Françoise, « Narrativité et argumentation », *in* : PARRET Herman et RUPRECHT Hans-George, *Exigences et perspectives de la sémiotique*, Amsterdam, John Benjamins Publishing Company, 1985, pp. 673-682. En ligne : https://benjamins.com/catalog/z.23.60bas, consulté le 05.02.2015.

[41] Ibid.

[42] LATOUR Bruno et BASTIDE Françoise, « Essai de science-fabrication », *Études françaises* 19 (2), 1983, p. 111. En ligne : http://id.erudit.org/iderudit/036795ar, consulté le 05.02.2015.

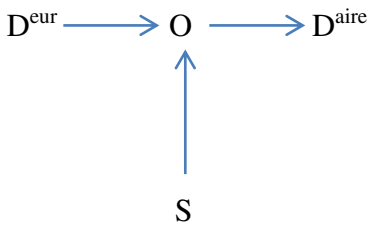
(cc) BY-NC-ND

celles-ci ne sont pas des arguments comme les autres car elles ont la capacité de mettre le monde sous les yeux, la présence apparaissant comme une possibilité logique.[43]

2. *Greimas et l'analyse de discours en sciences sociales*

Greimas a, lui aussi, mené des analyses des discours scientifiques, où il propose également de considérer ces discours comme des récits, définis de manière minimale comme une transformation d'état. Le discours scientifique se comprend comme le passage d'un état de /non-savoir/ à un état de /savoir/, ce qui s'illustre le plus souvent par la présence d'une question et de sa réponse. Le premier état correspond au manque, le deuxième état à la conjonction avec un objet de valeur et le récit correspond aux actions du sujet performateur, doté de compétences pour réaliser cette transformation d'état.

En effet, Greimas considère le faire scientifique qui se manifeste dans le discours comme une quête idéologique. Le schéma narratif de la quête est alors utilisé pour rendre compte du parcours entrepris dans le texte parce que « la quête du savoir n'en reste pas moins, sur le plan de l'imaginaire narratif, un « chemin » à parcourir »[44]. Le schéma de la quête est un schéma narratif rendant compte de l'organisation actantielle du discours et met en œuvre quatre types d'actants différents : le Destinateur, le Destinataire, le Sujet et l'Objet. Soit, sous forme de schéma :



À noter que les acteurs se distinguent des actants. Les actants sont des positions qui rendent compte d'une organisation sous-jacente de l'énoncé. Or rien n'empêche un acteur d'occuper plusieurs positions à la fois (syncrétisme actantiel) ou à plusieurs acteurs de partager le même rôle actantiel.

[43] BEYAERT-GESLIN Anne, « Introduction : la démonstration comme un ballon captif », *Actes Sémiotiques* (114), 2011. En ligne : http://epublications.unilim.fr/revues/as/2754, consulté le 02.12.2013.

[44] GREIMAS et LANDOWSKI, *Introduction à l'analyse du discours en sciences sociales*, *op. cit.*, 1979, p. 17.

(cc) BY-NC-ND

Ce schéma doit se lire selon deux axes différents, l'axe du destinateur vers le destinataire, axe de la transmission/manipulation et l'axe du sujet vers l'objet, compris comme l'axe de la jonction. Ce qui relie les deux axes, c'est l'actualisation et la définition d'un objet de valeurs, qui se fait sur deux plans différents. Sur le premier axe, compris comme celui de la dimension cognitive, le destinateur passe un contrat avec le destinataire pour être en conjonction avec l'objet de valeur. À la suite de l'action du sujet (qui peut être en syncrétisme avec le destinataire, on parlera de destinataire-sujet), ce contrat est sanctionné par le destinateur qui juge de sa bonne exécution. Sur le deuxième axe, celui de la dimension pragmatique, un sujet (S) désire un objet (O) et cherche à être en conjonction avec lui par l'action. S'il échoue, il est en disjonction. L'action du sujet se décompose en trois temps, avec la compétence, présupposée et nécessaire pour que le sujet puisse passer à l'action, la performance, ou l'action à proprement parler et la conséquence de cette action. Ainsi, ces deux programmes sont liés, le cognitif (celui du destinateur-destinataire) régissant le pragmatique (celui du sujet et de l'objet), puisque c'est le destinateur qui demande au sujet de faire l'action. Les étapes des deux programmes se schématisent comme il suit :

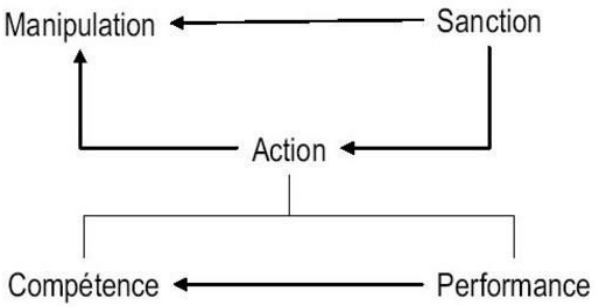
D^{eur}-D^{aire} (dimension cognitive) = contrat (ou manipulation) / action / sanction

S-O (dimension pragmatique) = compétence / performance / conséquence

Par exemple, le roi (destinateur) demande au prince (sujet) d'aller sauver la princesse (objet) pour que le prince (destinataire) se marie avec elle. Le prince est ici à la fois sujet et bénéficiaire (destinataire) de l'action. Le destinateur, le roi, sanctionne l'action dans le sens où il juge si son résultat a été conforme ou non au contrat de départ. Si le prince sauve une roturière qu'il fait passer pour la princesse, le roi peut lui demander de refaire l'action jusqu'à ce que le contrat concernant l'objet de valeur soit réalisé.

Il est aussi possible de représenter ce schéma selon ses fonctions de la façon suivante :

(cc) BY-NC-ND



Le schéma narratif canonique de la quête[45]

L'intérêt de ce schéma actantiel est de mettre l'objet de valeur au centre du dispositif, ce qui nous intéresse particulièrement avec les discours scientifiques, puisque nous voulons savoir comment ils construisent leur point de vue sur leur objet. Ainsi, il nous est possible d'utiliser ce schéma pour nos discours.

D'autant plus que ce schéma actantiel très général, Greimas l'applique aux discours scientifiques et le spécifie. Cela lui permet d'élaborer un schéma narratif à plusieurs niveaux. Le niveau profond correspond aux opérations logico-sémantiques, c'est-à-dire au passage entre deux formes d'organisation du contenu : avant le récit et après le récit. Le niveau modal correspond au passage d'un non-savoir à un savoir et dans cet intervalle, manifesté par une question et sa réponse, se trouve le programme d'acquisition du savoir. C'est à ce niveau que le sujet se dote des compétences nécessaires pour réaliser l'action. Ces deux niveaux ne sont reconstruits qu'à partir du niveau de surface, sur lequel porte l'analyse, qui comprend la syntaxe narrative. Ce niveau correspond à celui du faire cognitif, c'est ici que le procès de production du savoir se déroule.

Architecture canonique du discours cognitif :

Ce niveau suit deux grands principes d'articulation syntaxique. Le premier, la polémisation du discours est régi par le second, la programmation du récit. La polémisation du discours s'opère de deux manières différentes, mais complémentaires. Soit par un

[45] COURTÉS Joseph, *Analyse sémiotique du discours : de l'énoncé à l'énonciation*, Paris, Hachette, 1991, p. 100.

(cc) BY-NC-ND

dédoublement du discours cognitif en récits d'échec et récits de réussite, soit par une projection instaurant un anti-sujet. La programmation du récit cognitif correspond à son organisation en programmes narratifs, qui permettent d'en dégager les principaux niveaux d'articulation : le niveau fondateur, le niveau opératoire et le niveau véridictoire. Ainsi, au sein de la syntaxe narrative (correspondant elle-même à un niveau du schéma), il faut encore distinguer plusieurs niveaux, le niveau opératoire, celui du faire cognitif, étant celui sur lequel porte l'analyse. Autrement dit, les discours cognitifs relèvent d'une structure syntaxique et programmée que l'analyse permet de reconstruire à partir d'un seul de ces niveaux. En effet, le niveau opératoire, celui où se passe l'action du faire cognitif présuppose un niveau qui le précède, le niveau fondateur et un niveau qui lui succède, le niveau véridictoire.

Ces trois niveaux correspondent *grosso modo* aux principales étapes du schéma de la quête. Ainsi, dans le niveau fondateur du discours scientifique, nous retrouvons l'étape qualifiante, celle où le sujet se dote des modalités nécessaires à son action. Les énoncés modaux que l'on trouve à ce niveau « fondent la compétence du sujet performateur ».[46] Le niveau opératoire comprend l'épreuve décisive, celle de l'action. C'est donc logiquement que nous y retrouvons les énoncés du faire « exposant les performances productrices du savoir »[47]. Enfin, le niveau véridictoire est celui de l'épreuve glorifiante, de la sanction, c'est ici que le l'on trouve les jugements et conclusions du sujet cognitif « relativement au *mode d'existence de l'objet* à propos duquel s'exerce sa quête de savoir. »[48] À ce niveau, on observe un passage des énoncés de faire à des énoncés d'état, ce qui paraît logique puisque le sujet, arrivé au terme de sa quête du savoir, ne cherche plus à faire ce savoir mais à le poser. Les trois niveaux du discours cognitif se reconnaissent donc par les trois types d'énoncés qu'ils convoquent. Enoncés modaux pour le niveau fondateur, énoncés du faire pour le niveau opératoire et énoncés d'état pour le niveau véridictoire.

L'architecture canonique du discours cognitif ainsi établie impose plusieurs remarques. Premièrement, ce schéma ne se retrouve pas forcément tel quel dans les discours. Les différents niveaux ne sont pas obligés de se succéder selon un ordre linéaire et ils peuvent être tout autant condensés dans un seul segment linguistique que disséminés sur plusieurs paragraphes. Deuxièmement, cette architecture rend compte de la complexité des discours cognitifs, qui se

[46] GREIMAS et LANDOWSKI, *Introduction à l'analyse du discours en sciences sociales*, *op. cit.*, 1979, p. 16.
[47] Ibid.
[48] Ibid., p. 24.

(cc) BY-NC-ND

construisent et se comprennent comme un enchâssement entre plusieurs niveaux à la fois autonomes dans leur fonction, mais liés pour la compréhension du récit. Toutefois, mettre en parallèle les discours scientifiques avec les discours narratifs demande, pour mieux cerner les premiers, un ajustement méthodologique « conduisant notamment à affiner l'étude des structures énonciatives et des articulations modales, qui révèlent ici une richesse et une complexité inattendues. »[49]

Ainsi, le niveau de l'énoncé, celui de l'analyse, se comprend comme une interface donnant accès à d'autres niveaux qui rendent compte de l'organisation du discours. Il nous faut donc spécifier un peu plus notre démarche par rapport à l'étude de la dimension énonciative du discours scientifique, pour voir à quels niveaux elle intervient. Plus fondamentalement, nous devons nous interroger sur sa capacité à se dévoiler dans le discours. En effet, Greimas parle de reconstruction des niveaux d'un discours, comme si le discours cachait ses procédés d'organisation. Or, selon Véron, un discours est considéré comme scientifique à partir du moment où il dévoile ses processus de production du savoir, sinon il verse dans le doxologique. Il nous faut donc apporter une attention particulière aux procédures de dévoilement du discours, comment il se présente en tant que discours scientifique et quelles incidences cette présentation a sur les actants en jeu.

Ce que l'on peut retenir de ce tour d'horizon des différentes recherches menées jusqu'à présent sur les discours scientifiques, c'est qu'elles sont encore peu nombreuses en sciences humaines si l'on compare avec celles entreprises sur les sciences expérimentales. De plus, les analyses faites en sciences du langage, particulièrement en analyse du discours, se sont intéressées beaucoup plus tôt à la dimension énonciative du discours scientifique qu'en sémiotique.

[49] Ibid., p. 26.

(cc) BY-NC-ND

III. Quelques principes sémiotiques

Le choix de prendre la sémiotique comme fondement épistémologique et méthodologique pour notre travail demande quelques éclaircissements. Le but ici n'est pas d'être exhaustif mais de présenter les fondements de nos choix sémiotiques. Pour ce faire, nous ferons référence aux travaux des fondateurs de la sémiologie et de la sémiotique puis à la sémiotique du discours de Jacques Fontanille. Ce dernier, en effet, s'efforce d'apporter une synthèse des grandes théories fondatrices de la sémiotique et de les articuler à une perspective discursive.

A. Peirce VS Saussure, deux théories du signe, deux sémiotiques ?

Commençons par rappeler les deux théories fondatrices de la discipline, celle de Peirce (1839-1914) et celle de Saussure (1857-1913), que l'on oppose régulièrement en raison de leur conception du signe. Il est intéressant de remarquer que ces deux auteurs contemporains, avec un centre d'intérêt commun mais abordé sous un angle différent, n'ont jamais pu se rencontrer pour débattre de leur théorie respective. Un océan les séparait : Peirce vivait aux Etats-Unis et Saussure en Europe. L'angle d'attaque est en effet différent parce que leurs disciplines d'origine sont distinctes. Saussure était un linguiste, alors que Peirce était avant tout un mathématicien, physicien, chimiste, astronome, philosophe. D'un côté, nous avons une théorie linguistique, de l'autre une théorie de la connaissance. Nous verrons par la suite que lorsque l'on abandonne une approche fixée sur le signe, que l'on change d'échelle pour adopter une perspective discursive comprise comme un ensemble de signes mettant en usage le système de la langue, ces différences ont tendance à s'estomper et ces théories se complètent.

1. Le signe saussurien

Ferdinand de Saussure, dans son *Cours de linguistique générale*, décompose le signe linguistique en deux faces, un signifiant et un signifié. Le signifiant correspond à l'image acoustique du mot et le signifié à son concept :

(cc) BY-NC-ND

> Le signe linguistique unit non une chose et un nom, mais un concept et une image acoustique. Cette dernière n'est pas le son matériel, chose purement physique, mais l'empreinte psychique de ce son, la représentation que nous en donne le témoignage de nos sens ; elle est sensorielle, et s'il nous arrive de l'appeler « matérielle », c'est seulement dans ce sens et par opposition à l'autre terme de l'association, le concept, généralement plus abstrait. [50]

Par exemple, dans le mot arbre, le signifiant, c'est le mot dans sa matérialité, qu'elle soit auditive, visuelle, etc. (c'est-à-dire qu'il soit écrit, comme ici, dessiné ou prononcé dans une conversation); et le signifié, dans le même mot, c'est le concept. Ces deux faces sont inséparables, dans une relation d'interdépendance, c'est une relation nécessaire. Ce qui n'est pas le cas pour la relation entre le signe et son référent, qui est dite arbitraire. Ils ne sont pas liés en raison d'une quelconque correspondance avec la réalité. Le mot licorne, par exemple, est un signe, formé d'un signifiant et d'un signifié mais une licorne n'existe pas dans le monde réel.

De plus, la relation entre le signifiant et le signifié d'un signe est déterminée par les oppositions qu'ils entretiennent avec les autres signifiants et signifiés d'une langue. Ces oppositions constituent la valeur d'un signe. Autrement dit, un signe est constitué de tel signifiant et de tel signifié parce que tel autre signe ne l'est pas. La différence fait sens. On peut attribuer telle valeur à un signe en fonction des valeurs des autres signes. Ces oppositions ont pu varier et évoluer au cours de l'histoire des langues, donnant aux signes des sens différents de ceux que l'on a aujourd'hui mais dans le moment présent, elles sont immuables. La langue repose donc sur un réseau d'oppositions, sur un système de valeurs. Toutefois, cela ne veut pas dire que le système de la langue est instable. Au contraire, l'ensemble du réseau d'oppositions garantit la stabilité du système car il permet à chaque signe de se définir par rapport aux autres et de former un ensemble cohérent.

Les points essentiels de la théorie de Saussure sont les suivants :

- Un signe est composé de deux faces qui s'appellent l'une l'autre, le signifiant (image acoustique) et le signifié (image conceptuelle) ;
- Cette relation entre un signifiant et un signifié est arbitraire ;

[50] SAUSSURE Ferdinand de, BALLY Charles, SECHEHAYE Albert *et al.*, *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot, 1995, p. 98.

(cc) BY-NC-ND

- Elle exclut le référent, que ce soit une chose réelle ou imaginaire, parce que ce n'est pas explicable linguistiquement ;
- Les oppositions forment des valeurs.

2. *Le signe peircien*

Peirce livre une autre définition du signe. En effet, nous passons d'un modèle dyadique à un modèle triadique. Certains auteurs reconnaissent même plus de termes dans la définition peircienne : Fontanille en retrouve cinq par exemple. Loin d'être spécialiste de Peirce, nous voudrions au moins exposer son modèle du signe, qui, malgré la complexité encore apparente aujourd'hui, nous sera utile pour comprendre le processus de sémiose.

> Un signe, ou *representamen*, est quelque chose qui tient lieu pour quelqu'un de quelque chose sous quelque rapport ou à quelque titre. Il s'adresse à quelqu'un, c'est-à-dire crée dans l'esprit de cette personne un signe équivalent ou peut être un signe plus développé. Ce signe qu'il crée, je l'appelle l'interprétant du premier signe. Ce signe tient lieu de quelque chose : de son objet. Il tient lieu de cet objet, non sous tous rapports, mais par référence à une sorte d'idée que j'ai appelée quelquefois le fondement du representamen[51].

En d'autres termes, un signe/representamen, c'est une facette de quelque chose, sans être ce quelque chose. Il s'adresse à quelqu'un, c'est-à-dire qu'il a une direction, un sens et cette mise en relation avec quelqu'un transforme le signe de base (le representamen), voire l'enrichit, puisque Peirce nous dit que le signe de base peut devenir plus développé. Ce representamen transformé devient l'interprétant. Cet interprétant n'est lui aussi qu'une facette de l'objet, appelé fondement. Donc un objet crée un signe, approprié par quelqu'un qui en fait quelque chose d'autre mais qui reste en rapport avec l'objet de base.

Pour Fontanille :

> Le fonctionnement du signe peut être résumé ainsi : un objet dynamique – objet ou situation perçus dans toute leur complexité – est mis en relation avec un representamen – ce qui le représente –, mais sous un certain point de vue seulement (sous quelque rapport ou à quelque titre), désigné ici comme le fondement ; ce point de vue, ou fondement, sélectionne dans l'objet dynamique un aspect

[51] PEIRCE Charles S, *Écrits sur le signe*, Paris, Éditions du Seuil, 1978, p. 121.

(cc) BY-NC-ND

> pertinent de celui-ci, appelé objet immédiat, et la réunion du representamen et de l'objet immédiat se fait « au nom de », ou « pour », ou « grâce à », un cinquième élément, l'interprétant.[52]

L'exemple de la caricature illustre bien cette citation. L'objet dynamique, c'est quelqu'un mais ce quelqu'un se réduit à un visage (representamen) pour le caricaturiste et non tout un corps. Et de ce visage, il n'extrait que certains traits pertinents (le fondement). Cette sélection crée/fonde l'objet immédiat. Au final, ce processus met en relation le representamen avec l'objet immédiat, créant ainsi un interprétant, un autre signe, qui dans notre exemple est un visage caricaturé. Cet autre signe peut à son tour donner lieu à un autre interprétant.

Nous rentrons donc ici dans un processus qui :

> ne nous raconte ni l'émergence d'une signification neuve, ni son achèvement et sa fixation, mais ne saisit jamais qu'un moment dans une vaste sémiose infinie, sans origine et sans horizon.[53]

Ce qui est normal car pour Peirce, il n'y a pas d'origine, pas d'ontologie, le sens se crée dans le rapport, le réseau, les mises en relation. Ainsi,

> Conformément au refus peircien de l'ontologie, toute perspective visant à décrire l'« essence », la nature propre d'un signe ou d'un acte de communication est donc à proscrire. Pour fonder la sémiotique tout en la pensant dans le cadre de sa philosophie de la connaissance, Peirce a envisagé les signes dans les relations et les dynamiques qui les relient à d'autres.[54]

Le signe se définit donc comme un réseau de relation dans cette conception. L'accent est mis sur la mise en relation, sur le processus. Ce qui explique les développements ultérieurs de cette théorie. En effet, considérée comme plus en prise avec les phénomènes sociaux parce que plus dynamique, plus en mouvement, la théorie de Peirce fait partie des fondements du pragmatisme et est encore utilisée aujourd'hui pour expliquer les phénomènes sociaux de circulation, comme la discursivité (Véron, Babou).

---

[52] FONTANILLE, *Sémiotique du discours*, *op. cit.*, 2003, p. 30.

[53] Ibid., p. 31.

[54] BABOU Igor, *Science, télévision et rationalité. Analyse du discours télévisuel à propos du cerveau*, Thèse, Paris, Université Paris-Diderot - Paris VII, 1999, p. 52. En ligne : http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00007469, consulté le 04.09.2013.

(cc) BY-NC-ND

3. *Une première pensée de la signification*

Si ces deux théories ont donné lieu à deux pans de la sémiotique, il est cependant intéressant de voir comment elles se complètent toutes les deux sur l'émergence de la signification. Pour cela, il est nécessaire, comme le propose Fontanille, de laisser de côté la question des unités minimales. Ainsi, Peirce et Saussure nous offrent un ensemble de propriétés actualisables dans une perspective discursive.

> L'examen des théories du signe fournit de précieux renseignements sur la manière dont la signification prend forme à partir de la sensation et de la perception. En effet, si on écarte tout ce qui, dans ces théories, vise au découpage des unités-signes, il reste néanmoins un ensemble de propriétés qui semblent pertinentes dans la perspective du discours, mais qui doivent maintenant être réaménagées. Ce sont en l'occurrence :
>
> - Le partage et la co-existence de deux mondes sensibles, le monde extérieur et le monde intérieur ;
> - Le choix d'un point de vue (visée), qui guide et dirige le flux d'attention, sous le contrôle d'une morphologie intentionnelle ;
> - La délimitation d'un domaine de pertinence pour le processus signifiant (saisie) ;
> - La formation d'un système de valeurs, grâce à la réunion des deux mondes qui forment la sémiosis[55]

Les deux mondes sensibles viennent de la relation entre signifiant et signifié. Pour Fontanille, les signifiants correspondent aux perceptions du monde extérieur et les signifiés à celles du monde intérieur. En effet, Saussure y voit là une relation entre perception et signification, puisqu'il met l'accent sur la sensorialité du signifiant en parlant d'image (acoustique, conceptuelle). Nous insistons sur ce point parce qu'en élargissant la théorie du signe à une théorie du discours, nous retrouvons l'importance d'ancrer la signification dans la perception. Parler de système de valeurs (le dernier point de la citation), c'est alors parler du réseau d'opposition entre deux mondes qui se réunissent en un et cette réunion fonde la sémiosis. Ces oppositions définissent au final un système de positions différentielles. La division entre un monde intérieur et un monde extérieur a donné lieu à d'autres divisions, que nous aborderons après.

[55] FONTANILLE, *Sémiotique du discours*, *op. cit.*, 2003, p. 33.

(cc) BY-NC-ND

La visée et la saisie sont deux concepts apportés par la théorie peircienne et sont considérés comme des opérations de guidage sémiotique. La visée correspond à la tension intentionnelle, parce que l'interprétant – ce qui est visé – indique dans quelle direction le choix du representamen doit conduire à la signification. La visée donne donc une intention mais aussi une morphologie. La saisie, quant à elle, indique ce qu'il faut retenir de l'objet dynamique, parce que le fondement – ce qui fait saisir des traits de l'objet – définit un domaine de pertinence.

> la visée concerne ici l'axe [representamen – objet immédiat – interprétant], alors que la saisie concerne l'axe [objet dynamique – fondement – objet immédiat]. La visée et la saisie, indépendamment de toute perspective peircienne, et d'un point de vue généralement phénoménologique, sont les deux opérations élémentaires grâce auxquelles la signification peut émerger de la perception.[56]

Ces deux opérations du guidage du flux de l'attention ont donc une importance toute particulière dans le processus de signification et nous aurons l'occasion d'en voir les conséquences dans la suite de notre exposé.

B. Les prérequis de la signification

1. *Du sens à la signification*

> Le sens, c'est finalement la matière informe dont s'occupe la sémiotique, qu'elle s'efforce d'organiser et de rendre intelligible.[57]

Cette citation nous offre déjà une première définition de la sémiotique. La sémiotique s'occupe du sens, qu'elle cherche à rendre cohérent. Mais qu'est-ce que cette matière informe dénommée sens ? C'est avant tout « un effet de direction et de tension, plus ou moins connaissable, produit par un objet, une pratique ou une situation quelconques. »[58] Cela sous-entend que le sens n'est pas donné mais à construire ou même à reconstruire. Pour ce faire, il faut que cette matière inarticulée ou informe, réunisse un certain nombre de conditions, la première étant de présenter une morphologie intentionnelle. En effet, la matière peut être de

[56] Ibid., p. 32.
[57] Ibid., p. 21.
[58] Ibid.

(cc) BY-NC-ND

différentes natures (physiques, psychologiques, sociales, culturelles, etc.) mais elle doit être traversée de tensions et de directions qui la forcent à signifier, à s'organiser, qui lui donnent une première intentionnalité. Autrement dit, le sens ne nous est appréhendable qu'à partir du moment où la matière, prise dans un processus de formalisation, s'articule en un ensemble, qui deviendra signifiant suite à une série de transformations. Le résultat de cette articulation, c'est le passage du sens à la signification, aussi appelé sémiose.

L'analyse sémiotique porte donc toujours sur la signification, dans la mesure où elle n'a accès qu'à des ensembles articulés. Nous pouvons alors relever un paradoxe : la sémiotique cherche à rendre compte du sens mais elle n'y a accès qu'à travers la signification. Le sens échappe car s'il ne s'ordonne pas en un ensemble cohérent ; s'il ne se transforme pas en signification, il ne nous est pas perceptible. En d'autres termes, le sujet percevant est condamné ou plutôt déterminé à faire signifier le sens, c'est-à-dire à l'articuler, à le catégoriser. Faute de quoi la compréhension et la connaissance du monde qui nous entoure n'est pas possible.

2. *Signification et corps percevant*

Cette idée forte de la sémiotique permet d'analyser le déploiement du sens dans des systèmes signifiants, le langage étant un exemple. Pour cela, il nous faut maintenant parler plus en détails d'une autre instance avant de parler de système articulé : le corps percevant. L'emprunt que la sémiotique fait à la phénoménologie lui permet d'intégrer le corps dans le phénomène de perception et de constitution de la signification. Ainsi, le corps percevant devient une instance primordiale de la sémiose, c'est l'opérateur de ce processus. En effet, la capacité à signifier dépend aussi de la capacité perceptive du sujet, dans le sens où le premier acte de perception, c'est celui de prendre position. Autrement dit, c'est de tracer une ligne de partage entre l'extéroceptif (la perception du monde extérieur) et l'intéroceptif (la perception du monde intérieur), d'opérer une distinction corporelle entre le propre et le non-propre.

> Dès qu'on s'interroge sur l'opération qui réunit les deux plans d'un langage, le corps devient indispensable : qu'on le traite comme siège, vecteur ou opérateur de la sémiose, il apparaît comme la seule instance qui soit commune aux deux faces ou aux deux plans du langage, et qui puisse fonder, garantir ou réaliser leur réunion en un ensemble signifiant.[59]

[59] FONTANILLE Jacques, *Corps et sens*, Paris, PUF, 2011, p. 4.

(cc) BY-NC-ND

Langage étant compris au sens large – pas forcément le langage parlé mais tout système qui met en relations les deux plans – ce qui nous intéresse dans cette citation, c'est que le corps percevant se voit à la croisée deux univers sensibles :

> Cette « frontière » n'est rien d'autre que la position que le sujet de la perception s'attribue dans le monde, quand il s'efforce d'en dégager le sens. À partir de cette position perceptive, se dessinent un domaine intérieur et un domaine extérieur, entre lesquels le dialogue sémiotique va s'instaurer ; mais aucun élément n'est, en dehors de cette prise de position du sujet, destiné à appartenir à un domaine plutôt qu'à un autre, puisque la position de la frontière découle, par définition, de la position d'un corps qui, pour s'approprier un monde signifiant, se déplace *ad libitum*.[60]

Le corps percevant a donc un rôle important dans le processus de signification puisque c'est lui qui fait bouger les frontières entre les deux univers sensibles. Rien n'est fixé *a priori*, la signification est vivante, en acte. Ce dynamisme, cette mise en mouvement de la signification amène le corps à délimiter en permanence les frontières entre ces deux domaines et la réunion des éléments de ces domaines n'est pas fixée. Pour reformuler, la sémiose devient la réunion par le corps percevant d'un plan de l'expression (le monde extérieur) et d'un plan du contenu (le monde intérieur). Instaurer et faire bouger les lignes entre les deux plans, c'est pour ainsi dire le rôle du corps percevant.

Pour autant, ce n'est pas lui qui est à l'origine de la signification. Il faut bien garder à l'esprit que le sens est pris dans un processus qui ne se limite pas au corps percevant. Ce dernier oriente le sens, la matière susceptible de signifier. Au final, le sens rencontre de nombreuses déterminations de ces deux univers et ces contraintes participent de l'émergence du sens.

3. *Le sensible et l'intelligible*

Nous venons de parler de plan de l'expression (monde extérieur) et de plan du contenu (monde intérieur) et cela demande quelques explications. La réunion de ces deux plans, en plus d'être l'acte fondateur de la sémiose, est aussi la condition nécessaire pour former un langage. Hjelmslev précise que ces deux plans doivent être hétérogènes au niveau des contenus mais isomorphes au niveau des formes, c'est-à-dire qu'ils sont composés d'éléments de nature

[60] FONTANILLE, *Sémiotique du discours*, *op. cit.*, 2003, p. 34.

(cc) BY-NC-ND

différente mais qu'ils doivent se combiner dans un même type de relations. Par exemple, les degrés chromatiques, considérés comme un type d'isomorphisme, peuvent passer du vert au rouge (plan de l'expression) et peuvent être mis en relation avec la circulation automobile (pan du contenu). Vert veut dire avancer, rouge s'arrêter. L'isomorphisme n'est pas toujours fixé par des règles préétablies et le corps percevant peut réunir les deux plans du langage et établir de nouveaux isomorphismes parmi une infinité de combinaisons possibles. La fonction sémiotique définit cette opération de réunion des deux plans et rend leur relation nécessaire, même si cette nécessité n'est que provisoire dans certains cas, étant donné que la frontière entre les deux mondes bouge sans cesse avec le corps percevant.

Cette fonction sémiotique se conçoit donc comme le passage du domaine du sensible, des perceptions, à celui de l'intelligible, des catégorisations. Autrement dit, en formant un langage, la fonction sémiotique amène à faire un pas de plus vers la connaissance du monde qui nous entoure. Hjelmslev va même plus loin dans son explication et complète la théorie saussurienne du signe en faisant la distinction entre substance et forme. Pour lui, avant d'être réunis par la fonction sémiotique, les deux plans sont d'abord des substances, qui correspondent aux images acoustiques et conceptuelles de Saussure. Substance ne veut pas dire matière informe mais juste que cette matière n'a pas une forme explicable par la discipline sémiotique, puisque c'est ce qui se passe avant qu'il y ait eu un acte sémiotique. Après la réunion de ces deux plans, les substances sont converties en formes par la fonction sémiotique et donnent des formes de l'expression et des formes du contenu. Là aussi, il faut comprendre ce processus comme quelque chose de dynamique et la fonction sémiotique comme un acte qui redéfinit sans cesse les valeurs entre substances et formes.

Le fait de passer des substances aux formes joue un rôle dans la formation des systèmes de valeurs, qui amène après à la formation des types, c'est-à-dire à la catégorisation. En effet :

> La substance est le lieu des tensions intentionnelles, des affects et des variations d'étendue et de quantité ; la forme est le lieu des systèmes de valeurs et des positions interdéfinies.[61]

La formation des systèmes de valeurs vient de la perception de quelque chose qui se présente devant nous. Cette chose, nous la percevons grâce aux deux opérations du guidage du flux de l'attention dont nous avons parlé tout à l'heure, à savoir la visée et la saisie. La visée

[61] Ibid., p. 40.

(cc) BY-NC-ND

permet de donner une intensité à notre relation avec cette chose (affect) et la saisie de lui donner une position, une quantité et une étendue. Le système de valeurs ainsi formé par la perception de la présence d'une chose, son intensité (visée) et son étendue (saisie) n'est intelligible que si des différences se font jour :

> si nous percevons une variation d'intensité de la présence, elle reste insignifiante aussi longtemps que nous pouvons la mettre en relation avec une autre variation. Mais, dès que les variations d'intensité sont associées à un changement de distance, par exemple, la différence est instaurée, et nous pouvons même dire ce qui se passe : quelque chose s'approche ou recule en profondeur. L'espace de la présence devient alors intelligible, et nous pouvons énoncer (prédiquer) ses transformations.[62]

On voit bien ici l'intérêt de la mise en relation de la théorie peircienne et de la théorie saussurienne : visée et saisie nous viennent de Peirce et nous permettent d'appréhender une présence ; la nécessité des différences, des oppositions pour faire sens vient de Saussure et nous permet de construire des systèmes de valeurs.

Ces systèmes de valeurs sont ensuite caractérisés par des styles de catégorisation, qui se définissent comme des manières d'articuler, de classer les éléments des domaines de pertinence au sein d'un langage en types. C'est une façon de généraliser un point de vue, une expérience particulière. Au lieu de parler d'une chose particulière de notre expérience, nous sommes capables de parler d'un type de choses par exemple. Ainsi, le rôle de la catégorisation est de déterminer la valeur dans un système d'opposition. Là aussi, la catégorisation doit se comprendre comme un acte non pas fixé mais en devenir et dépendant de tout le reste du processus.

> Il n'y a pas de substance qui se prête par nature à telle ou telle catégorisation ; c'est l'acte de catégorisation, la « stratégie » qui l'anime en somme, qui déterminera la forme de la catégorie – centrée ou distribuée –, ses frontières ouvertes ou fermées –, son organisation interne – en chaîne, en grappe, en famille, etc. –, ainsi que les relations avec les catégories voisine.[63]

Pour résumer, nous pouvons dire qu'en sémiotique, le processus de mise en sens du monde se voit toujours comme une division en deux plans, entre un monde extérieur et un monde intérieur réunis par un corps percevant. Que ce soit la division entre un signifiant et un

[62] Ibid., pp. 39-40.
[63] Ibid., p. 45.

(cc) BY-NC-ND

signifié, entre le plan du contenu et le plan de l'expression, la substance et la forme, etc. Le corps percevant, en étant le lieu de la fonction sémiotique, a pour tâche non seulement de réunir ces deux mondes mais aussi de les rendre cohérents, intelligibles en formant des systèmes de valeurs et en étant capable de les catégoriser. Cela ne veut pas dire qu'il se coupe de la perception, juste qu'il la transforme en autre chose. Ainsi, tout est lié par le parcours du sens, de l'organisation de la matière jusqu'à l'analyse rétrospective du chercheur, en passant par la perception. C'est pour les besoins de l'analyse que nous catégorisons ce parcours, que nous l'arrêtons sur certains points afin de mieux le décrypter à l'aide d'un métalangage spécifique.

C. La sémiotique discursive

Si nous avons insisté sur la dimension processuelle de la signification dans la partie précédente, c'est parce qu'à l'échelle du discours, cette caractéristique devient essentielle, comme le fait remarquer Fontanille :

> Que peut-on retenir des théories de la signification dans la perspective d'une sémiotique du discours ? Que se passe-t-il quand on met entre parenthèses la question des unités minimales de la signification, et quand on la remplace par celle des ensembles signifiants et des actes qui produisent les discours ? On s'aperçoit alors que la perception et la sensibilité refont surface.[64]

En disant cela, l'auteur insiste sur le fait que la signification ne peut se comprendre qu'en acte. En effet, la perception et la sensibilité sont deux actes du corps percevant. Parler de sémiose en acte et en faire le fondement de la signification a pour avantage, selon l'auteur, de nous sortir du débat ayant lieu entre la tradition européenne et la tradition anglo-saxonne sur la nécessité ou non d'une composante énonciative et sur la place qu'elle devrait occuper dans la théorie discursive. L'énonciation se comprend alors comme l'acte qui prend en charge les opérations perceptives élémentaires pour manifester un énoncé.

[64] Ibid., p. 19.

(cc) BY-NC-ND

1. *Le discours comme énonciation*

Le discours est un ensemble qui rassemble deux phénomènes en sémiotique. Tout d'abord, c'est l'unité d'analyse de la discipline, c'est l'ensemble signifiant sur lequel l'analyse va porter. Cela permet d'étudier les signes conventionnels, figés, comme des discours scientifiques par exemple. Ensuite le discours permet également l'étude des actes d'énonciation. Parce que les signes figés d'un discours ne font pas qu'exprimer ce discours, ils rendent aussi compte de l'expérience vécue de celui qui s'exprime. La notion d'instance de discours revient à Benvéniste et correspond aux « actes discrets et chaque fois uniques par lesquels la langue est actualisée en parole par un locuteur »[65]. En reprenant la distinction faite par Saussure entre langue et parole, le linguiste propose « d'aller aller au-delà du point où Saussure s'est arrêté dans l'analyse de la langue comme système signifiant. »[66] Ainsi, il invite à concevoir une autre distinction, dans laquelle la signification ne s'arrête pas à la problématique du signe, unité minimale de la sémiotique mais s'élargit à la phrase, avec le mot comme unité minimale.

> Avec le signe, on atteint la réalité intrinsèque de la langue; avec la phrase, on est relié aux choses hors de la langue; et tandis que le signe a pour partie constituante le signifié qui lui est inhérent, le sens de la phrase implique référence à la situation de discours, et l'attitude du locuteur.[67]

En distinguant ainsi signe et phrase, Benvéniste opère un changement radical de perspective et ouvre un nouveau domaine du sens et de la forme qu'il appelle sémantique. Pour la même entité lexicale, il faut donc accepter deux statuts différents, celui de la sémiotique, correspondant au domaine du signe et celui de la sémantique, au domaine du mot. Les deux domaines sont des modalités fondamentales de la fonction linguistique et sont complémentaire dans l'activité langagière. Le signe fonctionne sur le mode paradigmatique, dans une relation de substitution et le mot fonctionne sur le mode syntagmatique, dans une relation de connexion.

> Tout fait ainsi ressortir le statut différent de la même entité lexicale, selon qu'on la prend comme signe ou comme mot. De cela résultent deux conséquences opposées : d'une part on dispose souvent d'une assez grande variété d'expressions pour énoncer, comme on dit, « la même idée »; […]. D'autre part, en passant dans les mots, l'idée doit subir la contrainte des lois de leur assemblage;

[65] BENVENISTE Émile, *Problèmes de linguistique générale I*, Paris, Gallimard, 2006, p. 251.
[66] BENVENISTE Émile, *Problèmes de linguistique générale II*, Paris, Gallimard, 2005, p. 219.
[67] Ibid., p. 225.

(cc) BY-NC-ND

> il y a, ici, nécessairement, un mélange subtil de liberté dans l'énoncé de l'idée, de contrainte dans la forme de cet énoncé, qui est la condition de toute actualisation du langage.[68]

Cette actualisation du langage, c'est « cette mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation »[69], c'est l'énonciation considérée comme un acte de production d'un énoncé par un locuteur, dont la relation à la langue « détermine les caractéristiques linguistiques de l'énonciation ». L'appareil formel de l'énonciation se caractérise d'abord par un acte qui se réalise dans des situations de référentialisation aux moyens d'instruments linguistiques.

> L'acte individuel d'appropriation de la langue introduit celui qui parle dans sa parole. C'est la une donnée constitutive de l'énonciation. La présence du locuteur à son énonciation fait que chaque instance de discours constitue un centre de référence interne. Cette situation va se manifester par un jeu de formes spécifiques dont la fonction est de mettre le locuteur en relation constante et nécessaire avec son énonciation.[70]

Ainsi, le discours doit aussi se comprendre comme un acte qui manifeste l'activité d'une présence humaine.

> le discours est une énonciation en acte, et cet acte est d'abord un acte de présence : l'instance de discours n'est pas un automate qui exerce une capacité de langage, mais une présence humaine, un corps sensible qui s'exprime. En outre, […] une des propriétés les plus intéressantes du discours est sa capacité à schématiser globalement nos représentations et nos expériences.[71]

Nous avons affaire d'une part à un objet d'étude : l'énoncé et d'autre part à ses conditions de production : à son énonciation. Les deux phénomènes ne peuvent pas être séparés sous peine de sortir d'une analyse discursive. En effet, ne s'intéresser qu'à l'énoncé, qu'aux formes figées, c'est postuler que le discours ne fait qu'utiliser des codes préétablis et ne se laisser pour analyse que les unités minimales de sens, c'est-à-dire les signes. Or, l'instance de discours se comprend comme une énonciation en acte qui ne fait pas qu'utiliser des codes. Elle les crée et les recrée, elle reconfigure en permanence le système nourri par d'autres discours, du fait même que le corps percevant reconfigure lui-même les frontières entre monde intérieur

[68] Ibid., p. 227.
[69] Ibid., p. 80.
[70] Ibid., p. 82.
[71] FONTANILLE, *Sémiotique du discours*, *op. cit.*, 2003, p. 81.

(cc) BY-NC-ND

et monde extérieur. Le point de vue discursif se veut donc plus en prise avec les phénomènes sociaux que le point de vue de l'énoncé. Admettre que le discours ne se réduit pas à son produit, l'énoncé, c'est prendre en compte tout un processus de production du sens ou encore :

> adopter le point de vue du discours, c'est admettre d'emblée que tous les éléments qui concourent au procès de signification appartiennent de droit à l'ensemble signifiant, c'est-à-dire au discours, et quels qu'ils soient.[72]

Ainsi, l'instance de discours se veut comme un processus dynamique par lequel l'analyse peut expliquer à la fois les phénomènes relevant de l'énoncé, des unités minimales de sens mais aussi de l'acte énonciatif, c'est-à-dire de la façon par laquelle un sujet se représente le monde et le rend cohérent en le schématisant afin de le partager. Cette perspective nous paraît plus féconde pour notre entreprise, dans le sens où elle inscrit les phénomènes discursifs dans les phénomènes sociaux et permet de les expliquer tout en conservant le point de vue du discours, c'est-à-dire sans avoir à invoquer la notion de contexte métalinguistique.

2. *Les marques de l'énonciation*

Comment alors se manifeste cette énonciation au sein du discours ? Quels sont les instruments utilisent-elles ? Ou plutôt, comment traiter l'acte d'énonciation dans une analyse sémiotique ? Selon Courtés,

> c'est à l'intérieur même de l'énoncé – pris comme objet d'analyse – que nous distinguons le narré, ou, mieux, l'énoncé énoncé, et la façon de présenter ce narré, à savoir l'énonciation énoncée. Car, à notre avis, et à la différence d'autres approches (psychologiques, sociologique, historique, etc.) qui jouent sur la signification secondaire, les marques de l'énonciation sont à rechercher dans le texte examiné.[73]

On voit ici un autre intérêt dans l'approche discursive fondée sur l'énonciation, celle de rester dans un plan d'immanence, de ne pas sortir du discours en invoquant un contexte linguistique.

---

[72] Ibid., p. 91.

[73] COURTÉS, *Analyse sémiotique du discours*, *op. cit.*, 1991, p. 247.

(cc) BY-NC-ND

> Dans la perspective du discours en acte, si on se donne une théorie du champ de discours, et une théorie de l'énonciation, alors la « prise de position » qui détermine le partage entre expression et contenu devient le premier acte de l'instance de discours, par lequel elle instaure son champ d'énonciation et sa deixis. Cette « prise de position » se décline en deux actes, comme nous l'avons déjà suggéré. D'un côté la *visée*, qui dirige et oriente le flux de l'attention, et de l'autre la *saisie*, qui délimite le domaine de pertinence : *flux*, *direction*, *orientation*, *frontière*, *champ* & *domaines*, voilà les concepts opératoires qui permettent de décrire la « prise de position », et qui se substitue à la seule « présupposition réciproque » constatée *a posteriori* entre l'expression et le contenu.[74]

Si nous définissons l'énonciation comme l'acte par lequel le sujet présente un énoncé, cela veut dire que le sujet instaure sa présence dans l'énoncé, saisissables à l'état de traces par l'analyste et qu'il y a donc tensions et rapport de forces entre énoncé et énonciation, cette dernière exerçant une pression sur l'autre pour le manifester.

a) La prise de position :

Quelles sont les traces laissées par l'acte d'énonciation dans l'énoncé ? Les premières que l'on peut reconnaître, ce sont celles de l'énonciateur qui manifeste sa présence en prenant position dans l'énoncé. Poser le corps percevant comme centre de référence du discours énoncé implique que l'énoncé est associé à une expérience sensible. Ainsi, cette prise de position sensible nous ramène aux deux dimensions de la perception vues précédemment, la visée et la saisie, les opérations de guidage du flux de l'attention. Enoncer, c'est d'abord signifier sa présence :

> en énonçant, l'instance de discours énonce sa propre position ; elle est alors dotée d'une présence (entre autres, d'un présent), qui servira de repère à l'ensemble des autres opérations.[75]

Une fois que le centre de référence est établi, le champ positionnel l'est aussi et d'autres positions peuvent voir le jour. Ainsi,

> l'on peut concevoir l'instance de l'énonciation comme le syncrétisme de trois facteurs : je-ici-maintenant. L'acte d'énonciation proprement dit consistera alors, grâce à la procédure dite de débrayage, à abandonner, à nier l'instance fondatrice de l'énonciation et à faire surgir, comme par contrecoup, un énoncé dont l'articulation actantielle, spatiale et temporelle, garde comme en mémoire, sur un mode négatif, la structure même de l' « ego, hic et nunc » originel. C'est seulement

[74] FONTANILLE, *Sémiotique du discours*, *op. cit.*, 2003, p. 35.
[75] Ibid., p. 97.

(cc) BY-NC-ND

> cette opération de négation qui permet fondamentalement le passage de l'instance de l'énonciation à celle de l'énoncé, celle-ci renvoyant alors implicitement à celle-là.[76]

Faire advenir dans le champ de présence du discours autre chose qu'un *je* ou un *tu* par les opérations de débrayage amène une rupture qui fait basculer ce dernier dans le domaine de la non-personne (celui du *il*), définie par Benvéniste comme

> le seul mode d'énonciation possible pour les instances de discours qui ne doivent pas renvoyer à elles-mêmes, mais qui prédiquent le procès de n'importe qui ou n'importe quoi hormis l'instance même, ce n'importe qui ou n'importe quoi pouvant toujours être muni d'une référence objective.[77]

La position de non-personne prend en charge le *non-je, non-ici, non-maintenant*, autrement dit, tout ce qui ne se réfère pas à la situation d'énonciation, qui est, elle, prise en charge par les positions personnelles d'énonciateur (*je*) et de co-énonciateur (*tu*). Ainsi, la position de non-personne a ses caractéristiques propres :

> Ce qu'il faut considérer comme distinctif de la « 3e personne » est la propriété 1° de se combiner avec n'importe quelle référence d'objet; 2° de n'être jamais réflexive de l'instance de discours; 3° de comporter un nombre parfois assez grand de variantes pronominales ou démonstratives; 4° de n'être pas compatible avec le paradigme des termes référentiels tels que *ici, maintenant,* etc.[78]

Les opérations de brayage, embrayage et débrayage, sont des marques de l'énonciation dans l'énoncé, font acte du dialogue entre les deux instances. Nous porterons donc une attention toute particulière à ces procédures dans la suite de notre analyse dans le sens où elles reflètent la présence de l'énonciateur dans son énoncé et comment il se positionne par rapport aux co-énonciateurs qu'il instaure.

Le débrayage consiste à passer du *je-ici-maintenant*, de l'acte de présence du corps percevant, à un *non-je, non-ici, non-maintenant*, c'est-à-dire un *il-ailleurs-alors*. C'est une opération disjonctive par laquelle l'énonciateur pluralise l'instance de discours en lui donnant de nouveaux actants, de nouveaux espaces, de nouvelles temporalités. Si l'on reprend les propriétés de la présence, on peut dire que l'instance de discours perd en intensité (visée) mais gagne en étendue (saisie). Elle étend son domaine de pertinence. À l'inverse, l'embrayage est

[76] COURTÉS, *Analyse sémiotique du discours*, *op. cit.*, 1991, p. 255.
[77] BENVENISTE, *Problèmes de linguistique générale I*, *op. cit.*, 2006, pp. 255-256.
[78] Ibid., pp. 256-257.

(cc) BY-NC-ND

une opération conjonctive, avec pour objectif de revenir à l'instance originelle du *je-ici-maintenant*. Il faut préciser que ce retour est impossible du fait même qu'il y a énonciation, sous peine de faire disparaître l'énoncé, puisque celui-ci n'existe qu'en raison de l'acte d'énonciation. Mais cela permet de simuler un retour à l'instance du corps percevant, posé comme le centre de référence du discours. Ici, l'embrayage privilégie l'intensité, la visée et réduit l'étendue, la saisie, afin de coller au plus près du centre de référence du discours.

b) Les modalités

Les modalités sont un autre domaine relevant de l'instance d'énonciation qui donne des effets de sens particulier au discours et qui modulent le champ de présence. Définies comme des prédicats qui portent sur d'autres prédicats, elles sont au nombre de cinq en sémiotique : le vouloir, le devoir, le savoir, le pouvoir et le croire (à ne pas confondre avec les expressions linguistiques correspondantes). Elles modifient le statut d'un prédicat en changeant son mode d'existence, autrement dit, « c'est un prédicat qui énonce, dans la perspective de l'instance de discours, une condition de réalisation du prédicat principal. »[79] Par exemple, dans les propositions « il mange » et « il veut manger », nous avons bien affaire à deux énoncés différents pour la même action (manger). Dans la première proposition, nous sommes dans la réalisation de l'action manger, alors que dans la deuxième, le prédicat manger est modalisé par vouloir, qui conditionne le procès et rend la réalisation de ce procès moins importante que le fait de manger. Ainsi, plus un procès est modalisé, plus sa réalisation est éloignée du mode réalisé.

En sémiotique, on distingue quatre modes d'existence de la signification que sont le virtualisé, l'actualisé, le réalisé et le potentialisé. Ces modes d'existence se comprennent comme des modalités de la présence en discours. Dans l'exemple ci-dessus, « il mange » correspond au mode réalisé, alors que la proposition « il veut manger » correspond au mode virtualisé. Modaliser un énoncé, c'est donc changer son mode d'existence.

> Un procès dont on exprime les conditions, sous forme modale, est un procès qui n'est pas considéré comme réalisé. […] On dira donc que la modalité change le mode d'existence du procès dans le discours, qu'elle en change le degré de présence à l'égard de l'instance de discours. La modalité occupe le premier plan, absorbe l'attention, et bénéficie de la présence discursive la plus forte ;

[79] FONTANILLE, *Sémiotique du discours*, *op. cit.*, 2003, p. 173.

(cc) BY-NC-ND

> l'accomplissement du procès est à l'arrière-plan, ne retient pas l'attention, et sa présence en discours est affaiblie.[80]

Les modalités ont un double rôle, elles conditionnent la réalisation d'un procès et elles changent son mode d'existence. Tout en dépendant de l'instance d'énonciation, elles ont des effets sur le produit de cette dernière, sur l'énoncé. Elles ont donc une position d'interface entre la structure narrative de l'histoire (la réalisation du procès) et la mise en intrigue de l'instance de discours (les modes d'existence). Selon la typologie que propose Fontanille, les modalités du vouloir et du devoir sont caractérisées par le mode virtualisé, celle du croire par le mode potentialisé et celles du savoir et du pouvoir par le mode actualisé. Le mode réalisé caractérise l'être et le faire mais ces derniers n'instaurent pas de distance modale avec le procès, au contraire, ils collent avec le procès.

Mode virtualisé	Mode potentialisé	Mode actualisé	Mode réalisé
Vouloir	Croire	Savoir	Être
Devoir	Adhérer	Pouvoir	Faire

Enfin, les modalités sont sous le contrôle de l'énonciation :

> en tant que modes d'existence des procès, les modalités sont sous le contrôle de l'énonciation, et elles échappent ainsi au contrôle des prédicats qu'elles modifient ; au contraire, elles leur imposent la position de l'instance de discours, et leur appliquent l'orientation discursive.[81]

Tout comme l'acte d'énonciation, les modalités ont prise sur l'énoncé dans le sens où elles le mettent en tension pour lui donner son orientation et sa signification. C'est pour cette raison que l'étude des modalités permet aussi de relever les traces que l'énonciateur a laissé dans son énoncé. Les modalités sont elles aussi des traces de l'énonciation.

[80] Ibid., p. 176.

[81] Ibid., p. 180.

(cc) BY-NC-ND

c) Quelles modalités dans les discours scientifiques ?

En plus des modalités du mode virtualisé (devoir-faire et du vouloir-faire) Greimas et Courtés mettent particulièrement l'accent sur le mode potentialisé pour les discours scientifiques. Ainsi, à l'entrée « croire », nous pouvons lire que

> le croire n'est pas seulement le fondement de la foi religieuse, il constitue aussi, et entre autres – certaines analyses récentes le montrent bien –, l'instance cruciale du discours scientifique : plus largement le faire-croire qui, en tant que faire persuasif, ne peut être traité indépendamment du croire, constitue une des formes principales de la manipulation.[82]

Il nous faut donc apporter une attention toute particulière au croire, qui a un rôle essentiel dans le discours, à tel point que pour Courtés :

> Le but de l'énonciation, en effet, est moins de /faire savoir/ que de /faire croire/ : même les énoncés les plus objectivés, tels ceux du discours scientifique, se veulent convaincants. *Disons d'un mot que l'énonciateur manipule l'énonciataire pour que celui-ci adhère au discours qui lui est tenu.*[83]

Ainsi, ce qu'il faut bien comprendre ici, c'est que la manipulation est une composante constitutive de l'énonciation et que n'importe quel discours en porte la trace. Qu'il soit scientifique, artistique, culinaire, oral, écrit etc. À partir du moment où il est énoncé, le discours a une visée manipulatoire. Il paraît donc tout à fait logique que l'on retrouve cette caractéristique dans les modalités du discours scientifique et plus particulièrement parce que :

> Le discours à vocation scientifique (en sciences humaines) se caractérise entre autres par une (sur-) abondance de modalisations épistémiques qui semblent comme devoir suppléer au manque de procédures de vérification ; il en va particulièrement de même d'ailleurs dans les sciences expérimentales et dans les discours de la découverte, qui éprouvent des difficultés à vérifier leurs hypothèses.[84]

---

[82] GREIMAS Algirdas Julien et COURTÉS Joseph, « Croire », *in* : *Sémiotique : dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Paris, Hachette, 1993.

[83] COURTÉS, *Analyse sémiotique du discours*, *op. cit.*, 1991, p. 250.

[84] GREIMAS Algirdas Julien et COURTÉS Joseph, « Épistémiques (modalités) », *in* : *Sémiotique : dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Paris, Hachette, 1993.

(cc) BY-NC-ND

Les modalités épistémiques sont au cœur des discours scientifiques de sciences humaines parce qu'elles apportent de la certitude à l'énoncé et fortifient le point de vue de l'énonciateur. Comme le dit Peirce dans la logique de la science :

> Nous avons reconnu que la pensée est excitée à l'action par l'irritation du doute, et cesse quand on atteint la croyance : produire la croyance est donc la seule fonction de la pensée.[85]

Bien plus qu'une stratégie rhétorique pour faire adhérer le lecteur à son discours, le croire devient le fondement nécessaire des discours scientifiques.

3. *Le régime discursif de la cognition*

Les régimes discursifs se comprennent comme une façon d'organiser et de rationaliser notre expérience :

> Organiser l'expérience pour en faire un discours, c'est avant tout y découvrir (ou y projeter) une rationalité – une direction, un ordre, une forme intentionnelle, voire une structure.[86]

Le but premier de cette organisation de l'expérience, c'est de lui fournir une syntaxe, qui permet ainsi d'opérer la « synthèse de l'hétérogène »[87]. Les régimes discursifs ou dimensions du discours, ont pour but de résoudre l'hétérogénéité, en tant qu'ils organisent, articulent et font signifier la matière.

> L'hétérogénéité est en effet une donnée présyntagmatique, un état sémiotique antérieur à la mise en séquence et à la reconnaissance des schémas organisateurs ; l'hétérogénéité est aussi une pression qui s'exerce sur l'énonciation, en vue d'une organisation identifiable et signifiante (en production comme en interprétation) ; l'hétérogénéité, enfin, est une propriété des situations perçues, préalables à une articulation de la présence en intensité et en extension.[88]

---

[85] PEIRCE Charles Sanders, « Comment se fixe la croyance », *Revue philosophique de la France et de l'étranger* (6), 1878, pp. 553-569. En ligne : http://www.ac-nancy-metz.fr/enseign/philo/textesph/Peirce_la_logique_de_la_science.rtf, consulté le 12.08.2014.

[86] FONTANILLE, *Sémiotique du discours*, *op. cit.*, 2003, p. 193.

[87] Ibid., p. 197.

[88] Ibid.

(cc) BY-NC-ND

Chaque dimension synthétise différemment l'hétérogène. La dimension pragmatique le fait par l'action, c'est-à-dire par une synthèse temporelle. La dimension passionnelle, par la passion, en se focalisant sur les perceptions de la présence d'autrui, du monde et de soi-même. La dimension cognitive, elle, résout l'hétérogénéité par la capacité à faire des liens

> parce qu'elle procède par confrontation, comparaison, et que les différents types de saisies dont elle use sont d'abord et par définition des modalités différentes de *la mise en relation* : mise en relation des figures avec leur référent, mise en relation des figures entre elles, mise en relation, enfin, des figures avec les états intérieurs du sujet.[89]

Des trois dimensions discursives existantes, le discours scientifique privilégie surtout la dimension cognitive aux deux autres – les dimensions passionnelle et pragmatique – même si ces dernières ne sont pas inexistantes, puisqu'elles fonctionnent toujours en même temps.

> Si on considère par exemple l'argumentation, on peut s'imaginer qu'elle relève uniquement du troisième type de rationalité, la cognition, car elle manipule des connaissances ; mais on sait bien qu'argumenter, c'est aussi jouer sur les passions (deuxième type de rationalité), en vue d'agir, c'est-à-dire d'obtenir une certaine transformation de l'autre ou de la situation qu'on partage avec lui (premier type de rationalité).[90]

Les discours scientifiques résolvent l'hétérogénéité par le régime discursif de la cognition en dominante, étant donné qu'ils doivent adopter un langage dont les termes sont univoques, le plus dénués de sens possible. Ainsi, la résolution de l'hétérogénéité du sens dans les écrits de recherche est poussée à l'extrême puisque le chercheur veut donner un seul point de vue, une seule orientation pour expliquer la totalité d'un phénomène. Si le chercheur n'applique pas cette nécessité d'univocité, cela implique qu'il n'a pas réussi à clore son discours et qu'il laisse par conséquent à son lecteur la possibilité d'opérer des mises en relation qui peuvent remettre en cause le point de vue que l'auteur a voulu développer (si le lecteur reste sur la dimension cognitive). En effet, un chercheur qui ne définit pas un concept de manière rigoureuse, par exemple, laisse à son lecteur la possibilité d'ouvrir sur d'autres définitions, qui n'ont pas le même sens et qui peuvent faire s'écrouler l'édifice conceptuel mis en place.

On voit donc bien que la façon résoudre l'hétérogénéité a d'autres implications dans les écrits cognitifs. C'est la crédibilité du discours qui est en jeu, sa force de persuasion. Dans le

[89] Ibid., p. 198.
[90] Ibid., p. 195.

(cc) BY-NC-ND

dictionnaire de Greimas et Courtés, il est déjà fait état de cette particularité. À l'entrée « cognitif », nous trouvons cette typologie des discours :

> En tenant compte de l'activité cognitive de l'énonciateur (spécifié, entre autres, par le faire persuasif) et de celle de l'énonciataire (avec son faire interprétatif), on peut essayer d'esquisser une typologie des discours cognitifs, en distinguant :
>
> a) Les discours interprétatifs, comme la critique littéraire, l'histoire en tant qu'interprétation des séries d'évènements, l'exégèse, la critique des arts (peinture, musique, architecture, etc.) ;
> b) Les discours persuasifs, tels ceux de la pédagogie, de la politique ou de la publicité ;
> c) Les discours scientifiques qui jouent à la fois sur le persuasif (avec tout le jeu de la démonstration) et l'interprétatif (exploitant les discours antérieurs considérés alors comme discours référentiels), avec le savoir-vrai comme projet et objet de valeur visé.[91]

Les discours scientifiques fonctionnent sur deux modes de factitivité, le faire persuasif de l'énonciateur et le faire interprétatif du co-énonciateur, qui sont deux formes du faire cognitif. Dans notre analyse, nous nous concentrons sur le faire persuasif de l'énonciateur. Pour Greimas le faire persuasif

> est lié à l'instance de l'énonciation et consiste dans la convocation par l'énonciateur, de toutes sortes de modalités visant à faire accepter, par l'énonciataire, le contrat énonciatif proposé et à rendre ainsi la communication efficace.[92]

4. *L'énonciation comme manipulation*

Pour aller plus loin, nous pouvons avancer, avec Courtés, que l'énonciation est une première forme de manipulation. Manipulation de l'énoncé pour commencer, ce qui nous permet de bien insister sur la différence qu'il y a entre énoncé et énonciation. Nous avons affaire à deux instances différentes, mises en relation mais l'énoncé est toujours sous le contrôle de l'énonciation.

> un récit donné, par exemple, présente au niveau de sa manifestation textuelle, deux aspects complémentaires : d'une part, l'histoire qui y est racontée et que nous identifierons à ce que nous

[91] GREIMAS Algirdas Julien et COURTÉS Joseph, « Cognitif », *in* : *Sémiotique : dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Paris, Hachette, 1993.

[92] GREIMAS Algirdas Julien et COURTÉS Joseph, « Persuasif (faire) », *in* : *Sémiotique : dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Paris, Hachette, 1993.

(cc) BY-NC-ND

> appelons l'énoncé énoncé, de l'autre, la manière particulière selon laquelle cette histoire nous est présentée : nous la désignerons comme énonciation énoncée.[93]

La manière de présenter un énoncé se comprend comme une première manipulation parce que l'énonciation fait faire quelque chose à l'énoncé, elle le fait signifier. Elle le détermine.

> ce qui opposerait fondamentalement les deux instances, ce serait fondamentalement leur position hiérarchique différente, l'énoncé énoncé demeurant sous la dépendance de l'énonciation énoncée.[94]

De même, pour Fontanille, l'énonciation asserte et assume l'énoncé, cela en raison de sa propriété prédicative. Ces deux spécificités montrent là aussi la domination de l'énonciation sur l'énoncé. En assertant l'énoncé, l'énonciation le rend présent à l'aide du langage, elle le fait être, elle lui donne une présence. Ensuite, en l'assumant, elle en prend la responsabilité et fait connaître sa position par rapport à lui. Autrement dit, elle fait advenir une présence dans son champ par rapport à laquelle elle doit prendre position. Ici, l'énonciation est à la fois dans la manipulation (/faire faire/) et dans l'opération (/faire être/). L'opération d'assertion (rendre présent) correspond au /faire être/, alors que l'assomption correspond à du /faire faire/. En effet, en faisant connaître sa position par rapport à ce qu'elle vient d'asserter, l'énonciation opère son premier acte de démarcation avec celui-ci et lui donne une place dans son champ, elle le fait bouger. Ainsi, tout en restant dans le champ positionnel, nous pouvons remarquer que l'énonciation impose déjà sa présence en décidant de celle que va prendre l'énoncé. En ce point, nous pouvons voir une première forme de manipulation énonciative.

Il y a une autre dimension où l'énonciation démontre sa manipulation, c'est celle des actants énonciatifs, à ne pas confondre avec les actants énoncifs. Ces derniers dépendent de l'énoncé et n'ont pas de prise sur la structure énonciative du discours, à l'inverse, les actants énonciatifs jouent un rôle sur l'énoncé puisqu'en manifestant leur présence, ils y laissent leurs traces et témoignent de la dépendance de l'énoncé à ces derniers. Selon Courtés, l'énonciation peut être considérée comme un acte qui met en jeu trois actants : l'énonciateur (la position qui énonce), l'objet (qui correspond à l'énoncé) et le co-énonciateur (la position qui reçoit l'énoncé). Comme nous l'avons déjà fait remarquer au sujet des autres formes que peut revêtir l'énonciation, l'énonciateur et le co-énonciateur ne sont que présupposés dans l'énoncé car « il

[93] COURTÉS, *Analyse sémiotique du discours*, *op. cit.*, 1991, p. 246.
[94] Ibid., p. 254.

(cc) BY-NC-ND

y a un abîme infranchissable entre énoncé et énonciation et celle-ci n'entre qu'à l'état de traces à l'intérieur de l'énoncé. » [95] Cela a des répercussions directes sur l'analyse puisque :

> les deux principaux actants de l'énonciation – l'énonciateur et l'énonciataire – ne sont pas directement accessibles à l'investigation : ce sont des instances que l'on peut, au mieux, reconstruire à partir de traces laissées dans l'énoncé. Si donc il veut se limiter, méthodologiquement, à une approche proprement linguistique ou, plus largement, sémiotique, l'analyste se doit de rechercher, à l'intérieur même des discours qu'il étudie, les moyens auxquels a concrètement recours la manipulation énonciative.[96]

Dans cet acte d'énonciation, l'énonciateur a un but affiché :

> Disons d'un mot que l'énonciateur manipule l'énonciataire pour que celui-ci adhère au discours qui lui est tenu. La manipulation énonciative a pour but premier de faire adhérer l'énonciataire à la manière de voir de l'énonciateur : dans tous les cas […] c'est du /faire croire/ dont il est question. [97]

L'acte énonciatif instaure au sein même de ses actants une dimension manipulatoire modalisée par un /croire/. L'énonciateur veut que le co-énonciateur adopte son point de vue, qu'il accepte la position qu'il lui réserve dans son champ positionnel. Cela ne veut pas dire que le co-énonciateur est passif et se laisse manipuler. Il est au contraire actif et peut avoir plusieurs positions actantielles, il peut choisir de croire ou non l'énonciateur. Il nous faut d'emblée faire une précision sur les actants de l'énonciation. Ces derniers ne correspondent pas à des personnes mais à des ensembles pluriels.

> la réflexion sur la praxis énonciative conduit aussi à une conception impersonnelle de l'énonciation : la praxis étant par définition l'œuvre de plusieurs actants d'énonciation, voire de groupes, de communautés, sinon de cultures entières, elle doit être considérée comme « transpersonnelle », idéalement, ou au moins comme « pluri-personnelle ». […] l'énonciation est un concept qui a un rang d'universel, alors que la personne est une formation culturelle. [98]

L'énonciateur et le co-énonciateur ne correspondent pas à deux sujets en situation de communication. De plus, nous ne pouvons pas parler du sujet de l'énonciation comme l'origine de l'énoncé, parce que cela reviendrait à reléguer l'énonciation à une position secondaire dans

[95] Ibid., p. 248.
[96] Ibid., p. 255.
[97] Ibid., pp. 250-251.
[98] FONTANILLE, *Sémiotique du discours*, *op. cit.*, 2003, p. 275.

(cc) BY-NC-ND

la théorie discursive, alors qu'à l'inverse, l'acte d'énonciation, la *praxis* énonciative est au fondement de cette théorie.

> La question de la subjectivité doit en particulier être soigneusement distinguée de celle de la prise de position de l'instance de discours, qui, elle-même, a lieu de toutes façons, et indépendamment des effets de personne et de sujet. [99]

Ainsi, même si énonciateur et co-énonciateur sont bien présents dans la théorie discursive, il faut garder en tête qu'ils ne correspondent pas forcément à une seule personne et qu'ils ne fondent pas l'acte d'énonciation. Le point de vue adopté en sémiotique discursive est de mettre la *praxis* énonciative au centre de la théorie et de considérer les actants de l'énonciation en fonction des opérations qu'elle met en place, opérations qui portent sur champ de présence. Nous n'avons pas délibérément parlé des actants de l'énoncé dans cette partie, ils feront l'objet de développements ultérieurs dans le deuxième chapitre.

Ce premier point a été l'occasion de donner une présentation sommaire de la théorie sémiotique afin de mieux faire comprendre au lecteur le point de vue que nous allons adopter dans notre analyse. Pour résumer, la théorie de la sémiotique du discours reprend l'idée de la signification en acte, où l'acte de sémiose est conçu comme l'interaction d'un corps percevant avec son environnement. Il présentifie le monde qui l'entoure et s'y positionne par les deux opérations élémentaires (visée et saisie) en réunissant des deux plans d'un langage. L'énonciation en acte ou *praxis* énonciative, ne peut se comprendre sans l'importance du corps dans le processus de signification. Toutefois, il ne faut pas confondre la sémiose et l'acte d'énonciation. L'acte d'énonciation prend en charge la sémiose et c'est un autre processus de portée plus générale qui se met en place.

> L'énonciation est le lieu où le discours déclare ce qui advient, grandeurs, actes, évènements, dans son propre champ. [100]

La *praxis* énonciative se comprend alors comme un acte de signification qui assume la présence de l'énoncé et l'instance de discours. Cette responsabilité attribuée à l'énonciation pose d'emblée un rapport de forces où l'énonciation domine les autres instances. Nous

[99] Ibid., p. 279.
[100] Ibid., p. 285.

(cc) BY-NC-ND

reparlerons de la manipulation énonciative plus loin dans ce chapitre, parce que cette propriété constitutive de l'énonciation va nous servir pour l'analyse de notre corpus.

Nous allons à présent nous intéresser à la définition de l'objectivité. Rendre compte des processus sémiotiques ne nous permet pas, pour l'instant, de penser l'objectivité des discours scientifiques. En revanche, cela nous a permis d'introduire des notions que nous allons utiliser par la suite.

(cc) BY-NC-ND

Chapitre 2. L'énonciation objectivante

I. Définition de l'objectivité : du concept aux effets de sens

Avant de voir comment il est possible d'analyser l'objectivité ou la non-objectivité des discours scientifiques, il nous faut d'abord définir ce concept. Rappelons ici la définition de Daston et Galison déjà citée plus haut :

> L'objectivité n'a pas toujours défini la science. […] Etre objectif, c'est aspirer à un savoir qui ne garde aucune trace de celui qui sait, un savoir vierge, débarrassé des préjugés et des acquis, des fantasmes et des jugements, des attentes et des efforts. L'objectivité est une vision aveugle, un regard sans inférence, sans interprétation, sans intelligence.[101]

Après ce que nous venons de dire sur l'importance du point de vue et du positionnement, nous ne pouvons qu'être en désaccord avec cette définition de l'objectivité. En revanche, la première phrase de la citation nous aide à comprendre le concept d'objectivité. En effet, en disant que l'objectivité n'a pas toujours défini la science et en retraçant l'histoire du concept au travers l'évolution des images d'atlas, parce que les auteurs considèrent la fabrication d'images comme « la technique la plus ancienne et la plus répandue »[102], ces derniers nous donnent une information capitale sur l'objectivité : c'est une construction historique et sociale.

> Les vertus épistémiques sont diverses, non seulement dans l'abstrait mais aussi dans leur application concrète. La science qui s'attache surtout à la certitude ne se pratique pas de la même façon que celle qui aspire à la vérité d'après nature. Non que l'une soit supérieure à l'autre ; ce sont deux démarches distinctes.[103]

[101] DASTON et GALISON, *Objectivité*, *op. cit.*, 2012, p. 25.
[102] Ibid., p. 26.
[103] Ibid., p. 45.

(cc) BY-NC-ND

Ainsi, chaque époque a eu une définition particulière de l'objectivité et il n'y a que depuis peu que cette dernière est devenue une condition, sinon la condition, pour pouvoir caractériser une démarche de recherche de scientifique.

> L'histoire de l'objectivité scientifique est étonnamment brève. Apparue au milieu du XIXème siècle, quelques décennies auront suffi pour que l'objectivité devienne non seulement une norme scientifique établie mais aussi un ensemble de pratiques.[104]

Quels traits retenons-nous de l'histoire de ce concept ?

A. L'objectivité comme processus

1. Le bouleversement kantien

L'objectivité semble être devenue aujourd'hui le fondement de toute démarche scientifique. Mais si nous identifions la science à l'objectivité, il apparait que la relation entre les deux notions est plus complexe, plus ambigüe. L'évolution sémantique du terme même d'objectivité est pour cela remarquable. Ce n'est en effet qu'à partir des années 1820-1830 que le mot objectivité prend le sens qu'on lui connait aujourd'hui dans les dictionnaires. Avant cela, le terme objectif était utilisé par les philosophes scolastiques du XIVème siècle, qui l'opposaient au terme subjectif, avec un sens tout à fait différent. « Objectif » signifiait les choses telles qu'elles se présentent à la conscience et « subjectif » les choses en soi.

Il faut attendre Emmanuel Kant et la réception de sa philosophie par d'autres courants pour que ces deux termes soient redéfinis. Pour Kant la validité objective renvoie aux formes de la sensibilité (temps, espace, causalité) considérées comme les conditions *a priori* de l'expérience et non à des objets extérieurs et la subjectivité aux sensations purement empiriques. Ainsi, ce qui est connu, ce n'est pas l'objet en lui-même mais l'objet tel qu'il est perçu par l'esprit. Toutefois, Kant n'a pas une vision subjectiviste de la connaissance. La subjectivité est la condition de l'objectivité dans le sens où il faut d'abord percevoir l'objet mais cette perception passe par les catégories de l'entendement, qui sont communes à tous et qui permettent donc l'objectivité. L'objectivité de Kant se comprend donc moins comme une

[104] Ibid., p. 37.

(cc) BY-NC-ND

opposition entre le monde des objets et l'esprit que comme une frontière entre l'universel et le particulier. Est objectif, universel, ce qui est partageable par tous, grâce aux catégories de l'entendement. En somme, la subjectivité que définit Kant est une subjectivité objective en tant qu'elle ne peut que tendre vers l'objectivité pour former le sujet transcendantal.

L'approche de Kant est une façon de concevoir et d'unir les concepts d'objectivité et de subjectivité en les rendant interdépendants, pour poser la possibilité d'une expérience. Au final, en s'inter-définissant, ces deux concepts font émerger une théorie de la connaissance. Les philosophes postkantiens font un autre usage de cette définition :

> à partir de 1817, Coleridge s'appropria cette terminologie barbare et lui donna une interprétation qui est aujourd'hui devenue la norme : « Nous désignerons ci-après la somme de tout ce qui est seulement OBJECTIF sous le nom de NATURE, en restreignant le mot à son sens passif et matériel, qui comprend tous les phénomènes dont l'existence nous est connue. À l'inverse, la somme de tout ce qui est SUBJECTIF, nous le comprendrons sous le nom de MOI ou d'INTELLIGENCE. Ces deux conceptions se trouvent nécessairement dans un rapport antithétique. » [105]

Ici, l'objectivité est reléguée au sens de réalité extérieure, que Kant avait pourtant évacué parce que selon lui, ce sont les objets qui viennent vers nous et non nous qui allons vers les objets. Le rapport entre objectivité et subjectivité s'en trouve changé. Chez Kant, les deux sont complémentaires, nécessaires et participent du même processus, alors qu'avec cette définition, objectivité et subjectivité s'opposent. Dans tous les cas, il semble clair que l'apparition de l'objectivité comme concept moderne va nécessairement avec celle de la subjectivité, l'un ne pouvant se comprendre sans l'autre.

> Malgré tous les changements et revirements que les mots objectif et subjectif ont subis en plus de cinq cent ans, les deux termes ont toujours été associés : il n'y a pas d'objectivité sans subjectivité et vice versa. [106]

En ce sens, si objectivité et subjectivité s'inter-définissent et s'entremêlent en permanence, étudier l'un revient nécessairement à étudier l'autre. La science ne se définit donc pas uniquement par sa conception de l'objectivité mais aussi par la constitution d'une subjectivité scientifique. Le rapport entre objectivité et subjectivité donne une définition de l'activité scientifique qui se manifeste dans des pratiques, des discours. Nous sommes là devant

[105] Ibid., p. 41.
[106] Ibid., p. 43.

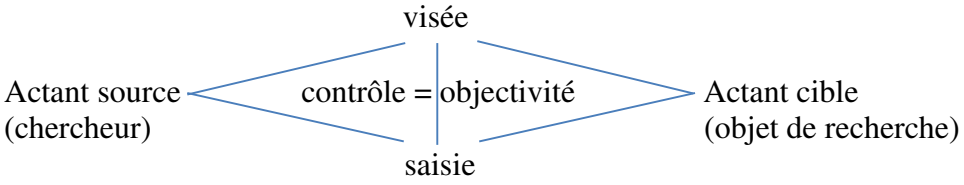
(cc) BY-NC-ND

un paradoxe. L'activité scientifique, que nous pensions a priori objective, se trouve au final empreinte de subjectivité, même si l'objectivité reste le but affiché de la scientificité depuis le XIXème siècle.

2. *L'objectivation, tout un processus*

Nous avons donc affaire à différents niveaux d'objectivités. Il y a l'objectivité comme horizon d'attentes et l'objectivité par rapport à la subjectivité. Pour éviter les confusions, nous appellerons la première tantôt scientificité, tantôt connaissance scientifique et la deuxième gardera le nom d'objectivité. Pourquoi ce choix ? Parce que nous considérons que l'objectivité en tant que but affiché de la recherche scientifique est en fait la condition pour qualifier un énoncé de scientifique et pour pouvoir parler de connaissance scientifique.

En définissant l'objectivité comme fondatrice et contrainte première du rapport que le chercheur établit avec son objet de recherche, nous la comprenons comme ce qui régule la relation entre ces derniers. Considérée comme actant de contrôle, elle module la distance que le chercheur met entre sa subjectivité et son objet de recherche. Ainsi le chercheur devient une intentionnalité dans ce processus, c'est-à-dire une direction vers l'objet. Il devient actant source et vise sa cible, son objet de recherche. L'objet, actant cible, ainsi saisi se donne à la description scientifique. L'actant de contrôle, l'objectivité, a pour rôle de réguler cette visée et cette saisie afin d'instaurer la bonne distance entre la source et la cible, afin de se rapprocher le plus possible de l'horizon d'attente de la connaissance scientifique.

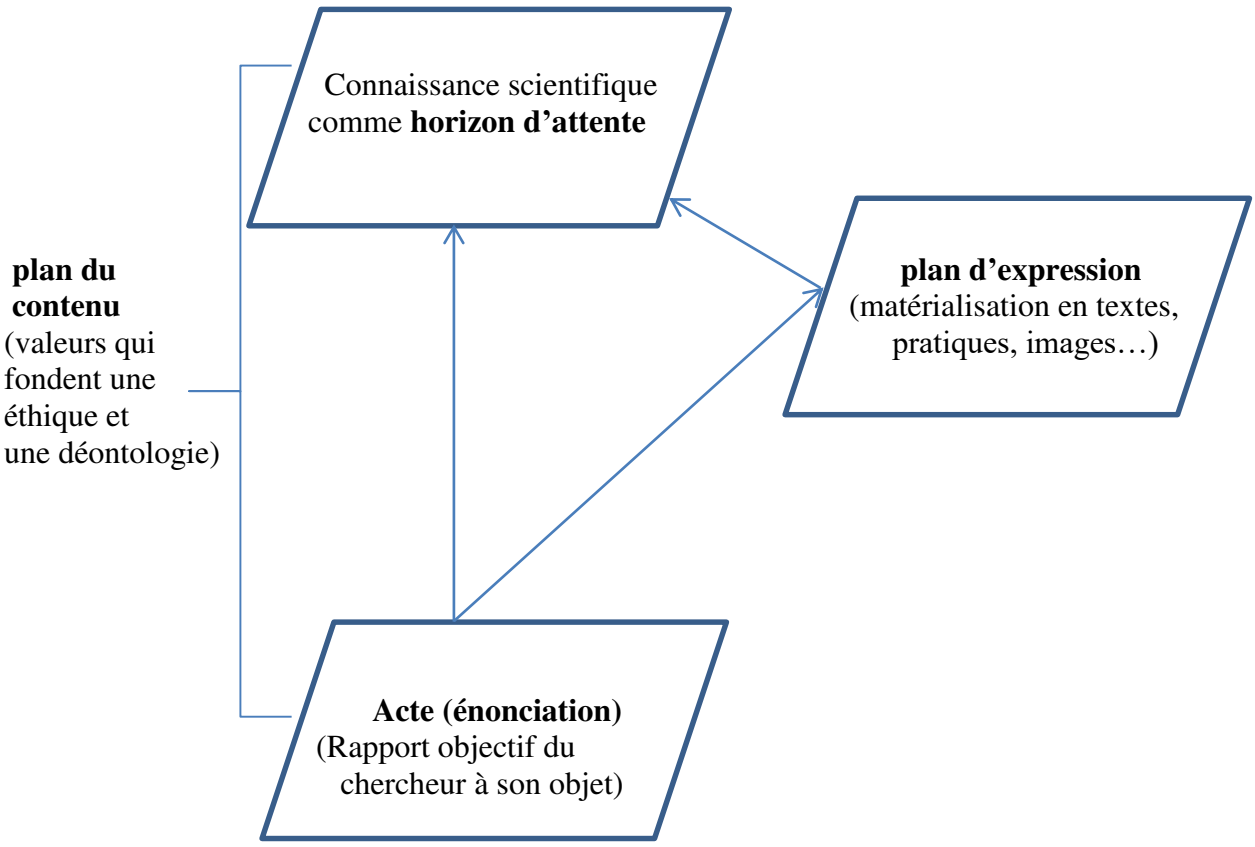


L'objectivité comprise comme déterminant le rapport entre deux termes, désigne plus, selon nous, la relation que le scientifique met en place en percevant son objet d'étude. Le rapport ainsi instauré entre l'objet étudié et le scientifique se caractérise par des valeurs épistémiques particulières et susceptibles d'évoluer avec le temps. De plus, ce rapport définit une attitude scientifique particulière qui se manifeste par des pratiques et des discours. Ce premier processus donne une façon de faire la science, qui devient la norme et qui s'évalue en

(cc) BY-NC-ND

fonction de son adéquation avec un horizon d'attentes. Ce dernier définit ce que doit être la connaissance scientifique. La connaissance scientifique se comprend alors comme un déjà-là, que chaque production scientifique actualise et nourrit. Ces deux phénomènes, faire la science et l'existence de la connaissance scientifique, sont en interrelation dans le sens où la définition de l'objectivité scientifique a des incidences sur la connaissance scientifique. Ainsi, une connaissance scientifique peut être invalidée suite à la redéfinition du rapport entre l'objet et la personne scientifique, imputée à l'actant de contrôle. À l'inverse, une découverte scientifique peut amener ce rapport à se redéfinir.

Au final, s'interroger sur l'objectivité revient à s'interroger sur une scène énonciative plurielle qui rend compte de sa complexité en se déployant, que l'on peut schématiser de la façon suivante :



La scène énonciative de l'objectivité scientifique

La connaissance scientifique en tant qu'horizon d'attentes, crée un idéal à atteindre qui influe sur le rapport que le scientifique établit avec son objet de recherche, en fonction de la

BY-NC-ND

distance (fixée par l'actant de contrôle) qu'il prend avec lui. Doit-il s'impliquer et donner son interprétation ? Ou au contraire, doit-il se garder de s'exprimer et laisser l'explicitation de l'objet à des machines ? Ces questions fondent selon nous les valeurs de l'activité scientifique, en même temps qu'elle lui donne une éthique et un code de conduite. Les manifestations concrètes de ce rapport s'expriment par des pratiques scientifiques, des discours scientifiques, etc. Ainsi, le rapport que le scientifique met en place avec son objet d'étude crée en même temps deux choses distinctes, à deux niveaux différents : d'une part, une certaine façon de faire de la science, avec des réalisations tangibles et analysables et d'autre part une certaine image de la science ou plutôt de ce que la science « devrait être ». Le processus est réflexif, opère un retour sur lui-même. D'où le fait que ces deux dimensions s'inter-définissent en permanence.

Notons que l'analyse sémiotique ne peut porter que sur les manifestations tangibles, qui sont pour nous les discours scientifiques. Les discours cristallisent tout ce processus, le fixent sur le papier et en impriment les traces. Ce n'est qu'en partant des discours qu'il nous est possible de reconstruire tout ce processus, qui devient nécessairement un décalque. Ainsi, nous ne prétendons pas définir l'activité scientifique mais plutôt appréhender l'activité scientifique à travers le prisme de ses discours.

3. *L'erreur : un nouveau critère d'objectivité scientifique*

Bachelard illustre très bien l'idée que les valeurs épistémiques évoluent lorsqu'il fait la psychanalyse de l'esprit scientifique. Pour lui, l'esprit scientifique commence avec la recherche de l'objectivité, qui passe nécessairement par une histoire des erreurs. Auparavant, il est question d'un esprit « préscientifique », dit-il, faisant défaut d'objectivité. En détectant trois principaux « obstacles épistémologiques » (l'obstacle de l'image, l'obstacle substantialiste et l'obstacle de la libido) auxquels les chercheurs « préscientifiques » limitent leurs explications, il montre que cette posture avait d'autres vertus ou valeurs épistémiques que celles qui définissent la science aujourd'hui. À partir du moment où cette dernière a reconnu ces obstacles comme des erreurs, elle s'est constituée comme objective. Le statut de l'erreur est essentiel dans la formation d'un esprit scientifique pour le philosophe.

> Puisqu'il n'y a pas de démarche objective sans la conscience d'une erreur intime et première, nous devons commencer les leçons d'objectivité par une véritable confession de nos fautes intellectuelles.

(cc) BY-NC-ND

> […] Le long d'une ligne d'objectivité, il faut donc disposer la série des erreurs *communes* et *normales.* [107]

Accorder de l'importance à l'erreur est une nouvelle façon de pratiquer la science et donc de concevoir l'objectivité à notre époque. Pour Bachelard, ce nouveau statut accordé à l'erreur vient de la façon d'appréhender l'objet :

> A notre avis, il faut accepter, pour l'épistémologie, le postulat suivant : l'objet ne saurait être désigné comme un « objectif » immédiat ; autrement dit, une marche vers l'objet n'est pas initialement objective. Il faut donc accepter une véritable rupture entre la connaissance sensible et la connaissance scientifique. [108]

Et pour opérer cette rupture, il faut aussi reconnaître ses erreurs. L'erreur est un moyen d'avancer et non un obstacle de pensée. À partir du moment où elle est conscientisée, elle permet le dépassement vers une objectivation de l'objet médiatisé.

La définition de Bachelard correspond au dernier type d'objectivité identifié par Daston et Galison, celle non plus de la représentation mais de la présentation, où l'important n'est plus d'avoir une représentation objective du réel mais d'être en mesure de présenter ce dernier. C'est là où se situe la rupture avec la connaissance sensible. D'où l'importance accordée aux instruments de mesure. Autrement dit, avec les nanotechnologies, il n'est plus question de donner une explication objective des phénomènes que l'on perçoit pour les connaître mais de créer les phénomènes à connaître. Nous voyons donc bien que le fait de redéfinir le rapport à l'objet a des incidences sur l'attitude à adopter par le scientifique mais aussi sur la connaissance scientifique. Cette dynamique explique en partie l'accélération de l'instrumentation des recherches y compris en Sciences Humaines et Sociales.

B. Les différents régimes d'objectivation.

L'objectivité et la subjectivité sont passées par d'autres définitions que celle que nous retenons. En effet, la chronologie faite par Daston et Galison détaille cinq régimes d'objectivation différents, qui se manifestent à chaque fois dans les valeurs que l'on prête à la

[107] BACHELARD Gaston, *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin, 1967, pp. 242-243.
[108] Ibid., p. 239.

(cc) BY-NC-ND

connaissance scientifique et dans la constitution du soi scientifique en fonction du rapport que ce dernier établit avec son objet. Ce soi scientifique passe par des pratiques et des techniques de soi. Ainsi, au moment où l'objectivité advient, le soi scientifique naît aussi, ce qui amène des règles et une éthique au domaine scientifique. Mais surtout, cela montre que le domaine du scientifique, de manière générale, se construit avec son époque, au rythme de ses instruments techniques et des valeurs qu'il choisit pour se définir. Une chose intéressante à remarquer : ces régimes d'objectivité, que nous allons à présent détailler, cohabitent. Autrement dit, il n'y a pas un seul type d'objectivité qui s'impose et qui remplace ceux qui existaient avant. Aujourd'hui encore, l'objectivité regroupe différents régimes d'objectivation, c'est-à-dire différents types de rapports à l'objet étudié.

Le premier régime identifié par les auteurs au XVIII^{ème} siècle est celui de la vérité d'après nature. C'est le régime du *type*, dans le sens où les savants s'attachent à reconnaître des similitudes dans la variété de la nature pour créer des catégories. Ce dernier a ceci d'intéressant que l'objectivité n'y est pas la valeur de référence, tout simplement parce qu'elle n'existait pas encore. En revanche, quand elle apparaîtra, un siècle plus tard, ce ne sera pas sans conséquences. En effet, dans ce régime, une grande part est laissée à la subjectivité du savant, qui sélectionne ses objets et forme ses illustrateurs pour obtenir une image qu'il estime fidèle à la nature. Au XIXème siècle, la part laissée au jugement du savant est critiquée et d'autres techniques d'illustrations, paraissant plus objectives, voient le jour.

C'est par opposition à la vérité d'après nature que *l'objectivité mécanique*, deuxième régime d'objectivation, se développe. C'est aussi avec ce régime que l'objectivité naît. C'est donc le régime clé pour la définition de la connaissance scientifique ; il opère un tournant radical en faisant de l'objectivité la valeur centrale de toute démarche scientifique. C'est en effet au début du XIXème siècle que la pratique de la science prend comme horizon d'attentes l'objectivité. Cette évolution va de pair avec une réflexion sur ce qu'est l'objectivité et sur ce que devrait être la connaissance, comme nous l'avons vu plus haut avec Kant, entre autres. En effet, à cette période, les philosophes investissent le concept d'objectivité, dépoussiéré par Kant et en font la valeur essentielle de la connaissance scientifique. Le but recherché par l'objectivité mécanique est de laisser parler l'objet étudié, en intervenant le moins possible dans sa représentation. Une méfiance dans la médiation humaine de la représentation s'amorce, d'où le recours à des objets mécaniques (notamment ceux de la photographie), vus comme les garants de la non-intervention du chercheur sur son objet. Ces craintes se retrouvent aussi dans les

(cc) BY-NC-ND

autres domaines scientifiques. Ici, on peut retrouver l'idée que la connaissance scientifique doit être une vision aveugle. C'est l'horizon d'attentes affiché par la communauté scientifique, qui se dépeint dans la pratique par un effacement total du chercheur. Cela ne veut pas dire que ces attentes ont été réalisées mais que ce régime tend vers cet idéal. Si le scientifique fait preuve de son existence ou de son intervention, il retombe dans le régime de vérité d'après nature. Ainsi, la modification du rapport à l'objet de recherche a amené les scientifiques à reconsidérer leur rôle dans le processus de création de connaissances. Mais aussi, par contrecoup, à se définir tout simplement dans ce processus et à se donner un code éthique et épistémologique qui devait guider leur pratique afin de tempérer la volonté du savant.

Cette rigueur que le savant s'impose finit par amener un malaise parmi les scientifiques, qui finissent par réintroduire le chercheur dans le rapport à l'objet dès les débuts du XXème siècle. C'est ce que Daston et Galison appellent *le jugement exercé*, qui se voit là aussi en opposition avec l'objectivité mécanique. Ce régime prend en effet le chemin inverse du précédent. En réintroduisant le jugement du scientifique parce que nécessaire à la compréhension des images obtenues mécaniquement, les chercheurs arrêtent de lutter contre leur propre volonté. Ils admettent et affirment le fait que la connaissance scientifique ne peut pas se concevoir comme un effacement total du chercheur et que la vision aveugle n'existe pas. Cela va de pair avec la prise en considération de la psychologie, au point que les processus inconscients du travail intellectuel ne sont plus décriés mais vus comme une composante cruciale de la pratique scientifique quotidienne. Toutefois, ce régime n'est pas un retour à la vérité d'après nature. L'objectivité reste importante dans ce régime, avec cependant une autre valeur qui la supplante, celle de *l'exactitude*. Ainsi, ce qui prime dans ce régime, c'est plus l'exactitude du jugement, qui se travaille et s'apprend, que l'objectivité comme idéal. Autrement dit, objectivité et subjectivité ne s'opposent plus mais sont toute deux nécessaires dans la constitution du rapport à l'objet de recherche. Là aussi, le rôle du scientifique se voit changer, tout comme la connaissance scientifique en raison du nouveau rapport établi avec l'objet de recherche.

L'objectivité structurale, quant à elle, apparaît à la fin du XIXème siècle ; elle se conçoit comme une objectivité non pas fondée sur des images mais sur les structures sous-jacentes. Les images ne nous donnent pas une représentation fidèle de la réalité et la réalité ne peut pas être atteinte parce qu'elle n'est que perceptions, trop subjectives pour être partagées. Alors que les structures, schématisables donc communicables à tous, peuvent se libérer des contraintes de

(cc) BY-NC-ND

l'espace et du temps qui déterminent nos sensations. Elles sont au-delà de la représentation de la réalité. Ce qui compte, dans ce régime, c'est de pouvoir s'affranchir des problèmes de représentation pour dépasser l'expérience sensorielle. L'expérience sensorielle n'est pas communicable donc pas objectivable. En revanche, les relations qui fondent et structurent cette expérience le sont. Les scientifiques se revendiquant de ce régime, même s'ils ne l'expriment pas directement, rejettent en bloc la phénoménologie, vue comme une expression dangereuse de la subjectivité. En ce sens, ce type d'objectivité s'oppose aussi à la vérité d'après nature puisqu'elle refuse les égarements dans les détails, qui en plus, sont laissées à la libre interprétation du chercheur. La variabilité n'est pas acceptable dans le système de valeurs de l'objectivité structurale. D'où l'abandon pure et simple de la représentation. Trouver une forme pure et supérieure communicable à tous, dénuée de toute sensation, devient l'horizon d'attentes de ce régime, l'idéal à atteindre. Ce type d'objectivation donne aussi une autre variante de la connaissance scientifique. L'objectivité s'y trouve aussi investie de nouvelles valeurs, dont les plus centrales seraient l'invariance et la communicabilité. Là encore, le rapport à l'objet de recherche s'en trouve modifié, ce qui n'est pas sans conséquence sur la pratique du scientifique. En effet, ce dernier va encore plus loin que les tenants de l'objectivité mécanique, puisqu'en abandonnant le monde des sensations, il entre dans un domaine d'abstraction, seul capable de rendre compte de l'harmonie universelle. Seules les relations structurelles stables (les « invariants ultimes de l'expérience ») sont à découvrir et à formaliser, parce qu'elles seules résistent aux variations imposées par l'espace et le temps.

Dernier et plus récent des régimes d'objectivation, que nous avons déjà évoqué avec Bachelard, celui de *la présentation* qui apparaît au milieu du XXème siècle. Encore une fois, le rapport à l'objet de recherche se modifie. Le scientifique ne cherche plus à représenter le réel mais à le présenter tout court. Aujourd'hui par exemple, les nanotechnologies permettent de faire voir ce qui était encore invisible avant, que ce soit un élément relevant de l'infiniment petit ou de l'infiniment grand. Les images scientifiques prennent ici une autre dimension, elles ne se veulent plus un simple témoignage de ce qui est mais elles font être. Cette nouvelle dimension se voit là encore dans les modifications du rapport que le scientifique établit avec son objet de recherche. En effet, le grand changement avec ce régime d'objectivation, c'est que le chercheur ne cherche plus à dépeindre de la façon la plus vraie, la plus mécanique, la plus abstraite ou en exerçant son jugement. Il cherche à faire peindre. Ainsi, le soi scientifique change aussi et ce régime accorde une part beaucoup plus importante aux technologies que les autres. Ce sont elles qui font voir le réel. En ce sens, le scientifique se comprend plus comme

(cc) BY-NC-ND

faisant partie d'un dispositif hautement technicisé. Et la connaissance scientifique devient empreinte de nouvelles valeurs, avec au centre celles de la manipulation et la factitivité.

Au final, le détail de ces différents régimes d'objectivation nous permet de comprendre plus en détail les différents sens accordés à l'objectivité. Cette dernière ne se définit pas comme la simple vision aveugle dont nous parlions au début. À chaque fois que le rapport entre le scientifique et son objet de travail a été modifié, une nouvelle définition de l'objectivité voit le jour. À chaque fois, une nouvelle image de la science émerge, un nouvel horizon d'attentes à la connaissance scientifique advient. Toutes les étapes de ce processus s'entrelacent en permanence et elles se redéfinissent à chaque fois que leur rapport se modifie.

(cc) BY-NC-ND

II. L'objectivité dans le discours : un effet discursif

A. De l'objectivité aux effets de scientificité.

1. *La fin d'une hypothèse*

Ce détour historique pour éclaircir le concept d'objectivité nous a permis de comprendre l'objectivité comme un processus regroupant plusieurs niveaux. Au final, nous voyons cette dernière comme une relation entre deux polarités : le chercheur et son objet de recherche. Cette relation oscille, varie, fluctue en fonction des valeurs épistémiques qu'elles s'attribuent. Ainsi, il n'est pas possible de dire que l'objectivité se définit selon des valeurs fixes et immuables, vu que ces valeurs changent, évoluent avec le temps. De plus, plusieurs valeurs cohabitent étant donné que les différents régimes d'objectivation coexistent encore aujourd'hui. Par exemple, la sémiotique, qui appartient au régime de l'objectivité structurale, n'efface ni n'invalide les valeurs de la physique quantique, qui elle, appartient au régime de la présentation et inversement. En quoi cette compréhension de l'objectivité a-t-elle des conséquences pour notre analyse de corpus ?

En effet, le caractère inconstant et variable du concept d'objectivité fait qu'on ne peut pas, au final, en donner une définition unique. On ne peut que comprendre son mode de fonctionnement mais ce n'est pas lui qui fait système dans les discours de notre corpus. Ils n'ont pas tous la même manière d'être objectif. L'objectivité n'est pas une catégorie fixe sur laquelle peut porter l'analyse du discours mais bien une variable qui, paradoxalement, veut fixer les conditions de scientificité. Cela vient du fait que nous avons deux niveaux différents, avec d'une part l'objectivité comme horizon d'attentes, comme but visé par l'activité de recherche et d'autre part, l'objectivité dans le rapport qu'elle met en place. La première se comprend comme le second nom de la connaissance scientifique, étant donné que depuis le XIXème siècle, l'objectivité définit la science. La deuxième, en revanche, se comprend comme la constitution d'un soi scientifique, qui, en tant que construit historique et social, peut recouvrir différentes valeurs, ces valeurs se manifestant dans le discours.

Toutefois, notre plan d'analyse est le discours. Notre tâche consiste à repérer dans le discours comment ce dernier manifeste les valeurs qui constituent le soi scientifique et comment

(cc) BY-NC-ND

ce soi scientifique donne une image de la science telle qu'elle se conçoit aujourd'hui. Autrement dit, la question est de savoir comment analyser les discours scientifiques. C'est ici qu'il nous faut abandonner notre première hypothèse de travail, parce que le manque d'objectivité des discours ne nous paraît plus fécond pour mener à bien notre analyse des discours scientifiques. Ce n'est pas d'un manque d'objectivité dont font preuve nos discours puisque l'exhaustivité des points de vue n'a jamais fait partie des valeurs épistémiques principales d'un régime d'objectivation. Ceci dit, le passage par le concept d'objectivité ne nous a pas été inutile, au contraire. Il nous a permis de comprendre que le processus qu'il recouvre et qui imprègne les discours n'explique pas notre question de départ : pourquoi les discours scientifiques ne remettent-ils plus en question l'intégration des TIC dans le système éducatif ? La définition du concept d'objectivité nous permet, *in fine*, de qualifier nos discours « d'objectifs », indépendamment du régime d'objectivation qu'ils incarnent. Mais surtout, définir ce concept nous amène à reconnaître que l'objectivité, en tant que concept, est une donnée extralinguistique. C'est-à-dire que nous ne pouvons pas l'appréhender directement dans le texte. Cela ne veut pas dire qu'elle ne s'y manifeste pas mais qu'il nous reste à comprendre comment elle fonctionne dans le discours, comment elle se construit.

2. *Le statut discursif de l'objectivité*

a. Le plan d'immanence comme principe d'analyse

La reformulation de notre problématique pour analyser notre corpus nous amène donc à énoncer une nouvelle hypothèse de travail : les effets de scientificité reconnaissables dans le discours comme le faire-croire de l'objectivité, correspondent aux marques de la dimension énonciative. En plus d'attester de la présence d'un énonciateur, cette dimension énonciative témoigne de la manipulation que celui-ci exerce sur son objet énoncé. Or, notre analyse porte sur le discours-énoncé et uniquement sur ce dernier. Postuler qu'il y a un chercheur à la base du texte ne nous est possible que parce que les traces qu'il a laissées dans le texte nous permettent de remonter jusqu'à lui. Ceci dit, le chercheur dont nous parlons est toujours celui tel qu'il se montre dans le texte, tel que ce dernier le constitue. Nous reconstruisons l'énonciateur (qui est ici le chercheur) en nous fondant sur les traces de présence qu'il laisse dans le discours et non en nous référant à des données extralinguistiques.

(cc) BY-NC-ND

> avant tout sujet logique, il [le sujet énonciateur] est une pure et simple position. Instance théorique dont on ne sait rien au départ, ce sujet constitue peu à peu, au fil du discours, son épaisseur sémantique. Son identité résulte de l'ensemble des informations et des déterminations de tous ordres qui le concernent dans le texte. C'est donc seulement à partir des connaissances que nous avons de l'énoncé que cette instance peut être appréhendée, selon une démarche en amont, et non l'inverse. [109]

Autrement dit, nous respectons le principe d'immanence de la sémiotique qui met le donné textuel au centre de l'analyse. S'il est possible d'inférer un énonciateur, c'est parce qu'un énoncé en porte les marques. Comme le précisent aussi Latour et Fabbri :

> Il faut introduire une distinction entre la dimension « pragmatique » du texte, - qui l'écrit, pour qui et pourquoi – et sa dimension proprement textuelle.[110]

Comment, alors, comprendre les effets de scientificité ?

b. Objectivité et énonciation

Si l'on veut comprendre le fonctionnement des discours scientifiques, comment l'activité de recherche se définit et se manifeste dans ses énoncés, il faut revenir à l'idée de manipulation énonciative. En effet, poser que l'objectivité n'est pas une constante reconnaissable dans tous les discours, à travers différentes époques mais qu'elle évolue et se redéfinit non seulement dans ses discours mais aussi dans ses méthodes, ses pratiques et ses valeurs épistémiques, cela permet de chercher d'autres constantes constitutives de cet effet d'objectivité dans le discours. Autrement dit, en recherchant éléments constitutifs de l'objectivité scientifique, nous recherchons ce qui fait système, à savoir une articulation particulière, une structure d'énonciation propre à l'objectivité scientifique. En effet, selon Zohat Livnar :

---

[109] BERTRAND Denis, *Précis de sémiotique littéraire*, Paris, Nathan, 2000, p. 52.

[110] LATOUR Bruno et FABBRI Paolo, « La rhétorique de la science : pouvoir et devoir dans un article de science exacte », *Actes de la recherche en sciences sociales* 13 (1), 1977. En ligne : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_0335-5322_1977_num_13_1_3496, consulté le 17.02.2014.

(cc) BY-NC-ND

> Si l'écriture scientifique utilise la stratégie de l'objectivité, cela ne provient pas de la nature même de la science, mais du fait qu'il s'agit de la stratégie la plus apte à servir les objectifs de l'auteur.[111]

L'objectivité se comprend alors comme une stratégie d'écriture nécessaire à l'énonciation scientifique :

> Ainsi peut-on avancer que l'utilisation d'une langue objective est un moyen de persuasion de grande valeur, qui contribue à la fois à l'acceptation de l'article dans la revue scientifique ainsi qu'à celle des thèses soutenues par la communauté des chercheurs.[112]

Le discours-énoncé porte donc les traces de la manipulation de son énonciateur. Au final, les effets linguistiques de l'objectivité servent les intérêts de ce dernier. Ils ne sont pas uniquement les marqueurs, les garants d'un idéal scientifique. L'activité de recherche scientifique influe sur le discours et celui-ci manifeste, dans ses structures mêmes, dans ses propres caractéristiques, les marques de la scientificité.

On voit bien, en disant cela, comment on se lie à la façon dont la théorie de l'énonciation appréhende le discours. Si l'énonciation devient l'action par laquelle l'énoncé se manifeste et existe, l'activité de recherche scientifique est un régime d'énonciation qui fait advenir le discours scientifique. Comme on peut trouver les marques de l'énonciation dans le discours-énoncé, on peut trouver les traces de l'activité scientifique à l'intérieur des discours scientifiques, c'est-à-dire que les effets de scientificité se comprennent comme les marques de l'activité de recherche scientifique. Considérée comme une forme de la praxis énonciative, la recherche scientifique devient analysable dans son discours-énoncé, en repérant les traces énonciatives qui lui sont spécifiques. Ainsi, cela revient à comprendre comment la connaissance scientifique manipule son énoncé.

Au final, on peut dire que les discours scientifiques n'ont pas tant vocation à être objectifs qu'à faire-croire qu'ils sont objectifs. La dimension de manipulation devient la caractéristique principale de nos discours et nous donne une nouvelle porte d'entrée pour l'analyse. En un sens, nous déplaçons le problème. De l'objectivité, concept trop flou, inconstant et qu'il nous semble compliqué à faire entrer dans les caractéristiques discursives,

---

[111] LIVNAT Zohar, « Rhétorique de l'objectivité et présence de l'auteur dans l'écriture en sciences sociales », *Questions de communication* (9), 2006. En ligne : http://questionsdecommunication.revues.org/7924, consulté le 06.02.2015.

[112] Ibid.

(cc) BY-NC-ND

nous passons, par souci de précision, à l'analyse de l'effet de scientificité qui fait croire qu'un discours est objectif, peu importe le régime d'objectivation du texte. Il nous faut maintenant nous intéresser à la manière dont un discours construit son effet de scientificité. Cela peut revenir à se demander comment un discours construit son objectivité mais il est plus parlant et plus pertinent pour une analyse sémiotique des discours scientifiques que d'avancer que l'objectivité, en plus d'un construit historico-social, se comprend surtout pour nous comme un construit discursif, relevant de relations structurelles appréhendables dans le texte. Autrement dit, en passant par des effets de scientificité manifestés dans le discours, les discours scientifiques font croire qu'ils sont objectifs.

En ce sens, l'analyse des discours scientifiques ne s'éloignent pas du projet global de la sémiotique du discours. En effet, dire que l'activité scientifique a pour objectif de faire-croire qu'elle dit objectivement n'est qu'une déclinaison du principe de base de l'énonciation :

> considérer l'énonciation comme une action régie par un contrat – le contrat énonciatif – conduit à s'interroger sur la nature des objets de valeur qu'il met en jeu. Ce sont bien entendu les valeurs de vérité que chacun cherche à faire partager à autrui. Le problème n'est donc pas le « vrai » en lui-même, dans son hypothétique réalité, mais la balance incertaine entre le « faire croire » d'un côté et le « croire vrai » de l'autre. [113]

En effet, pour tout acte énonciatif, le but de l'échange est de faire adhérer le co-énonciateur à ce qui est en train d'être énoncé, sous peine d'introduire une rupture dans la situation de communication. Et la notion de vérité se traduit dans les discours scientifiques par la notion d'objectivité. Si le but de la connaissance scientifique est de tendre vers l'objectivité, son discours se tourne aussi vers cet objectif. De telle sorte que la valeur de vérité scientifique se trouve conditionnée par une telle valeur que l'on peut y reconnaître. Cette valeur d'objectivité se trouve elle-même construite dans le discours par des effets de langage que nous appelons effets de scientificité. Autrement dit, nous ne pouvons, dans l'analyse des discours, approcher le processus d'objectivité scientifique que par le biais de l'analyse des effets de scientificité. En cela, nous nous rapprochons d'Eliséo Véron, pour qui « il faut d'abord concevoir la « « connaissance » (notion dont les origines sont irrémédiablement idéalistes) comme étant *un système d'effets de sens discursifs* »[114]. Si l'on fait une correspondance, on peut

[113] BERTRAND, *Précis de sémiotique littéraire*, *op. cit.*, 2000, p. 63.

[114] VERÓN Eliseo, *La semiosis sociale : fragments d'une théorie de la discursivité*, Saint-Denis, Presses Universitaires de Vincennes, 1988, p. 13.

(cc) BY-NC-ND

dire que là où l'énonciation dans sa forme générale cherche à faire-croire que son énoncé est vrai, l'activité scientifique, en tant que forme spécifique de praxis énonciative, veut faire-croire que son énoncé est objectif.

B. Scientificité et idéologie : les caractéristiques du discours scientifique.

Cette idée est révélatrice de la conception que la sémiotique se fait du langage. En effet, en recherchant les structures sous-jacentes et qui supportent le sens, l'objectif de l'analyse sémiotique du discours devient alors de démasquer les effets de sens qui font paraître un énoncé vrai ou objectif. Autrement dit, nous mettons sur un même plan objectivité, énonciation et manipulation, à tel point que nous pouvons parler d'énonciation objectivante comme condition de production du discours-énoncé dans le cadre des discours scientifiques.

1. Scientificité et idéologie

A l'entrée « scientificité » du dictionnaire de Greimas et Courtés, les deux sémioticiens livrent une définition dense de la recherche scientifique. Cet extrait marque tout particulièrement leur conception de cette dernière :

> La recherche scientifique est une forme particulière d'activité cognitive, caractérisée par un certain nombre de précautions déontiques – qu'on appelle conditions de scientificité – dont s'entoure le sujet connaissant pour l'exercer et, plus spécialement, pour réaliser le programme qu'il s'est fixé. L'attitude scientifique est à considérer par conséquent, comme une idéologie, c'est-à-dire comme une quête du savoir, suivie du don de cet objet de valeur, ou, plutôt, de la renonciation à cet objet au profit du Destinateur social. Le sujet de cette quête – comme de toute quête idéologique – est doté des modalités du *vouloir-faire* et du *devoir-faire*, celle-ci prenant la forme d'une déontologie scientifique. Ce qui distingue la recherche scientifique des autres activités cognitives, ce n'est pas tant sa soumission à une déontique, mais le contenu spécifique du devoir-faire. [115]

[115] GREIMAS et COURTÉS, « Scientificité », *art. cit.*, 1993.

(cc) BY-NC-ND

La recherche scientifique se voit directement associée à une quête idéologique, ce qui pourrait surprendre mais il faut préciser la définition de l'idéologie pour comprendre que cette association ne signifie pas que la recherche scientifique est un système de pensée doctrinal.

Comme le fait remarquer Véron, la question est mal posée entre idéologique et scientificité parce qu'elle part du postulat « qui veut que, d'une manière ou d'une autre, la science soit du côté du vrai et l'idéologie du côté de l'erreur, de l'illusion, de la déformation et du masque »[116] Or, l'idéologie, selon Greimas, se caractérise « par le statut actualisé des valeurs qu'elle prend en charge […]. En d'autres termes, l'idéologie est une quête permanente des valeurs […]. »[117] L'idéologie n'est pas un masque ou une erreur, c'est une condition du discours, qui sélectionne et actualise des valeurs dans l'éventail de choix possibles. Autrement dit, dans son discours, le chercheur se fixe un programme, motivé par une quête du savoir, c'est-à-dire une idéologie et pour le réaliser, il adopte une déontologie particulière modalisée par un vouloir-faire et un devoir-faire, qui donne un caractère scientifique à cette activité cognitive. Ainsi, c'est dans la façon de réaliser son idéologie, sa quête du savoir et dans sa façon de la modaliser que le chercheur fait preuve de scientificité.

L'idéologie devient donc une composante de la scientificité et non une dimension opposée à elle. Véron va même plus loin car pour lui, l'idéologique est

> le nom d'une dimension présente dans tous les discours produits à l'intérieur d'une formation sociale, dans la mesure où le fait d'être produits dans cette formation sociale a laissé ses traces dans les discours[118]

Nous avons donc affaire ici à deux définitions différentes de l'idéologie. En effet, pour Greimas et Courtés, l'idéologie n'est pas une dimension qui témoigne des conditions de production de la matière signifiante. L'idéologie se limite à actualiser les valeurs dans un système signifiant. Alors que pour Véron, l'idéologie témoigne de « la production sociale du sens »[119] et détermine donc socialement les discours. En portant leur idéologie, les discours font par là même état de leur appartenance sociale. Toutefois, si les définitions diffèrent entre les sémioticiens, il est intéressant de remarquer que pour l'un comme pour les deux autres,

[116] VERÓN, *La semiosis sociale*, *op. cit.*, 1988, p. 11.
[117] GREIMAS et COURTÉS, « Idéologie », *art. cit.*, 1993.
[118] VERÓN, *La semiosis sociale*, *op. cit.*, 1988, p. 15.
[119] Ibid., p. 17.

(cc) BY-NC-ND

scientificité et idéologie ne s'opposent pas, cette dernière étant constitutive de l'autre mais cette notion recouvre une réalité complètement différente. Là où il est question de formation de valeurs chez Greimas et Courtés, il est question de production sociale du discours chez Véron.

Il en va de même pour la définition que ce dernier propose de la scientificité. En effet, en centrant son analyse sur les conditions sociales de production des discours (grammaire de production) et les conditions de réception de ces discours (grammaire de reconnaissance), le chercheur propose une définition de la scientificité plus ancrée dans les phénomènes sociaux. Pour Véron, « l'idéologique est le nom des conditions qui rendent possible la connaissance »[120] parce que c'est le rapport que le discours entretient au réel et à l'idéologique qui lui donne ses effets de scientificité :

> Ce qui fait d'un discours un discours scientifique, c'est la neutralisation de l'effet idéologique par l'effet d'un rapport que le discours instaure avec ses rapports au réel, dédoublement qui définit l'effet de scientificité. Or, ce dédoublement n'implique pas du tout un « détachement » du discours par rapport à l'idéologique ; en instaurant un rapport à ses rapports au réel, le discours ne se « libère » pas de je ne sais quelle « emprise » à laquelle il aurait été auparavant soumis. Car ce dédoublement n'est autre chose que la mise en évidence, par le discours, de son assujettissement à des conditions de production déterminées. En d'autres mots : dans un discours, c'est le dévoilement de son idéologique qui produit sa scientificité.[121]

Un discours devient de type scientifique à partir du moment où il est possible de lui reconnaître un rapport dédoublé au réel, c'est-à-dire un rapport qui assume sa part idéologique. En assumant cette part d'idéologique, son effet est neutralisé et le discours scientifique donne l'impression de s'auto-engendrer, non pas en masquant ses conditions sociales de production mais au contraire, en les revendiquant et en les faisant siennes. De cette façon, le discours tend vers l'objectivité et crée ses effets de scientificité. La scientificité se comprend alors comme

> l'effet de sens par le moyen duquel s'instaure, par rapport à un domaine déterminé du réel, ce qu'on appelle la « connaissance scientifique » ; il peut avoir lieu à l'intérieur d'un certain type de discours (celui de la science ou des sciences) qui est (comme tout discours socialement produit) idéologiquement déterminé au niveau de ses conditions de production.[122]

[120] Ibid., p. 23.
[121] Ibid., p. 24.
[122] Ibid., pp. 20-21.

(cc) BY-NC-ND

Au contraire, l'idéologique amène à « l'annulation de toute possibilité de dédoublement », parce qu'il n'y a pas de rapport au réel qui dévoile ses conditions de productions. Autrement dit, l'effet de scientificité vient de la prise de distance qui se crée dans le discours par le fait que les conditions d'instauration de ce rapport au réel ne sont pas dissimulées. Alors que la dimension idéologique fait apparaître le discours « comme ayant un rapport direct, simple et linéaire, au réel ; autrement dit ; comme étant le seul discours possible sur son objet, comme étant absolu. »[123] L'effet de scientificité d'un discours vient donc de sa façon de traiter sa dimension idéologique. En l'assumant et en l'affirmant clairement, un discours fait part de scientificité. Cet effet passe par des opérations discursives que Véron n'a pas détaillées mais nous allons, dans le deuxième chapitre, en aborder quelques-unes, sans avoir la prétention de faire une liste exhaustive.

Là où Véron parle d'effets de scientificité, Greimas et Courtés parlent de « conditions de scientificité » dans la définition du dictionnaire, comprises comme des « précautions déontiques » mises en place par le sujet de la quête idéologique. L'une de ces conditions, identifiée par les deux sémioticiens,

> consiste à donner au discours une forme telle que le sujet scientifique, installé dans le discours énoncé, puisse fonctionner comme sujet quelconque (qui, comme actant, recouvre une classe indéfinie d'acteurs substituables), susceptibles, à la limite, d'être remplacé par un automate. Pour ce faire, il doit mettre en œuvre un langage « propre » (ou un métalangage) dont les termes soient bien définis et univoques […][124]

Le métalangage ou langage spécifique, mis en place par le chercheur est donc capital pour qu'un discours prenne des allures scientifiques. Ce métalangage doit assurer la cohérence du discours et il est possible de l'évaluer. Il doit aussi assurer le dédoublement du rapport entre le discours et son objet. En revanche, l'analyse de la cohérence du métalangage n'est qu'une des conditions possibles de scientificité. Il ne permet pas d'évaluer, par exemple, « l'adéquation des méthodes employées par rapport à l'objet à connaître »[125]. D'où le fait, souligné par Greimas et Courtés, que les discours en sciences humaines tout comme en sciences expérimentales, se caractérisent par une forte présence de modalisations épistémiques, qui relèvent de la catégorie de la certitude, lorsque les procédures de vérification manquent.

[123] Ibid., p. 21.
[124] GREIMAS et COURTÉS, « Scientificité », *art. cit.*, 1993.
[125] Ibid.

(cc) BY-NC-ND

Autrement dit, nous retrouvons ici la problématique du faire-croire et de la manipulation énonciative.

2. *Idéologie et énonciation*

Dire qu'il y a de l'idéologique partout, cela revient à avancer que tous les discours sociaux conservent leurs traces de production. Idéologie et énonciation sont donc deux dimensions du discours relativement semblables dans le sens où l'une comme l'autre manifestent un moment de production du discours, discernable dans l'énoncé. Les deux notions nous livrent au final une conception de production du sens, où il est nécessaire, à chaque fois, de postuler une instance, certes, saisissable sous forme de traces mais sans laquelle ces derniers n'existeraient pas. L'énonciation est cette instance, perceptible uniquement au niveau de traces dans le discours mais nécessaire à sa production. L'idéologie telle que définie par Véron répond aussi à cette fonction. Au niveau de l'analyse, repérer les traces de l'énonciation, cela revient à repérer les traces de l'idéologique.

> L'analyse de l'idéologique-dans-les-discours est donc l'analyse des traces, dans les discours, des conditions sociales de production.[126]

Dans la théorie de la discursivité qu'il élabore et qui comprend trois pôles : production, circulation, consommation, l'idéologie y occupe la place de la grammaire de production, à bien distinguer de la grammaire de reconnaissance (ou de consommation). S'il insiste sur la grammaire de reconnaissance, c'est parce que

> Une théorie de la production sociale des discours ne peut pas se réduire à la constitution de modèles concernant les règles d'engendrement du discours, ne peut pas se limiter à une étude de la production.[127]

D'où la nécessité de poser une « grammaire de la réception », qui demande un positionnement de la part du co-énonciateur. Ce dernier se trouve investi de plusieurs rôles possibles. Soit il joue le rôle de consommateur du discours produit, soit celui de l'analyste. Entre les deux, des gradations sont possibles. Tout dépend de la lecture qu'il va avoir des

[126] VERÓN, *La semiosis sociale*, *op. cit.*, 1988, p. 131.
[127] Ibid., p. 17.

(cc) BY-NC-ND

opérations discursives mises en œuvre dans le discours. Dans la mesure où il prend le rôle de l'analyste, il opère une lecture qui peut interroger aussi bien la grammaire de production que la grammaire de réception. Dans tous les cas, il se positionne par rapport à l'instance productrice. Si nous insistons sur la théorie discursive de Véron, c'est parce qu'il nous paraît essentiel, pour la suite de notre analyse, de noter qu'un discours ne se comprend pas uniquement par ses règles d'engendrement et que la réception de ce discours peut avoir des conséquences sociales analysables elles-aussi, du moins, c'est ce que nous postulons.

Jusqu'à maintenant, notre deuxième hypothèse de travail n'est pas encore invalidée, au contraire, elle se confirme dans la théorie. Il reste à voir si l'analyse des discours scientifiques permettra de confirmer ou d'infirmer cette pré-validation. Rappelons cette hypothèse : les effets de scientificité (reconnaissables dans le discours comme le faire-croire de l'objectivité) correspondent aux marques de la dimension énonciative. On voit ici l'apport de la théorie de Véron à cette hypothèse. En effet, pour Véron, les effets de scientificité sont une résultante de la dimension idéologique des discours. Ou plutôt, les effets de scientificité sont la conséquence du rapport spécifique que le discours entretient avec sa dimension idéologique. C'est-à-dire que le discours crée, par ce rapport, une autre vision du monde, que l'on qualifie de scientifique ou objective. Ainsi, le faire-croire, que nous considérons comme les effets de scientificité, correspond aux marques de l'idéologie. Autrement dit, le rapport de dédoublement qui caractérise les discours scientifiques produit des effets de scientificité modalisés par du faire-croire.

Plus fondamentalement, Véron interroge le rapport référentiel que le discours scientifique instaure. Qu'il soit interne ou externe au discours, ce rapport est l'une des composantes essentielles du discours scientifique et doit être explicite pour pouvoir parler de discours scientifique. Le rôle de la référence a aussi été analysé par Greimas comme un dédoublement du discours. En effet, selon lui,

> Le discours en instance de production, le discours réalisé, tel qu'il se forme et s'articule sous nos yeux, est doublé d'un discours en projet, d'un discours actuel que tient le sujet de l'énonciation et qui est le lieu d'où il observe les programmes d'énoncés antérieurs et d'éventuels énoncés ultérieurs […]. Plus que l'avenir incertain de son discours, […], c'est la compétence du sujet de subsumer,

(cc) BY-NC-ND

> d'une manière ou d'une autre, tout un passé discursif qui paraît capital pour la compréhension du discours scientifique.[128]

Le discours scientifique doit être capable de dire d'où il parle. Ainsi, nous pouvons dire que les effets de scientificité correspondent aux traces de l'idéologie, entendue comme conditions de production, laissées dans le discours ou comme son mode de référentialisation. Plus ces traces sont assumées et exprimées par l'énonciateur, plus le discours fait preuve d'effets de scientificité et peut lui-même devenir une référence pour d'autres discours. Il peut rentrer dans la chaîne discursive de la science. En d'autres termes, un discours est considéré comme scientifique ou objectif, à partir du moment où il admet la manipulation énonciative qu'il met en place. Nous avons donc affaire à un renversement de la conception que nous avions a priori de l'objectivité des discours scientifiques. Ce qui compte, ce n'est pas d'adopter une vision aveugle ou d'effacer les traces d'intervention sur le discours mais de les expliciter.

Cela veut aussi dire que les discours doivent dévoiler leurs procédures argumentatives tout comme leurs procédures énonciatives pour être considérés comme objectifs. Ainsi, en faisant du faire-croire ce qui définit l'énonciation et l'argumentation des discours scientifiques, nous mettons sur le même plan ces deux composantes, à tel point que nous pouvons comprendre l'une au même titre que l'autre. Dans le cas des discours scientifiques, l'énonciation ou l'argumentation ne sont que les synonymes d'un seul et même niveau qui les subsument, celui du faire-croire.

[128] GREIMAS Algirdas Julien, *Sémiotique et sciences sociales*, Paris, Éditions du Seuil, 1976, p. 26.

(cc) BY-NC-ND

III. Une méthode d'analyse : le passage par la narrativité

Pour rendre compte de notre démarche et la situer, nous pouvons dire que nous sommes partie de la théorie de la *praxis* énonciative en sémiotique discursive (chapitre 1), qui est notre modèle théorique pour l'analyse de discours, afin de l'appliquer aux discours scientifiques. Nous comprenons cette *praxis* comme la manipulation première, sans connotation positive ou négative, qui fait advenir un énoncé. On rattache la *praxis* énonciative à deux instances abstraites et reconstruites en analysant le discours, l'énonciateur et le co-énonciateur. En effet, nous pensons avec Greimas et Landowski qu'

> aucune lecture ne puisse donner directement accès aux procédures concrètes de la recherche, le discours des sciences sociales effectuant toujours une reconstruction de la praxis qui le fonde.[129]

L'énonciateur laisse des traces de sa présence dans le discours et suggère le co-énonciateur. Le rôle de l'énonciateur ne consiste pas simplement à faire être un énoncé, mais aussi à faire-croire que son énoncé est vrai pour provoquer l'adhésion du co-énonciateur à son propos. Et pour qu'un énoncé soit considéré comme vrai dans les discours scientifiques, nous postulons qu'il doit, entre autres critères, faire preuve d'objectivité. Cette dernière passe par des effets de scientificité dans la construction même du discours. Si nous avons autant insisté au premier chapitre sur la dimension énonciative des discours, c'est parce que dans le cas des discours scientifiques,

> du moment où l'on se déplace du côté du procès et où les procédures de narrativisation du discours sont prises pour objet, la problématique de l'énonciation s'impose pour ainsi dire d'elle-même comme l'une des dimensions essentielles de l'analyse. L'activité cognitive, en tant que faire narrativisé, est en effet nécessairement prise en charge par un « sujet » sémiotique (soit directement installé dans le discours, soit présupposé par lui) dont les interventions manifesteront (explicitement ou non) la présence des actants de la communication (et, selon le type d' « embrayage » ainsi effectué, on parlera tantôt d'un rapport de narrateur à narrataire, tantôt d'un rapport entre un énonciateur présupposé et un énonciataire implicite).[130]

[129] GREIMAS et LANDOWSKI, *Introduction à l'analyse du discours en sciences sociales*, *op. cit.*, 1979, p. 10.
[130] Ibid., p. 13.

(cc) BY-NC-ND

Ainsi, la dimension énonciative des discours scientifiques régit les autres dimensions de ces mêmes discours. Ce point est essentiel parce qu'il permet de comprendre que le discours, en sémiotique, est avant tout une articulation entre plusieurs niveaux enchâssés les uns dans les autres. Le discours scientifique se comprend comme une hiérarchisation entre plusieurs niveaux de complexité, autonomes et liés. La combinaison entre ces niveaux donne son sens et sa marque aux discours. En effet, la modification d'un des niveaux change l'ordre général du discours. La matière signifiante complexe qu'est le discours ne nous est accessible, en tant qu'analyste, qu'au niveau de l'énoncé, comme nous l'avons déjà indiqué. Ainsi, les autres niveaux du discours sont reconstruits par l'analyse et/ou présupposé par elle pour ses besoins. Mais il nous faut d'emblée reconnaître ces plusieurs niveaux afin de bien préciser notre démarche d'analyse.

A. Le niveau de l'énonciation, le niveau communicationnel

C'est le niveau de l'énonciation reconstruit par l'analyse. En mettant en jeu un énonciateur et un co-énonciateur avec un énoncé, ce niveau du discours est dominé par le faire-croire dans le cadre des discours scientifiques. L'énonciateur cherche à faire adhérer le co-énonciateur avec son énoncé. Ainsi, dans cette strate, toute procédure discursive, laissée à l'état de traces dans l'énoncé, met en jeu les modalités épistémiques. Ce faire-croire fonde les discours scientifiques dans le sens où, afin de réaliser un objectif de persuasion, le discours met en place des effets de scientificité. C'est parce qu'un discours veut faire-croire qu'il est objectif qu'il va mettre en place un énoncé correspondant. Le niveau communicationnel, correspondant au niveau énonciatif, se caractérise comme le niveau stratégique qui oriente l'énoncé, mais aussi celui qui régit les autres niveaux du discours. Nous retrouvons donc bien ici la dimension manipulatoire de l'énonciation. Pour persuader son co-énonciateur, pour que ce dernier reconnaisse l'objectivité de l'énoncé qui lui est proposé, l'énonciateur manipule les autres niveaux du discours en y introduisant des effets de scientificité. Il surmodalise l'énoncé par un faire-croire. C'est cette strate qui donne son orientation au discours, qui lui donne sa marque mais aussi sa cohérence.

En parlant du faire-croire comme objectif de base de tout discours scientifique, nous orientons déjà notre analyse. En effet, nous allons nous intéresser aux procédures discursives qui rentrent dans la stratégie énonciative de l'énonciateur, exprimées dans les autres niveaux de

(cc) BY-NC-ND

l'énoncé. Nous prenons ainsi le parti de nous intéresser plus spécifiquement à la dimension énonciative du discours, c'est-à-dire au niveau de la communication. Il nous semble que cet angle de vue est le plus pertinent, notamment en raison des analyses qui ont déjà été faites sur l'écrit scientifique, avec pour but d' « éclairer les enjeux cognitifs, sociaux et praxéologiques des textes en lien avec leurs caractéristiques et en particulier leurs caractéristiques énonciatives. »[131] Remarquons toutefois que ce niveau ne nous est accessible qu'à travers l'énoncé. La strate communicationnelle n'est qu'une reconstruction, une présupposition théorique nécessaire pour justifier de l'existence d'un énoncé.

Un des risques possibles que nous reconnaissons en faisant de l'énonciation le niveau de contrôle du discours, c'est de voir de l'énonciation partout. Or, il y a des catégories du discours qui ne relèvent pas de l'énonciation. S'il est vrai que l'énonciation, dans le cadre des discours scientifiques, interfère souvent avec les autres niveaux du discours, c'est parce que contrairement aux discours narratifs, cette dimension y est beaucoup plus développée. Comme le font remarquer Greimas et Landowski, la méthodologie employée pour les discours narratifs doit être quelque peu remaniée pour s'adapter aux discours scientifiques,

> la nouveauté relative du matériel étudié conduisant notamment à affiner l'étude des structures énonciatives et des articulations modales, qui révèlent ici une richesse et une complexité inattendues.[132]

Cela confirme bien notre intention de fixer notre analyse sur la dimension énonciative des discours scientifiques. La difficulté résidant dans la distinction entre ce qui relève du niveau communicationnel et ce qui n'en relève pas. En effet, nous le verrons avec l'analyse du corpus, l'imbrication entre les niveaux du discours est telle que la tentation est grande de tout attribuer à la dimension énonciative. Cela vient notamment du fait qu'on observe un syncrétisme récurrent entre les différents actants. Ainsi, l'énonciateur délègue le plus souvent sa parole au destinateur qui est à la fois le sujet de faire dans l'énoncé, mais aussi le destinataire. En gros, on a affaire à un acteur ubiquitaire au niveau actantiel. Il est partout, tient toutes les positions. Il maîtrise toutes les structures du discours et donne l'impression que tous les niveaux du discours ne font plus qu'un.

[131] BOCH et RINCK, « Pour une approche énonciative de l'écrit scientifique », *art. cit.*, 2010.
[132] GREIMAS et LANDOWSKI, *Introduction à l'analyse du discours en sciences sociales*, *op. cit.*, 1979, p. 26.

(cc) BY-NC-ND

B. Le niveau narratif

Pour étudier le niveau énonciatif, nous devons étudier aussi le niveau de l'énoncé. Il nous faut dire d'emblée que ce dernier est double. Il est à la fois le niveau de surface qui manifeste les niveaux plus profonds et le niveau de la syntaxe narrative, où l'action se fait. Nous nous intéressons plus particulièrement à la syntaxe narrative de l'énoncé, qui déploie elle-même plusieurs niveaux. Cette syntaxe narrative met en œuvre le schéma de la quête, avec les actants associés, mais aussi des niveaux de construction de la quête différents (niveau fondateur, niveau opératoire, niveau véridictoire).

Si nous avançons que les niveaux sont autonomes et suivent des stratégies différentes, il n'empêche que c'est leur imbrication qui produit des effets de sens, que ce soit sur le plan de la rencontre entre les niveaux du schéma de la quête, ou plus généralement de la rencontre entre le niveau énonciatif et le niveau narratif. Si nous nous attardons sur le niveau de l'énoncé, c'est-à-dire le niveau du récit, de la transformation d'état, c'est surtout parce que c'est le seul auquel nous avons accès pour l'analyse. Ce niveau du récit se retrouve dans les discours scientifiques dans le sens où nous partons d'un état initial, un /non savoir/, que le faire du sujet cognitif va transformer en état de /savoir/ pour être en conjonction avec un objet de valeurs. Ce qui est caractéristique des discours scientifiques et qui fonde leur niveau narratif propre, c'est la particularité de l'objet de valeurs, en effet :

> l'objet de ce faire n'est rien d'autre que ce faire lui-même, ou plutôt la constitution de ce faire en un état de savoir-faire. […] Mais comme cet objet n'est pas atteint, comme il n'est que visé, il est défini comme objet de désir, et le discours scientifique devient du même coup *une quête du savoir-faire*[133]

Autrement dit, le moteur des discours scientifiques porte sur leur propre action, qu'ils désirent transformer en état de savoir. Au terme de leur quête, ils sont ce qu'ils ont fait dans l'énoncé et sont sanctionnés pour cette action. La conséquence directe de cette quête spécifique, où action et sanction ont un rapport fusionnel se voit surtout sur les actants. En effet, si l'on prend le sujet de l'action, c'est-à-dire le sujet du faire scientifique, qui désire l'objet de valeur (le faire-savoir), on peut remarquer qu'à la fin de la quête, il se confondra avec son objet, parce que « l'avènement de la science signifie en même temps la fin du faire scientifique. »[134] Dire que le discours scientifique est un « faire qui construit son propre objet, qu'il se constitue

[133] GREIMAS, *Sémiotique et sciences sociales*, *op. cit.*, 1976, p. 32.
[134] Ibid.

(cc) BY-NC-ND

comme progression du savoir et non comme assertion péremptoire »[135], cela suppose que le sujet de la quête est doté de la compétence du savoir et qu'il performe un faire-savoir. Le sujet de l'action se trouve aussi surmodalisé par un vouloir-savoir qui met en place cette action. Ainsi, il devient intéressant de s'attarder sur ce mécanisme d'institution du sujet, car il prend toute son importance dans sa relation avec la dimension énonciative. En effet, en devenant, au niveau de l'énoncé, sujet de l'action, l'énonciateur a tout intérêt à en faire un sujet que le co-énonciateur peut croire. À tel point que pour Greimas et Landowski,

> les métadiscours introductifs que nous avons en vue ne s'articulent donc pas seulement comme des récits de quête ou de construction, visant la mise en place des *objets (*de connaissance) ; ce sont en même temps, et peut-être surtout, des récits que l'on pourrait presque dire d'initiation, racontant l'instauration des *sujets* (connaissants).[136]

Nous reviendrons, dans l'analyse du corpus, sur le syncrétisme actantiel présent dans les discours en détaillant les effets de sens produits, parce que c'est ici une des illustrations les plus évidentes de l'incursion de la dimension énonciative dans l'énoncé. Notons pour l'instant que le but du sujet du discours scientifique est de faire-savoir. Ce faire-savoir est surmodalisé par le faire-croire de l'énonciateur.

Pour parvenir au but de sa quête de faire-savoir, le sujet a à sa disposition plusieurs types de faire cognitif dont certains ont été identifiés par Greimas : le faire taxinomique, le faire référentiel, le faire déontique, le faire aléthique, etc. À chacun de ces faires, Greimas y associe un énoncé correspondant avec un but différent. Sans les détailler tous ici, il faut comprendre tous ces faire comme autant de déclinaisons possibles du faire-savoir que le sujet du discours cherche à réaliser et qui participent à l'accomplissement de la quête.

Les discours scientifiques sont ainsi emprunts de faire, mais cela vient de l'adjectif scientifique lui-même. En effet, comme le rappelle Benvéniste dans sa « genèse du terme « scientifique » »[137] :

> les dérives en *-fique* ne sont jamais de simples adjectifs de relation, comme l'est *scientifique* vis-à-vis de *science.* Ils montrent une fonction « factitive » très prononcée : *calorifique, frigorifique, soporifique* « qui produit la chaleur, le froid, le sommeil », *pacifique* « qui amène la paix », *honorifique*

[135] Ibid., pp. 23-24.

[136] GREIMAS et LANDOWSKI, *Introduction à l'analyse du discours en sciences sociales*, *op. cit.*, 1979, p. 13.

[137] BENVENISTE, *Problèmes de linguistique générale II*, *op. cit.*, 2005, pp. 247-253.

(cc) BY-NC-ND

> « qui procure l'honneur ». Replacé dans cette série à laquelle il appartient certainement, *scientifique* signifiera proprement non « de science », mais « qui fait la science ».[138]

Ce terme a été inventé par Boèce (470-524), philosophe de la Rome Antique. En traduisant Aristote, il a dû inventer des termes en latin pour rendre compte de la théorie du penseur grec. Ainsi, l'adjectif scientifique en fait partie et sert à traduire l'idée de production du savoir :

> Il apparait donc que Boèce a forgé *scientificus* pour traduire le terme aristotélicien *ἐπιστημονιχός*, et qu'il emploie toujours cet adjectif *scientificus* dans la plénitude du sens étymologique : « qui *produit* le savoir ».[139]

Benvéniste confirme ce fait en prenant une autre occurrence du mot grec qui cette fois ne porte pas le sens de « production du savoir » mais « d'interrogation qui porte sur la science »s. Pour rendre cette idée en latin, Boèce crée un autre terme, *scientialis*, limitant ainsi le terme *scientificus* à un usage et un sens particulier. En créant ce terme, Boèce lui donne une dimension factitive nous permettant d'avancer qu'un discours scientifique est avant tout un discours qui produit du savoir, qui fait savoir. Il ne semble donc pas étonnant que son énoncé se décline en différentes catégories de ce faire-savoir au niveau narratif.

Pour résumer, nous pouvons dire que le niveau narratif correspond au niveau du faire-savoir, c'est le niveau qui comprend l'action du sujet, qui fait se dérouler le récit. Si ce niveau connaît quelques modifications pour se spécifier aux discours scientifiques, il en va de même pour sa relation avec la dimension énonciative. En effet, pour coller au but de faire-croire de la dimension énonciative, c'est au niveau de la narration que les procédures d'action, les actions et les sanctions doivent être clairement exposées parce que c'est ici que la science se fait. C'est pourquoi l'instauration du sujet de l'action, par exemple, prend une importance particulière. Le discours scientifique se comprend comme une scène prédicative, qui s'analyse, au même titre qu'un récit, en programme et schéma narratif mettant en scène des actants, des acteurs, un objet, etc. Tout l'appareil narratif est mobilisé par les discours scientifiques, en se spécifiant tout de même sur certains points.

[138] Ibid., pp. 248-249.
[139] Ibid., p. 252.

(cc) BY-NC-ND

C. Les différents plans des discours scientifiques

Le modèle syntaxique proposé par Greimas pour décrire le fonctionnement des discours scientifiques, nous le reprenons à notre compte, en ajoutant le niveau énonciatif. Chacun de ses niveaux s'enchâsse l'un avec l'autre, mais chacun a une articulation propre. Notre but est de comprendre l'imbrication du niveau énonciatif dans le niveau narratif et les effets de sens qui s'en dégagent. Selon nous, cette imbrication sert un objectif, celui de faire-croire au co-énonciateur le faire-savoir du niveau narratif. Pour des précisions terminologiques, nous appellerons discours le lieu d'un faire discursif qui rassemble l'énonciation et un énoncé. Dans le cadre des discours scientifiques, ce faire discursif est double ; il comprend le faire-croire du niveau énonciatif ainsi que le faire-savoir du niveau narratif.

Le niveau de l'énoncé correspond à la structure narrative, aussi, nous l'appellerons le niveau du narré. C'est à ce niveau que se met en place le schéma narratif de la quête du faire-savoir, indispensable pour comprendre les discours scientifiques, avec les trois niveaux qu'il renferme. Pour ne pas surcharger le schéma ci-dessous, nous ne les avons pas détaillés, mais si l'énoncé énoncé se trouve à cheval entre le matériau accessible et le reconstruit par l'analyse, c'est parce que d'une part, une partie de ce niveau n'est que reconstruite par l'analyse (le niveau fondateur et le niveau véridictoire) et d'autre part, le faire cognitif qui le constitue fait le lien avec les autres niveaux. En effet, le faire cognitif qui le constitue permet de passer à la fois au niveau énonciatif, au niveau discursif et au niveau du narré. Si nous pouvions observer une hiérarchie avec les autres faires, le faire discursif englobant le faire-savoir et le faire-croire, nous pouvons maintenant y ajouter le faire cognitif, qui les subsume. Ainsi, c'est au niveau du faire cognitif que les procédures de mises en discours se jouent, qu'elles soient syntaxiques ou énonciatives. Autrement dit, nous reconnaissons dans l'architecture des discours scientifiques plusieurs niveaux qui dialoguent entre eux à l'aide du faire cognitif.

Le niveau de l'énonciation, entièrement reconstruit par l'analyse, a un rôle déterminant dans les discours scientifiques puisque c'est lui qui régit et domine le niveau de l'énoncé. La difficulté de ce niveau, c'est qu'en tant que reconstruit par l'analyste, même s'il est présent à l'état de traces dans l'énoncé, il reste forcément incomplet. Ces traces rendent compte des stratégies énonciatives qui se manifestent dans l'énoncé. Nous avons dit que pour les discours scientifiques, ces stratégies poursuivent le même but, celui du faire-croire. Ce faire-croire donne une coloration particulière à l'énoncé en le surmodalisant. Nous voulons repérer ces

(cc) BY-NC-ND

phénomènes pour évaluer dans quelle mesure l'objectivité des discours se construisent à partir de cette surmodalisation. Si nous mettons le niveau du narré sous le patronage du faire-croire énonciatif, il faut, pour repérer les traces énonciatives, faire une analyse de l'énoncé qui ne se contente pas de repérer les positionnements de l'énonciateur à travers les pronoms par exemple. En effet, comme le souligne Courtés, le niveau énonciatif recouvre un champ du discours beaucoup plus large

> Outre la fonction métalinguistique, il est un autre type de cognitif énonciatif qui doit retenir notre attention, du fait de son importance pour l'analyse sémantique des discours. Il s'agit des évaluatifs qui prennent la forme d'adjectifs, d'adverbes, voire de substantifs : du fait qu'ils renvoient implicitement à l'instance de l'énonciation, ils donnent à l'énoncé un caractère subjectif marqué ; bien entendu, leur élimination hors du discours donnera à celui-ci une coloration plus objective, comme il advient, entre autres, dans les énoncés de type scientifique. Ces évaluatifs renvoient tantôt davantage à l'énonciateur, tantôt plutôt à l'énonciataire.[140]

Ainsi, étudier le niveau du narré des discours scientifiques n'a pas seulement pour but de rendre compte de leur syntaxe narrative, ou de prouver que les discours scientifiques peuvent s'analyser de la même manière que les discours narratifs. Il est bien question ici de montrer que le niveau énonciatif des discours scientifiques s'exprime de manière complexe, qu'il coule dans toutes les autres structures qu'il régit. Cette construction particulière aux discours scientifiques sert à construire leur objectivité.

On a arrêté notre hiérarchisation de niveaux du discours à l'énoncé et l'énonciation, car rendre compte de l'articulation particulière de chacun, mais aussi de leur imbrication nous paraît être suffisant pour l'analyse. Toutefois, les deux niveaux de l'énoncé détaillés par ce schéma sont complétés par un troisième chez Jean-François Bordron. En effet, selon lui, « il y a dans tout énoncé un jeu entre trois instances (instance énonçante, instance d'énoncé, instance d'horizon.) »[141]. Si nous rendons compte de l'instance énonçante (l'énonciation) et de l'instance d'énoncé, il nous manque en revanche celle de l'horizon d'attentes. Nous l'avons abordé au premier chapitre en définissant l'objectivité. Cette instance que nous comprenons comme l'idéal à atteindre par le discours, est encore un autre niveau qui englobe et régit l'énonciation. Autrement dit, l'horizon d'attente, que nous n'étudions pas ici parce qu'il nous semble

[140] Courtés Joseph, Analyse sémiotique du discours : de l'énoncé à l'énonciation, Paris, Hachette, 1991, p.270.
[141] BORDRON Jean-François, *Vers une sémiotique des machines*, Limoges, PULIM, 2006, p. 17.

(cc) BY-NC-ND

complexe d'en trouver les traces dans le discours, est une dimension qui patronne et englobe toutes les autres.

Ce deuxième chapitre a été l'occasion de préciser plusieurs points. Tout d'abord, il nous a permis de poser un cadre théorique pour comprendre les discours scientifiques avant de rentrer dans leur analyse. Ces premières définitions nous ont ainsi fait comprendre que les discours scientifiques ne manquent pas d'objectivité, celle-ci étant comprise comme un double processus réflexif, qui, définissant le rapport que le chercheur entretient avec son objet de recherche, définit du même coup les valeurs pratiques et théoriques du domaine, ce qui amène à former un horizon d'attentes. Ainsi, nous ne pouvons pas faire porter l'analyse sur l'objectivité en tant que concept, en raison de la diversité des formes qu'il peut prendre mais sur les effets de scientificité. Ces derniers sont plus pertinents pour une analyse sémio-discursive. Enfin il a surtout été l'occasion d'insister sur la dimension énonciative des discours, comprise aussi comme leur dimension idéologique, qui, selon nous, est la clé de compréhension des discours scientifiques. C'est dans leur énonciation que les discours scientifiques créent leur scientificité. Or cette énonciation ne nous est accessible qu'à travers sa narrativité.

(cc) BY-NC-ND

PARTIE 2. LES TIC VUES PAR LES SCIENTIFIQUES

Chapitre 3. L'énonciateur objectif

Il n'est pas question ici d'émettre un jugement sur les arguments développés dans les textes que nous avons choisis mais d'analyser comment se fondent et se manifestent les effets de scientificité. L'analyse du corpus a pour but premier de comprendre comment la science traite des objets TIC, comment elle les représente, comment elle construit son point de vue par rapport à eux. Cela nous demande donc de nous intéresser à la dimension énonciative de nos discours. En affirmant que les discours scientifiques font appel à l'ensemble des structures narratives dégagées dans la théorie greimassienne, nous prenons le parti d'étudier l'énonciation scientifique à partir de ces dernières mais pas uniquement. Les effets de scientificité, compris comme le faire-croire de l'énoncé, sont la dimension idéologique[142] des discours ou sa dimension énonciative. Ce faire-croire, que l'on identifie pour l'instant et *a priori* comme la clé de voûte de notre analyse pour comprendre le fonctionnement spécifique des discours scientifiques correspond aux marques laissées dans l'énoncé par l'extra-discursif ; cela passe notamment par la manipulation qu'exerce la dimension énonciative sur son énoncé, c'est-à-dire sur ses structures narratives et discursives.

Pour être caractérisé comme objectif, l'énoncé doit dévoiler ses opérations discursives dans ses structures narratives, il doit montrer comment il réussit à produire ses effets de scientificité, son faire-croire. L'énoncé doit expliciter les procédés qui nous font croire à ce qu'il est en train d'énoncer. Autrement dit, il doit admettre dans son énoncé qu'il vise l'objectivité ; pour être considéré comme objectif, il doit avouer sa stratégie. Cette démarche, réflexive, sous-entend donc que la science sait ce qu'elle énonce et comment elle l'énonce. Ainsi, il nous faut maintenant voir par quelles opérations discursives se déploient les effets de scientificité dans les discours.

Repérer les mécanismes de faire-croire dans les discours ne nous éloigne pas de notre objectif premier qui consiste à analyser comment les discours construisent leur point de vue par rapport aux TIC. Au contraire, repérer comment l'énonciateur se construit dans le discours,

[142] Rappelons que Greimas comprend l'idéologie comme l'actualisation syntagmatique des valeurs qui « relevant du niveau des structures sémiotiques de surface, peut se définir comme une structure actantielle qui actualise les valeurs qu'elle sélectionne à l'intérieur des systèmes axiologiques (d'ordre virtuel). » GREIMAS et COURTÉS, « Idéologie », *art. cit.*, 1993.

(cc) BY-NC-ND

c'est une façon d'analyser la relation qu'il entretient avec l'objet TIC. En instaurant sa présence ou sa non-présence dans le discours, l'énonciateur construit un centre de référence dans lequel il instaure aussi le co-énonciateur et l'objet qu'il vise. Autrement dit, l'objet du discours ne se comprend pas sans l'énonciateur qui le perçoit. Poser un objet c'est poser un sujet.

L'analyse se concentre sur plusieurs aspects de la manifestation énonciative. Tout d'abord, nous analysons la structure narrative du discours scientifique à partir de certaines particularités de la mise en récit pour établir une structuration type des énoncés scientifiques. Ensuite, nous étudions les centres énonciatifs (le niveau communicationnel) en nous concentrant sur les pronoms afin de comprendre comment l'énonciateur assume sa présence dans le discours et quels jeux énonciatifs il met en place pour servir ses stratégies de persuasion. Cela nous amènera à préciser notre ancrage théorique dans un troisième temps.

(cc) BY-NC-ND

I. L'énonciation et les structures sémio-narratives

Le modèle prototypique du discours scientifique proposé par Greimas au niveau narratif est composé :

- Du modèle canonique de la quête ;
- D'une syntaxe de surface organisée selon deux principes de structuration (polémisation ou programmation) ;
- De différents niveaux du discours, allant du niveau de surface au niveau profond ;
- De différents types de discours (taxinomique, véridictoire, référentiel) ;
- De différents faire cognitifs assumés par le sujet de la quête du savoir.
- Du régime discursif de la cognition

Ce sont les composantes que l'on s'attend à retrouver en lisant un discours scientifique. Or dans certains cas, la structuration du discours scientifique est toute autre. Nous remarquons des phénomènes d'hybridation où le discours sort du genre scientifique et utilise les caractéristiques d'un autre genre littéraire. Cette hybridation sert les effets persuasifs de l'énonciateur, confirmant que les structures sémio-narratives participent du faire-croire énonciatif. En effet l'énonciation ou plutôt le niveau énonciatif régit la structuration du récit.

Cette manipulation énonciative de l'organisation syntaxique du discours passe notamment par le syncrétisme actantiel que l'on observe dans l'ensemble de notre corpus. Dans sa structuration normale, ce syncrétisme voit l'énonciateur englober à la fois la dimension cognitive du schéma de la quête (destinateur et destinataire) et sa dimension pragmatique en étant sujet de la quête. Quatre positions actantielles ne sont tenues que par un seul et même acteur. Ainsi, cet acteur est dans une position de toute puissance puisqu'il est à la fois destinataire et destinateur de sa propre action, de son faire cognitif. Il passe donc un contrat avec lui-même pour obtenir son objet de valeur. Il juge lui-même du respect du contrat et de l'accomplissement de sa quête, en faisant croire au niveau communicationnel de l'objectivité de son récit via la position de l'énonciateur.

Cette structure actantielle majoritaire est cependant modifiée par les hybridations syntaxiques que nous analysons. Ainsi cette structure devient fluctuante, elle bouge pour

(cc) BY-NC-ND

chaque texte. L'énonciation se comprend alors comme la force qui meut toutes les structures que l'on veut stabiliser. Si dans chaque discours nous pouvons retrouver la structure du récit avec le schéma de la quête et le modèle actantiel décrit, cette structuration se voit perturbée par l'énonciation. Cette dernière a pour objectif de faire-croire au co-énonciateur ce qui est énoncé. Ainsi, elle se joue des structures syntaxiques pour servir son but, les sortant parfois des caractéristiques proprement scientifiques. L'énonciation coule dans les structures narratives, les affecte ; l'inverse étant vrai aussi : l'énonciation est affectée par le changement des structures narratives. Dans la pratique de l'analyse, l'énonciation est toujours imbriquée dans des jeux entre structures narratives. Sans se réduire à elles (sinon on ne pourrait pas faire de l'énonciation une dimension autonome), elle se confond avec elles. Analyser les structures narratives, c'est analyser l'énonciation et inversement.

Les extraits analysés ici révèlent ce processus d'hybridation, imputé à l'énonciation des discours, pour en dégager les effets de persuasion.

A. Des exemples de discours hybridés

1. Quand la science devient conte

1

Sérendip est un pays merveilleux. C'est celui des conteurs et des philosophes. Un conte persan du XIIIème siècle, « Des princes de Sérendip », qui situe ce royaume dans l'actuelle île du Sri Lanka, raconte l'histoire de trois princes sagaces et perspicaces, capables de déduire les handicaps d'un animal à partir d'indices mais sans l'avoir jamais vu.

[…] Les moteurs de recherche sur le Web deviennent, selon Sylvie Catelin, des moteurs d'indices et toute navigation par leur intermédiaire peut aboutir à des découvertes « sérendipiennes ». p.192

Toutefois, les trois princes de Sérendip apportent bien d'autres choses que la trouvaille fortuite de faits qui risquent d'être ultérieurement utiles. Nos trois personnages, pour découvrir les indices, se servent de leurs sens. L'un des princes touche avec sa main un objet parfumé déposé sur le sol. La main portée au nez pour sentir le produit déclenche le désir. Le prince en déduit qu'une femme possédait ce parfuM. Diderot écrivait une phrase qui résume le problème de l'école, qui élimine le corps en dehors des quelques heures hebdomadaires d'éducation physique et sportive « Je voudrais bien savoir où est l'école où l'on apprend à sentir ». L'informatisation du système scolaire participe à l'appauvrissement pédagogique que représente la conceptualisation continue de l'enseignement. Ce reproche est récurrent et largement repris par les critiques du système scolaire français, en

(cc) BY-NC-ND

> particulier par Laurent Schartz, mathématicien médaillé Fields, dans un remarquable article paru dans la revue Esprit. L'informatique accentue cette défectuosité, rendant plus immatériels que jamais le savoir et les connaissances.[143]

Dans cet extrait, nous pouvons observer une première hybridation dans laquelle le discours scientifique emprunte des composantes à d'autres genres. Cela se remarque surtout au niveau actantiel. En effet ce discours est dans une énonciation impersonnelle, sauf dans le passage ci-dessus où l'on relève « nos trois personnages ». Cela s'explique par le fait que l'énonciateur sort de son rôle scientifique et se prend au jeu du narrateur.

Au début de l'extrait, le conte est enchâssé dans le discours scientifique en lui servant de référence. Il est expliqué et situé (et non narré) dans une antériorité au discours présent. L'énoncé garde ses distances avec ce conte en tenant un discours explicatif sur lui via des indications spatio-temporelles, « conte du XIIIème siècle », « dans l'actuelle île du Sri Lanka ». De cette manière, l'énonciateur fait bien comprendre qu'il est question d'un ailleurs et d'un autre temps. Or la tenue d'un discours scientifique sur le conte s'arrête au moment où l'on repère « nos trois personnages ».

Ici, l'énoncé bascule dans le conte. L'énonciateur, absent dans tout le reste du discours, marque sa présence avec le « nos ». Or ce « nos » ne correspond pas exactement à l'énonciateur, qui ne se manifeste jamais au niveau pronominal dans ce texte mais au narrateur du conte. Ainsi, en délégant sa présence à celle d'un narrateur qui raconte une histoire, la structure actantielle habituelle du discours scientifique est modifiée et provoque une rupture de genre le temps de quelques phrases. Ce passage par le conte vient renforcer l'argument développé par l'énonciateur. En effet au début de l'extrait, il démontre dans un rapport distancié que sa réflexion est tenue dans d'autres genres que le genre scientifique et ce depuis le XIIIème siècle. Ensuite, en opérant cette rupture de genre, l'énonciateur fait surtout coïncider les deux discours et même les fusionne. C'est une façon pour lui de montrer son positionnement qui reprend celui du conte. Autrement dit, pour donner son avis, l'énonciateur adopte la position du narrateur, partageant ainsi, sans avoir à l'énoncer clairement, le point de vue défendu dans le conte.

[143] MOATTI Daniel, *Le numérique éducatif (1977-2009) : 30 ans d'un imaginaire pédagogique officiel*, Dijon, Presses Universitaires de Dijon, 2010, pp. 192-193.

(cc) BY-NC-ND

2. *L'intime comme référence*

2

Extrait du journal de Stéphane Simonian, le 2 novembre 2009

« Lien hypertexte, quand tu nous tiens »

« Un lien est une attache que nous amarrons au gré de notre parcours. Il n'est pas fixe mais bien mobile. Cette mobilité entraine un maillage dont les articulations évoluent au fil du temps et dont les repères s'actualisent. Le lien dépend donc d'une dynamique et d'une mouvance. Il relie et rattache. Il se repère dans l'actualité et l'actualisation sans exclure les retours en arrière. Il est multidirectionnel. Il revêt une dimension temporelle, spatiale, contextuelle, culturelle, territoriale. Il permet la constitution d'un réseau. Ce réseau nous le construisons, le développons et parfois le détruisons. D'un côté, nous le tenons, de l'autre, nous le lâchons. » [144]

Cet extrait illustre la percée de l'intime dans le discours, puisque nous avons affaire à « un extrait de journal de Stéphane Simonian, le 2 novembre 2009 ». L'énonciateur délègue la parole à la fois à un moi antérieur et plus intime que celui qui prend en charge l'énoncé présent mais aussi à un autre discours. Autrement dit, le moi exprimé sert de référence à l'énonciateur pour pouvoir déléguer sa parole à lui-même sans avoir à dire « je ». L'intimité dévoilée de l'énonciateur, par référence à son moi intime, son moi du journal, veut donner plus de force de persuasion au discours parce que l'énonciateur rend compte de sa pratique de la recherche et de son inscription dans le régime d'objectivation du jugement exercé. Or dans ce régime, le chercheur doit s'entraîner à exercer son jugement, notamment à l'aide d'un journal. Par cette référence, l'énonciateur donne en fait la preuve au co-énonciateur de l'exercice régulier de son jugement à travers un journal.

Ainsi, l'énonciateur joue sur plusieurs effets de sens. Tout d'abord, il apporte une dimension intime à son discours, ce qui lui donne plus de force de persuasion dans l'idée que l'intime ne ment pas. Ensuite, en se dotant de la compétence du chercheur qui suit une certaine rigueur scientifique en tenant un journal dans lequel il parle de son sujet de recherche, il se prépare pour la performance de son discours scientifique. Il se dote des compétences nécessaires à son régime d'objectivité pour faire mieux croire à son co-énonciateur qu'il est capable de produire un discours scientifique.

[144] SIMONIAN Stéphane, *Hypertexte et processus cognitif : enjeux pour l'apprentissage*, Paris, Hermès Lavoisier, 2010, pp. 11-12.

(cc) BY-NC-ND

La suite de l'extrait est différente dans son énonciation :

3

Il se trouvait à la croisée des chemins. Sans indications et sans indices, il restait là, figé et stoïque. Il était seul et soudain, il aperçoit un homme au loin, puis deux, puis trois… mais tous n'allèrent pas jusqu'à lui, empruntant d'autres chemins. Lorsque le premier d'entre eux arriva à sa hauteur, il prit le premier chemin à sa droite d'un pas décidé. Il se demandait alors comment cette personne a pu choisir, savoir aussi rapidement le chemin à emprunter. Il resta ébahi par cette détermination. Quelques temps après, un autre homme arriva à ses côtés et à ce moment précis, il en profita pour lui demander :

« Monsieur, pourriez-vous me renseigner ?

Volontiers, lui répondit l'autre mais où voulez-vous aller ?

Là est tout le problème, je ne sais pas car je ne vois pas comment ces chemins pourraient me mener à ce que je cherche.

Mais que cherchez-vous ?

Je cherche à comprendre les hommes. Quel chemin pourrait alors m'y conduire ?

Tout dépend de ce que vous cherchez à comprendre chez les hommes, rétorqua l'autre.

Je cherche à comprendre comment les hommes développent leur pensée, se construisent des connaissances, apprennent, pensent.

Votre recherche semble bien complexe et floue. Mais avez-vous songé à utiliser les « nouvelles » technologies pour étudier cela ?

De quoi me parlez-vous ?

D'internet de l'ordinateur, d'informatique, des machines à enseigner.

Ah non, dit-il stupéfait.

Puisque vous me demandez conseil, je vous indiquerai cette piste pour deux raisons essentielles : la première car les applications informatiques sont en lien avec les découvertes sur les processus cognitifs ; la seconde car c'est un artefact (un outil) pour étudier de quelle manière les hommes se construisent des connaissances, partagent des savoirs et collaborent (processus cognitifs et métacognitifs).

Merci pour ces informations, je vais donc suivre ce chemin. »[145]

Cet extrait est semblable au premier, la même technique s'y observe : utiliser un autre genre narratif pour partager son point de vue. Or ici, il est bien plus clair que nous basculons dans le genre littéraire au vu du débrayage présent. Se référant à un « il/alors/ailleurs », le discours se détache d'une prise sur le réel, pourtant attendue dans le discours scientifique. C'est

[145] Ibid.

(cc) BY-NC-ND

ici aussi une façon pour l'énonciateur de donner son point de vue en prenant le positionnement d'un autre. Or ce ne sont pas les mêmes effets qui sont visés. Avec l'utilisation de la narration, l'énonciateur se dote là aussi des compétences nécessaires à l'accomplissement de sa quête. Nous sommes donc au niveau fondateur du discours. L'énonciateur s'instaure en tant que sujet du discours, qui va poursuivre une quête du savoir pour obtenir son objet de recherche. Le schéma actantiel est modifié puisque le sujet de la quête n'est plus en syncrétisme avec l'énonciateur. L'énonciateur lui délègue une présence propre mais uniquement dans l'espace de cette histoire. Dans la suite du discours, on observe un nouveau basculement, l'énonciateur reprenant un discours scientifique avec une prise sur le réel. Cela se manifeste notamment par un embrayage temporel, les verbes repassent au présent, il n'est plus question du « il » renvoyant au sujet de la quête :

4

Lors de son parcours, il apprit et comprit que « les technologies de l'éducation » permettent d'étudier les situations d'apprentissage tant du point de vue de leur formalisation (scénario pédagogique) que de leur usage (construction des connaissances et appropriation des savoirs). Il s'aperçut aussi des débats animant ce champ (débat épistémologique et scientifique) et des controverses sur le bienfondé des technologies pour apprendre (modèle pédagogique mis en œuvre et leur efficacité). [reprise de l'énonciation scientifique] Deux exemples illustrent fort bien ces débats. Le premier est lié à l'étude des processus cognitifs au sein d'un environnement informatique. En effet il semble difficile d'étudier les processus de construction des connaissances uniquement à partir de « clics » et des performances (ou habiletés) des étudiants suite à un test par exemple.[146]

Ces extraits sont une bonne illustration du niveau fondateur du discours scientifique. Une fois que l'énonciateur s'est instauré en tant que sujet compétent par délégation de parole au sujet de la quête et en ayant recours au genre littéraire, il reprend une énonciation scientifique. L'énonciation joue donc avec les structures actantielles et narratives pour mieux faire-croire au co-énonciateur que le discours est légitime d'un point de vue scientifique, que le sujet performant le discours est compétent, que l'on peut s'y fier.

[146] Ibid., pp. 12-13.

(cc) BY-NC-ND

3. *Le discours publicitaire*

Dans ce type d'énonciation, le discours scientifique sort de ses habitudes et devient équivalent à un discours publicitaire. Ainsi, nous pouvons y retrouver la fonction du slogan, avec un énoncé non pas fondé sur un raisonnement référentiel mais analogique. Le but recherché ici est l'adhésion rapide du co-énonciateur à des formules ou des images qui condensent le point de vue de l'énonciateur. Autrement dit, faciliter la compréhension du co-énonciateur par une formule imagée donne de la force persuasive à l'énoncé. En effet cette stratégie de recours à l'image amène une adhésion immédiate parce que tout de suite comprise et intégrée par le co-énonciateur :

5

Les ordinateurs et réseaux technologiques d'aujourd'hui équivalent à une Rolls Royce que l'on utiliserait pour parcourir un champ. C'est une Land Rover qu'il faut à la place ! [147]

Cet extrait, faisant l'objet d'un encadré dans le texte, remplit parfaitement le rôle de slogan. L'argument déployé ne correspond pas au style scientifique dans le sens où il n'est pas référencé. Il ne renvoie pas à l'énoncé d'un autre discours scientifique ou à celui déjà produit dans l'énoncé présent. L'énonciateur ne s'appuie sur rien d'autre que sur la force de l'image qu'il utilise. La comparaison des ordinateurs et réseaux technologiques à des marques de voiture ne repose sur aucune argumentation scientifique. On sort du discours scientifique avec cette métaphore pour verser dans le discours publicitaire.

Cela se remarque notamment par le changement de régime discursif. En effet le discours scientifique fonctionne en faisant référence non pas à des assertions figuratives et rhétoriques mais à des progressions fondées sur des modèles argumentés. Il se situe sur le régime discursif de la cognition[148], alors que dans cet extrait, il se situe sur celui de la passion. L'énonciateur

[147] HADZILACOS Thamasis, « Les technologies de l'information et de la communication dans l'éducation », *in* : CHAUVE Pierre, FERREOL Gilles, NECULAU Adrian *et al.*, *Apprendre et enseigner dans la société de communication*, Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe, 2005, p. 189.

[148] Jacques Fontanille dégage trois types de régimes discursifs qui ont pour but de résoudre l'hétérogénéité du discours : cognition, passion, action. Chaque dimension synthétise différemment l'hétérogène. La dimension pragmatique le fait par l'action, c'est-à-dire par une synthèse temporelle. La dimension passionnelle, par la passion, en se focalisant sur les perceptions de la présence d'autrui, du monde et de soi-même. La dimension cognitive, elle, résout l'hétérogénéité par la capacité à faire des liens. Cf. FONTANILLE, *Sémiotique du discours*, *op. cit.*, 2003, pp. 191-263.

(cc) BY-NC-ND

cherche à susciter une émotion chez son co-énonciateur, pour provoquer une rupture de genre, faisant passer l'énoncé d'une dimension cognitive à une dimension passionnelle. Ce passage se remarque notamment par la ponctuation de phrase par un point d'exclamation. L'ironie est créée par la métaphore comparant les ordinateurs à des voitures, censée résumer la situation que l'énonciateur décrit. En utilisant l'image des voitures, l'une haut de gamme (Rolls Royce) et l'autre tout terrain (Land Rovers), ainsi que l'image du « champ » pour l'école, ce dernier veut donner plus de force à l'argument du matériel informatique inadapté, expliquant la mauvaise utilisation qui en est faite à l'école. Et il cherche cette force non pas dans un discours scientifique mais publicitaire, en empruntant à ce dernier sa capacité à créer des slogans et à convaincre par des régimes passionnels (passant notamment par le recours à l'image) et non par un régime cognitif.

4. Le discours prescriptif

Ce type de discours sort aussi du rôle attendu pour la recherche. Ici, l'énonciateur ne donne pas une argumentation objectivée mais une assertion de son point de vue et de ce qu'il faut faire sans fondement sur des références scientifiques non plus. Ce discours se rapproche du fonctionnement du discours politique :

6

> L'intégration du numérique à l'école a une portée économique. C'est, en effet un fabuleux outil permettant réactivité et créativité. Il [le numérique] facilite la réussite de l'individu, de l'entreprise, la croissance de l'économie et donc la prospérité d'un pays : plus celui-ci utilise les outils numériques, plus il est performant et plus le niveau de vie de ses habitants est élevé. Le numérique représente un véritable accélérateur d'échanges et de croissance. Investir dans les Tic, c'est donc plus de croissance et à terme plus d'emplois.[149]

Là aussi, nous remarquons l'absence de référence pour les arguments avancés par l'énonciateur. Dans cet extrait, l'énonciateur asserte un fait dans la première phrase qu'il va démontrer dans le reste du passage. Ce fait, à valeur de vérité générale voire même d'axiome, n'est pas énoncé pour être remis en question. Or il n'est pas justifié ou appuyé par un autre discours scientifique, ce qui caractérise une rupture avec le genre scientifique puisque

[149] FOURGOUS Jean-Michel, *Réussir à l'école avec le numérique : le guide pratique*, Paris, Odile Jacob, 2011, p. 75.

(cc) BY-NC-ND

l'énonciateur paraît être le seul à s'exprimer, sans se rapporter à une communauté de pairs (la communauté scientifique). Le faire-croire de l'énonciateur ne passe pas par le recours à une communauté de discours dans laquelle il s'insère mais par un style assertif fort qu'il assume seul et sur lequel repose entièrement la force persuasive de l'énoncé. L'assertion a ici pour but d'éviter tout questionnement de la part du co-énonciateur. Le fait s'impose comme vrai.

Cela se confirme avec la suite de l'extrait, qui développe le fait énoncé. Le développement s'appuie sur le fait pour renforcer ce dernier. Avec la répétition de « plus », l'énonciateur donne l'image d'un cercle vertueux obtenu grâce à l'usage du numérique à l'école. Cette tentative de raisonnement scientifique en établissant une relation de cause à effet entre les différentes propositions est pourtant incomplète. Là encore, il manque une référence à des discours scientifiques pouvant justifier cette proposition. Nous ne sommes pas dans une démarche hypothétique caractéristique de la recherche, qui part d'une hypothèse pour la valider ou l'infirmer. Nous sommes bien en présence d'une argumentation, rappelée par la coordination « donc » mais elle ne correspond pas aux normes de l'argumentation scientifique. Elle se rapproche plutôt de l'argumentation des discours promotionnels.

Le but ici, comme pour le discours promotionnel, est de donner des arguments forts tant dans leur expression que dans leur contenu et d'éliminer du discours toute forme d'incertitude pour faire adhérer le co-énonciateur au propos. Mais cela va même plus loin. L'énonciateur ne veut pas juste faire-croire à son co-énonciateur que son énoncé est vrai, il veut en plus le faire agir. Ainsi, le co-énonciateur qui croit à cet énoncé, accepte du même coup d' « Investir dans les TIC ». Le verbe étant à l'infinitif, il prend une valeur impérative. Plus qu'un discours promotionnel, nous avons affaire à un discours prescriptif tourné vers l'action, ce qui correspond au genre du discours politique. L'énonciateur ne se réfère pas à une communauté de savoirs mais assume seul son énoncé, c'est uniquement sa personne en train d'énoncer qui fait foi. Cette stratégie de faire-croire joue sur le type de raisonnement utilisé. Si l'on peut reconnaître un raisonnement, il ne correspond pas à celui du discours scientifique, notamment en raison d'un sujet de la quête qui ne se dote pas des compétences nécessaires pour performer ce discours, à savoir une communauté de discours.

(cc) BY-NC-ND

B. La fonction référentielle du discours scientifique

Nous avons vu que l'hybridation de nos discours révèle des stratégies de faire-croire énonciatives. Ces stratégies se manifestent par un jeu avec les structures sémio-narratives. Ainsi, partout où l'on reconnaît des stratégies de faire-croire, on retrouve la marque de l'énonciation. Si l'on peut retrouver une cohérence interne à chaque discours au sens où l'on y retrouve pour chacun le schéma narratif de la quête et les structures narratives dégagées précédemment ; en revanche, elles n'ont aucune cohérence dans leur ensemble, parce que l'agencement des structures narratives entre elles tient à la dimension énonciative. En agissant de la sorte, l'énonciation différencie les discours. Elle se comprend comme une ligne de démarcation. On ne peut donc pas trouver un principe énonciatif organisateur pour l'ensemble de notre corpus. Nous pouvons reconnaître à l'intérieur de chaque discours une structure narrative commune, celle de la quête mais nous ne pouvons pas en dégager un fonctionnement concluant pour les sujets (de l'énonciation, de la narration etc.). La dimension énonciative les spécifie à chaque fois en fonction des stratégies persuasives qu'elle adopte. L'énonciation se sert des structures, ces dernières ne sont pas fixes, elles sont un moyen dont dispose l'énonciation pour servir ses stratégies. Or en passant dans un autre genre discursif et en adoptant ses propriétés, l'énonciation change aussi de fonction. Son rôle n'est plus de faire-croire à l'objectivité de son énoncé mais juste de faire-croire. La force de la persuasion l'emporte sur la finalité. La valeur de base de la stratégie énonciative (l'objectivité du discours) se confond avec sa valeur d'usage (le faire-croire). Les discours hybridés n'ont plus tant pour but de faire-croire à leur objectivité en créant des effets de scientificité dans le discours. La visée du discours est modifiée.

Cette analyse nous permet aussi de préciser un point central du fonctionnement des discours scientifiques. Nous avons remarqué que le point commun à tous nos extraits, au moment de leur hybridation, passait par la modification voire l'absence du faire référentiel. Ainsi, le discours scientifique se définit surtout par son usage des références, garantes de son appartenance à une communauté discursive. Cet usage fonde la compétence du sujet de la quête pour performer l'action. Il donne un effet de scientificité au discours par le poids de la filiation. En effet en référant son discours à d'autres discours, l'énonciateur prend appui sur eux et partage ainsi son discours avec celui des référencés. C'est une forme de responsabilité collective du discours : plusieurs discours avancent la même idée, le fait d'assumer ce qui est énoncé n'incombe pas à un seul d'entre eux mais à tous. Cela démontre aussi l'interdépendance des

(cc) BY-NC-ND

discours scientifiques : ils ne pourraient pas avoir lieu sans ceux énoncés avant et en même temps, ces derniers n'existeraient pas sans leur actualisation dans les discours étudiés ici. Cette énonciation à plusieurs références accentue la force persuasive de l'énoncé, ce dernier trouvant une légitimité dans son rattachement à une généalogie.

Selon Greimas, la référence se définit comme une structure d'anaphorisation créant deux plans discursifs :

> Dans les deux cas : celui du discours véridique, qui trouve sa justification en lui-même, c'est-à-dire dans ses propres segments antérieurement explicités mais aussi celui où il fonde sa véridiction sur des discours déjà tenus, convoqués et pris en charge par le sujet de l'énonciation, nous nous trouvons en présence d'une structure d'anaphorisation identique, consistant dans le renvoi d'un plan discursif qui dit la vérité à un autre plan, qui lui sert de support.[150]

Autrement dit, les discours auxquels le sujet de l'énonciation se réfère rentrent dans sa stratégie de faire-croire dans le sens où ils participent de l'objectivité (Greimas parle de vérité) de l'énoncé. D'un côté, on retrouve le récit en train de se faire, de l'autre, l'énoncé référé, considéré comme appui et garant de la scientificité du premier.

> Plus que l'avenir incertain de son discours, dont il projette cependant l'organisation actualisée, c'est la compétence du sujet de subsumer, d'une manière ou d'une autre, tout un passé discursif qui paraît capital pour la compréhension du discours scientifique.[151]

La fonction référentielle, comprise comme une anaphorisation cognitive est essentielle et fondatrice du discours scientifique. Si elle est altérée, comme nous avons pu le constater avec les exemples ci-dessus, nous sortons du discours scientifique parce qu'il n'est plus possible de le comprendre comme tel. Cette fonction atteste de la scientificité de l'énoncé. Sans elle, l'énonciation ne marque pas le discours pour faire-croire à l'objectivité de son énoncé mais juste pour faire-croire à la vérité de ce dernier. Ainsi, la fonction référentielle est garante de la scientificité du discours mais aussi du bon enchaînement des structures narratives. En effet sans elle, le sujet de l'action ne peut pas se doter des compétences nécessaires pour accomplir sa quête du savoir. Elle est donc la condition à mettre en place dès le niveau fondateur pour que le discours soit qualifié de scientifique.

---

[150] GREIMAS, *Sémiotique et sciences sociales*, *op. cit.*, 1976, p. 26.

[151] Ibid.

(cc) BY-NC-ND

Les stratégies énonciatives peuvent donc se passer de la visée d'objectivité pour faire-croire au co-énonciateur le discours qu'il est en train de lire. La conséquence pour l'énoncé est de perdre ses effets de scientificité. Le faire-croire ou faire persuasif de l'énonciateur ne se manifeste pas uniquement dans l'agencement des structures narratives ou dans la fonction référentielle. L'énonciateur marque son discours par sa présence ou son absence. Le centre de référence ainsi constitué participe de son faire persuasif en rentrant dans ses stratégies d'objectivation, quand il vise l'objectivité ou de persuasion, quand il vise uniquement à convaincre le co-énonciateur.

(cc) BY-NC-ND

II. Présence de l'énonciateur dans le centre de référence

Nous continuons l'analyse en étudiant les marques de personnes, que ce soit de la première ou de la troisième personne. Autrement dit, nous nous concentrons sur les phénomènes de brayage dans l'énoncé parce que ce sont les phénomènes énonciatifs les plus nombreux mais ce sont aussi ceux qui indiquent les positions attribuées dans la structure actantielle. Cela revient à se demander qui parle, qui prend en charge le discours, à partir de quel centre de référence le discours construit son monde.

Nous avons tenté d'opérer une classification de nos textes en fonction des pronoms qu'ils privilégient. Toutefois, il faut remarquer d'emblée que les pronoms ne permettent pas d'établir une distinction claire entre nos textes. En effet les discours de notre corpus, pris dans leur intégralité, alternent les procédures d'embrayage et de débrayage, c'est-à-dire qu'ils mélangent souvent les pronoms personnels, passant, par exemple, de la troisième personne à la première. Seuls quatre textes ont un style énonciatif remarquable. Deux[152,153] sont totalement débrayés et ne font jamais usage des pronoms de la première personne. Deux autres[154,155] embrayent en faisant usage du pronom « je », phénomène assez rare pour être noté comme un style énonciatif particulier, puisque les procédures d'embrayage actantiel des autres textes se limitent à l'usage du pronom « nous ». Mis à part ces quatre exceptions, le style énonciatif des autres discours est beaucoup plus difficile à établir à partir des pronoms. Nous ne pouvons donc pas comprendre la présence énonciative en nous limitant à leur analyse. La majorité des textes ne sont jamais entièrement débrayés ou embrayés.

En revanche, ces procédures de brayage énonciatif restent pertinentes à analyser parce qu'elles révèlent les stratégies communicationnelles de l'énonciateur. Nous avons donc pris le parti d'interroger les extraits illustrant le plus ces stratégies. À ce titre, nous pouvons identifier trois grands groupes énonciatifs en fonction de leurs procédures de brayage actantiel :

---

[152] BELISLE Claire, « Les technologies : quels usages pour quels effets ? », *in* : CHARLIER Claire et HENRI France, *Apprendre avec les technologies*, Paris, PUF, 2010, pp. 35-45.

[153] BARON Georges-Louis, BRUILLARD Éric et LÉVY Jean-François, *Les technologies dans la classe : de l'innovation à l'intégration*, Paris, Association Enseignement public et informatique ; Institut National de Recherche Pédagogique, 2000.

[154] HADZILACOS, « Les technologies de l'information et de la communication dans l'éducation », *art. cit.*, 2005.

[155] RINAUDO Jean-Luc, *TIC, éducation et psychanalyse*, Paris, L'Harmattan, 2011.

(cc) BY-NC-ND

l'énonciation impersonnelle, qui est dans un débrayage total, l'énonciation personnelle, qui est, à l'inverse, dans un centre énonciatif embrayé et au milieu de ces deux polarités, nous avons la majorité de notre corpus qui mélange les deux procédures. Il n'y a pas d'embrayage total dans notre corpus, dans le sens où aucun texte ne tient sur son intégralité un centre composé de « je/ici/maintenant ». Même dans les discours les plus embrayés, une procédure de débrayage apparaît, qu'elle soit spatiale, temporelle ou actantielle, à croire que personne n'ose faire-croire que le discours peut opérer un « retour à l'indicible du corps propre »[156], simulacre trop gros à faire passer. En revanche, nous pouvons observer des phénomènes de débrayage total, ce qui nous paraît particulièrement intéressant pour révéler là-aussi les effets de sens qu'ils génèrent. Pour les besoins de l'exposé, nous avons choisi des extraits qui illustrent les différents usages possibles que nous avons repérés dans les discours mais cela ne saurait masquer le fait que ces différents usages ne sont jamais séparés les uns des autres et qu'un même discours peut utiliser un « nous » inclusif, un « nous » exclusif, un « il », un « on ».

A. L'énonciateur absent ?

1. *L'effacement énonciatif*

Il faut être particulièrement attentif aux phénomènes d'effacement énonciatif, parce qu'ils ne font que manifester peut-être plus fortement la tentative de manipulation du co-énonciateur par l'énonciateur. En effet en masquant ainsi sa présence, du moins pronominale, l'énonciateur veut faire-croire au co-énonciateur que ce n'est pas lui qui énonce le discours, que le niveau communicatif de l'énoncé ne peut pas lui être imputé. En rendant ainsi l'énoncé libre d'un ancrage particularisant, cette technique donne à l'énoncé une valeur de généralité donc d'objectivité puisque

> Selon la conception moderne, pour qu'une expérience soit considérée « scientifique », il faut qu'il soit possible de la reproduire dans les mêmes conditions et d'obtenir les mêmes résultats. […] Par conséquent, les auteurs doivent donner l'impression que ce qu'ils décrivent est un phénomène stable qui peut être reproduit de façon fidèle […]. Donc le rapport d'une expérience doit se faire de telle

[156] FONTANILLE, *Sémiotique du discours*, *op. cit.*, 2003.

(cc) BY-NC-ND

sorte que l'on puisse la reproduire. Il doit également paraître écrit par un observateur non impliqué car, en fait, seul un témoignage provenant d'un observateur objectif est digne de confiance.[157]

Pour Rabatel, qui reprend Vion dans sa définition de l'effacement énonciatif, ce dernier

constitue une stratégie, pas nécessairement consciente, permettant au locuteur de donner l'impression qu'il se retire de l'énonciation, qu'il « objectivise » son discours en « gommant » non seulement les marques les plus manifestes de sa présence (les embrayeurs) mais également le marquage de toute source énonciative identifiable.
Plusieurs cas de figure sont alors possibles :
- Faire jouer au langage une fonction purement descriptive selon laquelle il se contenterait de constater et de relater les dispositions d'un monde tel qu'il serait sans l'intervention d'un sujet parlant. Cette disposition particulière peut faire penser à la notion d'énonciation historique par laquelle Benveniste opposait « histoire » à « discours ».
- Construire un énonciateur abstrait et complexe, comme celui qui prendrait en charge un proverbe, un slogan publicitaire, un texte de loi, un article non signé de journal.
- Construire un énonciateur «universel » comme celui qui prendrait en charge un discours scientifique ou théorique. On peut, à la limite, considérer que ces ceux derniers cas de figure pourraient être regroupés.[158]

Nous nous trouvons dans le dernier cas de figure, où l'énonciateur cherche à construire dans le discours un énonciateur universel parce qu'absent. S'il ne marque pas sa présence par des pronoms personnels, cela veut dire que tout le monde peut prendre sa place.

Prenons les exemples suivants :

1

Cet ouvrage a pris le parti suivant. Son objet n'est pas de faire un exposé de plus sur les avantages et les inconvénients des divers supports disponibles sur le marché mais de montrer par la pratique la diversité des usages possibles.[159]

2

il s'agit d'apporter des réponses claires à la question du pourquoi des nouvelles technologies. Pourquoi utiliser les technologies d'information et de communication à l'école ? Non pas simplement

[157] LIVNAT, « Rhétorique de l'objectivité et présence de l'auteur dans l'écriture en sciences sociales », *art. cit.*, 2006.

[158] RABATEL Alain, « Effacement énonciatif et effets argumentatifs indirects dans l'incipit du Mort qu'il faut de Semprun », *Semen* (17), 2004. En ligne : http://semen.revues.org/2334, consulté le 24.05.2015.

[159] PERRIAULT Jacques, *Education et nouvelles technologies : théorie et pratiques*, Paris, Nathan, 2002, p. 9.

(cc) BY-NC-ND

parce qu'elles existent, comme l'envisage Maddux qui parle à ce propos du « syndrome de l'Everest » et voit là, notamment, une des raisons de l'accent exagéré mis sur les questions d'équipement au détriment des autres variables. Les pistes tracées sont nombreuses : parce que **ça** apporte plus, parce que **c'**est nouveau, parce que **cela** prépare à l'usage des technologies numériques dans la société de l'information et qu'à ce titre, **il** s'agit d'une prise de citoyenneté.[160]

3

Si la nécessité d'ouvrir les institutions éducatives aux technologies que rencontrent les élèves hors de l'école et si les apports de ces outils à des publics éloignés, dispersés et démunis d'autres moyens d'information ne font aucun doute, en revanche, **il** reste difficile aujourd'hui de formuler des hypothèses sérieuses sur le potentiel éducatif de ces technologies de façon générale. **On** sait aujourd'hui que les questions posées ne relèvent pas seulement d'une approche technologique. **Il** convient d'examiner de façon approfondie la nature des activités éducatives, ce qui rend indispensable de considérer très sérieusement le champ des technologies éducatives comme un champ de recherche à part entière.[161]

Dans ces trois citations, nous pouvons remarquer un effacement énonciatif prononcé dans le sens où il n'y a pas de pronom de la première personne. Mais effacement énonciatif au niveau pronominal ne veut pas dire absence de la dimension énonciative marquée. La présence énonciative s'exerce au travers de ces formules impersonnelles. Si l'on prend l'extrait 14, nous pouvons remarquer un phénomène intéressant dans la déclinaison du démonstratif : « parce que **ça** apporte plus, parce que **c'**est nouveau, parce que **cela** prépare à l'usage des technologies numériques ». Ici, l'usage du pronom démonstratif donne le jugement de l'énonciateur sur ce qu'il est en train de dire. Un parallèle s'établit entre les pronoms démonstratifs, allant d'un niveau de langage familier (« ça »), pour passer au niveau courant (« c' ») et finir à un niveau soutenu (« cela ») et la valeur que l'énonciateur accorde aux proposions qui suivent les pronoms. Ainsi, l'énonciateur ne dit pas clairement « je pense que l'usage des technologies à l'école s'explique parce qu'il faut préparer à l'usage des technologies numériques » mais utilise une manière détournée de donner son point de vue. C'est dans un but d'objectivité que cet effacement énonciatif se comprend.

[160] CHAPTAL Alain, *L'efficacité des technologies éducatives dans l'enseignement scolaire : analyse critique des approches française et américaine*, Paris, L'Harmattan, 2003, p. 292.

[161] MARCHESSOU François et CERISIER Jean-François, « Accessibilité numérique et éducation : réalités, contextes, cultures », *Les Cahiers du numérique* 2 (3), 2001. En ligne : http://www.cairn.info/revue-les-cahiers-du-numerique-2001-3-page-185.htm, consulté le 20.11.2012.

(cc) BY-NC-ND

En regardant les autres extraits cités, nous observons d'autres procédures d'effacement énonciatif, qui ne cachent pourtant pas la présence énonciative. Dans le premier extrait, nous pouvons constater une personnification, l'énonciateur utilise « cet ouvrage » pour parler de lui, ce qui lui permet d'attribuer à « cet ouvrage » les causes et conséquences de l'énoncé. Il délègue ainsi la responsabilité de la prise en charge du discours, donnant l'impression que l'ouvrage est autonome, qu'il parle de lui-même. L'ouvrage, capable de prendre parti, est instauré comme sujet-pensant du discours, mettant ce dernier à l'abri de toute manipulation subjective. Nous retrouvons ici l'idée fondatrice de l'objectivité mécanique, affirmant que toute intervention humaine est synonyme d'un manque de scientificité.

Le troisième extrait témoigne aussi de ce type d'objectivation. L'énonciateur affirme son point de vue sans le prendre en charge par une marque pronominale. Néanmoins, cette présence masquée n'empêche pas l'énonciateur de donner de la force à son argument pour le rendre persuasif et y faire adhérer le co-énonciateur. Ici, l'énonciateur se sert de l'assertion pour asseoir son point de vue. Selon Benvéniste,

> l'assertion vise à communiquer une certitude, elle est la manifestation la plus commune de la présence du locuteur dans l'énonciation, elle a même des instruments spécifiques qui l'expriment ou l'impliquent, les mots *oui* et *non* assertant positivement ou négativement une proposition.[162]

La proposition subordonnée introduite par « si » fait croire à l'énonciateur que l'énoncé dépend de ce qui suit, alors que cette proposition affirme une certitude renforcée par la locution adverbiale « aucun doute ». Dans la suite de la phrase, l'énonciateur passe à une assertion négative, introduite par la locution « en revanche » qui marque l'opposition avec l'énoncé précédent et cette assertion négative est renforcée par l'emploi de l'adjectif « difficile ». La suite de l'extrait repasse à une assertion positive, l'énonciateur avançant toujours des certitudes, notamment par l'usage de « on sait aujourd'hui » ayant valeur de vérité générale. La dernière phrase reste elle aussi dans l'assertion et fait écho à la première, l'adjectif « indispensable » reprenant le terme « nécessité ». La certitude s'exprime aussi au travers des adverbes et locutions adverbiales utilisés, « aucun doute », « de façon approfondie », « très sérieusement ». Tout cela participe de la force de persuasion de l'énoncé et l'absence pronominale de l'énonciateur y participe puisque cela fait croire au co-énonciateur que cet énoncé est imputable à tout le monde donc vrai. L'effacement énonciatif a pour stratégie de poser un sujet universel

[162] BENVENISTE, *Problèmes de linguistique générale II*, *op. cit.*, 2005, p. 84.

(cc) BY-NC-ND

dans le discours, auquel on peut croire, non pas parce que tout le monde peut être à sa place mais parce que ce discours ne dépend pas d'un sujet. C'est l'illusion de la science qui s'énonce toute seule.

2. *L'instauration d'un sujet quelconque*

Ainsi, l'énonciateur-masqué délègue au niveau narratif les qualités du niveau communicatif, avec pour but de donner plus de force à l'énoncé. Le niveau narratif devient donc le seul lieu de l'opération discursive. Les incursions énonciatives sont pourtant bien présentes, malgré la suppression de ses formes actantielles.

Prenons les extraits suivants :

4

L'intégration des TIC (Technologies de l'Information et de la Communication) dans l'éducation, de la maternelle à l'université, n'est plus une option aujourd'hui. Quel que soit le continent considéré, les systèmes éducatifs ont résolument opté pour s'équiper en matériel informatique et en réseau, les pays riches ayant, il est vrai, la possibilité de le faire plus vite que les autres. Si la question des équipements technologiques semble tranchée pour les institutions, il est loin d'en être de même pour celle de l'usage de ces TIC dans les pratiques pédagogiques des enseignants et des apprenants, les décideurs ayant commencé par équiper les institutions scolaires avant de s'assurer de la pertinence pédagogique de ces technologies.[163]

5

En envisageant d'informer l'élève et de le suivre pas à pas dans le dédale de la communication numérisée, les acteurs du système scolaire reviennent à des idées fondamentales marquées par la modestie et le pragmatisme. C'est bien le sens de la création du B2I, Brevet Informatique et Internet par le Ministère de l'Education nationale. Après une expérimentation dans plusieurs collèges de France, ce diplôme est devenu obligatoire pour tous les élèves de troisième désireux d'obtenir le Brevet des collèges. Les compétences de techniques informatiques, d'utilisation des logiciels de bureautique et de recherche documentaire, de navigation sur le Net et d'obligations juridiques sont évaluées par les enseignants et les élèves eux-mêmes.[164]

[163] BELISLE, « Les technologies : quels usages pour quels effets ? », *art. cit.*, 2010, pp. 35-45.

[164] BARON, BRUILLARD et LÉVY, *Les technologies dans la classe*, *op. cit.*, 2000, p. 7.

(cc) BY-NC-ND

Ils témoignent d'un débrayage actantiel puisqu'il n'y a aucune marque de la première personne, malgré l'ambivalence du « on », dans le deuxième extrait, qui permet d'inclure ou d'exclure la première personne. Cette ambivalence sur le « on » permet de mettre en place un jeu énonciatif, c'est-à-dire une zone de polysémie, où il est laissé au co-énonciateur la possibilité de donner une signification parmi les plusieurs proposées par l'énonciateur. Ainsi, dans l'extrait n°2, le « on » peut être exclusif et renvoyer uniquement à l'énonciateur ou inclusif et comprendre en plus de l'énonciateur, le co-énonciateur et d'autres actants. Toutefois, l'usage du pronom « on » faisant partie de la catégorie de la troisième personne du singulier, donne au discours un degré d'impersonnalité.

Dans l'extrait n°1, nous observons les formules impersonnelles « il est vrai » et « il est loin d'en être de même », qui elles-aussi donnent un degré d'impersonnalité et de généralité au discours, alors que là aussi nous avons affaire à un jeu énonciatif. Par la formule « il est vrai », l'énonciateur instaure sa présence par un jugement qu'il veut partager avec le co-énonciateur. Ce « il est vrai » cherche en fait l'adhésion du lecteur, c'est une adresse qui lui concède une vérité alors que ce dernier n'a pas pris part au débat. Par cette tournure, l'énonciateur instaure en fait sa présence ainsi que celle de son co-énonciateur, qu'il fait rentrer dans le débat en lui délimitant sa place. Avec la deuxième tournure impersonnelle (« il est loin d'en être de même »), l'énonciateur émet ici aussi un jugement mais qui se veut plus assertif. Il ne cherche pas à s'adresser au co-énonciateur, il cherche à installer son point de vue dans l'énoncé.

Même si l'on peut par l'analyse reconstruire la présence énonciative, au niveau stratégique, le but de ces jeux énonciatifs est de masquer la présence d'un énonciateur. Ils ont pour conséquence de supprimer le niveau énonciatif. Ainsi, l'énonciateur enlève aussi le rôle énonciatif du co-énonciateur au niveau pronominal. Il n'y a pas d'adresse au lecteur, aucune marque formelle qui rendrait compte de la conscience d'une situation communicationnelle au niveau actantiel. Ainsi, les actants du niveau communicatif sont niés et se retrouvent pris, saisis par et dans le niveau narratif. L'énonciateur se dissout complètement dans son énoncé, d'où l'absence de pronoms mais il se retrouve tout de même dans les tournures impersonnelles par exemple. Le co-énonciateur, quant à lui, doit trouver un rôle dans le niveau narratif du discours et ne prendre en compte dans son processus de réception que l'argument et non le niveau énonciatif. Autrement dit, la distance qu'il pouvait avoir avec l'énoncé lui est niée. Le but affiché d'une telle stratégie énonciative est de faire adhérer le co-énonciateur au discours énoncé. C'est plus qu'un syncrétisme actantiel qui s'opère, c'est un syncrétisme de niveaux,

(cc) BY-NC-ND

syncrétisme structurel. Le niveau communicatif est calqué sur le niveau narratif et les deux actants du niveau énonciatif doivent partager le même rôle dans le niveau narratif. Pour Greimas, cette technique révèle le projet d'effacer la présence du faire-croire énonciatif :

> Il est évident que le moyen le plus sûr d'éliminer la persuasion et l'interprétation qui s'ensuit est l'ajustement des univers scientifico-sémantiques du destinateur et du destinataire [que nous désignons par énonciateur et co-énonciateur], visant à établir leur équivalence. […]
> Ce sont là des procédures connues de débrayage actantiel, qui ne font en réalité que camoufler le sujet de l'énonciation, mécanismes qu'il n'est pas trop difficile de démonter. Ce qui compte finalement, ce n'est pas leur mode d'existence linguistique mais le projet qu'elles révèlent et qui n'est autre que l'institution du *sujet quelconque du discours scientifique, garant de sa transmissibilité généralisée* : tout le monde peut parler le langage de la science, qui, en principe, est compréhensible pour tous. [165]

De plus, selon l'auteur, cette technique de débrayage actantiel cherche à « instaurer le sujet universel du savoir, dont le faire n'aurait plus aucun sens. »[166] L'effacement énonciatif, en supprimant la première personne de l'énoncé, se comprend comme l'effacement de la singularité de l'énonciateur, faisant tendre l'énoncé vers l'universalité. Ce procédé linguistique correspond à l'objectivité mécanique (cf. chapitre 2), qui préfère l'a-subjectivité plutôt que l'intervention d'un sujet. La manipulation d'un sujet est vue comme une preuve de manque de scientificité, d'où son effacement dans le discours. Or l'objectivité mécanique, qui se manifeste dans nos extraits par un débrayage actantiel ne permet cependant pas de parler d'effacement énonciatif total. En effet si l'on prend en compte les deux autres catégories de l'appareil énonciatif selon Benvéniste, c'est-à-dire l'espace et le temps, on remarque que les frontières se brouillent.

Au niveau spatial tout d'abord, dans les deux extraits ci-dessus, le débrayage actantiel est doublé d'un débrayage spatial (« quel que soit le continent considéré » pour l'extrait 1, « plusieurs collèges de France » pour l'extrait 2). L'action peut se situer n'importe où, le lieu est ailleurs que la scène énonciative. Ainsi, ce débrayage spatial rejoint et accentue l'idée du débrayage actantiel et se veut comme une façon de généraliser le discours à n'importe quel endroit. Ainsi, un sujet quelconque peut parler n'importe où.

---

[165] GREIMAS, *Sémiotique et sciences sociales*, *op. cit.*, 1976, pp. 36-37.
[166] Ibid., p. 37.

(cc) BY-NC-ND

En revanche, nous remarquons un embrayage temporel puisque l'action se passe maintenant (« aujourd'hui » dans l'extrait 1 et verbes au présent pour chaque extrait). Dans nos deux extraits, nous avons un centre de référence constitué par un « non-je » (il) un « non-ici » (ailleurs) mais un « maintenant ». Première conséquence : l'énonciation n'est pas entièrement débrayée. Cette structure énonciative produit l'effet d'un discours universel, qui peut être tenu par n'importe qui, n'importe où mais qui doit parler de maintenant. Le faire-croire passe ici par un débrayage actantiel et spatial, qui permet à l'énonciateur de donner l'impression que son énoncé est généralisable et partageable par tous. L'ancrage dans le présent sert quant à lui à donner une illusion de réalité. En effet à l'inverse des discours littéraires, qui débrayent le plus souvent au niveau temporel, les discours scientifiques sont embrayés parce qu'ils ne racontent pas d'histoires imaginées. Ils veulent décrire une situation réelle et qui existe dans le présent mais ils veulent aussi donner l'illusion de la science en train de se faire. Cet ancrage dans le présent va se retrouver dans tous nos textes. Ainsi, les phénomènes de débrayages temporels se révèleront intéressants parce qu'ils dénotent de la norme attendue et amènent donc un sens différent à l'énoncé, le faisant sortir parfois complètement du genre scientifique, en passant à un autre niveau du discours narratif.

3. *La présence affirmée de l'énonciateur*

A l'inverse de l'énonciateur absent, au niveau pronominal, nous trouvons l'énonciateur qui affirme sa présence dans le discours, en utilisant le pronom « je ». Phénomène assez rare dans notre corpus pour être remarqué puisqu'il ne se manifeste que dans deux textes. En effet la norme de l'écrit scientifique est d'utiliser une énonciation impersonnelle, soit totale, comme nous venons de le voir, soit modérée, où l'énonciateur matérialise sa présence par les pronoms « nous » et « on » car

> En plus d'être accusé de réduire l'effet convaincant du discours, le *moi* est également considéré comme un signe d'arrogance de l'auteur par de nombreux Français, endoctrinés par « Le moi est haïssable » des *Pensées* pascaliennes.[167]

[167] REUTNER Ursula, « De nobis ipsis silemus ? Les marques de personne dans l'article scientifique », *Lidil* (41), 2010. En ligne : http://lidil.revues.org/3013, consulté le 05.02.2015.

(cc) BY-NC-ND

Selon Reutner, ce tabou du moi est en train d'être transgressé en raison d'une redéfinition de l'objectivité :

> Une ligne d'interprétation part de la conviction que l'objectivité de la recherche est un mythe et la présence de l'auteur un fait incontestable : un garant de crédibilité n'est donc plus la négation de l'auteur, maintenant interprétée comme artificielle mais l'admission de sa présence perçue comme signe de sincérité.[168]

Autrement dit, les discours scientifiques, pris en charge au niveau énonciatif par un « je », font état d'un passage à un autre type d'objectivité, qui n'est plus l'objectivité mécanique mais celle du jugement exercé, où le chercheur peut et doit même s'exprimer en son nom propre, parce qu'il s'est entraîné pour être garant d'un jugement exact. Dans les extraits qui suivent, l'énonciateur se dévoile complètement, assume le niveau communicationnel par le pronom « je » et donne son avis. Même si ces changements dans l'énonciation peuvent se comprendre en raison d'un rattachement à un autre régime d'objectivité, il n'empêche que les effets de sens liés à l'implication directe de l'énonciateur dans le discours participent d'une façon nouvelle au faire-croire du discours.

Considérons les deux extraits suivants :

6

> Assimiler informatique et pulsion de mort serait sans doute un peu rapide, même s'il est certain que ces machines, parfois dites abusivement intelligentes – mais il faut bien convenir que jamais dans l'histoire de l'humanité, des machines ou des dispositifs techniques ont aussi bien approché le fonctionnement supérieur intellectuel – sont capables de répéter sans fin et sans lassitude les mêmes opérations. Elles renvoient ainsi à la compulsion de répétition, mécanique, infinie, dont Freud a fait le point de départ de sa théorie des pulsions de destruction et de retour à l'inorganique. Il n'est sans doute pas inutile de rappeler ici que je repère une proximité entre, d'une part, les processus psychiques mobilisés dans la pratique éducative et d'autre part, les mythes qui sous-tendent les travaux des chercheurs et des techniciens de l'informatique.[169]

7

> Si les Tic ne nous permettent pas de tout faire à l'école, il y a peut-être des choses qu'elles seules nous permettent de faire. C'est le cas par exemple pour la simulation d'une expérience dangereuse ou coûteuse, la « visite » d'un musée, la communication entre les écoles éloignées les unes des

[168] Ibid.

[169] RINAUDO, *TIC, éducation et psychanalyse*, *op. cit.*, 2011, pp. 59-60.

(cc) BY-NC-ND

autres et pour bien d'autres choses encore. Bien que je plaide ici en faveur des TIC à l'école, je dois admettre qu'il existe bien peu de choses substantielles qu'on ne puisse faire à l'école avec des moyens classiques et de bons professeurs.[170]

Dans les deux extraits, l'énonciateur exprimé par un « je » installe le niveau communicationnel. En effet en s'installant en tant qu'énonciateur dans le discours, ce dernier installe aussi son co-énonciateur. Cet embrayage actantiel, met donc en jeu le niveau communicationnel du discours. De plus, il est doublé d'un embrayage spatial pour les deux extraits avec l'adverbe de lieu « ici ». L'embrayage temporel est ici aussi respecté, le discours scientifique s'exprime majoritairement au présent.

Toutefois, avant que l'énonciation embraye et passe au « je/ici/maintenant », on peut remarquer un débrayage pour les deux extraits. Ce jeu établi entre énonciation débrayée et énonciation embrayée structure le récit. En effet l'extrait n°3 débraye, donnant d'abord au discours le centre de référence « non-je » (l'infinitif sujet « assimiler », le pronom « il » répété deux fois, « elles », renvoyant aux technologies, « Freud »), « non-ici » (aucune indication de lieu jusqu'au « ici » de l'embrayage ce qui sous-entend qu'avant, on était ailleurs), « non-maintenant » (cf. les verbes au passé-composé « jamais dans l'histoire de l'humanité, des machines ou des dispositifs techniques ont aussi bien approché le fonctionnement supérieur intellectuel », « Freud a fait le point » ; le passage au conditionnel : « serait ») ; ce centre énonciatif débrayé correspond à un récit raconté, auquel un jugement vient vite se greffer : « il est certain que » ; « il faut bien convenir que » ; « il n'est sans doute pas inutile de rappeler ici que ». Ces tournures impersonnelles se rapportent à l'énonciateur qui juge et qui se dévoile après en instaurant son point de vue : « je repère une proximité ». Ainsi, l'énonciation correspondant au jugement exercé ne bannit pas les tournures impersonnelles, ce qui rend compte de la complexité des phénomènes énonciatifs du discours scientifique. Dans un sens, on peut voir ici un moyen pour accentuer le faire-croire de l'énonciateur. En effet ce dernier maximise ses chances de faire adhérer son co-énonciateur à son discours en multipliant les jeux énonciatifs.

Ce fait se vérifie avec l'extrait n°4. Là-aussi, l'énonciateur manifeste sa présence par un « je », ici, maintenant, (« je plaide », « je dois admettre ») mais cela n'empêche pas l'énoncé de comprendre des tournures impersonnelles qui asserte un fait : « il y a peut-être des choses »,

[170] HADZILACOS, « Les technologies de l'information et de la communication dans l'éducation », *art. cit.*, 2005, p. 189.

(cc) BY-NC-ND

« c'est le cas », « il existe bien peu de choses ». Ces tournures se rattachent elles-aussi directement à l'énonciateur, qui se dévoile complètement en affichant son but dans le discours : plaider, c'est-à-dire persuader le co-énonciateur. Là aussi les jeux énonciatifs entre tournures impersonnelles et débrayées et tournures personnelles embrayées viennent dynamiser les chances de l'énonciateur pour faire adhérer le co-énonciateur à son discours. L'implication du chercheur faisant foi d'une plus grande véracité du discours, puisqu'il « admet », c'est-à-dire qu'il est honnête donc qu'il dit vrai. Autrement dit, le recours au « je » vient garantir de la véracité du propos et vient donner plus de force de persuasion à l'énoncé, que le co-énonciateur ne peut que croire.

Contrairement aux extraits n°1 et 2, nous avons ici un centre de référence différent, où l'énonciateur ne cherche pas la fusion avec son co-énonciateur en supprimant le niveau de la communication, de plus, il ne cherche pas non plus à donner une impression de généralité de la même manière à son discours. En effet ces discours ne veulent pas instaurer un sujet quelconque du discours scientifique mais un sujet affirmé dans ses propos, qui cherche à persuader son co-énonciateur, qu'il place en face de lui, par symétrie à son « je ». Ainsi, les différents niveaux du discours sont respectés et l'on peut repérer à la fois le niveau de la communication et celui de la narrativité, les deux se chevauchant. Le niveau narratif s'exprime par un débrayage énonciatif, c'est le temps du récit, le niveau de la communication s'exprime par des jeux énonciatifs (débrayage puis l'embrayage) reconnaissables parce qu'ils apportent un jugement, qui sanctionne le récit mis en place. Les alternances entre structures narratives et structures communicationnelles correspondent donc bien à l'objectivité du jugement exercé, le tout se manifestant entre autres par l'appareil énonciatif.

Ce dévoilement total de l'énonciateur a des effets sur les imbrications entre structures narratives et énonciatives. En effet l'énonciateur admet le niveau de la communication mais ce « je » qui fait l'action admet aussi le niveau du récit et s'y installe comme sujet performateur. Ainsi, nous avons affaire à un syncrétisme actantiel, où l'énonciateur est aussi le sujet de la quête du savoir puisqu'il fait l'action : il plaide, il admet il rapproche mais aussi le destinateur et le destinataire qui négocient les valeurs de l'objet de recherche et les juge via les tournures impersonnelles. Du coup, nous comprenons mieux les phénomènes de débrayage/embrayage actantiel. En effet le « je » correspond au sujet de la quête et les tournures impersonnelles correspondent aux couple destinateur/destinataire. Au final, nous pouvons retenir de ce régime d'énonciation que notre énonciateur multi-casquettes s'implique fortement dans son discours,

(cc) BY-NC-ND

parce que non seulement il assume la prise en charge de son discours par un « je » mais en plus il assume d'être le sujet de la quête et fait montre de son syncrétisme actantiel.

Jusqu'à maintenant, nous avons repéré plusieurs phénomènes discursifs qui participent du faire-croire de l'énonciation et qui rattachent cette dernière à un régime d'objectivation particulier. Ainsi, l'objectivité mécanique se traduit dans le discours par la particularité d'instaurer un sujet quelconque, universel, auquel tout le monde peut s'identifier, ce qui passe au niveau énonciatif par l'absence de sujet de l'énonciation, renvoyant les actants de ce niveau au niveau narratif. Les structures narratives ainsi mises en avant renferment le niveau communicationnel, le faire-croire de l'énonciation se manifestent donc à travers elles et non à travers un énonciateur présent et affirmé, à qui on peut prêter le rôle de la manipulation énonciative. C'est dans l'énonciation correspondant au régime du jugement exercé que l'on trouve cet actant. En opposition complète avec la précédente, ce type d'énonciation objectivant repose sur un énonciateur qui dit « je », témoignant de sa sincérité. En rétablissant le niveau communicationnel, ce type d'énonciation joue entre les différents actants des structures énonciatives et narratives, faisant de l'énonciateur-je le centre du discours à tous les niveaux puisque c'est lui qui énonce mais aussi qui fait avancer l'action de la quête du savoir et qui sanctionne cette action. Ce syncrétisme actantiel donne plus de force au faire-croire énonciatif dans le sens où l'implication personnelle du chercheur dans son discours devient une garantie de sa compétence scientifique.

B. La présence énonciative ambigüe

De la sur-énonciation à l'effacement énonciatif, ce que l'on peut conclure, c'est que l'appareil énonciatif mobilisé par les discours scientifiques est complexe et mélange souvent les deux phénomènes. Ainsi, un seul et même discours peut passer d'une énonciation effacée à une énonciation affirmée et inversement.

S'il était facile de rapprocher les énonciations des extraits précédents d'un type particulier d'objectivité, les choses se compliquent pour la majorité de notre corpus. Il n'est pas

(cc) BY-NC-ND

question ici, d'analyser extrait par extrait les phénomènes énonciatifs de nos discours. En effet l'analyse systématique et rigoureuse des centres énonciatifs ne nous permet pas d'élaborer une règle organisatrice de la manifestation énonciative dans l'énoncé, généralisable à l'ensemble du corpus. L'analyse des centres énonciatifs centrée sur les pronoms n'est pas concluante et même d'une pertinence très faible. Chaque discours construisant sa propre cohérence dans l'usage des centres énonciatifs. Nous confirmons en cela les analyses du projet Scientext affirmant que

> L'attribution des valeurs référentielles de *on* et *nous* a été particulièrement délicate, du fait d'une ambigüité référentielle, peut-être parfois délibérée, presque partout présente.[171]

L'instance d'énonciation a de multiples manières de marquer l'énoncé, l'usage des catégories du centre de référence (personne/non-personne, ici/ailleurs, maintenant/alors) en est une parmi d'autres. Nous avons tout de même pu remarquer que l'usage de la catégorie de la non-personne n'empêche pas à l'instance d'énonciation de marquer sa présence dans l'énoncé. Au final, le passage par les centres de références pour manifester l'énonciation se comprend en fonction des effets de sens que cela amène dans le discours, sans pouvoir pour autant leur donner une systématicité. Nous ne pouvons pas, par exemple conclure, que tous les discours avec un centre énonciatif caractérisé par un « je/non-ici/maintenant », ont des structures actantielles identiques au niveau narratif. Entre les deux positions extrêmes des énonciations objectivantes précédentes, qui vont du non-sujet au « je » attesté, se trouve maintenant une énonciation moins marquée, qui privilégie le « nous » et le « on », donnant ainsi une certaine ambivalence, le co-énonciateur étant toujours inclus et exclu du centre de référence. Les frontières de ce dernier se brouillent beaucoup plus :

> Les pronoms sujets qui renvoient à l'auteur dans l'écrit scientifique sont au nombre de trois : *je*, *nous* et *on*. *je* – finalement assez rare, comme on le verra – ne pose guère de problèmes : il renvoie pratiquement toujours à l'auteur / locuteur de l'écrit scientifique si on exclut bien entendu les contextes de discours rapportés, citations et autres. *nous* et surtout *on* sont sans surprise extrêmement ambigus sur le plan référentiel et énonciatif et l'interprétation en est délicate. Ce brouillage énonciatif peut aussi être une stratégie délibérée de la part de l'auteur[172]

[171] TUTIN Agnès, « Dans cet article, nous souhaitons montrer que…Lexique verbal et positionnement de l'auteur dans les articles en sciences humaines », *Lidil* (41), 2010. En ligne : http://lidil.revues.org/3040, consulté le 05.02.2015.

[172] Ibid.

(cc) BY-NC-ND

1. *Le « nous », qui parle ?*

a. Le « nous » excluant le co-énonciateur

L'usage du pronom « nous » peut renvoyer uniquement à la position de l'énonciateur, il marque ainsi sa présence dans l'énoncé, sans inclure avec lui le co-énonciateur. C'est le « nous » dit de modestie, le plus largement employé dans les écrits scientifiques, qui permet à l'énonciateur de se distancer du pronom « je » tout en rappelant que son énoncé ne s'appuie pas uniquement sur lui mais aussi sur une communauté de chercheurs. Nous avons donc affaire à une énonciation plurielle, où l'énonciateur réfère par l'usage du pronom « nous » aux énoncés l'ayant précédé, comme l'illustrent les extraits suivants :

8

En écrivant cela, **nous considérons** que cette dimension citoyenne va bien au-delà de la simple – et nécessaire – égalité d'accès aux ordinateurs et aux réseaux que l'école doit garantir à ceux de ces élèves qui ne disposent pas de ces technologies à domicile.[173]

9

Au fil de **nos rencontres**, visites, colloques, soutenances de thèses etc., certaines personnes, enseignants professionnels ou non, jeunes ou plus expérimentées, **nous ont relaté** leurs pratiques de transmission dans le domaine qui nous concerne.[174]

10

Loin de nous l'idée de prêter aux ordinateurs un pouvoir réformateur propre qu'ils n'ont à l'évidence pas.[175]

11

En particulier**, nous nous intéressons** aux rapports qui peuvent être identifiés entre les formations, les certifications et les représentations des acteurs en tant que facteurs favorisant ou freinant l'intégration des TIC (Technologies de l'information et de la communication) dans les pratiques professionnelles des enseignants.[176]

Cet usage permet aussi de donner plus de force à l'argumentation déployée. En effet en rappelant que l'énonciateur n'est pas seul mais qu'il appartient à une communauté qui lui

---

[173] CHAPTAL, *L'efficacité des technologies éducatives dans l'enseignement scolaire*, *op. cit.*, 2003, p. 292.

[174] PERRIAULT, *Education et nouvelles technologies*, *op. cit.*, 2002, p. 9.

[175] POUTS-LAJUS Serge et RICHE-MAGNIER Marielle, *L'école à l'heure d'Internet : les enjeux du multimédia dans l'éducation*, Paris, Nathan, 1998, p. 10.

[176] ASSUDE Teresa, BESSIERES Dominique et COMBROUZE Delphine, « Conditions des genèses d'usage des technologies numériques dans l'éducation », *Sticef* (17), 2010. En ligne : http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2010/01-assude/sticef_2010_assude_01.htm, consulté le 16.07.2013.

(cc) BY-NC-ND

permet de s'exprimer, l'énonciateur marque par sa présence pronominale sa position d'autorité et sa filiation à une communauté. Par ce pronom, le sujet du discours se dote des compétences nécessaires pour performer son énoncé scientifique.

> A partir du sujet du discours (c'est-à-dire, à partir de l'état actuel d'une science), le programme scientifique qui le précède est un faire reconstitué à rebours, comme un ensemble d'énoncés et de sous-programmes se présupposant l'un l'autre et remontant non pas aux origines historiques d'un savoir mais à ses postulats et ses présupposés premiers. […] Autrement dit, le parcours généalogique d'une science ne se justifie que s'il est capable de produire – et d'instituer comme discours référentiel – un algorithme de caractère génératif de cette science, en lui donnant de ce fait son acte de naissance.[177]

Le « nous » de modestie ne fait pas seulement référence à l'énonciateur mais il inscrit ce dernier dans un ensemble d'énoncés qui le précèdent, participant ainsi à un discours algorithmique qu'il actualise. L'énonciateur démontre ainsi qu'il respecte les règles du jeu du discours scientifique. Cette stratégie énonciative renforce le faire-croire du discours. En fondant sa légitimité sur les postulats de la science qu'il énonce, l'énonciateur s'instaure comme un sujet digne de confiance, que le co-énonciateur peut croire.

b. Le « nous » incluant le co-énonciateur

C'est une autre stratégie énonciative servant à renforcer le faire-croire énonciatif, fondée là-aussi sur la référence du « nous » à un autre actant que l'énonciateur. Dans cet usage, le pronom « nous » sert à l'énonciateur à intégrer le co-énonciateur dans son centre de référence. En l'incluant, il crée une connivence avec lui. Ce sont la plupart du temps des « nous » qui s'apparentent à des clins d'œil. Ils servent souvent à situer le co-énonciateur, preuve que l'énonciateur a conscience de celui-ci et en prend soin puisqu'il le guide dans l'énoncé en lui donnant des repères, en l'identifiant à lui et en lui faisant partager sa position, comme nous pouvons l'observer dans les exemples ci-dessous. En opérant un syncrétisme actantiel au niveau communicationnel, la position du co-énonciateur se confondant avec celle de l'énonciateur, ce dernier opère un tour de force. En effet en ne laissant qu'une seule position possible au niveau communicationnel, la sienne, l'énonciateur a pour but de rendre la communication identique aux deux actants, sans autre point de vue possible.

[177] GREIMAS, *Sémiotique et sciences sociales*, *op. cit.*, 1976, pp. 27-28.

(cc) BY-NC-ND

12

Si tout le monde, peu ou prou s'accorde aujourd'hui sur la nécessité de former les élèves au TIC et à l'information, la définition des finalités de cette formation reste souvent dominée, comme **nous l'avons vu**, par le discours de « l'adaptation » comme principal motif.[178]

13

Les documents numériques constituent une révolution dans l'histoire du document, dont **nous commençons seulement à percevoir** les conséquences.[179]

A l'opposé de tout à l'heure, l'énonciateur se met au même plan que le co-énonciateur et lui fait partager son centre de référence. Ainsi, le co-énonciateur est partie prenante de l'énoncé, il y est reconnu mais pour jouer un rôle bien défini. Autrement dit, l'énonciateur inclut le co-énonciateur dans son centre de référence mais uniquement pour lui faire faire la même chose que lui. Pour Tutin :

> Ces emplois strictement inclusifs – et finalement assez rares – sont particulièrement fréquents avec les verbes à fonction évidentielle comme *voir*, pour lesquels le chercheur cherche à associer fortement le lecteur dans l'observation des preuves[180]

C'est ce qui s'observe dans les deux extraits ci-dessus avec « nous l'avons vu » et « nous commençons seulement à percevoir ». En associant ainsi le co-énonciateur à sa position, l'énonciateur lui fait partager le même constat de départ afin de lui faire-croire ses conclusions.

2. *L'ambivalence du « on »*

Le « on » reprend les mêmes fonctions que le nous, il peut être à la fois exclusif et inclusif. Toutefois, étant plus éloigné de la première personne, il donne au discours un degré d'impersonnalité plus important et permet donc au chercheur de donner son avis sans prendre en charge plus que quelqu'un d'autre le discours. Surtout, son ambivalence est plus importante

[178] SERRES Alexandre, « L'école au défi de la culture informationnelle », *in* : DINET Jérôme, *Usages, usagers et compétences informationnelles au 21e siècle*, Paris, Hermès Lavoisier, 2008, p. 16. En ligne : http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00274638, consulté le 22.08.2013.

[179] TRICOT, *Apprentissages et documents numériques*, *op. cit.*, 2007, p. 107.

[180] TUTIN, « Dans cet article, nous souhaitons montrer que…Lexique verbal et positionnement de l'auteur dans les articles en sciences humaines », *art. cit.*, 2010.

(cc) BY-NC-ND

comme le fait remarquer Fløttum[181], qui répertorie les différentes valeurs possibles du pronom « on » dans les articles de recherche. L'ambiguïté du pronom demande à chaque fois un effort d'interprétation pour savoir qui est compris dans le centre de référence. Nous reprenons la typologie de la chercheuse :

Valeurs de *on*	Ensemble référentiel visé	Correspondant à
ON1	Auteur(s)	*je /nous*
ON2	Auteur(s) + lecteur (s)	*je/nous + vous* (les lecteurs)
ON3	Auteur(s) + communauté discursive limitée	*je /nous + vous* (mes/nos collègues)
ON4	Auteur(s) + communauté « non limitée »	*je/nous* + « tout le monde »
ON5	Lecteur(s)	*vous* (les lecteurs)
ON6	Autre(s)	*il(s)/elle(s)* (le(s) autre(s) chercheur(s))

Pour chaque valeur identifiée, l'auteur leur attribue des critères pertinents permettant de les identifier dans le texte :

- On1 (auteur(s)) : *on présentera ici… / Dans cet article, on a analysé*
    - Elément métatextuel ou déictique,
    - Verbes au futur ou au passé composé,
    - Sémantisme du verbe : discursif ou de recherche.
- On2 (auteur(s) + lecteur(s)) : *on remarquera…/ (Comme) on l'a vu…*
    - Sémantisme du verbe : cognitif, de perception,
    - Verbes au futur ou au passé composé,
    - Elément métatextuel.
- On3 (auteur(s) + communauté discursive limitée) : *on fait (généralement)…* + *cotexte de vocabulaire spécialisé*

[181] FLØTTUM Kjersti, JONASSON Kerstin et NOREN Coco, *On : pronom à facettes*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 2007, pp. 138-161.

(cc) BY-NC-ND

- Verbes au présent ou présence de verbes modaux,
- Vocabulaire spécialisé,
- Adverbiaux généralisants.

- On4 (auteur(s) + communauté « non limitée ») : *on fait (généralement)… sans cotexte de vocabulaire spécialisé*
  - Verbes au présent ou présence de verbes modaux,
  - Sémantisme du verbe : autre que verbe de recherche,
  - Adverbiaux généralisants.
- On5 (lecteur(s)) : *on trouvera dans le tableau 5…*
  - Elément métatextuel,
  - Verbes au futur,
  - Sémantisme du verbe : de perception.
- On6 (autre(s) chercheur(s)) : *Dans la littérature/Dans Duval (1980), on dit…*
  - Référence bibliographique (+/- précis)

Considérons les extraits suivants de notre corpus :

14

Il ne s'agit pas de recettes à exécuter scrupuleusement, en dépit d'indications parfois très précises mais de mettre en regard d'une entrée théorique une activité humaine **que l'on peut répliquer**, parce que déjà pratiquée.[182]

15

On sait aujourd'hui que les questions posées ne relèvent pas seulement d'une approche technologique.

Ne devrait-on pas voir dans cette problématique une traduction de la question fondamentale qui se pose à l'école et qui concerne la nature de sa mission.[183]

16

Mais ces trois positions de l'école face aux TIC, que **l'on résumera** de manière schématique par le rejet « l'émerveillement » ou la résignation, font, non seulement l'impasse sur les mutations profondes dont sont porteuses les TIC sur l'acquisition et la transmission des savoirs mais aussi sur leur potentiel de créativité, d'inventivité.[184]

[182] PERRIAULT, *Education et nouvelles technologies*, *op. cit.*, 2002, p. 9.

[183] MARCHESSOU et CERISIER, « Accessibilité numérique et éducation », *art. cit.*, 2001.

[184] SERRES, « L'école au défi de la culture informationnelle », *art. cit.*, 2008, p. 12.

(cc) BY-NC-ND

17

Surtout, **aurait-on parlé** dans les années 1880 de généralisation de l'enseignement de l'écriture et de la lecture si un seul porte-plume et un seul manuel avaient été proposés à des groupes de 23, de 14 ou même de 6 élèves ?[185]

Selon la typologie de Fløttum, nous retrouvons trois valeurs d'usage du pronom « on » qui donne à chaque fois un centre de référence différent. Dans les extraits 10 (« on peut répliquer »), 11 (« on sait aujourd'hui ») et 13 (« aurait-on parlé »), nous retrouvons le On4, où le centre de référence inclut l'énonciateur et une communauté discursive non-limitée. C'est l'emploi le plus généraliste du pronom, qui fait référence à tout le monde. L'extrait 12 (« on résumera ») correspond au On1, celui qui ne fait référence qu'à l'énonciateur, c'est un centre de référence exclusif. Cet usage du « on » permet donc à l'énonciateur de marquer sa présence tout en restant dans une prise en charge impersonnelle du discours. Dans l'extrait 11, la deuxième occurrence de « on » (« ne devrait-on pas voir ») se rapporte à une autre valeur d'usage du pronom, le On2, où l'énonciateur inclut dans son centre de référence les lecteurs. C'est un « on » inclusif, qui prend la même valeur que celle du « nous » inclusif, où l'énonciateur fait partager au co-énonciateur son constat pour mieux lui faire-croire la suite de son énoncé. La différence vient du degré d'impersonnalité plus fort du pronom « on ».

Cette description des centres énonciatifs fondée sur « on » confirme l'hétérogénéité de la présence énonciative dans le texte. Le « on » opère un syncrétisme actantiel quand il est inclusif mais peut aussi faire l'inverse, démarquant chaque position actantielle. Cette hétérogénéité ne permet pas une structuration de la présence énonciative. C'est aussi l'avis de Fløttum, pour qui :

> quelle que soit la contribution du pronom *on* aux opérations de liage et de cohérence textuelle, il n'en reste pas moins que *on* contribue à l'hétérogénéité d'un texte : d'abord par sa variabilité référentielle ; ensuite par les changements de perspective qu'il cause par ses diverses valeurs propres et en alternance avec d'autres pronoms. Le pronom *on* est avant tout un pronom à un potentiel énonciatif quasi illimité, que l'auteur peut utiliser à son gré. Il s'ensuit que les jeux à *on* peuvent aller dans maintes orientations. Le pronom *on* n'est décidément pas un phénomène dont les contraintes sont telles qu'il ne peut (pas) apparaître avec d'autres unités (sémantiques) dans un texte sans créer une incohérence[186]

[185] MŒGLIN Pierre, *Les industries éducatives*, Paris, PUF, 2010 (Que sais-je ?), p. 52.
[186] FLØTTUM, JONASSON et NOREN, *On*, *op. cit.*, 2007, p. 173.

(cc) BY-NC-ND

Les pronoms « je », « nous », « on » ne manifestent pas une présence énonciative claire mais peuvent exprimer en même temps la présence de l'énonciateur, du co-énonciateur, du sujet de la quête, du destinateur de la quête et c. Ces syncrétismes actantiels démontrent que les pronoms ne sont pas des marqueurs linguistiques suffisamment stabilisés dans leur valeur de référence pour dégager une régularité dans la manifestation énonciative. Cette hétérogénéité des valeurs de référence des pronoms ne permet pas dégager une cohérence dans les discours de notre corpus à partir de la présentation de l'énonciateur. Elle permet néanmoins de mettre en lumière les nombreux jeux énonciatifs présents, prouvant que chaque texte manifeste une présence énonciative différente. Ainsi, au niveau énonciatif, nous ne sommes pas en présence de discours algorithmiques qui se structureraient selon une règle précise mais de discours-occurrence manifestant à chaque fois la singularité de l'énonciateur.

(cc) BY-NC-ND

III. L'énonciation déborde le narratif

Surtout, les centres énonciatifs actantiels de nos discours renvoient souvent à un en-dehors du discours et rarement uniquement à l'énonciateur incluant ou excluant le co-énonciateur qu'il installe dans le discours. En effet les centres peuvent faire référence à la communauté discursive limitée (celle des chercheurs) ou non limitée (l'ensemble de la société) et c. Bref, qui parle à travers cette instance de l'énonciateur ?

A. Principe d'immanence et principe de réalité

Pour répondre à cette question, nous nous référons à la sémiotique des instances énonçantes de Jean-Claude Coquet. Or cela nous amène à reconsidérer notre ancrage théorique en nous tournant un peu plus vers la phénoménologie. Pour le chercheur, les instances énonçantes sont composites et manifestent un *continuum* entre le monde sensible et le langage. En effet en réinstaurant le principe de réalité dans l'analyse sémiotique, il donne une autre approche des centres de référence. Au lieu de parler d'énonciateur et de co-énonciateur, l'auteur utilise les termes d'instance de production, divisée elle-même en plusieurs instances et l'instance de réception. Instance de production et de réception sont à comprendre comme des « super-instance »[187] constituées d'autres instances. Nous nous concentrons sur l'instance de production, faite de quatre composantes en interrelation permanente. (Il en va de même pour l'instance de réception.)

Ancien élève de Benvéniste et de Merleau-Ponty qu'il prend pour modèles théoriques, l'auteur se distingue de la sémiotique traditionnelle des années soixante-dix en adoptant un regard phénoménologique sur l'énonciation. La théorie sémiotique inspirée des travaux de Greimas a évolué depuis et s'est aussi inspirée de la phénoménologie, en intégrant les concepts d'énonciation et de *praxis* énonciative. Toutefois, avant les années quatre-vingt, l'opposition

[187] La terminologie de Jean-Claude Coquet ne permet pas de faire des distinctions claires entre les différentes instances qu'il énumère. Pour faciliter la compréhension du lecteur et au risque d'être réductrice, nous préférons parler de super instances énonçantes pour l'instance de production et l'instance de réception. Ces deux super-instances comprennent elles-mêmes quatre instances énonçantes (a, b, a', b', cf. plus bas). En reconfigurant en permanence les super instances, ces quatre instances de base créent de nouvelles instances énonçantes soit en se niant l'une l'autre, soit en affirmant leur présence.

(cc) BY-NC-ND

reste marquée entre ces deux courants : la phénoménologie d'un côté, le structuralisme de l'autre. De la sorte, deux principes s'opposent en sémiotique : le principe de réalité et le principe d'immanence. Le principe d'immanence demande de rester dans le texte, de ne pas se référer à autre chose que le texte pour l'expliquer, alors que le principe de réalité met en phase *φύσις* et *λόγος* (nature et langage). Ainsi le sujet chez Jean-Claude Coquet n'est pas qu'un sujet du *λόγος* mais un sujet qui ressent aussi le monde. C'est un sujet du monde physique avant d'être un sujet du monde langagier. Autrement dit, le sujet n'est pas uniquement un texte ou une schématisation. C'est justement ce que reproche que Jean-Claude Coquet aux théories structuralistes et notamment à la théorie greimassienne :

> On l'aura sans doute remarqué, vouée à la représentation des actes d'un non-sujet fonctionnel (b', a), la sémiotique greimassienne se satisfait de représentations logico-sémantiques, en somme d'une rationalité narratologique (b') et n'a que faire d'un sujet (b).[188]

En faisant ainsi appel au corps qui perçoit et en le posant comme premier lieu de la signification, Coquet ajoute une nouvelle dimension à la théorie sémiotique, rejetée jusqu'alors parce qu'elle fait sortir des structures préétablies. Le rationalisme caractéristique du structuralisme se méfie dans son principe même d'objectivation de tout ce qui n'est pas schématisable. En rejetant cela, le chercheur passe à un autre principe d'objectivation, celui du jugement exercé, qui réintègre justement la figure du corps dans l'analyse. Ces deux principes, immanence et réalité, ont donc deux types d'objectivation différents en fonction de la place laissée à la perception. Dans le cas du structuralisme et de l'immanence de la période greimassienne, celle-ci est niée pour laisser place aux structures, alors que dans celui du jugement exercé et du principe de réalité, elle est considérée comme la base de la théorie.

> En résumé, disons qu'il y a une réalité de premier niveau (le monde sensible) que « traduisent », à un second niveau de réalité le discours et son instance. Là est le point fondamental d'une phénoménologie du langage.[189]

Ou pour le dire plus simplement :

> Chacun « avec son corps lit le livre du monde »[190]

---

[188] COQUET Jean-Claude, *Phusis et Logos : une phénoménologie du langage*, Saint-Denis, Presses Universitaires de Vincennes, 2007, p. 88.

[189] Ibid., p. 58.

[190] Expression empruntée par Jean-Claude Coquet à Hélène Cixous *in* Ibid., p. 65.

(cc) BY-NC-ND

Benvéniste avançait déjà de tels arguments quand il affirmait que le langage était une re-présentation de la réalité, inséparable de l'expérience vécue.

> Le langage *re-produit* la réalité. Cela est à entendre de la manière la plus littérale : la réalité est produite à nouveau par le truchement du langage. Celui qui parle fait renaitre par son discours l'évènement et son expérience de l'évènement.[191]

Ainsi, il y a l'évènement (la réalité), l'expérience de l'évènement ressentie par un corps-sujet et l'expression de l'évènement, le discours. Pour Coquet il est possible et même nécessaire de comprendre ces trois pôles ensemble mais en changeant de niveau de compréhension. Les deux pôles de l'évènement et de son expérience sont au niveau de la *φύσις*, alors que celui de l'expression de l'évènement se situe au niveau du λόγος. S'il y a *continuum* de la signification, il n'y a pas continuité.

> Une phénoménologie du langage suppose, analytiquement, ce type de *continuum* : le langage (*φύσις* et λόγος), premier terme, participe du monde, deuxième terme, comme le monde participe de l'être, troisième terme.[192]

Autrement dit, le langage – toujours compris comme le résultat d'une relation entre un corps percevant et les structures langagières – renferme l'expérience d'une relation à trois termes entre le langage, le monde et l'être. Au sein de celle-ci, le corps fait office d'interface entre un intérieur (l'être) et un extérieur (le monde), aussi résumé par la formule « le langage est au monde ce que le monde est à l'être »[193]. Il n'y a pas de clôture du texte qui laisse de côté le corps percevant mais un *continuum* entre ce corps et son expression par le langage. On retrouve ce principe dans les travaux de la sémiotique discursive de Jacques Fontanille, où le corps percevant est une instance de signification qui permet la réunion d'un plan de l'expression et d'un plan du contenu. Ainsi, principe de réalité et principe d'immanence ne se nient pas et la réintégration du corps percevant, de la *φύσις* dans la théorie sémiotique ne signifie l'abandon du principe d'immanence.

[191] BENVENISTE, *Problèmes de linguistique générale I*, *op. cit.*, 2006, p. 25.
[192] COQUET, *Phusis et Logos*, *op. cit.*, 2007, p. 61.
[193] Ibid.

(cc) BY-NC-ND

B. Les instances de production

Les instances productrices du discours se divisent entre instances d'origine et instance projetée. Cette division correspond à ce que l'on a déjà vu au sujet de l'énonciation : nous n'avons jamais accès à l'énonciateur, l'instance d'origine mais aux traces qu'il laisse dans le discours, l'instance projetée. L'instance d'origine est toujours double ou plutôt, l'instance d'origine se comprend toujours comme une projection :

> En somme, l'instance d'origine, projection de l'être humain et de l'être social, a pour fonction de nous faire connaître ce que disent ou écrivent l'une ou l'autre de ses composantes, la personne, la non-personne et l'absence de personne.[194]

Ces instances de production se schématisent de la façon suivante[195] :

	Hétéronomie	**Autonomie**
φύσις	a'	a
λόγος	b'	b

Les quatre instances de l'instance de production globale répondent à deux régimes de dépendance : le corps propre (a) et l'instance judicative (b) pour le régime de l'autonomie ; le tiers immanent (a') et le tiers transcendant (b') pour le régime de l'hétéronomie. L'autonomie du sujet vient de sa capacité à ne prendre appui que sur son expérience perceptive pour s'énoncer et présenter le monde qui l'entoure. À l'inverse, l'hétéronomie démontre la dépendance du sujet à un tiers qui parle à travers lui.

Selon Coquet le processus de production du discours se définit comme un déploiement de l'évènement selon le point de vue d'une ou plusieurs de ces quatre instances. Autrement dit, l'instance d'origine (IO) trouve différentes de s'énoncer, de représenter l'expérience vécue par un corps.

> La mise en forme verbale est assurée par le sujet la composante judicative (b), instance première sur le plan du λόγος, quelle que soit par ailleurs l'instance *a quo* qu'elle transcrit, soit le non-sujet (a) ou son complémentaire, le tiers immanent (a') ou encore le complémentaire de (b), le tiers transcendant (b'). Ces quatre composantes de l'instance d'origine, c'est-à-dire de l'auteur tel qu'il se

[194] Ibid., p. 74.
[195] Ibid., p. 71.

(cc) BY-NC-ND

> fait connaître à nous dans son activité de langage, parole ou écriture, sont doublement dépendantes, d'une part du régime d'autonomie (a, b) ou d'hétéronomie (a', b') dont elles relèvent, d'autre part de l'axe sur lequel elles sont placées, celui de la *φύσις* (a, a') ou celui du *λόγος* (b, b').[196]

Avant d'être un être pensant et s'énonçant à l'aide du langage, le sujet est d'abord un corps. C'est d'ailleurs ce corps qui assure l'autonomie du sujet.

> Le corps propre (*Leib*), rappelons-le, a la capacité de percevoir, d'agir, de parler, de connaître, de jouir et de souffrir. C'est lui qui établit le contact avec le phénomène.[197]

Le (a) correspond à l'instance de base, au corps, garant de l'autonomie de l'instance de production, l'instance du non-sujet. Celle où le sujet n'est qu'un corps percevant, en prise directe avec le monde, la *φύσις*, complètement en dehors du λόγος. Le (b) correspond lui à l'instance judicative, dans le domaine du λόγος. Là, le sujet est dans la re-prise sur le monde environnant et est capable de s'en distancier en s'énonçant.

> L'instance judicative travaille sur les informations que l'instance corporelle lui fournit. Le corps (cette forme de non-sujet) a sa propre activité signifiante : en percevant, en parlant, en opérant, en traçant des ébauches de savoir…, il dévoile son statut d'instance. Son privilège et aussi sa fonction, est d'énoncer en premier son rapport au monde. [198]

A partir des relations au sein de l'instance de production, Coquet dégage trois instances énonçantes : sujet (b), quasi-sujet (a, b) et non-sujet (a). L'instance judicative (b) regroupe le sujet et le quasi-sujet. L'instance corporelle correspond au non-sujet. Ces trois instances d'origine se retrouvent précisées sous les termes de personne, non-personne et absence de personne quand elles sont projetées au niveau discursif. La personne correspond au sujet celle qui reste en accord avec le principe de réalité, c'est-à-dire avec le primat du corps sur l'énonciation. Coquet la définit comme l'instance productrice la plus complète :

> Elle prend en compte la relation entre l'instance corporelle et l'instance judicative, dans le régime de l'autonomie (a, b) et sa dépendance au tiers immanent (a'), soit (a', a, b) ou au tiers transcendant (b'), soit (b', b, a) dans le régime de l'hétéronomie. La personne allie ainsi la *φύσις* (a', a), le corps et *λόγος* (b', b), le jugement.[199]

---

[196] Ibid.
[197] Ibid., p. 65.
[198] Ibid., p. 38.
[199] Ibid., p. 74.

(cc) BY-NC-ND

Les deux autres instances coupent le lien avec le corps, ce qui pour Coquet s'apparente à sortir de l'univers du discours pour entrer dans celui du λόγος.

> Quant à la non-personne et à l'absence de personne, elles se situent uniquement au niveau du λόγος. Elles se réfèrent au régime de l'hétéronomie (b', b), pour la non-personne et (b') pour l'absence de personne. Avec elles, nous entrons, en accord avec le principe d'immanence, dans le monde de la représentation (du métalangage).[200]

Le régime de l'hétéronomie, témoignant de la dépendance du sujet à un tiers (immanent ou transcendant) apporte de nouvelles combinaisons dans les instances énonçantes, pour en former d'autres. Il faut donc comprendre que l'instance de production se recompose en permanence en fonction de l'énonciation choisie par le sujet pour s'énoncer. Les instances peuvent se nier l'une l'autre, allant jusqu'à priver l'instance de production de l'instance du sujet judicateur (b).

> autonomie, sans doute, quand prévaut l'instance corporelle (a), celle qui assure, on le sait, le contact avec autrui et avec le monde (entre le corps et le monde, « il y a non pas une frontière mais une surface de contact », dit le phénoménologue [Maurice Merleau-Ponty].) ; hétéronomie, quand s'impose l'organisation sociale (b'). […] En effet si l'expérience, en nous mettant en présence des « choses mêmes », nous ancre dans l'autonomie, « la force de vie » qui « implique recréation incessante du principe qui la nourrit », « un principe immanent à l'homme », « un principe interne qui maintient l'homme vivant », précise Benvéniste, une telle « force vitale » nous entraîne du côté de l'hétéronomie.[201]

C. L'objectivité comme tiers transcendant.

Cette théorie des instances nous intéresse particulièrement dans le cas du tiers transcendant (b'). Coquet distingue deux instances productrices fondées sur le tiers transcendant : la non-personne et l'absence de personne. L'absence de personne est l'instance la plus abstraite. En étant dans le domaine du λόγος, ces dernières nient complètement celui de

[200] Ibid.

[201] Ibid., pp. 70-71.

(cc) BY-NC-ND

la *φύσις* et donne l'illusion d'un sujet de pure cognition. Mais le *λόγος* obtenu n'est pas le fait du sujet judicateur (b), c'est celui d'un sujet hétéronome.

L'instance de production de la non-personne se comprend alors comme la négation de la personne. C'est un sujet épistémique (b), un noyau « conduit par la Raison (forme du tiers transcendant, b'), cet ego « raisonnable » (animal *rationale*) » qui effectue les expériences de pensée. »[202]. Cela permet à l'instance de raconter et de se raconter afin d' « établir une identité narrative » qui ne peut être qu'immanente (b, b') »[203], contrairement à l'acte d'énoncer et de s'énoncer, qui a « pour visée d'établir une identité personnelle »[204] en accord avec le principe de réalité. D'un côté, nous avons une instance qui fait fond sur un fonctionnement (les schémas narratifs par exemple), de l'autre, une instance fondée sur une ontologie (un être qui perçoit et ressent). Autrement dit, en s'octroyant une identité narrative, la non-personne équivaut au sujet narratif des thèses immanentistes (dont celle de Greimas décrite dans les deux précédents chapitres). Pour Coquet la non-personne se conçoit comme une réduction faisant passer de l'univers du discours à celui du récit. Le discours pleinement énoncé par la personne est enrichi du domaine de la *φύσις*, alors que le récit raconté par la non-personne, restreint le domaine au λόγος.

L'absence de personne va encore plus loin dans ce processus d'abstraction de la pensée puisqu'elle se passe du sujet narratif (b) et se contente du tiers transcendant (b'). Elle devient alors un noyau cognitif à l'origine du texte ou récit :

> Quelle que soit la figure revêtue par le tiers transcendant, Dieu, la Raison, la Science, la Société etc., c'est de lui que procède le « texte » […]. En somme, l'indicateur « ça », le « ça » de « ça pense », convient au mieux pour dénoter l'absence de personne, autrement dit, le tiers transcendant (b') assumant seul le rôle d'instance d'origine. […] Le tiers transcendant, encore que la forme pronominale ne le dise pas, « prononce » le jugement (à ce titre, il est bien, dans son ordre, le correspondant de l'instance judicative) et le « texte » est la forme évolutive sous laquelle le jugement nous est communiqué. [205]

Le tiers transcendant devient l' « Ordonnateur des formes sociales », qui « agit comme une force rationnelle, assimilable à « un inconscient catégoriel, combinatoire » [formule de Paul

[202] Ibid., p. 81.
[203] Ibid., p. 82.
[204] Ibid.
[205] Ibid., pp. 84-85.

(cc) BY-NC-ND

Ricœur]»[206]. L'instance d'origine est transcendée par un tiers qui raconte et se raconte à travers elle, en coupant tout lien avec le domaine de la *φύσις*.

Avec notre corpus, on reconnaît des discours majoritairement menés par un tiers transcendant, celui de l'objectivité ou d'une image de la science. Ce tiers transcendant n'est pas le même pour tous les discours et donne donc deux visées opposées : objectivité structurale : celle du *λόγος ;* objectivité du jugement exercé, celle de la *φύσις*. Même si les visées énonciatives diffèrent, le but est le même pour tous les énoncés : faire-croire à l'objectivité du discours, à sa scientificité. Chaque instance a une façon différente de servir cette stratégie. Les instances de la non-personne et de l'absence de personne correspondent à ce que nous avons appelé l'énonciateur absent, c'est-à-dire un énonciateur qui n'utilise pas de pronoms de la première personne pour son centre de référence (ou instance d'origine). Dans l'idée d'instaurer un sujet universel, cet effacement énonciatif rejoint le domaine du λόγος. À l'inverse, nous retrouvons l'instance de la personne (b' b a) dans l'énonciateur affirmé qui fait usage du pronom « je ». En exerçant son jugement à partir de sa personne, l'énonciateur prend position comme sujet judicateur (b) en lien avec la *φύσις* (a) parce qu'il s'est entraîné pour rendre un jugement objectif (b').

Toutefois, dans la majorité des discours scientifiques du corpus, même lorsque l'énonciateur fait usage de pronoms de la première personne, cela ne garantit en aucun cas que ce soit une instance personne qui s'énonce. Nous ne pouvons pas nous fier aux formes pronominales utilisées dans les discours pour identifier systématiquement l'instance d'origine. Ces formes pronominales rentrent dans les stratégies de l'énonciateur pour faire-croire l'objectivité de son énoncé à son co-énonciateur. Or l'image de cette objectivité est majoritairement dans le domaine du λόγος. Ainsi, l'instance de la non-personne prime. Pour Coquet citant Piaget ce sujet épistémique « réduit au statut de « noyau cognitif commun à tous les sujets de même niveau » »[207] trouve son expression linguistique avec le « il », « un « il » prototypique ouvrant une classe d'indicateurs comme « on » ou « nous ».[208] Ainsi, les discours scientifiques sont dominés par la non-personne comme instance d'origine, ce qui permet à l'énonciateur de donner un ton impersonnel à l'énoncé, même lorsqu'il fait usage de pronoms de la première personne.

[206] Ibid., p. 85.
[207] Ibid., p. 81.
[208] Ibid.

(cc) BY-NC-ND

Prenons les exemples suivants :

18

Les individus en difficulté de lecture et de compréhension sont en difficulté avec les documents numériques. Si ceux-ci prennent plus de place dans **nos sociétés**, ce sera au détriment des personnes ne sachant pas lire ou ayant des difficultés de compréhension.[209]

19

La condition académique (du Collège de France à la maternelle) est *pharmacologique* et le rôle des académies est de produire la positivité du *pharmakon*, ce qui est la seule façon de lutter contre sa toxicité. Ce fut toujours le cas mais pour ce qui concerne le monde académique de **notre temps**, c'est un chantier nouveau qui doit faire avec les nouveaux types d'hypomnémata et de *pharmaka* que sont les formes analogiques et numériques de l'écriture.[210]

Dans ces deux exemples, nous remarquons l'usage du pronom possessif de la première personne du pluriel. Ces pronoms ne se réfèrent pas à des personnes identifiées mais à des non-personnes, permettant ainsi à la dimension énonciative d'inscrire son discours dans une visée d'objectivité. En effet « nos sociétés » ou « notre temps » sont des formules qui inscrivent l'énonciateur et le co-énonciateur dans un même espace-temps abstrait, celui du λόγος. Ce sont des concepts dans lesquels seuls des sujets épistémiques peuvent interagir. L'exemple 18 illustre très bien ce fait. Il met en opposition les sujets épistémiques de « nos sociétés » avec les « individus en difficulté de lecture et de compréhension ». Ces derniers se retrouvent exclus de l'univers du *λόγος* parce qu'ils n'ont pas les compétences requises. Ainsi, les seuls sujets ayant leur place dans l'espace-temps « nos sociétés » sont les sujets épistémiques dotés des capacités d'abstraction de lecture et d'écriture (donc l'énonciateur et son co-énonciateur). En instaurant des sujets quelconques du λόγος, l'énonciateur réussit un coup de force : il fait de l'univers du *λόγος* une condition nécessaire pour partager son espace-temps, ce qui l'inscrit dans un type d'objectivation du discours, celui de la non-personne où le tiers transcendant s'exprime à travers lui. C'est bien les exigences de la Société (le tiers transcendant) que décrit le chercheur et non les exigences de son corps (a). Nous avons donc bien affaire à une non-personne qui utilise pourtant le « nos ». Ce pronom ne renvoie pas à une personne au sens de Coquet mais à des sujets logiciens, objectifs. C'est donc bien l'objectivité (b') qui s'exprime dans cette phrase et qui impose un comportement aux individus en difficulté de lecture (b).

[209] TRICOT, *Apprentissages et documents numériques*, *op. cit.*, 2007, p. 105.

[210] KAMBOUCHNER, MEIRIEU et STIEGLER, *L'école, le numérique et la société qui vient*, *op. cit.*, 2012, pp. 195-196.

(cc) BY-NC-ND

Avec l'extrait 19, l'effet produit est le même. Qui parle ? Qui s'énonce derrière ce « notre temps » ? Là encore, nous retrouvons la non-personne (b' b), composée de sujets épistémiques influencés par un tiers transcendant. Ce tiers transcendant vise aussi l'objectivité et y parvient en instaurant des sujets du *λόγος* partageant une abstraction temporelle mais aussi spatiale (« le monde académique »). L'objectivité comme tiers transcendant opère au niveau des catégories spatio-temporelles. En effet au niveau temporel, « notre temps » ne désigne pas un temps vécu par un corps (a) mais un concept, un temps suspendu, qui permet de référer à une situation conceptualisée. En instaurant le co-énonciateur dans son univers conceptuel l'énonciateur fait aussi de lui une non-personne. Là aussi la multiplicité des sujets l'emporte sur la singularité des actants du niveau énonciatif. Le discours ne s'appuie pas sur des corps qui ressentent mais uniquement sur des concepts. « Notre » ne se réfère pas à une personne mais bien aux sujets épistémiques, parce que le discours objectif doit être valable pour tout le monde. Une stratégie est donc d'englober le co-énonciateur dans le discours. Ainsi, l'énonciateur lui fait croire qu'ils sont d'emblée des sujets cognitifs et pour cette raison, son énoncé le concerne. Le tiers transcendant de la non-personne règle donc le rapport au co-énonciateur.

Les instances d'origine des deux exemples ci-dessus mettent en place des univers abstraits où seuls des sujets épistémiques capables d'abstraction et de projection dans l'univers du *λόγος* peuvent interagir. Aucune place pour la *φύσις*. Ils répondent ainsi à la demande d'objectivité du tiers transcendant. À la question qui parle dans nos discours scientifiques ? Nous pouvons donc maintenant répondre, pour l'ensemble du corpus, l'axe du logos, le « ça pense ». Cet axe ne se porte pas sur un corps en particulier, comme dans le cadre de la *φύσις*. Il renvoie à un universel du langage. Même les discours qui font usage des pronoms de la première personne restent au final dans le domaine du *λόγος* influencé par le tiers transcendant (b' b a). Ce recours à la première personne (du singulier ou du pluriel) n'est qu'une stratégie énonciative pour mieux faire rentrer le co-énonciateur dans l'univers du λόγος. C'est une façon de lui donner un simulacre de personne à laquelle s'identifier. Cet univers est considéré comme le seul moyen de s'énoncer scientifiquement, selon un tiers transcendant qui donne sa visée au discours. Le tiers transcendant peut répondre à des types d'objectivité différents. Dans notre corpus, nous avons observé la présence de l'objectivité structurale et celle du jugement exercé. Pour cette dernière, même si le corps est réintégré dans le processus d'objectivation, il n'empêche que c'est dans le but de rationnaliser et d'objectiver le monde. Le corps (a) devient un outil au service du *λόγος* (b' b).

(cc) BY-NC-ND

Les discours veulent faire-croire au co-énonciateur que l'énoncé est objectif en créant des effets de scientificité dans le discours via des procédés d'abstraction du langage, à commencer par les pronoms. Ces derniers sont abstraits et ne se réfèrent pas à une personne mais à une multiplicité. Ils ne recouvrent jamais les mêmes fonctions ni les mêmes références. Il en va de même avec les catégories spatio-temporelles. Ce ne sont que des éléments entrant dans une stratégie de persuasion. En nous appuyant sur Coquet et en affirmant avec lui que le discours ne peut être qu'une interaction entre la *φύσις* et le λόγος, nous pensons donc que nos discours scientifiques, même s'ils essayent dans leur discours (Coquet parlerait de récit) de nous faire-croire qu'ils sont autonomes, sont en fait des sujets hétéronomes, dépendants du tiers transcendant, compris comme ce qui influe l'énonciation du discours en lui donnant sa visée d'objectivité.

À l'issue de ce chapitre, nous arrivons à la conclusion que l'énonciation échappe à toute régularité. Or il est gênant d'adopter une démarche sémiotique pour ne pas trouver de cohérence discursive, alors que la discipline cherche à dégager des règles d'organisation discursive. Nous remédions donc à ce problème en changeant de niveau et en passant à la sémiotique des instances de Jean-Claude Coquet. Nous rentrons ainsi dans le domaine de la phénoménologie et nous réintégrons dans le discours le corps percevant, vivant le monde qui l'entoure. Cela pour vite reconnaître que dans notre corpus, la *φύσις* est niée et laisse la place à une instance énonçante rationnelle. La cohérence de notre corpus vient donc du fait qu'il fonctionne sur l'axe du λόγος, malgré les tentatives de la dimension énonciative pour faire-croire à un corps qui s'exprime.

Nous avons voulu rendre compte de l'usage des pronoms dans notre corpus parce que nous pensions qu'ils manifestaient le degré de présence de l'énonciateur. Or si cela est vrai pour chaque texte en particulier – chaque texte choisissant le degré de présence de l'énonciateur dans ses pronoms – il n'est pas possible de trouver une règle commune pour l'ensemble du corpus. Les pronoms ne manifestent jamais le niveau communicationnel de la même façon. Ainsi, si l'usage des pronoms dans un discours peut être rapporté à telle et telle position dans les différents niveaux narratifs dégagés par Greimas, il faut reconnaître que cet usage est particulier et ne permet pas une généralisation à l'ensemble du corpus. Ainsi, plus qu'une particularité énonciative en fonction des disciplines, (hypothèse de départ), nous observons une particularité énonciative pour chaque discours. L'énonciation influe différemment sur les discours, lui donne

(cc) BY-NC-ND

un agencement de ses structures narratives à chaque fois différent. L'appropriation des structures narratives par l'instance d'énonciation donne au discours un caractère singulier. Nous retrouvons ici la tension entre le singulier et l'universel qui traverse l'objectivité depuis son existence en tant que concept. Si les structures narratives se veulent universelles parce que l'on peut les retrouver dans chaque discours, l'énonciation, quant à elle, singularise le discours en mettant ces structures sous son joug, les obligeant à différencier le discours, à lui donner une marque particulière. Ainsi, ces textes révèlent la complexité énonciative du discours scientifique mais aussi et surtout que l'analyse des pronoms n'est pas suffisante pour rendre compte de la prise en charge énonciative d'un discours. Nous avons dit précédemment que l'énonciation chapeautait la structure narrative du discours, cela revient à dire que chaque discours a sa propre mise en récit. On rejoint ici Benvéniste, pour qui chaque acte d'énonciation est unique.

Que comprendre alors de cette première manifestation énonciative dégagée pour l'analyse ? Selon notre hypothèse de départ, les marques de la dimension énonciative dans le discours scientifique participent du faire-croire objectif du discours. Ainsi, elles créent ses effets de scientificité. L'analyse a démontré que les effets de scientificité ne viennent pas d'un dévoilement énonciatif dans le sens où l'énonciateur se définit clairement. Ils viennent des stratégies qu'il met en place, soit pour poser un sujet universel du discours, soit pour créer une connivence avec le sujet via l'implication personnelle du chercheur. Dévoilement énonciatif ne signifie donc pas dévoilement de l'énonciateur. Autrement dit, relever les procédés de la dimension énonciative ne nous a pas permis de définir clairement la figure de l'énonciateur. Cela parce que cette figure ne se rattache pas à un sujet précis mais à un sujet abstrait, épistémique. C'est pour cette raison que ce sujet du *λόγος* peut indifféremment dire « nous » ou « je » ou « on », parce qu'il ne se réfère pas à une personne particulière mais à la Science, avec un devoir d'objectivité. Cela n'empêche pas la position de l'énonciateur d'avoir un rôle dans le discours : celui de faire-croire au co-énonciateur à la scientificité de son propos. En ne se dévoilant jamais clairement, en restant un sujet d'abstraction, l'énonciateur se sert de cette ambigüité pour alimenter ses différentes stratégies pour faire-croire à son énoncé.

Pour répondre à notre hypothèse, après l'analyse des centres énonciatifs, les effets de scientificité sont reconnaissables dans le discours comme un faire-croire objectif. Si jamais ce faire-croire perd sa visée d'objectivité alors le discours perd ses effets de scientificité et bascule dans un autre genre discursif. Mais nous pouvons aller plus loin et avancer que la dimension

(cc) BY-NC-ND

énonciative, que nous pensions marquer librement le discours de sa présence, d'où sa difficulté à la définir, est en fait hétéronome, c'est-à-dire dépendante d'un tiers transcendant. Ce tiers transcendant, tout en restant dans le domaine du rationnel, se fonde sur l'image que l'énonciateur se fait de la science et de l'objectivité. En fonction de cette image conceptuelle, l'énonciateur est influencé dans son discours pour y correspondre. Le tiers transcendant se comprend comme une intériorisation au niveau du *λόγος* d'un en-dehors du discours et règle ce dernier. Le tiers renvoie donc à une *praxis* énonciative qui influe le discours tout en faisant sortir de ce dernier. Si l'énonciation échappe à toute régularité, si c'est la dimension du discours qui le singularise, nous formulons l'hypothèse que cela est dû à un en dehors du discours, une *praxis* énonciative.

En nous intéressant à la figure de l'énonciateur, nous avons constaté qu'elle manifestait un univers hétéronome. L'objectivité de son discours lui est dictée par un tiers rationnel et absolu. Pourtant, la dimension énonciative singularise chacun des discours en agençant différemment les structures narratives dans chaque texte, cela afin de mieux servir ses stratégies de persuasion. Il n'y a pas une seule stratégie pour faire croire à l'objectivité du discours. Nous observons un paradoxe qui demande donc à changer de niveau pour le résoudre. Il nous faut reconnaître une autre strate qui prend en charge la dimension énonciative, et qui permet les différences stratégiques de ce niveau. C'est là qu'intervient le tiers transcendant. Ce tiers transcendant permet donc de postuler une cohérence discursive à la dimension énonciative de nos énoncés : la recherche d'objectivité.

(cc) BY-NC-ND

Chapitre 4. La mythification de l'objet du discours.

Dans ce chapitre, nous allons laisser de côté la figure de l'énonciateur pour mieux nous intéresser à la présentation de l'objet TICE. Comment les TICE sont-elles qualifiées dans les énoncés ? Est-ce révélateur d'un manque d'objectivité ? Est-ce que cette présentation de l'objet rentre également dans les stratégies de la dimension énonciative pour faire croire à l'objectivité du discours ? Tout en restant dans une analyse de l'énonciation de nos discours, cette présentation nécessite un recours à d'autres phénomènes énonciatifs. Elle requiert aussi une étude du métalangage mis en place pour désigner l'objet TICE. Nous avons précédemment défini le métalangage d'après la définition du dictionnaire de Greimas et Courtés (cf. chapitre 2), mais cette définition doit être retravaillée pour mieux correspondre au corpus. En effet, le métalangage des discours scientifiques n'est pas univoque dans la présentation de l'objet. La polysémie que l'on rencontre pose la question de la mythification de l'objet TICE et du type de métalangage utilisé pour le décrire. La mythification, que nous définissons à partir de la définition que Barthes donne du mythe, se comprend comme un processus de déformation de l'objet. En s'appuyant sur un langage-objet, un autre langage émerge, avec la particularité cependant de vider le langage-objet de son sens premier pour lui en donner un autre tout à fait différent. C'est un jeu de déformation du sens pour imposer celui du métalangage aux co-énonciateurs. Comparer les spécificités du métalangage scientifique et mythique nous permet de mieux cerner celui qui est à l'œuvre dans notre corpus.

Le discours scientifique est avant tout un faire cognitif qui construit son objet. Dans notre corpus, l'objet TICE est la quête du savoir. C'est sur cet objet que l'énonciateur souhaite établir un savoir en s'instaurant comme sujet de la quête. Ce sujet fait partie d'un univers rationnel auquel il fait référence pour démontrer sa capacité et sa légitimité à construire son discours sur l'objet. Tout comme cette instauration du sujet passe par des stratégies de persuasion, la construction de l'objet passe aussi par des procédures de faire-croire. Cela pour donner des effets de scientificité au discours. Persuasion et effets de scientificité sont liés au niveau énonciatif pour faire adhérer le co-énonciateur au discours. Nous souhaitons maintenant étudier ceux qui sont liés à l'objet en observant comment l'instance d'énonciation gère les termes sur les TICE ? Quels systèmes de valeurs sont défendus dans l'énoncé par rapport à

(cc) BY-NC-ND

l'objet de recherche ? C'est par la présentation de l'objet TICE que l'énonciation marque également son discours. Elle le fait par les procédés de modalisations, de qualification, d'assertion, etc.

Selon notre hypothèse de départ, les énoncés de notre corpus sont tous en faveur de l'intégration des TICE à l'école en raison d'un manque d'objectivité. C'est de là que le corpus tirerait sa cohérence. Les différents types d'énonciation ne permettent pas de trouver une unité à l'ensemble des discours, alors que la présentation de l'objet y parviendrait. Or, nous avons démontré que l'objectivité était bien présente dans notre corpus et qu'elle se reconnaissait par les stratégies de faire-croire mises en place par l'énonciateur. La présentation des TICE dans le discours participe-t-elle de ces procédures d'objectivation guidées par un tiers transcendant ? C'est-à-dire à l'instauration d'un univers rationnel qui correspond à une image spécifique de la recherche scientifique ?

Pour répondre à ces questions, nous commençons l'analyse par la classification des termes utilisés pour parler des TICE. Est-ce que le terme est repris tel quel ou est-il approprié par l'énonciateur dans un métalangage scientifique ? Et quels sont les systèmes axiologiques mis en place par les choix terminologiques ?

(cc) BY-NC-ND

I. Une terminologie confuse

L'analyse a été menée sur l'ensemble des extraits du corpus, et non sur un seul texte. Jusqu'à présent, nous parlons des TICE pour qualifier l'objet du discours de recherche, mais cette désignation n'est pas la seule utilisée. Nous en avons fait l'expression emblématique de l'objet de recherche de manière aléatoire. En effet, en observant quels termes étaient utilisés pour désigner les TICE, il en ressort qu'aucun discours n'utilise la même terminologie, et si plusieurs énoncés utilisent les mêmes termes, c'est rarement pour décrire le même phénomène. Entre « support », « outil », « technologie », « informatique », « ordinateur », « TIC », « TICE », « internet », « réseau » etc., il paraît difficile de dégager une certaine cohésion sémantique. Nous pouvons observer deux tendances au sein de chaque discours. D'une part, celle d'utiliser une multitude de termes pour désigner un seul et même phénomène, donnant l'image d'un objet composé de multiples facettes et demandant des nuances. D'autre part, celle d'utiliser le même terme pour désigner une diversité de phénomènes, comme c'est le cas avec « numérique » par exemple.

Le résultat de ces tendances, lorsqu'on change d'échelle et que l'on passe à l'ensemble du corpus, c'est une terminologie très fluctuante pour qualifier l'objet du discours. À tel point que l'on peut se demander à quoi tous ces termes réfèrent et s'il s'agit bien du même objet. Pourtant, on peut repérer des correspondances. Par exemple, la majorité de nos discours gardent l'acronyme TICE ou TIC, les deux étant utilisés indifféremment, pour parler de ces supports numériques, parfois sans être expliqué, même dans les introductions.

Comme le suggère Fontanille :

> La formation des types et la catégorisation nous intéresse particulièrement, dans la mesure où elles deviennent des stratégies à l'intérieur de l'activité de discours.[211]

La qualification de l'objet sert les stratégies persuasives de l'énonciateur. Ainsi TICE ou TIC désignent un ensemble assez vague, dont on cerne difficilement les contours. Cela devient gênant pour le discours scientifique qui se doit d'être univoque (condition de scientificité première selon le dictionnaire de sémiotique de Greimas). La polysémie et la

[211] FONTANILLE, *Sémiotique du discours*, *op. cit.*, 2003, p. 43.

(cc) BY-NC-ND

profusion des termes utilisés desservent les objectifs de scientificité et d'objectivité des discours.

A. Le numérique, mot-valise par excellence

Le terme « numérique » est utilisé dans huit de nos extraits et recouvre une réalité abstraite. De plus, son usage grammatical n'est pas fixe non plus, ce dernier pouvant être tantôt adjectif, tantôt substantif. Le substantif est utilisé dans deux de nos extraits mais avec des effets différents :

> **1**
>
> **Le numérique** est omniprésent. Il donne accès à la communication, aux échanges, à la connaissance, à la formation, à la culture et occupe le plus souvent une place centrale dans les entreprises. Il fait partie de notre culture (« ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs », selon l'Unesco). Son absence peut aboutir à un isolement social et économique : pour paraphraser Howard Rheingold, la fracture actuelle divise ceux qui savent utiliser **des outils numériques** et ceux qui les utilisent mal ou pas du tout. Intégrer **le numérique** à l'école, c'est donc éviter de voir se creuser un fossé entre les citoyens. Ne pas intégrer **le numérique** à l'école serait produire des **« analphabètes numériques »** (selon l'expression de Jean Tardif), à savoir des personnes incapables de comprendre les informations auxquelles elles ont accès, exclues de la société dans laquelle elles vivent.[212]

Selon Alexandre Moatti, l'usage substantivé de « numérique » témoigne d'un glissement de sens. En tant qu'adjectif, numérique désignait un concept précis :

> À l'origine, l'adjectif numérique relève du vocabulaire technique. Il désigne un mode de traitement automatisé du signal : en informatique, le signal numérique a remplacé le signal analogique.[213]

Avec le substantif, le terme change de sens et devient beaucoup plus général. Cela est d'autant plus frappant selon le chercheur lorsque l'on remarque que le substantif « numérique »

[212] FOURGOUS Jean-Michel, *Réussir à l'école avec le numérique : le guide pratique*, Paris, O. Jacob, 2011, pp. 73-74.

[213] MOATTI Alexandre, « Le numérique, adjectif substantivé », *Le Débat* (3), juin 2012, pp. 133-137.

(cc) BY-NC-ND

a englobé le terme « informatique », ce dernier supposant aussi une couche technique et scientifique :

> Remplacer sémantiquement l'informatique par le numérique est fortement réductionniste : c'est effacer la science et les technologies sous-jacentes aux divers produits pour ne retenir que leur fonction. […] En ce sens – ou plutôt en ce glissement de sens –, le numérique substantivé accompagne un mouvement sociétal plus global, celui d'un désintérêt pour la science et la technique pourtant toujours plus présentes dans des produits dont on ne s'intéresse qu'à l'usage : peu importe comment est fait un téléphone portable (lui aussi substantivé : un portable), ou un appareil photo numérique, ce qui importe c'est l'utilisation que l'on en a et les services qu'il offre. La dualité entre l'informatique et le numérique se résout au profit de ce dernier terme.[214]

C'est exactement le glissement de sens que l'on observe avec l'extrait n°1. En effet, le « numérique » en tant que substantif ne réfère pas à des caractéristiques techniques, mais culturelles et sociétales. À tel point que « le numérique » est un élément essentiel pour l'intégration sociale des individus selon l'énonciateur. Mais on ne comprend pas exactement ce que ce terme définit. Nous comprenons juste qu'il a une grande importance puisqu'il est « omniprésent ». Ici, l'objet devient lui-même acteur et agit à la place de sujets en devenant sujet du verbe d'action. Il devient un sujet de faire : il « donne accès » à une accumulation de notions non pas techniques mais bien liées à une activité humaine. Le « numérique » sort ainsi de son rôle d'objet pour devenir un sujet agissant sur les domaines de la société qui l'entourent. Le « numérique » est actif alors que les individus sont passifs et dépendants de lui, ce qui se remarque avec l'opposition présence ou absence du « numérique ». Soit le « numérique » est présent et les individus sont intégrés dans la société, soit le « numérique » est absent et ils sont isolés. Vision très manichéenne, où la seule possibilité pour les individus de reprendre leur rôle de sujet est d'utiliser les « outils numériques ». Ainsi, on observe une qualification du « numérique » qui dépend de son emprise sur les individus. Soit il est le substantif sujet de l'action et domine ces derniers, soit il est utilisé par les sujets et redevient objet de l'action. Ici, nous remarquons un basculement. Pour avoir prise sur le « numérique » et prendre part dans la société en tant que sujet de ses actions, la seule solution laissée à l'individu est de l'utiliser, sinon, il se voue à devenir un « analphabète numérique », c'est-à-dire un exclu. D'où la nécessité d' « intégrer le numérique à l'école ». Il faut noter ici l'infinitif du verbe : ne se rapportant à aucun sujet, cela conforte l'idée que le « numérique » s'instaure tout seul, que c'est

[214] Ibid.

(cc) BY-NC-ND

un processus qui n'a pas de décisionnaire mais uniquement une force d'action. Ainsi, le « numérique » est défini par ce qu'il fait dans la société, par son rôle en tant que sujet de faire.

Ce basculement de l'objet vers le sujet témoigne bien du changement de statut de l'objet. Il passe d'un monde technique à un monde social qu'il régit puisque son utilisation est la condition pour que les individus puissent en faire partie. Avec cet exemple, nous voyons un cas où l'objet de la quête prend la place du sujet. C'est une façon de sortir du schéma narratif de l'énonciation objective. Ainsi, le sujet ne construit plus son objet, mais laisse l'objet prendre toute la place, même sur le plan de l'action. L'objet finit par construire le discours au lieu de rester l'objet construit. Ce renversement des rôles fait donc perdre ses effets de scientificité au discours. Ce dernier n'a plus une distance objective par rapport à son objet pour tenter d'élaborer un savoir sur lui.

Dans le deuxième extrait, bien que substantivé là-aussi, l'énonciateur ne fait pas le même usage du terme « numérique » :

> **2**
>
> Selon Antonio Damasio, les sens transmettent dès le plus jeune âge des émotions liées agréables ou désagréables au cerveau. Ces sensations produisent des émotions liées au plaisir ou à la douleur générant à leur tour une pensée consciente qui se construit peu à peu. Par conséquent, le neurologue américain réfute la pensée cartésienne séparant l'esprit du corps et rejetant les sens qui produisent de fausses informations et tromperaient le cerveau.
>
> Toutefois, la loi de 1989 en appelant une nouvelle pédagogie fondée sur le réductionnisme scientifique et didactique, ainsi que sur **le numérique** s'appuie essentiellement sur le paradigme cartésien.[215]

La première différence notable est que le mot est employé une seule fois alors que dans le premier extrait, les occurrences sont plus nombreuses. Ensuite, sur le plan actantiel, « le numérique » ne fait pas l'action, ce n'est pas le sujet du verbe, mais son complément. Là, le « numérique » est mis au même niveau que « le réductionnisme scientifique et didactique ». Il ne prend toute la place de l'énoncé et ce n'est pas lui qui fait avancer le récit. Il n'est pas non plus la seule condition nécessaire à l'existence des autres éléments du texte puisque « le réductionnisme » est également nécessaire à l'existence de la loi de 1989, sujet de la phrase. Le « numérique » garde une place importante parce qu'il est fondateur du sujet de la phrase, mais

[215] MOATTI, *Le numérique éducatif (1977-2009)*, *op. cit.*, 2010, p. 195.

(cc) BY-NC-ND

son importance est relativisée et partagée avec un autre élément. Le « numérique » n'est pas présenté comme le centre de l'énoncé, mais comme un élément fondateur qui permet d'expliquer la loi de 1989. En marquant l'opposition avec « toutefois », l'énonciateur met ici l'accent sur la dichotomie entre, d'un côté, l'importance des sens dans les processus d'apprentissage et d'autre part, leur négation dans l'éducation actuelle. Les sens sont au centre de l'énoncé et « le numérique », au même titre que « le réductionnisme » sont les opposants à leur développement.

On comprend ici que le « numérique » ne correspond pas au même phénomène que dans le premier extrait. Il s'oppose aux sens, aux émotions, à la pensée, bref, à la *φύσις*, et fait entrer dans le domaine du λόγος, dans un univers rationnel où le corps percevant est nié. Dans le premier extrait, le « numérique » est vu comme une nécessité pour l'intégration sociale, dans le deuxième, au contraire, il est vu comme un frein au développement. Ces qualifications de l'objet se remarquent aussi dans la structure actantielle de l'énoncé. D'un côté, le « numérique » est le sujet du discours et prend toute la place, de l'autre, il est considéré comme un objet faisant obstacle aux sens.

L'emploi du terme « numérique » en tant que substantif dénote donc une habitude : se servir de l'adjectif substantivé pour désigner un phénomène qui dépasse les caractéristiques techniques mais aux contours flous et jamais identiques en fonction des énoncés. Dans le premier, il correspond à la condition première de la vie en société, dans le deuxième, c'est par opposition à un monde sensible que le numérique est défini. Il apparaît donc que le terme numérique correspond à un mot-valise :

> Cet usage substantivé peut être vu comme révélateur d'une langue perdant en précision, en spécificité : consacrant de nouveaux substantifs (le numérique ou le politique), elle ne ferait que s'appauvrir avec ces mots-valises englobants, chargés d'affects divers voire opposés, et finalement peu précis. [216]

Pour les autres extraits, le terme « numérique » est utilisé en tant qu'adjectif. Celui-ci perd donc complètement son pouvoir agissant, et devient dépendant du substantif qui agit à sa place. Il n'empêche que la définition du terme n'est pas univoque non plus et varie en fonction de chaque énoncé. La signification du terme n'est pas fixée. Surtout, nous observons que l'adjectif change de sens en fonction du nom qu'il qualifie, comme s'il s'adaptait à chaque fois

[216] MOATTI, « Le numérique, adjectif substantivé », *art. cit.*, 2012.

(cc) BY-NC-ND

à l'univers sémantique auquel il se rapporte, pouvant ainsi qualifier n'importe quel mot. Dans notre corpus, nous trouvons les expressions suivantes : « culture numérique », « pratique numérique », « outils numériques », « tableaux numériques », « traces numériques », « technologies numériques », « documents numériques », « information numérique », « contenus numériques ». Cette liste non-exhaustive démontre que l'adjectif « numérique » peut qualifier un ensemble très hétérogène. Pourtant, cet adjectif désigne avant tout

> une propriété du codage informatique des documents électroniques, fondée sur la numérisation en base 2, de tous les documents, textes, images fixes et animées, sons.[217]

Ainsi, cette profusion d'utilisation du terme numérique, et son emploi généralisé a eu pour conséquence

> d'avoir favorisé l'expansion *ad nauseam* de l'immatériel ou de la dématérialisation, comme si ces technologies n'existaient pas sans une immense, complexe et coûteuse base matérielle requise par des systèmes qui ont l'inconvénient de ne pas être tous visibles. De la sorte, on a plutôt retiré de l'intelligibilité aux processus qu'on voulait désigner.[218]

L'adjectif numérique demanderait donc d'être redéfini à chaque fois en fonction du mot qu'il qualifie pour gagner en intelligibilité. Or, c'est rarement le cas. Le terme numérique n'est plus défini, les énonciateurs assumant qu'il est connu et compris par tous. Les usages du terme varient cependant tellement qu'on ne sait plus à quoi il se réfère : un processus social ? Une technique ? Des objets spécifiques ? On observe une division en deux catégories en fonction des usages du terme : d'un côté, il qualifie un substantif technique, prenant appui sur du matériel tangible, de l'autre, il qualifie des concepts, référant à de l'immatériel. Ainsi, un discours n'utilise l'adjectif « numérique » que pour désigner le substantif « document », alors qu'un autre discours l'utilise à la fois pour qualifier les substantifs « culture », « traces » et « pratiques » :

> **3**
> Afin d'analyser les rapports entre la **culture numérique** des élèves et l'école, nous présenterons les **pratiques numériques** scolaires et personnelles des élèves d'un collège de région parisienne (âgés de onze à seize ans). Notre réflexion s'appuie sur une recherche menée pendant trois ans qui

[217] CHARBONNIER Jean-Louis, « Vous avez dit culture numérique ? », *Echanger* (87), 2009. En ligne : http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/innovation-pedagogique/echanger/dossiers-parus/vous-avez-dit-culture-numerique--681852.kjsp?RH=1164983791265, consulté le 24.06.2015.
[218] Ibid.

(cc) BY-NC-ND

combine entretiens, analyse des **traces numériques** d'activité et observations directes dans des univers sociaux hétérogènes […].[219]

4

Ce dernier chapitre voulait illustrer le fait que l'étude des processus cognitifs impliqués par l'apprentissage avec des **documents numériques** en est à ses débuts. Mille choses sont encore à découvrir. L'objectif était aussi de montrer que **les documents numériques** proposent non seulement de nouvelles situations à étudier […], mais surtout de nouveaux dispositifs expérimentaux.[220]

Dans l'extrait n°3, l'expression « culture numérique » est définie plus haut dans comme « ensemble de valeurs, de connaissances et de pratiques qui impliquent l'usage d'outils informatisés […] ». En admettant que les termes de valeurs, connaissances et pratiques se réfère au concept de culture, cela signifie que l'adjectif « numérique » est défini comme ce qui implique l'usage d'outils informatisés. Ainsi, nous retombons dans la logique de l'usage critiquée par Alexandre Moatti, mais aussi dans une omniprésence du « numérique », même dans sa forme adjectivale, qui démontre la pénétration de ce dernier dans la société.

L'extrait n°4 est plus restrictif dans son usage de l'adjectif et ne qualifie que le substantif « documents ». Le champ d'application de l'adjectif est balisé à un domaine en particulier, ne lui donnant pas au terme « numérique » une impression d'omniprésence dans le discours.

On remarque que l'emploi de « numérique » en tant qu'adjectif est majoritairement réservé à l'aspect technique, matériel de l'objet, alors que le substantif concerne plutôt ses implications sociales et conceptuelles. En utilisant ce terme, adjectif ou substantif, dans autant de situations, les énonciateurs de nos discours scientifiques ont fait du numérique un terme polysémique, recouvrant différents phénomènes. Surtout, ils en ont fait un concept indéfini, pouvant s'appliquer partout parce qu'il englobe le matériel et l'immatériel.

C'est le seul terme de notre corpus à avoir une telle ambivalence. « Informatique » et « technologie » peuvent aussi, dans certains cas, contracter une ambivalence en référant à la

[219] FLUCKIGER Cédric, « L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation* (163), juin 2008, pp. 51-61.

[220] TRICOT, *Apprentissages et documents numériques*, *op. cit.*, 2007, p. 104.

(cc) BY-NC-ND

fois à des caractéristiques sociales et techniques, mais ce phénomène est rare, et jamais autant poussé qu'avec le terme « numérique ».

B. La profusion lexicale pour faire-croire à l'objet

A l'inverse du terme « numérique » qui sert à désigner un ensemble de phénomènes différents, nous pouvons aussi observer le cas où un ensemble de termes différents sont utilisés pour parler d'un seul et même phénomène, et ce aussi bien au sein d'un même discours que dans plusieurs. Au final, cela peut aboutir à brouiller les délimitations de l'objet, à tel point que l'on ne comprend plus de quoi il est question dans le discours. Les énoncés ont chacun une manière particulière de généraliser le phénomène dont ils parlent. C'est en effet souvent lorsque l'énonciateur opte pour un discours de portée plus générale afin de conclure sur un point de son énoncé que cette tendance à multiplier les termes pour qualifier l'objet du discours se manifeste. Ce moment de la généralisation/conclusion s'accompagne de la description d'un autre phénomène : c'est l'ouverture du discours sur un autre aspect du phénomène étudié qui emmène une perte de précision avec les termes employés pour parler des TICE.

Ainsi, nous pouvons trouver les termes d'« informatique », de « technologie », de « technique », de « TIC » ou « TICE » pour regrouper un ensemble technique diversifié, correspondant à une multiplicité de supports. Ces supports ont des spécificités propres, mais qui ne sont pas prises en considération dans les énoncés. En effet, faire le choix énonciatif d'un discours de portée plus générale peut avoir des incidences sur la force de persuasion du discours, mais il s'accompagne quasi automatiquement d'une perte en précision terminologique. Les termes utilisés servent à créer des catégories générales englobant divers objets techniques. Or, ces catégories ne sont pas clairement définies et ne permettent pas d'avoir une compréhension globale de l'objet. C'est plutôt le phénomène social dans lequel l'objet TIC s'insère qui se trouve éclairci.

Prenons les extraits suivants :

5

Les usages de l'**informatique** et de l'**internet** par la jeunesse ont profondément déstabilisé le système scolaire. **Les TIC** n'ont pas été l'allié royal attendu par les pédagogues. **Les technologies de l'information et de la communication** ont remis en cause le pouvoir des enseignants et de

(cc) BY-NC-ND

l'institution, non sur le plan d'une acquisition plus autonomes des connaissances, mais par des activités chronophages et a-scolaires et parce que l'informatisation de l'école laisse de côté de nombreuses difficultés relatives à la culture, aux modes de transmission du savoir, aux élèves rétifs. Le système scolaire essaie de faire perdurer ses propres valeurs face aux normes véhiculées par **les médias télévisé et numérique**. En son sein, l'imaginaire techniciste perdure, la majorité de la hiérarchie croit qu'il est toujours possible de transformer la pédagogie grâce **aux écrans numériques et à la connectivité sur le réseau mondial**. D'autres au sein du système éducatif, face aux échecs répétés, osent refuser ouvertement l'apport des **outils informatiques**. En dernier lieu, une approche plus pragmatique regroupe des partisans de l'informatisation du système scolaire détachés de l'imaginaire technologique et professant des ambitions plus modestes. C'est le sens qu'il faut donner à la mise en œuvre du B2I.[221]

6

Longtemps incapable de penser ses propres supports historiques de transmission des savoir, l'écriture et le livre, l'école n'a cessé de percevoir **les nouveaux outils et supports de la mémoire** (qu'il s'agisse de **la télévision, de l'ordinateur ou maintenant d'internet**), soit comme foncièrement étrangers à son monde, ses valeurs (il suffit de voir encore aujourd'hui certaines réactions de rejet violent d'internet), soit comme des remèdes-miracles (cf. certains discours institutionnels des années 80-90 sur les **TIC**), ou encore comme le nouveau passage obligé de l'enseignement, qui se doit de s'adapter à la fois à la demande sociale et à l'innovation.

Mais ces trois positions de l'école face aux **TIC**, que l'on résumera de manière schématique par le rejet, « l'émerveillement » ou la résignation, font, non seulement l'impasse sur les mutations profondes dont sont porteuses les **TIC** sur l'acquisition et la transmission des savoirs, mais aussi sur leur potentiel de créativité, d'inventivité. Car l'un des principaux problèmes de l'école aujourd'hui est que l'« intégration » des **TIC**, qui s'opère lentement sinon douloureusement, n'a pas encore transformé en profondeur la pédagogie, les méthodes d'enseignement, les usages, le fonctionnement de l'ancien « écosystème scolaire ».[222]

Dans ces deux extraits, l'objet du discours est nommé soit par des termes techniques faisant référence à un ensemble de supports divers, soit par des termes faisant référence à un objet technique particulier. Dans l'extrait 5, nous pouvons relever les termes « informatique », « TIC », « technologies de l'information et de la communication », « média télévisé et numérique » et « outils informatiques » comme faisant partie de la première catégorie ; « internet » et « connectivité au réseau mondial » appartenant à la seconde. Pour l'extrait 6, nous retrouvons les « nouveaux outils et supports de la mémoire » ainsi que l'acronyme « TIC »

[221] MOATTI Daniel, *Le numérique éducatif (1977-2009)*, *op. cit.*, pp. 195-196.

[222] SERRES, « L'école au défi de la culture informationnelle », *art. cit.*, 2008, pp. 41-70.

(cc) BY-NC-ND

répété quatre fois dans la première catégorie, et les termes « télévision », « ordinateur » et « internet » dans la seconde. Cette variété de termes utilisés pour désigner le même objet (que nous appelons pour l'instant les TICE) peut se comprendre de différentes façons qui ne sont pas contradictoires. Tout d'abord, cela peut être intentionnel de la part de l'énonciateur pour ne pas lasser son co-énonciateur en employant toujours la même désignation. Ensuite cela peut être un moyen de rendre compte de la richesse de l'objet du discours. Cela a plusieurs conséquences sur le discours et sur les stratégies de persuasion mise en place autour de l'objet. Premièrement, nous n'avons pas une vision claire de l'objet, pouvant correspondre à différents termes en fonction des énoncés. Cela complexifie le rapport du co-énonciateur avec l'énoncé. En effet, en lui donnant diverses dénominations, l'objet du discours devient une réalité fuyante et composite.

L'idée du « bazar technologique »[223] qui se retrouve dans l'hétérogénéité terminologique démontre que l'objet du discours se subdivise en sous-catégories propres à chaque énoncé. Si un discours assimile les TICE à des technologies, l'autre l'assimile à des supports. Nous ne sommes pas dans les mêmes sphères sémantiques et pourtant, elles sont toutes chapeautées par le terme les « TIC ». La catégorie d'appartenance de l'objet du discours est en redéfinition permanente. Cela ne fait que confirmer le fait que les objets ne sont saisissables qu'en parties et que les discours scientifiques qui travaillent sur le même objet, les « TIC », le perçoivent à chaque fois de manière différente.

> De la même façon, bien qu'il s'agisse au premier abord de problèmes bien différents, un objet donné dans la perception peut l'être de façons multiples bien qu'il s'agisse du même objet visé. Ainsi, lorsque nous tournons autour d'une statue, nous en percevons des esquisses successives, jamais identiques, et qui pourtant paraissent bien référer à la même entité. […] Nous dirions alors : nous percevons le même objet, mais la réflexion phénoménologique nous montre qu'il nous est donné à chaque fois différemment.[224]

Le discours scientifique n'échappe pas à la problématique de la perception, fondement de l'énonciation. Si la perception permet l'énonciation, elle implique aussi des différences discursives. D'où le fait que l'énonciation singularise les discours du corpus. En faisant fond sur la perception, la dimension énonciative est dans une visée singularisante. Le paradoxe des

[223] Expression empruntée par l'auteur à D. Peraya *in* MŒGLIN, *Les industries éducatives*, *op. cit.*, 2010, p. 54.

[224] BORDRON Jean-François, « Le statut sémiotique du monde naturel et la question de l'objet », *Actes Sémiotiques*, 2007. En ligne : http://epublications.unilim.fr/revues/as/1572, consulté le 04.09.2013.

(cc) BY-NC-ND

discours de recherche est d'être en tension entre une perception-énonciation singularisante, et un idéal de recherche, défini précédemment comme le tiers transcendant rationnel, qui se veut lui généralisant et universel.

Avec les deux extraits ci-dessus, nous observons justement une tentative de généralisation du propos en l'ouvrant à la problématique des rapports entre l'école et la place laissée aux TICE par cette dernière. C'est aussi en raison de cette généralisation que l'objet du discours se disperse dans une profusion de termes. En effet, ce n'est plus le moment de spécifier et de définir l'objet mais de l'insérer dans une problématique plus globale. Surtout, les procédures de modalisations utilisées dans la phase conclusive est révélatrice de la place que l'énonciateur veut donner à l'objet. Dans l'extrait 5, les trois premières phrases servent à reprendre les conclusions du point précédent. Viennent ensuite les analyses de l'énonciateur pour répondre au problème posé. De même dans l'extrait 6, nous observons deux phases : la première phrase propose une récapitulation des positions historiques de l'école face à l'objet TICE. Les deux autres phrases concentrent les analyses de l'énonciateur. Dans les deux extraits, il est fait état d'une opposition entre l'école et les TICE due aux changements que ces dernières impliquent et de trois attitudes possibles face à ce contraste. Dans l'extrait 6, la faute revient à l'école qui n'a pas les compétences nécessaires pour recevoir l'objet TICE. Elle est modalisée par un /ne pas pouvoir/ (« incapable de penser»), ce qui la rejette dans la dimension perceptive, caractérisée par un aspect duratif (« longtemps », « n'a cessé de percevoir »). Cette perception est responsable des trois attitudes que l'actant école développe à l'égard de l'objet. Autrement dit, dans le schéma de la quête que l'énonciateur met en place, l'école comme sujet de la quête ne s'est pas doté des compétences de pensée pour pouvoir performer l'action de jonction avec l'objet. Elle reste dans des compétences de perception et en disjonction avec l'objet TICE. L'opposition entre pensée et perception au niveau fondateur devient responsable de l'échec de la quête de l'objet parce qu'elle fait basculer l'école dans un /ne pas pouvoir faire/. Ce dernier ne peut donc pas opérer les changements attendus par l'énonciateur.

Dans l'extrait 5, l'actant fautif de la disjonction entre l'actant école et l'actant TICE est l'objet TICE. Dans cette configuration, l'actant-objet est l'élément perturbateur qui déclenche les trois attitudes possibles de l'actant-école. Ces trois réactions de l'actant-école sont modélisées de manière différente. La première est une double modalisation avec un /croire pouvoir-faire/ (« la majorité de la hiérarchie croit qu'il est toujours possible de… ») qui amène à une jonction avec l'objet, mais qui s'apparente plus à une illusion de réalisation de l'action,

(cc) BY-NC-ND

ce qui est confirmé par le terme « imaginaire ». La double modalisation dans cette phrase met en lumière le fait que la réalisation de l'action est éloignée. En effet, comme le précise Fontanille :

> Le nombre de modalités éloignent proportionnellement du centre de référence, car il augmente la distance avec le mode réalisé[225]

La deuxième attitude est modalisée par un /vouloir ne pas faire/ compris dans le terme « refuser » afin de ne pas être en jonction avec l'objet TICE. La troisième attitude, enfin, est modalisée par un /devoir-faire/ avec la formule « il faut donner ». Les modalités du devoir et du pouvoir constituant « une sorte de préalables, les conditions minimales d'un faire ou d'un état »[226] nous avons donc ici deux attitudes opposées, l'une rejetant l'action, et l'autre l'appelant au contraire. Ces trois attitudes et les modalités qui les caractérisent permettent surtout de comprendre où l'énonciateur se situe et quelle type de jonction avec l'objet il privilégie car

> les modalités sont sous le contrôle de l'énonciation, et elles échappent ainsi au contrôle des prédicats qu'elles modifient ; au contraire, elles leur imposent la position de l'instance de discours, et leur appliquent l'orientation discursive.[227]

En effet, en rendant l'action irréalisable, il privilégie un mode d'opération en particulier pour obtenir la jonction avec l'objet. Les deux premières attitudes sont rendues irréalisables par la double-modalisation éloignant de trop le procès du mode réalisé et par la modalité /ne pas vouloir/. Alors que la troisième attitude est constituée de la modalité du /devoir/, modalité fondatrice de toute action. Autrement dit, les énonciateurs mettent en place les programmes narratifs qu'ils défendent en décrédibilisant les autres. Procédure de faire-croire parmi d'autres, les modalités permettent à l'énonciateur d'éloigner du mode réalisé les propositions qui ne lui conviennent pas.

Nous pouvons remarquer que malgré les différents chemins pris par nos deux énonciateurs – l'un accusant l'école et rejetant les trois attitudes qu'il lui attribue, l'autre reconnaissant aussi ces trois attitudes mais en privilégiant une – ils se retrouvent sur un point : l'intégration des TICE à l'école est nécessaire. En d'autres termes, il faut parvenir à la réussite

---

[225] FONTANILLE, *Sémiotique du discours*, *op. cit.*, 2003, p. 177.

[226] GREIMAS Algirdas Julien et COURTÉS Joseph, « Devoir », *in* : *Sémiotique : dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Paris, Hachette, 1993.

[227] FONTANILLE, *Sémiotique du discours*, *op. cit.*, 2003, p. 180.

(cc) BY-NC-ND

de la quête pour que l'actant TICE soit en jonction avec l'actant école. Ainsi, le moment de la généralisation/conclusion est un moment de l'argumentation où l'énonciateur laisse de côté la précision lexicale, ce qui se remarque par la grande variété de termes utilisés, afin de privilégier les procédures de faire-croire et d'adhésion du co-énonciateur à son propos, notamment par l'usage des modalités.

C. La partie pour ou contre le tout ?

D'autres stratégies persuasives se remarquent dans notre corpus pour qualifier l'objet du discours positivement, comme l'utilisation d'un objet prototypique pour référer à l'ensemble de la catégorie ou du phénomène. Ce procédé métonymique fait d'un objet le prototype d'une classe, ce qui est révélateur de l'importance qui lui est donnée. C'est aussi révélateur de l'inconstance de la catégorie TIC, où finalement, d'autres termes que celui de TIC peuvent être emblématiques de la catégorie. C'est le cas avec « ordinateur » ou « Internet » par exemple. Ils réfèrent à des objets techniques précis mais ils sont utilisés comme des emblèmes du phénomène sur lequel le discours construit son savoir. Ces termes « mascottes » sont vidés de leur sens et utilisés pour signifier autre chose. Surtout, la dénomination de l'objet TICE sert au faire croire de l'énonciateur comme nous pouvons le remarquer dans l'exemple suivant :

7

L'ordinateur est encore coûteux et complexe. De plus, il ne répond pas aux critères de résistance de l'école. La technologie introduite à l'école doit être fiable et doit pouvoir résister aux défaillances partielles. […] Même si l'on parvient à corriger ces défauts dans deux ou trois décennies ou générations, **l'ordinateur** ne sera rien de plus qu'un outil d'apprentissage complexe contribuant à mener à bien la mission principale de l'école, à savoir le développement des aptitudes sociales. L'interactivité des programmes combinée aux liens hypertexte peut donner une impression d'intelligence mais il n'en est rien. **L'ordinateur** n'est pas doué de pensée, ni de créativité au sens humain. En dépit de ses qualités illimitées par rapport à ses capacités, à sa souplesse et à d'autres attributs, ce n'est pas un professeur.

Si **les Tic** ne nous permettent pas de tout faire à l'école, il y a peut-être des choses qu'elles seules nous permettent de faire. C'est le cas par exemple pour la simulation d'une expérience dangereuse

(cc) BY-NC-ND

ou coûteuse, la « visite » d'un musée, la communication entre les écoles éloignées les unes des autres, et pour bien d'autres choses encore.[228]

Dans cet extrait, la mise en échec du terme ordinateur manifestée notamment par les nombreuses négations (« ne répond pas », « ne sera rien de plus », « il n'en est rien », « n'est pas doué », « ce n'est pas ») et la citation de tous les désavantages ne sert qu'à mettre en valeur l'objet TIC introduit après. En effet, en discréditant un terme de la catégorie, l'énonciateur lui attribue tous les défauts possibles, ce qui lui permet d'être positif en changeant de terme. D'où le changement de ton à partir de « Si les Tic ». Nous rentrons là dans une valorisation de l'objet Tic, après avoir dévalorisé l'objet « ordinateur », alors que les ordinateurs font partie des technologies de l'information et de la communication (TIC). En changeant de terme, l'énonciateur cherche aussi à changer de catégorie. Les TIC ne sont pas l'ordinateur et l'axiologie négative du second n'existe pas chez le premier. En différenciant ainsi deux termes de la même catégorie pour servir sa stratégie persuasive, l'un chargé positivement et l'autre négativement, l'énonciateur en brouille encore plus les délimitations. Si l'ordinateur sert à référer à l'ensemble de la catégorie, ce n'est que pour mieux nier son appartenance. Cet objet ne peut pas faire partie de la même catégorie que les Tic en raison des différences axiologiques. Ils ne réfèrent pas au même phénomène.

Nous observons aussi des contre-exemples, où les termes utilisés n'ont pas de fonction connotative, comme dans l'extrait suivant :

8

Dans des études plus récentes l'intérêt a été porté sur le contrôle par l'apprenant de l'animation elle-même : la possibilité d'arrêter, de ralentir, d'accélérer, de faire revenir en arrière l'animation au moyen de **boutons de contrôle** ou à l'aide de **la souris**. Par exemple, dans une recherche portant sur la réalisation de nœuds marins, S. Schwan et R. Riemp (2004) ont comparé l'apprentissage à partir d'une vidéo interactive dans laquelle l'élève peut contrôler le déroulement de l'action présentée à **l'écran** (arrêts, pauses, retour en arrière, ralentissement, accélération etc.) à l'apprentissage à partir d'une vidéo fixe non interactive (l'apprenant doit attendre la fin de l'action et peut la faire repartir au début).[229]

[228] HADZILACOS, « Les technologies de l'information et de la communication dans l'éducation », *art. cit.*, 2005, p. 189.

[229] BOUCHEIX Jean-Michel et ROUET Jean-François, « Les animations interactives multimédias sont-elles efficaces pour l'apprentissage ? », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation* (160), 01.09.2007, pp. 133-156.

(cc) BY-NC-ND

Dans cet exemple, l'objet technique utilisé pour l'expérience décrite est exprimé par ses parties (« souris », « boutons de contrôle », « écran ») et l'on peut donc comprendre qu'il s'agit d'un ordinateur. Ces parties n'expriment que l'objet technique, sans lui donner d'axiologie positive ou négative. Les mots utilisés dénotent un objet technique, ils ne connotent pas cet objet en faisant aussi référence à ses implications sociales. Ainsi, l'objet technique ne se trouve plus au centre du discours. Il se distingue de ses effets, alors que dans l'exemple précédent, l'objet technique est considéré comme central et moteur de l'action. Ici, l'objet est secondaire, il ne fait pas l'action, n'est pas une fois sujet de la phrase. L'accent est mis sur le sujet qui l'utilise et qui doit pouvoir le contrôler. Au final, nous avons deux procédés métonymiques qui servent la même stratégie : minimiser l'importance d'un objet pour accorder plus d'importance à un autre objet du discours. Ici, désigner l'objet technique par ses parties permet de rendre compte d'une expérience où l'objet était utilisé pour ses fonctions spécifiques : celles d'avoir des boutons, une souris, un écran. La métonymie sert à laisser plus de place à l'expérience décrite portant sur le contrôle de l'animation. Dans l'extrait 7, cette figure de style sert à minimiser l'importance de l'ordinateur en le dénigrant pour mieux mettre en valeur les TIC, objet principal du discours. La métonymie permet donc d'affirmer la présence d'un objet à l'insu de ses parties, qui passent au second plan. Cette stratégie qui vise à orienter l'attention du co-énonciateur sur un élément en particulier du discours passe par un dédoublement de l'objet entre parties d'une catégorie sémantique et totalité de cette catégorie. La tentative est de faire-croire que parties et totalité sont indépendantes les unes des autres. Dans l'extrait 7, l'ordinateur n'appartient pas à la catégorie des TIC, et dans l'extrait ci-dessus, les boutons de contrôle, la souris et l'écran ne font pas partie de la vidéo. Cela complexifie la catégorisation de l'objet du discours et sa compréhension en conséquence.

Au sein de cette profusion lexicale, nous remarquons donc que certains termes recouvrent des réalités bien précises alors que d'autres ne sont pas définis. Pour certains, l'acronyme TIC correspond à une vision plus englobante, et il est question, par exemple, de culture numérique dans l'énoncé, pour d'autres, l'acronyme correspond à des documents numériques ou des animations. L'objet du discours n'est jamais décrit de la même façon, ne prend pas forcément le même rôle actantiel pouvant être sujet dans un énoncé, objet dans un autre, ni les mêmes axiologies. Cette terminologie fluctuante et les qualifications qui vont avec donnent à l'objet une dimension mystérieuse, on ne sait jamais vraiment ce dont il est question.

(cc) BY-NC-ND

Finalement, que comprendre ? Il existe plusieurs niveaux de précision et de compréhension de l'objet en fonction de chaque discours. Cela nous empêche de parler d'un métalangage unifié sur les TICE pour la totalité du corpus. La question que le thème des TICE pose aux sciences humaines est aussi de savoir si ces dernières peuvent s'entendre pour définir un objet transdisciplinaire. Les différences disciplinaires peuvent être en cause mais il ne nous semble pas que cette explication soit suffisante. Nous pouvons remarquer que les sciences cognitives ont un lexique beaucoup moins équivoque que les autres discours du corpus (cf. extraits 4 et 8), mais cela vient aussi du côté expérimental de cette science. Les discours rendent donc plus compte d'expériences faites en laboratoire avec des protocoles définis à l'avance et une terminologie plus précise parce qu'opératoire pour l'expérience. Sciences cognitives mises à part, les autres disciplines n'ont pas de spécificités langagières remarquables susceptibles d'expliquer cette nébuleuse lexicale.

Au contraire, tous les autres discours utilisent des synonymes pour parler des TIC avec des stratégies énonciatives qui jouent sur les connotations, les modalités, la catégorisation. Ainsi, au-delà des différences disciplinaires et terminologiques et des stratégies persuasives recherchées, c'est le métalangage scientifique qui est remis en question. En effet, comment comprendre ce dernier dans le cas des TIC ? Est-ce que le manque d'univocité vient du fait que les énonciateurs cherchent d'abord à faire croire ce qu'ils avancent à leur co-énonciateur ? Le métalangage passe-t-il au second plan pour servir les stratégies de persuasion ? Autrement dit, les discours scientifiques sur les TICE font-ils usage d'un métalangage scientifique ou mythique ? Dans les deux cas, il faut revenir sur la notion de métalangage pour mieux appréhender le rôle et la fonction joué par ce dernier dans le discours.

(cc) BY-NC-ND

II. Métalangage et mythe

S'interroger sur le rôle métalangage scientifique nous amène à différencier les différents types de métalangages existants afin de définir ce dernier.

A. Métalangage mythique ou scientifique ?

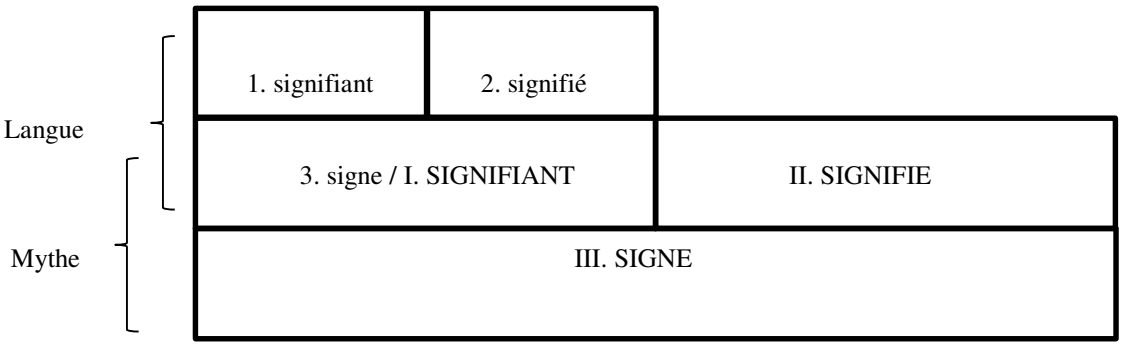
Nous avons vu au chapitre 2 que le discours scientifique au même titre que tous les autres types de discours se comprend comme un discours idéologique. La dimension idéologique des discours s'observe dans les traces de leur production et l'analyse discursive s'efforce de retrouver ces traces en reconstruisant la dimension énonciative du discours. Là où le discours scientifique diffère et crée son propre métalangage, c'est en amenant un nouveau rapport au réel. Il ne fait pas que comporter des traces de sa production, mais il les assume et les met en évidence opérant ainsi un rapport dédoublé avec le réel dont il veut parler. Ainsi, en s'emparant de son rapport à la dimension idéologique et au réel, le métalangage scientifique neutralise les effets de l'idéologique sans pour autant les nier. Cela passe notamment par une univocité de la terminologie afin qu'elle soit indépendante du « contexte ». Or, dans notre corpus, nous observons que le métalangage utilisé ne répond pas à cet impératif. Cela pose donc la question du type de métalangage qui est employé.

1. Le mythe selon Barthes

Dans « le mythe aujourd'hui »[230] (écrit en 1956), le mythe est défini comme un métalangage par l'auteur. C'est un système sémiotique second prenant appui sur un premier système déjà autonome. Le mythe est un processus qui donne à un système signifiant une nouvelle signification mais surtout une nouvelle forme. Le chercheur le schématise et le définit de la façon suivante :

[230] BARTHES Roland, « Le mythe, aujourd'hui », *in* : BARTHES Roland, *Mythologies*, Paris, Éditions du Seuil, 1970, pp. 209-272.

(cc) BY-NC-ND



> Il y a dans le mythe deux systèmes sémiologiques, dont l'un est déboîté par rapport à l'autre : un système linguistique, la langue (ou les modes de représentation qui lui sont assimilés), que j'appellerai *langage-objet*, parce qu'il est le langage dont le mythe se saisit pour construire son propre système ; et le mythe lui-même, que j'appellerai *méta-langage*, parce qu'il est une seconde langue, *dans laquelle* on parle de la première.[231]

Dans le schéma ci-dessus, il faut bien comprendre que nous avons affaire à deux entités qui fonctionnent sur le modèle du signe saussurien. Ainsi, le langage-objet se compose d'un signifiant et d'un signifié formant ensemble le 3. sur le schéma, que Barthes renomme sens afin de ne pas le confondre avec le signifiant du métalangage (I. sur le schéma) appelé forme. Les rapports que la forme du mythe et le sens du langage-objet entretiennent donnent un signifiant mythique ambigu. D'un côté, ce dernier est constitué de la face pleine du sens déjà formé par le langage-objet, mais de l'autre, c'est aussi une face vide, prête à recevoir une nouvelle signification. Le propre du mythe, « c'est de transformer un sens en forme »[232].

Ainsi, même si le signifiant de base reste le même, les processus de signification diffèrent. Celui du premier système est avalé par celui du mythe qui se voit doter d'un nouveau rôle. En effet, le mythe a une double fonction, celle de faire comprendre et d'imposer un message. Le mythe court-circuite le sens premier d'un signe pour lui en donner un nouveau. Barthes explique ce processus par un évidement du langage-objet qui s'appauvrit, et perd toute réalité historique à cause du signifiant mythique. « Le mythe est une parole volée et rendue »[233] dont le propre est de transformer le sens d'un premier système en signifiant pour son propre système. La fonction du mythe n'est pas d'éliminer le sens premier, elle l'instrumentalise :

[231] Ibid., p. 219.
[232] Ibid., p. 239.
[233] Ibid., p. 232.

(cc) BY-NC-ND

> la forme ne supprime pas le sens, elle ne fait que l'appauvrir, l'éloigner, elle le tient à sa disposition. On croit que le sens va mourir, mais c'est une mort en sursis : le sens perd sa valeur, mais garde la vie, dont la forme du mythe va se nourrir. Le sens sera pour la forme comme une réserve instantanée d'histoire, comme une richesse soumise, qu'il est possible de rappeler et d'éloigner dans une sorte d'alternance rapide : il faut sans cesse que la forme puisse reprendre racine dans le sens et s'y alimenter en nature ; il faut surtout qu'elle puisse s'y cacher. C'est ce jeu incessant entre le sens et la forme qui définit le mythe.[234]

Le mythe déforme le sens mais ne le fait pas disparaître. Si la forme du mythe semble abstraite, car vide et prête à se remplir d'une nouvelle signification, celle-ci lui est donnée par le signifié. Le signifié du mythe est déjà déterminé, historicisé et intentionnel. « Par le concept, c'est toute une histoire nouvelle qui est implantée dans le mythe »[235] Histoire là-aussi déformée : « le savoir contenu dans le concept mythique est un savoir confus, formé d'associations molles, illimitées. »[236] Il n'est saisissable par le co-énonciateur qu'en fonction de ses propres savoirs. En dotant le mythe d'une intentionnalité, le concept, ou signifié, s'adresse à des co-énonciateurs particuliers. Le concept est « approprié » à tel ou tel groupe. Le mythe peut donc fonctionner pour certains co-énonciateurs et pas pour d'autres. En somme, le mythe tend à effacer la dimension arbitraire du signe, ce dernier devenant motivé pour instaurer une nouvelle signification.

2. *Métalangage ou connotation ?*

Dans « Eléments de sémiologie » (1964), rédigé après « Le mythe aujourd'hui » (1956), Barthes revient sur les rapports d'imbrication et de décrochage entre les plans d'expression (signifiant) et de contenu (signifié) du langage. En affinant sa définition à partir de la théorie développée par Hjelsmlev dans les *Prolégomènes à une théorie du langage* (paru pour la première fois en danois en 1943), le chercheur distingue les systèmes connotés des métalangages. Selon Hjelmslev,

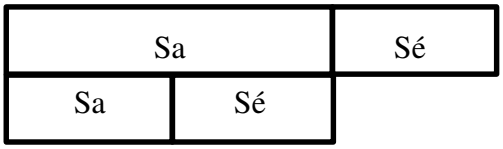
[234] Ibid., p. 223.
[235] Ibid.
[236] Ibid., p. 224.

(cc) BY-NC-ND

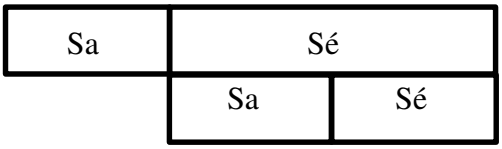
> Une sémiotique connotative est donc une sémiotique qui n'est pas une langue et dont le plan de l'expression est constitué par les plans du contenu et de l'expression d'une sémiotique dénotative.[237]

Ce n'est pas une langue parce qu'une langue se définit comme un système, c'est-à-dire comme une paradigmatique où tous les éléments la constituant sont présents en même temps (ou… ou…). C'est un processus, c'est-à-dire une syntagmatique qui sélectionne les éléments en présence (et…et…).

Les systèmes connotés correspondent à la structure du mythe, alors que les métalangages sont des systèmes dont « le plan du contenu est constitué lui-même par un système de signification ; ou encore, c'est une sémiotique qui traite d'une sémiotique. »[238]



Connotation.[239]



Métalangage.

La distinction opérée par le sémiologue nous invite à repenser notre conception du métalangage et du mythe. En effet, le mythe n'est pas un métalangage mais un système connotatif. Cela, parce qu'un métalangage est une opération fondée sur le principe d'empirisme, défini par Hjelmslev comme une description « non contradictoire, exhaustive et aussi simple que possible. »[240] Même si Barthes reconnaît la possibilité de l'existence de métalangages autres que scientifiques, il n'empêche que les discours scientifiques manifestent le mieux cette opération consistant à signifier un langage-objet à travers le métalangage. Ainsi, le mythe n'est pas une opération de description empirique mais de déformation du langage-objet. Le but n'est pas de le faire signifier à travers un métalangage garant de son objectivité, comme c'est le cas

[237] HJELMSLEV Louis, *Prolégomènes à une théorie du langage*, Paris, Éditions de Minuit, 1971, p. 150.

[238] BARTHES Roland, « Éléments de sémiologie », *Communications* 4 (1), 1964. En ligne : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/comm_0588-8018_1964_num_4_1_1029, consulté le 10.08.2015.

[239] Dans la modélisation de la structure du mythe, Barthes met le système dénoté en haut du schéma, et le système mythique au-dessous. Ici c'est l'inverse, mais nous retrouvons bien la même structure : un signe (Sa / Sé) qui devient le plan d'expression (Sa) d'un second système.

[240] HJELMSLEV, *Prolégomènes à une théorie du langage*, *op. cit.*, 1971, p. 19.

(cc) BY-NC-ND

dans les discours scientifiques, mais de faire circuler un « fragment d'idéologie ». Barthes divise ainsi discours sociaux et discours scientifiques :

> on pourrait dire que la société, détentrice du plan de connotation, parle les signifiants du système considéré, tandis que le sémiologue parle ses signifiés ; il semble donc posséder une fonction objective du déchiffrement (son langage est une opération) face au monde qui naturalise ou masque les signes du premier système sous les signifiants du second[241]

La science, et particulièrement la sémiologie, a pour rôle de donner une vision objective des discours véhiculés par la société à l'aide de son métalangage, afin de déchiffrer les mythes porteurs d'idéologies qui circulent au sein des discours sociaux.

3. *Métalangage et scientificité*

Cette vision du métalangage doit cependant être nuancée. En effet, il semble que cette définition convienne pour la sémiotique, mais il semble difficile d'en exiger autant des autres sciences humaines. Il apparaît que le métalangage est un prérequis de la théorie sémiotique pour objectiver son objet mais que cela ne fait pas partie de l'épistémologie des autres sciences humaines (Hjelmslev ne parle du métalangage que pour la sémiotique). Ainsi, on ne peut pas dire que les discours du corpus manquent de scientificité, mais qu'ils ne fonctionnent pas de la même façon et ne répondent pas aux mêmes critères d'objectivité. En d'autres termes, on ne peut pas calquer les exigences épistémologiques d'une discipline sur les autres. En revanche, on peut remarquer, sur le plan discursif, les conséquences de la non-adoption du métalangage parce qu'elles accentuent les procédures de faire-croire et de manipulation énonciatives. En effet, comme le font remarquer Greimas et Courtés,

> Le discours à vocation scientifique (en sciences humaines) se caractérise entre autres par une (sur-) abondance de modalisations épistémiques qui semblent comme devoir suppléer au manque de procédures de vérification ; il en va de même d'ailleurs dans les sciences expérimentales et dans les discours de la découverte qui éprouvent des difficultés à vérifier leurs hypothèses.[242]

[241] BARTHES, « Éléments de sémiologie », *art. cit.*, 1964.

[242] GREIMAS et COURTÉS, « Épistémiques (modalités) », *art. cit.*, 1993.

(cc) BY-NC-ND

Autrement dit, ce n'est pas parce qu'un discours n'adopte pas un métalangage au sens hjelmslévien qu'il ne peut pas être à vocation scientifique. D'autres paramètres rentrent en ligne de compte pour définir la scientificité d'un discours. Courtés reconnaît qu'il est possible « d'abandonner tout simplement la notion de métalangage et mettre plutôt en œuvre, concrètement, la paraphrase. »[243] même s'il défend l'emploi du métalangage afin de conserver une rigueur d'analyse. Greimas opte pour la cohérence du discours, qui doit se reconnaître dans une double isotopie[244] : rationnelle et sémantique. L'isotopie rationnelle, à l'aide de la catégorie de la vérité (ou scientificité pour nous) doit mettre en place un lieu commun au sein du discours, lui assurant une cohérence logique, une articulation interne. La seconde isotopie participe elle aussi de la cohérence du discours en lui assurant au niveau de la forme du contenu « un niveau d'articulation et d'analyse unique, ne prenant en considération qu'un type déterminé d'unités sémiotiques. »[245] La mise en place de cette double isotopie, garante de la cohérence du discours, accentue la tendance de ces derniers à adopter un métalangage univoque, c'est-à-dire une « terminologie fondée sur des mono-sémèmes »[246], mais cette tendance n'est pas une obligation. La cohérence du discours scientifique ne dépend donc pas entièrement de la mise en place de son métalangage.

B. Le mythe comme stratégie persuasive ?

Reconnaître qu'il n'y a pas de métalangage dans les discours du corpus n'est pas suffisant pour les qualifier de discours mythiques. La question qui se pose maintenant est de savoir si la dimension mythique est constitutive des discours du corpus afin d'imposer le point de vue de l'énonciateur. Le discours a-t-il recours au mythe comme stratégie persuasive ? Les caractéristiques du mythe se retrouvent-elles dans notre corpus par rapport à l'objet de valeur TICE pour mieux justifier la nécessité de son intégration à l'école ?

---

[243] COURTÉS, *Analyse sémiotique du discours*, *op. cit.*, 1991, p. 66.

[244] L'isotopie se définit « comme la récurrence de catégories sémiques, que celles-ci soient thématiques (ou abstraites) ou figuratives (ce qui, dans l'ancienne terminologie, donnait lieu à l'opposition entre isotopie sémantique – au sens restreint – et isotopie sémiologique). » GREIMAS Algirdas Julien et COURTÉS Joseph, « Isotopie », *in* : *Sémiotique : dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Paris, Hachette, 1993.

[245] GREIMAS, *Sémiotique et sciences sociales*, *op. cit.*, 1976, p. 20.

[246] Ibid.

(cc) BY-NC-ND

Les analyses de la terminologie de la partie précédente nous ont montré que l'objet TICE n'était jamais décrit de la même façon : en désignant le même phénomène avec des termes différents ou en se référant à différents phénomènes avec le même terme, le corpus fait preuve d'incohérence. La terminologie employée crée un objet du discours éclaté, qu'aucun énoncé ne saisit sous le même angle et donne au champ scientifique traitant des TICE une image composite. Autrement dit, la terminologie employée pour parler des TICE déforme l'objet plus qu'elle ne le décrit.

Cette déformation se retrouve également au niveau du programme narratif mis en place dans chaque discours. Au-delà des différences actantielles – chaque discours choisissant ses actants pour que l'école soit en jonction avec l'objet de valeur TICE – nous avons surtout remarqué que l'objet de valeur est un prétexte pour parler d'autre chose. Ainsi, un nouveau programme narratif prend la place du premier, et les TICE se trouvent déformées dans le sens où ce n'est plus l'objet de la quête sur lequel il faut construire un savoir. L'objet du discours de base devient utilisé pour un autre discours. Les TICE ont une valeur utilitaire : elles servent à développer un autre énoncé qui ne questionne pas ces dernières et laisse intactes les idéologies qui les constituent. Ces phénomènes de déplacement du centre de focalisation du discours ont pour conséquence de ne pas décrire les TICE. Les discours posent des questions annexes qui déplacent le savoir sur un autre objet du discours. C'est le cas de la question des usages, du rôle de la recherche, des processus cognitifs étudiés, des difficultés de l'école, de l'évolution de la société… Les nouveaux programmes narratifs mis en place laissent de côté la description et la définition des TICE. Nous prenons les quatre exemples ci-dessous mais tous les discours du corpus fonctionnent de cette façon :

9

Ainsi, les technologies de l'éducation permettent d'entrer dans le champ de l'intelligible, de la connaissance et de tenter d'éclairer une partie mystérieuse de l'être humain liée aux fonctionnements cognitifs, au développement de la pensée. Il s'agit aussi d'approcher et parfois d'effleurer, le champ de la connaissance singulière et collective par la mise à disposition et parfois la construction collective, d'une pluralité d'informations dont la fiabilité n'est pas toujours évidente, même si elle peut être perçue comme telle.[247]

[247] SIMONIAN, *Hypertexte et processus cognitif*, *op. cit.*, 2010, p. 13.

(cc) BY-NC-ND

10

Ce dernier chapitre voulait illustrer le fait que l'étude des processus cognitifs impliqués par l'apprentissage avec des documents numériques en est à ses débuts. Mille choses sont encore à découvrir. L'objectif était aussi de montrer que les documents numériques proposent non seulement de nouvelles situations à étudier (il est par exemple évident que les tableaux blancs interactifs, qui permettent à une classe entière d'interagir avec un ordinateur, vont, dans les prochaines années, constituer un objet d'étude passionnant), mais surtout de nouveaux dispositifs expérimentaux, permettant d'analyser de façon assez fine le déroulement, au dixième de seconde près, de l'activité des individus.[248]

11

Les technologies sont une occasion, mais une occasion parmi d'autres, d'animer le débat sur l'éducation, et peut-être également d'aider à réformer les pratiques ; mais à la condition de le faire dans l'action et sur le terrain, sans charger les objets techniques d'intentions idéologiques ou industrielles qui viendraient se substituer à celles des pédagogues.[249]

12

La recherche présentée ici concerne trois terrains étudiés pendant le projet de recherche GUPTEn (Genèses d'usages professionnels des technologies par les enseignants), recherche qui regroupait plusieurs équipes s'intéressant à l'émergence d'une culture professionnelle chez les enseignants dans le cadre de situations instrumentées et tentant d'identifier les élans ou les freins aux usages réels des technologies numériques dans les classes ou auprès d'enseignants et de formateurs, en particulier les genèses d'usages professionnels au moment de la formation initiale des enseignants.[250]

Dans ces quatre extraits, nous pouvons observer un déplacement. L'objet du discours sur lequel l'énonciateur construit son savoir, ce n'est pas les TICE mais le « champ de l'intelligible » (extrait 9), « les processus cognitifs impliqués par l'apprentissage » (extrait 10), « le débat sur l'éducation » (extrait 11) ou « les élans ou les freins aux usages réels des technologies numériques ». Les TICE font tout de même partie du second programme, elles en sont même la condition nécessaire. Les deux programmes narratifs sont interdépendants, le deuxième prenant appui sur le premier : pas d'analyse des usages possibles s'il n'y a pas eu intégration des TICE en amont. Ainsi, interroger l'intégration des TICE à l'école, c'est remettre en question l'existence du second programme narratif. Pour le dire autrement, si l'intégration

[248] TRICOT, *Apprentissages et documents numériques*, *op. cit.*, 2007, p. 104.

[249] POUTS-LAJUS et RICHE-MAGNIER, *L'école à l'heure d'Internet*, *op. cit.*, 1998, p. 10.

[250] ASSUDE, BESSIERES et COMBROUZE, « Conditions des genèses d'usage des technologies numériques dans l'éducation », *art. cit.*, 2010.

(cc) BY-NC-ND

des TICE n'est pas contestée dans le discours de recherche c'est parce que l'objet de savoir qu'il construit dans l'énoncé est dépendant de cette condition première. Le premier programme narratif, celui de l'intégration, devient en fait une compétence nécessaire à l'énonciateur pour mener à bien sa quête du savoir.

Or, la quête du savoir n'est pas la définition des TICE mais un sujet annexe choisi par l'énonciateur. Ainsi, chaque discours élabore son objet de valeurs sur lequel il va chercher à élaborer un savoir à partir de l'objet TICE. Ces dernières font partie d'un savoir acquis qui n'est pas interrogé dans la suite de l'énoncé. Cela explique ce que l'on a pris pour un manque d'objectivité ou manque de cohérence jusqu'à maintenant. Les TICE sont au final prétexte et condition pour parler d'autre chose. En fait, l'objet TICE est considéré comme un savoir acquis. Sauf qu'il est porteur d'une dimension mythique.

Nous affirmons cela en accord avec Barthes pour qui

> Cette répétition du concept à travers des formes différentes est précieuse pour le mythologue, elle permet de déchiffrer le mythe : c'est l'insistance d'une conduite qui livre son intention.[251]

Ainsi, en définissant le mythe comme une multiplication d'expressions d'un même contenu, on peut avancer que nos discours sont constitués d'un mythe fondateur étant donné que tous, sans exception, appellent à l'intégration des technologies de l'information et de la communication à l'école. Les différences existent cependant sur la manière de procéder au sein du premier programme narratif d'une part : sur les actions à mettre en place pour que l'école soit en jonction avec l'objet de valeur TICE. D'autre part, les différences viennent aussi des programmes narratifs seconds, c'est-à-dire des objets choisis par les énonciateurs pour mener à bien leur quête du savoir. Ainsi, l'intention livrée par les discours du corpus, c'est de créer un savoir, d'accomplir une quête. L'insistance de la conduite, c'est l'intégration des TICE à l'école parce que les énonciateurs sont dépendants de cette condition pour justifier de l'existence même de leur discours. Nous pouvons remarquer que le discours scientifique prend appui sur un mythe. Autrement dit, un système connoté, le mythe, sert à créer un autre système de signification, le discours de recherche.

[251] BARTHES, « Le mythe, aujourd'hui », *art. cit.*, 1970, p. 225.

(cc) BY-NC-ND

III. Mythe ou utopie ?

Maintenant que nous avons situé le mythe en amont du discours scientifique, dans son niveau fondateur, il nous faut l'étudier plus précisément. Quelles sont les valeurs constitutives de ce mythe ? Nous rejoignons l'analyse de Philippe Breton qui décrit celles véhiculées par l'utopie de la communication[252]. Selon le chercheur, les technologies modernes qu'ils appellent des machines communicantes sont considérées comme « le vecteur concret de projets qui ont été conçus avant même que ces machines n'aient été inventées. »[253] Il les qualifie de « cheval de Troie de l'utopie de la communication » et prend en exemple l'invention de l'ordinateur. Selon lui, cette technologie, avec d'autres, ont été inventées pour fournir des éléments moteurs au projet de construction d'une société de la communication. Cette société de la communication, dans ses valeurs utopiques, s'articulent autour de trois grandes thématiques :

- une société idéale,
- une autre définition anthropologique de l'homme,
- la promotion de la communication comme valeur.

Ces trois thématiques se recentrent autour de *l'homo communicans* défini comme

> un être sans intériorité et sans corps, qui vit dans une société sans secret, un être tout entier tourné vers le social, qui n'existe qu'à travers l'information et l'échange, dans une société rendue transparente grâce aux nouvelles « machines à communiquer ».[254]

[252] BRETON Philippe, *L'utopie de la communication : le mythe du « village planétaire »*, Paris, La Découverte, 1997.

[253] Ibid., p. 104.

[254] Ibid., p. 50.

(cc) BY-NC-ND

A. L'utopie de la communication

1. *Une nouvelle science*

L'origine de cette utopie remonte selon Philippe Breton à la deuxième moitié du XXème siècle et a pour rôle essentiel de contrebalancer la barbarie des deux guerres mondiales. Elle se développe au sein de la cybernétique, science créée à la même période par Norbert Wiener (1894-1964), qui rassemble autour d'elle un groupe de chercheurs d'horizons variés. On y retrouve par exemple aussi bien l'anthropologue Gregory Bateson que le physiologiste Arturo Rosenblueth en passant par le mathématicien Alan Turing. En 1942, Wiener, Rosenblueth et Bigelow donnent une conférence, dont le contenu est publié un an plus tard sous le titre « Behavior, Purpose and Theology ». S'il n'y est pas encore question de communication mais de comportement d'échange d'information, on y trouve en revanche les grands principes et concepts de la théorie cybernétique que Wiener reprend en 1948 dans son livre *Cybernetics*. La rupture paradigmatique introduite par ce groupe de chercheurs vient de l'idée que tout est communication, donc tout est tourné vers l'extérieur, rejetant toute une tradition d'inspiration métaphysique qui admettait une intériorité (que ce soit l'âme ou l'esprit) impliquant la richesse de la vie intérieure ou la profondeur des sentiments par exemple.

A l'inverse, avec la cybernétique, ce sont le manque de communication et de transparence qui causent les problèmes d'un système. En effet, cette théorie se fonde sur le rôle de l'entropie, notion empruntée à la thermodynamique développée au XIX^{ème} siècle, qui veut qu'un système isolé arrive à un état d'homogénéité, c'est-à-dire à un désordre maximal, par arrêt des échanges. L'entropie cause la mort thermique d'un système. Ainsi, la communication telle qu'elle est envisagée par Wiener est une lutte contre l'entropie pour arriver à des systèmes néguentropiques, où la multiplication des échanges permet un état hétérogène et ordonné. La cybernétique est d'abord une discipline scientifique avec un domaine d'application restreint. Elle se définit comme une

> science qui utilise les résultats de la théorie du signal et de l'information pour développer une méthode d'analyse et de synthèse des systèmes complexes, de leurs relations fonctionnelles et des mécanismes de contrôle, en biologie, économie, informatique, etc.[255]

[255] Ibid., p. 20.

(cc) BY-NC-ND

Dans la théorie cybernétique de Wiener, la communication est toujours définie selon une idée de régulation et de contrôle. Le nom même de cybernétique est éloquent puisqu'il vient du terme grec *κυβερνητικζ΄* signifiant art de piloter, art de gouverner. Le chercheur le dit lui-même en introduction de son son ouvrage *Cybernetics : Or Control and Communication in the Animal and the Machine* (1948) *:*

> We have decided to call the entire field of control and communication theory, whether in the machine or in the animal, by the name *Cybernetics* which we form from the Greek χυβερνήης or steersman.[256]

La communication est directement associée à une notion de contrôle, compris comme une idée de régulation et de maîtrise d'un système, et non comme une idée de pouvoir et d'empêchement. La communication doit au contraire avoir une portée libératrice. L'extrapolation de cette théorie scientifique à une vision globale de la société va vite être opérée par le cybernéticien. La cybernétique s'inscrit dans une double démarche : celle de produire des résultats scientifiques concrets sur les systèmes d'information, mais aussi de réfléchir à « la nature de l'univers et des phénomènes humains, et sur les transformations que, justement, la prise en compte de la communication comme phénomène central pourrait apporter. »[257]

2. *Vers un monde meilleur ?*

Wiener a une idée très précise de la société à tel point qu'il en propose une typologie fondée sur le critère de la complexité, évaluée notamment par le concept de *feedback* (ou rétroaction). Le feedback, notion clé de la cybernétique se définit comme la capacité d'un système à revenir sur son message pour pouvoir le modifier en fonction des éléments extérieurs. Par exemple, dans une situation de communication, si un individu se rend compte que son interlocuteur ne comprend pas ce qu'il lui dit, il parle plus fort ou articule mieux. Cette notion est constitutive de la complexité d'un système. Ainsi, dans la hiérarchie sociale proposée par Wiener, les systèmes les plus complexes sont ceux qui réussissent le mieux à revenir sur leurs propres informations. Il est intéressant de noter que ces systèmes comprennent aussi bien les

[256] Notre traduction : « Nous avons décidé de donner à tout le champ de la théorie du contrôle et de la communication, que ce soit au sujet de la machine ou de l'animal, le nom de cybernétique que nous formons à partir du grec *χυβερνήτης* ou gouverneur. » *in* WIENER Norbert, *Cybernetics or control and communication in the animal and the machine*, Cambridge, Massachussetts, MIT Press, 1948, p. 11.

[257] BRETON, *L'utopie de la communication*, *op. cit.*, 1997, p. 20.

(cc) BY-NC-ND

êtres vivants que des technologies. Et nous observons là un premier pas dans l'utopie de la communication où les machines peuvent prétendre au même rang que celui des humains.

> On voit bien ici que l'une des conséquences majeures de l'acceptation du présupposé initial – « tout est communication » – conduit directement à l'abolition pure et simple de la barrière classique qui sépare le naturel de l'artificiel et à la « débiologisation » de l'intelligence et de l'esprit *(mind)*.[258]

Ce point est essentiel pour comprendre l'importance que les machines communicantes ont pour Wiener. En effet, selon ce dernier, les technologies doivent gérer le pouvoir et les décisions politiques à la place des hommes dans une visée d'autorégulation sociale parce qu'elles peuvent produire une zone d'organisation autour d'elle. De la sorte, en maintenant les canaux de communication ouverts dans la clarté et la transparence, contrairement aux hommes qui ont une tendance à la rétention d'information, ces machines luttent contre l'entropie et permettent l'ouverture du système. Les « êtres communicants » selon Wiener se comparent à l'homme parce qu'en cybernétique ils ne sont définis qu'en termes d'échange et de traitement d'information. Ces technologies de communication deviennent nécessaires à la survie du système dans la théorie cybernétique. Si le fondateur de la cybernétique croit autant à la portée sociale des technologies de l'information et de la communication, c'est parce qu'il cherche un moyen pour éviter que la barbarie connue pendant les deux guerres mondiales ne réapparaisse un jour. La responsabilité sociale des scientifiques dans les développements de l'armement militaire – notamment avec l'invention de la bombe atomique – se fait sentir parmi eux et c'est une forme de moralisation de la science que l'on peut observer à cette époque. Autrement dit, les scientifiques eux-mêmes réalisent l'implication sociale de leur position et Wiener y répond par la notion de communication qu'il ne réserve plus à un usage strictement scientifique. Le fondement de l'utopie se situe ici selon Breton :

> C'est à ce moment précis, sans doute, et avec cette référence à la barbarie qui menace le monde, que Wiener commence véritablement à entrevoir la portée sociale de ces nouvelles théories. Il inaugure ainsi la deuxième étape du développement de la notion de communication, qui la poussera de plus en plus à l'extérieur du monde scientifique.[259]

[258] Ibid., p. 28.
[259] Ibid., p. 29.

(cc) BY-NC-ND

Cette utopie est-elle vraiment une promesse d'un monde meilleur ? Au final, la communication doit être renforcée dans un système pour empêcher sa dégradation. La lutte contre l'entropie est une lutte pour la survie du système, non pour son amélioration.

> Ce mieux-être communicatif semble plutôt avoir comme fonction d'éviter une perte que d'obtenir un gain. Il n'est pas un « mieux-être », mais plutôt un « moins mal-être ». C'est parce que le monde est obscur que le thème de la transparence sociale obtenue grâce aux médias, thème utopique s'il en est, connaît un certain succès. C'est parce que l'homme a des comportements irrationnels que les technologies de traitement de l'information seraient l'occasion d'une véritable « révolution ». […] Cette version utopique de la communication est tout à fait conforme à l'esprit du père fondateur de la communication moderne, Norbert Wiener, qui ne voyait finalement là que la capacité de l'homme à maintenir des îlots provisoires d'organisation dans un océan d'entropie qui de toute façon emporterait tout sur son passage. [260]

La communication n'est donc pas là pour empêcher l'extinction du monde mais pour que ce dernier meure organisé. Autrement dit, la communication a pour but d'éviter une trop grande désarticulation de la société, ce qui ne signifie pas qu'il suffit de communiquer pour que tout s'améliore. Au contraire, Wiener a très vite précisé que la communication ne pouvait pas être efficace si elle était utilisée dans un but marchand. Or, le système économique libéral des sociétés occidentales a fait de la communication une valeur marchande, ce qui entrave, d'après l'auteur, le libre mouvement de l'information et entraîne l'entropie du système.

> L'idéal du libéralisme, toujours à la recherche de nouveaux gisements de profit, est bien qu'à terme aucune activité humaine ne soit plus gratuite. Toute proposition de basculer dans le monde des médias de nouvelles activités, comme l'éducatif, le culturel ou la production de connaissances, doit être évalué à cette aune.[261]

L'information n'est pas libre dans un système libéral mais soumise à des impératifs marchands qui déterminent ses modes de circulation et fixent ses coûts. Les contraintes économiques que le système capitaliste fait peser sur la communication l'empêchent de se manifester entièrement et de remplir son rôle selon la théorie cybernétique. Si la communication est une condition nécessaire à l'utopie sociale de Wiener, elle n'est pas suffisante. La société

[260] Ibid., p. 97.
[261] Ibid., p. 128.

(cc) BY-NC-ND

de la communication n'est toujours pas réalisée mais il n'empêche que ses valeurs sont encore véhiculées aujourd'hui dans les discours sociaux, notamment dans les discours scientifiques.

3. *Utopie ou mythe ? La technique symbolise-t-elle ?*

A ce niveau, une distinction conceptuelle s'impose. Utopie et mythe sont deux concepts différents et ne remplissent pas la même fonction. Chez Barthes, le mythe se rattache à l'idéologie car son signifié en constitue un fragment. Or, l'utopie se comprend différemment. Si les deux, voire même les trois concepts ont en commun de donner une autre lecture du réel, il faut préciser ici quelles sont leurs caractéristiques principales. Selon Ricœur, l'idéologie et l'utopie sont deux concepts qui se complètent et qui sont nécessaires à l'imaginaire social. La première se comprend comme un mensonge social, comme une illusion protectrice qui sert à renforcer le réel pour légitimer le pouvoir en place et faire en sorte qu'un groupe social croit à son identité. Elle « renforce, redouble, préserve et, en ce sens, conserve le groupe social tel qu'il est. C'est alors la fonction de l'utopie de projeter l'imagination hors du réel dans un ailleurs qui est aussi un nulle part. »[262] L'utopie se définit en effet comme une projection de l'imaginaire hors du réel, c'est une fuite du réel avec une fonction subversive qui vient s'opposer à l'idéologie :

> Tout se passe comme si l'imaginaire social ne pouvait exercer sa fonction excentrique qu'à travers l'utopie, et sa fonction de redoublement du réel que par le canal de l'idéologie. […] l'idéologie et l'utopie sont complémentaires, non plus seulement en raison de leur parallélisme, mais en raison de leurs échanges mutuels. Il semble, en effet, que nous ayons toujours besoin de l'utopie dans sa fonction fondamentale de contestation et de projection dans un ailleurs radical, pour mener à bien une critique également radicale des idéologies. Mais la réciproque est vraie. Tout se passe comme si, pour guérir l'utopie de la folie où elle risque sans cesse de sombrer, il fallait en appeler à la fonction saine de l'idéologie, à sa capacité de donner à une communauté historique l'équivalent de ce que nous appelions hier une identité narrative.[263]

Que nous dit Ricœur au final ? Qu'idéologie et utopie fonctionnent ensemble et que l'une appelle l'autre. Cela change le regard que nous portons à notre corpus. En effet, les

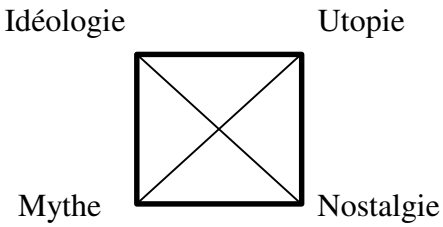
[262] RICŒUR Paul, « L'idéologie et l'utopie : deux expressions de l'imaginaire social », *Autres Temps. Les cahiers du christianisme social* 2 (1), 1984. En ligne : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/chris_0753-2776_1984_num_2_1_940, consulté le 24.08.2015.

[263] Ibid.

(cc) BY-NC-ND

discours scientifiques sont-ils dans la légitimation d'une identité ou dans sa contestation ? Comment participent-ils du travail de l'imaginaire social ?

Pour Éric Dacheux[264], idéologie et utopie tout comme le mythe et la nostalgie sont quatre composantes de la symbolique des sociétés démocratiques. Il critique les thèses de Breton parce qu'il ne les juge pas suffisantes pour comprendre l'espoir que revêt la société de la communication. Pour ce dernier, la société de communication décrite par Breton relève moins de l'utopie que du mythe. Mais ce qui importe le plus au chercheur au-delà des dénominations conceptuelles, c'est d'avancer l'importance des représentations symboliques de la société afin de ne pas s'arrêter à des déterminations purement techniques. Ainsi, en reprenant la dialectique proposée par Ricœur entre idéologie et utopie, Dacheux propose d'analyser la dimension symbolique des espaces publics contemporains en fonction de quatre concepts entrelacés. On peut les formaliser de la façon suivante sur un carré :



L'idéologie et l'utopie ne sont donc pas les seules à travailler la symbolique sociale, il faut rajouter le mythe et la nostalgie. Le premier se comprend dans la définition de Barthes comme ce qui renforce et impose l'idéologie. La nostalgie quant à elle fait, à l'instar du mythe, un retour vers le passé. C'est un refuge dans l'histoire. Ainsi, au-delà de savoir de quelle construction symbolique relève les discours du corpus, il est surtout intéressant de reconnaître leur participation à la symbolique qui se crée autour de la notion de communication, cette dernière devenant porteuses de valeurs incontournables.

B. La société de la communication appliquée à l'éducation.

De manière générale, tous nos discours retravaillent et réactualisent les valeurs de la société de la communication telles que décrites par Breton et Dacheux en les appliquant à

[264] DACHEUX Éric, « Utopie et SIC : pour une approche plurielle des démocraties contemporaines », *Communication* 26 (2), 2008. En ligne : http://communication.revues.org/835, consulté le 25.08.2015.

(cc) BY-NC-ND

l'éducation. Le fait qu'ils prennent pour acquis l'intégration des TICE en témoigne. En effet, selon Philippe Breton, les technologies de l'information et de la communication incarnent les valeurs de l'utopie sociale des cybernéticiens. Ces technologies ont été mises au point afin de construire une nouvelle société :

> Moralement, l'ordinateur représente, pour beaucoup de scientifiques de l'après-guerre, le rachat des pêchés nucléaires. La nouvelle machine génère de l'ordre et de l'information là où le nucléaire est un effort constant pour libérer du désordre, accroître l'entropie.[265]

Il est intéressant de constater qu'aujourd'hui, les valeurs d'après-guerre perdurent. En effet, dans notre corpus, l'éducation à construire se fonde sur les mêmes valeurs : la nécessité d'ouvrir le système à un maximum d'informations, l'importance des usages, des technologies porteuses de changements pour une éducation meilleure etc.

L'usage des TIC permet d'adhérer et de participer à une nouvelle société, d'où l'accent mis sur cette question dans notre corpus car

> la communication comme valeur, notamment dans ses aspects les plus utopiques, ne s'est pas diffusée dans la société uniquement par la voie de la contamination directe des idées. Celle-ci pourrait même ne pas avoir joué le rôle le plus déterminant au regard de cette voie spécifique que constitue la diffusion indirecte des valeurs par l'intermédiaire de l'usage des nouvelles technologies de communication.[266]

La plupart des discours mettent l'accent sur cette problématique parce que ce sont par les usages que se diffusent les valeurs de la société de la communication, que l'on retrouve aussi dans les discours. Grosso modo, tous les énoncés du corpus fonctionnent de la même façon en avançant que l'usage des TICE aidera à la construction d'une meilleure éducation. L'usage des TICE est donc nécessaire, selon ces discours, dans le but de mettre en adéquation le monde de l'éducation avec la société. L'idée en creux ici est que l'éducation est un système fermé qui ne permet pas l'ouverture sur le monde pourtant nécessaire pour limiter l'entropie.

[265] BRETON, *L'utopie de la communication*, *op. cit.*, 1997, p. 106.
[266] Ibid., p. 104.

(cc) BY-NC-ND

1. *Une focalisation sur l'usage*

Pour certains discours du corpus, après avoir accepté l'intégration des TICE à l'école comme préalable, la quête du savoir se concentre sur les usages eux-mêmes. Ceux-ci sont toujours jugés insuffisants mais nécessaires à une meilleure intégration et une meilleure pénétration des valeurs de la communication à l'école. Souvent soumis au débat entre freins et accélérateurs d'usage, le but des discours est d'identifier les conditions à mettre en place pour une meilleure intégration des TICE. Prenons les exemples suivants :

13

Cet ouvrage a pris le parti suivant. Son objet n'est pas de faire un exposé de plus sur les avantages et les inconvénients des divers supports disponibles sur le marché, mais de montrer par la pratique la diversité des usages possibles.[267]

Ici le message est clair et dirigiste. Il n'est plus temps de débattre de l'intégration des TICE à l'école parce que cela fait partie du niveau fondateur du discours, c'est-à-dire des acquis de la science. L'attention du discours se concentre sur les possibilités d'usages à mettre en place pour permettre une meilleure intégration des TICE à l'école. La position fermement tenue et assumée dans l'énoncé renvoie à l'inutilité d'un discours éthique parce qu'il y en a eu assez et à la nécessité de passer à un discours sur la pratique et les usages.

14

La nécessité pour le système éducatif de se poser la question des compétences techniques nécessaires aux usages de futurs citoyens s'inscrit dans le contexte de la transformation du rôle culturel de l'école avec la massification scolaire : l'école a perdu une partie de son rôle d'instance de légitimation culturelle, au profit des médias et de la société des pairs […]. Afin d'analyser les rapports entre la culture numérique des élèves et l'école, nous présenterons les pratiques numériques scolaires et personnelles des élèves d'un collège de région parisienne (âgés de onze à seize ans).[268]

Nous observons là aussi une focalisation du discours sur les usages. Cette fois-ci, ce ne sont pas des usages potentiels mais des usages réalisés par des élèves et analysés par l'énonciateur. Le changement de mode existentiel apporte une différence, à savoir que l'action-usage a déjà été accomplie par l'actant-élèves et que l'énonciateur prend l'action et le système actantiel qui la compose pour objet de son discours. L'idée est de savoir si cet objet (usage des

[267] PERRIAULT, *Education et nouvelles technologies*, *op. cit.*, 2002, p. 9.

[268] FLUCKIGER, « L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves », *art. cit.*, 2008.

(cc) BY-NC-ND

TIC + élèves) est compatible avec l'actant école. Les usages réalisés sont en dehors de l'école et le discours questionne la possibilité d'intégrer ces usages extérieurs pour rendre à l'institution ce qu'elle a perdu mais aussi pour favoriser le développement des usages des TIC afin d'ouvrir l'école à la culture numérique des élèves.

15

Dans des études plus récentes l'intérêt a été porté sur le contrôle par l'apprenant de l'animation elle-même : la possibilité d'arrêter, de ralentir, d'accélérer, de faire revenir en arrière l'animation au moyen de boutons de contrôle ou à l'aide de la souris.[269]

Nous remarquons qu'ici aussi le discours se centre sur l'usage. Dans ce compte-rendu d'expérience, il n'y a aucun questionnement sur l'intégration des TICE ; là-aussi, cela fait partie du niveau fondateur du discours, du passé de la science sur lequel il est possible d'élaborer un savoir nouveau. L'énoncé cherche comment augmenter le contrôle de l'apprenant sur une animation interactive pour un meilleur usage des TICE à l'école. La question ici est celle de l'amélioration du contrôle que les élèves ont des TICE pour une meilleure intégration de celles-ci. On retrouve ici la notion de contrôle, chère à la cybernétique, pour faciliter l'échange d'informations entre l'élève et l'animation.

En acceptant les valeurs de la communication au niveau fondateur – ce qui s'exprime par une absence de remise en question de l'intégration des TICE à l'école – les discours se centrent uniquement sur les usages. On peut voir là un signe de l'intégration du mythe dans les discours scientifiques. Il n'est plus question de s'interroger sur le sens à donner aux technologies puisqu'il est déjà accepté, il est désormais important de réfléchir au développement de leurs usages pour mettre en adéquation école et société de la communication.

2. *Une vision sociale dépendante des usages : les technologies façonnent la société*

En complément des discours qui ne s'intéressent qu'aux usages, il y a ceux qui ajoutent une vision de la société. Cette vision est toujours dépendante des usages qui sont faits des TICE et on y retrouve les valeurs utopiques de la communication. À chaque fois, les TICE sont

[269] BOUCHEIX et ROUET, « Les animations interactives multimédias sont-elles efficaces pour l'apprentissage ? », *art. cit.*, 2007.

(cc) BY-NC-ND

porteuses de changements pour la société, majoritairement positifs si elles sont utilisées à bon escient.

16

L'intégration du numérique à l'école a une portée économique. C'est, en effet, un fabuleux outil permettant réactivité et créativité. Il facilite la réussite de l'individu, de l'entreprise, la croissance de l'économie et donc la prospérité d'un pays : plus celui-ci utilise les outils numériques, plus il est performant et plus le niveau de ses habitants est élevé. Le numérique représente un véritable accélérateur d'échanges et de croissance. Investir dans les Tic, c'est donc plus de croissance et à terme plus d'emplois.[270]

Dans cet extrait, le numérique est considéré comme la solution à tous les problèmes que peut rencontrer la société, comme un remède miracle. La lecture économique proposée ci-dessus fait des TICE la condition de réussite économique d'un individu mais aussi d'une société toute entière. Nous retrouvons ici l'idée utopique de Wiener selon laquelle les machines sont les seules capables d'organiser la société. Peu importe l'usage qui en fait, il semble que l'intégration des TICE améliore automatiquement la société.

À l'inverse, pour d'autres, la société est destructrice à cause du monde économique en place et le rôle des TICE n'est pas de l'accompagner mais de la réorganiser. Mais cela dépend de leur bon usage :

17

L'université *suit* le développement technologique auquel elle fournit pourtant les éléments scientifiques qui le rendent possible. Cet état de fait est nouveau, et il engendre des formes particulièrement virulentes de toxicité.

Dans ce contexte, ce que Joseph Schumpeter avait décrit comme une « Destruction créatrice » est de plus en plus vécu comme une destruction pure et simple, et cette dynamique conduit en effet de plus en plus souvent à la *destruction des structures sociales aussi bien que psychiques*. Cette accélération est un résultat de la *guerre économique* qui sévit dans un mode économique lui-même financiarisé, c'est-à-dire entièrement soumis aux actionnaires, qui soumettent le monde à leurs impératifs par l'intermédiaire du marketing – lequel, du même coup, *court-circuite les structures éducatives en général, de la sphère parentale à l'école et à l'université*.

Cet état de fait est devenu absolument destructeur, c'est-à-dire irrationnel, et il impose que la puissance publique redonne à la fois du temps aux éducateurs, régule à nouveaux frais les missions

[270] FOURGOUS, *Réussir à l'école avec le numérique*, *op. cit.*, 2011, p. 75.

(cc) BY-NC-ND

> des médias, qui constituent une nouvelle chose publique (un nouveau dispositif de publication), et rende possibles de nouvelles formes de recherche permettant en particulier que les jeunes générations, qui s'emparent plus rapidement que leurs aînés des nouvelles formes de *pharmaka*[271] et des nouveaux processus de transindividuation qui y émergent, aient la possibilité de participer selon des protocoles qui restent à élaborer à des activités de recherche contributive capables de faire émerger des théories et des pratiques de *pharmacologie*[272] *positive*.[273]

Dans cet extrait, l'image de la société est négative, nous avons même un état de guerre économique considérée comme une destruction du social et la solution proposée est de développer de nouveaux usages des TICE (appelées *pharmaka*) pour que ces dernières régulent la guerre en cours. On retrouve ici l'idée de Wiener selon laquelle la société court à sa perte, d'où l'état de destruction décrit ci-dessus, mais que les technologies permettent un moment de répit en la réorganisant.

L'intérêt de ces deux extraits, c'est que peu importe que la société soit acceptée telle quelle ou critiquée, à chaque fois, le bon usage des TICE ne peut qu'apporter une amélioration, soit dans un émerveillement un peu grotesque, soit en remettant de l'ordre au lieu de tout laisser se détruire.

3. *Une éducation ouverte donc meilleure : les technologies façonnent l'éducation*

Dans les discours, il est souvent question des TICE comme porteuses de changements pour l'éducation, cette dernière dépendant de l'usage des technologies pour évoluer et s'ouvrir au monde. Cela suppose une éducation fermée aux valeurs de la communication qu'il faut rénover à l'aide de l'usage des TICE. L'imprégnation des valeurs de la société de la communication par l'usage des TICE permet à l'école d'être en adéquation avec la société. De plus, cela donne aux TICE un pouvoir créateur, ces dernières étant capables de transformer le

[271] En grec, *pharmakon* désigne à la fois le remède et le poison. Stiegler emploie ce terme pour désigner les objets technologiques qui peuvent selon l'usage qui en est fait être positifs ou négatifs pour l'individu.

[272] La pharmacologie étudie les effets des *pharmaka* dans leur appropriation sociale. Pour Stiegler, l'objectif est de développer une individuation du sujet par rapport à la technique en prenant soin de ce dernier.

[273] KAMBOUCHNER, MEIRIEU et STIEGLER, *L'école, le numérique et la société qui vient*, *op. cit.*, 2012, pp. 196-197.

(cc) BY-NC-ND

monde éducatif pour le faire devenir un monde idéal à l'instar de la société de la communication :

18

Si la nécessité d'ouvrir les institutions éducatives aux technologies que rencontrent les élèves hors de l'école et si les apports de ces outils à des publics éloignés, dispersés et démunis d'autres moyens d'information ne font aucun doute, en revanche, il reste difficile aujourd'hui de formuler des hypothèses sérieuses sur le potentiel éducatif de ces technologies de façon générale.

19

Si les Tic ne nous permettent pas de tout faire à l'école, il y a peut-être des choses qu'elles seules nous permettent de faire. C'est le cas par exemple pour la simulation d'une expérience dangereuse ou coûteuse, la « visite » d'un musée, la communication entre les écoles éloignées les unes des autres, et pour bien d'autres choses encore. Le grec : TICE= ouverture, nouveauté, changement par l'usage

20

l'un des principaux problèmes de l'école aujourd'hui est que l' « intégration » des TIC, qui s'opère lentement, sinon douloureusement, n'a pas encore transformé en profondeur la pédagogie, les méthodes d'enseignement, les usages, le fonctionnement de l'ancien « écosystème scolaire ». Au lieu de chercher à « inventer » de nouveaux usages, à utiliser de manière féconde les immenses potentialités du travail collaboratif en réseau, du partage des connaissances permises par les technologies actuelles, l'école, dans ses profondeurs, en reste toujours à un discours de l'adaptation, lui-même de plus en plus « inadapté ».

21

Les usages en cours le montrent : le multimédia et les réseaux peuvent servir des actives et ouvertes qui font de l'élève l'acteur principal de l'éducation, et placent l'apprentissage au centre de la vie sociale.

Dans ces quatre extraits, nous retrouvons à chaque fois le thème de l'ouverture. Les TICE permettent d'ouvrir l'école sur un autre espace. Pour l'extrait 18, les TICE elles-mêmes sont considérées comme un espace extérieur à l'école et cette dernière doit les adopter pour s'ouvrir à l'extérieur. Pour le 19, les TICE amènent dans d'autres espaces (un espace de simulation, un musée, d'autres écoles). L'extrait 20 parle de réseau, tout comme le 21 auquel s'ajoute une ouverture sur la vie sociale. À chaque fois les TICE permettent de sortir de l'école et de développer un autre espace afin de composer une éducation meilleure.

(cc) BY-NC-ND

4. *Un nouvel homme : les technologies façonnent l'humanité ?*

Nous pouvons aussi observer la diffusion des valeurs de la société de communication dans notre corpus à travers le thème d'une nouvelle définition anthropologique de l'homme. Sur ce point, les discours sont moins optimistes :

22

Effectivement, les sens sont de moins en moins sollicités par l'école. D'après une enquête internationale du *Health Behaviour in School-Aged Children*, l'éducation physique et sportive des jeunes Français est réduite à trois heures hebdomadaires dans l'enseignement primaire et deux heures par semaine dans les lycées. La concordance entre la place prise par les écrans qui sédentarisent les enfants et les adolescents à l'école comme au domicile familial et la réduction des activités sportives attirent l'attention, d'autant plus que près de 15% des 3-17 ans affichent un surpoids et que 3% d'entre eux sont obèses.[274]

23

Pourquoi utiliser les technologies d'information et de communication à l'école ? […] Les pistes tracées sont nombreuses : parce que ça apporte plus, parce que c'est nouveau, parce que cela améliore la productivité pédagogique, parce que cela prépare à l'usage des technologies dans la société de l'information et, qu'à ce titre, il s'agit d'une prise de citoyenneté.

En écrivant cela, nous considérons que cette dimension citoyenne va bien au-delà de la simple – et nécessaire – égalité d'accès aux ordinateurs et aux réseaux que l'école doit garantir à ceux de ces élèves qui ne disposent pas de ces technologies à domicile. Ce que les Américains résument par le dilemme des « haves » et « haves not ». La question du savoir minimal que doit posséder tout honnête citoyen du XXIème siècle est posée.[275]

L'extrait 22 fait état de l'homme sans corps que Breton appelle l'homme sans intérieur, parce que tout entier tourné vers les réseaux et les machines communicantes. Les conséquences de cette définition de l'homme sont inquiétantes pour l'énonciateur parce qu'elles posent, selon l'auteur, des problèmes de santé et elles sont directement liées à l'usage des TICE. De même, dans l'extrait 23, il est question d'un nouveau citoyen lui aussi dépendant des TICE et de son savoir-faire avec elle. L'homme du XXIème siècle semble donc déterminé par son usage des technologies.

[274] MOATTI, *Le numérique éducatif (1977-2009)*, *op. cit.*, 2010, p. 195.

[275] CHAPTAL, *L'efficacité des technologies éducatives dans l'enseignement scolaire*, *op. cit.*, 2003, p. 292.

(cc) BY-NC-ND

La relecture des discours du corpus à la lumière des valeurs associées à la symbolique de la société de la communication nous invite à reconnaître que nos discours scientifiques les véhiculent aussi. Les discours scientifiques sont avant tout des discours sociaux qui suivent l'ère du temps :

> Le savant est l'homme de son temps et ne peut que participer à l'épistémè de son époque ; mais ce qu'il en retire semble devoir s'intégrer dans une toute autre chose, dans un faire, notamment, qui comporte sa propre logique.[276]

C. Conclusion pour le fonctionnement des discours scientifiques.

1. Une scientificité définie par un projet idéologique

La dimension symbolique des discours scientifiques, située au niveau fondateur explique pourquoi ces valeurs ne sont pas remises en question dans l'énoncé. En effet, le niveau fondateur du discours le légitime en même temps. Ainsi le remettre en question, c'est interroger la légitimité même de l'énonciateur à tenir son discours et cela desservirait les stratégies persuasives de ce dernier. Quelle légitimité scientifique si l'énonciateur sort du rang ? On ne remet pas en question les fondements d'une science sous peine de remettre en cause sa filiation avec celle-ci mais aussi sa validité. Au final, nous pouvons voir ce mythe comme une nécessité pour notre corpus. L'intégration des TICE à l'école n'est pas une conséquence du discours de recherche mais une condition pour l'exécution de ce dernier. Il ne rentre pas dans les stratégies persuasives de l'énonciateur, mais il est une condition pour que celles-ci se déploient dans le discours.

Nous nous trouvons devant un paradoxe. Le mythe des TICE fonde le discours scientifique, mais il n'est jamais démythifié dans l'énoncé, ainsi les valeurs circulent sans aucun problème. Or, la question devient « comment est-il possible qu'un discours reste scientifique s'il prend appui sur un mythe ? » Pour Greimas :

> A supposer qu'on examine, en cherchant à les définir, tous les concepts constitutifs d'un champ de savoir quelconque et qu'on arrive à établir, à l'aide de leurs interdéfinitions, un enchaînement à la fois hiérarchique et logique de ses concepts, enchaînement garanti par le fait qu'ils se présupposent

[276] GREIMAS, *Sémiotique et sciences sociales*, *op. cit.*, 1976, p. 40.

(cc) BY-NC-ND

> les uns les autres, on aboutira finalement à ne tenir compte que d'un petit nombre de concepts présupposés, non définis et non définissables, dont on pourra dire qu'ils constituent le niveau épistémologique, à la fois non fondé et fondateur de ce champ du savoir.[277]

et

> Conscientes de leur faiblesse, les sciences sociales se reconnaissent non par leur statut scientifique, mais par leur projet et par un certain faire scientifique qu'elles exercent au nom de ce projet. Celui-ci, comme tout projet humain, ne peut être qu'idéologique : nous l'avons accepté explicitement en proposant de donner une structure actantielle à l'instance du sujet de l'énonciation scientifique.[278]

En disant cela, Greimas avance qu'il est normal que les sciences sociales construisent leurs discours à l'aide de valeurs qui circulent forcément au sein de l'espace social. C'est leur type de fonctionnement. Ainsi, les discours scientifiques sont constitutifs de l'espace discursif de la société et en tant que tel, ils sont imprégnés des axiologies qui la traversent. Dire que les valeurs mythiques, c'est-à-dire des concepts non-définis qui circulent dans les discours, sont fondatrices du discours scientifique, c'est rapprocher ce type de discours du fonctionnement des autres discours sociaux. Autrement dit, il n'y a pas de tour d'ivoire pour le discours scientifique. Ce dernier est aussi travaillé par les rapports qu'il entretient avec la société. Ce qui le distingue des autres discours, c'est le projet idéologique qu'il se fixe selon Greimas, projet que Véron défini comme l'exigence d'entretenir un rapport particulier au réel. (cf. chapitre 2)

2. *Un tiers transcendant social ?*

Pour aller plus loin, nous pouvons revenir à la théorie des instances énonçantes de Jean-Claude Coquet et nous pouvons voir dans ces valeurs qui circulent au sein des discours scientifiques un autre tiers transcendant, celui de la Société. Ce dernier influe sur le discours, il raconte et se raconte à travers l'instance d'origine. Les discours sont donc soumis à une double détermination : l'Objectivité et la Société. Or, n'est-ce pas la conséquence de la *praxis* énonciative que d'inscrire dans les discours des traces de significations leur préexistant ? Ainsi, ce deuxième tiers transcendant ne serait en fait que les effets que la *praxis* énonciative exerce sur tous les discours, ce qui permet d'expliquer pourquoi les valeurs du paradigme

[277] Ibid., p. 39.
[278] Ibid., p. 38.

(cc) BY-NC-ND

communicationnel traversent l'ensemble des discours sociaux. Le plan d'immanence choisi jusqu'à maintenant devient, on le voit, de plus en plus élargi. En effet, en définissant la société comme un « tiers transcendant », nous faisons appel à la notion de *praxis* énonciative qui nous demande d'ouvrir notre champ d'immanence sans abandonner son principe.

La *praxis* se définit dans le cadre de l'instance énonciative comme son troisième niveau. En effet, selon Denis Bertrand, les opérations de l'acte énonciatif (embrayage et débrayage) se déploient sur trois dimensions liées :

> une dimension personnelle, par référence à l'ego et au statut du sujet, avec sa part sensible et corporelle ; une dimension interpersonnelle, par référence à la relation entre faire persuasif et faire interprétatif qui implique l'altérité au sein de toute profération ; et une dimension impersonnelle, par référence au concept hjelmslévien d'usage, conçu comme produit de la *praxis* énonciative qui dépose, du fait de l'histoire, les matériaux pré-contraints de la parole collective dans la parole individuelle.

Ainsi, les réalisations résultant de la *praxis* énonciative se comprennent comme du

> sens « déjà là », fixé dans des schèmes sémio-narratifs et discursifs (de dimension lexicale, phraséologique ou textuelle), contrôlé par des codifications génériques, déposé dans la mémoire linguistique et culturelle, indéfiniment convocable ou révocable dans la pratique individuelle du discours.[279]

Autrement dit, la *praxis* peut se comprendre comme un répertoire qui fige les usages sociaux mais aussi les significations sociales. Ainsi, c'est bien par les opérations de la *praxis* que les valeurs de la société de la communication peuvent circuler dans les textes. Ces valeurs, déjà-là et fixées dans la mémoire culturelle, sont convoquées à chaque fois par les sujets du discours. En fixant un usage, la *praxis* renvoie à une communauté capable d'actualiser le sens mémorisé à tout instant. Le discours scientifique n'échappe pas à cette dimension collective de l'instance énonciative. Ainsi, il travaille le sens figé dans la mémoire collective, tout comme il est travaillé par la symbolique d'une époque, en l'occurrence celle de la société de la communication.

[279] BERTRAND Denis, « L'extraction du sens. Instances énonciatives et figuration de l'indicible », *in* : FRÖHLICHER Peter, *L'interprétation littéraire aujourd'hui*, Genève, Slatkine, 2003 (44–45), pp. 317-329. En ligne : http://denisbertrand.unblog.fr/textes-en-ligne/semiotique-et-rhetorique/, consulté le 09.08.2013.

(cc) BY-NC-ND

La communication est à la base d'un nouveau paradigme scientifique dont les notions se sont d'abord dispersées dans le domaine scientifique pour ensuite se diffuser dans l'ensemble de l'espace discursif social. La communication devient le synonyme de progrès de l'humanité et de la lutte contre la barbarie pour l'ensemble de la société. Les machines communicantes, ordinateur en tête de file, ont pour rôle de prendre le pouvoir des hommes pour lutter contre l'entropie et la mort du système. C'est le mythe de l'ouverture, il faut ouvrir le système éducatif au monde extérieur pour son adéquation avec la société. Il n'est donc pas étonnant de retrouver encore aujourd'hui les valeurs du paradigme communicationnel dans les discours scientifiques. En effet, ce paradigme a traversé la société et nous observons ici comment il s'actualise dans les discours scientifiques.

3. Société de consommation et communication.

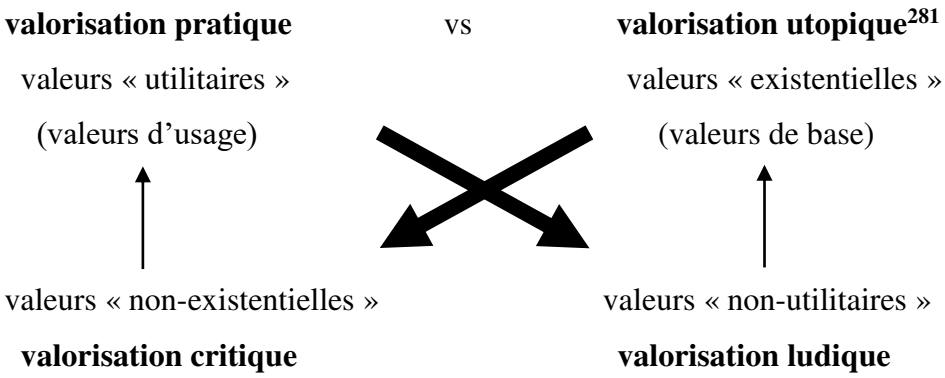
Au final, en cherchant à comprendre la caractérisation de l'objet du discours, nous avons fait plusieurs découvertes. Tout d'abord, c'est un objet indéfini au vu des nombreuses acceptions terminologique qu'il peut recouvrir, ce qui le mythifie. Ensuite, il est posé en amont du discours, c'est la condition du discours, son niveau fondateur sur lequel le discours scientifique peut réaliser sa quête. Or, en s'intéressant aux valeurs de ce mythe, nous avons resitué l'objet au sein d'un paradigme communicationnel.

Dans ce paradigme, l'usage des technologies de l'information et de la communication est vu comme essentiel à la survie du sujet. Autrement dit, l'outil sort de son cadre utilitaire pour prendre une dimension existentielle. Avec notre corpus, inscrit dans le courant de pensée communicationnelle, nous observons que les valeurs utilitaires deviennent des valeurs existentielles, les valeurs d'usage se confondent avec les valeurs de base définies comme « ces valeurs qui correspondent au plan des préoccupations fondamentales de l'être et dont la quête sous-tend la vie et donne sens à la réalisation de multiples programmes d'action secondaires, plus superficiels, plus « pratiques » »[280].

[280] FLOCH Jean-Marie, *Sémiotique, marketing et communication : sous les signes, les stratégies*, Paris, PUF, 2002, p. 127.

(cc) BY-NC-ND

Cela rappelle le carré sémiotique des valeurs de consommation fait par Jean-Marie Floch. En analysant les publicités de voiture, le sémioticien dégage en effet quatre types de valorisation possibles de l'objet :



Il n'est pas étonnant de retrouver les axiologies de la consommation dans le paradigme communicationnel. En effet, les valeurs de la communication ont été appropriées et retravaillées par la société de consommation malgré les souhaits de Wiener. D'où l'insistance faite dans le corpus sur l'usage. En effet, il permet la conjonction de l'objet et du sujet, autrement dit une forme de consommation de l'objet. Prises comme un présupposé non-questionnable et nécessaire au discours, les technologies de l'information et de la communication décrites dans les énoncés scientifiques du corpus sont fortement influencées par les valeurs sociales de consommation rattachées à ces technologies.

Quel rôle remplit le mythe situé au fondement des discours scientifiques ? Il rentre dans les stratégies persuasives de l'énonciateur parce que ce dernier installe un prérequis nécessaire à la compréhension du discours (l'intégration des TICE à l'école) et le fondement du discours n'est pas remis en question sous peine de mettre en péril l'ensemble du discours. Le mythe recherche l'adhésion directe du co-énonciateur.

[281] Utopique ici se comprend dans sa définition en sémiotique narrative au sens d'espace où le héros se réalise, où il effectue ses performances.

(cc) BY-NC-ND

Ce chapitre nous a permis de dégager une nouvelle facette des énoncés scientifiques. En partant du lexique, nous avons vu que notre corpus est très hétérogène pour décrire son objet, ce qui démontre que chaque discours le perçoit et l'exprime de manière différente. Pour comprendre ce fait, il faut reconnaître que la perception, en tant que soubassement de l'énonciation (cf. chapitre 1), vient à chaque fois différencier nos discours. Ainsi, tous les énoncés veulent construire un savoir autour du même objet mais ce dernier ne correspond jamais au même phénomène. Nous ne pouvons donc jamais saisir un objet dans sa totalité mais toujours dans ses parties. La réunion des énoncés, la multiplication des points de vue permettent au co-énonciateur d'en avoir une vision un peu plus globale. Or, cette réunion est compliquée par le fait que chaque discours emploie une terminologie différente. Cette dernière, fluctuante, démontre aussi que le champ scientifique autour des TIC n'est pas unifié, que c'est un phénomène encore en cours de définition. Si la terminologie se veut fluctuante, en revanche, au niveau axiologique, nous retrouvons une cohérence à notre corpus. Chaque discours est empreint des valeurs de la société de la communication véhiculées notamment à travers l'usage des TICE.

Pour revenir à notre question de départ, les discours scientifiques font-ils preuve d'un manque d'objectivité ? Nous pouvons à présent répondre que non. À la condition de retenir que l'objectivité se définit comme une adéquation entre un discours et une communauté de pairs. Cette communauté de pairs est fortement influencée par la société. La *praxis* énonciative qui fixe les usages et les significations dans une mémoire collective montre que le discours de recherche est avant tout un discours social qui n'arrive pas toujours à s'extraire des valeurs sociales dominantes. Les discours scientifiques suivent l'ère du temps, ou l'épistémè pour reprendre Foucault, et cela fait partie de leur fonctionnement. Cela ne veut pas dire qu'ils manquent d'objectivité. L'objectivité, on l'a vu, évolue avec la communauté scientifique, qui elle-même évolue avec la société. La *praxis* énonciative fait le lien et temporise société et discours de recherche. Le chercheur n'est pas dans une tour d'ivoire.

Nous avions pour objectif de montrer le fonctionnement des discours scientifiques à partir de notre corpus. D'autres études de plus grande ampleur devront être poursuivies pour généraliser ces premières conclusions. Dans tous les cas, il nous semble que les discours scientifiques doivent être pris dans leur dimension sociale pour les expliquer de manière complète. Nous identifions en leur sein une composante mythique inspirée de la société de la communication définie par Wiener, qui fait de l'usage des TICE une nécessité pour l'existence

(cc) BY-NC-ND

du sujet. Toutefois, il nous faut maintenant relativiser ce point de vue technodéterministe. En effet, l'objet de valeur ne se comprend pas uniquement comme un objet de consommation. L'usage ou le non-usage des TICE peut être autre chose qu'une acceptation des valeurs de la société de consommation.

(cc) BY-NC-ND

Chapitre 5. Des discours de domination.

Nous allons maintenant nous intéresser à la définition du concept de dispositif. Nous faisons appel à ce dernier parce qu'il nous permet de penser les forces en action dans l'intégration des TICE entre les discours scientifiques et ministériels et les discours des enseignants. Cet emprunt conceptuel nous demande de faire des précisions théoriques et méthodologiques sur notre approche. De plus, il nous faut également préciser le rôle des discours scientifiques et leur implication sociale au sein de ce dispositif. Nous aurions pu analyser d'autres types de discours pour étudier la volonté d'intégration des TICE à l'école mais ces derniers ont été étonnamment peu étudiés, d'où notre intérêt.

En gardant l'approche méthodologique des chapitres précédents, c'est-à-dire une analyse des discours fondée sur les théories de la sémiotique discursive, nous devons toutefois clarifier notre positionnement. Nous étudions le dispositif à travers les discours. Nous insistons sur ce point parce que l'approche sémiotique se distingue des autres types d'analyses de discours possibles en raison de l'adoption du principe d'immanence. C'est le parti pris original de la discipline d'avancer que le discours est un champ immanent au sein duquel nous trouvons tous les éléments nécessaires pour l'analyse. Autrement dit, il n'y a pas besoin d'une extériorité au discours pour pouvoir l'analyser, ce qui signifie que le discours absorbe le « contexte » en quelque sorte.

Or, coupler cette approche sémiotique à la théorie du dispositif nous permet de conserver ce principe d'immanence puisque les auteurs auxquels nous nous référons en font également un principe fondateur de leurs analyses (Belin, Deleuze, Foucault). Ainsi, ce n'est pas parce qu'on redéfinit le champ d'immanence étudié jusqu'ici que l'on abandonne le principe pour l'analyse. L'espace discursif qui se déploie fait émerger le dispositif. Nous intégrons maintenant à cet espace la dimension du pouvoir, un pouvoir fondateur et constitutif qu'il faut comprendre en tant que rapport de forces, tensions permanentes entre domination et résistance. Si notre approche peut paraître plus contextuelle dans la suite de l'exposé, c'est parce que les discours étudiés font apparaître des éléments de contexte plus factuels que le discours scientifique qu'il faut expliquer pour la compréhension du lecteur.

(cc) BY-NC-ND

Avant d'aborder une définition conceptuelle des discours relocalisés au sein d'un rapport de forces, une approche historique est nécessaire pour revenir sur le « contexte » de mise en place et de développement des TICE à l'école. Cela, afin d'évoquer les objectifs associés à cette démarche et de donner un aperçu des motivations présentes dans les discours politiques.

(cc) BY-NC-ND

I. Un peu d'histoire

A. Les origines d'une politique volontariste.

L'introduction de l'informatique dans le monde scolaire commence très tôt, dès les années soixante-dix. C'est un mélange entre expérimentation à échelle réduite et politiques publiques d'envergure nationale. L'école étant une institution étatique, l'introduction des TICE a toujours été encadrée par des politiques publiques. Une succession de plans va être mise en œuvre dès les années 1970, c'est-à-dire au tout début de l'apparition des ordinateurs. Si le plan « Informatique Pour Tous » (IPT) présenté le 25 janvier 1985 par le Premier Ministre de l'époque, Laurent Fabius, est considéré par beaucoup comme un évènement marquant de la volonté d'introduction des technologies en classe, il ne fait que s'insérer dans une succession de politiques publiques.

> Il est communément admis que l'introduction de l'informatique dans l'enseignement général français trouve son origine dans le séminaire du Centre d'études et de recherches pour l'innovation dans l'enseignement (C.E.R.I. de l'O.C.D.E. créé en 1968) au Centre international d'études pédagogiques (C.I.E.P.) de Sèvres en mars 1970 sur le thème « l'enseignement de l'informatique à l'école secondaire ». Les recommandations du séminaire soulignent l'apport de l'informatique à l'enseignement général (« une des caractéristiques de l'informatique est de créer chez les élèves une attitude algorithmique, opérationnelle, organisatrice, laquelle est souhaitable pour bien des disciplines ») et incitent les pays membres de l'O.C.D.E. à introduire l'informatique dans l'enseignement secondaire.[282]

L'une des premières mesures appelée, « expérience des 58 lycées », vient à la suite de ce séminaire. L'introduction de l'informatique dans l'enseignement général (collège et lycée) y est encouragée car elle est vue comme l'occasion de faire prendre conscience aux élèves de

[282] PELISSET Émilien, « Pour une histoire de l'informatique dans l'enseignement français. Premiers Jalons », *in* : PELISSET Émilien, VICARD Jean et DELAPIERRE Michel, *Système éducatif et révolution informatique*, Paris, Les cahiers de la FEN, 1985 (Recherches), p. 192. En ligne : https://edutice.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/284085/filename/index.html, consulté le 29.03.2012.

(cc) BY-NC-ND

l'intérêt d'organiser la réalité « réalité de telle sorte que l'on puisse traiter rigoureusement les informations qui l'expriment. » [283]

Ainsi, en France, suite à ce séminaire, la circulaire ministérielle 70.232 du 21 mai 1970 voit le jour, et défend la même idée :

> L'informatique est un phénomène qui est en train de bouleverser profondément les pays industrialisés et le monde moderne en général. […] L'enseignement secondaire tout entier et dès la classe de 4e ne peut rester à l'écart de cette révolution. Il doit préparer au monde de demain dans lequel ceux qui ignoreront tout de l'informatique seront infirmes [284]

« L'expérience des 58 lycées » se concentrait sur deux objectifs, donner une culture générale en informatique, et repenser la pédagogie de l'enseignement secondaire. De 1972 à 1976, la mise en œuvre de ces objectifs passe par la formation des enseignants (environ 7000 enseignants en ont bénéficié) et l'équipement de cinquante-huit lycées et collèges en mini-ordinateurs. En 1976, les mesures d'austérité relatives à la crise économique mondiale réduisent le budget de l'Education Nationale, qui suspend l'expérience.

Il faut attendre janvier 1978 pour que le rapport Nora-Minc sur « l'informatisation de la société » soit remis au président Valérie Giscard d'Estaing et que ce dernier demande à son gouvernement d'établir un nouveau plan informatique. En février 1979, le gouvernement s'exécute et le Ministère de l'Industrie, appuyé par la mission informatique du moment, proposent au Ministère de l'Education Nationale le plan « 10 000 micro-ordinateurs ». Le plan est révélé par le ministre de l'Education Nationale le 25 novembre 1980. Il reprend les mêmes moyens que celui des « 58 lycées », à savoir équipement des établissements, et formation des enseignants. Tous les lycées devaient se voir équipés de huit postes et d'une imprimante avant 1986, et les collèges faire l'objet d'un programme expérimental pour familiariser les élèves avec l'informatique.

---

[283] Actes du Séminaire pour « l'enseignement de l'informatique à l'école secondaire » organisé par l'OCDE au Centre International d'Études Pédagogiques de Sèvres, du 9 au 14 mars 1970 *in* ASSOCIATION EPI, « L'enseignement de l'informatique à l'école secondaire », *Archive EduTice*, https://edutice.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/276158/filename/h70ocde.htm, consulté le 24.09.2012.

[284] Circulaire ministérielle n° 70-232 du 21 mai 1970, Bureau Officiel de l'Education Nationale (BOEN) n°22 du 28 mai 1970, *in* MERCOUROFF Wladimir, « Dix ans d'informatique dans l'enseignement secondaire : 1970-1980 », *Revue française de pédagogie* (63), 1983. En ligne : http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1983_num_63_1_2302_t1_0090_0000_1, consulté le 15.10.2015.

(cc) BY-NC-ND

À noter également qu'à cette période, les structures administratives s'organisent. Le CNDP met en place en janvier 1982, une mission informatique pour la production, la diffusion des logiciels et l'animation informatique du réseau des CRDP ainsi qu'une mission aux technologies nouvelles, à l'innovation et à la formation qui doit coordonner les actions des directions pédagogiques qui disposent d'équipes informatiques plus ou moins fournies.

L'informatique s'installe, les plans continuent. Par exemple, en janvier 1983, les écoles, collèges et L.E.P. de seize départements bénéficient du plan d'équipement en micro-ordinateurs « grand public ». La même année, le plan « 100 000 micro-ordinateurs et 100 000 enseignants formés » est lancé. L'objectif de ce dernier est de faire en sorte que le système scolaire bénéficie de 100 000 ordinateurs et de 100 000 enseignants formés à leur usage pour 1988.

Le 25 janvier 1985, le premier ministre Laurent Fabius annonce le plan « Informatique Pour Tous » (IPT), qui, cette fois-ci se veut de plus grande ampleur que les autres : tous les établissements d'enseignement publics se voient dotés d'ordinateurs afin que les élèves et étudiants s'initient à l'informatique. Les enseignants reçoivent une formation. Des logiciels sont adaptés et diffusés dans les établissements.

Cette énumération des différents plans nous permet de voir, comment petit à petit, les structures s'organisent autour de l'informatique. Nous pouvons remarquer la politique volontariste mise en place, qui organise chaque plan selon les deux mêmes axes principaux : équipement et formation. Cette politique a plusieurs justifications. Il y a tout d'abord un contexte international. L'OCDE encourage fortement l'utilisation de l'informatique[285]. Il faut aussi prendre en compte les enjeux économiques liés à l'intégration des TICE à l'école. Les industries voient dans l'éducation un véritable marché à conquérir, que ce soit pour l'équipement lourd, ou pour les logiciels éducatifs. En France, c'est la préférence nationale qui prime, c'est pourquoi les plans d'équipements n'utilisent que des micro-ordinateurs de la

[285] Alors qu'aujourd'hui elle se ravise, cf. son dernier rapport où l'on peut lire *" despite the pervasiveness of information and communication technologies (ICT) in our daily lives, these technologies have not yet been as widely adopted in formal education. But where they are used in the classroom, their impact on student performance is mixed, at best. In fact, PISA results show no appreciable improvements in student achievement in reading, mathematics or science in the countries that had invested heavily in ICT for education."* Notre traduction : « En dépit de la généralisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans notre vie quotidienne, ces technologies n'ont pas encore été largement adoptées à l'École. Mais quand elles sont utilisées dans les salles de classe, leur impact sur la performance des élèves est, au mieux, mitigé. En fait, les résultats PISA ne montrent pas d'améliorations notables sur la réussite des élèves en lecture, mathématiques ou en sciences dans les pays qui ont massivement investi dans les TICE. » *in* OCDE, *Students, computers and learning. Making the connection*, Paris, OCDE, 2015. En ligne : http://www.oecd.org/fr/publications/students-computers-and-learning-9789264239555-en.htm, consulté le 15.11.2015.

(cc) BY-NC-ND

marque Thompson, et laissent les géants IBM ou Apple de côté. C'est aussi pourquoi il est mis en place tout un dispositif de licences mixtes visant à promouvoir la production française de logiciels éducatifs adaptés à l'éducation, où l'Etat passe directement commande aux éditeurs.

Malgré les moyens mis en œuvre, les usages ne sont pas au rendez-vous. Ces deux premières décennies d'introduction de l'informatique dans le milieu scolaire ont un bilan contrasté. Pour Serge Pouts-Lajus et Marielle Riché-Magné :

> L'échec relatif de ces politiques, du moins au Royaume-Uni et en France, tient en partie à des choix technologiques hasardeux ou dictés par une politique industrielle protectionniste, à l'immaturité des matériels qui a découragé plus d'un professeur, à la qualité souvent insuffisante des logiciels proposés, mais surtout à une démarche autoritaire de l'administration centrale, imposée sans réelle préparation ni concertation, et sans tenir compte des réalités du terrain. [286]

B. L'après « IPT » : l'arrivée d'Internet et la société de l'information.

Cela ne décourage pourtant pas les politiques, qui après une période de creux, relancent la politique informatique dans le milieu des années quatre-vingt-dix. Là encore, le contexte international n'y est pas indifférent.

> En 1995, les sept pays les plus industrialisés (G7) entérinent, au sommet de Bruxelles, la notion de « société globale de l'information ». Les « autoroutes globales de l'information » sont promues vecteur d'un « nouvel ordre mondial de l'information », titre d'un discours à caractère messianique prononcé par le vice-président des États-Unis, Al Gore.[287]

C'est donc un projet de société qui accompagne l'arrivée d'internet et qui a des répercussions sur le milieu scolaire. Le 25 août 1997, Lionel Jospin, alors premier ministre, prononce à Hourtin le discours « Préparer l'entrée de la France dans la société de l'information », ce qui amène Claude Allègre, ministre de l'Éducation Nationale, à présenter le

[286] Pouts-Lajus, Serge ; Riché-Magné Marielle, *L'école à l'heure d'internet : les enjeux du multimédia dans l'éducation*, Paris, Nathan, 1998, p.40

[287] MATTELART Armand, « Information : l'utopie informationnelle en question », *in* : *Encyclopædia Universalis*, s. d. En ligne : http://www.universalis.fr/encyclopedie/information-l-utopie-informationnelle-en-question/, consulté le 20.06.2012.

(cc) BY-NC-ND

15 novembre 1997 le « plan pour les nouvelles technologies dans l'enseignement. ». Le but est de connecter tous les établissements à Internet avant 2000. Les mêmes moyens de mise en œuvre sont utilisés : formation des enseignants et équipement des établissements.

Il en va de même aujourd'hui avec le « plan pour le développement des usages numériques », lancé en 2010, qui met aussi l'accent sur la formation des enseignants. Les cinq objectifs principaux de ce plan sont :

> -Faciliter l'accès à des ressources numériques de qualité ;
> -Former et accompagner les enseignants dans les établissements scolaires ;
> -Généraliser les services numériques et les espaces numériques de travail ;
> -Nouer le partenariat avec les collectivités et Structurer le développement des usages du numérique par un appel à projets ;
> - Former les élèves à l'usage responsable des TIC.[288]

L'intégration des TICE à l'école n'est pas une affaire partisane puisque depuis le changement de majorité de 2012 suite aux élections présidentielles, le leitmotiv reste le même : « Faire entrer l'école dans l'ère du numérique ». Les objectifs d'équipement et de formation restent les mêmes. Le ministère de l'Éducation Nationale a d'ailleurs créé pour ce faire Direction du Numérique pour l'Éducation (DNE) donnant ainsi plus de visibilité à « la volonté forte du ministre de l'éducation nationale de faire du numérique un enjeu majeur pour l'école et la réussite des élèves. »[289]

Depuis l'adoption de ces multiples plans, chaque circulaire ministérielle de préparation de la rentrée comprend un passage sur l'utilisation des technologies numériques en classe. A titre d'exemple, la « Circulaire de rentrée 2015 » n° 2015-085 du 3 mars 2015 contient une section intitulée « Développer les compétences des élèves avec le numérique ». La politique

[288] MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE, « Plan de développement des usages du numérique à l'École », *education.gouv.fr*, http://www.education.gouv.fr/cid54064/plan-de-developpement-des-usages-du-numerique-a-l-ecole.html, consulté le 20.06.2012.

[289] MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE, « Pour faire entrer l'école dans l'ère du numérique, l'éducation nationale se dote d'une Direction du numérique pour l'éducation (DNE) », *education.gouv.fr*, http://www.education.gouv.fr/cid77198/pour-faire-entrer-l-ecole-dans-l-ere-du-numerique-l-education-nationale-se-dote-d-une-direction-du-numerique-pour-l-education-dne.html, consulté le 15.10.2015.

(cc) BY-NC-ND

actuelle en matière d'éducation est donc largement favorable à l'utilisation des technologies numériques et les encourage, pour les mêmes raisons invoquées dans les années soixante-dix.

S'il nous a semblé nécessaire de faire ce détour historique, c'est pour mettre en évidence le rôle des pouvoirs publics dans l'introduction des technologies à l'école. Très vite, ils encadrent leurs utilisations par de nombreux plans d'équipement et de formations, qui n'ont que rarement les retombées attendues. Encore aujourd'hui, l'utilisation des technologies en classe est largement tributaire du professeur. L'effort national d'informatisation du monde scolaire est contredit par les pratiques quotidiennes, ce qui fait penser que le projet de société de l'information est plus difficile à mettre en place et qu'il ne suffit pas d'équiper largement les établissements pour que les usages suivent.

C. Ordicollège[290] et les autres.

Ce n'est pas pour autant que les opérations d'équipement s'arrêtent. Bien au contraire, des expériences pilotes sont désormais en cours, dans plusieurs départements, dont la Corrèze. Ce département nous intéresse tout particulièrement parce qu'il fait partie des départements « à la pointe » en matière d'équipement numérique, ce qui nous a décidé à l'intégrer dans notre terrain d'enquête. En effet, depuis l'année scolaire 2008/2009, l'opération *Ordicollège* a été lancée. Elle peut être considérée comme l'héritière des nombreux plans effectués jusqu'à aujourd'hui, du fait qu'on y retrouve les mêmes caractéristiques. Elle vient d'une volonté politique, celle du Conseil Général (en étroite collaboration avec l'Éducation Nationale) et passe par l'équipement de tous les collégiens du département, soit environ 12 000 élèves, d'ordinateurs portables (pour les 5e, 4e, 3e) ou de tablettes numériques iPad depuis 2010 (pour les 6e).

Il faut bien préciser que cette initiative reste locale, car si l'on regarde les rapports du ministère de l'Éducation Nationale sur l'équipement numérique des collèges, la moyenne

[290] L'opération *Ordicollège* (distribution aux nouveaux élèves de 6ème de Corrèze d'ordinateurs portables depuis la rentrée 2008, remplacés par des tablettes iPad à partir 2010), a été arrêtée à la rentrée 2016 par la nouvelle majorité du Conseil Général, cette dernière souhaitant développer les infrastructures pour amener le haut débit dans les établissements.

GAUDIN Agnès, « Corrèze : la fin d'Ordicollège, mais… », *La Montagne*, 29.04.2015. En ligne : http://www.lamontagne.fr/limousin/actualite/departement/correze/2015/04/29/correze-la-fin-d-ordicollege-mais_11424727.html, consulté le 15.10.2015.

(cc) BY-NC-ND

nationale est d'un ordinateur pour 4,3 élèves au collège[291]. C'est pourquoi il nous a semblé justifié de nous intéresser à d'autres collèges de la Région Limousin, qui ne sont pas autant équipés que les collèges de Corrèze, afin d'avoir une approche plus nuancée de l'utilisation des technologies numérique au collège. Si les technologies numériques sont présentes dans tous les établissements retenus, le dispositif technique diffère largement. Tous les collégiens et enseignants corréziens disposent personnellement d'une tablette numérique reliée au réseau wifi. Dans les autres établissements, la dotation matérielle peut aller du simple TBI partagé aux tablettes en expérimentations dans quelques établissements, en passant par des classes informatiques mobiles.

Si l'accès paraît plus aisé en Corrèze, les pratiques sont pourtant très inégales d'un collège à l'autre. Dans un rapport de 2011 de l'inspection générale de l'Education Nationale sur le plan *Ordicollège*, il est précisé que :

> la mission a choisi de se rendre dans les trente collèges du département de la Corrèze ; elle a pu ainsi observer une cinquantaine de classes dans lesquelles l'ordinateur portable, beaucoup plus rarement la tablette, ont été utilisés ; elle a constaté que les usages scolaires sont très variables d'un collège à l'autre, et au sein d'un même établissement.[292]

Cela peut venir de la jeunesse de l'opération, mais force est de constater que les équipements mis à la disposition des établissements lors des plans antérieurs ont toujours été sous-utilisés. Cette sous-utilisation, nous l'interrogeons à l'aide du concept de dispositif en partant de l'idée que le rapport de forces à l'œuvre au sein de la problématique de l'intégration des TICE à l'école conditionne les non-usages et les usages de ces dernières de manière aussi bien qualitative que quantitative.

[291] MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE, « Repères et références statistiques », *education.gouv.fr*, http://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html, consulté le 15.10.2015.

[292] DURPAIRE Jean-Louis, JARDIN Pascal, JOUAULT Didier *et al.*, « Le plan Ordicollège dans le département de la Corrèze », 2011-112, Paris, Éducation Nationale / IGEN, 11.2011, pp. 20-21. En ligne : http://www.education.gouv.fr/cid67068/le-plan-ordicollege-dans-le-departement-de-la-correze.html, consulté le 15.10.2015.

(cc) BY-NC-ND

II. Eléments de définition du concept de dispositif

A. Qu'est-ce qu'un dispositif ?

1. Selon Foucault

Le concept de dispositif a été et est toujours largement utilisé en Sciences de l'Information et de la Communication. Il suffit pour s'en convaincre d'observer le nombre d'ouvrages et d'articles de revue parus ces dernières années.[293] L'avantage de ce concept est qu'il permet de réunir des éléments hétérogènes au sein d'un même ensemble, entre autres les supports médiatiques et technologiques couplés aux enjeux et acteurs de situations particulières. Pour Gérard Leblanc, le succès du concept vient autant du « poids de plus en plus considérables des réglages institutionnels » que de « la technicisation croissante de nos environnements quotidiens »[294]. L'évolution de la société appelle des concepts particuliers pour pouvoir l'expliquer.

Or selon Isabelle Gavillet, ce succès du concept s'accompagne de sa déformation :

> Né de père trop connu dans les années 1970, le concept original supporte aujourd'hui une série de distorsions redevables, d'une part, à la visée de projets de recherche et, d'autre part, à une mal-connaissance de sa généalogie.[295]

Pour la chercheuse, cela vient d'une économie cognitive des chercheurs qui définissent souvent le dispositif avec une citation tronquée de Foucault :

> Un ensemble résolument hétérogène, comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés

[293] PEETERS Hugues et CHARLIER Philippe, « Introduction. Contributions à une théorie du dispositif », *Hermès* (25), 1999. En ligne : http://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-1999-3-page-15.htm, consulté le 02.12.2013.

[294] LEBLANC Gérard, « Du déplacement des modalités de contrôle : contrôle des représentations et maîtrise du public », *Hermès* (25), 1999. En ligne : http://hdl.handle.net/2042/14990, consulté le 23.09.2015.

[295] GAVILLET Isabelle, « Michel Foucault et le dispositif : questions sur l'usage galvaudé d'un concept », *in* : APPEL Violaine, BOULANGER Hélène et MASSOU Luc, *Les dispositifs d'information et de communication*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 2010. En ligne : http://www.cairn.info/les-dispositifs-d-information-et-de-communication--9782804162429-page-17.htm, consulté le 22.09.2015.

(cc) BY-NC-ND

scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques, bref : du dit, aussi bien que du non-dit[296]

Or cette citation n'est qu'un des aspects du dispositif défini par Foucault et ne suffit pas à rendre compte de la totalité du concept. Si l'on continue la citation devenue canonique pour définir le dispositif, le philosophe livre une définition plus exhaustive :

> Ce que j'essaie de repérer sous ce nom c'est, premièrement, un ensemble résolument hétérogène, comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques, bref : du dit, aussi bien que du non-dit, voilà les éléments du dispositif. Le dispositif lui-même, c'est le réseau qu'on peut établir entre ces éléments.
> Deuxièmement, ce que je voudrais repérer dans le dispositif, c'est justement la nature du lien qui peut exister entre ces éléments hétérogènes. Ainsi, tel discours peut apparaître tantôt comme programme d'une institution, tantôt au contraire comme un élément qui permet de justifier et de masquer une pratique qui, elle, reste muette, ou fonctionner comme réinterprétation seconde de cette pratique, lui donner accès à un champ nouveau de rationalité. Bref, entre ces éléments, discursifs ou non, il y a comme un jeu, des changements de position, des modifications de fonctions, qui peuvent, eux aussi, être très différents.
> Troisièmement, j'entends par dispositif, j'entends une sorte – disons – de formation, qui, à un moment historique donné, a eu pour fonction majeure de répondre à une urgence. Le dispositif a donc une fonction stratégique dominante. Cela a pu être, par exemple, la résorption d'une masse de population flottante qu'une société à économie de type essentiellement mercantiliste trouvait encombrante : il y a eu là un impératif stratégique, jouant comme matrice d'un dispositif, qui est devenu peu à peu le dispositif de contrôle-assujettissement de la folie, de la maladie mentale, de la névrose.[297]

Foucault comprend donc le dispositif dans une triple dimension :

- des éléments différents mais
- en rapport les uns aux autres formant
- un ensemble stratégique pour répondre à une urgence à un moment particulier.

[296] FOUCAULT Michel, *Dits et Ecrits II. 1976 - 1988*, Paris, Gallimard, 2001, p. 299.
[297] Ibid.

(cc) BY-NC-ND

I. Gavillet reproche aux chercheurs se servant du concept d'en rester à la première dimension de la définition, c'est-à-dire un ensemble d'éléments hétérogènes, oubliant ainsi la nécessité stratégique du dispositif et les rapports de force qui le composent. Le philosophe a utilisé ce concept pour étudier plusieurs ensembles : celui formé autour des prisons dans *Surveiller et Punir* (1975), et celui formé autour de la sexualité dans les trois tomes de son *Histoire de la sexualité* (1976, 1984). Dans *Surveiller et Punir*, il est question de l'évolution des techniques de punition, qui au XIX^{ème} siècle, passent de l'ostension en place publique des châtiments corporels infligés aux criminels à l'enfermement dans des espaces éloignés du reste de la société : les prisons. Dans son analyse, Foucault montre comment fonctionne ce dispositif : le pouvoir, en s'appuyant sur de nouveaux savoirs, agit sur les corps en créant de nouvelles normes s'exprimant en gestes, attitudes, pratiques. Selon lui, l'institution de la prison, fondée sur le modèle du panoptique, crée la délinquance. Dans *l'Histoire de la sexualité*, Foucault analyse un autre dispositif, celui qui crée le concept de sexualité. Là aussi il avance quelque chose de nouveau : le pouvoir qui s'est formé autour de la sexualité en établissant de nouveaux types de savoirs n'a pas réprimé cette dernière mais l'a au contraire fait parler, notamment avec la pratique de l'aveu. Ainsi, dans les deux cas, le pouvoir se comprend comme un rapport de forces créateur. Le pouvoir produit, et pas uniquement un appareil juridico-politique. Il produit des normes qui traversent l'ensemble de l'espace social.

2. <u>Selon Jeanneret</u>

Dans le *glossaire critique* de la société de l'information, Yves Jeanneret fait aussi une revue des différents usages possibles du concept de dispositif. Il part de l'usage courant du terme pour le resituer dans le domaine de l'information, de la communication et des médias. Le dispositif est d'abord lié à l'action de disposer et il en est question en droit ou en médecine. Ce n'est qu'à partir du XIX^{ème} siècle qu'il désigne communément en ensemble technique. Les dispositifs médiatiques, télévisuels ou éditoriaux se réfèrent ainsi à un ensemble de substrats matériels qui reposent sur une organisation, des ressources et des savoir-faire. Le dispositif implique un travail en amont et induisant que « l'outil de communication n'est pas neutre »[298].

[298] JEANNERET Yves, « Dispositif », *in* : ARBOIT Gérard, ARNAUD Michel, CHANTEPIE Philippe *et al.*, *La « société de l'information » : glossaire critique*, Paris, La Documentation française, 2005, pp. 50-51.

(cc) BY-NC-ND

> L'intérêt pour les dispositifs permet de s'affranchir d'une approche de la communication réduite à la relation, au contenu, aux signes pour prendre en compte le poids des ressources matérielles et techniques, mais aussi l'intervention des acteurs qui mettent en place et contrôlent ces ressources […]

L'apport heuristique du concept est indéniable or il va de pair avec différentes définitions. Jeanneret en recense plusieurs. L'usage du concept dans l'ingénierie renvoie à une définition purement technique et désigne un composant d'un système. Dans l'analyse sociale des pratiques de communication, la dimension technique se comprend plus largement comme une structuration des signes, des relations et des pouvoirs. Dans la tradition critique des Sciences Humaines, le concept est hérité de la pensée de Foucault est se conçoit alors comme « un ordre social où s'exerce, par le discours et le regard, un contrôle des corps »[299]. En sémiotique enfin, le dispositif s'entend comme

> un ensemble de conditions de la communication qui, loin de la contraindre strictement, ne prennent tout leur sens qu'interprétés et appropriés par les acteurs sociaux : si bien que, derrière le terme commun de dispositif, peuvent se cacher des conceptions assez différentes, voire opposées, du rôle de l'information et de la communication dans la société.[300]

Le chercheur met lui aussi l'accent sur les différents usages et définitions possibles du concept, d'où l'intérêt de définir notre appréhension du dispositif. Nous nous inscrivons dans une double approche du dispositif : à la fois le concept foucaldien nous permet de penser les relations de pouvoir, à la fois la sémiotique nous permet de nuancer cette première définition car comme le remarque Jeanneret, les acteurs sociaux redéfinissent en permanence le dispositif.

3. *Selon Agamben*

Si le dispositif est devenu un héritage majeur de la théorie foucaldienne, on peut remarquer que ce n'est pas celui que le philosophe utilisait à ses débuts. En effet, dans les années soixante, Foucault n'utilise pas le terme de dispositif mais de positivité. Giorgio Agamben retrace l'histoire du concept et situe Foucault dans la tradition hégélienne. Dans *La positivité de la religion chrétienne* (1796), Hegel utilise effectivement le terme de positivité

[299] Ibid., p. 51.
[300] Ibid.

(cc) BY-NC-ND

pour opposer la religion naturelle et la religion positive ou historique. La religion naturelle se conçoit comme une « relation immédiate et générale de la raison humaine avec le divin » et la relation positive comme « l'ensemble des croyances, des règles et des rites qui se trouvent imposés de l'extérieur aux individus dans une société donnée à un moment donné de son histoire. »[301]

Ce texte de Hegel est analysé par Hyppolite dans son *Introduction à la philosophie de Hegel*. Il y démontre comment l'opposition entre positivité et nature peut se rapprocher de celle entre contrainte et liberté, opposition dialectisée par Hegel dans la *Phénoménologie de l'esprit* (1807) avec la dialectique du maître et de l'esclave. Sans revenir sur les détails de cette dialectique, notons simplement la filiation et la circulation des idées : Hyppolite étant le professeur de philosophie de Foucault en khâgne et à l'ENS, on comprend mieux comment le concept de positivité se retrouve chez ce dernier et désigne aussi les contraintes historiques pesant sur les individus. Ainsi, dans l'*Archéologie du Savoir*, Foucault affirme que décrire un ensemble d'énoncés, c'est « établir ce que j'appellerais volontiers une positivité. »[302] Et il définit la positivité d'un discours comme ce qui

> en caractérise l'unité à travers le temps, et bien au-delà des œuvres individuelles, des livres et des textes […]. Elle définit un espace limité de communication. […] Ou plus exactement cette forme de positivité (et les conditions d'exercice de la fonction énonciative) définit un champ où peuvent éventuellement se déployer des identités formelles, des continuités thématiques, des translations de concepts, des jeux polémiques. Ainsi la positivité joue-t-elle le rôle de ce que l'on pourrait appeler un *a priori historique*.[303]

Si pour Hegel la positivité pose une contrainte considérée comme négative et dont il faut s'affranchir en la conciliant à la raison, pour Foucault en revanche, le concept est l'occasion d'étudier les relations entre les êtres vivants et l'Histoire.

> L'objectif final de Foucault n'est pas, comme chez Hegel, de réconcilier ces deux éléments. Il n'est pas davantage d'accuser le conflit qui les oppose. Foucault se propose plutôt d'enquêter sur les modes concrets par lesquels les positivités (ou les dispositifs) agissent à l'intérieur des relations, dans les mécanismes et les jeux de pouvoir.[304]

---

[301] AGAMBEN Giorgio, *Qu'est-ce qu'un dispositif ?*, Paris, Payot & Rivages, 2007, p. 13.
[302] FOUCAULT Michel, *L'archéologie du savoir*, Paris, Gallimard, 2008, p. 172.
[303] Ibid., pp. 173-174.
[304] AGAMBEN, *Qu'est-ce qu'un dispositif ?*, *op. cit.*, 2007, p. 17.

(cc) BY-NC-ND

Dans les années soixante-dix, il n'est plus question de positivité mais de dispositif. Le concept ne définit plus exactement la même chose, même si celui de positivité contenait en creux ce que l'on retrouve avec le dispositif : un ensemble de règles définies à l'avance qui déterminent la possibilité d'existence des éléments en son sein. En revanche, avec le dispositif l'accent est mis sur le côté stratégique et les rapports de force qui l'animent. Pour Agamben, qui se pose la question de l'origine du terme, le dispositif en tant que concept vient d'une longue tradition chrétienne qui a travaillé son sémantisme et qu'il recolle à une théologie économique. En effet, selon lui, il faut remonter à la Grèce ancienne et au concept d'*oikonomia* pour bien comprendre ce qui est en jeu avec le dispositif. Chez les Grecs anciens, l'*oikonomia (οἰκονομία)* correspond à l'administration (*νόμος* référant à la loi, la gestion) de la maison (*οἶκος*), c'est-à-dire à une pratique qui fait face à une situation particulière. Ici aussi, nous avons un agencement stratégique qui était moins présent avec le concept de positivité. Le terme d'*οἰκονομία* a été introduit dans la théologie au II^{ème} siècle parce que le concept de Trinité (Dieu est trois : Père, Fils et Saint-Esprit) a rencontré une forte résistance, les membres de l'Église voyant là le retour du paganisme et du polythéisme. La solution des théologiens est d'avoir recours au concept d'*οἰκονομία* et d'avancer que Dieu est un dans son être, dans son essence, mais il est trine quant à son *οἰκονομία*.

> Les théologiens s'habituèrent peu à peu à distinguer un « discours (logos) de la théologie » d'un « logos de l'économie ». L'*οἰκονομία* devint le dispositif par lequel le dogme trinitaire et l'idée d'un gouvernement divin providentiel du monde furent introduits dans la foi chrétienne. Pourtant, comme on pouvait s'y attendre, la fracture que les théologiens avaient tenté d'éviter et de refouler en Dieu sur le plan de l'être, devait réapparaître sous la forme d'une césure qui sépare en Dieu être et action, ontologie et praxis. L'action (l'économie, mais aussi la politique) n'a aucun fondement dans l'être : telle est la schizophrénie que la doctrine de l'*οἰκονομία* a laissée en héritage à la culture occidentale.[305]

Selon l'auteur, cette notion se confond avec celle de providence et signifie le gouvernement du monde et des hommes vers le Salut. Quand les pères latins traduisent ce concept, ils utilisent le terme *dispositio*. Le mot se charge alors de tout un héritage sémantique qui remonte à la fracture entre l'action et l'être :

> Les « dispositifs » dont parlent Foucault sont, d'une certaine manière, articulés à cet héritage théologique. Ils peuvent être reconduits à la fracture qui sépare et réunit en Dieu l'être et la praxis,

[305] Ibid., pp. 24-25.

(cc) BY-NC-ND

> la nature (ou l'essence) et l'opération par laquelle Il administre et gouverne le monde des créatures. Le terme dispositif nomme ce en quoi et ce par quoi se réalise une pure activité de gouvernement sans le moindre fondement dans l'être. C'est pourquoi les dispositifs doivent toujours impliquer un processus de subjectivation. Ils doivent produire leur sujet.[306]

Cette « petite » histoire de l'origine du concept démontre que des positivités aux dispositifs, nous voyons un but commun chez Foucault : analyser comment les sujets sont administrés. Dans les années soixante, il est surtout question des règles d'organisation, les positivités laissant momentanément de côté la question du sujet. Il s'en explique dans sa conclusion de l'*Archéologie du Savoir :*

> J'ai méconnu la transcendance du discours ; j'ai refusé, en le décrivant, de le référer à une subjectivité ; je n'ai pas fait valoir en premier lieu, et comme s'il devait en être la forme générale, son caractère diachronique. […] Si j'ai suspendu les références au sujet parlant, ce n'était pas pour faire parler le grand discours universel qui serait commun à tous les hommes d'une époque. Il s'agissait au contraire de montrer en quoi consistaient les différences, comment il était possible que des hommes, à l'intérieur d'une même pratique discursive parlent d'objets différents, aient des opinions opposées, fassent des choix contradictoires ; il s'agissait aussi de montrer en quoi les pratiques discursives se distinguaient les unes des autres ; bref, j'ai voulu non pas exclure le problème du sujet, j'ai voulu définir les positions ou les fonctions que le sujet pouvait occuper dans la diversité des discours.[307]

D'abord, le cadre qui fixe les possibilités d'existence des sujets, puis l'analyse des sujets qui le composent viendra dans les années soixante-dix. Avec le dispositif, le sujet est réintroduit et il est question de l'incorporation de ces règles. Deux questions se posent alors : comment le pouvoir se disperse-t-il ? Comment est-il intégré par les sujets ?

4. *Selon Deleuze*

Pour Deleuze, le dispositif se comprend comme un

> ensemble multilinéaire. Il est composé de lignes de nature différente. Et ces lignes dans le dispositif ne cernent ou n'entourent pas des systèmes dont chacun serait homogène pour son compte, l'objet,

[306] Ibid., pp. 26-27.

[307] FOUCAULT, *L'archéologie du savoir*, *op. cit.*, 2008, pp. 270-271.

(cc) BY-NC-ND

> le sujet, le langage, etc., mais suivent des directions, tracent des processus toujours en déséquilibre, et tantôt se rapprochent, tantôt s'éloignent les unes des autres. Chaque ligne est brisée, soumise à des variations de directions, bifurcante et fourchue, soumise à des dérivations.[308]

Le philosophe choisit d'expliquer le concept de Foucault dans une perspective topologique. En effet, selon lui, démêler les lignes d'un dispositif, cela revient à cartographier des terrains inconnus pour la pensée et c'est ce que Foucault a fait dans ses analyses en sortant les lignes du Savoir, du Pouvoir et de la Subjectivité considérée non pas comme des entités immuables mais comme des « chaînes de variables qui s'arrachent les unes aux autres. »[309] Ainsi, le dispositif se conçoit avant tout comme un ensemble de positions, mieux comme un ensemble de points et ces points soit se relient entre eux pour traverser le dispositif et lui donner une direction, soit s'éloignent. Un point peut être saisi ou non par une ligne, il peut ou non la courber. L'espace est en reconfiguration constante. Deleuze accentue dans sa définition le caractère instable et processuel du dispositif. Rien n'est fixe chez lui. Cela ne signifie pas qu'il n'y a aucune règle organisatrice, mais qu'elles sont soumises à évolution. Dans la pensée même de Foucault tout d'abord, en effet, *La volonté de savoir* apporte une nouvelle dimension au dispositif, celle de subjectivation (ou du rapport à soi), demandant alors une réorganisation de l'ensemble. Pour Deleuze, la question centrale qui traverse le travail de Foucault est le rapport entre un dedans et un dehors :

> dans toute son œuvre, Foucault semble poursuivi par ce thème d'un dedans qui serait seulement le pli du dehors, comme si le navire était un plissement de la mer.[310]

Avec la découverte d'un rapport à soi et d'une incorporation du pouvoir, posant une tension permanente entre subjectivation et assujettissement, Foucault réorganise sa pensée du dispositif. Deleuze voit quatre dimensions différentes dans un dispositif :

- Les courbes de visibilités et celles d'énonciation constituent les deux dimensions du savoir (formations historiques) ;
- Les lignes de forces composent la dimension du pouvoir, la pensée du dehors ;
- Les lignes de subjectivation deviennent le dedans de la pensée.

[308] DELEUZE Gilles, « Qu'est-ce qu'un dispositif ? », *in* : DELEUZE Gilles, *Deux régimes de fous*, Paris, Éditions de Minuit, 2003, p. 316.

[309] Ibid.

[310] DELEUZE Gilles, *Foucault*, Paris, Éditions de Minuit, 2004, p. 104.

(cc) BY-NC-ND

Toutes ces lignes sont pliées chez le sujet. Autrement dit, le sujet est le lieu de réunion du dispositif, c'est par lui que le dispositif fonctionne.

> Voilà ce qu'ont fait les Grecs : ils ont plié la force, sans qu'elle cesse d'être force. Ils l'ont rapportée à soi. Loin d'ignorer l'intériorité, l'individualité, la subjectivité, ils ont inventé le sujet, mais comme une dérivée, comme le produit d'une « subjectivation ». […] L'idée fondamentale de Foucault, c'est celle d'une dimension de la subjectivité qui dérive du pouvoir et du savoir, mais qui n'en dépend pas.[311]

Ainsi le rapport à soi devient le foyer de la résistance aux lignes de force. La ligne de subjectivation devient ligne de fuite et s'échappe. En effet, le pouvoir compris comme un rapport de forces « se produit « dans toute relation d'un point à un autre », et passe par tous les lieux d'un dispositif. »[312] En se servant des lignes du Savoir, il tisse sa toile sur l'ensemble de l'espace mis à disposition. Or la ligne de subjectivation vient franchir les lignes de force.

> Ce dépassement de la ligne de forces, c'est ce qui se produit lorsqu'elle se recourbe, fait des méandres, s'enfonce et devient souterraine, ou plutôt que la force, au lieu d'entrer en rapport linéaire avec une autre force, revient sur soi, s'exerce soi-même ou s'affecte elle-même. […] On se demandera si les lignes de subjectivation ne sont pas l'extrême bord d'un dispositif, et si elles n'esquissent pas le passage d'un dispositif à un autre : elles prépareraient en ce sens les « lignes de fracture » [313]

Si Deleuze explique Foucault et le reformule, cela ne l'empêche pas non plus de le critiquer et de lui poser des questions par rapport à son analyse du pouvoir justement au sujet des lignes de fuite. Là où Foucault met les lignes de force en premier, Deleuze y met les lignes de fuite. La conséquence se retrouve sur la conception du pouvoir. Pour Foucault, le pouvoir est créateur d'un dispositif, c'est lui qui le met en forme. Pour Deleuze au contraire, le pouvoir, les lignes de force viennent toujours « colmater » les lignes de fuite, le pouvoir est conservateur et les lignes de fuite sont créatrices.

> En tant qu'elles s'échappent des dimensions de savoir et de pouvoir, les lignes de subjectivation semblent particulièrement capables de tracer des chemins de création, qui ne cessent d'avorter, mais aussi d'être repris, modifiés, jusqu'à la rupture de l'ancien dispositif.[314]

---

[311] Ibid., pp. 108-109.

[312] DELEUZE, « Qu'est-ce qu'un dispositif ? », *art. cit.*, 2003, p. 318.

[313] Ibid., pp. 318-319.

[314] Ibid., p. 322.

(cc) BY-NC-ND

Deleuze reconnaît le caractère constituant des lignes de force, mais uniquement parce qu'elles prennent appui sur les agencements de désir. Autrement dit, le pouvoir est second dans l'organisation du dispositif. Dans la théorie qu'il élabore avec le psychiatre Félix Guattari, les deux chercheurs se mettent d'accord sur le concept de désir comme fondateur d'un agencement premier sur lequel viennent ensuite se greffer des lignes de forces. D'abord le désir, considéré comme un flux vital. La réflexion anti-œdipienne qu'il mène avec Félix Guattari leur permet de tout concevoir comme des agencements de désir définis ainsi :

> Bien sûr un agencement de désir comportera des dispositifs de pouvoir (par exemple les pouvoirs féodaux), mais il faudra les situer parmi les différentes composantes de l'agencement. Suivant un premier axe, on peut distinguer dans les agencements de désir les états de chose et les énonciations (ce qui serait conforme à la distinction des deux types de formations ou de multiplicités selon Michel). Suivant un autre axe, on distinguerait les territorialités ou re-territorialisations, et les mouvements de déterritorialisation qui entraînent un agencement (par exemple tous les mouvements de déterritorialisation qui entraînent l'Église, la chevalerie, les paysans). Les dispositifs de pouvoir surgiraient partout où s'opèrent des re-territorialisations, même abstraites. Les dispositifs de pouvoir seraient donc une composante des agencements. Mais les agencements comporteraient aussi des pointes de déterritorialisation. Bref, ce ne serait pas les dispositifs de pouvoir qui agenceraient, ni qui seraient constituants, mais les agencements de désir qui essaimeraient des formations de pouvoir suivant une de leurs dimensions.[315]

Ici, le désir est le premier agencement, sur lequel s'ajoutent les autres lignes. Ces lignes ne font pas que s'ajouter, elles cherchent à circonscrire l'agencement pour le contrôler :

> puisque les lignes de fuite sont les déterminations premières, puisque le désir agence le champ social, ce sont plutôt les dispositifs de pouvoir qui, à la fois, se trouvent produits par ces agencements, et les écrasent ou les colmatent.[316]

Ainsi Deleuze ne conçoit pas le pouvoir comme fondateur du dispositif. Le dispositif en tant que rapport de forces est une conséquence d'un agencement de désir, le pouvoir se comprend comme une « affection du désir »[317].

[315] DELEUZE Gilles, « Désir et plaisir », *in* : DELEUZE Gilles, *Deux régimes de fous*, Paris, Éditions de Minuit, 2003, pp. 114-115.

[316] Ibid., p. 118.

[317] Ibid., p. 115.

(cc) BY-NC-ND

B. Le dispositif bienveillant

Pour Belin, le dispositif n'est pas fondé par le pouvoir non plus. Il est fondé pour répondre à une urgence fondamentale : celle de rendre le réel supportable pour l'être humain ou plutôt celle de la sécurité existentielle. Cela, afin d'éviter de tomber dans l'angoisse, le vertige de la conscience du réel, c'est-à-dire la conscience de la finitude. En s'inspirant principalement des théories du philosophe Jean-Jacques Rousseau sur la confiance et du pédopsychiatre Winnicott sur le développement de l'enfant, il fait des dispositifs des espaces potentiels, c'est-à-dire des espaces intermédiaires sécurisés au sein desquels peuvent avoir lieu des expériences parce que le sujet y est en confiance. Le dispositif est un ensemble de conditions permettant des expériences, rendant possible la satisfaction. Cela ne veut pas dire qu'un dispositif crée forcément des expériences heureuses, mais il les conditionne. Ce sont des refuges existentiels qui préservent de l'impossible réel en le rendant mesurable :

> Chaque fois, en somme, que des séries sont constituées, que des enchaînements d'évènements initialement indépendants les uns des autres sont mis en place, ramenant à des grandeurs commensurables les quantités d'informations indispensables à l'orientation dans le monde, nous pouvons déceler l'un ou l'autre aspect de ce qui se combine dans les dispositifs en tant que tels. Le geste dispositif, par lequel un monde à la mesure de l'homme est produit, est un geste quotidien ; les conséquences de ces gestes, les traces imprimées au réel, forment tout simplement, à notre avis, la presque totalité de notre rapport à « ce qui n'est pas nous ».[318]

Les dispositifs sont avant tout une logique qui peut se retrouver partout. Belin la voit dans des gestes quotidiens, comme celui de laisser sa carte pour tisser un réseau au fil des ans, ou de collectionner des objets, de faire ses courses, de faire ses gammes… Selon lui, une logique dispositive se définit comme

> la manière dont on joue avec l'opacité et la transparence pour engendrer l'indispensable sentiment de sécurité que suppose l'acceptation de la transaction sociale. D'immenses progrès ont été accomplis dans cette activité d'organisation de l'espace qui sépare. Des objets au comportement magique ont envahi les interstices, et ces objets se sont interconnectés. Ils forment désormais un univers qui n'est pas autonome et qui, souhaitons-le, ne le sera jamais, mais dont l'indépendance à

[318] BELIN Emmanuel, *Une sociologie des espaces potentiels : logique dispositive et expérience ordinaire*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 2002, pp. 244-245.

(cc) BY-NC-ND

> l'égard de la coordination langagière va croissant. Ce sont ces objets *entre* nous *dans* lesquels nous circulons.[319]

L'approche du sociologue nous intéresse non seulement parce qu'elle fait du dispositif une logique quotidienne mais aussi parce qu'elle met l'accent sur le rôle des objets techniques dans les dispositifs. En effet, ces derniers reposent sur trois types de médiations (l'imaginaire, le symbolique, le technique). Les médiations font accepter « l'irrémédiable séparation de deux univers : le monde du dedans, et le monde du dehors »[320]. Le dedans, c'est le monde du fantasme (mais pas de l'inconscient car il a été rendu connaissable) et le dehors celui de l'autre. Ces deux univers ne sont jamais entièrement accessibles, ils échappent au sujet qui n'a pas de prise sur eux, ce sont « deux intuitions complémentaires profondément ancrées en nous »[321]. En revanche, il est saisi par eux : ce sont des horizons à partir desquels l'expérience peut se construire :

> L'expérience est ce par quoi, du dedans, nous subodorons le dehors et, du dehors, le dedans. Et la médiation est ce qui rend possible cette interpénétration.[322]

Les médiations rendent possible l'habitation d'un espace potentiel. Ce sont « trois murs de soutènement du réel »[323] qui pallient les ignorances du sujet en créant des illusions pour faire-croire au dispositif. L'ignorance du corps est comblée par la médiation imaginaire. L'ignorance du symbole venant selon l'auteur de l'arbitraire du signe est résolue par la médiation symbolique, c'est-à-dire le langage, qui permet d'établir une première connaissance parce qu'elle crée une distance avec le réel par la catégorisation. L'ignorance des choses vient du fait que sans savoir pourquoi « les objets obéissent à des lois qui ne sont pas les nôtres »[324]. Pour l'auteur, cette désobéissance aux lois humaines est génératrice de bonnes surprises et l'objet persistant dans sa forme permet d'unifier l'expérience :

> Un univers dans lequel les objets ne seraient pas si pacifiques, où les substances se transformeraient continuellement les unes dans les autres, serait sans doute décrit comme quelque chose de magique. Pourtant, l'extraordinaire bonne volonté des objets à persister dans leurs formes n'est-elle

[319] Ibid., p. 246.
[320] Ibid., p. 247.
[321] Ibid.
[322] Ibid.
[323] Ibid., p. 251.
[324] Ibid., p. 252.

(cc) BY-NC-ND

> pas, elle aussi, dans un sens, magique ? La médiation technique, c'est alors le pétrissage des formes.[325]

S'en remettre à des médiations, c'est accepter l'illusion, la transformation du réel. La bienveillance conditionne notre survie. Avancer que les dispositifs dans lesquels nous nous mouvons quotidiennement sont bienveillants est une idée maîtresse de Belin. Ainsi, les espaces intermédiaires ne sont pas là pour exercer une force coercitive mais pour rendre notre expérience de l'existence soutenable. Le sujet, dans une posture passive et réceptive réussit à habiter le monde alors même qu'il est conscient de sa finitude. Ce que sous-tendent les médiations, c'est l'illusion des dispositifs. Si le réel est tolérable pour l'être humain, c'est parce qu'il a été mis en place pour lui des dispositifs d'illusion, et ce dès ses premiers jours. D'après l'auteur, le premier de ces dispositifs est institué par la mère dans le *nursing couple*, concept emprunté à Winnicott, où cette dernière fait croire à son nouveau-né la possibilité de faire l'expérience du réel sans avoir à s'en soucier. L'illusion se crée dans l'intersubjectivité :

> La « fonction maternelle » que met en évidence le pédiatre anglais, c'est tout simplement l'activité sociale par laquelle est mise en place une illusion, un mensonge, un espace potentiel où un être immature puisse librement se tromper sur la nature de son existence. Nous pouvons utiliser ce terme à chaque fois qu'une activité sociale est produite pour dispenser un être de rencontrer le réel, pour lui dissimuler quelque chose d'horrible qu'il n'est pas capable d'affronter.[326]

Autrement dit, les dispositifs ont une manière de plier le réel qui se fonde sur l'illusion d'une expérience sans crainte. Cette mise en confiance recouvrant une fonction maternelle rend l'ignorance possible. Le sujet accepte de ne pas tout savoir parce qu'il croit à l'espace créé pour lui et dans lequel il évolue. Pour que cela soit possible, pour que le sujet s'abandonne à un dispositif, Belin a recours à un autre concept : celui du déplacement des maximums de vraisemblance. Pour l'auteur, cette caractéristique première des dispositifs leur permet de plier le réel, de lui donner un autre jour en transformant des coïncidences en correspondances fiables et, à l'inverse, en déliant des phénomènes corrélés. Par exemple, un dispositif comme une cathédrale réussit ce *coup de bluff* de rendre facile l'impossible, vraisemblable l'improbable. Le dispositif renverse le réel, lui donne une autre tournure à l'aide de l'imaginaire, du langage et de la technique. En créant ces espaces de survie ou de vie acceptable, les dispositifs ne font pas que maintenir un espace potentiel en place, un jeu entre un dedans et un dehors forcément

[325] Ibid.

[326] Ibid., p. 253.

(cc) BY-NC-ND

inconnus. Ils permettent aussi la surprise, sentiment qui renforce l'illusion de réalité. Le travail de Belin défend la thèse que le dispositif est avant tout une logique de faire-croire pour que le sujet soit persuadé de la possibilité de son existence. Un dispositif crée des possibles.

Un exemple peut nous permettre de mieux comprendre cette autre théorisation du dispositif. Belin emprunte celui de la maison à Bachelard :

> Les habitudes de l'habitat sont composées de gestes irréfléchis, inconscients souvent, qui ne fonctionnent que pour autant que l'on se trouve dans ces conditions très particulières que crée le fait d'être chez soi. Ce sont des ornières comportementales, qui sont creusées par le cheminement des êtres parmi l'infinité des parcours possibles ; elles ne caractérisent ni les objets disposés, ni le sujet qui s'y déplace. Ce sont des traces qui matérialisent la confiance d'une personne envers la bienveillance de son environnement, c'est-à-dire l'élimination d'une infinité d'hypothèses, de façon à créer un système d'attentes qui soit mesuré.[327]

Si jamais le dispositif ne fonctionne plus, que l'expérience de la routine d'un chez-soi ne marche plus, l'angoisse monte. C'est le cas lorsque, par exemple plongé dans le noir, le sujet ne se retrouve plus dans son habitat : les objets ne sont plus à leur place habituelle, quelque chose a changé qui altère la bienveillance de la maison. La sortie du dispositif s'apparente à une peur de la mort chez le sujet, la peur de faire l'expérience de la finitude.

C. Bienveillance ou rapport de force ?

S'il est certain que Belin ne mentionne pas la question du pouvoir dans son étude, son approche du dispositif ne s'oppose cependant pas à celle de Foucault mais là complète. En effet, il n'élude pas la question du pouvoir, au contraire, il reconnaît son importance dans la problématique du dispositif.

> Nous ne nions absolument pas qu'un dispositif soit toujours de surveillance autant que de bienveillance, et l'approche du pouvoir, si elle fait singulièrement défaut dans notre travail, nous semble évidemment fondamentale. Seulement notre objectif est de mettre en évidence des aspects qui n'ont pas encore été théorisés, et on conviendra avec nous que la question du pouvoir a déjà fait

[327] Ibid., p. 183.

(cc) BY-NC-ND

> l'objet d'analyses fouillées ; articuler la conception que nous proposons à une théorie du pouvoir est un travail qui ne sera pas accompli ici.[328]

S'il ne traite pas du pouvoir, c'est parce qu'il souhaite mettre en place un vocabulaire adapté aux nouveaux types d'espaces potentiels qui voient le jour. Il veut rendre compte du quotidien là où Foucault rend compte d'une organisation stratégique. Bref, Belin cherche comment et pourquoi les dispositifs nous encerclent dans notre vie de tous les jours. Cela ne le laisse cependant pas insensible aux dérives possibles. En conclusion nous pouvons lire :

> Les espaces potentiels ne sont pas la chasse gardée des analystes de l'individu ; c'est en leur sein que se déroule l'expérience, qu'elle soit solitaire ou sociale. C'est à leur organisation que se consacre l'activité de production de nos sociétés. Les lieux où nous vivons, où nous aimons, où prennent place nos émotions et nos raisonnements, sont en effet en train de changer. Il importe de s'en rendre compte, de les investir, de les défricher. Nombreux sont ceux qui estiment que le marché, dans la société qui se met actuellement en place, a une fonction d'extrémisation, qu'il tend à rendre plus tranchants les bords et les frontières ; nombreux sont ceux qui soupçonnent ce mode d'organisation de l'activité économique d'accentuer les contrastes, et de déboucher sur le vertige. Qu'au lieu de dispositifs de bienveillance ce ne soient que des ghettos luxueux, corrélats indispensables d'une société dualisée, qui voient le jour : voilà l'enjeu d'une réflexion et d'une action politique – le même, en somme, que celui de *Capitalisme et schizophrénie*. C'est un enjeu vertigineux : qu'un jour, tout ne soit pas dehors.[329]

Foucault réfléchit aux conséquences et critiquent les effets des dispositifs alors que Belin s'inquiètent de leur non-existence, de leur travestissement. Nous avons deux points de vue sur les dispositifs mais les deux auteurs posent ces derniers comme condition et nécessité au bon fonctionnement d'un espace social. Belin cherche à comprendre pourquoi on s'y fait prendre, Foucault lui analyse comment il nous prend : passivité du sujet d'un côté, action d'un rapport de force de l'autre. Ces deux points de vue sont complémentaires. Foucault observe le dispositif à partir de ses ramifications, assemblant aussi bien des discours que des objets. Belin lui se place du point de vue du sujet, il cherche à comprendre comment un sujet se laisse prendre à l'expérience du dispositif. Au final, on peut conclure que l'on n'a pas vraiment le choix. Le dispositif nous préexiste, il est déjà là avant même que nous acceptions ou non d'être pris dans ses filets. Sur ce point, Foucault et Belin ont le même avis.

---

[328] Ibid., p. 174.

[329] Ibid., p. 260.

(cc) BY-NC-ND

Le dispositif comme détermination première du sujet est un point commun aux théories des deux penseurs. L'incorporation du pouvoir crée un processus de subjectivation chez Foucault et chez Belin, le sujet ne peut vivre sans dispositif. Sa sécurité existentielle est en jeu. D'un côté, le rapport de force s'exerçant au sein du dispositif génère des sujets qui se positionnent en son sein et le font exister, de l'autre, le sujet dépend du dispositif pour faire l'expérience de la vie en toute confiance. Autrement dit, la lecture de Foucault, Deleuze et Belin nous permet de comprendre que les dispositifs et les sujets sont dans une interdépendance. Pas de dispositif sans sujet pour le faire exister, et inversement, pas de sujet sans dispositif pour lui garantir une sécurité vitale. Nous sommes toujours dans le *nursing couple* de Winnicott.

> ce n'est pas l'individu qui est la cellule, mais une structure constituée par l'environnement et l'individu. Le centre de gravité de l'être ne se constitue pas à partir de l'individu : il se trouve dans ce tout formé par ce couple.[330]

A l'instar du pédopsychiatre avançant qu'un bébé seul n'existe pas, on peut dire qu'un sujet seul n'existe pas, le milieu[331] prend la place du *nursing couple*, et le sujet ne peut se comprendre qu'en fonction du milieu, espace potentiel ou dispositif dans lequel il évolue. Autrement dit, un sujet n'est jamais seul mais toujours pris dans un réseau de dépendances. Ainsi, les analyses de Foucault et de Belin nous paraissent tout à fait adaptées à une compréhension du dispositif en tant que rapport de force non pas uniquement imposé mais aussi nécessaire au sujet. Même si on retrouve cette idée chez Foucault, elle est poussée à l'extrême chez Belin. Pour lui, les dispositifs conditionnent la vie, mais surtout ce sont des espaces bienveillants où l'on peut être en confiance pour expérimenter. Du coup, cette analyse complète l'approche foucaldienne où le dispositif se conçoit comme un rapport de force qui pèse sur le sujet et permet aussi de mieux comprendre pourquoi les sujets ne souhaitent pas sortir du dispositif qui les environne, parce qu'il risque leur vie ; ou pourquoi ils veulent en sortir, parce que l'illusion ne prend pas. La théorie du sociologue permet de nuancer celle de Foucault. En effet, même si Foucault se défend de cette interprétation, l'utilisation qui en est faite aujourd'hui

---

[330] WINNICOTT Donald W., « L'angoisse liée à l'insécurité », *in* : WINNICOTT Donald W., *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Paris, Payot, 1969, pp. 198-202.

[331] Nous renvoyons à la définition de milieu développée par Augustin Berque avec le concept de médiance « le concept de médiance exprime le fait que, dans un milieu concret, éco-techno-symbolique (et non pas cet objet universel, physique et abstrait qu'est l'environnement), la réalité n'est jamais un pur S (le sujet du logicien = l'objet du physicien) mais, ternairement, une interprétation de S en tant que P par I, lequel est un certain être vivant, qu'il soit individuel (p.ex. une certaine personne ou un certain organisme) ou collectif (p.ex. une société ou une espèce), l'existence du milieu est fonction de cet être, et, réciproquement, l'existence de cet être est fonction de son milieu » *in* IMANISHI Kinji et BERQUE Augustin, *La liberté dans l'évolution : le vivant comme sujet*, Marseille, Wildproject, 2015, p. 176.

(cc) BY-NC-ND

peut vite verser dans le tout-pouvoir, tout-contrôle et donner au dispositif une image négative et coercitive. Or, Belin démontre que le sujet y reste non parce qu'il est opprimé et qu'il n'a pas le choix, mais parce que sa sécurité vitale en dépend.

Surtout, ce qui nous paraît essentiel dans ces deux points de vue, c'est la conception du dispositif comme condition de la possibilité de l'existence en société, dans une culture. Des deux côtés, le dispositif offre les conditions ou les contraintes/obstacles nécessaires pour que le sujet puisse faire l'expérience de la vie et y donner du sens. Il est difficile de ne pas faire le rapprochement avec Lotman et le concept de sémiosphère qu'il définit comme un

> espace sémiotique nécessaire à l'existence et au fonctionnement des différents langages existants ; en un sens la sémiosphère a une existence antérieure à ces langages et se trouve en constante interaction avec eux.[332]

Les langages, compris au sens large, peuvent être différents types de manifestations : des discours écrits ou oraux, des pratiques, des objets, etc. Et ils ne peuvent fonctionner uniquement s'ils sont en rapport avec un espace sémiotique qui permet leur expression :

> Ainsi chaque langage se trouve-t-il immergé dans un espace sémiotique spécifique, et ne peut-il fonctionner que par interaction avec cet espace. L'unité de base de la sémiosis[333], le mécanisme actif le plus petit, ne constitue pas un langage séparé mais la totalité de l'espace sémiotique d'une culture donnée. C'est cet espace que nous nommons *« sémiosphère »*. La sémiosphère est le résultat aussi bien que la condition du développement de la culture ; nous justifions le choix de ce terme par une analogie avec la notion de biosphère telle que Vernadsky l'a définie, à savoir l'ensemble et la totalité organique de la matière vivante, et également la condition nécessaire à la perpétuation de la vie.[334]

On retrouve bien l'idée d'une interdépendance, cette fois-ci entre la culture et un espace sémiotique qui offre les conditions nécessaires pour que cette dernière émerge. D'une certaine façon, Lotman fait état des rapports de force qui structurent cet espace quand il avance que la sémiosphère est avant tout asymétrique, c'est-à-dire construite sur le modèle centre-périphérie. En effet, il est question de rivalités, de conflits, de normes entre le centre et la périphérie :

---

[332] LOTMAN Youri, *La sémiosphère*, Limoges, PULIM, 1999, p. 10.

[333] La sémiosis, ou sémiose, est, nous le rappelons, le moment où le sens en tant que substance rencontre une matière qu'il informe (à laquelle il donne forme), le rendant ainsi appréhendable pour nous.

[334] LOTMAN, *La sémiosphère*, *op. cit.*, 1999, pp. 11-12.

(cc) BY-NC-ND

> Si au centre de la sémiosphère la description contenue dans les textes génère des normes, alors à la périphérie de ces normes, envahissant activement les pratiques « incorrectes », génèreront des « textes » corrects, qui s'accorderont avec elles. […] Ainsi, tandis que le méta-niveau présente l'image d'une unité sémiotique, celui de la réalité sémiotique qu'il décrit par le méta-niveau voit fleurir toutes sortes d'autres tendances. Tandis que la représentation du niveau supérieur affiche une couleur lisse et uniforme, le niveau inférieur est chatoyant et parcouru de nombreuses frontières qui s'entrecroisent.[335]

Sans faire une étude détaillée des rapports de force en jeu dans la sémiosphère, on entrevoit bien que Lotman cherche à comprendre comment cet espace fonctionne et comment certains éléments culturels arrivent au centre et norment un espace, c'est-à-dire exerce un pouvoir, alors que d'autres s'effacent en périphérie. Ce détour par Lotman nous permet de constater que les questions qui se posent dans le concept de dispositif se posent aussi en sémiotique. En revanche, nous nous accordons avec M. Tréléani pour dire que la réflexion sur le pouvoir manque cruellement dans les modèles de cette discipline :

> La notion de dispositif peut paraître pléonastique en sémiotique, étant donné que le concept d'énonciation englobe dans un ensemble cohérent, délimité par l'analyste, une interaction entre plusieurs éléments, qu'ils soient textuels, contextuels ou situationnels. Cela dit, si nous introduisons ici ce terme, ce n'est pas sans nous rappeler qu'il comporte une connotation politique.[336]

C'est notamment pour cela que le chercheur reprend le concept foucaldien. Igor Babou parle lui d'un « point aveugle »[337] de la sémiotique. En effet, à aucun moment dans le dictionnaire, ni dans les autres ouvrages de sémiotique du cercle de Paris, il n'est fait état de l'analyse des rapports de force en tant que phénomènes sociaux qui se cristallisent dans des matérialités discursives. S'il est vrai que très peu d'auteurs en sémiotique ont questionné le pouvoir en tant que rapport de force, cela ne veut pas dire qu'aucun ne l'a fait[338].

Au final, sémiosphère, dispositif, espace potentiel, agencement du désir, énonciation… Il semble qu'à chaque fois, ces différents termes s'occupent d'une même logique, à savoir

---

[335] Ibid., p. 19.

[336] TRELEANI Matteo, « Dispositifs numériques : régimes d'interaction et de croyance », *Actes Sémiotiques* (117), 2014. En ligne : http://epublications.unilim.fr/revues/as/5035, consulté le 28.01.2014.

[337] BABOU, *Science, télévision et rationalité. Analyse du discours télévisuel à propos du cerveau*, *op. cit.*, 1999, p. 80.

[338] Nous renvoyons notamment aux travaux d'Eliseo Verón, cité ici, pour qui le pouvoir est une dimension constitutive des matérialités discursives.

(cc) BY-NC-ND

l'interdépendance entre le sujet et le milieu dans lequel il vit en mettant l'accent sur certains aspects plus que d'autres. Le rapport de force stratégique, la bienveillance, la culture, la narrativité, les lignes de fuite… Cet appareillage terminologique cherche à répondre à une même question : comment la vie fonctionne-t-elle, à partir de quoi se structure-t-elle, se hiérarchise-t-elle ? Ces différentes théories ont toutes pour point commun de ne pas considérer pas le sujet comme un absolu détaché de tout mais avant tout comme un être en interrelation avec son milieu. Elles posent en creux la question de l'altérité et des interactions. Comment interagir avec l'autre, qu'il soit objet ou sujet ? Si nous ne développerons pas cette question ici parce qu'elle déborderait notre problématique, nous pouvons au moins noter que c'est à partir de la question de l'autre que les penseurs cités ci-dessus développent leur modèle de dispositif. On comprend ainsi pourquoi le concept de dispositif est encore largement utilisé aujourd'hui : les questions que sa construction théorique soulèvent sont toujours d'actualité, et même réactualisées avec les développements technologiques modernes.

Des différentes approches du dispositif parcourues – et il en manque, nous pensons notamment à celles développées par Pierre Schaeffer au sujet de la télévision ou par Christian Metz et Jean-Louis Baudry à propos du cinéma – il nous faut maintenant expliquer en quoi le recours aux théories du dispositif peut servir notre approche dans l'analyse des usages des TICE.

(cc) BY-NC-ND

III. Des discours de domination

A. Pouvoir et savoirs

1. Un réseau de dépendances

Dans le cas des TICE, nous pouvons voir la formation d'un dispositif au sens foucaldien, c'est-à-dire comme un agencement stratégique d'éléments hétérogènes pour répondre à une urgence. Il est certain que le « dispositif TICE » rassemble une myriade d'éléments : des objets technologiques, des acteurs, des discours (politiques, scientifiques, économiques, …), des institutions, etc. L'urgence est de « faire rentrer l'école dans l'ère du numérique », comme l'annonçait Vincent Peillon en 2012[339].

Nous définissons le dispositif comme un paradoxe entre, d'une part, un rapport de domination qui s'exerce sur des sujets pour agencer des éléments selon une stratégie choisie et d'autre part, l'acceptation de cette domination par les sujets parce qu'ils ont besoin de ce cadre bienveillant pour vivre. Cela ne signifie pas que les deux dimensions du dispositif dégagées pour l'instant – la bienveillance et le pouvoir – sont autonomes. Au contraire, elles sont entrelacées et l'une nécessite l'autre. La caractéristique première du dispositif, c'est qu'il crée une interdépendance entre ses différents éléments constitutifs sous peine de ne plus parvenir à fonctionner. Au final, les éléments constitutifs du dispositif forment un rapport de force quand ils sont mis en relation, mais un sujet n'est pas forcément fondé par le pouvoir, un discours non plus. C'est bien ce que précise Foucault dans ses derniers écrits :

> Je voudrais dire d'abord quel a été le but de mon travail ces vingt dernières années. Il n'a pas été d'analyser les phénomènes de pouvoir ni de jeter les bases d'une telle analyse. J'ai cherché plutôt à produire une histoire des différents modes du subjectivation de l'être humain dans notre culture […].[340]

Ainsi Foucault cherche à comprendre comment le sujet advient au sein d'un environnement qui le détermine. Belin, lui, théorise la façon dont il persiste dans cet

[339] PEILLON, « Faire entrer l'École dans l'ère du numérique », *art. cit.*, 2012.
[340] FOUCAULT, *Dits et Ecrits II. 1976 - 1988*, *op. cit.*, 2001, p. 1042.

(cc) BY-NC-ND

environnement. Pour le premier, cela passe notamment par l'incorporation d'un rapport de force qui influence son comportement :

> Ce que je cherche, c'est à essayer de montrer comment les rapports de pouvoir peuvent passer matériellement dans l'épaisseur même des corps sans avoir à être relayés par la représentation des sujets. Si le pouvoir atteint le corps, ce n'est pas parce qu'il a d'abord été intériorisé dans la conscience des gens. Il y a un réseau de bio-pouvoir, de somato-pouvoir qui est lui-même un réseau à partir duquel naît la sexualité comme phénomène historique et culturel à l'intérieur duquel à la fois nous nous reconnaissons et nous nous perdons.[341]

Ainsi, le pouvoir n'a pas besoin d'être réfléchi pour être vécu parce qu'il existe déjà au niveau corporel. C'est notamment pour cette raison qu'il est quasiment impossible de s'extraire d'un dispositif, parce qu'il norme le sujet jusque dans son corps. Dans *La volonté de savoir*, Foucault analyse comment la sexualité s'est installée en tant que dispositif en prenant appui sur des pratiques, des discours et des gens. Surtout, il affirme que le pouvoir n'est pas une macro-structure qui détermine un niveau micro mais une multiplicité de rapports de force constitutifs de l'organisation du dispositif :

> Le pouvoir vient d'en bas ; c'est-à-dire qu'il n'y a pas, au principe des relations de pouvoir, et comme matrice générale, une opposition binaire et globale entre les dominateurs et les dominés, cette dualité se répercutant de haut en bas, et sur des groupes de plus en plus restreints jusque dans les profondeurs du corps social. Il faut plutôt supposer que les rapports de force multiples qui se forment et jouent dans les appareils de production, les familles, les groupes restreints, les institutions, servent de support à de larges effets de clivage qui parcourent l'ensemble du corps social. Ceux-ci forment alors une ligne de force générale qui traverse les affrontements locaux, et les relie ; bien sûr, en retour, ils procèdent sur eux à des redistributions, à des alignements, à des homogénéisations, à des aménagements de série, à des mises en convergence. Les grandes dominations sont les effets hégémoniques que soutient continûment l'intensité de tous ces affrontements […].[342]

Cela démontre bien que sujet et rapport de force sont en interrelation constante et que l'un ne peut fonctionner sans l'autre. Il n'y a pas d'un côté le sujet et de l'autre le pouvoir mais des sujets qui vivent et font vivre un rapport de force, donnant à ce dernier plusieurs directions possibles. Ainsi pour comprendre et expliquer le fonctionnement d'un dispositif, il est essentiel de s'intéresser aux sujets qui le composent. Nous avons pris le parti dans le cadre de ce travail

[341] Ibid., p. 231.

[342] FOUCAULT Michel, *Histoire de la sexualité : la volonté de savoir*, vol. 1 / 3, Paris, Gallimard, 1976, p. 124.

(cc) BY-NC-ND

d'étudier le dispositif TICE au travers des discours qui le composent. C'est pour cela que nous nous sommes aussi intéressés aux discours des enseignants. Nous avons ainsi deux types de discours constitutifs du dispositif autour des TICE : les discours scientifiques et les discours enseignants. Or ils ne remplissent pas la même fonction.

2. *Le pouvoir comme conséquence d'un rapport*

Dans les chapitres précédents, l'analyse des discours scientifiques sur l'intégration des TICE nous ont permis de dégager plusieurs caractéristiques, à savoir le style énonciatif des discours ainsi que leur niveau sémantique fondateur. Au regard du dispositif dans lequel ils prennent place, ces discours jouent un rôle particulier et prennent une autre dimension en s'inscrivant dans des rapports de force. Pour Foucault, le pouvoir et le savoir sont liés et sont créateurs de rapports de force. Ils ne sont pas répressifs, ils sont avant tout producteurs. Le savoir est chargé de produire des vérités sur lesquelles le pouvoir prend appui sur le dire vrai pour organiser une stratégie.

> Il y a des effets de vérité qu'une société comme la société occidentale, et maintenant on peut dire la société mondiale produit à chaque instant. On produit de la vérité. Ces productions de vérité ne peuvent pas être dissociées du pouvoir et des mécanismes de pouvoir, à la fois parce que ces mécanismes de pouvoir rendent possibles, induisent ces productions de vérités et que ces productions de vérités ont-elles-mêmes des effets de pouvoir qui nous lient, nous attachent.[343]

En un sens, le pouvoir permet le discours producteur d'effets de vérité, tout comme le savoir appelle le pouvoir. Le pouvoir se saisit du savoir. Dans son *Histoire de la sexualité*, le philosophe démontre comment pouvoir et savoir sont intimement liés :

> Si la sexualité s'est constitué comme domaine à connaître, c'est à partir de relations de pouvoir qui l'ont instituée comme objet possible ; et en retour si le pouvoir a pu la prendre pour cible, c'est parce que des techniques de savoir, des procédures de discours ont été capables de l'investir.[344]

Dans le cadre de la production de la sexualité, de son invention, Foucault comprend l'aveu comme source de savoir à partir de laquelle est réglée la production du discours vrai sur

[343] FOUCAULT, *Dits et Ecrits II. 1976 - 1988*, *op. cit.*, 2001, p. 404.
[344] FOUCAULT, *Histoire de la sexualité : la volonté de savoir*, *op. cit.*, 1976, p. 130.

(cc) BY-NC-ND

le sexe. L'aveu sexuel, dans le cadre de la confession religieuse va prendre une forme scientifique parce que les techniques médicales vont peu à peu reprendre le rôle de la religion. En un sens, le médecin remplace le prêtre et l'aveu sexuel prend des formes scientifiques. Le rapport de force se déplace et s'institue différemment. En effet, du point de vue médical, la sexualité va être normée par des techniques de bio-pouvoir diverses afin d'obtenir l'assujettissement des corps et le contrôle des populations. Un nouveau savoir a donc reconfiguré la multiplicité des rapports de force. Ainsi le savoir fait partie intégrante du pouvoir. Ce dernier se comprend avant tout comme un champ immanent au sein duquel des agencements entre divers éléments se font et se défont. Cela ne veut pas dire que le savoir scientifique et médical sur la sexualité a créé tout un dispositif mais que le rapport de ce savoir avec un contexte social donné à un moment donné a produit ce que Foucault définit comme la sexualité et qu'il analyse au travers de ces diverses manifestations (discours, pratiques, etc.). Autrement dit, un dispositif c'est un tout et un élément ne suffit pas à l'expliquer, il faut toujours comprendre les rapports entre les éléments comme constitutifs du dispositif. Ainsi il n'y a pas d'extériorité au dispositif, aucune cause extérieure ne peut expliquer qu'à un moment des pratiques aient été normées parce que tout est déjà là, déjà à l'intérieur. Le dispositif est un champ immanent :

> L'analyse, en termes de pouvoir, ne doit pas postuler, comme données initiales, la souveraineté de l'État, la forme de la loi ou l'unité globale d'une domination ; celles-ci n'en sont plutôt que les formes terminales. Par pouvoir, il me semble qu'il faut comprendre d'abord la multiplicité des rapports de force qui sont immanents au domaine où ils s'exercent, et sont constitutifs de leur organisation ; le jeu qui par voie de luttes et d'affrontements incessants les transforme, les renforce, les inverse ; les appuis que ces rapports de force trouvent les uns dans les autres, de manière à former chaîne ou système, ou, au contraire, les décalages, les contradictions qui les isolent les uns des autres ; les stratégies enfin dans lesquelles ils prennent effet, et dont le dessein général ou la cristallisation institutionnelle prennent corps dans les appareils étatiques, dans la formulation de la loi, dans les hégémonie sociales.[345]

[345] Ibid., pp. 121-122.

(cc) BY-NC-ND

Autrement dit :

> le pouvoir, ce n'est pas une institution, et ce n'est pas une structure, ce n'est pas une certaine puissance dont certains seraient dotées : c'est le nom qu'on prête à une situation stratégique complexe dans une société donnée.[346]

3. *Le pouvoir fait fond sur un savoir*

Ainsi le savoir crée des discours de vérité qui, en rapport avec d'autres éléments, instituent des rapports de force. Le savoir est un des constituants du pouvoir, il rentre dans son orientation stratégique. Mais qu'est-ce que le savoir exactement ? Il n'est pas uniquement contenu par le discours scientifique. Le savoir prend de nombreuses formes – le discours scientifique étant l'une d'entre elles – et il a pour but de produire des vérités. S'il est communément admis dans notre société que ce rôle est rempli par la recherche scientifique, elle n'est cependant pas la seule à pouvoir l'occuper. Dans l'*Archéologie du savoir*, Foucault définit ce dernier comme

> ce dont on peut parler dans une pratique discursive qui se trouve par là spécifiée : le domaine constitué par les différents objets qui acquerront ou non un statut scientifique […] ;
> l'espace dans lequel le sujet peut prendre position pour parler des objets auxquels il a affaire dans son discours […] ;
> le champ de coordination et de subordination des énoncés où les concepts apparaissent, se définissent, s'appliquent et se transforment […] ;
> des possibilités d'utilisation et d'appropriation offertes par le discours […].[347]

Le savoir est avant tout un phénomène discursif. Ainsi, tout sujet peut prendre position dans un champ de savoir et donner ainsi une orientation à un rapport de force. En effet, selon Foucault, le discours est le lieu d'articulation entre savoir et pouvoir :

> C'est bien dans le discours que pouvoir et savoir viennent s'articuler. Et pour cette raison même, il faut concevoir le discours comme un série de segments discontinus, dont la fonction tactique n'est ni uniforme ni stable. Plus précisément, il ne faut pas imaginer un monde du discours partagé entre le discours reçu et le discours exclu ou entre le discours dominant et celui qui est dominé ; mais

[346] Ibid., p. 123.
[347] FOUCAULT, *L'archéologie du savoir*, *op. cit.*, 2008, pp. 246-247.

(cc) BY-NC-ND

> comme une multiplicité d'éléments discursifs qui peuvent jouer dans des stratégies diverses. […] Il faut admettre un jeu complexe et instable où le discours peut être à la fois instrument et effet de pouvoir, mais aussi obstacle, butée, point de résistance et départ pour une stratégie opposée. Le discours véhicule et produit du pouvoir ; il le renforce mais aussi le mine, l'expose, le rend fragile et permet de le barrer.[348]

Ainsi le savoir n'est pas réservé au domaine scientifique et d'autres types de discours sont aussi bâtis sur du savoir. La lutte pour le pouvoir devient d'abord une lutte pour une autre forme de savoir. Cette digression nous permet de comprendre comment fonctionne et s'entremêlent les mécanismes de savoir et de pouvoir. Le rôle stratégique d'un discours au sein du dispositif vient avant tout du savoir qu'il contient. Dans le cours prononcé au collège de France « Il faut défendre la société », Foucault entérine cette idée en développant le concept de savoirs assujettis :

> les « savoirs assujettis » ce sont ces blocs de savoirs historiques qui étaient présents et masqués à l'intérieur des ensembles fonctionnels et systématiques, et que la critique a pu faire réapparaître par les moyens, bien entendu, de l'érudition.
> Deuxièmement, par « savoirs assujettis », je crois qu'il faut entendre autre chose et, en un sens, tout autre chose. Par « savoirs assujettis », j'entends également toute une série de savoirs qui se trouvaient disqualifiés comme savoirs non conceptuels, comme savoirs insuffisamment élaborés : savoirs naïfs, savoirs hiérarchiquement inférieurs, savoirs en dessous du niveau de la connaissance ou de la scientificité requises. Et c'est par la réapparition de ces savoirs d'en dessous, de ces savoirs non qualifiés, de ces savoirs disqualifiés même, […] c'est par la réapparition de ces savoirs locaux des gens, de ces savoirs disqualifiés que s'est faite la critique.[349]

La libération de ces savoirs assujettis devient la condition de la critique, c'est-à-dire qu'ils sont « capables d'opposition et de lutte contre la coercition d'un discours théorique unitaire, formel et scientifique ». Le discours devient ainsi le lieu stratégique de la lutte pour le savoir.

En résumé, le pouvoir ne se définit pas comme une entité qui s'est déclarée pouvoir à un moment. Le pouvoir vient d'un ensemble de rapports de force qui constituent un dispositif, c'est-à-dire un champ d'immanence. Le pouvoir est produit par un agencement, un assemblage,

[348] FOUCAULT, *Histoire de la sexualité : la volonté de savoir*, *op. cit.*, 1976, p. 133.

[349] FOUCAULT Michel, *Il faut défendre la société : cours au Collège de France, 1975-1976*, Paris, EHESS/Gallimard/Seuil, 1997, pp. 8-9.

(cc) BY-NC-ND

une addition de rapports, qui, mis ensemble, donnent de la force à une direction, plient le dispositif dans un sens. Cela ne signifie pas qu'il n'y a pas d'intentionnalité dans un dispositif, mais, comme le dit Foucault, « peut-être tout cela n'est-il pas aussi simple qu'on le croit »[350] et qu'il ne suffit pas de dire que le pouvoir c'est l'État.

Pour revenir aux TICE, d'où est-ce que l'idée de l'intégration de ces technologies à l'école tire sa force ? Pour l'instant, nous avons identifié plusieurs éléments :

- un mythe fondateur,
- des discours scientifiques,
- des discours politiques.

Ces trois éléments discursifs mis en rapport tirent vers la même direction et exerce une force sur le reste du dispositif. Nous avons remarqué que les discours scientifiques produisent des effets de scientificité (que nous préférons aux effets de vérité) qui sont reconnus dans et par une institution valorisée socialement (la Recherche). Ainsi le savoir créé autour des TICE permet une forme scientifique qui elle-même produit et renforce une forme de pouvoir. Les discours scientifiques font le jeu du Ministère de l'Education Nationale, ils servent sa stratégie pour intégrer le numérique à l'école, sans que cela soit forcément prémédité. Nous venons donc de dégager le fonctionnement normal d'un dispositif. Un rapport entre plusieurs éléments s'appuyant sur un savoir particulier se cristallise dans une direction particulière, dans une institution et dans des décisions politiques donnant au dispositif ainsi créé une orientation particulière. Le pouvoir est avant tout une interface, un point de rencontre. Il est fondé, par des savoirs notamment, mais aussi fondateur : il donne lieu à des pratiques, des normes, d'autres discours.

B. Une nouvelle vision des discours scientifiques

Qu'est-ce cela implique de plonger les discours scientifiques du corpus dans ce rapport de forces particulier qu'est l'intégration des supports numériques à l'école ?

[350] FOUCAULT, *Dits et Ecrits II. 1976 - 1988*, *op. cit.*, 2001, p. 629.

(cc) BY-NC-ND

1. *Le pouvoir constitutif de tout discours*

Les discours scientifiques du corpus deviennent fondateur de la volonté d'intégrer les TICE à l'école parce qu'ils cristallisent à un moment donné une conception du savoir. Ils renferment une dimension de pouvoir indéniable. Leur rôle, resitué au sein du dispositif, devient l'accompagnement et le renforcement des discours de pouvoir plus attendus, comme ceux du Ministère de l'éducation nationale. La conséquence est de fixer une certaine forme de savoir acceptable sur les TICE mais aussi, de rejeter d'autres formes de savoir qui ne vont pas dans le même sens. Il faut toutefois faire attention à ne pas rentrer dans une logique de dominants-dominés où les discours scientifiques accentueraient la domination du Ministère de l'Éducation Nationale sur son personnel enseignant. Ce que Foucault démontre, c'est que le pouvoir ne peut pas se comprendre dans une logique *top-down*, logique descendante, mais dans une logique *bottom-up*, dans une logique ascendante.

De plus, dire que les discours scientifiques sont des discours de pouvoir, c'est leur reconnaître une dimension constitutive de tout discours. En effet, pour Véron, le pouvoir est, avec l'idéologique, une des dimensions du fonctionnement de l'espace discursif. Autrement dit, c'est reconnaître que le discours scientifique est un discours avant tout social :

> Dans le fonctionnement d'une société, rien n'est étranger au sens : le sens est donc partout. L'idéologique, le pouvoir, sont aussi partout. Autrement dit : tout phénomène social est susceptible d'être « lu » par rapport à l'idéologique et par rapport au pouvoir.[351]

Pour Véron, nous le rappelons, l'idéologique correspond aux traces de production du discours, à se grammaire de production. Le pouvoir, lui, correspond aux effets du discours :

> J'appelle pouvoir, le système de rapports d'un discours à ses effets, lorsque les conditions de reconnaissance touchent aux mécanismes fondamentaux de fonctionnement d'une société.[352]

Ainsi les discours scientifiques prennent toute leur consistance quand ils sont analysés dans leur relation avec d'autres discours sociaux. Autrement dit, la relation des discours entre eux prime sur le discours en lui-même. La signification des discours scientifiques ne saurait s'arrêter à l'analyse des chapitres précédents. Si elle nous a permis de comprendre leur fonctionnement, elle ne nous a pas laissé la chance d'entrevoir les répercussions qu'ont ces

[351] VERÓN, *La semiosis sociale*, *op. cit.*, 1988, p. 133.
[352] Ibid., p. 131.

(cc) BY-NC-ND

discours. Autrement dit, en plongeant les discours scientifiques dans un dispositif qui ne se limitent pas à eux, nous cherchons à analyser les conséquences que la circulation de ces discours induit sur le fonctionnement d'un champ discursif particulier. Nous déplaçons donc notre intérêt sur la relation que ces discours entretiennent avec d'autres discours :

> Relations des énoncés entre eux (même si elles échappent à la conscience de l'auteur ; même s'il s'agit d'énoncés qui n'ont pas le même auteur ; même si les auteurs entre eux ne se connaissaient pas) ; relations entre des groupes d'énoncés ainsi établis (même si ces groupes ne concernent pas les mêmes domaines, ni des domaines voisins ; même s'ils n'ont pas le même niveau formel ; même s'ils ne sont pas le lieu d'échanges assignables) ; relations entre des énoncés ou des groupes d'énoncés et des événements d'un tout autre ordre (technique, économique, social, politique). Faire apparaître dans sa pureté l'espace où se déploient les événements discursifs, ce n'est pas entreprendre de le rétablir dans un isolement que rien ne saurait surmonter ; ce n'est pas le renfermer sur lui-même ; c'est se rendre libre pour décrire en lui et hors lui des jeux de relations.[353]

Ce parti pris de notre part de resituer les discours scientifiques du corpus dans un dispositif qui les englobe n'est pas sans conséquence sur le plan d'immanence.

2. *Conséquences sur le champ d'immanence*

Cela ne veut pas non plus dire que nous abandonnons le champ d'immanence. Mais le concept de dispositif nous amène à reconsidérer les limites établies jusqu'à maintenant dans la mesure où un chercheur, même s'il construit une objectivité, est aussi citoyen et il ne fait pas ses recherches dans une bulle en dehors de la société. Les subjectivités énonciatives font écho à l'idéologie technique dans l'ère du temps et on ne peut pas ignorer les liens entre les discours scientifiques et le reste de la société.

Cela ne signifie pas que nous faisons une analyse psychologisante des discours. Nous n'étudions pas les caractéristiques individuelles des énonciateurs et extérieures à leur écrit. Toutefois, pour avoir une analyse complète des effets de la circulation des discours scientifiques dans l'espace social et dans un dispositif, il est nécessaire de sortir de ces discours et d'analyser les échos qu'ils peuvent avoir dans d'autres espaces discursifs. Nous procédons à un

[353] FOUCAULT, *L'archéologie du savoir*, *op. cit.*, 2008, p. 44.

(cc) BY-NC-ND

changement d'échelles. Autrement dit, nous souhaitons prendre du recul en confrontant ces discours avec un autre type : ceux tenus par les enseignants.

Ainsi, nous ne cherchons pas à l'extérieur des discours une explication au pourquoi ce dispositif. Nous analysons le dispositif de l'intérieur en comprenant les rapports qui s'y créent et qui le créent.

> Entre techniques de savoir et stratégie de pouvoir, nulle extériorité, même si elles ont leur rôle spécifique et qu'elles s'articulent l'une sur l'autre, à partir de leur différence.[354]

L'immanence de l'analyse est ainsi conservée. La seule différence est que l'on intègre de nouveaux éléments au champ d'immanence nécessaires à sa compréhension. Au lieu de le définir comme uniquement composés de discours scientifiques, nous le comprenons comme un dispositif où les discours sont en relation avec d'autres discours mais aussi avec une hétérogénéité d'autres éléments et où des jeux de pouvoir peuvent s'observer. Les implications des discours scientifiques sur l'intégration des TICE à l'école ne peuvent être saisies qu'en les resituant dans leur rapport de force et le concept de dispositif nous permet justement d'interroger la portée sociale des discours.

3. *Une perspective socio sémiotique : du discours institué au discours restitué*

Pour Landowski, il est aussi nécessaire de ne pas se contenter d'une approche textuelle :

> Pour se constituer comme théorie et comme méthode opératoire, la sémiotique structurale devait concevoir son objet, le sens, de manière positive, comme un objet de science. C'est ce qui a conduit à passer d'une réflexion générale concernant le *sens vécu* à une problématique du *sens manifesté* — première réduction — et de là, seconde réduction, à une analytique du *texte énoncé*, en oubliant du même coup et pour longtemps « la vie ». La sémiotique est ainsi devenue, peut-être, une « science » — sans aucun doute une méthode — mais déconnectée de ce qui, pour une discipline vouée à la quête du sens, reste quoi qu'on dise la seule question qui vaille : mieux comprendre

[354] FOUCAULT, *Histoire de la sexualité : la volonté de savoir*, *op. cit.*, 1976, p. 130.

(cc) BY-NC-ND

> comment, dans quelles conditions, par quelles procédures notre présence au monde en vient à faire sens.[355]

Si cette méthode était nécessaire à un moment donné dans l'histoire de la discipline, il n'est plus possible de s'en contenter. Ainsi, en nous focalisant sur le texte écrit, même si nous le définissons en tant que discours, nous passons à côté d'éléments permettant d'expliquer le sens que l'on peut donner au dispositif TICE. En revenant sur les fondations de la discipline, le chercheur propose un autre modèle, une autre méthode d'analyse tout à fait compatible avec le concept de dispositif. En effet, sans abandonner non plus le plan d'immanence, le sémioticien fait la proposition de réintroduire le sujet dans l'analyse et d'oublier les réductions faites précédemment.

> un discours énoncé (verbal ou non) prend son sens en fonction de la manière dont les partenaires de la communication construisent le sens de la situation où prend place l'acte d'énonciation qui les met en rapport. […]La tâche d'un sémioticien ne peut donc pas se limiter à statuer sur ce que les textes pourraient signifier à raison de leurs seules structures « immanentes ».[356]

Dans cette citation, Landowski revient également sur la formule consacrée de Greimas « hors du texte point de salut » afin de réinterroger les principes fondateurs de la sémiotique et ouvrir cette dernière à des champs théoriques capables d'avoir plus de prise sur le sens de la vie. Cela passe notamment par une révision des modes d'interaction :

> A la base de la grammaire narrative dite standard se trouve l'hypothèse implicite selon laquelle *toutes* les fluctuations affectant notre condition matérielle et morale de sujets dépendent d'opérations de « jonction » qui tantôt nous mettent en possession des « objets de valeur » que nous sommes censés viser (conjonction), tantôt nous en privent (disjonction). Un tel modèle se justifie par rapport à un espace d'interaction conçu comme clos — typiquement, celui du conte —, à l'intérieur duquel ce qu'un protagoniste perd, un autre doit nécessairement le recevoir en partage. Et il a l'avantage de se prêter aisément à une certaine formalisation. Mais il a l'inconvénient d'être idéologiquement très marqué. Une grammaire de l'intersubjectivité conçue comme entièrement médiatisée par la circulation des objets et débouchant sur des parcours de vie dont le sens ne peut tenir qu'à des rapports de possession traduit une vision extrêmement étroite, purement *économique*, des rapports humains. [357]

---

[355] LANDOWSKI Éric, « Une sémiotique à refaire ? », *Galáxia* (26), 2013. En ligne : http://revistas.pucsp.br/index.php/galaxia/article/view/16837, consulté le 17.09.2015.

[356] Ibid.

[357] Ibid.

(cc) BY-NC-ND

C'est dans cette perspective que nous choisissons d'inscrire la suite de notre travail parce qu'il nous semble nécessaire de prendre en compte ce qui se passe autour d'un discours, de le relier à ses effets pour expliquer le phénomène TICE sans pour autant perdre de vue notre fondement sémiotique. Nous nous intéressons maintenant à d'autres régimes de sens fondés sur un autre mode d'interaction possible avec l'objet TICE, celui de l'union. Nous avons vu dans les chapitres précédents ceux qui étaient gouvernés par la logique de la jonction (avec des programmes narratifs de conjonction ou disjonction). Or pour Landowski, la logique de jonction est trop réductrice pour comprendre l'ensemble des interactions possibles dans l'espace social. Il faut prendre en considération une nouvelle logique, celle de l'union, complémentaire de la précédente. Ainsi, nous passons des discours institués, les discours scientifiques, aux des discours restitués, c'est-à-dire les discours des enseignants que nous avons interviewés. Cela dans le but d'avoir une plus grande clarification sur le fonctionnement du dispositif TICE.

> Passer d'une problématique du texte à une problématique des situations, puis de l'expérience, c'est étendre le champ de pertinence par rapport à la pratique sémiotique dominante. Cette extension correspond en même temps à un approfondissement, en ce sens qu'elle conduit de ce qui est le plus extérieur au sujet — le texte, dans son objectivité d'« énoncé énoncé » — à ce qui lui est le plus propre, le plus « intérieur » — l'expérience du sens telle qu'il la vit —, en passant par un niveau intermédiaire, la situation, comme configuration signifiante construite intersubjectivement par les co-participants de l'interaction.[358]

L'expérience des sujets dont parle Landowski, nous l'inscrivons dans le cadre conceptuel du dispositif. Le dispositif est en effet ce qui conditionne doublement l'expérience. Par sa bienveillance, il permet au sujet d'expérimenter. Par ses rapports de force, il demande au sujet de se positionner. Cette double détermination fait naître des postures qui jouent avec le pouvoir.

Ce changement de perspective, c'est-à-dire passer à une sémiotique de l'expérience dispositive, n'invalide pas l'analyse des discours scientifiques faites précédemment. Ces derniers se trouvent juste resitués dans un cadre plus large qu'auparavant, ce qui leur donne un nouveau rôle : celui d'être des discours de domination. Ils affirment en effet la nécessité d'une jonction avec l'objet TICE et laissent de côté une autre vision possible. Nous le remarquons lorsque nous les rapportons aux discours des enseignants. Par ailleurs, les discours scientifiques

[358] Ibid.

(cc) BY-NC-ND

constituent une borne de savoir sur laquelle le pouvoir exécutif prend appui pour installer les TICE à l'école. Or, cela ne va pas sans rencontrer d'autres formes de pouvoir-savoir.

Au final, nous pouvons conclure que le dispositif TICE a pour effet premier de produire le phénomène TICE. En effet, les discours sur lui et les objets le composant lui donnent une réalité. En l'étudiant, les chercheurs font exister ce dispositif et lui donne de l'importance. Nous pouvons ainsi admettre que le dispositif TICE est créé par ses acteurs et que ce n'est qu'en adoptant un plan d'immanence adapté au dispositif en question qu'il est possible d'en rendre compte. Ainsi, notre travail s'inscrit également dans ce dispositif.

Nous pouvons aussi remarquer la perpétuelle tension présente au sein du dispositif entre condition et entrave à la liberté du sujet. En effet, le sujet a besoin d'un dispositif bienveillant pour pouvoir faire l'expérience de la vie. En même temps, le dispositif lui pose un cadre, au sein duquel il doit évoluer. Ce rapport de forces dans lequel le sujet prend place lui demande aussi de prendre position. C'est de cette prise de position qu'émergent des stratégies par rapport au pouvoir (compris aussi bien en termes de domination que de résistance). Autrement dit, le pouvoir constitutif du dispositif se comprend comme un jeu nécessaire et jamais fixé pour que s'organisent les éléments qui le composent. Le dispositif donne les règles du jeu à partir desquelles de nombreuses combinaisons sont possibles.

(cc) BY-NC-ND

PARTIE 3. LES TIC VUES PAR LES ENSEIGNANTS

Chapitre 6. Méthodologie des entretiens

L'analyse du discours, qui a été notre angle d'attaque, doit être étoffée par d'autres approches. Cela, afin de constituer un cadre théorique et méthodologique adapté au nouvel objet d'analyse que nous avons : les discours enseignants. Ces derniers ont été recueillis par entretiens. Il s'agit de formuler les enjeux épistémologiques de ce travail et les difficultés que nous avons pu rencontrer. Dans ce chapitre, nous aborderons également les objectifs visés par la réalisation des entretiens.

Pourquoi avons-nous procédé à des entretiens ? Il s'avérait nécessaire d'investiguer le terrain pour comprendre les usages ou les non-usages des TICE. Les enseignants représentent pour nous le public « idéal » car au fil de nos recherches et de nos lectures, nous avons constaté qu'ils utilisaient relativement peu les TICE en classe avec les élèves. D'où la question suivante : pourquoi observe-t-on un tel décalage entre, d'une part, des discours visant à intégrer les TICE en classe (discours scientifiques compris) et d'autre part, un faible usage de ces dernières de la part des enseignants dans les études statistiques[359,360] ? Nous avons souhaité comprendre les sources de ce décalage en recueillant les discours de ces derniers sur le sujet. Or, toute orientation de travail n'est pas sans conséquences sur nos choix théoriques et méthodologiques. Nous souhaitons expliciter et justifier ici les différentes étapes de réalisation des entretiens, de la préparation de l'enquête – avec les choix théoriques qui influent fortement sur la méthode adoptée – au traitement des données recueillies en passant par les situations dans lesquelles se sont déroulés les entretiens.

[359] ALLUIN François, BILLET Marion et GENTIL Régine, *Les technologies de l'information et de la communication (TIC) en classe au collège et au lycée éléments d'usages et enjeux*, Paris, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, 2010. En ligne : http://www.education.gouv.fr/cid53622/les-technologies-de-l-information-et-de-la-communication-tic-en-classe-au-college-et-au-lycee-elements-d-usages-et-enjeux.html, consulté le 05.10.2012.

[360] OCDE, *Students, computers and learning. Making the connection*, *op. cit.*, 2015.

(cc) BY-NC-ND

I. Enjeux épistémologiques

Aller sur le terrain pose un problème certain à la sémiotique puisque cette dernière ne possède ni méthodologie, ni politique de terrain. Très peu d'auteurs se sont intéressés à ce sujet, cela, parce que la sémiotique a privilégié historiquement l'étude des textes linguistiques en gardant une définition restrictive de ces derniers. Issue de la philologie, elle a d'ailleurs longtemps considéré les textes écrits[361]. Ainsi nous arrivons à une situation paradoxale, qui nous pose problème au regard des attentes épistémologiques de la sémiotique : comment cette dernière peut-elle rendre compte des « signes au sein de la vie sociale » (projet de Saussure) si elle n'investigue pas le terrain ? C'est laisser de côté tout un pan de la société. Nous estimons nécessaire de prendre d'autres formes de textes que ceux institués par un support reconnu (un livre, etc.) Les discours triviaux[362] sont aussi du texte. Aller les recueillir, ce n'est pas sortir du texte, mais cela demande des précisions et des précautions méthodologiques.

[361] Pourtant, Greimas reconnaît que ce découpage entre sémiotiques linguistiques et sémiotiques non linguistiques est problématique. Il va cependant privilégier toute sa carrière l'étude des textes linguistiques écrits, laissant de côté les discours oraux. Les sémiotiques linguistiques sont rattachées aux langues naturelles et les sémiotiques non-linguistiques aux mondes naturels. Considérés comme des macrosémiotiques, les langues et mondes naturels permettent de « contenir et développer des sémiotiques autonomes. » Or, Greimas voit tout de suite la difficulté de définir une frontière entre sémiotique linguistique et non linguistique s'agissant des sémiotiques syncrétiques : « Si l'opéra ou le film se présentent d'emblée comme des exemples péremptoires de discours syncrétiques, on peut se demander si les langues naturelles – et plus particulièrement les discours oraux – ne constituent pas un élément seulement, essentiel certes, à côté d'autres données paralinguistiques ou proxémiques, d'une communication, elle aussi syncrétique. » GREIMAS Algirdas Julien et COURTÉS Joseph, « Sémiotique », *in* : *Sémiotique : dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Paris, Hachette, 1993.

[362] Discours triviaux ou discours restitués : nous qualifions par ces adjectifs les discours énoncés par des acteurs sociaux et dont l'objet du discours est en lien avec l'expérience de leur quotidien. Nous nous distinguons ainsi de la définition proposée par Yves Jeanneret pour qui le concept de trivialité est bien plus large et recouvre le phénomène structurant de circulation créative des « êtres culturels » (objets, idées, pratiques, valeurs) au sein de la société et à travers le temps. Cf. JEANNERET Yves, *Penser la trivialité*, Paris : Paris, Hermès Lavoisier, 2008.

(cc) BY-NC-ND

A. Un questionnement théorique

1. *Les termes du débat*

Pour Saussure,

> La langue est un système de signes exprimant des idées, et par là, comparable à l'écriture, à l'alphabet des sourds-muets, aux rites symboliques, aux formes de politesse, aux signaux militaires, etc., etc. Elle est seulement le plus important de ces systèmes.
> On peut donc concevoir *une science qui étudie la vie des signes au sein de la vie sociale* ; elle formerait une partie de la psychologie sociale, et par conséquent de la psychologie générale ; nous la nommerons *sémiologie* (du grec *sēmeîon*, « signe »). Elle nous apprendrait en quoi consistent les signes, quelles lois les régissent. Puisqu'elle n'existe pas encore, on ne peut dire ce qu'elle sera ; mais elle a droit à l'existence, sa place est déterminée d'avance. La linguistique n'est qu'une partie de cette science générale, les lois que découvrira la sémiologie seront applicables à la linguistique, et celle-ci se trouvera ainsi rattachée à un domaine bien défini dans l'ensemble des faits humains.[363]

Ainsi la sémiologie n'a pas, selon son père fondateur, vocation à étudier uniquement les phénomènes linguistiques. Au contraire, elle appelle à la pluridisciplinarité pour étudier les signes à travers les phénomènes sociaux. Or rapidement, Greimas a voulu éviter l'écueil de la psychologie. Ce dernier trouvait en effet que l'on oubliait un peu trop vite le texte derrière son contexte et que les explications psychologisantes ne permettaient pas d'expliquer de façon pertinente un discours. Pour lui,

> Il est extrêmement difficile de parler du sens et d'en dire quelque chose de sensé. Pour le faire convenablement, l'unique moyen serait de se construire un langage qui ne signifie rien : on établirait ainsi une distance objectivante permettant de tenir des discours dépourvus de sens sur des discours sensés.[364]

L'évolution greimassienne de la sémiotique fait débat depuis plusieurs années. En effet, ses exigences théoriques et méthodologiques l'ont davantage coupée de la vie sociale des signes et du reste des sciences humaines qu'elles n'ont permis de les appréhender.

[363] SAUSSURE *et al.*, *Cours de linguistique générale*, *op. cit.*, 1995, p. 33.
[364] GREIMAS Algirdas Julien, *Du sens I*, Paris, Éditions du Seuil, 1970, p. 7.

(cc) BY-NC-ND

2. *Hors du texte point de salut ?*

À propos du retrait de la sémiotique, Landowski rappelle la formule de Greimas, prononcée lors d'une conférence de spécialistes de la littérature et largement reprise aujourd'hui : « Hors du texte, point de salut ! ».

> La formule a été interprétée comme un oukase traçant une frontière entre deux zones : d'une part les textes — les discours verbaux, de préférence écrits —, qu'on s'est mis à considérer comme le fief du sémioticien, et d'autre part, tout autour, zone soi-disant décrétée interdite, le « contexte », c'est-à-dire rien moins que la société, l'histoire, le réel, la vie ! [365]

Par cette formule, la place de la sémiotique et l'étendue de ses investigations ont été fixées : elles doivent se cantonner au texte écrit. Or, cela est lourd de conséquence sur la conception même que se fait la sémiotique de la culture et sur ce qui est digne de faire partie de ses corpus de recherche. En effet, en se restreignant à une seule forme de sémiotique-objet, la sémiotique greimassienne se prive de l'accès à tout une partie de la société et de la culture[366]. Et quelle est cette culture où seuls les textes écrits sont pris en compte ? Si l'on pousse le raisonnement jusqu'au bout, dans cette conception de la culture, aucune place n'est laissée à l'oralité. Or, l'écrit n'en est pas le seul constituant.

La dichotomie entre écriture et oralité posée par la formule de Greimas est peu fructueuse aujourd'hui. S'il était possible de la comprendre dans les années soixante/soixante-dix pour des exigences théoriques et méthodologiques, il est nécessaire de la dépasser désormais afin d'avoir prise sur la vie sociale, ce que fait d'ailleurs la sociolinguistique. Le courant greimassien a une conception structurale et quasi-mécaniste de l'objectivité[367]. Il a opté pour

---

[365] LANDOWSKI, « Une sémiotique à refaire ? », *art. cit.*, 2013.

[366] Pourtant, dans le *dictionnaire raisonné des sciences du langage*, Greimas critique l'approche de Barthes justement parce qu'il décrit la mode à partir des discours sur la mode : « À partir du *Système de la mode*, le plus hjelmslévien des ouvrages de Barthes, où, pour décrire la sémiotique vestimentaire, il se sert de la médiation de la « mode écrite » (en considérant toutefois que c'est là une question de commodité, et non de directive méthodologique), on en arrive à concevoir la sémiologie de la peinture comme l'analyse du discours sur la peinture. Le malentendu remonte à l'époque où les théoriciens de la linguistique, tel R. Jakobson, luttant contre le psychologisme de la « pensée », exprimé par cet « outil » qu'est le langage, affirmait hautement le caractère indissoluble de ces deux « entités ». Reconnaître qu'il n'y a pas de langage sans pensée, ni de pensée sans langage, n'implique pas qu'on doive considérer les langues naturelles comme le seul réceptacle de la « pensée » : les autres sémiotiques, non linguistiques, sont également des langages, c'est-à-dire des formes signifiantes. Dès lors, le « senti », le « vécu », termes par lesquels nous désignons, par exemple, l'emprise sur nous des formes architecturales, ne sont que les signifiés de ces formes, dont un métalangage construit, plus ou moins adéquat, mais arbitraire, est censé rendre compte. » GREIMAS Algirdas Julien et COURTÉS Joseph, « Sémiologie », *in* : *Sémiotique : dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Paris, Hachette, 1993.

[367] Cf. chapitre 2 : Selon Daston et Galison, le régime de l'*objectivité mécanique* instaure le concept d'objectivité comme critère essentiel de la science. Il se définit par une méfiance dans la médiation humaine d'où le recours à

(cc) BY-NC-ND

un maximum de prise de distance et un minimum d'intervention sur l'objet de recherche *via* le recours à des structures et des schémas sous-jacents aux textes. Landowski remet en cause cette théorie et cette méthode parce qu'il n'y a pas qu'une seule méthode possible et acceptable pour investiguer le sens :

> On n'a pas d'un côté une sémiotique pure et dure, digne du nom de science, et de l'autre une démarche purement impressionniste parce qu'ancrée dans le vécu. Une réflexion ouverte aux inspirations ou aux interrogations philosophiques et tournée vers l'existentiel n'est pas nécessairement moins rigoureuse en termes de conceptualisation et de procédures d'analyse – moins « dures » – qu'une démarche exclusivement centrée sur la description des textes-objets. Et inversement, même la démarche analytique la plus attachée aux conditions de sa propre scientificité (la plus vigilante en matière de métalangage, la plus soucieuse de formalisation et de modélisations, la plus intransigeante face aux démons de l'intuition et du vécu) ne peut pas en réalité être tellement plus « pure » que celle du sémioticien soupçonné de laxisme qui s'avoue impliqué par ce qui est en cause derrière son objet, c'est-à-dire par la question du sens ou de la valeur de « la vie ».[368]

Ainsi, la tentative expérimentée avec Greimas de faire une sémiotique plus objective ou déliée de toute subjectivité grâce à des instruments d'analyse quasi-mécaniques est remise en question car les modèles utilisés pour mettre en œuvre cette conception de la sémiotique ne sont

> jamais, et dans notre domaine, ne peuvent pas être de purs instruments descriptifs, neutres et vides de contenus. Même les plus généraux, les plus abstraits et les mieux formalisés sont en eux-mêmes porteur de sens, et souvent de valeurs, en sorte qu'à seulement en faire usage, on statue déjà, implicitement, sur les choses mêmes tout en croyant se borner à construire le sens des textes ou des pratiques pris pour objets. […] En fait, il n'y a pas de sémiotique (ni d'autres sciences humaines ou sociale) affranchie de toute compromission avec le sens ; et il n'est aucun de nos instruments d'analyse qui ne soit à quelque degré contaminé par son objet. [369]

C'est d'ailleurs pour cette raison que Landowski déconstruit les instruments d'analyse greimassiens qu'il juge trop restrictifs afin d'en proposer d'autres qui ne se concentrent pas uniquement sur un fondement matérialiste de jonction avec un objet de valeurs. Nous

---

des objets mécaniques, garants de la non-intervention humaine sur l'objet. On peut voir le régime de l'*objectivité structurale* comme son héritier puisque la même méfiance envers les interprétations et représentations humaines sur un objet de recherche se retrouve, d'où le recours à des schémas et des structures. Dans ces deux régimes, à chaque fois, la subjectivité du chercheur est évincée pour laisser la place à des outils jugés plus objectifs donc plus communicables et scientifiques.

[368] LANDOWSKI Éric, *Les interactions risquées*, Limoges, PULIM, 2006, p. 8.

[369] Ibid., pp. 8-9.

(cc) BY-NC-ND

retrouvons également cette démarche avec les travaux de Jacques Fontanille, qui ouvre la sémiotique greimassienne en proposant un modèle d'analyse inspiré de la phénoménologie depuis l'élaboration de la sémiotique tensive avec Claude Zilberberg et même de l'anthropologie depuis son dernier ouvrage[370].

3. *Diversifier les corpus.*

Cette évolution actuelle de la sémiotique invite à sortir du texte écrit, aussi bien au niveau des outils d'analyse que des corpus étudiés (l'un et l'autre s'influençant mutuellement). Il nous semble aujourd'hui important d'élargir les corpus d'analyse de la sémiotique à d'autres types de discours. Cela, en reconsidérant la définition admise du texte et de la culture (cette dernière n'étant appréhendable qu'au travers du premier pour notre discipline) afin mieux coller à la société, pour mieux avoir prise sur elle.

Traiter des usages des TICE au collège demande de s'entretenir avec des enseignants pour savoir ce qu'ils pensent de leurs pratiques et comment ils perçoivent ces technologies dans leur quotidien. Très peu de corpus étudiés dans la discipline prennent appui sur des discours restitués. Or, il est nécessaire de ne pas se limiter aux corpus « habituels ». Certes, aller chercher des discours en « direct » amène son lot de biais, mais c'est une autre façon de produire des données. Aucune des données recueillies ne peut être considérée comme plus objective ou plus sûre qu'une autre, parce qu'elles comportent toutes leur lot de subjectivité. Les signes au sein de la vie sociale rendent avant tout compte de l'expérience humaine. Cette dernière est forcément empreinte d'un vécu.

Est-ce que le « direct » rend ces discours plus légitimes ? Plus authentiques ? Nous ne le pensons pas. Ce sont d'autres types de discours et ils ne sont ni supérieurs ni inférieurs aux autres. Ils font partie de l'espace discursif du dispositif TICE. Parce que, comme le dit l'anthropologue Sardan,

> l'enquête de terrain n'est qu'un mode parmi d'autres de production de données en sciences sociales. Elle a, comme les autres mais à sa façon, ses avantages et ses inconvénients. Elle a ses propres

[370] FONTANILLE Jacques, *Formes de vie*, Liège, Presses Universitaires de Liège, 2015.

(cc) BY-NC-ND

formes de vigilance méthodologique, et a tout à gagner à expliciter la « politique » qui la guide. Ce « flou » du terrain doit donc être autant que possible dissipé.[371]

Ainsi, recueillir des discours n'empêche pas de dire quelque chose de sensé sur le sens :

Il s'agit d'appréhender aujourd'hui sous quelles formes et avec quels effets sémiotiques les choix technologiques, économiques et culturels influent sur la transformation de nos sociétés, ainsi que des régimes de croyance et d'identification qu'elles proposent globalement et qu'elles offrent à chacun de nous. Le niveau de questionnement sémiotique pertinent dépassera par conséquent celui des objets d'analyse les plus courants et des méthodes les mieux rodées : les textes et les images, notamment. Ce niveau optimal sera *a minima* celui des pratiques et des interactions sociales, et si possible celui des formes de vie et des modes d'existence sociaux, en somme ceux de l'existence et de l'expérience humaines en général.[372]

Ainsi, en plus de réintroduire le sujet au sein de la théorie sémiotique, nous souhaitons également le réintroduire dans les corpus d'analyse afin d'interroger et de renouveler la discipline. C'est pour cette raison nous avons construit le nôtre en provoquant des situations de discours avec les enseignants. Un corpus est toujours une construction : le chercheur choisit, sélectionne, fait des découpages dans les discours qu'il soumet à l'analyse.

B. Sortir de la sémiotique greimassienne ?

La sémiotique appliquée au marketing a eu recours à des études de terrain et propose des écrits de méthode. Si on y retrouve souvent un recours à l'interdisciplinarité en ce qui concerne les enquêtes de terrain elles-mêmes, les auteurs mettent l'accent sur la spécificité et la plus-value d'un regard sémiotique.

[371] DE SARDAN Olivier, « La politique du terrain : sur la production des données en anthropologie », *Enquête* (1), 1995. En ligne : http://enquete.revues.org/263, consulté le 16.11.2012.

[372] FONTANILLE Jacques, « La sémiotique face aux grands défis sociétaux du XXIème siècle », *Actes Sémiotiques* (118), 2015. En ligne : http://epublications.unilim.fr/revues/as/5320, consulté le 30.01.2015.

(cc) BY-NC-ND

1. *D'autres façons de comprendre Greimas*

Floch est sûrement l'un des premiers sémioticiens de l'Ecole de Paris à être allé sur le terrain. Il prend la formule de Greimas « hors du texte point de salut » non comme une restriction du champ d'analyse mais comme une exigence méthodologique :

> Cette vigoureuse formule si souvent répétée par A.J. Greimas pourrait être la devise des sémioticiens. Elle indique ou rappelle assez que la sémiotique est d'abord une relation concrète au sens, une attention portée à tout ce qui a du sens ; ce peut être un texte bien sûr mais ce peut être n'importe quelle autre manifestation signifiante : un logo, un film, un comportement… Cette formule dit encore que les « objets de sens » – comme on dit – sont les seules réalités dont s'occupe et veut s'occuper la sémiotique. Ils constituent le point de départ et le point d'ancrage de sa pratique : la sémiotique ne cherche pas à rendre compte des réalités mathématiques, physiques, idéelles ou autres. Par contre, le contexte dans lequel s'inscrivent ou apparaissent les objets de sens – le fameux « contexte de communication » – sera pris en considération… à partir du moment où il est lui-même abordé comme un objet de sens, comme un « texte ». Il aura alors intégré l'ensemble de ces réalités dont s'occupe la sémiotique et celle-ci n'aura pas perdu de vue son projet. Bien plus, elle aura gagné la légitimité de son intervention et conservé l'autonomie de sa démarche, parmi d'autres approches autrement légitimes : l'histoire, la sociologie, le marketing…[373]

Pour Floch, il est possible de retrouver la société dans le texte sans sortir de celui-ci. Il suffit d'appréhender le « contexte » comme un texte s'il a le mérite d'être questionné comme un objet de sens. La sémiotique a donc sa place pour traiter les phénomènes sociaux et elle apporte un éclairage différent des autres disciplines afin d'obtenir « plus d'intelligibilité, plus de pertinence, plus de différenciation »[374] en fournissant

> une certaine puissance de structuration, d'organisation et d'explicitation des enjeux concevables dès lors que le produit, le service ou le comportement est abordé comme signifiant.[375]

Ainsi, le sémioticien a voulu mettre à l'épreuve la sémiotique en la faisant sortir de ses cadres habituels. Nous pensons notamment à l'analyse des passagers du métro de Paris. À l'aide des outils d'analyse sémiotiques, il a mené une étude de terrain commanditée par la RATP afin de mieux comprendre les attentes des usagers du métro vis-à-vis de son personnel. Le déroulé

[373] FLOCH, *Sémiotique, marketing et communication*, *op. cit.*, 2002, pp. 3-4.
[374] Ibid., p. 9.
[375] Ibid.

(cc) BY-NC-ND

de cette étude ainsi que la méthodologie employée nous intéressent parce qu'ils nous donnent des pistes pour une sémiotique de terrain.

2. *L'étude comportementale des utilisateurs du métro*

a. Le trajet observé.

Pour mener à bien cette étude, Floch et son équipe ont pris le parti de considérer le trajet effectué par les voyageurs à l'intérieur des couloirs du métro comme un texte et ce pour trois raisons :

> Le trajet, comme n'importe quel texte, possède une clôture qui l'individualise comme une totalité relativement autonome et rend possible son organisation structurelle. Tout trajet réalisé par un voyageur possède une clôture : une sortie, impliquant symétriquement une entrée. Autre raison : comme un texte, le trajet peut être l'objet d'une segmentation, c'est-à-dire d'un découpage en un nombre limité d'unités, d'étapes ou de « moments » qui se relient entre eux selon certaines règles. [...] Troisième raison : comme un texte, le trajet a une orientation ; c'est en cela qu'il peut être considéré comme une suite finalisée.[376]

Ainsi défini, il est possible de convoquer les outils de la sémiotique pour analyser le trajet. C'est en effet à l'aide de l'opposition fondamentale de la catégorie continuité vs discontinuité que Floch réalise le carré sémiotique des différents comportements des voyageurs (l'arpenteur, le somnambule, le flâneur, le professionnel). Avant d'arriver à cette typologie, l'équipe de recherche a d'abord mené une phase d'observation détaillée et minutieuse du comportement des voyageurs en les suivant. Elle a répertorié les traits qu'elle considérait les plus significatifs de chaque trajet (est-ce que le voyageur fait des pauses ou exécute tout d'une traite ? etc.). Dans un deuxième temps, elle a réalisé des entretiens avec les voyageurs observés.

> Il ne s'agissait donc pas de recueillir les discours des voyageurs sur leurs trajets mais bien d'enregistrer leurs « faits et gestes » au cours de leurs déplacements, ce n'est que bien plus tard qu'on chercha à interroger les voyageurs. Autrement dit, on a tenu à disposer d'abord, et de façon tout à fait indépendante, du discours *du* trajet – discours qu'est le trajet – avant de recueillir le discours *sur* le trajet.[377]

[376] Ibid., p. 21.
[377] Ibid., p. 20.

(cc) BY-NC-ND

Le trajet se dédouble donc en deux types de discours.

b. Le trajet vécu.

Pour le deuxième volet de l'étude qui s'intéresse au trajet en tant que vécu par les passagers, Floch et son équipe de « psychosociologues formés à l'analyse sémiotique »[378] ont procédé en deux temps. Ils ont d'abord recueilli les discours de plusieurs dizaines de passagers habitués « à chaud » juste après les avoir suivis et observés dans les couloirs du métro afin de savoir quels ont été pour eux les temps forts, les moments marquants et comment ils structurent/séquencent leur passage dans le métro. Le but de ces entretiens était de savoir de quelle façon les passagers vivent le métro. Ensuite, l'entretien portait sur les attentes des voyageurs par rapport à la qualité de service de la RATP (information, sécurité, contrôle). Chaque profil-type ayant des attentes différentes, cela renforce la pertinence de la typologie obtenue à l'aide du carré sémiotique puisque les types définis sont renforcés par les discours des voyageurs.

Pour approfondir un peu plus ce deuxième discours sur le trajet, l'équipe a eu recours à des entretiens de groupes. La formation de ces derniers a été rigoureusement établie afin d'obtenir des groupes homogènes d'arpenteurs, de pros, de somnambules et de flâneurs. Les enquêteurs ont recruté par téléphone les futurs interviewés. En fonction de leur réponse au questionnaire, conçu pour déterminé leur profil-type, ils étaient répartis dans tel ou tel groupe. Une fois les groupes établis, les entretiens ont eu pour but de définir plus précisément quels services et prestations chaque type de profil pouvaient attendre de la RATP. Pour ce faire, les interviewés étaient amenés à réagir devant des croquis aux multiples interprétations possibles illustrant des situations habituelles ou non dans le métro et le RER, dans le but de connaître les valeurs contextuelles que chaque profil attribue à chaque situation.

Par cette méthodologie, l'équipe a répondu à la commande de la RATP et les attentes des voyageurs ont été mieux cernées. Nous insistons sur cette étude parce qu'elle donne des pistes de réflexions et des clés pour investiguer le terrain tout en conservant une démarche sémiotique.

[378] Ibid., p. 22.

(cc) BY-NC-ND

c. Une première façon d'analyser les pratiques…

Pour qu'il soit possible de recourir à une analyse sémiotique, il est nécessaire de dégager un plan d'expression auquel s'articule un plan du contenu et de se questionner sur le rôle primordial joué par le sujet percevant dans cette articulation. Sans la réunion de ces deux plans, nous ne sommes pas dans un système sémiotique.[379] Faire une analyse sémiotique des pratiques revient alors à faire des pratiques une sémiotique-objet. C'est bien l'idée mise en pratique par Floch lorsqu'il décompose le trajet en deux types de discours. Il respecte en cela la définition donnée par Greimas et Courtés dans le dictionnaire de sémiotique :

> En partant de la définition du sens comme intentionnalité orientée, et en tenant compte de ce que les organisations sémiotiques se constituent à l'intérieur de ces deux macrosémiotiques que sont les langues naturelles et les mondes naturels, on appellera pratiques sémiotiques les procès sémiotiques reconnaissables à l'intérieur du monde naturel, et définissables de manière comparable aux discours (qui sont des « pratiques verbales », c'est-à-dire des procès sémiotique situés à l'intérieur des langues naturelles).[380]

Pour Floch, l'étude du premier type de discours – le trajet observé – doit amener à l'élaboration d'une typologie, à l'aide du carré sémiotique (les types de trajet). Cette première étape permet par la suite d'analyser le deuxième type de discours – le trajet vécu.

> Nous avons parlé tout à l'heure de façons de vivre le trajet. L'expression est bien vague : bien peu sémiotique. L'employer cependant était une manière de désigner toute une problématique non encore abordée jusqu'ici : celle du *signifié* des trajets réalisés par les voyageurs et du mode de pensée que chacun des types représente. En cherchant à saisir ou à produire des discontinuités ou des continuités, ces voyageurs conçoivent eux-mêmes le métro comme une pratique signifiante […]. Articulé, structuré, différencié, le trajet acquiert une richesse et une densité sémantique.[381]

Autrement dit, le sens devient signification uniquement parce qu'il est vécu par un corps percevant et les pratiques ne peuvent se comprendre sans le prendre en considération.

---

[379] Certains auteurs ont développé les systèmes semi-symboliques où les oppositions au niveau du plan d'expression et du plan du contenu ne sont pas dans un rapport de conformité mais de corrélation entre catégories, créant ainsi un effet de motivation réciproque alors que dans les systèmes sémiotiques, le rapport entre le plan de l'expression et celui du contenu est arbitraire. Par exemple, l'opposition mouvement vertical/mouvement horizontal faits avec la tête correspond au plan du contenu à oui/non.

[380] GREIMAS Algirdas Julien et COURTÉS Joseph, « Pratiques sémiotiques », *in* : *Sémiotique : dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Paris, Hachette, 1993.

[381] FLOCH, *Sémiotique, marketing et communication*, *op. cit.*, 2002, pp. 32-33.

(cc) BY-NC-ND

d. … en faisant appel à une transdisciplinarité

Pour résumer la méthodologie employée dans cette étude, on peut distinguer trois étapes majeures :

1) Etape d'observation dont le but est obtenir un plan d'expression afin d'élaborer une typologie ;
2) Première étape d'entretien individuel juste après le trajet afin de s'assurer de la conformité entre plan d'expression et plan du contenu ;
3) Deuxième étape d'entretiens, décontextualisés cette fois, en groupes homogènes.

La sémiotique est mise en œuvre dès la conception de l'enquête de terrain puisque que cette dernière prend le parti de distinguer un plan de l'expression et un plan du contenu et d'utiliser des méthodes de collecte des données différentes pour chaque plan. Cela n'empêche pas l'équipe d'avoir une démarche pluridisciplinaire. En effet, lorsqu'il s'agit d'aller sur le terrain, des méthodes empruntées à d'autres disciplines sont utilisées. L'observation est en effet un mode de production de données le plus connu de l'anthropologie et l'on associe communément les enquêtes par entretien à la sociologie, même si ces deux disciplines se partagent ces différents méthodes d'investigation.

Or, nous trouvons curieux que le sémioticien n'interroge pas cet emprunt méthodologique, comme s'il était naturel de compléter les vides de la sémiotique par d'autres théories. La justification qu'il donne pour cette pluridisciplinarité assumée se résume dans cette citation :

> On conçoit mieux ce que peuvent apporter des études sémiotiques concrètes aux recherches qui se font un peu partout autour des actes de langage et des discours en situation. Ces études indiquent ou illustrent un autre abord de ces phénomènes socio-sémiotiques, une approche microscopique et quasi éthologique, si l'on peut dire : on ne travaille pas sur une ou deux interactions ou sur une collection d'interactions qu'on se donne *a priori* et hors contexte. Au contraire, ces interactions sont ici abordées dans leurs contextes et surtout dans des contextes déjà analysés, reconstruits et intégrés dans une problématique du sens, celle ici des pratiques signifiantes que s'avèrent être les divers comportements dans le métro. Les situations, les contextes ne sont plus ainsi des réalités hétérogènes dont on se demande toujours en quoi elles relèvent d'une théorie des signes et de la

(cc) BY-NC-ND

> signification : ce sont des situations ou des contextes « sémiotisés », et par là même susceptibles d'être pris en compte avec une réelle pertinence.[382]

Nous retenons donc de cette étude sa pluridisciplinarité assumée ainsi qu'une définition sémiotique des pratiques décomposées en deux sémiotiques-objets : celui du faire observé compris comme une première sémiose pendant laquelle l'observateur donne un premier sens aux trajets des voyageurs ; et le discours du faire vécu par le sujet où la situation d'entretien conçue comme une deuxième sémiose, donne un autre sens au trajet. Ainsi, nous avons deux sémioses différentes pour une même situation et à chaque fois le sens créé par celles-ci permet d'enrichir la compréhension de l'objet de recherche. Nous retenons aussi l'utilité de créer une typologie au sein d'une catégorie, formalisée par un carré sémiotique. Cette typologie a l'intérêt de dégager des pratiques récurrentes pendant l'observation et d'organiser ces dernières. Elle permet de donner de la cohérence au système étudié. Cela tout en sachant qu'un sujet ne se réduit pas à un seul type et que la typologie permet des déplacements en son sein. C'est d'ailleurs pour cela que le carré sémiotique a été conçu :

> Le carré sémiotique est destiné à être parcouru : le système de valeurs qu'il propose peut dessiner les phases principales d'un récit minimal, et les relations entre les termes servent alors de support aux transformations narratives élémentaires.[383]

Il est possible de naviguer au sein des quatre termes de la catégorie. En effet, un même sujet peut être un arpenteur le temps d'un trajet puis s'apparenter à un somnambule lors d'un autre voyage. Le carré formalise les principaux types mais il serait problématique de s'y limiter. En effet, au même sens qu'un sujet ne se réduit pas à un type de la catégorie, il est possible d'envisager des sujets qui ne correspondent à aucun type, qui sont toujours dans un entre-deux. Leur place n'est alors pas prévue au sein du carré. Or il est nécessaire de voir les variations possibles au sein d'une typologie. Si les types/tendances sont nécessaires pour donner des repères au système de valeurs envisagé, il est tout aussi important de prendre en considération les variations possibles afin de ne pas opérer une simplification abusive du sujet afin de le faire rentrer dans une case. Cela ne touche pas que les transformations narratives mais aussi l'être au monde, à autrui. C'est aussi le point de vue défendu par Nicole Pignier dans ses travaux :

---

[382] Ibid., p. 47.

[383] FONTANILLE, *Sémiotique du discours*, *op. cit.*, 2003, p. 61.

(cc) BY-NC-ND

> Considérant l'occurrence d'un parcours comme une occasion chaque fois possiblement nouvelle, nous invitons à penser l'attitude et son expression rythmique comme variable sur fond certes d'une permanence mais souvent modulée par des imprévisibilités, ou plus précisément par des irrégularités imprévisibles.[384]

En questionnant les limites du concept de forme de vie développé par Jacques Fontanille[385], la chercheuse invite à le considérer non comme une stratégie figée et obéissant à des régularités identifiables, mais comme une force de vie fondée sur l'expérience et la perception du sujet en interaction permanente avec son environnement.

> Ainsi, le rythme des parcours d'un usager au sein des pratiques concurrentes, fondé sur des modulations permanentes, en fonction de son interaction variable avec son environnement qui constitue un possible « il arrive », une possible occasion de s'arrêter ou pas sur une scène prédicative autre que la principale, de prendre plus ou moins le temps d'en faire l'expérience, exprime une sensibilité en devenir, qui ne relève pas selon nous d'une attitude modale et axiologique répétitive mais qui relève d'une force de vie énonciative, perceptive, modale, axiologique, en interaction avec d'autres forces et formes de vie.[386]

La typologie devient donc dans cette acception un espace au sein duquel variations et changements sont nécessaires. Les types dégagés délimitent cet espace, en deviennent des tendances, des styles d'usage possibles et les sujets qui y évoluent s'en approchent ou s'en éloignent.

3. Une discipline aux multiples influences

Dans le but de pratiquer la sémiotique en situation, Floch s'empare des méthodes d'autres disciplines. Nous partageons avec Floch ce point de vue sur la sémiotique et plus largement sur les sciences humaines. Distinguer la sémiotique comme science du sens des autres sciences humaines qu'on peut appeler « de terrain » (sociologie, anthropologie) n'est pas fécond pour la réflexion. La pluridisciplinarité est d'autant plus nécessaire aujourd'hui que les

---

[384] PIGNIER Nicole, *De la vie des textes aux formes et forces de vie. Texte, sens et communication, entre esthésie et éthique.*, HDR, Dijon, Université de Bourgogne, 2012, p. 30. En ligne : http://epublications.unilim.fr/revues/as/4786, consulté le 20.04.2013.

[385] FONTANILLE Jacques, *Pratiques sémiotiques*, Paris, PUF, 2008.

[386] PIGNIER, *De la vie des textes aux formes et forces de vie. Texte, sens et communication, entre esthésie et éthique.*, *op. cit.*, 2012, p. 30.

(cc) BY-NC-ND

objets de notre quotidien demandent des constructions théoriques et méthodologiques qui croisent différentes approches disciplinaires afin d'en saisir toute la complexité.

Nous trouvons ce recours à l'interdisciplinarité dans l'ouvrage dirigé par Christiane Legris-Desportes, où, là encore, la sémiotique appliquée au marketing s'inspire de méthodes des sciences du terrain pour avoir un point de vue d'ensemble aussi complet possible de l'objet de recherche :

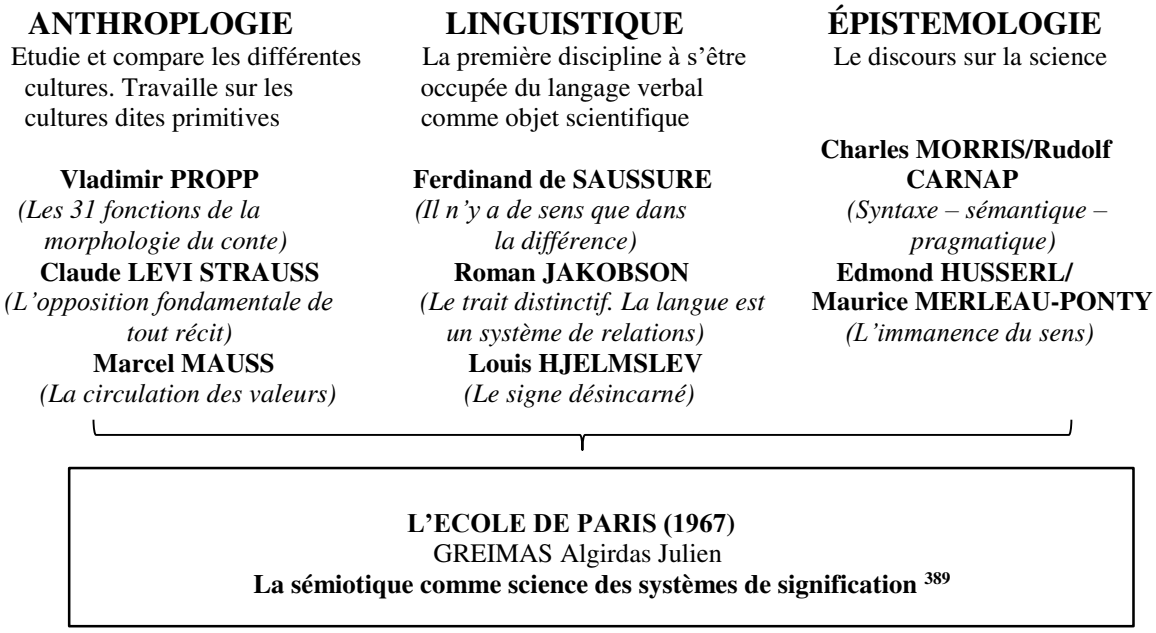
> La sémio appliquée à l'entreprise peut travailler à la fois sur des productions de l'entreprise (publicités, Plv[387], brochures, sites internet, …) et sur des discours de consommateurs afin d'en saisir la rationalité, la structuration. Alors que les productions de l'entreprise sont déjà constituées, il est souvent nécessaire pour ce qui a trait aux consommateurs (clients ou prospects) de récolter des matériaux à travers des enquêtes qualitatives ou quantitatives. Plus généralement, le sémiologue peut avoir besoin d'enrichir ses recherches de données de type sociolinguistique (perception et représentation d'individus, de métiers, pratiques langagières dans un secteur professionnel donné, etc.). Différentes questions méthodologiques se posent alors, qu'il s'agisse de réaliser une étude, la piloter ou simplement s'assurer de la fiabilité et pertinence des données.[388]

Là encore, nous pouvons remarquer le « naturel » avec lequel il est fait appel aux méthodes d'autres sciences humaines. Selon les auteurs, cela vient de la généalogie même de la sémiotique qu'ils schématisent dans le tableau suivant :

[387] La Plv ou publicité sur le lieu de vente désigne l'ensemble des supports publicitaires utilisés sur le lieu de vente.

[388] LEGRIS-DESPORTES Christiane, CAPRON Pascale, COUTON-WYPOREK Patrick *et al.*, *Études Sémios et enquêtes en entreprise : manuel de méthodologies*, Cholet, Les 2 encres, 2008, p. 91.

(cc) BY-NC-ND



L'anthropologie a donc influencé les théories de la sémiotique greimassienne, ce qui donnerait *de facto* à la sémiotique le droit d'utiliser ses méthodes quand son objet de recherche lui demande d'aller sur le terrain.

C. Trans-Pluri-Interdisciplinarité ?

1. *Définitions*

Que l'on pense à la figure du bricoleur développé aussi bien par Lévi-Strauss que par Michel de Certeau, l'idée d'un travail nourri de plusieurs disciplines a fait école. Pour Charaudeau, le temps de la monodisciplinarité, privilégié dans les années 70/80 est dépassé :

> La rigueur de la démarche scientifique exigerait une grande spécialisation, elle ne pourrait s'exercer que dans un territoire conceptuel bien circonscrit autour de postulats et/ou hypothèses bien déterminés, avec des outils d'analyse propres à chaque discipline. Pourtant, parallèlement, les penseurs et chercheurs de l'époque, tels Claude Lévi-Strauss, Roland Barthes, Michel Foucault, Edgar Morin, pour ne citer qu'eux[1], n'ont eu de cesse de naviguer entre différentes disciplines, sans cependant théoriser une quelconque interdisciplinarité. Était revendiquée une inter-, pluri- ou trans-

389 Ibid., p. 24.

(cc) BY-NC-ND

> disciplinarité au nom de la complexité croissante du monde, de l'éclatement de la connaissance, de la pluralité des savoirs sur des mêmes faits sociaux et de leur nécessaire articulation.[390]

Les enjeux sémiotiques liés aux technologies, supports, dispositifs numériques, aux usages, nous situent dans la problématique d'une complexité croissante. En effet, ces objets viennent s'intégrer à notre quotidien et à toutes nos activités, qu'elles soient personnelles ou professionnelles. Ces objets transversaux, composites demandent de croiser les approches pour une meilleure explicitation.

Mais de quoi parle-t-on lorsque l'on convoque les termes de pluri- trans- ou inter-disciplinarité ? Nous les avons précédemment utilisés sans les différencier. Or, ils recouvrent des réalités et des concepts différents. Selon Basarab Nicolescu, physicien et fondateur du Centre International de Recherche et Études Transdisciplinaires, ces termes se distinguent en fonction de leur finalité. Ainsi, pluri et interdisciplinarité débordent les disciplines mais leurs finalités restent inscrites dans le cadre de la recherche disciplinaire à l'inverse de la transdisciplinarité qui à la fois s'affranchit des limites disciplinaires et s'inscrit dans un autre espace que celui circonscrit par les disciplines universitaires.

> La pluridisciplinarité concerne l'étude d'un objet d'une seule et même discipline par plusieurs disciplines à la fois. […] La connaissance de l'objet dans sa propre discipline est approfondie par un apport pluridisciplinaire fécond. La recherche pluridisciplinaire apporte un *plus* à la discipline en question (l'histoire de l'art ou la philosophie, dans nos exemples), mais ce « plus » est au service exclusif de cette même discipline.[391]

Pour Patrick Charaudeau, la pluridisciplinarité se comprend comme :

> une addition de disciplines, sans véritable interaction entre elles, ce qui fait que chaque discipline garde son autonomie, ne réinterroge pas ses présupposés au regard de l'autre discipline, et ne fait qu'apporter (entreprise salutaire) son propre éclairage sur un objet d'étude lui-même analysé par d'autres. Il s'agit d'une juxtaposition de points de vue qui délivrent chacun une connaissance particulière sur le phénomène étudié.[392]

---

[390] CHARAUDEAU Patrick, « Pour une interdisciplinarité « focalisée » dans les sciences humaines et sociales », *Questions de communication* (17), 2010. En ligne : http://questionsdecommunication.revues.org/385, consulté le 06.12.2014.

[391] BASARAB Nicolescu, *La transdisciplinarité : manifeste*, Monaco, Éditions du Rocher, 1996, pp. 26-27. En ligne : http://basarab-nicolescu.fr/BOOKS/TDRocher.pdf, consulté le 01.11.2013.

[392] CHARAUDEAU, « Pour une interdisciplinarité « focalisée » dans les sciences humaines et sociales », *art. cit.*, 2010.

(cc) BY-NC-ND

La pluridisciplinarité se trouverait donc dans une logique d'accumulation de points de vue sans opérer de véritables croisements de théories ou de méthodes entres les diverses disciplines convoquées. C'est pourquoi le linguiste défend une interdisciplinarité focalisée qui

> consiste à établir de véritables connexions entre concepts, outils d'analyse et modes d'interprétation de différentes disciplines. Il ne suffit pas d'ajouter des disciplines sur un même objet d'analyse ; il faut faire se confronter diverses compétences disciplinaires afin de rendre plus pertinents ces concepts et outils d'analyse, ou d'étendre le champ des interprétations à partir de résultats eux-mêmes issus de protocoles d'analyse communs.[393]

Pour l'auteur, l'état d'esprit interdisciplinaire doit amener à une réflexion interne et externe au sein d'un champ disciplinaire en conservant toujours un regard critique sur les concepts et les méthodes empruntées.

> De la sorte, on ne déforme pas la notion définie dans l'autre discipline puisque l'on annonce, à la fois, qu'on en comprend bien la définition, qu'on n'en emprunte qu'une partie et qu'on la redéfinit dans sa propre procédure d'analyse. C'est là ce que j'appelle une « interdisciplinarité focalisée ». Car chaque discipline doit rester centrée sur son corps disciplinaire, doit garder son cadre de pertinence qui est ce qui garantit la validité de ses analyses et qui permet que celles-ci puissent être discutées. Toute discipline a besoin d'un lieu géométrique, sans quoi il ne serait pas possible de discuter la pertinence de ses analyses.[394]

Si Basarab Nicolescu s'accorde avec cette définition de l'interdisciplinarité, il plaide néanmoins pour une transdisciplinarité qui s'affranchit des limites disciplinaires :

> *La transdisciplinarité* concerne, comme le préfixe « trans » l'indique, ce qui *est* à la fois *entre* les disciplines, *à travers* les différentes disciplines et *au-delà* de toute discipline. Sa finalité est *la compréhension du monde présent,* dont un des impératifs est l'unité de la connaissance.[395]

En créant un autre espace que celui dessiné par les contours des disciplines, les chercheurs soutenant une approche transdisciplinaire souhaitent parvenir à englober différents niveaux de réalité et ce, afin de recréer du lien. C'est pour cette raison qu'Edgar Morin définit un paradigme de la complexité ayant pour objectif de

---

[393] Ibid.

[394] Ibid.

[395] BASARAB, *La transdisciplinarité*, *op. cit.*, 1996, p. 27.

(cc) BY-NC-ND

> distinguer et faire communiquer au lieu d'isoler et de disjoindre, à reconnaître les traits singuliers, originaux, historiques du phénomène au lieu de le relier simplement à des déterminations ou lois générales, à concevoir l'unité/multiplicité de toute entité au lieu de l'hétérogénéité en catégories séparées ou de l'homogénéiser en une totalité indistincte. Il incite à rendre compte des caractères multidimensionnelles de toute réalité étudiée.[396]

Avec ce paradigme, le sociologue invite à conserver une vision globale de l'objet étudié et ainsi de se prévenir des risques de l'hyperspécialisation :

> On ne peut certes créer une science unitaire de l'homme, qui elle-même dissoudrait la multiplicité complexe de ce qui est humain. L'important est de ne pas oublier que l'homme existe et n'est pas une illusion « naïve » d'humanistes pré-scientifiques. On arriverait sinon à une absurdité (en fait on y est déjà arrivé dans certains secteurs des sciences humaines où l'inexistence de l'homme a été décrétée puisque ce bipède n'entre pas dans les catégories disciplinaires).[397]

Cette approche postule que la complexité de l'homme et du monde ne peut se comprendre qu'en adoptant une vision complexe où les différentes disciplines, aussi bien des sciences humaines que des sciences expérimentales, dialoguent et peuvent bénéficier de leur regard disciplinaire tout en conservant un point de vue global offert par les autres disciplines sur l'objet de recherche.

Au-delà des préférences de chaque chercheur pour telle ou telle approche, ces définitions nous permettent surtout de mettre l'accent sur un point essentiel :

> dorénavant, aucune discipline – hors le moment de sa procédure d'analyse – ne peut rester enfermée dans son orthodoxie. Elle doit accepter de s'ouvrir à l'épreuve d'une double interrogation, interne et externe à son champ disciplinaire, et pour ce faire il m'a paru intéressant de proposer cette distinction entre une pluridisciplinarité qui accumule mais n'articule pas, une transdisciplinarité qui traverse les lieux de pertinence mais peut en faire perdre leur horizon, et une interdisciplinarité qui échange, coopère, partage en interrogeant et intégrant de façon critique.[398]

---

[396] MORIN Edgar, *Science avec conscience*, Paris, Éditions du Seuil, 1990, p. 309.

[397] MORIN Edgar, « Sur l'interdisciplinarité », *in* : *Actes du Colloque du Comité National de la Recherche Scientifique Interdisciplinarité*, Paris, Éditions du CNRS, 1990. En ligne : http://ciret-transdisciplinarity.org/bulletin/b2c2.php, consulté le 01.12.2013.

[398] CHARAUDEAU, « Pour une interdisciplinarité « focalisée » dans les sciences humaines et sociales », *art. cit.*, 2010.

(cc) BY-NC-ND

Et Edgar Morin de citer un passage des *Pensées* Blaise Pascal en conclusion de son intervention :

> « toutes choses étant causée et causantes, aidées et aidantes, médiates et immédiates, et toutes s'entretenant par un lien naturel et insensible qui lie les plus éloignées et les plus différentes, je tiens impossible de connaître les parties sans connaître le tout, non plus que de connaître le tout sans connaître particulièrement les parties ». Il invitait en quelque sorte à une connaissance en mouvement, à une connaissance en navette qui progresse en allant des parties au tout et du tout aux parties ce qui est notre ambition commune.[399]

Le croisement entre les disciplines est nécessaire afin de garder un point de vue englobant sur l'objet pour que les analyses de ses parties restent cohérentes avec le tout. Peu importe l'approche favorisée entre pluri- inter- ou transdisciplinarité, il nous semble que le recoupement de différentes disciplines demande forcément de passer par ces trois niveaux. Les sociétés ont gagné en complexité notamment parce que les objets de recherche (pratiques, modes de vie, technologies) reconfigurent l'espace social. Les frontières conceptuelles doivent donc se modifier pour suivre cette évolution, ce qui amène nécessairement à des recouvrements entre plusieurs disciplines. Autrement dit, les limites qui semblaient bien délimiter les concepts d'avant sont aujourd'hui floutées et grignotées par des formes de vie, des comportements, des objets qui reconfigurent l'espace conceptuel à adopter pour comprendre ces changements.

2. *De la matière à réflexion*

Dans notre travail, nous pouvons remarquer ces trois niveaux de croisement entre les disciplines. En effet, nous partageons avec les sciences de l'information et de la communication un objet de recherche. Les supports et dispositifs numériques, leurs usages faisant partie des médias, c'est un des objets privilégiés de la discipline. En effet, pour Bougnoux,

> il semble qu'un noyau dur de nos études réside dans l'histoire des techniques du traitement et de la transmission des messages. […] L'histoire des médias a donné à notre interdiscipline des objets et un solide terrain empirique. Mais nos études s'intéressent d'abord aux usages, ou aux effets

[399] MORIN, « Sur l'interdisciplinarité », *art. cit.*, 1990.

(cc) BY-NC-ND

> symboliques, et en tirant sur ce fil rouge d'une logique des médias, tout le social et l'interpersonnel viennent avec.[400]

Bougnoux pose d'emblée l'interdisciplinarité des SIC mais aussi leur unité : des questionnements communs sur la logique des médias. C'est aussi le point de vue défendu par Jean Davallon :

> Les sciences de l'information et de la communication ne sont pas définies par l'objet qu'elles étudient - pas plus d'ailleurs qu'elles n'en reçoivent leur originalité - mais par « leur manière de constituer l'objet en articulant des problématiques ».[401]

C'est donc moins l'objet étudié que la manière de le problématiser qui fait l'unité des SIC. Dans cette perspective, le concept de dispositif[402] est convoqué – il est vrai, avec des approches diverses – par les chercheurs de cette discipline. Il permet en effet d'articuler et d'organiser des ensembles médiatiques variés autour d'un cadre théorique unificateur. Notre démarche s'inspire donc d'un questionnement commun aux SIC tant au niveau de l'objet étudié – les usages – qu'au niveau du cadre d'analyse – le dispositif, ce qui donne un caractère pluridisciplinaire mais aussi interdisciplinaire à notre travail. Entendu comme un ensemble hétérogène de mots et de choses, de pratiques et de stratégies, le dispositif nous invite en effet à interroger la tendance de la sémiotique à ne pas trouver de salut hors du texte linguistique.

Nous avons enrichi notre appréhension de l'objet de recherche en intégrant des théories et méthodes d'autres disciplines qui manifestent une parenté théorique avec la sémiotique. Ainsi nos fondements sémiotiques nous demandent de conserver des principes d'analyse et orientent fortement la méthodologie mise en place pour notre enquête de terrain.

Dans ce va-et-vient permanent entre notre discipline d'origine et les disciplines apportant un éclairage différent sur l'objet étudié, nous pouvons reconnaître un niveau transdisciplinaire. Nous cherchons aussi à créer un espace de dialogue entre ces différents champs disciplinaires afin de mieux comprendre le phénomène étudié. Cependant, le recours à

---

[400] BOUGNOUX Daniel, *Introduction aux sciences de la communication*, Paris, La Découverte, 2010, p. 8.

[401] DAVALLON Jean, « Objet concret, objet scientifique, objet de recherche », *Hermès* (38), 2004, p. 30. En ligne : http://hdl.handle.net/2042/9421, consulté le 14.12.2015.

[402] Cf. Chapitre 5

(cc) BY-NC-ND

des entretiens ne fait pas de cette thèse une recherche sociologique ou anthropologique. Notre objet, l'intégration des TICE en classe au collège, nous amène à croiser les théories et méthodes de la sociologie et de la sémiotique pour aborder des problématiques propres aux Sciences de l'Information et de la Communication. En effet, nous prenons le parti pris d'analyser ce dispositif uniquement à partir des discours et selon le postulat que le contexte se retrouve dans le texte. Autrement dit, notre but n'est pas de faire une étude sociologique ou anthropologique des usages des TICE au collège. Au final, on peut conclure qu'il faut être « multi-casquettes » quand on veut aller sur le terrain en tant que sémioticien puisque la sémiotique n'a pas de méthodologie de terrain, elle emprunte à d'autres disciplines avec lesquelles elle partage des fondements théoriques (anthropologie, sociologie, etc.). Il nous a donc fallu construire une méthodologie adaptée à notre objet de recherche et à nos choix théoriques. Cela nous a permis d'élaborer un fil directeur pour donner une cohérence à notre travail et servir au mieux nos objectifs de recherche.

(cc) BY-NC-ND

II. Méthodologie

A. Une démarche compréhensive

1. Une méthodologie adaptée aux objectifs de recherche

Il nous faut préciser ici les intérêts et les limites que nous identifions dans le cadre de notre posture de recherche. Avec les entretiens, nous avons privilégié le discours à l'observation car c'est la perception que les enseignants expriment à propos de leurs usages ou non-usages des TIC que nous questionnons. En l'occurrence, les interroger sur leurs pratiques a été l'occasion de recueillir leurs perceptions dans le discours. Nous sommes consciente du fait que les énoncés des enseignants ne reflètent pas forcément la réalité de leur quotidien. Une analyse exhaustive sur le terrain aurait demandé de croiser les entretiens effectués avec d'autres types de recueil de données tels que de l'observation participante, des procédés de recension (comptage, inventaires, nomenclatures, plans, listes, généalogies…) ou la collecte de sources écrites (littérature scientifique mais aussi productions écrites des acteurs comme des cahiers d'écolier etc., les archives locales…)[403]. Capturer les détails qui peuvent échapper aux discours, comme le préconise Caroline Datchary[404] dans son ouvrage de méthodologie – que ce soit en situation d'entretien (mouvements du corps en fonction de l'accord/désaccord de l'interviewé) ou en classe en observant la pratique de l'enseignant – permet d'apporter des nuances au verbatiM. Or, ces limites ne sont pas des handicaps par rapport aux objectifs que nous nous sommes fixés.

En effet, notre intention en faisant ces entretiens était d'étudier le rapport des enseignants aux TICE et non comment ils utilisent ces technologies. L'usage, en termes de quantité, ne nous apparaît pas comme un critère discriminant pour comprendre les significations que les enseignants rattachent à l'objet. Nous rejoignons ici la définition des pratiques proposée par Jean-Marie Floch lorsqu'il fait de celles-ci un double discours (cf. supra). Cette définition unit deux points de vue sur le même objet : le point de vue extérieur de l'observateur et un point de vue intérieur émanant du discours du sujet percevant. En d'autres termes, nous nous sommes

[403] DE SARDAN, « La politique du terrain », *art. cit.*, 1995.

[404] DATCHARY Caroline, *Petit précis de méthodologie le sens du détail dans les sciences sociales*, Lormont, Le Bord de l'eau, 2013.

(cc) BY-NC-ND

préoccupée d'un seul aspect de la pratique, le point de vue interne. Comment les enseignants perçoivent-ils leurs usages des TICE en classe ?

Le recours à l'entretien comme méthode de recueil de données nous a donc semblé évident au vu de nos objectifs de recherche. En effet,

> Contrairement aux opinions, les discours recueillis par entretien ne sont pas provoqués ni fabriqués par la question, mais le prolongement d'une expérience concrète ou imaginaire. […] L'entretien s'impose chaque fois que l'on ignore le monde de référence, ou que l'on ne veut pas décider *a priori* du système de cohérence interne des informations recherchées. [405]

De plus, l'entretien permet de faire émerger les processus sous-jacents à une pratique ainsi que les systèmes de valeurs qui s'y associent :

> L'entretien révèle la logique d'une action, son principe de fonctionnement. L'enquête par questionnaire discrimine, l'enquête par entretien différencie *a posteriori*. L'entretien déroule le cours des choses, propose les éléments contenus dans les phénomènes étudiés, leurs composants, et non pas leur contenant, ni leur enveloppe ; les rationalités propres aux acteurs, celles à partir desquelles ils se meuvent dans un espace social, et non pas ce qui les détermine à se mouvoir dans cet espace social.[406]

Nous voulions enquêter sur les représentations et les pratiques des enseignants par rapport aux TICE. C'est pourquoi mieux comprendre les rationalités en jeu dans le dispositif[407] TICE nous a amené à avoir un usage exploratoire de l'entretien, c'est-à-dire à « faire émerger au maximum les univers mentaux et symboliques à partir desquels les pratiques se structurent »[408].

2. *Entretiens individuels et collectifs*

Sur les vingt-sept enseignants interrogés, il faut distinguer dix entretiens individuels et sept entretiens collectifs. L'entretien collectif a l'avantage de confronter des points de vue et de

[405] BLANCHET Alain et GOTMAN Anne, *L'entretien*, Paris, Armand Colin, 2015, p. 37.
[406] Ibid., pp. 37-38.
[407] Cf. chapitre 5 pour la définition du concept.
[408] BLANCHET et GOTMAN, *L'entretien*, *op. cit.*, 2015, p. 39.

(cc) BY-NC-ND

faire ressortir des idées qu'un entretien en face à face n'aurait pas permis. Toutefois, nous sommes aussi consciente des risques que cela comporte : l'effet de groupe a l'inconvénient d'instaurer une autocensure chez certaines personnes qui n'osent pas prendre la parole. Or,

> cette méthode nous semble plus particulièrement intéressante pour tous ceux qui mettent au premier plan de leur système théorique le fait que la pensée n'est pas déjà donnée, qu'elle résulte d'un processus de construction qui s'effectue via la parole, dans un contexte social, c'est-à-dire dans un cadre collectif et contradictoire. L'intérêt de l'entretien collectif paraît alors évident : il est de saisir les prises de position en interaction les unes avec les autres et non de manière isolée.[409]

C'est justement parce nous considérons l'entretien comme une situation de construction d'un discours, qu'il nous a semblé nécessaire de croiser deux types d'entretien. Cela, afin de s'assurer que les résultats obtenus en entretien individuel n'étaient pas uniquement dus à une situation d'énonciation trop influencée par notre présence, ni par l'envie de l'interviewé de plaire à l'intervieweur. Cette croisée des méthodes n'est pas en contradiction avec nos objectifs de recherche. En effet, nous ne cherchions pas à tester la validité d'une méthode de recherche par rapport à une autre mais à comprendre le sens que les enseignants ont de leurs pratiques. Ainsi, la multiplicité des points de vue et la diversité des types d'entretiens nous a assuré que les propos recueillis ne dépendent pas uniquement de la méthode d'entretien adoptée. En effet, les différences entre entretien individuel et entretien collectif ne sont pas significatives au niveau du contenu, ce qui nous permet déjà d'avancer que les enseignants ont un avis assez clair sur leurs usages des TIC en classe.

Par ailleurs, les entretiens collectifs permettent de mieux faire ressortir les points de désaccord que les entretiens individuels :

> l'entretien collectif est d'abord un outil approprié à la saisie du sens partagé. Mais d'autres utilisateurs de cette méthode considèrent que puisqu'elle permet des positions plus tranchées que dans un entretien individuel, c'est un bon moyen de créer de la polarisation et donc d'observer ce que les normes sociales rendent parfois difficilement accessible, à savoir l'expression du désaccord.[410]

Cela nous a permis d'avoir des catégories claires dès le début pour penser la résistance des enseignants à l'usage des TIC. Si l'entretien collectif donne les grandes lignes du sujet abordé, l'entretien individuel permet de nuancer une catégorisation trop simpliste. Ainsi, nous

[409] DUCHESNE Sophie et HAEGEL Florence, *L'entretien collectif*, Paris, Armand Colin, 2008, p. 35.
[410] Ibid., p. 37.

(cc) BY-NC-ND

avons voulu faire émerger une double tendance dans nos entretiens : à la fois la dimension sociale et collective des systèmes de significations, mais aussi un approfondissement individuel des opinions exprimées.

3. *L'entretien compréhensif*

Notre méthode pour la conduite des entretiens s'inspire largement de l'entretien compréhensif tel que défini par Jean-Claude Kaufmann[411]. Ce choix se justifie parce que nous trouvons une cohérence théorique et méthodologique dans une démarche compréhensive, qualitative et interprétative fondée sur l'empathie. En effet, le courant phénoménologique traversant la sémiotique greimassienne et dans lequel nous nous inscrivons demande de revenir au sujet et de prendre en compte sa liberté d'action au sein des structures qui le déterminent. Le courant structuraliste de la sémiotique de l'école de Paris se concentre sur les structures sous-jacentes et organisatrices d'un système. La phénoménologie permet de modérer ce point de vue et d'éviter l'écueil du tout systématique et systémique. Autrement dit, nous n'oublions pas la liberté du sujet perceptif qui s'exerce malgré tout. C'est aussi dans cet objectif qu'est conçu l'entretien compréhensif. Ainsi

> La démarche compréhensive s'appuie sur la conviction que les hommes ne sont pas de simples agents porteurs de structures mais des producteurs actifs du social, donc des dépositaires d'un savoir important qu'il s'agit de saisir de l'intérieur, par le biais du système de valeurs des individus ; elle commence donc par l'intropathie.[412]

Cela revient à adopter une attitude bienveillante dans l'interaction avec l'informateur, fondée sur le régime de l'ajustement défini par Landowski comme celui où

> L'acteur avec lequel on interagit se caractérise, certes, aussi, par le fait que son comportement obéit à une dynamique propre. Mais cette dynamique, en tout cas dans l'état actuel des connaissances dont on dispose, n'est pas réductible, comme dans le cas précédent, à des lois préétablies et objectivables. C'est au contraire dans l'interaction même, en fonction de ce que chacun des participants rencontre, et plus précisément, on le verra, *sent* dans la manière d'agir de son partenaire, ou de son adversaire, que les principes mêmes de l'interaction émergent peu à peu. […]Certes,

[411] KAUFMANN Jean-Claude, *L'entretien compréhensif*, Paris, Armand Colin, 2004.
[412] Ibid., p. 23.

(cc) BY-NC-ND

> comme la manipulation, l'*ajustement* suppose que le partenaire avec lequel on interagit soit traité, quelle que soit sa nature actorielle [...] comme un actant sujet à part entière, et non comme une chose au comportement strictement programmé.[413]

Ainsi le régime de l'ajustement a en commun avec l'entretien compréhensif son fondement sur l'empathie et l'idée que la situation d'interaction doit construire l'objet de recherche. Plus que de l'empathie, Jean-Claude Kaufmann argumente en faveur de l'engagement du chercheur dans la situation d'entretien ce qui va à l'encontre des méthodologies plus classiques préconisant la neutralité de l'enquêteur. En effet, pour le sociologue, si ce dernier reste sur sa réserve, alors il « empêche l'informateur de se livrer »[414]. Nous avons donc recherché à établir une relation de confiance avec les interviewés et nous avons volontairement évité le rôle du chercheur qui pose des questions mais reste en retrait.

Afin de lancer la discussion et de pouvoir aller en profondeur dans le sujet exploré, il est essentiel que l'informateur se sente en confiance. Pour cela, la neutralité est à exclure. Il vaut même mieux exprimer ses idées pour que l'interviewé ne se sente pas le seul à penser.

> Il est donc possible et même conseillé de ne pas se limiter à poser des questions : de rire, de s'esclaffer, de complimenter, de livrer brièvement sa propre opinion, d'expliquer un aspect des hypothèses, d'analyser en direct ce que vient de dire l'informateur, voire de le critiquer et de manifester son désaccord. Empathie rime avec sympathie, et l'enquêteur doit avant tout être aimable, positif, ouvert à tout ce que dit son vis-à-vis. Toutefois, ce comportement de base une fois posé, il devient possible et même intéressant d'avancer des points limités de désaccord, qui permettent à l'enquêteur d'être plus authentique et qui souvent dynamisent le débat.[415]

Cette méthodologie, qui s'apparente plus à une conception de l'enquête en sciences humaines, repose essentiellement sur la capacité de l'enquêteur à établir une relation de confiance avec son/ses informateur/s. C'est aussi ce que Pierre Bourdieu défend dans l'ouvrage collectif qu'il a dirigé sur *La misère du monde*[416]. Marquant un tournant dans ses habitudes positivistes, le chercheur revendique une nouvelle manière de faire des entretiens, allant à

---

[413] LANDOWSKI, *Les interactions risquées*, *op. cit.*, 2006, pp. 40-41.

[414] KAUFMANN, *L'entretien compréhensif*, *op. cit.*, 2004, p. 52.

[415] Ibid., p. 53.

[416] BOURDIEU Pierre, « Comprendre », *in* : BOURDIEU Pierre, *La Misère du monde*, Paris, Éditions du Seuil, 1993, pp. 903-939.

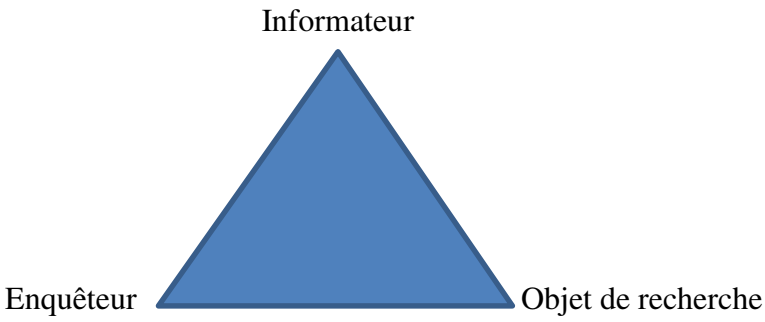
(cc) BY-NC-ND

l'encontre des méthodologies habituellement admises en sociologie comme la construction préalable de l'objet de recherche ou la neutralité de l'enquêteur :

> Ainsi au risque de choquer aussi bien les méthodologues rigoristes que les herméneutes inspirés, je dirais volontiers que l'entretien peut être considéré comme une forme d'*exercice spirituel*, visant à obtenir par *l'oubli de soi*, une véritable *conversion du regard* que nous portons sur les autres dans les circonstances ordinaires de la vie. La disposition accueillante, qui incline à faire siens les problèmes de l'enquêté, l'aptitude à le prendre et à le comprendre tel qu'il est, dans sa nécessité singulière, est une sorte d'*amour intellectuel* : un regard qui consent à la nécessité, à la manière de l' « amour intellectuel de Dieu », c'est-à-dire de l'ordre naturel, qui Spinoza tenait pour forme suprême de la connaissance.[417]

Les deux actants de la situation d'interaction forment, plus qu'une équipe, une triade. En effet, l'instauration d'une relation fondée sur l'empathie et l'engagement n'est qu'une étape pour parvenir à un autre pallier : l'objet de la recherche compris comme le troisième actant, le troisième pôle de l'entretien. Ainsi, l'objet de recherche n'est pas défini *a priori* – le recours à l'entretien servant alors à valider ou invalider les hypothèses – mais au fur et à mesure des entretiens, dans une démarche évolutive qui accepte les variations et les redéfinitions.

> L'informateur n'a que des bribes d'éléments sur cet objet [de recherche], et pour lui le troisième pôle est plutôt sa vie, matière première de l'entretien, qu'il regarde comme il ne l'a jamais regardée. Pour l'enquêteur, cette matière première s'inscrit dans un cadre plus large : la problématique de la recherche. Même s'il n'y a pas unité parfaite entre les deux partenaires sur la définition du troisième pôle, ils l'utilisent toutefois comme si cette unité existait pour avancer ensemble. Ce jeu à trois pôles exige des efforts continuels pour déboucher sur des résultats.[418]



[417] Ibid., p. 914.

[418] KAUFMANN, *L'entretien compréhensif*, *op. cit.*, 2004, p. 55.

BY-NC-ND

Cette tripolarisation de la situation d'entretien met l'accent sur le caractère constructiviste de la démarche compréhensive. L'objet se construit en fonction du savoir délivré par les informateurs pendant l'entretien. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle nous avons diversifié le public des entretiens en interrogeant les personnels de direction quand c'était possible, des collégiens, des professeurs des écoles[419]. Ces entretiens ne font pas partie du corpus d'analyse puisque nous souhaitons nous focaliser uniquement sur le discours des enseignants du collège. Néanmoins, ils nous ont été d'une grande aide pour avoir une compréhension plus riche de l'intégration des TIC. Cela ne signifie pas pour autant que les entretiens se suffisent à eux seuls pour expliquer l'objet de recherche. Les résultats obtenus en entretien doivent être confrontés avec d'autres types de données obtenues par d'autres études, notamment quantitatives, sur le sujet.

Notre logique implicationnelle et notre posture de recherche ainsi définies nous pouvons envisager d'emblée les limites de ce travail de terrain. La démarche qualitative, bien que permettant d'aller en profondeur et de creuser un sujet, ne permet cependant pas de généraliser les résultats obtenus.

> les méthodes qualitatives ont davantage vocation à comprendre, à détecter des comportements, des processus ou des modèles théoriques, qu'à décrire systématiquement, à mesurer ou à comparer : à chaque méthode correspond une manière de penser et de produire du savoir qui lui est propre.[420]

Outre l'impossibilité à généraliser nos résultats, nous identifions un autre biais dans ce choix de méthode. En effet, notre manque de neutralité nous est reprochable pour la validité de nos résultats. Toutefois, il nous semble plus honnête d'assumer cette position en défendant l'idée que l'objectivité totale n'existe pas plutôt que de faire croire à une neutralité obtenue via une méthodologie prenant la place de l'objet de recherche. Comme le précise Bourdieu :

> Le rêve positiviste d'une parfaite innocence épistémologique masque en effet que la différence n'est pas entre la science qui opère une construction et celle qui ne le fait pas, mais entre celle qui le fait sans le savoir et celle qui, le sachant, s'efforce de connaître et de maîtriser aussi complètement que

[419] Nous avons été amenée à nous entretenir avec des professeurs des écoles au sujet des TIC à l'école primaire dans le cadre de notre participation au projet Créadona. Créadona est un applicatif pédagogique d'édition destiné au primaire pour aider les élève à réaliser des albums sous forme papier et/ou numérique. http://creadona.com/

[420] KAUFMANN, *L'entretien compréhensif*, *op. cit.*, 2004, p. 26.

(cc) BY-NC-ND

> possible ses actes, inévitables, de construction et les effets qu'ils produisent tout aussi inévitablement.[421]

Autrement dit, nous sommes consciente des biais présents dans notre démarche interventionniste. Les expliciter ne les annule pas, mais cela permet d'évaluer les résultats obtenus au regard de la stratégie d'entretien adoptée. Ainsi nous n'essayons de faire dire à nos entretiens ce qu'ils ne peuvent pas exprimer afin de coller aux méthodes plus standardisées. Celles-ci produisent des résultats quantitatifs mais s'ils gagnent en étendue, ils perdent en intensité. C'est plus la compréhension en profondeur des processus et des valeurs à l'œuvre dans l'usage des TICE par les enseignants que nous avons voulu articuler que les statistiques d'usages ou de non-usages.

B. Entretiens en situation

Les principes théoriques de notre politique de terrain explicités, nous pouvons passer à la description de leur mise en pratique.

1. La conception de l'enquête : des instruments évolutifs

a. La constitution de l'échantillon

Nous avons effectué des entretiens avec les enseignants des trois départements de la région Limousin. Notre intérêt pour cette région vient de l'équipement très variable des établissements. En effet, la dotation matérielle des collèges en Limousin représente en termes d'équipement la majorité des configurations que l'on peut trouver au niveau national. Simple Tableau Blanc Interactif (TBI), vidéoprojecteurs, tablettes pour tous les élèves en Corrèze[422], salles informatiques… Les situations varient d'un département à l'autre, d'un établissement à l'autre et d'un enseignant à l'autre.

[421] BOURDIEU, « Comprendre », *art. cit.*, 1993, p. 905.

[422] Au moment où nous avons mené les entretiens, l'opération Ordicollège était encore en cours. La dotation des élèves de 6ème en tablettes a été arrêtée à la rentrée 2015-2016 suite au changement de majorité du Conseil Général.

(cc) BY-NC-ND

Nous n'avons pas opéré de sélection à proprement dit parce que la représentativité de notre échantillon n'est pas nécessaire à nos objectifs de recherche. En effet, nous ne recherchons pas la représentativité, comme dans les entretiens standardisés où

> L'analyse de contenu ayant eu lieu en surface, la validité des résultats dépend en effet pour beaucoup de la qualité de l'échantillonnage.[423]

Au contraire, la démarche compréhensive privilégiant le contenu,

> le caractère significatif des critères classiques (âge, profession, situation familiale, résidence) devient moins opérant : ils fixent le cadre mais n'expliquent pas, alors que l'histoire de l'individu explique.[424]

Cette sélection « randomisée » de notre échantillon n'est pas sans rappeler la méthodologie qu'Esther Duflo[425] utilise pour évaluer l'impact des politiques publiques d'aide au développement. L'économiste a en effet remarqué que la sélection programmée de groupes (un groupe test bénéficiant d'un programme d'aide et un groupe de comparaison n'en bénéficiant pas) constituait un biais (dit de sélection) parce qu'elle ne permettait pas de prendre en compte toutes les variables nécessaires pour mener une évaluation de l'impact du programme. Ainsi, l'assignation aléatoire consiste à affecter au hasard des personnes tout autant éligibles au programme d'aide les unes que les autres dans deux groupes différents. Un groupe bénéficiera du programme et pas l'autre. Ainsi ledit biais de sélection est évité.

Dans notre travail, nous n'avons pas la prétention d'évaluer la politique du Ministère de l'Éducation Nationale pour le développement des usages des TIC en classe. Nous n'avons donc pas eu besoin de constituer deux groupes distincts. L'homogénéité du groupe vient du fait que nous avons interviewé des enseignants au niveau du collège uniquement. Par rapport à notre objectif, il n'y avait pas besoin de définir un échantillon plus particularisant. En effet, nous souhaitions recueillir l'avis de tous les enseignants sur leurs usages des TIC. Comme tous les établissements où nous sommes allés sont aujourd'hui équipés et que tous les enseignants sont confrontés à ces technologies, ils sont concernés par cette politique et ont chacun un point de vue sur elle.

---

[423] KAUFMANN, *L'entretien compréhensif*, *op. cit.*, 2004, p. 40.

[424] Ibid., p. 41.

[425] DUFLO Esther, « Évaluer l'impact des programmes d'aide au développement : le rôle des évaluations par assignation aléatoire », *Revue d'économie du développement* 13 (2-3), 2005. En ligne : http://www.cairn.info/revue-d-economie-du-developpement-2005-2-page-185.htm, consulté le 21.01.2012.

(cc) BY-NC-ND

Cela ne signifie pas non plus que nous avons formé notre échantillon sans rigueur, mais nous avons pondéré les variables habituelles parce que le contenu du discours ne dépend pas de ces dernières. Si nous prenons l'exemple de l'âge, nous verrons dans l'analyse des entretiens que l'usage des TIC n'est pas un facteur générationnel. Si les enseignants plus jeunes y sont plus habitués parce qu'ils ont grandi avec, cela ne signifie pas pour autant qu'ils en font un usage plus régulier que des enseignants plus âgés voire même proche de la retraite. La variable discrimine mais n'explique pas. Toutefois, nous avons veillé à nous entretenir avec des enseignants de différentes matières afin de ne pas avoir un point de vue qui pourrait être influencé par l'ancrage disciplinaire de nos informateurs. Volontairement, nous n'avons pas choisi un échantillon exclusif de réfractaires au numérique parce que nous ne faisons pas une analyse spécifique sur le non-usage des TICE mais sur les points d'interrogations que tous les enseignants ont et qui peuvent influencer les usages.

b. Prise de contact

Pour entrer en contact avec les enseignants, nous avons eu recours à la technique que Bourdieu et son équipe utilise dans *La misère du monde*, à savoir de se faire introduire auprès des interviewés par des gens de connaissance, en l'occurrence des collègues enseignants.

> On a ainsi pris le parti de laisser aux enquêteurs la liberté de choisir les enquêtés parmi des gens de connaissance ou des gens auprès de qui ils pouvaient être introduits par des gens de connaissance. La proximité sociale et la familiarité assurent en effet deux des conditions principales d'une communication « non violente ».[426]

Ce mode d'accès indirect[427] permet de bénéficier d'une impression de familiarité qui nous a été bénéfique en situation d'entretien. Pour ce faire, nous avons d'abord demandé au personnel de direction d'un collège la possibilité de réaliser des entretiens avec les enseignants. Nous leur avons envoyé une présentation détaillée des objectifs liés à nos entretiens avec les questions qui seraient posées ainsi qu'un résumé de notre travail de thèse. Ayant reçu l'aval de la direction pour procéder à notre enquête, nous convenions d'une date avec les enseignants volontaires afin de nous rencontrer au collège. Il était important que les enseignants soient libres

[426] BOURDIEU, « Comprendre », *art. cit.*, 1993, p. 907.

[427] Alain Gotman et Anne Gotman différencient les modes d'accès directs, jugés plus neutres, des modes d'accès indirects. Les deuxièmes sont médiatisés par un tiers à l'inverse des premiers. La différence réside surtout dans la distance sociale entre enquêteur et enquêté. Les modes d'accès directs instaurent une plus grande distance que les modes d'accès indirects. Cf. BLANCHET et GOTMAN, *L'entretien*, *op. cit.*, 2015, pp. 53-56.

(cc) BY-NC-ND

de prendre part aux entretiens afin de s'assurer de leur engagement pendant l'interview. Les enseignants étaient donc prévenus de notre venue, soit par le chef d'établissement, soit par leurs collègues. Nous avons bénéficié d'un accueil bienveillant de l'ensemble de l'équipe et la plupart n'a pas hésité à nous donner d'autres contacts pour poursuivre notre enquête de terrain. Ainsi, une fois que nous avons pu intégrer le milieu et créer, nous avons créé un réseau d'informateurs répartis sur les trois départements de la Région. Nous avons pu de la sorte nous rendre dans quatre collèges différents, dont deux sont situés en Creuse, un en Haute-Vienne et un en Corrèze. À chaque fois, nous demandions l'autorisation du/de la principal/e pour intervenir au sein de son établissement.

Afin de favoriser une situation de libre parole, les entretiens sont anonymes. En effet, le temps de l'entretien est un moment paradoxal pour l'enquêteur puisqu'il doit être

> un étranger, un anonyme, à qui on peut tout dire puisqu'on ne le reverra plus, qu'il n'existe pas en tant que personne jouant un rôle dans son réseau de relations. Parallèlement, le temps de l'entretien, il doit devenir aussi proche qu'un familier, quelqu'un que l'on connaît ou croit connaître intimement, à qui on peut tout dire puisqu'il est devenu intime. Les confessions les plus intimes viennent de la combinaison réussie de ces deux attentes opposées. La base est l'anonymat, qui doit absolument être garanti à la personne, comme le médecin garantit le secret médical.[428]

La relation de confiance que nous avons cherchée avec les enseignants passe par la garantie de leur anonymat.

c. La grille d'entretien

La grille d'entretien, aussi appelée guide d'entretien se définit comme « un premier travail de traduction des hypothèses de recherche en indicateurs concrets » ainsi qu'une « reformulation des questions (pour soi) de recherche en question d'enquête (pour les interviewés »[429].

L'élaboration de ce guide avait pour objectif d'explorer l'hypothèse suivante : les usages des TIC sont sous-développés parce que les enseignants résistent volontairement à faire usage en classe. Sans jamais poser cette question directement aux interviewés, les objectifs des entretiens étaient de faire émerger leur point de vue sur les outils mis à leur disposition, d'une

[428] KAUFMANN, *L'entretien compréhensif*, *op. cit.*, 2004, p. 53.
[429] BLANCHET et GOTMAN, *L'entretien*, *op. cit.*, 2015, p. 58.

(cc) BY-NC-ND

part et l'intérêt que ces outils peuvent avoir sur leur travail, d'autre part. Cela afin de comprendre où se trouvent les points de résistance. Mais aussi dans le but d'avoir une autre vision de l'objet TIC que celle donnée par les discours scientifiques. Ce deuxième ensemble discursif permet de donner une autre dimension au dispositif TICE en ajoutant de nouveaux éléments de compréhension de l'objet.

L'élaboration des questions et des thèmes de ce guide a été facilitée par de précédentes études faites lors de notre mémoire de master. Nous pouvions ainsi nous concentrer dans le cadre de notre thèse sur les points identifiés précédemment et que nous souhaitions approfondir. Les questions posées abordaient plusieurs thèmes en allant du plus général au plus particulier. Précisément, nous interrogions le lien entre la motivation des élèves, le plaisir d'apprendre et l'usage des supports numériques, les avantages et les inconvénients de ces supports que ce soit pour l'appropriation du savoir ou pour le travail de l'enseignant, la formation des enseignants à l'usage de ces supports en cours, la complémentarité des supports traditionnels et numériques, et leur avis sur l'expression « école numérique ». Nous avons fait attention à préserver une cohérence thématique dans l'enchaînement des questions, afin que l'informateur n'ait pas l'impression d'un entretien décousu, ce qui risquait de le voir se désengager de la conversation. Cela a été plutôt une réussite puisqu'il nous est plusieurs fois arrivé que les enseignants anticipent dans leurs réponses les questions suivantes. L'entretien s'apparentait plus à une conversation fluide qu'à une situation artificielle.

Dans le cadre de l'entretien compréhensif, la grille d'entretien s'apparente à

> un simple guide, pour faire parler les informateurs autour du sujet, l'idéal étant de déclencher une dynamique de conversation plus riche que la simple réponse aux questions, tout en restant dans le thème.[430]

Nous n'avons donc pas forcément respecté l'ordre des questions, l'objectif était de favoriser un contexte de libre parole où les enseignants pouvaient s'exprimer en confiance. De la même façon, nous n'avons pas à chaque fois recadré les enseignants lorsqu'ils s'éloignaient du sujet. C'est aussi cela que nous recherchions, afin de savoir jusqu'où allaient les implications de l'intégration des TICE à l'école pour eux.

[430] KAUFMANN, *L'entretien compréhensif*, *op. cit.*, 2004, p. 44.

(cc) BY-NC-ND

2. *Conduite de l'entretien*

Notre approche empirique de l'entretien, fondée sur le régime de l'ajustement, ne nous a cependant pas empêchée d'avoir recours à un minimum de programmation.

a. Le cadre spatio-temporel

Concernant le choix du lieu, il était important pour nous de rencontrer les enseignants sur leur lieu de travail pour qu'ils s'expriment en tant qu'enseignant.

> Chaque lieu communique des significations qui sont susceptibles d'être mises en acte dans le discours de l'interviewé. Ainsi n'est-il pas indifférent d'interviewer un cadre d'entreprise dans son bureau ou chez lui, ou dans le bureau de l'interviewer. La situation commande des rôles et des conduites spécifiques.[431]

Toutefois, mener des entretiens nous a demandé de faire des ajustements pour tenir compte de la situation des interrogés. L'entretien d'un interviewé a été réalisé via le logiciel *Skype*[432] afin de pallier les contraintes spatio-temporelles que nous rencontrions. Les autres entretiens réalisés dans les quatre collèges ayant accepté de nous accueillir nous ont aussi demandé des ajustements. Nous venions au collège après avoir convenu d'une date et d'une heure avec les enseignants. Dans la présentation que nous envoyions aux principaux des collèges, nous demandions la mise à disposition d'une salle pour mener les entretiens. Or nous ne pouvions pas toujours contrôler le lieu qui nous était attribué en raison de divers facteurs. Ainsi, trois options s'offraient à nous aussi bien pour les entretiens individuels que collectifs : une salle mise à notre disposition, la salle de classe de l'enseignant, la salle des professeurs. Nous privilégions la salle destinée à la réalisation des entretiens quand c'était possible afin d'avoir un lieu assez calme pour que les interviewés soient concentrés sur l'entretien. Naviguer entre les différents lieux des établissements nous a permis de réaliser les limites et les avantages de chacun. L'avantage de la salle des professeurs est d'avoir pu nous entretenir avec des enseignants sans être en situation d'entretien et d'acquérir de manière informelle une meilleure compréhension du sujet. Dans la classe de l'enseignant, configuration plus fréquente lors des entretiens individuels, ce dernier se sentait plus à l'aise et pouvait nous montrer, concrètement,

[431] BLANCHET et GOTMAN, *L'entretien*, *op. cit.*, 2015, p. 68.

[432] CHRISTOPHE TECHNOLOGIE, « Entretien individuel n°4 sur les usages des TIC au collège », 12.11.2013, *Volume 2 – Annexes*, pp. 244-295.

BY-NC-ND

ses habitudes de travail. Bref, même au sein du même collège, les lieux recouvrent des spécificités qui se remarquent en situation d'entretien.

Seule l'heure du début de l'entretien était fixée. En revanche, la durée n'était pas décidée à l'avance. Nous avons conçu le guide pour un échange d'environ une heure parce que nous rencontrions souvent les enseignants pendant leurs heures libres, entre deux cours. En fonction de l'emploi du temps des interviewés, l'entretien pouvait durer plus ou moins longtemps (de 45 minutes à 3 heures). Chaque entretien a été enregistré sur dictaphone, sans que cela ne gêne les enseignants puisqu'ils savaient que les entretiens étaient anonymes. Nous nous sentions beaucoup plus libre et disponible pour lancer une dynamique conversationnelle.

b. Les acteurs

De même que le cadre spatio-temporel s'est ajusté à la situation réelle à laquelle nous étions confrontée, les acteurs programmés à l'origine pour performer l'entretien ont aussi évolué. En effet, un entretien prévu comme entretien collectif est devenu au final un entretien individuel parce que les enseignants ont oublié le rendez-vous. Des entretiens commencés en tant qu'individuels sont devenus des entretiens collectifs parce qu'un enseignant est venu se greffer à la situation d'entretien, etc. Nous ne voulions pas donner un cadre trop fixe ni formel à la situation d'entretien afin que les enseignants se sentent plus libres de s'engager dans la conversation et afin de réduire la distance sociale : nous ne voulions pas passer pour « le chercheur ». Un cadre trop formel et imposé nous aurait donné un statut trop éloigné de nos interviewés. Alors qu'en restant flexible au niveau organisationnel et en impliquant les enseignants dans les choix de réalisation des entretiens, nous les impliquions déjà dans la discussion. Autrement dit, nous nous sommes adaptée aux enseignants et ce ne sont pas les enseignants qui se sont adaptés à notre étude. Les groupes obtenus en entretien collectif pouvaient ainsi varier de deux à six personnes.

Certains participants aux entretiens ne se retrouvent pas dans notre travail parce que les points abordés pendant l'entretien s'écartaient trop souvent du sujet principal ou ne l'éclairaient pas suffisamment. Si pendant la réalisation des entretiens, nous n'avons pas sélectionné les enseignants interrogés, parce que nous partions de l'idée que tous les enseignants étaient concernés par l'intégration du numérique au collège, la sélection s'est effectuée après, au moment d'analyser le verbatiM. En effet, sur la vingtaine d'entretiens effectués, nous en avons conservé seize.

(cc) BY-NC-ND

c. Déroulé de l'entretien

Chaque entretien se déroulait de la même façon. Au début de l'entretien, nous rappelions ce que nous avions écrit dans la présentation envoyée par mail au chef d'établissement et aux enseignants. Les enseignants avaient rarement lu à l'avance cette présentation avec le questionnaire, donc une brève introduction à l'oral s'imposait avant de commencer les questions. Nous nous présentions et nous expliquions les objectifs liés aux entretiens, c'est-à-dire de connaître le point de vue des enseignants sur les TIC au collège. Nous donnions un résumé de notre thèse pour donner le cadre d'ensemble des entretiens. Nous les prévenions que l'entretien serait enregistré sur dictaphone. Ensuite, nous posions la première question de notre guide d'entretien, toujours la même parce qu'elle donne une bonne entrée en matière pour aborder le sujet : Selon vous, est-ce que le plaisir d'apprendre est forcément associé à l'usage des TIC en classe ?

De la réponse à cette première question dépendait l'ordre des autres. Nous avons veillé à entretenir une discussion animée sur le thème de l'usage du numérique au collège mais nous n'avions pas pour objectif de casser le rythme de l'entretien en respectant l'ordre des questions. Par ailleurs, cela permettait aux enseignants d'aborder des thèmes qu'ils jugeaient liés à l'usage du numérique à l'école mais qui n'étaient pas prévu dans nos questions. Nous sommes ainsi restée dans une démarche de découverte. Les interviewés détenaient un savoir nouveau pour nous, malgré les lectures que nous avons faites sur le sujet. Les enseignants ont un savoir pragmatique de l'usage des TIC au quotidien. Ainsi, nous les encouragions à développer leurs propos lorsqu'ils évoquaient un thème qui n'était pas prévu dans notre grille. Cela nous a permis d'enrichir, au fur et à mesure, cette dernière ainsi que notre conduite d'entretien. En effet, plus nous nous entretenions avec les enseignants, plus les anecdotes qu'ils nous racontaient nous permettaient d'alimenter d'autres entretiens et de faire réagir les interviewés aux propos anonymes tenus par leurs collègues. Cela afin de savoir s'ils pensaient la même chose ou nuançaient ce point de vue voire même étaient en désaccord.

Pour illustrer notre conduite d'entretien, voici un extrait :

> [>Moi] : Où, du coup, les élèves, là, ils sont beaucoup plus autonomes.
> [>SVT] : Ah ils sont autonomes, ouais, parce que sinon avant, quand on avait pas l'iPad, ben, ça faisait une grande fiche de consignes, vous faîtes ci, ça, ça, ça, c'était pas tellement… Pas très agréable non plus à présenter, ou alors, on est ici, on leur dit, « voilà, vous allez ici, vous cliquez là,

(cc) BY-NC-ND

quand vous irez là-bas vous ferez ça », et puis quand on arrive dans la salle là-bas ils savent plus quoi faire. Tandis que là, on a préparé, même sans vraiment leur dire tout ce qu'il faut faire, c'est plutôt, voilà, le bordereau dans le logiciel, voilà, le bordereau des tâches, je marque, voilà, à quoi ça peut servir, et après, ils ont une fiche d'activités, ils doivent faire ça, ça, ça, ils doivent se débrouiller d'essayer de naviguer dans tout ça. Ils sont beaucoup plus autonomes.

[>Moi] : Et donc vous vous restez là pour aider ceux qui en ont besoin.

[>SVT] : Voilà, et puis pour les guider si y'a besoin, et puis pour vérifier qu'ils arrivent à faire c'que j'demande aussi, en évaluation formative, et puis après, si vraiment ils sont bloqués, ben, j'leur donne un coup de main, bien sûr, c'est toujours pareil. C'est la même façon de travailler, sauf qu'ils sont un peu plus autonomes. Donc y'en a qui réussissent assez facilement, et donc ça permet de vraiment passer du temps avec ceux qui sont plus en difficulté.

[>Moi] : Du coup, vous trouvez que le statut du prof est en train de changer ou pas trop ?

[>SVT] : Non, oh non, pas du tout, non.

[>Moi] : C'est c'que j'avais entendu, que du coup, le prof devenait plus un accompagnateur avec le numérique que…

[>SVT] : J'me suis toujours senti accompagnateur, même avec le livre, tout, non j'ai toujours fonctionné pareil. Moi, ça me change pas du tout de philosophie par rapport à l'accompagnement de l'élève, non.

[>Moi] : Oui, ça a pas changé votre fonctionnement, en fait, d'avoir un iPad, quoi.

[>SVT] : Non, non, non, pas du tout, ça a pas changé de fonctionnement, c'est juste que j'peux mieux cibler c'que j'prépare, et puis ils sont un peu plus autonomes. Mais sinon, ça change pas la façon que j'avais de travailler. J'faisais toujours pareil, j'passais voir l'élève, c'était pareil. Sauf que bon, y'a peut-être, allez, quelques-uns en plus qui sont plus autonomes qu'avant, qui se débrouillent mieux, maintenant qu'y'a une autre façon de travailler, qui ont plus de facilités peut-être qu'avant, mais y'en a qui restent toujours en difficulté. Malheureusement, mais bon, on peut passer un peu plus de temps peut-être avec eux aussi, même s'ils sont nombreux, on a peut-être un peu plus de temps.[433]

Ainsi, notre réalisation des entretiens s'est faite dans une démarche flexible pour nous ajuster le plus possible aux différentes situations des enseignants. Nous ne voulions pas être considérée comme une contrainte dans leur emploi du temps. Le cadre spatio-temporel était flexible et nos outils évoluaient en fonction des interrogés. Nous nous sommes le plus possible adaptée aux enseignants pour les mettre à l'aise et leur permettre de s'engager sereinement dans l'entretien.

[433] IVAN SVT, « Entretien individuel n°3 sur les usages des TIC au collège », 08.11.2013, *Volume 2 – Annexes*, pp.219-220.

(cc) BY-NC-ND

III. Analyse des entretiens

A. Traitement des données

1. *La retranscription*

Chaque entretien a été retranscrit à l'aide du logiciel Sonal[434] et le volume total du corpus recueilli compte 365 pages. L'analyse des entretiens concernent les textes retranscrits et non les enregistrements audio. La retranscription étant une première interprétation, ce travail comporte des risques. Pour Bourdieu, transcrire « c'est nécessairement écrire, au sens de réécrire »[435]. Nous partageons avec lui ce point de vue. Transcrire, c'est écrire un nouveau texte où

> le passage de l'oral à l'écrit impose, avec le changement de support, des infidélités qui sont sans doute la condition d'une vraie fidélité.[436]

Pour cette longue et fastidieuse entreprise, nous avons aussi dû faire des choix. Tout d'abord, pour respecter l'anonymat des interviewés, tout indice pouvant permettre d'identifier les personnes (lieux, noms, etc.) a été supprimé ou renommé. Les enseignants sont renommés par un prénom aléatoire et par la discipline qu'ils enseignent en guise de nom de famille. Ensuite, entre contraintes de fidélité et contraintes de lisibilité, nous avons opté pour le confort de lecture. C'est-à-dire que nous n'avons pas utilisé un codage particulier pour rendre le plus finement possible les subtilités de l'oral, comme les silences, les hésitations ou les chevauchements de paroles dans le cas des entretiens collectifs. Le codage aurait surchargé le texte et perdu le lecteur plus qu'il ne l'aurait aiguillé sur la situation d'entretien. Nous avons opté pour une retranscription littérale, qui utilise les signes conventionnels de ponctuation, en nous référant à la bande sonore en cas de besoin ou de doute, notamment pour les entretiens collectifs. Si certains chercheurs mettent plus l'accent sur l'interaction entre les participants, en précisant en notes les prises ou coupures de paroles, parce qu'elles donnent du sens au discours, nous avons décidé de nous concentrer sur le discours plus que sur sa construction. Nous attarder

[434] Imaginé et conçu par le sociologue Alex Alber, Sonal est un logiciel gratuit de retranscription d'entretiens. http://www.sonal-info.com/fr

[435] BOURDIEU, « Comprendre », *art. cit.*, 1993, p. 921.

[436] Ibid.

(cc) BY-NC-ND

sur la logique de production des échanges ne servait pas nos objectifs de recherche. Par ailleurs, nous avons décidé de couper certains moments des entretiens pour

> Alléger le texte de certains développements parasites, de certaines phrases confuses, des chevilles verbales ou des tics de langage (les « bons » et les « euh ») qui, même s'ils donnent sa coloration particulière au discours oral et remplissent une fonction éminente dans la communication, en permettant de soutenir un propos qui s'essouffle ou de prendre l'interlocuteur à témoin, brouillent et embrouillent la transcription au point, en certains cas, de la rendre tout à fait illisible pour qui n'a pas entendu le discours original.[437]

Ainsi nous avons pris le parti de la clarté et de la lisibilité du texte écrit, nous éloignant du texte oral, sans le déformer. Nous n'avons jamais remplacé un mot par un autre quand l'anonymat des interviewés n'était pas en jeu, ni modifié l'ordre des questions. Les coupures effectuées sont toutes signalées et leur but est de faciliter la lecture et la compréhension de la retranscription.

2. *Analyse du matériau*

Le cœur du travail commence ici. La collecte du matériau, les discours des enseignants, n'est qu'une étape dans la construction théorique :

> Le résultat ne dépend non pas tant du contenu, simple matière première, que de la capacité analytique du chercheur. Le traitement ne consiste pas à simplement extraire ce qui est dans les bandes et à le mettre en ordre. Il prend la forme d'une véritable investigation, approfondie, offensive et imaginative : il faut faire parler les faits, trouver des indices, s'interroger à propos de la moindre phrase. Le jeu à trois pôles qui avait commencé dans l'entretien se poursuit ici, d'une bande à l'autre.[438]

Pour Gotman et Blanchet aussi « l'entretien ne parle pas de lui-même »[439], l'analyse du corpus est un moment essentiel qui va permettre de sélectionner et extraire des données afin de confronter les faits aux hypothèses de recherche. En cohérence avec les fondements théoriques des parties précédentes, nous avons opté pour une analyse sémiotique des discours enseignants.

---

[437] Ibid., pp. 921-922.

[438] KAUFMANN, *L'entretien compréhensif*, *op. cit.*, 2004, p. 76.

[439] BLANCHET et GOTMAN, *L'entretien*, *op. cit.*, 2015, p. 89.

(cc) BY-NC-ND

Cette dernière s'apparente à une analyse de contenu, considérée comme un sous-ensemble de l'analyse de discours :

> L'analyse de discours concerne l'analyse de tous les composants langagiers et recouvre essentiellement deux types d'approches : d'une part les analyses linguistiques qui étudient et comparent les structures formelles du langage, comme celles employées par Labov ; et d'autre part les analyses de contenu qui étudient et comparent les sens des discours pour mettre à jour les systèmes de représentations véhiculés par ces discours.[440]

Le but de ces entretiens était de comprendre pourquoi les enseignants résistaient à l'usage des TIC en classe ainsi que la cause de ces postures de résistance. Nous avions pour objectif d'élaborer une typologie des différents profils qui ressortaient de la catégorisation des discours. Autrement dit, nous voulions rechercher les articulations sémiotiques de la résistance. Puisque, malgré les variations d'un enseignant à l'autre, les TIC ne sont pas utilisées autant que le Ministère le préconise, il doit y avoir quelque chose dans ces énoncés partagé par tous les enseignants expliquant cet état de fait. Nous avons cherché des marqueurs de la catégorie de la résistance dans le discours. Afin de ne pas biaiser notre étude, nous avons pris en compte tous les discours quel que soit le degré d'usage des TIC. Le but était de dégager les différents points de vue, leurs dénominateurs communs en faisant apparaître les contradictions présentes dans les discours.

3. *De l'utilité des logiciels d'analyse ?*

Nous avons souhaité utiliser les logiciels d'analyse Iramuteq et Antconc[441] afin d'explorer notre corpus plus facilement. Antconc crée une liste de mots hiérarchisée du plus au moins fréquent ainsi qu'un concordancier[442]. Iramuteq est un logiciel un peu plus élaboré puisqu'il reproduit la méthode décrite par Reinert et utilisée dans le logiciel Alceste. Il est capable de catégoriser les textes qui lui sont soumis, de les découper en segments homogènes en nombre de termes et de les classer selon les oppositions les plus marquées. Les classes

[440] Ibid.

[441] Iramuteq et Antconc sont tous les deux des logiciels libres développés par des enseignants-chercheurs : http://www.laurenceanthony.net/software/antconc/ et http://iramuteq.org/

[442] Un concordancier permet d'afficher les occurrences du mot souhaité en contexte, avec les termes qui le précèdent et le succèdent.

(cc) BY-NC-ND

obtenues par le logiciel reflètent ainsi les mots et les phrases les plus significatifs, c'est-à-dire les idées et les thèmes dominants du corpus.

Cependant, l'usage de ces derniers ne s'est pas avéré très pertinent pour nos objectifs de recherche. Tout d'abord, nous ne pouvions analyser que les entretiens individuels, les entretiens collectifs ne pouvant être pertinemment analysés par les logiciels retenus[443]. Ensuite, nous n'avons pas trouvé un apport entièrement fécond et satisfaisant pour une analyse de la résistance en tant que sémiose, c'est-à-dire en tant que manifestation du rapport (plan de l'expression/plan du contenu) de la relation des enseignants à leur métier, à l'institution et ses injonctions aux TIC. Les résultats statistiques obtenus ne nous permettaient pas de comprendre ni d'expliciter notre hypothèse de recherche sur les phénomènes de résistance des enseignants. Cela vient d'une raison simple :

> Ces techniques s'attaquent à la structure du texte. Elles reconstruisent le sens à partir de la logique structurelle du discours qui échappe pour partie au locuteur et à l'analyste.[444]

Nous ne nous intéressons pas tant à la structure du texte qu'à la perception du vécu de l'interrogé. Ainsi, en s'intéressant uniquement à la signification structurelle du texte, les catégories trouvées par Iramuteq ne rendaient pas compte assez finement des diverses catégories que nous avons trouvées dans le discours. La liste de mots dressée par Antconc nous a permis d'avoir une image globale de notre corpus en affichant les termes les plus utilisés, mais ce n'était pas suffisant pour nos objectifs parce qu'elle ne rend pas toute la richesse du sémantisme et la complexité perceptive. Par exemple, nous pouvons remarquer, que le mot de négation « pas » est le sixième terme le plus utilisé du corpus des entretiens individuels et le septième pour les entretiens collectifs. Ce constat paraît intéressant puisqu'il démontre une opposition marquée dans le corpus. Or, en regardant le concordancier, nous observons une telle diversité des usages de la négation que l'on ne peut pas s'en servir pour créer des catégories pertinentes.

[443] Les logiciels d'analyse utilisés pour les entretiens collectifs ont surtout pour but d'assouplir le codage opéré par le chercheur et ne contiennent pas ou très peu d'intelligence artificielle.

[444] BLANCHET et GOTMAN, *L'entretien*, *op. cit.*, 2015, p. 93.

(cc) BY-NC-ND

B. La sémiotique tensive

Pour mieux traiter nos objectifs de recherche, c'est-à-dire analyser le vécu que les enseignants laissent transparaître dans leur discours par rapport aux TICE, nous avons opté pour une analyse tensive. Avant d'en arriver aux catégories fixes et stabilisées proposées par les modèles de la sémiotique greimassienne, la sémiotique tensive permet de s'attacher aux dynamiques discursives en se fondant sur la perception du sujet d'énonciation.

1. L'ouverture phénoménologique de la sémiotique

En 1987, avec *De l'imperfection*, Greimas opérait un tournant phénoménologique qui ne sera confirmé qu'après sa mort (1992) par ses collaborateurs. Dans *Sémiotique des Passions, des états de choses aux états d'âme*, co-écrit avec Jacques Fontanille, les deux auteurs confirment une approche phénoménologique des textes. Fruit d'une douzaine d'années de recherche au sein du séminaire de sémiotique de l'école de Paris, ce livre a pour ambition d'ouvrir la sémiotique au devenir du discours plus qu'à ses formes fixes. Même si le livre vise plus à mettre en place un parcours génératif des passions, un tournant théorique est pris afin de s'intéresser non plus aux états (de conjonction/disjonction) mais aux passages d'un état à l'autre. Ainsi, développée dans le cadre de l'analyse littéraire par Jacques Fontanille et Claude Zilberberg, la sémiotique tensive continue cette ouverture théorique et se voit comme un autre point de vue sur la formation du sens dans le discours. Fortement influencée par le courant phénoménologique, cette approche continue la transformation théorique commencée par Greimas en proposant des modèles plus souples :

> Le carré sémiotique rassemble les différents types d'oppositions pour en faire un schéma cohérent. Mais il présente la catégorie comme un tout achevé, qui n'est plus sous le contrôle d'une énonciation vivante ; en outre, dans sa version classique, il transforme la catégorie en un schéma formel, qui n'entretient plus aucun rapport avec la perception et l'approche sensible des phénomènes.[445]

Avant de figer la perception du sujet dans un système de valeurs, schématisable par le carré sémiotique, le schéma tensif permet de rendre compte du devenir perceptif des

[445] FONTANILLE, *Sémiotique du discours*, *op. cit.*, 2003, p. 69.

(cc) BY-NC-ND

phénomènes. Les trois piliers de la sémiotique greimassienne (carré sémiotique, parcours génératif, narrativité) sont alors réévalués au regard du discours en acte :

> au lieu de considérer, comme elle le faisait à ses débuts, la signification comme résultant d'articulations déposées dans un énoncé achevé, elle [la sémiotique du discours] s'exerce maintenant à en repérer l'émergence, à dégager les opérations qui la produisent. On s'efforce alors, en somme, de restituer le sens de cette expérience humaine qui consiste à produire ou à interpréter quelque chose de signifiant.[446]

La sémiotique tensive se comprend alors comme un autre point de vue sur la sémiosis, abordant celle-ci sous son aspect processuel et s'attachant « à la signification en acte, à la présence signifiante, à l'actualité de la présence sémiotique »[447].

2. *Perception, présence et schéma tensif*

Cette nouvelle perspective amène de nouvelles problématiques.

> Ce qui est pertinent sous le point de vue du discours-énoncé, par exemple : la structure différentielle de la catégorie, ne l'est plus sous celui du discours en acte, qui mettra par exemple plutôt en avant la réunion d'un ensemble de perceptions pour en faire les parties constitutives d'un tout perçu comme cohérent.[448]

Avec le discours en acte, l'accent est mis sur la formation du point de vue par rapport à un objet reposant d'abord sur la perception de la présence sensible de ce dernier. La présence de l'objet se définit comme le premier acte de la perception.

> En effet, avant d'identifier une figure du monde naturel, ou même une notion ou un sentiment, nous percevons (ou nous « pressentons ») sa présence, c'est-à-dire quelque chose qui d'une part occupe une certaine position, relative à notre propre position, et une certaine étendue, et qui d'autre part, nous affecte avec une certaine intensité ; quelque chose, en somme, qui oriente notre attention, qui lui résiste ou qui s'offre à elle.[449]

---

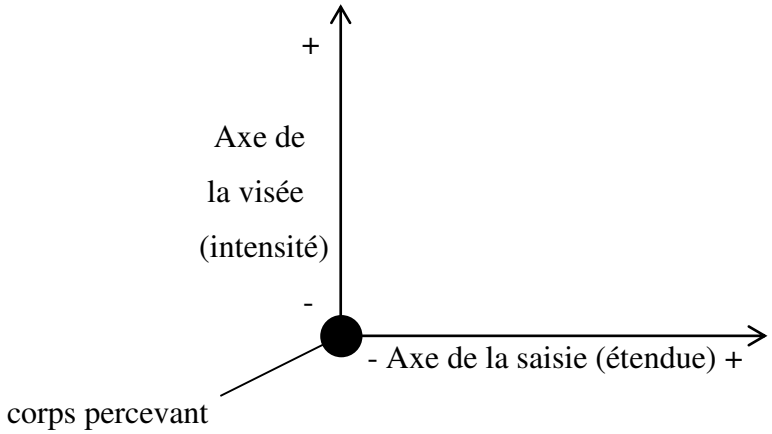
[446] FONTANILLE Jacques, *Sémiotique et littérature : essais de méthode*, Paris, PUF, 1999, p. 7.
[447] Ibid., p. 8.
[448] Ibid., p. 9.
[449] FONTANILLE, *Sémiotique du discours*, *op. cit.*, 2003, p. 38.

(cc) BY-NC-ND

La sémiotique tensive définit la présence d'un objet en termes de degrés d'intensité et d'étendue, qui correspondent aux deux opérations sémiotiques élémentaires : la visée (plus ou moins intense) et la saisie (plus ou moins étendue)[450]. La corrélation, c'est-à-dire la mise en relation entre ces deux dimensions, ou valences, est effectuée par le corps propre du sujet percevant, faisant de ce dernier le lieu même de la sémiose. La perception du sujet joue donc ici un rôle déterminant.

> Quand on adopte le point de vue du discours, on est donc conduit, avant de se demander si les termes d'une catégorie ont une quelconque valeur universelle, à rechercher d'abord les qualités sensibles qui déterminent et orientent la mise en scène de la catégorie. Mais c'est dans la corrélation entre les dimensions sensibles que des figures sémiotiques se forment et se stabilisent.[451]

Afin de formaliser cette opération, Jacques Fontanille et Claude Zilberberg ont développé le schéma tensif :



Sur ce schéma, la visée et la saisie sont les deux axes de contrôle à partir desquels un phénomène donné peut occuper une ou plusieurs positions. Les éléments ainsi définis au sein de l'espace tensif sont des valeurs positionnelles qui représentent les quatre zones typiques de la perception. Ainsi, d'autres positions sont envisageables au sein de la catégorie mais les positions extrêmes correspondent aux styles de catégorisation.

[450] La visée et la saisie sont deux concepts apportés par la théorie peircienne et sont considérés comme des opérations de guidage du flux d'attention. « L'affect qui nous touche, cette intensité qui caractérise notre relation avec le monde, cette tension en direction du monde, est l'affaire de la *visée intentionnelle* ; la position, l'étendue et la quantité caractérisent en revanche les limites et les propriétés du domaine de pertinence, c'est-à-dire celle de la *saisie*, plus ou moins étendue. » Ibid., p. 39.

[451] Ibid., p. 72.

(cc) BY-NC-ND

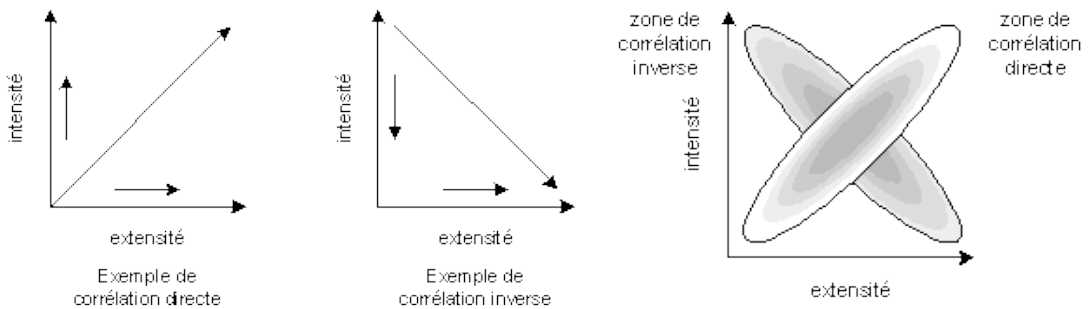
3. *Les types de corrélation*

La dynamique du schéma tensif ne vient pas seulement de la mise sous tension des valeurs à partir de deux dimensions (intensité et étendue) mais aussi des conséquences que cela implique. En effet, en se plaçant dans la perspective du discours en acte et donc du devenir des éléments du discours, des évolutions entre les positions (valeurs) du schéma tensif émergent. Ainsi, deux types de corrélations sont possibles, appelées directe et inverse. Dans le cas de la corrélation directe, l'évolution entre intensité et étendue est la même : la visée s'intensifie en même temps que la saisie s'étend ; elle s'affaiblit quand la saisie diminue. Au contraire, si la visée s'intensifie quand la saisie diminue et qu'elle s'affaiblit quand la saisie augmente, on parle de corrélation inverse.[452] Ces deux types de corrélation permettent d'analyser le parcours d'un sujet percevant au sein des valeurs exprimées dans le discours.

Ainsi, la sémiotique tensive permet de rendre compte de ce qui préside aux valeurs mais aussi des évolutions possibles à partir des deux dimensions choisies pour l'analyse. Les positions ainsi dégagées dépendent du discours auquel le schéma est appliqué :

> La distribution obtenue est spécifique d'une culture ou d'un discours, puisqu'elle dépend des valences qui ont été sélectionnées dans un discours particulier ; le choix n'est pas immense, mais il est de toute façon, et par principe, spécifique de tel ou tel discours. Le modèle proposé est donc conçu par principe pour rendre compte de la catégorisation discursive, telle qu'elle apparaît sous le contrôle des praxis énonciatives concrètes.[453]

L'intérêt de ce dispositif conceptuel est d'accorder plus de souplesse à l'analyse en étant plus spécifique au discours analysé parce qu'il se fixe sur la perception du sujet d'énonciation. De plus, la mise sous tension des discours entre les deux dimensions d'intensité et d'étendue



Exemple de corrélation directe — Exemple de corrélation inverse

452 *in* HEBERT Louis, « Le schéma tensif », *Signo*, 2006. En ligne : http://www.signosemio.com/fontanille/schema-tensif.asp, consulté le 20.08.2014.

453 FONTANILLE, *Sémiotique du discours*, *op. cit.*, 2003, p. 75.

(cc) BY-NC-ND

permet de donner du relief aux forces présentes au sein de ceux-ci en analysant aussi bien la formation des valeurs, c'est-à-dire, les positions qu'elles cristallisent au sein de l'espace tensif à un moment, que les évolutions possibles entre ces différentes positions. Ainsi l'analyse tensive a l'avantage, contrairement à une analyse narrative « classique », de mettre l'accent sur la perception des sujets d'énonciation, révélant différents styles d'usage.

C. Etudier les styles d'usage à travers le discours

1. Perception et interaction

Avant d'être un système de valeurs, les discours des enseignants se conçoivent ainsi comme un ensemble de perceptions de l'objet TIC par rapport à leur manière d'être enseignant, à leur métier, à leur institution et ses injonctions, à leur perception des élèves. Or la perception ne se limite pas aux qualités sensibles de l'objet mais comprend aussi ce que les enseignants retiennent au regard de leur expérience. Chaque enseignant nous donne une manière singulière de vivre son métier avec les TIC. Leurs discours ne se rapportent pas seulement à l'objet en tant que tel mais aussi au milieu[454] dans lequel ils évoluent.

> La manière dont un sujet vit son rapport à l'objet qu'il perçoit ou qu'il énonce dépend inévitablement aussi de ses valeurs, de ses acquis, l'engagement du corps n'étant jamais purement biologique mais lié à une mémoire affective, culturelle…[455]

Ainsi, la perception n'est pas pure et abstraite mais ancrée dans la réalité spatio-temporelle de chaque sujet. De plus, percevoir un objet ne se limite pas à déceler ses effets de présence mais aussi à interagir avec lui. Interroger le rapport des enseignants aux TICE, c'est aussi revenir sur leur manière de percevoir cet objet au sein d'une situation d'apprentissage. Autrement dit, l'interaction avec l'objet participe fortement du sens que les enseignants lui donnent.

> le statut d'un objet en tant qu'objet de sens n'est jamais entièrement prédéterminé par les caractéristiques techniques qui le définissent « objectivement ». Une voiture, par exemple, a beau

[454] Nous renvoyons à la définition de milieu développée par Augustin Berque avec le concept de médiance évoqué au Chapitre 5 (Cf. II.)

[455] PIGNIER, *De la vie des textes aux formes et forces de vie. Texte, sens et communication, entre esthésie et éthique.*, *op. cit.*, 2012, p. 51.

(cc) BY-NC-ND

> présenter, techniquement, toutes les caractéristiques d'une machine, le choix n'en reste pas moins ouvert pour chaque usager d'y voir, en fonction du type d'usage qu'il décide d'en faire, soit un appareil semi-automatisé dont il suffit de connaître le système de commandes pour s'en servir (en quelque sorte prosaïquement) afin de se déplacer, soit la promesse d'une infinie diversité d'expériences cinétiques fondées sur la quête d'un ajustement entre ces deux corps en mouvement que sont celui du pilote et celui de ce qui, plus qu'une machine, devient alors le partenaire à part entière d'une dynamique partagée. [456]

Afin d'analyser la perception des enseignants dans leur discours comme définie ci-dessus, nous étudions les styles d'usage identifiables. Ces styles sont une reconstruction discursive *a posteriori* des usages effectifs des TICE. Les entretiens, en tant qu'objet analysé, se comprennent dès lors comme une médiation permettant de donner une forme analysable aux forces perceptives à l'œuvre dans l'expérience des enseignants.

2. *Définition du style*

Les styles reposent donc sur la perception des sujets d'énonciation. Nicole Pignier propose de les définir en tant qu'expression d'une sensibilité particulière. Ils se constituent à partir d'un jeu permanent entre forces de vie et formes du dire. L'instance énonçante devient le lieu de la sémiose : elle fait émerger le sens de l'usage ou du non-usage des TIC en tant qu'orientation dynamique perceptive :

> l'énonciation constitue un acte de perception au fil duquel les forces du vécu – réel ou fictif – entrent en tension avec des forces du dire, motivent des forces du dire en jeu dans l'élaboration des formes.[457]

La mise en discours devient ainsi révélatrice et fondatrice d'une perception singulière et les différents styles d'usage ne font pas qu'exprimer une manière de faire mais aussi une manière d'être au milieu. Cela se remarque quand il est question de la dimension éthique de l'usage par exemple. En effet, certains enseignants se sentent bousculés d'un point de vue éthique quand l'institution scolaire leur demande de faire « usage massif » des TIC parce que

[456] LANDOWSKI Éric, « Avoir prise, donner prise », *Actes Sémiotiques* (112), 2009. En ligne : http://epublications.unilim.fr/revues/as/2852, consulté le 10.10.2011.

[457] PIGNIER, *De la vie des textes aux formes et forces de vie. Texte, sens et communication, entre esthésie et éthique.*, *op. cit.*, 2012, p. 18.

(cc) BY-NC-ND

la prééminence accordée à la finalité technologique est en contradiction avec les valeurs qu'ils portent.

Fonder les styles sur les forces perceptives, c'est leur reconnaître leurs possibilités d'évolutions, leurs profondeurs et leurs nuances. En effet, le style n'est pas l'expression d'un stéréotype, d'une forme stabilisée mais bien plutôt une mise en forme évolutive. Cela dit, les différents discours des enseignants expriment une difficulté intense à se positionner en tant qu'actant source qui élabore une visée, une intentionnalité puis une intention, une manière de faire usage des TIC. La temporalité très rapide de renouvellement de ces technologies ne donne pas aux enseignants le temps nécessaire de l'ajustement afin de se les approprier et développer des usages stabilisés dans la durée. Cela fait écho aux travaux de Françoise Paquienséguy[458]. La chercheuse a montré que le foisonnement et le renouvellement incessant de l'offre technique ne permet le développement d'usages pérennes. Il est alors nécessaire d'intégrer ce paramètre à l'analyse et de concevoir le schéma tensif comme un espace permettant de percevoir les évolutions et les variations dans le temps en fonction du dire des enseignants. Ainsi, certains enseignants nous ont dit avoir un plus grand usage des TIC par le passé parce que leur milieu et leur perception de ce dernier avait évolué, parce que leur expérience des TIC les avait amenés à remettre en question leurs usages par rapport aux finalités d'enseignement qu'ils s'étaient fixés. À l'inverse, d'autres enseignants ont intégré les TIC dans leur pratique ou comptent le faire parce que, là aussi, cela rejoint, en un certain sens, leurs finalités d'enseignement.

3. *Les axes de visée et de saisie*

Les styles d'usage expriment un ensemble de questionnements. Ces derniers se rapportent à la perception des valeurs données aux usages ou non-usages des TIC. Ainsi nous pourrons observer dans le chapitre suivant que chaque style exprimé rend compte d'un certain nombre d'interrogations, et ce, peu importe l'usage fait des TIC en classe. Les styles que nous dégageons cristallisent ces questionnements, pouvant parfois faire émerger des points de

[458] PAQUIENSEGUY Françoise, « Comment réfléchir à la formation des usages liés aux technologies de l'information et de la communication numériques ? », *Les Enjeux de l'information et de la communication* (1), 2007. En ligne : http://www.cairn.info.ezproxy.unilim.fr/article.php?ID_ARTICLE=ENIC_007_0063, consulté le 04.09.2013.

BY-NC-ND

tensions. Ainsi, nous ne dégageons pas un style d'usage « pur », obtenu après observation à distance, mais ce que les enseignants pensent de leurs usages *a posteriori* dans le discours.

Cela nous conduit à analyser les perceptions de l'objet TIC selon des axes de visée et de saisie qui formalisent le questionnement suivant : les enseignants saisissent-ils les TIC pour répondre à leurs attentes sur leur profession, sur l'acte d'enseigner ? Quels différents styles émergent de ces rencontres ? Le schéma tensif alors obtenu représente le rapport entre, d'une part, sur l'axe de la visée, les attentes des enseignants, plus ou moins intenses, par rapport au geste d'enseigner et non simplement par rapport aux TIC ; et d'autre part, sur l'axe de la saisie, l'apport, plus ou moins étendu, des TIC à l'enseignement selon le discours de chaque professeur. Nous interrogeons ici les tensions qui s'instaurent entre les visées éthiques des enseignants et celles de l'institution, qui, dans le cas des TIC sont le plus souvent divergentes.

Ce chapitre a permis de justifier nos choix méthodologiques. Il s'agissait pour nous de mettre en adéquation les principes sémiotiques du courant phénoménologique et une politique de terrain. En souhaitant analyser le sens des pratiques des enseignants, c'est-à-dire les pratiques perçues par un sujet, nous nous sommes concentrée sur le discours de ces derniers, recueilli par la méthode de l'entretien et non sur l'observation de leurs pratiques au quotidien. La méthode de l'entretien compréhensif a l'avantage de mettre l'accent sur le rôle du sujet dans une situation d'entretien en se fondant sur l'empathie pour chercher l'engagement de l'interviewé sans pour autant cautionner telle ou telle posture.

Par ailleurs, l'analyse du matériau récolté respecte les principes d'une analyse sémiotique. Les forces perceptives informant le discours des enseignants permettent d'établir par l'analyse tensive des styles. Ces derniers doivent se comprendre comme une manière de faire et d'être qui révèlent dans le cas de l'usage des TIC un ensemble de questionnements cristallisant parfois des points de tensions entre les visées des enseignants et celles de l'institution scolaire. Enfin, les styles ne peuvent se confondre avec les profils dégagés. Les enseignants varient toujours par rapport aux styles caractéristiques du schéma. Les différents styles que nous avons obtenus ne cherchent pas à correspondre exactement à chaque enquêté mais à dégager les logiques sous-jacentes à l'usage des TICE en classe. Cela afin de vérifier si le faible usage des TICE s'explique par la résistance des enseignants.

(cc) BY-NC-ND

Chapitre 7. Des styles d'usage

I. Des styles de résistants ?

A. Un style mythique : technophiles et technophobes

Ce style, minoritaire dans notre corpus, fonctionne sur le régime de la croyance et se fonde sur des valeurs qui ne sont pas remises en question dans l'énoncé, du type les TIC sont forcément positives ou négatives. Le style mythique repose sur une perception fascinée de l'objet. Les enseignants concernés sont en effet subjugués par l'objet TIC. Leurs discours relèvent quasiment du fantasme. Selon eux, les TIC sont porteuses d'un autre monde et la conjonction du sujet de l'action avec cet objet va le construire, pour le meilleur ou pour le pire. Les discours les plus représentatifs de ce style sont aussi les plus opposés au niveau du contenu. Nous n'avons vu pour l'instant que le côté positif du mythe de la communication, largement exprimé dans les discours scientifiques, où l'humain peut être et doit être assisté par la machine parce qu'elle apporte forcément du mieux-être (reprise des valeurs cybernétiques). Or, avec le discours des enseignants, nous trouvons aussi son pendant négatif, où l'usage des TIC s'apparente à une destruction, une dégénérescence de l'humain. Le style mythique se centre ainsi sur le rapport humain/machine et clive les discours selon deux points de vue opposés.

1. Une perception angoissée ou exaltée de l'objet

La perception fascinée de l'objet relève soit d'un fort enthousiasme, soit à l'inverse, de la peur. Nous retrouvons une dimension passionnelle dans le discours et c'est en ce sens que nous utilisons le terme de « fascination ». Les enseignants deviennent en effet subjugués par l'objet TIC et cela s'analyse à travers le débrayage énonciatif de leur discours. L'énonciateur rompt avec son énoncé pour imaginer un autre monde, quasi fantasmé, où les TIC occuperaient toute la place.

(cc) BY-NC-ND

a. Un rapport à l'objet forcément positif [459]

Pour certains enseignants, faire usage des TIC entraîne forcément un cercle vertueux. Ce point de vue rappelle fortement celui des discours scientifiques, où le rapport à l'objet TIC amène systématiquement un développement positif de l'être humain et donc une meilleure éducation (plus ouverte, moderne, tournée vers le progrès) :

> Les avantages du numérique, ben on peut apprendre quand on veut, comme on veut, puisque on s'inscrit on se connecte, moi j'pense notamment aux MOOCs hein, j'y crois vraiment. Alors pour le primaire non, pour le collège, en partie. Y'a des gens qui sont suffisamment matures pour en bénéficier, après ça reste à voir aussi comment on révolutionne… C'est-à-dire que moi je crois beaucoup au numérique, ce qui va nous manquait, là où vraiment le numérique aura son plein potentiel, c'est si on fournit une trousse à outil de différents… Alors j'crois beaucoup aux jeux sérieux, surtout jeunes. On fournit une trousse à outil de jeux sérieux, l'élève il fait son jeu sérieux pour obtenir, pour maîtriser telle ou telle compétence, à partir de là, on fait un point, il a réussi, on lui propose le jeu sérieux suivant pour atteindre tel autre point, pour maîtriser telle autre compétence. Il échoue, on a dans notre boite à outil un autre jeu sérieux pour résoudre telle ou telle autre compétence, enfin pour essayer d'y remédier, et en fait notre rôle sera plus un rôle de coach, on suivra un peu ce qu'il fera, on le conseillera, et on fournira l'outil que l'on pense adapté à son problème. Et avec ça, ça permettra d'identifier beaucoup plus tôt tous les problèmes de dyslexie, dysorthographie, dyscalculie etc. etc., et d'adapter l'outil et de limiter les gens qui sont complètement déscolarisés, des élèves qu'on fait pas redoubler parce que de toute façon la deuxième année c'est pire que la première… J'le vois tous les ans hein, l'année dernière j'ai eu un élève il avait 9/20 de moyenne, il redouble pour avoir un bac pro quelque chose, et au final il se retrouve à 6/20 de moyenne. Ça, c'est un grand classique. Donc ce genre de choses, ça sert pas. Par contre si on fournit au fur et à mesure, et qu'on adapte l'outil, enfin qu'on adapte l'outil, qu'on fournit l'outil pour obtenir la bonne compétence, là j'y crois beaucoup, donc ça veut dire qu'il va falloir piloter de façon très proche. Et donc, en faisant comme ça, dès le début, on ne laissera pas sur le carreau un certain nombre d'élèves, et ça permettra aux élèves d'avancer des fois beaucoup plus vite dans un domaine, beaucoup moins vite dans un autre, et d'être plus…[460]

Cette citation illustre bien que le style mythique fonctionne sur une croyance. En effet, au niveau lexical, l'énonciateur répète quatre fois le verbe « croire » : « j'y crois vraiment » / « moi je crois beaucoup au numérique » / « j'crois beaucoup aux jeux sérieux » / « j'y crois

[459] Nous renvoyons au chapitre 4 pour l'analyse des valeurs mythiques de la cybernétique.

[460] CHRISTOPHE TECHNOLOGIE, « Entretien individuel n°4 sur les usages des TIC au collège », *op. cit.*, 2013, *Volume 2 – Annexes*, pp. 275-276.

(cc) BY-NC-ND

beaucoup ». Dans la théorie sémiotique des modalités, la croyance correspond au domaine du potentialisé. Et l'énonciateur décrit effectivement une éducation possible avec les TIC où leur usage permet de résoudre les problèmes rencontrés aujourd'hui. Notons d'ailleurs le passage au futur, inscrivant le discours dans un autre temps. La croyance de l'énonciateur en les TIC l'amène à quitter l'ici-maintenant pour construire « un autre monde », non encore réalisé, au sein duquel l'usage de ces dernières permettra de bâtir une école meilleure.

Ce discours rejoint directement les valeurs mythiques des discours scientifiques où la croyance en l'avènement d'un monde meilleur avec les TIC est ancrée. Cela s'observe aussi avec le terme « révolutionne ». Les TIC sont porteuses d'une révolution positive pour l'éducation et faire usage de l'objet donne des solutions aux problèmes actuels tels que le décrochage scolaire, les troubles de l'apprentissage etc. L'objet est doté de pouvoirs salvateurs et s'adapte à toutes les situations (« on peut apprendre quand on veut, comme on veut »). Les TIC permettent de redéfinir la relation enseignant-élève. Cette dernière, en se technologisant, se concentre uniquement sur le bon déroulé de la progression de l'élève. L'enseignant devient un « coach » qui pilote l'évolution de ses élèves via les TIC en leur fournissant des contenus adaptés à leurs besoins éducatifs.

Ce rapport forcément positif note une vision exaltée de l'objet. En effet, l'objet, tel que décrit dans le discours, devient porteur de valeurs révolutionnaires. Il prend un rôle central et la conjonction de l'enseignement avec les TIC devient irrésistible parce qu'elle ne peut qu'être positive. Il n'y a pas de place laissée à l'alternative, les TIC sont la solution irrémédiable. Et ce point de vue s'exprime d'autant plus dans la citation suivante :

> [>Christophe Techno] : Voilà, c'est-à-dire que quand on regarde par exemple les créateurs de *Angry Birds*, qui maintenant ont… non mais c'est un truc tout bête, c'est un jeu tout bête hein, les équations pour maîtriser ça, c'est des équations qu'on voit en seconde, c'est des tirs balistiques… Voilà donc j'veux dire d'un point de vue mathématique y'a rien derrière, c'est une équation du second degré, toute bête. Ils ont vendu des parts de leur société, ils en ont pour un milliard de dollars.
> [>Moi] : Oui ben oui, forcément, ça devient une puissance économique.
> [>Christophe Techno] : Donc derrière, vous multipliez ça par une centaine de personnes qui arrivent à faire des choses de ce genre, et rapidement, le fait de maîtriser ces outils-là fait que derrière vous créez de l'emploi, vous créez des richesses, et ça assure l'avenir économique de votre pays.[461]

[461] Ibid.

(cc) BY-NC-ND

Ici encore, l'usage des TIC est forcément positif et amène, plus que le succès de l'éducation, le succès de la société. On est donc pleinement dans les valeurs cybernétiques du mythe de la communication où les TIC sont le fer de lance. Vision technodéterministe de l'éducation où l'usage d'une technologie amène forcément une révolution sociale. Cette vision illustre les discours technophiles.

b. Un objet destructeur

Dans les extraits suivants, l'enseignant prend le contrepied du point de vue énoncé précédemment. On trouve une perception angoissée de l'objet où son usage est source de destruction pour l'éducation. Tout d'abord l'énonciateur nous fait part d'un point de vue déterminé mais nuancé :

> [>Simon Arts-Plastiques] : Oui, faut pas se contenter de dire on va tout passer au numérique, il faut pas négliger aussi le fait d'entretenir les capacités psychomotrices. C'est simple hein, c'est l'esprit qui dirige le corps, la tête qui gère l'outil, la main quoi, et l'outil qui va avec. Mais ceci dit, là très récemment, j'ai vu une gamine sur son iPhone, elle avait un pouce d'une rapidité incroyable. Vous voyez, personnellement, j'suis incapable d'appuyer aussi rapidement sur les touches, et d'écrire un SMS en si peu de temps. Mais c'est pas grave, parce que je sais aussi prendre une feuille et puis écrire avec ma main, voilà, j'aimerais bien que les élèves ils aient les deux. Si à un moment donné on a plus le rapport au corps, et qu'on passe dans un virtuel total, ou la seule matière, le seul outil utilisé est un clavier ou un pad, ou une souris, c'est une dégénérescence à mes yeux. C'est pas un progrès.[462]

Là aussi nous retrouvons un fonctionnement fondé sur une croyance que l'énonciateur veut imposer au co-énonciateur par un ton assuré. Cela se voit dans la force affirmative du discours qui passe notamment par des verbes à valeur d'impératif (« faut pas » / « il faut »), par des présents de vérité générale, par une simplification du discours pour chercher l'adhésion du co-énonciateur (« c'est simple hein ») mais surtout par l'absence d'une justification autre que l'affirmation de son point de vue (« à mes yeux »). L'exemple de la jeune fille se servant d'un iPhone est utilisé pour être ensuite dénigré en favorisant l'usage de l'écriture à celui des TIC.

Ces dernières sont perçues de manière négative. Cela se confirme dans les deux dernières phrases, où le passage au conditionnel lui permet d'imaginer un monde entièrement

[462] SIMON ARTS-PLASTIQUES, « Entretien individuel n°7 sur les usages des TIC au collège », 10.12.2013, *Volume 2 – Annexes*, p. 329.

(cc) BY-NC-ND

numérique perçu de manière négative avec le terme « dégénérescence ». Nous avons affaire à un débrayage énonciatif. En sortant de l'ici et maintenant, l'énonciateur nous amène dans un « virtuel total » à « un moment donné ». Là aussi, réfléchir à une conjonction totale avec les TIC crée un mythe, mais cette fois-ci, le mythe est dysphorique.

La citation suivante renforce la dimension de la croyance chez l'énonciateur :

> [>Moi] : D'accord, parce que pour vous c'est pas forcément bénéfique pour les élèves de passer au numérique ?
> [>Simon Arts-Plastiques] : Ils ont le numérique chez eux. Alors, ce qu'on peut faire éventuellement, et c'est important d'ailleurs, y'a des cours en seconde me semble-t-il, de mise en garde, de prévention où on dit : « Voilà attention, Internet peut aussi être dangereux dans le sens où t'es ciblé, observé, y'a des algorithmes qui prennent en compte toutes les informations de tes déplacements virtuels, de tes centres d'intérêt, et donc encore une fois, on va te faciliter la vie d'une certaine manière avec ces algorithmes, mais ça va être une façon de faciliter tes achats, d'orienter tes choix de consommation ». J'suis désolé hein, ça tourne autour de la même chose, mais pour moi c'est uniquement ça, c'est préparer, c'est la seconde phase en fait de l'endoctrinement par une publicité qui a évolué, et donc qui va justifier je sais pas… les achats… j'trouve pas tout ce que ça peut justifier.
> [>Moi] : Donc pour vous, mettre le numérique à l'école c'est préparer…
> [>Simon Arts-Plastiques] : …le bon consommateur à venir, et évidemment, un appauvrissement intellectuel, un manque de curiosité, parce que si on t'apporte tout sur un plateau, tu fais pas l'effort toi-même de t'intéresser à des choses plus discrètes ou plus rares, donc c'est une simplification de la pensée de masse. On enlève, pour moi, c'est tout l'inverse du bénéfique, c'est la préparation à une pensée unique.[463]

Encore une fois, ici, l'enseignant commence avec un point de vue nuancé et reconnaît même l'intérêt de cours de prévention pour que les élèves fassent un bon usage des TIC. Or, très vite, on passe à une diabolisation des TIC où Internet sert à endoctriner les élèves et à préparer « le bon consommateur à venir ». On est très loin de l'usage des TIC dans l'éducation. Là aussi Simon tient un discours de portée et de valeurs plus générales sur la société à venir où, à l'inverse de l'enseignant précédent, l'usage des TIC amène non un enrichissement mais un « appauvrissement intellectuel ». Simon est dans la croyance et le parti pris. Il répète deux fois « pour moi », c'est donc lui qui exprime son ressenti des TIC, qui s'apparente à un scénario

[463] Ibid.

(cc) BY-NC-ND

catastrophe. Si les craintes de l'enseignant sont tangibles dans ces extraits, la peur apparaît pleinement dans ce dernier :

> [>Simon Arts-Plastiques] : […] Imagine un prof de sport numérique, vous voyez, t'as un robot qui te fait aller dans la piscine, c'est complètement… Déjà le robot il peut pas y aller parce qu'il va rouiller, mais… C'est une façon de le prendre à la légère mais si t'as un enseignement purement machine, t'as plus le choix de l'humain, t'as plus le choix de la passion. T'as plus le choix. Parce que ton interlocuteur vivant, pensant, transmettant, aura aussi quelque chose que l'ordinateur n'a pas, c'est une intuition. L'enseignant a une intuition, il a une vision d'ensemble de sa classe, et une vision aussi plus… précise sur les élèves. Une machine, elle, va diffuser un enseignement sans état d'âme. Et ma peur, c'est que l'enseignant devienne technicien numérique, et là, c'est la fin de tout.[464]

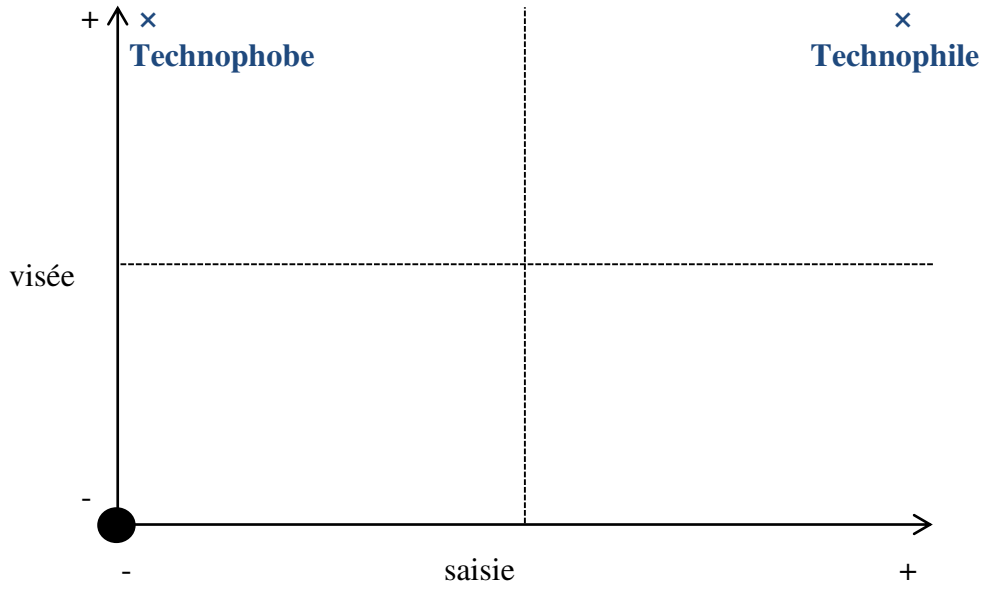
C'est bien le rapport humain vs machine qui se trouve au cœur de ce style. Christophe désire la technologisation de l'enseignement alors que Simon en a peur et en a une vision quasi-apocalyptique « c'est la fin de tout ». Pour ce dernier, faire usage des TIC est synonyme de la déshumanisation de l'école. Nous avons affaire à un discours technophobe.

2. *Des attentes fortes et des saisies opposées*

Le point commun à ces deux énoncés, c'est leur fonctionnement mythique, c'est-à-dire leur capacité à décrire, non pas leur expérience en tant qu'enseignant, mais un autre monde avec les TIC. On est dans l'anticipation d'un monde euphorique ou dysphorique. Dans les deux cas de figures, les attentes, les visées par rapport au métier d'enseignant sont très intenses mais les perceptions diffèrent au niveau de la saisie. En effet, le rapport humain vs machine divise les discours en une saisie très étendue d'une part parce que l'enseignant croit que les TIC apportent une révolution sociale et la solution à tous les problèmes éducatifs. Cela rejoint complètement ses attentes et sa conception du métier ; d'autre part, la saisie des TIC est très restreinte voire inexistante parce que l'enseignant est au contraire persuadé que l'usage de ces dernières met fin à l'éducation, qu'il n'y a aucun apport positif pour sa conception de l'enseignement. Sur le schéma cela donne :

[464] Ibid.

(cc) BY-NC-ND



Ainsi nous pouvons remarquer deux choses. Premièrement la saisie des TIC, qu'elle soit très étendue ou non, n'influe pas sur la visée des enseignants. Aucune corrélation, inverse ou converse dans ce style d'usage, entre les attentes des enseignants par rapport à leur métier et leur saisie des TIC. Autrement dit, un enseignant qui ne saisit pas l'étendue de l'apport des TIC peut avoir des visées et des attentes très intenses sur sa perception de l'enseignement. Comme on le voit ici, les visées sont très intenses pour les deux positions alors que les saisies sont à l'opposé. Les enseignants ont des attentes différentes sur la conception de leur métier et les TIC ne s'y intègrent pas forcément.

Deuxièmement, contrairement à notre hypothèse de départ, il n'est pas question de résistance, définie comme un *ne pas vouloir faire*. À aucun moment les enseignants cités ici n'ont fait part d'un refus volontaire de faire usage des TIC. Même Simon, qui pourtant en a une vision négative, admet que ce serait bien que ses élèves « aient les deux » ou que les cours de prévention à l'usage d'Internet sont une bonne chose. Par contre, il nous dit clairement qu'il n'y croit pas et c'est ce *ne pas croire* qui restreint sa saisie de l'apport des TIC. À l'inverse, Christophe y croit beaucoup et c'est aussi la force de son croire qui l'amène à avoir une saisie étendue de l'apport technologique.

BY-NC-ND

3. *Le discours de la technique : mythe, fiction ou illusion ?*

Malgré leur opposition, ces deux discours peuvent cohabiter et fonctionner sur le régime de la croyance parce qu'ils relèvent de la fiction, définie, selon Lucien Sfez, comme « le moteur de la technique »[465]. Elle joue avec la réalité mais elle n'en est pas en dehors. Pour fonctionner, la fiction doit répondre à deux nécessités :

> s'approcher assez de la réalité qui est celle de notre vie quotidienne pour être crédible, et s'en éloigner assez pour introduire cette brèche ou cette respiration qui permet à l'imagination du lecteur ou du spectateur de pénétrer et de vivre pour quelques courts instants dans un monde parallèle. Ce parallélisme de la fiction et de la réalité constatée permet de passer d'un monde à l'autre, tantôt au bénéfice de la réalité, le lecteur retourne alors à la réalité avec un sentiment de soulagement (« Heureusement, ce n'est pas comme ça dans la vraie vie »), tantôt au bénéfice de la fiction (« Si ça pouvait vraiment être comme ça…»).[466]

Les deux enseignants jouent sur le mode fictionnel et non rationnel en nous racontant une histoire à laquelle ils croient. La distance de la non-croyance n'existe pas dans leurs discours :

> Avec la technique, déjà (c'était le cas pour les machines de Jules Vernes, le lecteur hésitant entre croyance et non-croyance), mais surtout avec la technologie, tout est croyable, tout est réalisable, le domaine de l' « incroyable » mystérieux n'existe plus. Privés de cette dimension de la non-croyance qui entretient la fiction dans son élément et assure la réceptivité de l'œuvre, il nous reste alors seulement le jeu des contradictions qui animent les différents morceaux d'images.[467]

Nous préférons parler de « fiction » plutôt que de « mythe ». En effet, cette fois-ci, contrairement au corpus des discours scientifiques, nous nous trouvons devant des croyances totalement opposées. La technique devient capable du meilleur comme du pire. Ainsi, nous avons affaire à ce que Lucien Sfez définit comme une « imagerie, c'est-à-dire une constellation d'images valant chacune pour elle-même et réunies sous un même dénominateur »[468]. Le style

---

[465] SFEZ Lucien, « La technique comme fiction », *Revue européenne des sciences sociales* (XL-123), 2002. En ligne : http://ress.revues.org/612, consulté le 13.10.2012.

[466] Ibid.

[467] SFEZ Lucien, *Technique et idéologie : un enjeu de pouvoir*, Paris, Éditions du Seuil, 2002, p. 137.

[468] Ibid., p. 138.

(cc) BY-NC-ND

fictionnel repose alors sur sa capacité à créer des images ou des récits dispersés sur le devenir de l'éducation avec les TIC, justifiant ou non de leur usage pour l'énonciateur.

Pour l'auteur, cette fiction ne se place pas sur le plan de la vérité mais du vraisemblable, c'est-à-dire

> d'une ressemblance avec les objets et les situations réels. La vraisemblance, en effet, n'est pas le contraire du vrai, mais son presque semblable. Dans ce « presque » tiennent la séduction, ainsi que les embûches de la fiction.[469]

Cependant, l'auteur insiste sur la distinction entre fiction et illusion, parce que la fiction s'inscrit dans la réalité, à l'inverse de l'illusion. Sur ce point, nous préférons la définition de Belin pour qui l'illusion n'est pas en opposition avec la réalité puisque

> loin d'être un phénomène secondaire ou exceptionnel, l'illusion est au contraire le lieu même où se déroule notre routine sociale et (qu')elle doit, par conséquent, être envisagée positivement comme « un champ constitutif de l'expérience »[470].

La distinction entre réalité et fiction n'est pas pertinente pour Belin puisqu'il se place en deçà des questions de validité cognitive, là où, selon lui, l'illusion n'est qu'évidence. L'illusion explique pourquoi le sujet décide de croire ou non en un dispositif et cette notion est liée à celle de vraisemblance pour le sociologue :

> Peut-être le terme de « vraisemblance » est-il mal choisi, il l'est certainement si on le traduit par « sembler vrai ». Bien sûr, la question de la validité cognitive, de la véracité, est l'une des dimensions importantes de la vraisemblance ; mais nous souhaitons situer la notion ailleurs, plus profondément, là où le cognitif et l'affectif ne font qu'une seule et même chose. Nous dirons qu'une illusion apparaît vraisemblable à partir du moment où elle fait corps. Elle semble alors moins vraie qu'évidente, c'est-à-dire n'ayant pas à être *mise* en évidence. L'illusion vraisemblable est celle dont l'origine est indécidable. Elle est vraie – extérieure – et semblable – intérieure. La vraisemblance, pour nous, est donc la condition nécessaire de l'illusion, elle lui est presque consubstantielle – et pourtant il ne s'agit pas de réalisme. Ce qui est vraisemblable est ce qu'il est possible de croire, ce à quoi il est concevable de se laisser prendre.

[469] Ibid., p. 227.

[470] BELIN, *Une sociologie des espaces potentiels*, *op. cit.*, 2002, pp. 62-63.

(cc) BY-NC-ND

Ainsi, les deux enseignants, pris dans une illusion vraisemblable, croient au dispositif qu'ils décrivent. Ici, Christophe est dans l'illusion consentie de la bienveillance dispositive qui lui permet d'envisager son enseignement à travers la médiation technique. À l'inverse, Simon croit à un dispositif malveillant et quelque part inéluctable. Nous trouvons ici une nouvelle vision du dispositif, dont la bienveillance n'est pas la condition essentielle pour que le sujet y croit et accepte d'y faire des expériences. Belin pressent cette vision du dispositif en train de changer où l'espace potentiel n'est plus un lieu bienveillant mais une ghettoïsation, un travestissement de l'expérience humaine[471]. L'illusion vraisemblable devient alors la caractéristique principale des dispositifs. Peu importe qu'elle se dirige vers la bienveillance ou la malveillance de l'espace potentiel tant que le sujet y croit assez pour l'investir.

B. Le style sceptique

À l'inverse du style mythique, le style sceptique émane de perceptions d'enseignants pour qui l'illusion du dispositif TIC ne « prend » pas. Peu importe que le dispositif soit bienveillant ou malveillant, ils ne croient pas que les TIC vont résoudre les problèmes de l'éducation, ni ouvrir l'école à de nouvelles possibilités, ni créer une nouvelle éducation. Ce style d'usage se rapproche le plus d'une forme de résistance. Les enseignants font en effet état d'un ensemble de critiques, parfois virulentes, quant à l'usage et à l'implantation des TIC à l'école. Il rend souvent compte d'un dispositif défaillant aussi bien techniquement qu'éthiquement ou pédagogiquement. Il sort de la fiction dans le sens où il ne s'intéresse pas aux croyances autour de l'objet mais aux expériences que les enseignants ont eu avec les TICE. On a donc affaire à de la réflexion sur des usages, un retour sur usage et non à la création d'un autre monde. Les enseignants ne se projettent pas dans un récit sur le futur mais reviennent sur le passé pour en tirer des conclusions. Ils rendent compte de leurs expériences professionnelles et des différents dysfonctionnements ne permettant pas une appropriation de l'objet sans faire de l'objet TIC une fiction où ces dernières ont le rôle principal.

[471] Cf. chap. 5

(cc) BY-NC-ND

1. *Un matériel pas si essentiel : équiper ne suffit pas*

Ces critiques s'expriment à différents niveaux et elles se rejoignent toutes sur le même point : les TIC ne sont pas essentielles à l'apprentissage ni au métier d'enseignant. Elles ne comblent pas leurs attentes parce que les TIC ne peuvent pas, selon les enseignants, prendre toute la place. Du coup, les discours expriment parfois de la déception, parfois de l'incompréhension ou encore de la colère. Soit parce qu'ils ont voulu y croire et qu'ils se sont rendu compte que l'usage des TIC était contre-productif ou en contradiction avec leurs attentes, soit parce qu'ils se sentent livrés à eux-mêmes sans objectifs clairs ni formation leur permettant une véritable maîtrise et appréhension des TIC, soit parce que l'institution a une politique d'intégration trop incohérente pour eux.

Les différents acteurs censés communiquer pour s'accorder sur le choix des supports numériques à acquérir, sur leur entretien, sur les effets en termes d'aménagement du temps de travail des enseignants semblent ne laisser que très peu de place aux attentes et besoins des enseignants[472]. Ces désagréments d'ordre matériel participent du scepticisme de certains enseignants qui se demandent alors quel est l'intérêt d'équiper les établissements. Ils ont en effet l'impression que l'équipement est la seule réponse de l'institution pour développer les usages des TIC, au détriment de la formation, de la maintenance et de l'accompagnement.

Du coup certains enseignants doutent de la nécessité de changer leurs pratiques pédagogiques étant donné qu'ils ne croient pas aux miracles des TIC pour l'enseignement. Ils estiment que les TIC sont des outils au même titre que les autres avec leurs spécificités, leurs apports, leurs limites et ils ne sauraient s'en contenter dans le cadre de leur enseignement. En ce sens, ils ont conscience de l'existence de perceptions mythiques mais ils veulent s'en dégager, ne pas y adhérer. Autrement dit, pour eux, l'outil participe de leur pratique mais ne la résume pas. Cette vision rejoint tout à fait l'opposition relevée par Pierre Mœglin entre approche productiviste et approche anti-utilitariste.

> Le clivage entre ces deux conceptions tient à ce que la première définit sa rationalité par rapport à des buts, quand la seconde le fait par rapport à des valeurs. Celle-là vise l'optimisation de l'éducation comme s'il s'agissait de n'importe quelle autre activité ; celle-ci tient l'éducation pour un droit et une

[472] Il faut souligner que tous les enseignants, qu'ils se rapportent plus à un autre style d'usage ou non, s'accordent à dire que le matériel présente des soucis de fonctionnalité, que ce soit au niveau de l'équipement choisi lui-même ou au niveau de sa maintenance.

(cc) BY-NC-ND

> obligation morale et sociale. La première se situe dans l'ordre des moyens ; la seconde dans celui des fins.[473]

La première considère la finalité productive, c'est-à-dire l'acquisition de savoir-faire, savoirs et compétences, comme une priorité. Selon de chercheur, son expression atteint son paroxysme au début du XX^{ème} siècle avec l'apparition des théories tayloriennes et behaviouristes où l'éducation est aussi conçue en termes de rendement et de productivité. Les TIC s'insèrent alors dans ce schéma en participant de la mécanisation et donc de l'efficacité, supposée augmentée, de l'apprentissage. Or elles sont aussi portées par des enjeux financiers et industriels qui dépassent les éducateurs mais qui « cherchent à en faire les agents d'une marchandisation en contradiction flagrante avec leur éthique et les principes de l'éducation. »[474] C'est notamment ce qu'expriment les enseignants quand ils avouent avoir le sentiment que les enjeux financiers priment par-dessus les objectifs pédagogiques :

> [>Emile SVT] : Et puis parce qu'y'a des enjeux aussi financiers derrière. De faire un plan d'équipement, c'est toujours plus simple que de définir des objectifs pédagogiques en rapport avec les TICE. On débloque telle enveloppe, et puis on va se débrouiller pour que tant d'établissements aient tant d'ordinateurs.[475]

Les enseignants sceptiques par rapport à l'intégration des TIC à l'école se retrouvent en effet plus dans une approche anti-utilitariste qui « s'interdit de tenir l'activité éducative pour une activité de production. » Cette conception de l'éducation met plutôt l'accent sur l'acte de « transmettre, partager, entretenir et enrichir les valeurs de la civilisation et les normes du vivre ensemble. »[476] L'utilité et le rendement ne sont pas exclus de cette approche mais ils n'en constituent pas le but. Ainsi, les TIC sont appelées à « instrumenter l'enseignement sans l'instrumentaliser »[477]. C'est en ce sens que les enseignants souhaitent les mettre en œuvre en complémentarité avec d'autres supports et ne pas en faire une utilisation « gadget » qui promeut l'outil sans servir la pratique pédagogique. Les enseignants sont majoritairement tous

[473] MŒGLIN Pierre, « Quand éduquer devient une industrie », *Revue Projet* 2 (345), 2015, pp. 62-71.

[474] Ibid.

[475] KEVIN MATHEMATIQUES, MATHIEU ANGLAIS, EMILE SVT *et al.*, « Entretien collectif n°1 sur les usages des TIC au collège », 07.05.2013, *Volume 2 – Annexes*, p. 15.

[476] MŒGLIN, « Quand éduquer devient une industrie », *art. cit.*, 2015.

[477] Ibid.

(cc) BY-NC-ND

conscients de cette dérive de l'usage et adoptent à ce titre une posture critique. Surtout, ils doutent d'une solution technique aux problèmes qu'ils rencontrent dans leur classe :

> [>Nadine Histoire-Géo] : Donc les limites c'est qu'il faut pas nous faire croire que parce qu'on va utiliser les ressources numériques, ils vont tout savoir, ils vont tout réussir à faire, parce que ça c'est pas vrai, on peut avoir des TBI dans nos salles, nos élèves ils vont pas apprendre mieux parce qu'on a un TBI dans notre salle ou parce qu'on en a pas. Ça va pas être ça la différence.[478]

> [>Julien Histoire-Géo] : J'y crois pas. Je crois pas, par exemple, que va y'avoir la grande révolution des nouvelles technologies qui vont mettre nos élèves au travail. J'y crois pas du tout je pense que c'est un mythe quoi, vraiment. Et c'est pour ça que le tout informatique dans l'éducation nationale, déjà, c'est pas pour demain, à mon avis, parce que ça coûte très cher tout ça, et c'est l'arbre qui cache la forêt. Au fond, le travail, quel qu'il soit, c'est pas le support qui le fait, c'est l'humain, quoi. Donc, que l'on travaille avec un manuel et avec un cahier et avec un stylo, ou qu'on travaille avec un ordinateur, malgré tout, il faut travailler. Voilà, c'est pas l'ordinateur qui travaille à notre place, et si l'élève, il a pas envie de travailler, qu'il aille chercher des informations sur Internet, ou qu'il aille les chercher dans un manuel, il faudra de toute façon qu'il aille les chercher.[479]

Ce scepticisme s'exprime aussi en remettant en question l'intégration du numérique à l'école, jugé comme secondaire par certains enseignants. En effet, les choix et les priorités du Ministère de l'Éducation Nationale ne correspondent pas, selon eux, aux besoins des élèves qu'ils ont quotidiennement. Les directives actuelles liées à l'usage des TIC vont, d'après eux, dans le sens d'une injonction, alors même que les équipements sont très disparates tant quantitativement que qualitativement, alors même que les attentes pédagogiques des enseignants ne sont pas prises en compte de façon suffisante et précise. Ils ont le sentiment que les acteurs (collectivités locales, État) manquent de capacité critique vis-à-vis des TIC.

> [>Marie Documentaliste] : Et ça j'pense que le numérique, pfff, on peut mettre tout le numérique qu'on veut, pour moi la question elle est pas là quoi. Elle est dans remettre en question ses pratiques, essayer d'être précis dans ce qu'on transmet, et d'être bienveillant avec l'ado quoi. Après, même si on n'allume pas un ordi… Si on a un cours qui est préparé et qu'on est gentil…
> [>Emeline Histoire-Géo] : Faut pas tout attendre effectivement du numérique. Un prof qui a des soucis dans sa classe, ça ne lui résoudra pas ses problèmes, comme un élève avec plein de soucis,

[478] NADINE HISTOIRE-GEOGRAPHIE, « Entretien individuel n°9 sur les usages des TIC au collège », 13.01.2014, *Volume 2 – Annexes*, p. 370.

[479] JULIEN HISTOIRE-GEOGRAPHIE, « Entretien individuel n°1 sur les usages des TIC au collège », 06.05.2013, *Volume 2 – Annexes*, pp. 137-138.

(cc) BY-NC-ND

> ça ne lui résoudra pas ses problèmes. Et moi c'est ce que je reprochais un peu à l'institution, c'est que à un moment donné on nous prêchait la bonne parole, il fallait forcément passer par le numérique. J'me souviens avoir été inspecté, pas la dernière fois mais la fois d'avant, ce qui remonte à quelques années parce qu'on n'est pas inspecté bien souvent ! Eh bien elle m'avait fait un peu la morale hein, sur le fait que il fallait que j'utilise davantage les nouvelles technologies etc. etc. au point que j'en suis sortie, je culpabilisais en me disant « mais quand même, j'suis bien arriérée, mes collègues doivent faire beaucoup mieux », et puis après quand on discute avec les collègues en stage, vous vous rendez compte que non non, ils sont pas plus évolués que vous. Et moi ce que je reproche, c'est que finalement on mise tout là-dessus, on y met énormément d'argent, énormément de moyens, et qu'on oublie quand même un petit problème c'est et si on se penchait sur le problème des élèves qu'on laisse sur le bord de la route ? Si on se posait des vraies questions de pédagogie, pour le coup, comment ça se fait qu'on a autant d'échec ? Comment raccrocher un élève décrocheur ? Voilà. Ça, ça me semble des questions bien plus fondamentales que de savoir quel support on va utiliser au bout du compte.[480]

Nous voyons que le style sceptique, qui s'apparente à l'approche anti-utilitariste de l'éducation telle que définie par Mœglin porte un autre discours sur les TIC avec des attentes différentes de celles des discours officiels. Selon le chercheur, si le clivage entre les deux approches est renouvelé aujourd'hui, c'est parce que les TIC ne parviennent pas à unifier ces deux visions en un programme unificateur :

> Le problème ne réside pas tant dans leur coexistence que dans les menaces qu'aujourd'hui la représentation productiviste de l'école et des médias fait peser sur un équilibre que le manuel avait su ménager. Telle est la raison pour laquelle, dans le « stop and go » actuel du numérique à l'école, il nous semble qu'il faut voir le symptôme d'une vacance programmatique due à l'incapacité actuelle des outils et médias numériques à se constituer en clé de voûte de l'organisation éducative.[481]

Avec l'analyse du discours enseignant, nous remarquons effectivement que les TIC divisent plus qu'elles ne rassemblent. Nous voyons un nouveau point de vue émerger sur l'objet qui n'est pas aussi positif que dans les discours mythiques (scientifiques et enseignants) analysés jusqu'ici.

---

[480] EMELINE HISTOIRE-GEOGRAPHIE et MARIE DOCUMENTALISTE, « Entretien collectif n°6 sur les usages des TIC au collège », 10.12.2013, *Volume 2 – Annexes*, pp. 104-105.

[481] MŒGLIN, « Quand éduquer devient une industrie », *art. cit.*, 2015.

(cc) BY-NC-ND

2. *Un discours démythifiant : des attentes fortes et une saisie restreinte*

Avec ce style, l'illusion ne prend pas, les enseignants sont dans le doute, le défaut, le manque. Le dispositif formé autour des TIC (comprenant, nous le rappelons, les TIC, les discours sur elles, des institutions, des entrepreneurs économiques, des acteurs etc.), n'est pas bien- ou malveillant pour eux mais défaillant. Cela se constate dans leurs attentes et leurs saisies des TIC. Ils ont, là-aussi, des visées bien précises par rapport à leur métier et celles-ci ne rencontrent pas forcément les TIC ou du moins pas de la manière dont elles sont intégrées ni promues par l'institution, qu'ils jugent productiviste. En effet, nous pouvons prendre pour exemple cet enseignant de mathématiques qui a voulu dans un premier temps passer par les TIC pour répondre aux attentes de l'institution et c'est maintenant la désillusion parce que l'usage des TIC ne s'est pas révélé en accord avec ses attentes :

> [>Kévin Mathématiques] : Et je reviens sur l'utilisation de l'outil, y'a un aspect qui me semble important sur ce qu'on disait tout à l'heure, je crois qu'on sait pas poser la question dans un premier temps de ce qu'on allait apporter aux élèves avec les TICE. Enfin moi j'parle pour les maths, l'inspecteur, l'inspectrice, l'institution, nous a poussé à nous former sur les TICE, et il fallait, pour être bon, il fallait savoir manipuler les logiciels de géométrie dernier cri entre guillemets. Pour être bon aux yeux des inspecteurs et même dans une équipe, et donc j'crois qu'on s'est fait un peu plaisir aussi en se formant à ces nouveaux outils etc. mais à mon point de vue, au collège en particulier, parfois on s'est pas posé la question est-ce que c'était vraiment adapté aux élèves. Et moi je m'aperçois que Geogebra c'est peut-être pas si adapté que ça au collège. Donc c'est peut-être finalement trop compliqué. Donc je crois qu'à un moment donné, c'est l'effet, on veut se former, on veut faire des choses nouvelles, on veut pas être à la traîne non plus dans une équipe, mais est-ce qu'on s'est vraiment soucié de l'intérêt pour les élèves ? J'en suis pas tout à fait certain. Enfin c'est un sentiment personnel hein.[482]

Cela révèle que l'enseignant a une vision bien particulière de l'usage qu'il veut avoir des TIC et qu'elle ne correspond pas à l'approche productiviste qu'il rencontre dans les instructions officielles, où il est, selon lui, demander d'intégrer les TIC sans se poser des questions d'ordre pédagogique. Or, pour ces enseignants, l'usage des TIC doit amener du sens à la situation d'apprentissage. Ils ne comprennent pas pourquoi il faudrait faire usage des TIC si d'autres outils, qu'ils jugent plus pertinents, ou plus faciles d'usages, sont disponibles. Cet

[482] KEVIN MATHEMATIQUES *et al.*, « Entretien collectif n°1 sur les usages des TIC au collège », *op. cit.*, 2013, p.11.

(cc) BY-NC-ND

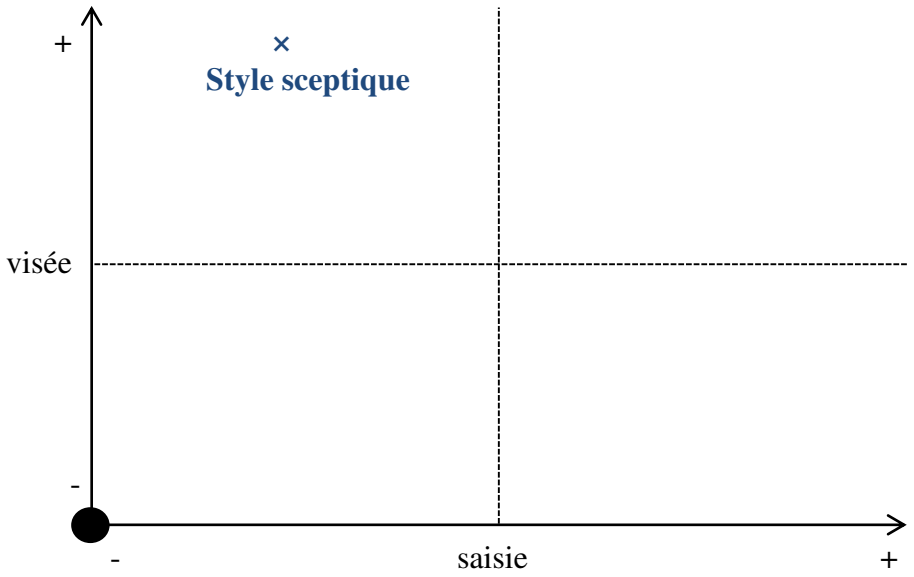
usage « gadget », dénué de sens, va, pour eux, à l'encontre du développement d'un esprit critique chez les élèves.

Les enseignants ont en effet à cœur d'amener leurs élèves à acquérir une distance critique par rapport aux TIC.

> [>Danielle Français] : Parce que j'me dis, ils vivent dedans, voilà, ils vivent dedans, et ils gobent tout quoi, ils ont pas de distance critique. Et ça c'est au collège comme au lycée, hein. Et j'trouve moi vraiment, si j'ai une mission après ça serait celle-là. Bon, savoir ce que c'est qu'un COD, un attribut du sujet, pff, j'trouve ça, enfin j'devrais pas dire ça mais j'trouve ça un peu accessoire, tant pis quoi, s'ils savent pas, mais leur dire « attention, regardez ce que vous voyez, ce que vous lisez, et prenez pas ça pour argent comptant », j'trouve vraiment, c'est la première de nos missions, vraiment, et ça vraiment j'essaie de… ouais de leur faire acquérir cet esprit critique, et j'pense que c'est ce qui leur servira. Après, je bon, on va dire que j'ai une vision très pragmatique de mon enseignement mais enfin je maintiens quoi. Avoir un peu de… Ben apprendre des choses d'un point de vue culturel, apprendre des textes pour savoir ce qu'ils disent et parce qu'ils nous servent encore aujourd'hui, oui, et vraiment, avoir ce regard critique, totalement, après le reste bon… Enfin avoir une orthographe aussi, ça peut servir, correct, mais euh…

Ces attentes révèlent le doute et le scepticisme des enseignants non pas par rapport aux TIC en tant que telles parce qu'ils ne rejettent pas l'objet. Au contraire, ils admettent la nécessité de former leurs élèves parce que ce sont les outils qu'ils utiliseront dans leur vie professionnelle future. Ils ne croient pas que l'école doit se couper des évolutions de la société. C'est plutôt la manière de procéder de l'institution qui leur pose question, ainsi que les discours de style mythique qui accompagnent l'objet, tous imprégnés, selon eux, d'illusions sur le rôle et la place des TIC dans l'éducation. Du coup, la saisie de l'apport des TIC est restreinte mais elle n'est pas inexistante. Ici, on est dans une démythification de l'objet, où le but de l'intégration des TIC n'est pas de révolutionner l'enseignement mais de donner des clés aux élèves pour qu'ils puissent s'orienter dans le monde qu'ils devront construire. Les tensions que nous observons au sein de ce style peuvent se schématiser par une saisie restreinte de l'apport des TIC et des attentes très intenses sur la conception de leur enseignement, avec ou sans les TIC.

(cc) BY-NC-ND



La saisie de l'apport des TIC est restreinte parce que les enseignants ne croient pas à la dimension révolutionnaire de ces outils. Ils reconnaissent en revanche que cela leur procure un confort de travail et ne veulent pas négliger ces outils à escient. Là encore, pas de résistance en terme de /ne pas vouloir faire/. Cela ne rendrait pas la complexité de la situation. Les enseignants ne se retrouvent pas dans les apports qu'on leur prétend pouvoir obtenir avec les TIC[483] parce que cela va à l'encontre de leurs valeurs. Ils font ainsi émerger un autre type de savoir sur les TIC, plus fondé sur leurs expériences propres, où l'objet vient en complémentarité des autres outils à leur disposition.

C. Le style pragmatique : les *designers* d'usage

Le style pragmatique repose sur l'action des enseignants qui se sont affranchis des contraintes techniques pour développer leur propre usage des TIC. La saisie de l'apport des TIC est étendue dans leur discours et ils sont parvenus à intégrer les TIC dans leur pratique d'enseignement d'une manière satisfaisante et complémentaire avec leurs attentes, leurs visées sur leur métier. On retrouve une appropriation et une maîtrise de l'objet sans pour autant qu'il

[483] Nous faisons notamment référence au collectif « No-TICE pour le collège ». Ce groupe d'enseignants d'un collège de la Drôme a en effet rédigé un long texte dans lequel ils exposent leur point de vue sur les TIC en démythifiant point par point le discours tenu par l'institution. Le texte peut se trouver à cette adresse : http://rue89.nouvelobs.com/2015/09/14/lecole-a-lere-numerique-concept-passe-partout-261107

(cc) BY-NC-ND

prenne toute la place dans l'enseignement. Ce style met aussi l'accent sur la nécessité d'une approche complémentaire des différents supports.

1. Un design d'usage

Ces enseignants peuvent s'apparenter à des *designers* d'usage. Le design d'usage étant défini par Nicole Pignier comme

> l'association de deux entités. D'une part un ou des dessein(s) à savoir des objectifs tels que pouvoir communiquer, s'informer et informer mais aussi des finalités ou « horizons stratégiques » pour reprendre la définition de ce terme donnée par Jacques Fontanille. […]
> D'autre part, à ce(s) dessein(s) est (sont) associé(s) un (ou des) dessin(s) à savoir une conception des formes, des couleurs, des tailles mais aussi des fonctionnalités, de la performance, le choix d'un système technologique, le choix de matériaux plus ou moins écologiques. Ainsi, le sens de l'expérience des textes sur supports numériques peut être lié, au-delà du texte lui-même, à l'esthétique, et/ou à la performance, et/ou aux fonctionnalités, voire aux impacts écologiques, à l'éthique mais aussi au mode d'interaction gestuelle de l'objet support. [484]

Ce design d'usage s'appuie sur une dramaturgie des situations d'apprentissage définissant à chaque fois les activités des sujets, leurs rôles et leurs relations intersubjectives. Cette mise en scène se décline en trois étapes : préfiguration, configuration et figuration[485]. Ainsi, les enseignants préfigurent une situation d'apprentissage en réfléchissant aux potentialités qu'ils veulent offrir à leurs élèves, ils configurent les expériences de ces derniers en leur donnant forme à travers des activités d'enseignement où les TIC prennent place et ils les figurent en faisant cours avec leurs élèves. Pour Stéphane Vial,

> Le designer est un projeteur. Par là, il faut entendre un projeteur d'*ontophanie*. Car c'est toujours intentionnellement qu'il cherche à produire un «effet d'expérience», c'est-à-dire à transformer des usages bruts sans qualité en «expériences-à-vivre» hautement qualitatives.[486]

---

[484] PIGNIER, *De la vie des textes aux formes et forces de vie. Texte, sens et communication, entre esthésie et éthique.*, *op. cit.*, 2012, pp. 171-172.

[485] BOUTAUD Jean-Jacques et VERÓN Eliseo, *Sémiotique ouverte : itinéraires sémiotiques en communication*, Paris, Hermès Lavoisier, 2007, p. 159.

[486] VIAL Stéphane, *La structure de la révolution numérique : philosophie de la technologie*, THESE, Paris, Université René Descartes - Paris V, 2012, pp. 266-267. En ligne : http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00776032, consulté le 25.01.2013. Le chercheur y définit également le concept d'ontophanie (p.149) comme « *phénoménalité des phénomènes* », c'est-à-dire « la manière dont l'être-des choses *(ontos)* nous apparaît *(phaïnomenon)*. Nous

(cc) BY-NC-ND

Les enseignants de ce style ont en effet défini en amont les objectifs principaux qu'ils souhaitent développer avec les élèves et ils y ont associé l'usage des TIC dans leurs dessins parce que cela donnait du sens à leur façon de faire déjà existante. Autrement dit, les TIC s'insèrent dans leurs pratique enseignante parce qu'elles ne la modifient pas mais lui donne au contraire un nouveau moyen d'expression. L'enseignant se saisit ainsi de ce que l'objet lui apporte pour mieux concrétiser ses conceptions de l'enseignement et ses objectifs.

Dans ce cas de figure, nous analysons une réelle satisfaction dans l'usage des TIC. Toutefois, nous ne sommes pas dans un style mythique parce que les enseignants ne croient pas que l'usage des TIC va tout solutionner. Ils conservent un esprit critique et relèvent les dysfonctionnements, le plus souvent d'ordre matériel, qui les empêchent de parvenir à une réalisation complète de leur *design*. Ils ont circonscrit le cadre dans lequel ils souhaitent faire usage du numérique avec leurs élèves, définissant ainsi les limites de ce que les TIC pouvaient leur apporter.

2. *Une complémentarité satisfaisante*

C'est par exemple le cas d'un enseignant de SVT pour qui les TIC permettent de développer l'autonomie des élèves mais aussi de mieux cibler les ressources qu'il souhaite utiliser. Dans cet exemple, l'enseignant s'est approprié les TIC parce que cela lui permettait de mieux atteindre les buts qu'il s'est fixé.

> [>Ivan SVT] : Non, non, non, pas du tout, ça a pas changé de fonctionnement, c'est juste que j'peux mieux cibler c'que j'prépare, et puis ils sont un peu plus autonomes. Mais sinon, ça change pas la façon que j'avais de travailler. J'faisais toujours pareil, j'passais voir l'élève, c'était pareil. Sauf que bon, y'a peut-être, allez, quelques-uns en plus qui sont plus autonomes qu'avant, qui se débrouillent mieux, maintenant qu'y'a une autre façon de travailler, qui ont plus de facilités peut-être qu'avant, mais y'en a qui restent toujours en difficulté. Malheureusement, mais bon, on peut passer un peu

l'appelons *ontophanie*. Dès lors, nous supposons que toute ontophanie du monde est une ontophanie technique. Cela revient à postuler qu'il existe des conditions *a priori* de la perception qui sont, non pas transcendantales comme chez Kant, mais techniques comme chez Bachelard. Selon nous, la technique est une *matrice ontophanique*, c'est-à-dire une structure générale de la perception qui conditionne la manière dont les êtres apparaissent. »

(cc) BY-NC-ND

plus de temps peut-être avec eux aussi, même s'ils sont nombreux, on a peut-être un peu plus de temps.[487]

Pour lui, l'usage des TIC dans sa pratique enseignante se révèle positif. Mais cela ne change pas la pédagogie qui était en place avant cet usage. Ce point est essentiel : les enseignants interviewés qui font usage des TIC dans leur cours de manière régulière, qui ont vraiment designé leur cours avec les TIC, trouvent une complémentarité heureuse. En effet, c'est aussi pour cela que ce style n'est pas mythique, parce que l'objet TIC ne prend pas toute la place. Intégrer les TIC ne modifie pas le fonctionnement des enseignants, cela parce que l'objet est considéré comme un outil auquel une place et un rôle définis sont attribués, au même titre que les autres outils utilisés. Ils ne sont pas taxés de changements révolutionnaires. L'objet est décrit en fonction des potentialités qu'il apporte, de ce qu'il permet de faire dans la réalité quotidienne de l'enseignant.

[>Etienne SEGPA] : Réfléchir à ce qu'apporte, si je le projette, pourquoi je le projette, quel est l'intérêt de le projeter, qu'est-ce qu'il va m'amener en plus, et notamment sur des romans où j'utilise, je travaille en lecture suivie, et sur lesquels je travaille des compétences très particulières qui nous posent beaucoup de difficultés en SEGPA, ils ont le livre dans la main, parce qu'on lit un livre, on lit un roman avec un auteur qui l'a écrit, y'a des illustrations, et en même temps par moments, paf, on projette, et là on travaille, y'a des moments de travail, voilà, on décortique quelque chose qui pose problème. Mais c'est un moment technique en fait. Voilà, et après on revient sur l'histoire, on a envie de connaître la suite, la fin, voilà, et c'est autre chose en fait, on redevient lecteur. Mais moi j'crois que les deux se complètent très très bien hein, on peut pas les opposer en fait. On a pas l'ordinateur qui déshumanise, qui robotise et puis le cours traditionnel qui sont modèles, non, y'a des cours traditionnels qui sont chiants au possible quoi. Voilà. Et des cours informatiques qui sont hyper plaisants pour les élèves, les images sur Londres, voilà, pour eux, ils ont vu des choses en fait. Donc j'crois que c'est la façon dont tu l'utilises quoi en fait. De la façon à laquelle on a réfléchi à l'utilisation du support qu'on propose quoi en fait.[488]

Dans cet exemple, les TIC viennent s'intégrer dans une activité de lecture mais ne prennent pas toute la place. La complémentarité des supports permet à l'enseignant plus de souplesse dans l'affichage des points à travailler avec ses élèves. À chaque fois, les enseignants trouvent des usages pertinents de l'objet selon eux par rapport à un objectif plus vaste et une

[487] IVAN SVT, « Entretien individuel n°3 sur les usages des TIC au collège », *op. cit.*, 2013, pp.219-220.

[488] ETIENNE SEGPA, LAËTITIA ULIS et SYLVIE ANGLAIS, « Entretien collectif n°2 sur les usages des TIC au collège », 07.05.2013, *Volume 2 – Annexes*, pp. 59-60.

(cc) BY-NC-ND

visée éthique. L'usage des TIC ne se fait jamais pour lui-même mais rejoint d'autres finalités. Cet extrait met l'accent sur le fait que l'intégration des TIC à la pratique de l'enseignant demande une réflexion en amont, un design d'usage que tous les enseignants ne peuvent pas avoir soit par manque de temps soit par manque de matériel. Le style pragmatique concerne les enseignants qui ne sont pas dans la technophilie ou technophobie, ils recherchent, au-delà des discours de fiction, ce que les TIC peuvent leur apporter.

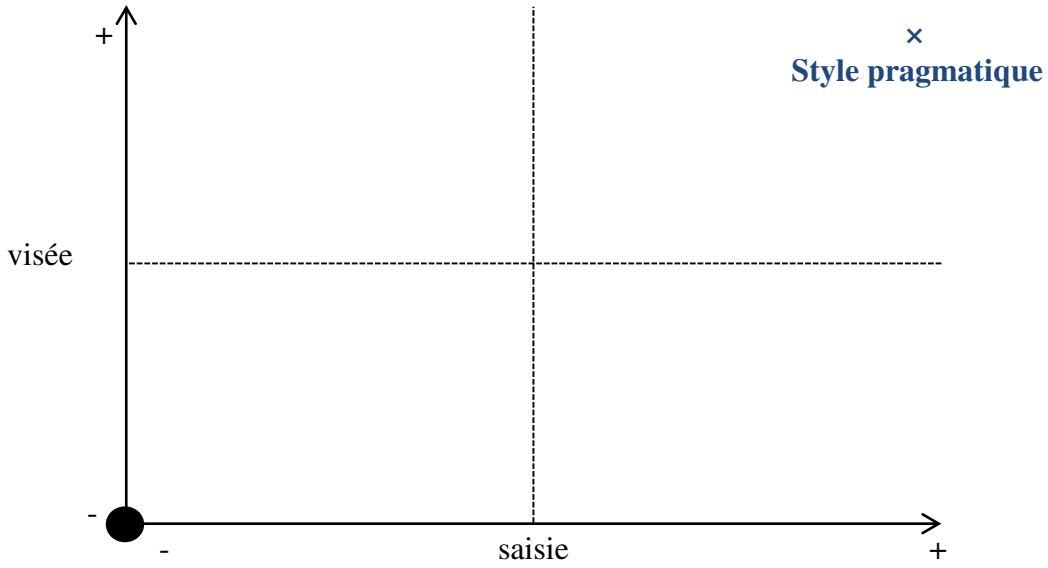
3. *Des apports reconnus et des limites certaines*

Au sein de ce processus de design, les enseignants font aussi preuve d'esprit critique à l'encontre des TIC en définissant les limites de ces dernières. Sur ce point, le style pragmatique rejoint le style sceptique car les deux font état des mêmes critiques en démythifiant le discours des institutions et des promoteurs. Pour les enseignants pragmatiques, l'objet TIC ne peut pas améliorer l'enseignement à lui tout seul, il doit s'intégrer à une pratique qui fait déjà sens pour eux.

Ainsi, ils regrettent souvent que l'Éducation Nationale ne mette pas plus en place des outils qu'ils jugent nécessaires pour développer leur pratique d'enseignement avec les TIC. Pour l'un, ce sera un manque de base de mutualisation, pour l'autre ce sera un manque de matériel performant, etc. Les enseignants veulent rester libres de leur pratique pédagogique et faire usage des TIC en fonction de ce qu'ils jugent pertinent pour leur façon d'enseigner. Ils attendent alors de l'institution qu'elle mette en place les conditions nécessaires pour nourrir leurs pratiques mais ils ne souhaitent pas que l'usage des TIC soit imposé, pour eux comme pour leurs collègues.

Dans ce cas de figure, l'apport des TIC est reconnu, étendu et maîtrisé. Il rencontre là aussi une visée intense des enseignants sur la conception de leur métier qui ne passe pas entièrement par les TIC. Tout comme le style sceptique, le style pragmatique comprend une démarche de réflexion et d'analyse critique de ce que l'enseignant veut apporter à son enseignement avec les TIC.

(cc) BY-NC-ND



D. Le style distant : le choix du *statu quo*

Le positionnement des enseignants par rapport aux TIC est très détaché dans ce style. Tout en répondant à nos questions, les enseignants donnent l'impression que les TIC ne sont pas du tout une partie essentielle de leur conception du métier d'enseignant. Non pas qu'ils ne veulent pas en faire usage, mais leur fonctionnement sans les TIC leur convient très bien. La place prise par l'objet TIC dans la pratique enseignante est quasi nulle, non pas en raison d'une croyance particulière mais parce que l'intérêt d'en faire usage n'est pas évident que ce soit dans le travail de préparation de l'enseignant ou pendant les cours avec les élèves. Même si minoritaire dans notre discours, ce style a son importance parce qu'il démontre que l'usage n'est pas la norme. En ce sens, nous rejoignons Sally Wyatt qui, après avoir mené des recherches sur les non-usagers d'internet, conclut :

> L'usage de l'internet dans toutes ses formes par les individus, les organisations et les pays est considéré comme la norme, le non-usage étant perçu comme une insuffisance à corriger ou comme besoin à combler. L'hypothèse sous-jacente est que l'accès à la technologie est évidemment souhaitable, la question étant de savoir comment l'augmenter. Les solutions préconisent parfois la mise en place d'investissements en matière d'infrastructure et dans l'éducation publique afin de surmonter l'ignorance et la peur, ou dans la formation et la standardisation pour améliorer l'usage. L'abandon de la technologie par des personnes informées et volontaires n'est pas mentionné. Cette

(cc) BY-NC-ND

invisibilité reflète la persistance de la domination d'une lecture vertueuse du progrès technologique, de la part des responsables politiques mais aussi au sein de la communauté scientifique.[489]

Ce n'est pas une question de résistance là non plus, mais d'un fonctionnement déjà mis en place par l'enseignant comme en témoigne l'échange suivant :

[>Moi] : Mais vous vous sentez pas un manque parce que vous n'utilisez pas trop le numérique
[>Cécile Français] : Non.
[>Moi] : Et vous vous sentez pas coupable quoi, parce que maintenant on n'arrête pas…
[>Cécile Français] : Non, non non, et puis… Moi j'ai aussi un petit *a priori*, enfin, j'vois par exemple, j'ai des enfants, dont le plus grand est en CM1, faut se battre avec lui pour limiter le temps passé devant la télé, devant la console ou devant l'ordinateur. […] Et par rapport à mes enfants justement j'me suis dit quand ils vont être au collège j'ai pas forcément envie que dans tous les cours ils soient en face d'un TBI, ou d'un ordi, et qu'ils passent leur journée devant un écran. Mais moi j'suis un peu vieux jeu hein. Donc voilà. Donc de toute façon, non. Après j'ai jamais eu… je sais que ma collègue d'histoire disait que son inspectrice insistait pas mal, et l'encourageait vivement à utiliser l'outil informatique… Moi j'en ai jamais discuté avec mes inspecteurs, jamais. Ils ont jamais abordé le sujet. J'ai vu pourtant deux inspecteurs différents et…
[…]
[>Moi]: Parce que, du coup, vous-même vous n'utilisez quasiment pas l'outil informatique ?
[>Cécile Français] : Non, pour moi, non, à part pour aller chercher des choses, pas du tout. J'vous dis, moi, mes cours ils sont sur cahiers hein. Non non non, moi c'est dramatique, et puis de toute façon, ça me convient bien donc je ferai pas l'effort de mettre mes cours sur mes documents dans mon ordinateur.
[>Moi]: Pour vous c'est comme ça, et ça vous va comme ça.
[>Cécile Français] : Ça me convient tout à fait comme ça.[490]

Nous comprenons dans cet extrait que c'est par choix que l'enseignante a un usage très limité des TIC. Ce choix n'est pas motivé par une dimension fictionnelle faisant croire que l'usage des TIC est dangereux mais repose sur une volonté de varier les supports et d'apporter autre chose à l'élève que du temps devant un écran. Elle ne saisit pas la pertinence d'en faire un usage important.

[489] WYATT Sally, « Les non-usagers de l'internet. Axes de recherche passés et futurs », *Questions de communication* (18), 2010. En ligne : http://questionsdecommunication.revues.org/397, consulté le 06.09.2013.

[490] CECILE FRANÇAIS, « Entretien individuel n°5 sur les usages des TIC au collège », 10.12.2013, *Volume 2 – Annexes*, pp. 303-306.

(cc) BY-NC-ND

> [>Cécile Français] : Ben en latin j'l'utilise suffisamment à mon goût, j'vois pas l'intérêt de faire plus, et en français, ça pourrait être intéressant, mais disons que tel que je le conçois, ce serait pour faire quelques séances dans l'année, histoire de varier, là aussi quoi. Pour j'sais pas, éviter une lassitude chez les élèves, je verrais ça juste comme ça, juste un petit outil pour varier les supports hein, tout simplement.[491]

L'enseignante n'a pas l'impression de passer à côté de quelque chose. L'usage des TIC n'apporte pas beaucoup à sa conception du métier d'enseignant et cela ne fait pas sens, selon elle, de développer des usages importants. Cela rejoint la théorie du *statu quo* rapporté par François Jauréguiberry :

> Reprenant la théorie de la « tendance au statu quo » développé par William Samuelson et Richard Zeckhauser (1988), Hee-Woong Kim et Atreyi Kankanhalli (2009) avancent de leur côté l'hypothèse originale d'une résistance aux TIC expliquée par le confort qu'un statu quo de non-usager procure face aux coûts psychologiques, organisationnels ou économiques que l'adoption de nouveaux usages pourrait entraîner. Les pertes perçues, craintes ou imaginées sont mesurées à l'aune des bénéfices attendus et le constat porte au statu quo, donc au non-usage.[492]

Il en va de même pour cette enseignante d'Éducation Physique et Sportive et ses collègues (dont Cécile) pour qui l'usage des TIC ne fait pas sens non plus :

> [>Justine EPS] : Nous on nous dit « il faut utiliser les TICE ».
> [>Moi]: Ouais mais c'est le discours…
> [>Roger Mathématiques] : Ouais c'est le discours, il faut, mais… Vous franchement, utiliser les TICE, faut arrêter un peu… Y'a un moment…
> [>Justine EPS] : Comment j'fais, à quel moment ça peut nous servir, on utilise plutôt… Le numérique, c'est la prise de photo ou de la caméra, j'vais pas m'amuser à faire le tableur machin et tout.
> [>Roger Mathématiques] : C'est un peu de la connerie quand même.
> [>Cécile Français] : En plus ça présente aucun intérêt.
> [>Roger Mathématiques] : Mais c'est ça…
> [>Justine EPS] : C'est toucher l'ordi pour y toucher…
> [>Moi]: Oui c'est ça, là, y'a pas forcément…

---

[491] Ibid.

[492] JAUREGUIBERRY Francis, « Retour sur les théories du non-usage des technologies de communication », *in* : PROULX Serge et KLEIN Annabelle, *Connexions : communication numérique et lien social*, Namur, Presses Universitaires de Namur, 2012, pp. 335-350. En ligne : https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00688565/document, consulté le 17.08.2015.

(cc) BY-NC-ND

[>Roger Mathématiques] : Nous on a un intérêt, c'est vrai, mais…[493]

Ce style confirme que les enseignants sont avant tout guidés par leur visée éthique ainsi que l'intérêt pédagogique qu'ils voient ou non dans l'usage des TIC. Cela dépend des moments, des situations proposées, des expériences passées etc. Ainsi, les non-usagers ne sont pas des résistants en terme de /ne pas vouloir faire/. Ils reconnaissent que l'objet peut prendre une place limitée dans leur enseignement et y avoir un intérêt mais l'investissement demandé par l'usage des TIC, en termes d'autoformation et donc de temps nécessaire à la maîtrise de cet objet, ne vaut pas le coup, selon les enseignants, parce que les bénéfices apportés à leur cours leur semblent insuffisants. Jouissant de leur liberté pédagogique, ils décident alors de ne pas en faire usage ou d'en avoir un usage très limité. Du coup la saisie de l'apport des TIC est restreinte alors que leurs visées sont intenses. Là encore nous voyons que la vision de l'enseignement n'est pas conditionnée par l'usage des TIC chez les enseignants.

Nous retrouvons ici la même configuration qu'avec le style mythique négatif (une saisie restreinte et une visée intense) mais les motivations ne sont pas les mêmes. En effet, le style distant n'accorde pas, ou très peu, d'importance à l'objet TIC. Ainsi, l'objet n'a qu'une place limité dans le champ discursif, il n'est pas responsable de changements.

[493] ROGER MATHEMATIQUES, JUSTINE EPS et CECILE FRANÇAIS, « Entretien collectif n°4 sur les usages des TIC au collège », 10.12.2013, *Volume 2 – Annexes*, pp. 74-75.

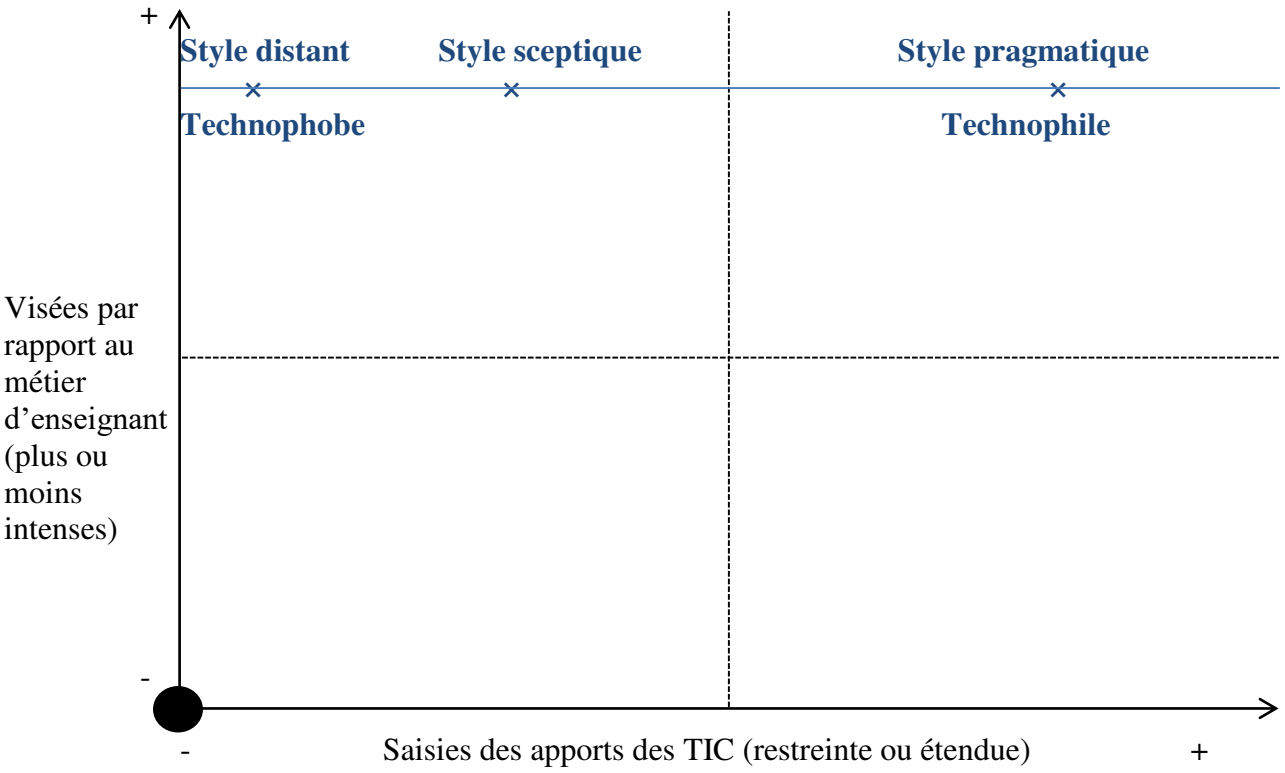
BY-NC-ND

II. La diversité des styles

Les quatre styles que nous dégageons dans notre corpus nous permettent déjà une première conclusion : les enseignants ne résistent pas à l'usage des TIC. En effet, ils s'accordent tous pour dire qu'il est nécessaire de former les élèves à l'usage maîtrisé et réfléchi des TIC. En revanche, ils ont des usages variés, allant d'un usage quotidien à un usage très rare. Cette variété vient, selon nous, des différents sens que les enseignants prêtent à leurs usages des TIC dans leur pratique professionnelle. Les différentes visées et saisies exprimées dans les entretiens démontrent que les TIC ne permettent pas toujours aux enseignants de prendre en compte les dimensions qu'ils considèrent comme essentielles dans l'acte d'enseigner.

A. Des attentes constantes mais des trajectoires variées

Récapitulons, sur le schéma suivant, les différentes positions exprimées dans les discours donnant lieu à des styles d'usage différents :



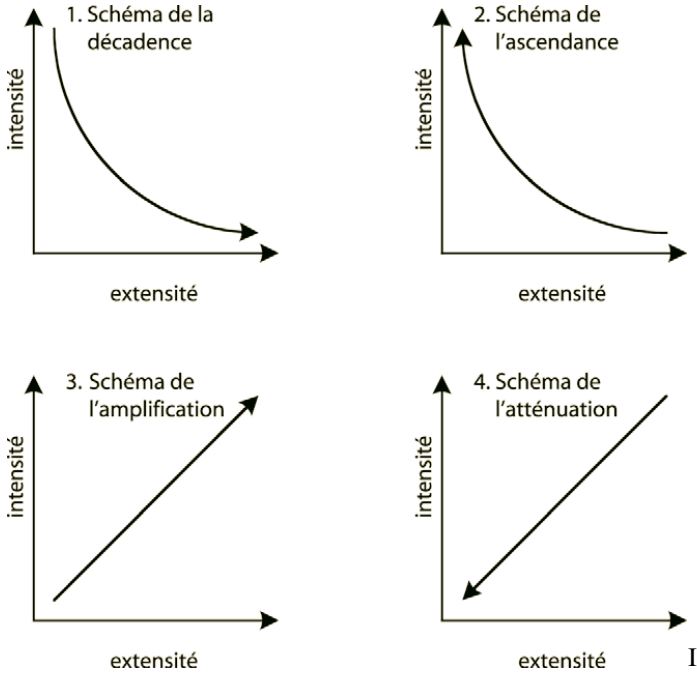
(cc) BY-NC-ND

Plusieurs remarques se dégagent. Tout d'abord, les attentes des enseignants ne sont pas corrélées à la saisie des bénéfices des TIC. Autrement dit, les TIC n'occupent pas une position centrale dans le métier d'enseignant puisqu'elles ne font pas varier l'intensité de leurs attentes. Que les saisies des apports des TIC soient étendues ou restreintes n'a aucune incidence sur les attentes des enseignants par rapport à leur métier. Ces dernières restent toujours intenses chez les interviewés. En commentant la théorie du schéma tensif, Louis Hébert remarque ce phénomène :

> Aucun des schémas tensifs élémentaires ne prévoit que l'une des valences soit constante tandis que l'autre varie, ce qui donnerait des droites orthogonales, horizontales ou verticales. Or, il est possible de prévoir déductivement l'existence de phénomènes dont la description nécessite des tracés impliquant une constante […].
> Puisque des tracés à constante sont, à notre avis, nécessaires sinon avérés, il est indispensable de les intégrer, d'une manière ou d'une autre, dans la description.[494]

Il propose alors de distinguer les schémas tensifs élémentaires des déplacements élémentaires. Les premiers, obtenus en combinant la nature converse ou inverse de la relation tensive et son orientation dans le temps, sont au nombre de quatre[495]. Louis Hébert propose de les considérer comme les modes de génération des valeurs. Alors que les deuxièmes, au nombre de huit, appelés schémas orthogonaux, représentent la succession de ces modes dans une

[494] HEBERT Louis, « Le schéma tensif : synthèse et propositions », *Tangence* (79), 2005. En ligne : http://id.erudit.org/iderudit/012854ar, consulté le 01.09.2016.



[495] Ibid.

(cc) BY-NC-ND

production sémiotique donnée. Autrement dit, un discours peut enchaîner à sa guise les positions sans respecter les schémas canoniques initialement définis dans la théorie de J. Fontanille et C. Zilberberg. Les discours des enseignants sont en effet sur une ligne horizontale et le style de chaque enseignant varie dans le temps selon l'axe de la saisie. Certains enseignants se sont, par exemple, d'abord inscrits dans le style pragmatique avant de devenir sceptique, alors que d'autres sont passés du style distant au style pragmatique. Il n'y a pas de sens prédéfini pour parcourir cet axe, tout comme il n'y a pas de trajectoires prédéfinies. Ainsi, l'axe est constant mais une diversité de trajectoires[496] est possible.

B. L'usage comme *continuum*

Cela démontre la plasticité des styles d'usages et leur variation dans le temps. Il nous semble alors nécessaire de considérer l'axe des styles comme un *continuum* que les enseignants parcourent en fonction de leurs interactions avec leur milieu. L'opposition entre usager et non-usager ne nous semble pas pertinente pour rendre compte de la richesse des usages ni de la diversité qu'ils renferment. En effet, tous les enseignants interrogés nous ont fait part de freins à l'usage des TIC. Aussi, nous rejoignons Sally Wyatt quand elle affirme :

> Plutôt que de rester dans une vision manichéenne opposant usagers et non-usagers, l'usage des technologies numériques doit être conceptualisé à travers un *continuum* et selon divers degrés et types d'implication qui pourraient évoluer en fonction de l'éducation, de l'emploi, des enfants et des déménagements. Le non-usage n'est pas la seule pratique à déchiffrer. De façon symétrique, l'usage se doit également d'être explicité et ne devrait pas être considéré comme une pratique normale et tenue pour acquise.[497]

Considérer les usages des TIC à travers un *continuum* que l'enseignant parcourt en fonction de divers facteurs (et nous avons retenu ici l'apport des TIC à la pratique professionnelle) revient à reconnaître la plasticité des usages et le fait que ces derniers ne peuvent se comprendre que dans la variation. Dans ce sens, les quatre styles d'usage analysés

[496] Serge Proulx s'est intéressé aux trajectoires d'usages et notamment leurs modifications dans le temps en fonction de divers facteurs, par exemple l'histoire personnelle de l'individu ou ses habitudes avec d'anciens dispositifs de communication *in* PROULX Serge, « Trajectoires d'usages des technologies de communication : les formes d'appropriation d'une culture numérique comme enjeu d'une société du savoir », *Annales des télécommunications* 57 (3-4), 2002, pp. 180-189.

[497] WYATT, « Les non-usagers de l'internet. Axes de recherche passés et futurs », *art. cit.*, 2010.

(cc) BY-NC-ND

ne sont que des dimensions dominant les discours et ne définissent en aucun cas de manière définitive le style d'un enseignant. Au sein d'un seul entretien nous pouvons percevoir des changements de styles. Certes, certains discours d'enseignants sont plus représentatifs d'un style que d'un autre mais il serait trop simple de les réduire à un seul. Chaque discours remet en jeu différemment les points de vue sur les TICE. Par exemple, un enseignant inscrit dans le style mythique peut très bien être pragmatique et même sceptique à des moments de son discours. Ainsi, nous ne pouvons pas parvenir à une typologie fermée et hiérarchique. La plasticité des usages révèle la nécessité d'adopter une souplesse théorique pour les expliquer. C'est d'ailleurs la voie empruntée actuellement par la sémiotique du sensible :

> À la différence des approches structurales qui ont tendance à stabiliser la forme pour mieux construire les oppositions (métaphore minérale), l'anthropologie modale [François Laplantine en chef de file] retient avant tout ce qui, dans la forme, procède de modulations, de variations, de déploiement continu, voire diffus (métaphore végétale).[498]

S'intéresser au devenir et aux variations des usages des TIC, sur un *continuum* allant du non-usage à un usage prononcé, amène donc à laisser de côté la stabilisation des différents usages en une typologie. Dans une étude sur les non-usages du téléphone portable, Th. Von Pape et C. Martin[499] démontre la nécessité de dépasser l'opposition binaire usagers / non-usagers en inscrivant les usages dans un *continuum* afin de mieux rendre compte des nuances présentes dans les différentes rationalités présidant aux usages. Ils démontrent notamment que les raisons d'un usage partiel ou limité sont très proches de celles du non-usage rendant l'opposition entre les deux inopérante. Nous préférons alors parler d'usages limités plutôt que de non-usages puisque tous les enseignants interrogés ont déjà fait usage des TIC en classe. Cela permet aussi d'accorder un autre statut aux non-usagers qui, au même titre que les usagers, construisent le sens des TIC.

[498] BOUTAUD et VERÓN, *Sémiotique ouverte*, *op. cit.*, 2007, p. 161.

[499] PAPE Thilo von et MARTIN Corinne, « Non-usages du téléphone portable : au-delà d'une opposition binaire usagers/non-usagers », *Questions de communication* (18), 2010. En ligne : http://questionsdecommunication.revues.org/416, consulté le 26.08.2016.

(cc) BY-NC-ND

C. Reconsidérer les usages

Les enseignants ayant un usage limité des TIC entretiennent aussi un rapport à cet objet qui fait sens et qui participent de sa compréhension. Il devient alors nécessaire de les prendre en considération dans les études sur les usages, au lieu de voir ces derniers uniquement par le prisme de l'appropriation[500], définie par Serge Proulx comme

> le processus d'intériorisation progressive de compétences techniques et cognitives à l'œuvre chez les individus et les groupes qui manient quotidiennement ces technologies.[501]

Ce procès de construction repose sur cinq conditions, à savoir :

> d'abord un niveau minimal de maîtrise technique et cognitive de l'artefact par l'usager. Ensuite il suppose une intégration significative de l'objet technique dans la vie quotidienne de l'usager (au travail ou hors travail). Cette maîtrise et cette intégration devront être suffisamment avancées pour permettre à l'usager de réaliser à l'occasion, à l'aide de l'objet technique, des gestes de création, c'est-à-dire des actions qui génèrent de la nouveauté en regard de ses pratiques habituelles. Enfin, et pour rejoindre ici spécifiquement le niveau collectif de l'appropriation, il apparaît nécessaire que l'usager soit adéquatement *représenté* que ce soit dans le cadre de l'élaboration de politiques publiques concernant l'innovation technique ou dans celui de la délimitation de l'offre industrielle d'objets techniques le concernant.[502]

Vu comme une construction, le processus d'appropriation des TIC doit s'achever sur un usage fréquent des TIC. L'usage limité n'a pas de place dans cette théorie si ce n'est en début de procès. Or cette vision de l'appropriation nous semble trop restrictive pour penser les usages

---

[500] Serge Proulx et François Jauréguiberry proposent une rétrospective des études sur les usages des TIC. Ils classifient ces dernières en deux topiques. La première (1980-1995) se centre sur trois approches traditionnelles pour penser les usages : diffusion et adoption, conception et utilisation, usages et appropriation. Ces trois approches se cristallisent autour de la problématique de l'appropriation sociale des TIC et mobilisent les concepts d'usage (de l'objet), de pratique (quotidienne : la pratique englobe alors l'usage des TIC), de représentations (liées à la technique) et de contexte (social, culturel, politique). Décrivant le processus d'appropriation, ces travaux donnent alors l'impression que cette dernière devient le but ultime de l'usage. Les études de la deuxième topique (1995-2010) élargissent les niveaux d'analyse pour rendre compte de situations et pratiques d'usage dans des milieux divers (notamment organisationnels) tout en restant centrée sur les usagers s'appropriant les TIC. Cinq registres d'interprétation se dégagent de cette topique : 1) l'approche centrée sur l'interaction entre l'utilisateur et le dispositif, 2) celle centrée sur la coordination entre l'usager et le concepteur, 3) l'usage situé dans une quotidienneté, 4) l'objet technique prescripteur de normes politiques et morales, 5) les formes socio-historiques de l'usage. JAUREGUIBERRY Francis et PROULX Serge, *Usages et enjeux des technologies de communication*, Ramonville Saint-Agne, Érès, 2011.

[501] Ibid., p. 81.

[502] BRETON Philippe et PROULX Serge, *L'explosion de la communication : introduction aux théories et aux pratiques de la communication*, Paris, La Découverte, 2012, p. 284.

(cc) BY-NC-ND

des TIC. L'usage limité des TIC par les enseignants en classe peut aussi se comprendre comme une forme d'appropriation de l'objet. Autrement dit, les styles pragmatique ou technophile ne sont pas les seuls à faire preuve d'une appropriation des TIC. Cela revient alors à accorder plus de valeurs aux discours des enseignants des autres styles.

> On étudie souvent les TIC à travers leurs usages et usagers. Il serait intéressant d'étudier ces objets techniques par le biais des non-usagers. Les représentations de ces derniers peuvent participer à la définition sociale d'une TIC, au même titre que celles de ses utilisateurs.[503]

En effet, les enseignants ayant un usage limité des TIC en classe ont aussi une appropriation des TIC, qui, pour certains, leur convient complètement. Elle ne rejoint cependant pas l'idéal-type d'un usager quotidien prôné par l'institution et la plupart des discours scientifiques.

> Dans la littérature scientifique – francophone ou anglo-saxonne – la question des non-usages est rarement posée comme une problématique en tant que telle. Elle y est abordée comme un cas particulier d'usage si ce n'est, la plupart du temps, comme un défaut d'usage. Or, la question du non-usage est suffisamment complexe pour justifier qu'on la traite en tant que telle.[504]

D'abord considéré comme des retardataires[505] ne comprenant pas le progrès et l'innovation, démontrant un biais cognitif de la part des scientifiques, les recherches sur les non-usagers ou usagers restreints commencent à évoluer depuis une dizaine d'années pour essayer de comprendre le sens de cette forme particulière d'interaction avec l'objet[506]. Dans un environnement de plus en plus technologisé, Francis Jauréguiberry s'intéresse par exemple aux formes de déconnexion :

> Il s'agit de non-usages volontaires. Rarement totale (abandon définitif de la technologie), la déconnexion est plutôt segmentée (dans certaines situations et à certaines heures) et partielle (seuls certains usages sont suspendus). Cette forme particulière de non-usage semble se développer au fur et à mesure que l'idéal de la société de l'information (tout le monde constamment connecté)

---

[503] BOUDOKHANE Feirouz, « Étude sur les non-usagers d'Internet : analyse de la perception des TIC et du rapport aux médias », *Les Enjeux de l'information et de la communication* (12/1), 2011. En ligne : http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=ENIC_011_0002, consulté le 26.08.2016.

[504] KELLNER Catherine, MASSOU Luc et MORELLI Pierre, « (Re)penser le non-usage des TIC », *Questions de communication* (18), 2010. En ligne : http://questionsdecommunication.revues.org.ezproxy.unilim.fr/395, consulté le 17.08.2013.

[505] Terme employé par Everett Rogers, un des pionniers du diffusionnisme.

[506] Nous pensons aux travaux précurseurs de Sally Wyatt

(cc) BY-NC-ND

> semble plus proche. Elle est portée par des personnes qui ne sont ni en difficulté économique (au contraire, ces non-usagers appartiennent en majorité aux couches moyennes et supérieures), ni culturellement marginalisées (elles ont toutes un diplôme, un emploi et mènent plusieurs activités sportives ou culturelles), ni en déficit cognitif face aux technologies (elles les manipulent depuis des mois ou des années). Il est donc hors de question de les classer, selon une logique diffusionniste, parmi les « dinosaures » ou les retardataires. [507]

Autrement dit, les travaux du chercheur démontrent que les non-usagers ne sont pas forcément des exclus du numérique ou des réfractaires. Ce sont, pour la plupart, des personnes qui maîtrisent les TIC mais qui font le choix conscient et réfléchi de ne pas en faire usage. Cela rejoint les résultats d'une étude qualitative de Luc Massou, Catherine Kellner et Pierre Morelli. En s'entretenant avec une dizaine de professionnels de l'éducation et du conseil dans le social (éducateurs spécialisés, éducateurs de jeunes enfants, conseillers conjugaux et familiaux), les chercheurs concluent que

> le non-usage ou l'usage limité – dans les pratiques telles qu'elles nous ont été rapportées – découlent d'une attitude raisonnée que les acteurs sont capables d'expliquer. […] De même qu'il n'y a pas réellement de non-usagers au sens strict, il n'y a pas non plus de position de principe contre les technologies, mais il se dégage une volonté de garder le contrôle des usages actuels et futurs. […] Cela renforce l'idée que les usages limités ne sont pas toujours synonyme de défaillance d'usage mais qu'ils sont un type d'usage parmi d'autres qui peut également être une forme d'émancipation personnelle.[508]

Ainsi, les enseignants savent ce qu'ils font et sont capables de justifier les choix d'usage ou de non-usage des TIC. Nous pouvons en cela questionner l'hypothèse de la résistance, qui n'apparaît plus pertinente pour comprendre les divers styles d'usage des TIC.

[507] JAUREGUIBERRY, « Retour sur les théories du non-usage des technologies de communication », *art. cit.*, 2012.

[508] KELLNER Catherine, MASSOU Luc et MORELLI Pierre, « Des usages limités des TIC chez des professionnels de l'Éducation et du conseil dans le social », *Questions de communication* (18), 2010. En ligne : http://questionsdecommunication.revues.org.ezproxy.unilim.fr/415#, consulté le 17.08.2014.

(cc) BY-NC-ND

III. Quelle(s) résistance(s) ?

A la fin de l'analyse des discours scientifiques, nous avons conclu qu'il n'est plus possible de s'opposer à l'introduction des TIC à l'école aujourd'hui. Mais ce n'est pas le problème en creux. Le problème qui se joue avec des TICE revient aux valeurs défendues par les discours qui accompagnent leur intégration. Les enseignants n'adhèrent pas tous aux valeurs véhiculées par les discours de domination au travers des TICE. Ainsi nous aurions d'un côté des discours scientifiques de domination accompagnant le pouvoir jusque dans ses formes les plus structurées et de l'autre les discours enseignants qui s'y opposeraient.

Si nous observons un décalage certain entre les discours scientifiques et les discours des enseignants, il ne faut pas grossir le trait. Nous avons effectivement reconnu dans les discours scientifiques une forme de domination, cela ne signifie pas que tous les discours scientifiques vont dans ce sens[509]. Idem, si nous voyons dans les discours enseignants un foyer de résistance, nous avons vu qu'il serait trop simpliste d'en faire une généralité. Foucault explique d'ailleurs qu'une structure de pouvoir (dominante ou résistante) peut exister uniquement parce qu'elle a trouvé des relais chez des individus, qu'ils soient enseignants, scientifiques, politiciens, ingénieurs, promoteurs ou industriels.

Les TIC ne sont pas intégrées aussi rapidement que l'institution le souhaiterait et elles ne modifient pas profondément les manières d'enseigner. Selon notre première hypothèse c'est parce que les enseignants développent des postures de résistances. Mais nous devons redéfinir ce concept pour mieux coller à la complexité des styles d'usage possibles. D'après notre corpus, la résistance ne se comprend pas comme un ne pas vouloir faire de la part d'un actant-Sujet par rapport à un actant-Objet mais comme des ensembles de questionnements à travers lesquels les enseignants expriment leur besoin de donner du sens à leur pratique professionnelle. Ensuite,

[509] Certains chercheurs remettent en cause l'intégration des TICE à l'école. Nous pensons notamment à Michel Desmurget, Laurent Bègue, Bruno Harlé, et d'autres signataires, qui ont exprimé leurs interrogations dans un article du journal *Le Monde* du 8 février 2013 suite au rapport de l'Académie des Sciences intitulé « L'enfant et les écrans » rendu le 17 janvier 2013. DESMURGET Michel, BÈGUE Laurent et HARLE Bruno, « Laisser les enfants devant les écrans est préjudiciable », *Le Monde*, 02.08.2013. En ligne : http://www.lemonde.fr/idees/article/2013/02/08/laisser-les-enfants-devant-les-ecrans-est-prejudiciable_1829208_3232.html, consulté le 02.03.2013.

BACH Jean-François, HOUDE Olivier, LENA Pierre *et al.*, *L'enfant et les écrans : un avis de l'Académie des sciences*, Paris, le Pommier, 2013. En ligne : http://www.academie-sciences.fr/pdf/rapport/avis0113.pdf, consulté le 20.02.2013.

(cc) BY-NC-ND

ces questionnements ne peuvent se comprendre qu'à l'intérieur d'un dispositif, c'est-à-dire à l'intérieur d'un rapport de force. Ainsi, se questionner sur la légitimité, le sens et la pertinence d'un discours dominant reviendrait à développer des formes de résistance. En faisant émerger de nouveaux discours en décalage du discours dominant, ces questionnements fondent une forme de résistance qui se conçoit alors comme une volonté de savoir.

A. Définition de la résistance

1. La résistance constitutive du pouvoir

Pour Foucault la résistance est la deuxième face du pouvoir, ou rapport de forces – la première étant la domination. La résistance au pouvoir n'est pas une conséquence de ses effets de domination, elle le constitue aussi. Autrement dit, un rapport de forces ne peut pas fonctionner sans que s'y expriment à la fois domination et résistance :

> Là où il y a pouvoir, il y a résistance et que pourtant, ou plutôt par là même, celle-ci n'est jamais en position d'extériorité par rapport au pouvoir. […] Les résistances ne relèvent pas de quelques principes hétérogènes ; mais elles ne sont pas pour autant leurre ou promesse nécessairement déçue. Elles sont l'autre terme, dans les relations de pouvoir ; elles s'y inscrivent comme l'irréductible vis-à-vis. Elles sont donc, elles aussi, distribuées de façon irrégulière : les points, les nœuds, les foyers de résistance sont disséminés avec plus ou moins de densité dans le temps et l'espace, dressant parfois des groupes ou des individus de manière définitive, allumant certains points du corps, certains moments de la vie, certains types de comportement. Des grandes ruptures radicales, des partages binaires et massifs ? Parfois. Mais on a affaire le plus souvent à des points de résistance mobiles et transitoires, introduisant dans une société des clivages qui se déplacent, brisant des unités et suscitant des regroupements, sillonnant les individus eux-mêmes, les découpant, les remodelant, traçant en eux, dans leur corps et dans leur âme, des régions irréductibles. Tout comme le réseau des relations de pouvoir finit par former un épais tissu qui traverse les appareils et les institutions, sans se localiser exactement en eux, de même l'essaimage des points de résistance traverse les stratifications sociales et les unités individuelles. Et, c'est sans doute le codage stratégique de ces points de résistance qui rend possible une révolution, un peu comme l'État repose sur l'intégration institutionnelle des rapports de pouvoir.[510]

[510] FOUCAULT, *Histoire de la sexualité : la volonté de savoir*, *op. cit.*, 1976, pp. 126-127.

(cc) BY-NC-ND

Malgré la longueur de la citation, il nous semblait nécessaire de la faire figurer entièrement parce que le philosophe donne ici une définition complète de ce qu'il entend par résistance, ce qui nous permet d'avoir une meilleure compréhension du concept de rapport de force dans son ensemble. Revenons sur les caractéristiques principales. Tout d'abord, il ne faut pas parler de résistance au singulier mais au pluriel. Tout comme les rapports de domination sont multiples, les résistances se caractérisent par leur multiplicité. C'est pour cela qu'il serait trop facile et trop réducteur de dire que tous les enseignants résistent à l'usage des TICE ou que tous les chercheurs sont en faveur de l'intégration des TICE à l'école.

Ensuite les résistances peuvent être partielles ou éphémères et surtout elles sont mouvantes. C'est sûrement sur ce point que nous nous retrouvons le plus en accord avec Foucault. En effet, ce que le philosophe apporte en passant des structures établies (l'État, le Pouvoir…) aux relations entre ces structures et d'autres éléments, c'est une certaine mobilité des rapports de forces. Ils se repèrent partout, et provoquent partout des phénomènes de résistance et de domination, même s'ils ne se définissent pas comme tels. À l'intérieur même d'un individu ces résistances peuvent être partielles et induire certains comportements à certains moments ou non. La résistance totale, l'engagement de tout un être dans cette forme de vie n'est pas légion. Pourtant les rapports de forces continuent à exister, ce qui induit que les résistances continuent à tisser leur réseau. Ainsi les résistances se définissent selon deux caractéristiques essentielles : elles sont le pendant des formes de domination et comme ces dernières, elles ne sont pas fixes mais évoluent en fonction de plusieurs facteurs.

2. *Sortir de l'illusion*

Le lien nécessaire entre domination et résistance est une idée qui se retrouve également chez Alain et le philosophe fait de la résistance et de l'obéissance les deux vertus du citoyen.

> Par l'obéissance il assure l'ordre ; par la résistance il assure la liberté. Et il est bien clair que l'ordre et la liberté ne sont point séparables, car le jeu des forces, c'est-à-dire la guerre privée à toute minute, n'enferme aucune liberté ; c'est une vie animale, livrée à tous les hasards. Donc les deux termes, ordre et liberté sont bien loin d'être opposés ; j'aime mieux dire qu'ils sont corrélatifs. La liberté ne va pas sans l'ordre ; l'ordre ne vaut rien sans la liberté.[511]

[511] ALAIN, *Propos sur les pouvoirs*, Paris, Gallimard, 1985, p. 162.

(cc) BY-NC-ND

Pour lui, le rôle du citoyen est primordial pour le bon fonctionnement des pouvoirs parce qu'il exerce un « contrôle clairvoyant » sur les discours dominants. L'esprit critique devient nécessaire afin que « le pouvoir se sache jugé »[512]. Cela passe, dans une tradition cartésienne, par le doute et le refus de croire :

> Penser c'est dire non. [...] Non à quoi ? Au monde, au tyran, au prêcheur ? Ce n'est que de l'apparence. En tous ces cas-là, c'est à elle-même que la pensée dit non. Elle rompt l'heureux acquiescement. Elle se sépare d'elle-même. Elle combat contre elle-même. Il n'y a pas au monde d'autre combat. Ce qui fait que le monde me trompe par ses perspectives, ses brouillards, ses chocs détournés, c'est que je consens, ce que je ne cherche pas autre chose. Et ce qui fait que le tyran est maître de moi, c'est que je respecte au lieu d'examiner. Même une doctrine vraie, elle tombe au faux par cette somnolence. C'est par croire que les hommes sont esclaves. Réfléchir, c'est nier ce que l'on croit.[513]

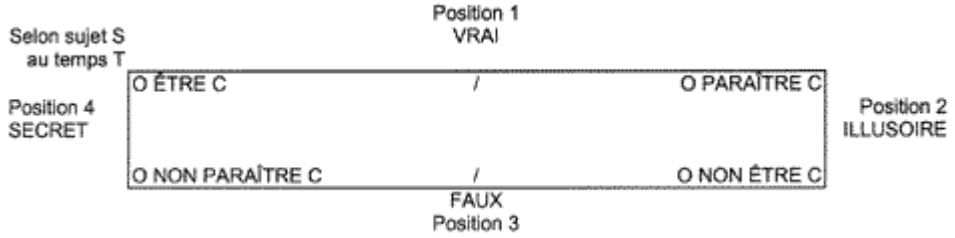
Autrement dit, réfléchir, exercer son esprit critique, c'est-à-dire créer son propre savoir sur le monde amène le sujet à sortir du croire. La résistance se fonde alors sur le savoir du sujet.

Ce jeu sur le savoir rejoint alors la théorie de l'illusion dispositive de Belin. En effet, pour ce dernier, le dispositif fonctionne parce que le sujet y croit et l'accepte. Nous pouvons néanmoins déduire ce qui peut l'amener à sortir de l'illusion. Sur quoi joue cette dernière ? Sur le fait qu'on ne sait pas comment fonctionne ce que l'on a en face de nous et que nous acceptons de nous laisser prendre au jeu, que nous ne cherchons pas à savoir. Or que se passe-t-il quand l'illusion ne prend pas, quand on ne se laisse pas prendre au jeu ? Selon la théorie greimassienne des modalités véridictoires, l'illusion n'est pas la seule position possible pour le sujet. En effet, elle fait partie des différents points de vue possibles sur un objet de savoir au sein du carré véridictoire. Ce dernier, obtenu à partir de l'opposition être / paraître déploie la catégorie de la véridiction comme suit :

[512] Ibid., p. 161.

[513] Ibid., pp. 351-352.

(cc) BY-NC-ND



514

Le « jeu de la vérité »[515] donne lieu à quatre positions possibles : le vrai, le faux, l'illusion et le secret :

> La catégorie de la véridiction se présente ainsi comme le cadre à l'intérieur duquel s'exerce l'activité cognitive de nature épistémique qui, à l'aide de différents programmes modaux, vise à atteindre une position véridictoire, susceptible d'être sanctionnée par un jugement épistémique définitif.[516]

Autrement dit, le sujet interprétant un discours, considéré comme un objet de savoir, juge de sa validité épistémique, c'est-à-dire qu'il décide d'y croire ou non. Quand il n'y croit plus, quand l'illusion ne prend plus, il prend pour faux les savoirs jugés et fait alors émerger un autre savoir, court-circuitant les savoirs en place. Avec le dispositif que l'on étudie, nous pouvons voir la même logique. Les enseignants ont un savoir différent que celui des chercheurs ou de l'institution parce qu'ils ne croient pas à leurs discours. Cela les amènent à remettre en question le dispositif TICE dans lequel ils s'inscrivent, d'où les phénomènes de non-usage observés. Cela ne signifie pas qu'ils sortent du dispositif, mais qu'ils posent un autre regard dessus et qu'ils prennent un rôle différent que celui attendu d'eux.

3. L'importance des savoirs

La résistance se conçoit alors comme un décalage avec un savoir cristallisé dans une institution de pouvoir. La visibilité d'autres savoirs entraîne la remise en questions des vérités officielles. Dans son cours de 1976 « Il faut défendre la société », Foucault montre comment le discours historique, délivrant un autre savoir, celui des luttes, des guerres vient court-circuiter

---

[514] HEBERT Louis, « Le carré véridictoire », *Signo*, 2006. En ligne : http://www.signosemio.com/greimas/carre-veridictoire.asp, consulté le 23.08.2016.

[515] GREIMAS Algirdas Julien et COURTÉS Joseph, « Véridictoires (modalités) », *in* : *Sémiotique : dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Paris, Hachette, 1993.

[516] Ibid.

(cc) BY-NC-ND

le discours de la souveraineté et modifier le rapport de forces en place. La résistance au pouvoir dominant passe alors par une lutte des savoirs. Ainsi, la production d'un discours de vérité[517] devient le moteur du dispositif. Couplée à une borne de pouvoir, il permet d'orienter ce dernier dans un sens, que ce soit celui des résistances d'un moment donné ou celui du discours dominant.

Surtout, nous rejoignons l'analyse de Deleuze quand il avance qu'au niveau du sujet, les phénomènes de résistance se comprennent comme une lutte pour la différence, pour une subjectivation autre que celle normalisée par le pouvoir :

> La lutte pour une subjectivité moderne passe par une résistance aux deux formes actuelles d'assujettissement, l'une qui consiste à nous individuer d'après les exigences du pouvoir, l'autre qui consiste à attacher chaque individu à une identité sue et connue, bien déterminée une fois pour toutes. La lutte pour la subjectivité se présente comme droit à la différence, et droit à la variation, à la métamorphose.[518]

Il y aurait donc deux processus en friction permanente chez un sujet : d'un côté l'assujettissement selon les normes du pouvoir et selon une étiquette identitaire, de l'autre la subjectivation qui se comprend en termes de changement. Autrement dit, d'un côté, le pouvoir cherche à fixer les identités des sujets, et de l'autre, les sujets cherchent à échapper à ce processus en revendiquant leur droit à la différence. Cette lutte fait fond sur un savoir différent. À une identité « sue et connue », le sujet, par un processus de subjectivation, produit une identité autre, inconnue, ou en tout cas pas encore sue. Ce droit à la différence et à une subjectivité différente se perçoit dans le discours des enseignants qui ne saisissent pas les bénéfices de l'usage des TIC dans leur pratique et qui souhaitent continuer à jouir de leur liberté pédagogique en ne développant pas forcément des usages des TIC.

[517] Tout comme l'objectivité, la vérité n'est pas comprise comme un absolu mais comme une valeur relative à une époque.

[518] DELEUZE, *Foucault*, *op. cit.*, 2004, p. 113.

(cc) BY-NC-ND

B. Des savoirs différents

1. *Précision terminologique*

Pour nous, la résistance ne se comprend pas comme une simple force d'opposition. Les différents auteurs cités jusqu'à présent démontrent qu'il serait trop réducteur de la définir comme une contestation à un pouvoir dominant. En effet, les entretiens avec les enseignants prouvent que la résistance ne se comprend pas en terme de *ne pas vouloir* mais qu'elle repose sur un savoir différent. Ainsi, ne pas croire à la bienveillance d'un dispositif ne signifie pas que l'on s'y oppose.

Le terme pouvoir présente une difficulté pour dénommer et définir clairement les phénomènes qui s'y rapportent, pour les penser dans leurs multiplicités et leur complexité. En effet, pour nous, le pouvoir se comprend non comme un simple affrontement entre résistance et domination mais comme une interrelation permanente entre différentes forces en présence, créant ainsi des effets de sens parfois contraires. Elles peuvent par exemple cristalliser un peu plus le discours dominant sur l'intégration des TIC à l'école tout en renforçant les phénomènes de non-usage ou de faible usage. Le terme de pouvoir rend ainsi compte d'un rapport de forces comprenant aussi bien des forces de domination que des forces de différenciation. Aussi, si nous étudions ces dernières seules, il faut garder à l'esprit qu'elles doivent toujours être comprises en rapport avec les autres forces constituantes du dispositif.

2. *Un savoir fondateur*

Les forces de différenciation qui s'expriment dans les différents styles d'usage amènent les enseignants à donner un autre regard sur le dispositif formé autour des TIC. En revanche, le pouvoir dominant a besoin de faire des forces résistantes des forces d'opposition afin de se créer un « ennemi » qui est du même coup décrédibilisé. Il y a alors deux façons de comprendre ce droit à la différence. Du point de vue du dispositif, il se conçoit comme des forces en présence donnant lieu à d'autres discours, alors que du point de vue des structures de domination c'est un danger qu'il faut contrôler. Nous choisissons la première option. Pour nous, ces forces de différenciation coexistent avec les forces dominantes, sans forcément vouloir les affronter :

(cc) BY-NC-ND

> Un champ social ne se définit pas par ses contradictions. La notion de contradiction est une notion globale, inadéquate, et qui implique déjà une forte complicité des « contradictoires » dans les dispositifs de pouvoir (par exemple les deux classes, la bourgeoisie et le prolétariat). Et en effet, il me semble qu'une grande nouveauté encore de la théorie du pouvoir chez Michel [Foucault], ce serait : une société ne se contredit pas, ou guère. Mais sa réponse, c'est : elle se stratégise, elle stratégise.[519]

Ainsi, peu importe les rapports effectués au sein d'un champ social tant qu'ils servent la stratégie du dispositif. Cette définition du champ social comme dispositif stratégique a l'avantage de laisser de côté une vision contradictoire et simplificatrice de la société qui ne comprendrait que les « pour » et les « contre ». En revanche, elle a aussi l'inconvénient de ne pas donner un statut clair aux phénomènes de résistance. En effet, pour le philosophe, dire que la résistance se comprend comme le vis-à-vis des forces dominantes est une impasse pour penser ce phénomène. D'où sa préférence de parler de lignes de fuite :

> Je dirais pour mon compte : une société, un champ social ne se contredit pas, mais ce qui est premier, c'est qu'il fuit, il fuit d'abord de partout, ce sont les lignes de fuite qui sont premières (même si « premier » n'est pas chronologique). Loin d'être hors du champ social ou d'en sortir, les lignes de fuite en constituent le rhizome ou la cartographie. Les lignes de fuite sont à peu près la même chose que les mouvements de déterritorialisation : elles n'impliquent aucun retour à la nature, ce sont les pointes de déterritorialisation dans les agencements de désir.[520]

C'est bien ce que nous observons avec les discours des enseignants, ils ne vont pas tous dans la même direction et encore moins dans la direction privilégiée par l'institution. En revanche, cela ne signifie pas qu'ils souhaitent revenir à une éducation sans TIC. Les lignes de fuite qu'ils dessinent correspondent alors aux différents usages possibles avec les TIC aussi bien qualitativement que quantitativement. Autrement dit, d'abord, il y a des façons de faire multiples, fondées sur un savoir personnel, donnant autant d'orientations possibles au dispositif.

Poser les lignes de fuite comme premières par rapport aux dispositifs permet de donner directement un statut aux forces de différenciation : elles sont constitutives du dispositif, elles le traversent. Ainsi, il n'y a pas d'opposition mais plutôt une cohabitation entre différents types de discours faisant fond sur différents types de savoir. Et les forces de domination cherchent à imposer un point de vue afin de donner un sens et une direction au dispositif au lieu de le laisser

[519] DELEUZE, « Désir et plaisir », *art. cit.*, 2003, p. 116.
[520] Ibid.

(cc) BY-NC-ND

fuir. L'avantage de l'approche de Deleuze c'est de concevoir la résistance d'abord comme un flux de désir sous-jacent à tout type d'organisation. Cela nuance l'aspect binaire de la pensée foucaldienne entre pouvoir et résistance. On sort du dualisme pour s'intéresser aux multiplicités.

Le savoir délivré par les enseignants dans leur discours sur les TIC n'est pas toujours le même que celui des discours dominants parce qu'ils ne reposent pas sur les mêmes fondements. Les discours scientifiques analysés se construisent sur un mythe : celui de la technique forcément positive pour l'humanité. Dans ce mythe technodéterministe et technopositiviste, renouvelé avec le courant cybernétique des années 50, les TIC sont porteuses de changements positifs et amènent des solutions techniques aux problèmes rencontrés à l'école (échec scolaire, absentéisme, perte d'intérêt pour l'apprentissage). Les enseignants interrogés ont, en général, un savoir autre sur l'éducation, et la relation d'apprentissage est la première à apporter du sens et à être moteur de changements, avec tout ce que cela comporte d'incalculable[521] et d'incommensurable[522]. Partant de ce point de vue, les TIC ne peuvent avoir qu'une position seconde et ne peuvent donc pas être vues comme porteuses de changements à elles seules.

3. *Un phénomène de décalage*

Cette conception des rapports de forces permet de définir les phénomènes de résistance non comme une opposition marquée mais comme une position décalée fondée sur un savoir différent. Ainsi, ils ne sont pas juste une réponse à une forme de domination, ce qui se limiterait à avancer que le pouvoir produit ses formes de résistance. Ils se forment en même temps que d'autres formes de savoir et coexistent. Les différentes positions des enseignants viennent d'un savoir différent sur l'objet TIC. Leur discours témoigne non pas d'une résistance puisque tous les enseignants rencontrés sont d'accord pour faire usage des TIC mais d'un décalage parfois trop important entre leurs valeurs, leurs attentes et celles de l'institution. Anne-Marie Laulan,

[521] Armand Mattelart explique comment les technologies numériques se fondent sur une logique de calcul et fait l'histoire de cette tradition *in* MATTELART Armand, *Histoire de la société de l'information*, Paris, La Découverte, 2009.

[522] Nous faisons référence à Belin, pour qui la logique dispositive rend le monde bienveillant et rassurant parce qu'elle le rend calculable et ainsi maîtrisable par l'être humain, notamment grâce à la médiation technique. Or, avec les enseignants, nous observons d'autres façons d'être au monde, ne reposant pas uniquement sur la médiation technique mais plutôt sur les médiations imaginaire et symbolique. Cela ne signifie pas que la médiation technique est exclue mais sa part est moins importante dans le dispositif, ce dernier tirant alors plus sa bienveillance et son besoin de maîtrise des deux autres types de médiations.

(cc) BY-NC-ND

en étudiant la résistance des usagers aux systèmes d'information, observe ce décalage entre une demande sociale négligée et l'offre proposée :

> Il est tout à fait frappant de constater que, au moment du lancement sur le marché, industriels et commerciaux font preuve d'une fascination émerveillée pour les dispositifs, les réseaux, les systèmes nouvellement mis à disposition. Le contenu (« à quoi ça sert? ») n'est guère évoqué; on semble considérer que cela va de soi; que l'utilisation, la consultation, le remplissage des pages vont de pair avec la mise en service des dispositifs. C'est une fois encore négliger complètement les utilisateurs ; or le décalage entre le désir, la demande des destinataires et l'offre des émetteurs se traduit immédiatement par une sanction économique, la désaffection, la sous-utilisation.[523]

Elle ne prend pas les usagers pour des résistants mais remarque que leurs attentes, fondées sur un savoir qui leur est propre, ne trouvent pas de réponse :

> A l'origine du décalage entre l'offre et la demande d'information se trouve bien le hiatus entre deux logiques : celle des émetteurs et celle des utilisateurs : l'une rationnelle, soucieuse de rentabiliser les investissements, consciente des enjeux économiques (concurrence de marché) et politique. L'autre, la logique des utilisateurs, est radicalement différente : elle part du concret, du local, elle naît d'un désir, d'une crainte ou d'une souffrance, bref elle a un sens et s'inscrit dans un site.

Les différents styles d'usage dégagés mettent aussi l'accent sur ce point. Nous n'avons effectivement pas affaire à des résistants mais à des enseignants qui ont des attentes décalées par rapport à l'usage des TIC parce qu'elles sont fondées sur un savoir différent de celui de l'institution. En fonction de la conception de leur pratique professionnelle, les enseignants ont chacun des besoins particuliers pour faire usage des TIC. Or ces besoins ne trouvent pas toujours de réponse dans la politique d'intégration des TIC actuelle. Cela démontre surtout que le sens des usages n'est pas unique et que chaque enseignant le façonne en fonction de ses attentes par rapport à sa pratique professionnelle.

Ainsi, les différents styles d'usage analysés, allant d'un usage quasi-inexistant à un usage intensif, démontrent que le dispositif formé autour des TIC rassemble une multiplicité de possibles. La complexité des usages ne se résume pas à une catégorisation fermée entre usagers et résistants. Les styles analysés ne sont à ce titre pas exhaustif mais bien dépendants de notre

[523] LAULAN Anne-Marie, « La résistance aux systèmes d'information », *Réseaux* 4 (19), 1986. En ligne : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/reso_0751-7971_1986_num_4_19_1222, consulté le 15.10.2015.

(cc) BY-NC-ND

corpus. Cela nous permet toutefois de tirer quelques conclusions sur notre hypothèse de départ. Le concept de résistance ne nous paraît pas pertinent pour penser le faible usage des TIC à l'école. Nous voyons au contraire que les enseignants ne résistent pas à cet usage mais qu'une majorité se trouve en décalage avec les discours officiels. En effet, les discours institutionnels et scientifiques font des TIC un objet porteur d'une révolution positive pour l'enseignement alors que les enseignants ne partagent pas tous cette connaissance de l'objet. Le dispositif qui se forme autour de l'intégration des TIC à l'école se comprend alors comme un ensemble de savoirs différents coexistant ensemble et non comme une opposition frontale entre un pouvoir dominant et un pouvoir résistant. Cela ne signifie pas que la dimension de pouvoir n'existe pas au sein du dispositif mais elle ne nous semble pas être suffisante pour expliquer le faible usage des TIC à l'école. Autrement dit, les enseignants ont, en général, un usage limité des TIC, non parce qu'il leur est fortement demandé de l'intégrer à leur pratique professionnelle mais parce qu'ils savent que cela ne correspond pas toujours à leurs attentes ou à ce qu'ils veulent développer dans leur enseignement. Ainsi, le dispositif se fonde d'abord sur des savoirs différents qui alimentent des rapports de forces.

Cela nous amène à reconsidérer l'idée que le dispositif fonctionne sur l'illusion. En effet, avec l'analyse des entretiens, nous avons vu que l'illusion n'est pas le seul point de vue épistémique possible sur le dispositif TIC. Considérés comme des lignes de fuite, c'est-à-dire des potentialités de réalisation du sujet, les autres points de vue, débouchant sur d'autres styles d'usages, font eux aussi partie du dispositif. La théorie de Belin devient alors incomplète pour notre cas d'étude : le dispositif formé autour des TIC n'est pas uniquement bienveillant d'après les discours analysés. Les discours du style mythique (comprenant les discours scientifiques), reposant sur l'illusion, décrivent un dispositif bienveillant ou malveillant. Avec le style sceptique, nous trouvons un dispositif défaillant. Le style distant repose sur l'idée que le dispositif TIC est inutile voire même inconfortable. Enfin, le style pragmatique donne l'image d'un dispositif satisfaisant. Le terme de résistance est donc mal choisi pour rendre compte de la diversité des usages possibles. En effet, aucun enseignant ne résiste à l'usage des TIC. Les interviewés ne mettent pas de stratégie en place pour ne pas faire usage des TIC. En revanche, leurs discours reposent sur un savoir différent que celui des discours scientifiques ou institutionnels. Comprendre les styles d'usages dans le cadre d'un dispositif mettant en jeu différents savoirs c'est reconnaître la multiplicité des usages et leur possibilité d'évolution.

(cc) BY-NC-ND

CONCLUSION

Nous pouvons maintenant répondre à notre problématique. Nos deux hypothèses, le manque d'objectivité des discours scientifiques et la résistance des enseignants, n'étaient pas suffisantes pour comprendre les écarts de perceptions des TIC. Les enseignants n'ont pas un usage limité des TIC par rapport aux attentes des instructions officielles parce qu'ils résistent et ne veulent pas en faire usage. Et les discours scientifiques ne privilégient pas l'intégration des TIC en classe parce qu'ils manquent d'objectivité.

Les discours de tous les actants analysés ici conviennent de la nécessité de former les élèves à un usage maîtrisé des TIC. Aucun des discours étudiés ne remet en cause la nécessité de former les élèves au numérique. Ainsi, l'intégration des TIC à l'école s'est imposée dans les discours des deux corpus, qu'ils soient politiques, scientifiques ou enseignants. En revanche, les manières de percevoir et d'appréhender les TIC dans les discours fondent des styles parfois opposés.

Les deux styles les plus représentés dans les discours analysés, le style sceptique et le style mythique, sont en effet en contradiction. À tel point que les « sceptiques » ne s'opposent pas à l'intégration des TIC à l'école mais à la manière dont le style mythique appréhende cette intégration. Ce dernier repose en effet sur une perception passionnée de l'objet et sur une croyance : les TIC sont porteuses d'un autre monde et d'une autre école, merveilleux ou cauchemardesques.

Les discours scientifiques du corpus privilégient l'idée d'une meilleure école si le numérique y trouve sa place. Cela ne vient pas d'un manque d'objectivité. Cette dernière, se définissant comme un rapport entre un chercheur et un objet de recherche, mais aussi entre un chercheur et une communauté de pairs, est soumise à évolution. L'horizon d'attentes formé par les valeurs pratiques et théoriques de la profession est un idéal visé par le scientifique. Ces valeurs changent au fur et à mesure du temps et donnent lieu à des régimes d'objectivation parfois opposés. Nous pensons notamment aux régimes d'objectivation mécanique et au jugement exercé. Le premier prône un effacement total du chercheur derrière les machines et se méfie de la médiation humaine. En intervenant le moins possible, il est alors convaincu de laisser la parole à l'objet de recherche. Le deuxième prend le contrepied de ce courant et

(cc) BY-NC-ND

réintroduit le chercheur dans l'analyse. Les résultats obtenus par des procédés mécaniques doivent être interprétés par le chercheur pour en obtenir une compréhension scientifique. Avec chaque régime d'objectivation vient une vision particulière de la science et de l'objectivité.

Ainsi, nous avons préféré cerner l'objectivité dans les discours en analysant à la fois la présentation du soi scientifique et la présentation de l'objet TIC. Ces façons de présenter et de représenter le réel donnent aux discours leurs effets de scientificité. Cela nous a permis de réfléchir au rôle de la dimension énonciative. En plus d'attester de la présence d'un énonciateur, cette dimension témoigne de la manipulation que celui-ci exerce sur l'énoncé, notamment en mettant en place des stratégies de faire-croire. Les effets de scientificité ne viennent pas d'un dévoilement énonciatif au sens entendu par Verón. L'énonciateur ne se définit pas clairement dans son discours et ne dévoile pas ses conditions de production. De plus, relever les procédés de la dimension énonciative ne nous a pas permis de définir clairement la figure de l'énonciateur. Ces stratégies sont nombreuses et se manifestent au niveau des structures sémio-narratives et discursives. L'énonciation des discours scientifiques échappe alors à toute régularité. Il n'y a pas une énonciation scientifique mais des énonciations différentes manifestant à chaque fois la manière dont un chercheur vit son rapport au monde, à son objet de recherche et à sa profession.

Les effets de scientificité viennent alors des stratégies mises en place par l'énonciateur, soit pour poser un sujet universel du discours, soit pour créer une connivence avec le sujet via l'implication personnelle du chercheur. En effet, la dimension énonciative, que nous pensions marquer librement le discours de sa présence, d'où sa difficulté à la définir, est en fait hétéronome, c'est-à-dire dépendante à un tiers qui parle à travers elle. La sémiotique des instances de Jean-Claude Coquet nous a amené un éclairage théorique pour comprendre ce phénomène. La figure de l'énonciateur ne réfère pas forcément au chercheur mais à un tiers transcendant. Dans les discours scientifiques, nous avons identifié un tiers transcendant double : à la fois la Science et la Société.

Pour le premier, cela explique que l'énonciation se coupe de toute *φύσις*, et que l'énonciateur ne soit pas identifiable au chercheur. En effet, les discours sont dans une visée d'objectivité qui se définit par une abstraction du langage sur l'axe du λόγος. Ce tiers transcendant se fonde sur l'image que l'énonciateur se fait de la science et de l'objectivité. Il se comprend comme une intériorisation au niveau du *λόγος* d'un en-dehors du discours et règle ce dernier. La *φύσις* est niée et laisse la place à une instance énonçante rationnelle. C'est aussi ce

(cc) BY-NC-ND

tiers qui donne ses effets de scientificité au discours. Si jamais ce faire-croire perd sa visée d'objectivité alors le discours perd ses effets de scientificité et bascule dans un autre genre discursif. La présentation du soi scientifique manifeste alors une constante : la recherche d'objectivité à l'œuvre dans les énoncés de recherche demande une énonciation rationnelle, coupée du corps percevant.

Les effets de scientificité renvoient également à une quête idéologique, comprise comme une quête des valeurs. Ainsi, nous avons étudié comment d'objet de valeurs TIC est décrit dans les discours. En partant du lexique, nous avons vu que notre corpus est très hétérogène pour le dépeindre, ce qui démontre que chaque discours le perçoit et l'exprime de manière différente. Tous les énoncés veulent construire un savoir autour du même objet mais ce dernier ne correspond jamais au même phénomène. La terminologie employée pour parler des TICE déforme l'objet plus qu'elle ne le décrit. Nous décelons là une dimension mythique des discours scientifiques.

Surtout, l'analyse de cet objet de valeurs par les discours reflète l'existence d'un autre tiers transcendant : la Société. Il apparaît en effet que chaque discours est empreint des valeurs cybernéticiennes de la société de la communication. Ces valeurs, qualifiées d'utopiques par Philippe Breton, expriment une vision technodéterministe de la société, où l'usage des TIC doit promouvoir l'avènement d'un monde meilleur et affranchir l'être humain d'un certain nombre de contraintes. Ces valeurs se retrouvent dans les discours scientifiques qui appliquent à l'éducation cette utopie. Ainsi, l'usage des TIC façonne l'éducation et la société, permet une école plus ouverte et amène un nouvel homme. En véhiculant des valeurs associées à la symbolique de la société de la communication, les énoncés du corpus démontrent qu'ils sont avant tout des discours hétéronomes, laissant parler le tiers transcendant Société à travers eux. Ils illustrent également l'œuvre de la *praxis* énonciative. Elle fixe les usages et les significations dans une mémoire collective, démontrant ainsi que le discours de recherche est avant tout un discours social qui n'arrive pas toujours à s'extraire des valeurs sociétales dominantes. Cela ne veut pas dire que ce type de discours manque d'objectivité mais que le chercheur est l'homme de son temps et qu'il est influencé par les valeurs qui circulent au sein de l'espace social. Les discours scientifiques sont donc soumis à une double détermination : l'Objectivité et la Société. Celles-ci n'étant pas opposées mais travaillant de concert l'énonciation scientifique.

En parlant de valeurs sociales dominantes et de résistances de la part des enseignants, nous installons un rapport de forces entre les discours scientifiques et les discours enseignants.

(cc) BY-NC-ND

Pour comprendre ce rapport, nous empruntons le concept de dispositif à Michel Foucault. Nous reconnaissons avec ce dernier les enjeux de pouvoir, le dispositif se comprenant alors comme un ensemble d'éléments hétérogènes et liés entre eux au sein d'une stratégie qu'ils contestent ou renforcent. Toutefois, nous pensons que cette définition n'est pas suffisante pour réfléchir à la complexité des rapports en jeu dans le dispositif. Nous questionnons alors le concept à partir des travaux de Deleuze et de Belin et cela nous permet de poser que le dispositif est nécessaire au quotidien de l'expérimentation d'une part. D'autre part, les rapports de force ne sont pas premiers, le dispositif se fonde d'abord sur des savoirs différents. Pour Belin, l'illusion est première, pour Deleuze, le désir est premier. Dans tous les cas, les rapports de pouvoirs décrits en termes de domination et résistance viennent après et manifestent des directions, des conduites et des perceptions opposées. Il apparaît alors que le dispositif formé autour des TICE repose moins sur des injonctions auxquelles il faut se plier que sur des savoirs exprimant d'autres points de vue.

C'est bien ce que nous observons avec les discours enseignants. En effet, ces derniers nous donnent, dans leur grande majorité, un autre savoir sur les TIC que celui des discours scientifiques. Ce savoir repose sur des perceptions de l'objet révélant alors une autre façon d'être au monde, d'être à leur métier, à leur institution et ses injonctions, à leurs perceptions des élèves. Loin de l'illusion et prenant souvent le contrepied des valeurs mythiques de la cybernétique, les styles d'usage qui émergent des entretiens dévoilent un ensemble de questionnements cristallisant parfois des points de tensions entre les visées des enseignants et celles de l'institution scolaire. La résistance en tant que */ne pas vouloir faire/* ne permet alors pas de comprendre les usages limités des TIC à l'école.

Ces derniers expriment plutôt des forces de différenciation, c'est-à-dire d'autres façons de faire, d'autres usages que ceux attendus par l'institution. Cela vient souvent d'une incompatibilité entre les visées éthiques des enseignants et les valeurs mythiques véhiculées dans les discours dominants. Très peu d'enseignants rencontrés croient au miracle des TIC. Au contraire, ils ont plutôt tendance à s'opposer à cette perception de l'objet parce qu'elle ne permet justement pas de former les élèves à un usage maîtrisé des TIC. Ainsi, au lieu de parler de formes de résistance, nous préférons parler de savoirs décalés. L'écart entre les attentes ministérielles et la réalité de terrain trouve son origine dans ces différences de perception du même objet.

(cc) BY-NC-ND

Au final, l'intégration des TIC à l'école fait l'unanimité chez les enseignants. Les valeurs mythiques l'accompagnant beaucoup moins. Or, les discours au niveau institutionnel sont en cours d'évolution. Le rapport de l'OCDE publié en 2015 marque en ce sens un tournant dans la compréhension des TIC et le rôle qu'elles peuvent jouer dans l'éducation :

> And perhaps the most disappointing finding of the report is that technology is of little help in bridging the skills divide between advantaged and disadvantaged students. Put simply, ensuring that every child attains a baseline level of proficiency in reading and mathematics seems to do more to create equal opportunities in a digital world than can be achieved by expanding or subsidising access to high-tech devices and services.[524]

Ce discours va dans le sens des enseignants. Ces derniers démontrent plutôt une tendance à démythifier les TIC. Perçus comme un outil qui peut ou non apporter sa contribution au sens d'une situation d'apprentissage, ils ne se sentent pas obligés d'en faire usage. Pour eux, l'usage de n'importe quel outil doit être réfléchi et s'intégrer à leur façon de faire. Au même titre qu'un manuel, les enseignants ont recours au numérique s'ils y trouvent du sens et si cela correspond à leurs visées, leurs attentes et leurs objectifs.

Les TIC peuvent trouver leur place dans un projet pédagogique mais ne le fondent pas. Pour la majorité des enseignants interviewés, faire usage du numérique ne suffit pas, c'est même secondaire, le plus important étant de transmettre à leurs élèves les savoirs relatifs à leur matière. Les usages limités des TIC définissent d'autres types d'appropriations. L'usage « massif » ne suffit plus pour comprendre la complexité des usages. Il ne peut plus être considéré le seul aboutissement d'un processus d'appropriation.

[524] Notre traduction : « Et peut-être le point le plus décevant de notre rapport est que la technologie n'est pas d'une grande aide pour réduire les écarts de compétences entre étudiants favorisés et défavorisés. Pour le dire simplement, s'assurer que chaque enfant atteigne un niveau de compétences de base en lecture et mathématiques semble être plus efficace pour créer une égalité des chances dans un monde numérique qu'en élargissant ou subventionnant l'accès aux services et dispositifs de haute technologie » *in* OCDE, *Students, computers and learning. Making the connection*, *op. cit.*, 2015, p. 3.

(cc) BY-NC-ND

Bibliographie

Sémiotique / Sciences du Langage

ALI-BOUACHA Magid, « Enonciation argumentation et discours : le cas de la généralisation », *Semen* (8), 1993. En ligne : <http://semen.revues.org/3985>, consulté le 12.02.2015.

BARTHES Roland, « Le mythe, aujourd'hui », *in* : BARTHES Roland, *Mythologies*, Paris, Éditions du Seuil, 1970, pp. 209-272.

BARTHES Roland, « Éléments de sémiologie », *Communications* 4 (1), 1964. En ligne : <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/comm_0588-8018_1964_num_4_1_1029>, consulté le 10.08.2015.

BASTIDE Françoise, « Narrativité et argumentation », *in* : PARRET Herman et RUPRECHT Hans-George, *Exigences et perspectives de la sémiotique*, Amsterdam, John Benjamins Publishing Company, 1985, pp. 673-682. En ligne : <https://benjamins.com/catalog/z.23.60bas>, consulté le 05.02.2015.

BENVENISTE Émile, *Problèmes de linguistique générale I*, Paris, Gallimard, 2006.

BENVENISTE Émile, *Problèmes de linguistique générale II*, Paris, Gallimard, 2005.

BERTRAND Denis, « L'extraction du sens. Instances énonciatives et figuration de l'indicible », *in* : FRÖHLICHER Peter, *L'interprétation littéraire aujourd'hui*, Genève, Slatkine, 2003 (44–45), pp. 317-329. En ligne : <http://denisbertrand.unblog.fr/textes-en-ligne/semiotique-et-rhetorique/>, consulté le 09.08.2013.

BERTRAND Denis, *Précis de sémiotique littéraire*, Paris, Nathan, 2000.

BEYAERT-GESLIN Anne, « Introduction : la démonstration comme un ballon captif », *Actes Sémiotiques* (114), 2011. En ligne : <http://epublications.unilim.fr/revues/as/2754>, consulté le 02.12.2013.

BOCH Françoise et RINCK Fanny, « Pour une approche énonciative de l'écrit scientifique », *Lidil* (41), 2010. En ligne : <http://lidil.revues.org/3004>, consulté le 05.02.2015.

BORDRON Jean-François, « Le statut sémiotique du monde naturel et la question de l'objet », *Actes Sémiotiques*, 2007. En ligne : <http://epublications.unilim.fr/revues/as/1572>, consulté le 04.09.2013.

BORDRON Jean-François, *Vers une sémiotique des machines*, Limoges, PULIM, 2006.

CHARAUDEAU Patrick, « Pour une interdisciplinarité « focalisée » dans les sciences humaines et sociales », *Questions de communication* (17), 2010. En ligne : <http://questionsdecommunication.revues.org/385>, consulté le 06.12.2014.

CHARAUDEAU Patrick, « Quand l'argumentation n'est que visée persuasive. L'exemple du discours politique », *in* : BURGER Marcel et MARTEL Guylaine, *Argumentation et*

(cc) BY-NC-ND

communication dans les médias, Québec, Nota Bene, 2005. En ligne : <http://www.patrick-charaudeau.com/Quand-l-argumentation-n-est-que.html>, consulté le 03.12.2012.

COQUET Jean-Claude, *Phusis et Logos : une phénoménologie du langage*, Saint-Denis, Presses Universitaires de Vincennes, 2007.

COURTÉS Joseph, *Analyse sémiotique du discours : de l'énoncé à l'énonciation*, Paris, Hachette, 1991.

FLOCH Jean-Marie, *Sémiotique, marketing et communication : sous les signes, les stratégies*, Paris, PUF, 2002.

FLOCH Jean-Marie, « Concevoir et manager l'espace de travail, l'apport de la sémiotique », *in* : FRAENKEL Béatrice et LEGRIS-DESPORTES Christiane, *Entreprise et sémiologie : analyser le sens pour maîtriser l'action*, Paris, Dunod, 1999, p. 243.

FLØTTUM Kjersti, JONASSON Kerstin et NOREN Coco, *On : pronom à facettes*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 2007.

FONTANILLE Jacques, *Formes de vie*, Liège, Presses Universitaires de Liège, 2015.

FONTANILLE Jacques, « La sémiotique face aux grands défis sociétaux du XXIème siècle », *Actes Sémiotiques* (118), 2015. En ligne : <<http://epublications.unilim.fr/revues/as/5320>, consulté le 30.01.2015.

FONTANILLE Jacques, *Corps et sens*, Paris, PUF, 2011.

FONTANILLE Jacques, *Pratiques sémiotiques*, Paris, PUF, 2008.

FONTANILLE Jacques, *Sémiotique du discours*, Limoges, PULIM, 2003.

FONTANILLE Jacques, « La sémiotique est-elle générative ? », *Linx* (44), 2001. En ligne : <http://linx.revues.org/1047>, consulté le 05.02.2015.

FONTANILLE Jacques, *Sémiotique et littérature : essais de méthode*, Paris, PUF, 1999.

GREIMAS Algirdas Julien, *Sémiotique et sciences sociales*, Paris, Éditions du Seuil, 1976.

GREIMAS Algirdas Julien, *Du sens I*, Paris, Éditions du Seuil, 1970.

GREIMAS Algirdas Julien et COURTÉS Joseph, « Idéologie », *in* : *Sémiotique : dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Paris, Hachette, 1993.

GREIMAS Algirdas Julien et COURTÉS Joseph, « Scientificité », *in* : *Sémiotique : dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Paris, Hachette, 1993.

GREIMAS Algirdas Julien et COURTÉS Joseph, « Croire », *in* : *Sémiotique : dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Paris, Hachette, 1993.

GREIMAS Algirdas Julien et COURTÉS Joseph, *Sémiotique : dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Paris, Hachette, 1993.

(cc) BY-NC-ND

GREIMAS Algirdas Julien et COURTÉS Joseph, « Épistémiques (modalités) », *in* : *Sémiotique : dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Paris, Hachette, 1993.

GREIMAS Algirdas Julien et LANDOWSKI Éric, *Introduction à l'analyse du discours en sciences sociales*, Paris, Hachette, 1979.

HEBERT Louis, « Le schéma tensif », *Signo*, 2006. En ligne : <http://www.signosemio.com/fontanille/schema-tensif.asp>, consulté le 20.08.2014.

HEBERT Louis, « Le carré véridictoire », *Signo*, 2006. En ligne : <http://www.signosemio.com/greimas/carre-veridictoire.asp>, consulté le 23.08.2016.

HEBERT Louis, « Le schéma tensif : synthèse et propositions », *Tangence* (79), 2005. En ligne : <http://id.erudit.org/iderudit/012854ar>, consulté le 01.09.2016.

HJELMSLEV Louis, *Prolégomènes à une théorie du langage*, Paris, Éditions de Minuit, 1971.

LANDOWSKI Éric, « Une sémiotique à refaire ? », *Galáxia* (26), 2013. En ligne : <http://revistas.pucsp.br/index.php/galaxia/article/view/16837>, consulté le 17.09.2015.

LANDOWSKI Éric, « Avoir prise, donner prise », *Actes Sémiotiques* (112), 2009. En ligne : <http://epublications.unilim.fr/revues/as/2852>, consulté le 10.10.2011.

LANDOWSKI Éric, *Les interactions risquées*, Limoges, PULIM, 2006.

LATOUR Bruno et BASTIDE Françoise, « Essai de science-fabrication », *Études françaises* 19 (2), 1983. En ligne : <http://id.erudit.org/iderudit/036795ar>, consulté le 05.02.2015.

LATOUR Bruno et FABBRI Paolo, « La rhétorique de la science : pouvoir et devoir dans un article de science exacte », *Actes de la recherche en sciences sociales* 13 (1), 1977. En ligne : <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_0335-5322_1977_num_13_1_3496>, consulté le 17.02.2014.

LEGRIS-DESPORTES Christiane, CAPRON Pascale, COUTON-WYPOREK Patrick *et al.*, *Études Sémios et enquêtes en entreprise : manuel de méthodologies*, Cholet, Les 2 encres, 2008.

LIVNAT Zohar, « Rhétorique de l'objectivité et présence de l'auteur dans l'écriture en sciences sociales », *Questions de communication* (9), 2006. En ligne : <http://questionsdecommunication.revues.org/7924>, consulté le 06.02.2015.

LOTMAN Youri, *La sémiosphère*, Limoges, PULIM, 1999.

MAINGUENEAU Dominique, « Que cherchent les analystes du discours ? », *Argumentation et Analyse du Discours* (9), 2012. En ligne : <http://aad.revues.org/1354>, consulté le 04.02.2015.

PEIRCE Charles S, *Écrits sur le signe*, Paris, Éditions du Seuil, 1978.

PEIRCE Charles Sanders, « Comment se fixe la croyance », *Revue philosophique de la France et de l'étranger* (6), 1878, pp. 553-569.

(cc) BY-NC-ND

PIGNIER Nicole, *De la vie des textes aux formes et forces de vie. Texte, sens et communication, entre esthésie et éthique.*, HDR, Dijon, Université de Bourgogne, 2012. En ligne : <http://epublications.unilim.fr/revues/as/4786>, consulté le 20.04.2013.

RABATEL Alain, « Effacement énonciatif et effets argumentatifs indirects dans l'incipit du Mort qu'il faut de Semprun », *Semen* (17), 2004. En ligne : <http://semen.revues.org/2334>, consulté le 24.05.2015.

RASTIER François, « Pour une sémantique des textes théoriques », *Revue de Sémantique et de pragmatique* (17), 2005. En ligne : <http://www.revue-texto.net/Inedits/Rastier_Textes.html>, consulté le 14.08.2014.

REUTNER Ursula, « *De nobis ipsis silemus* ? Les marques de personne dans l'article scientifique », *Lidil* (41), 2010. En ligne : <http://lidil.revues.org/3013>, consulté le 05.02.2015.

RINCK Fanny, « L'analyse linguistique des enjeux de connaissance dans le discours scientifique », *Revue d'anthropologie des connaissances* 4 (3), 2010. En ligne : <http://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=RAC_011_0427>, consulté le 04.02.2015.

SAUSSURE Ferdinand de, BALLY Charles, SECHEHAYE Albert *et al.*, *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot, 1995.

TRELEANI Matteo, « Dispositifs numériques : régimes d'interaction et de croyance », *Actes Sémiotiques* (117), 2014. En ligne : <http://epublications.unilim.fr/revues/as/5035>, consulté le 28.01.2014.

TUTIN Agnès, « Dans cet article, nous souhaitons montrer que…Lexique verbal et positionnement de l'auteur dans les articles en sciences humaines », *Lidil* (41), 2010. En ligne : <http://lidil.revues.org/3040>, consulté le 05.02.2015.

TUTIN Agnès et GROSSMANN Francis, *L'écrit scientifique du lexique au discours*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2013.

VERÓN Eliseo, *La semiosis sociale : fragments d'une théorie de la discursivité*, Saint-Denis, Presses Universitaires de Vincennes, 1988.

Sciences de l'Information et de la Communication

ASSOCIATION EPI, « L'enseignement de l'informatique à l'école secondaire », *Archive EduTice*, <https://edutice.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/276158/filename/h70ocde.htm>, consulté le 24.09.2012.

BABOU Igor, *Science, télévision et rationalité. Analyse du discours télévisuel à propos du cerveau*, Thèse, Paris, Université Paris-Diderot - Paris VII, 1999. En ligne : <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00007469>, consulté le 04.09.2013.

BOUDOKHANE Feirouz, « Étude sur les non-usagers d'Internet : analyse de la perception des TIC et du rapport aux médias », *Les Enjeux de l'information et de la communication* (12/1),

(cc) BY-NC-ND

2011. En ligne : <http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=ENIC_011_0002>, consulté le 26.08.2016.

BOUGNOUX Daniel, *Introduction aux sciences de la communication*, Paris, La Découverte, 2010.

BOUTAUD Jean-Jacques et VERÓN Eliseo, *Sémiotique ouverte : itinéraires sémiotiques en communication*, Paris, Hermès Lavoisier, 2007.

BRETON Philippe, *L'utopie de la communication : le mythe du « village planétaire »*, Paris, La Découverte, 1997.

BRETON Philippe et PROULX Serge, *L'explosion de la communication : introduction aux théories et aux pratiques de la communication*, Paris, La Découverte, 2012.

CHARBONNIER Jean-Louis, « Vous avez dit culture numérique ? », *Echanger* (87), 2009. En ligne : <http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/innovation-pedagogique/echanger/dossiers-parus/vous-avez-dit-culture-numerique--681852.kjsp?RH=1164983791265>, consulté le 24.06.2015.

DACHEUX Éric, « Utopie et SIC : pour une approche plurielle des démocraties contemporaines », *Communication* 26 (2), 2008. En ligne : <http://communication.revues.org/835>, consulté le 25.08.2015.

DAVALLON Jean, « Objet concret, objet scientifique, objet de recherche », *Hermès* (38), 2004, p. 30.

GAVILLET Isabelle, « Michel Foucault et le dispositif : questions sur l'usage galvaudé d'un concept », *in* : APPEL Violaine, BOULANGER Hélène et MASSOU Luc, *Les dispositifs d'information et de communication*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 2010. En ligne : <http://www.cairn.info/les-dispositifs-d-information-et-de-communication--9782804162429-page-17.htm>, consulté le 22.09.2015.

JAUREGUIBERRY Francis, « Retour sur les théories du non-usage des technologies de communication », *in* : PROULX Serge et KLEIN Annabelle, *Connexions : communication numérique et lien social*, Namur, Presses Universitaires de Namur, 2012, pp. 335-350. En ligne : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00688565/document>, consulté le 17.08.2015.

JAUREGUIBERRY Francis et PROULX Serge, *Usages et enjeux des technologies de communication*, Ramonville Saint-Agne, Érès, 2011.

JEANNERET Yves, *Penser la trivialité*, Paris : Paris, Hermès Lavoisier, 2008.

JEANNERET Yves, « Dispositif », *in* : ARBOIT Gérard, ARNAUD Michel, CHANTEPIE Philippe *et al.*, *La « société de l'information » : glossaire critique*, Paris, La Documentation française, 2005, pp. 50-51.

KELLNER Catherine, MASSOU Luc et MORELLI Pierre, « (Re)penser le non-usage des TIC », *Questions de communication* (18), 2010. En ligne : <http://questionsdecommunication.revues.org.ezproxy.unilim.fr/395>, consulté le 17.08.2013.

(cc) BY-NC-ND

KELLNER Catherine, MASSOU Luc et MORELLI Pierre, « Des usages limités des TIC chez des professionnels de l'Éducation et du conseil dans le social », *Questions de communication* (18), 2010. En ligne : <http://questionsdecommunication.revues.org.ezproxy.unilim.fr/415#>, consulté le 17.08.2014.

LAULAN Anne-Marie, « La résistance aux systèmes d'information », *Réseaux* 4 (19), 1986. En ligne : <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/reso_0751-7971_1986_num_4_19_1222>, consulté le 15.10.2015.

LEBLANC Gérard, « Du déplacement des modalités de contrôle : contrôle des représentations et maîtrise du public », *Hermès* (25), 1999. En ligne : <http://hdl.handle.net/2042/14990>, consulté le 23.09.2015.

MATTELART Armand, *Histoire de la société de l'information*, Paris, La Découverte, 2009.

MATTELART Armand, « Information : l'utopie informationnelle en question », *in* : *Encyclopædia Universalis*, s. d. En ligne : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/information-l-utopie-informationnelle-en-question/>, consulté le 20.06.2012.

MERCOUROFF Wladimir, « Dix ans d'informatique dans l'enseignement secondaire : 1970-1980 », *Revue française de pédagogie* (63), 1983. En ligne : <http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1983_num_63_1_2302_t1_0090_0000_1>, consulté le 15.10.2015.

MOATTI Alexandre, « Le numérique, adjectif substantivé », *Le Débat* 3 (170), 2012. En ligne : <http://www.cairn.info.ezproxy.unilim.fr/article.php?ID_ARTICLE=DEBA_170_0133>, consulté le 06.09.2013.

MŒGLIN Pierre, « Quand éduquer devient une industrie », *Revue Projet* 2 (345), 2015, pp. 62-71.

MŒGLIN Pierre, « Une approche transdisciplinaire des outils et médias éducatifs », *in* : *Acte du 17ème Congrès de la Sfsic*, Dijon, 2010, pp. 238-243. En ligne : <http://www.sfsic.org/index.php/evenements-de-la-sfsic/congres-2010/17eme-congres-actes-en-ligne>, consulté le 25.11.2012.

MOIRAND Sophie, « De la médiation à la médiatisation des faits scientifiques et techniques : où en est l'analyse du discours ? », *in* : *Colloque Sciences, Médias et Société*, Lyon, ENS-LSH, 2004. En ligne : <http://science-societe.fr/colloque-%C2%AB-sciences-medias-et-societe-%C2%BB/>, consulté le 04.02.2014.

PAPE Thilo von et MARTIN Corinne, « Non-usages du téléphone portable : au-delà d'une opposition binaire usagers/non-usagers », *Questions de communication* (18), 2010. En ligne : <http://questionsdecommunication.revues.org/416>, consulté le 26.08.2016.

PAQUIENSEGUY Françoise, « Comment réfléchir à la formation des usages liés aux technologies de l'information et de la communication numériques ? », *Les Enjeux de l'information et de la communication* (1), 2007. En ligne : <http://www.cairn.info.ezproxy.unilim.fr/article.php?ID_ARTICLE=ENIC_007_0063>, consulté le 04.09.2013.

(cc) BY-NC-ND

PEETERS Hugues et CHARLIER Philippe, « Introduction. Contributions à une théorie du dispositif », *Hermès* (25), 1999. En ligne : <http://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-1999-3-page-15.htm>, consulté le 02.12.2013.

PELISSET Émilien, « Pour une histoire de l'informatique dans l'enseignement français. Premiers Jalons », *in* : PELISSET Émilien, VICARD Jean et DELAPIERRE Michel, *Système éducatif et révolution informatique*, Paris, Les cahiers de la FEN, 1985 (Recherches), p. 192. En ligne : <https://edutice.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/284085/filename/index.html>, consulté le 29.03.2012.

PROULX Serge, « Trajectoires d'usages des technologies de communication : les formes d'appropriation d'une culture numérique comme enjeu d'une société du savoir », *Annales des télécommunications* 57 (3-4), 2002, pp. 180-189.

REBILLARD Franck, *Le Web 2.0 en perspective: une analyse socio-économique de l'Internet*, Paris, L'Harmattan, 2007 (Question contemporaines Les industries de la culture et de la communication).

WYATT Sally, « Les non-usagers de l'internet. Axes de recherche passés et futurs », *Questions de communication* (18), 2010. En ligne : <http://questionsdecommunication.revues.org/397>, consulté le 06.09.2013.

Philosophie / Épistémologie

AGAMBEN Giorgio, *Qu'est-ce qu'un dispositif ?*, Paris, Payot & Rivages, 2007.

ALAIN, *Propos sur les pouvoirs*, Paris, Gallimard, 1985.

BACHELARD Gaston, *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin, 1967.

BACHIMONT Bruno, *Arts et sciences du numérique : ingénierie des connaissances et critique de la raison computationnelle*, Compiègne, Université de Technologie de Compiègne, 2004. En ligne : <http://www.utc.fr/~bachimon/Livresettheses.html>, consulté le 20.05.2016.

BASARAB Nicolescu, *La transdisciplinarité : manifeste*, Monaco, Éditions du Rocher, 1996. En ligne : <http://basarab-nicolescu.fr/BOOKS/TDRocher.pdf>, consulté le 01.11.2013.

DASTON Lorraine et GALISON Peter Louis, *Objectivité*, Dijon, les Presses du réel, 2012.

DELEUZE Gilles, *Foucault*, Paris, Éditions de Minuit, 2004.

DELEUZE Gilles, « Qu'est-ce qu'un dispositif ? », *in* : DELEUZE Gilles, *Deux régimes de fous*, Paris, Éditions de Minuit, 2003, pp. 316-325.

DELEUZE Gilles, « Désir et plaisir », *in* : DELEUZE Gilles, *Deux régimes de fous*, Paris, Éditions de Minuit, 2003, pp. 112-122.

FOUCAULT Michel, *L'archéologie du savoir*, Paris, Gallimard, 2008.

FOUCAULT Michel, *Dits et Ecrits II. 1976 - 1988*, Paris, Gallimard, 2001.

(cc) BY-NC-ND

FOUCAULT Michel, *Il faut défendre la société : cours au Collège de France, 1975-1976*, Paris, EHESS/Gallimard/Seuil, 1997.

FOUCAULT Michel, *Histoire de la sexualité : la volonté de savoir*, vol. 1 / 3, Paris, Gallimard, 1976.

IMANISHI Kinji et BERQUE Augustin, *La liberté dans l'évolution : le vivant comme sujet*, Marseille, Wildproject, 2015.

MORIN Edgar, *Science avec conscience*, Paris, Éditions du Seuil, 1990.

MORIN Edgar, « Sur l'interdisciplinarité », *in* : *Actes du Colloque du Comité National de la Recherche Scientifique Interdisciplinarité*, Paris, Éditions du CNRS, 1990. En ligne : <http://ciret-transdisciplinarity.org/bulletin/b2c2.php>, consulté le 01.12.2013.

RICŒUR Paul, « L'idéologie et l'utopie : deux expressions de l'imaginaire social », *Autres Temps. Les cahiers du christianisme social* 2 (1), 1984. En ligne : <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/chris_0753-2776_1984_num_2_1_940>, consulté le 24.08.2015.

SFEZ Lucien, « La technique comme fiction », *Revue européenne des sciences sociales* (XL-123), 2002. En ligne : <http://ress.revues.org/612>, consulté le 13.10.2012.

SFEZ Lucien, *Technique et idéologie : un enjeu de pouvoir*, Paris, Éditions du Seuil, 2002.

VIAL Stéphane, *La structure de la révolution numérique : philosophie de la technologie*, THESE, Paris, Université René Descartes - Paris V, 2012. En ligne : <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00776032>, consulté le 25.01.2013.

WIENER Norbert, *Cybernetics or control and communication in the animal and the machine*, Cambridge, Massachussetts, MIT Press, 1948.

Sociologie / Anthropologie

BELIN Emmanuel, *Une sociologie des espaces potentiels : logique dispositive et expérience ordinaire*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 2002.

BLANCHET Alain et GOTMAN Anne, *L'entretien*, Paris, Armand Colin, 2015.

BOURDIEU Pierre, « Comprendre », *in* : BOURDIEU Pierre, *La Misère du monde*, Paris, Éditions du Seuil, 1993, pp. 903-939.

DATCHARY Caroline, *Petit précis de méthodologie le sens du détail dans les sciences sociales*, Lormont, Le Bord de l'eau, 2013.

DE SARDAN Olivier, « La politique du terrain : sur la production des données en anthropologie », *Enquête* (1), 1995. En ligne : <http://enquete.revues.org/263>, consulté le 16.11.2012.

DUCHESNE Sophie et HAEGEL Florence, *L'entretien collectif*, Paris, Armand Colin, 2008.

(cc) BY-NC-ND

DUFLO Esther, « Évaluer l'impact des programmes d'aide au développement : le rôle des évaluations par assignation aléatoire », *Revue d'économie du développement* 13 (2-3), 2005. En ligne : <http://www.cairn.info/revue-d-economie-du-developpement-2005-2-page-185.htm>, consulté le 21.01.2012.

KAUFMANN Jean-Claude, *L'entretien compréhensif*, Paris, Armand Colin, 2004.

WINNICOTT Donald W., « L'angoisse liée à l'insécurité », *in* : WINNICOTT Donald W., *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Paris, Payot, 1969, pp. 198-202.

Rapports

ALLUIN François, BILLET Marion et GENTIL Régine, *Les technologies de l'information et de la communication (TIC) en classe au collège et au lycée éléments d'usages et enjeux*, Paris, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, 2010. En ligne : <http://www.education.gouv.fr/cid53622/les-technologies-de-l-information-et-de-la-communication-tic-en-classe-au-college-et-au-lycee-elements-d-usages-et-enjeux.html>, consulté le 05.10.2012.

BACH Jean-François, HOUDE Olivier, LENA Pierre *et al.*, *L'enfant et les écrans : un avis de l'Académie des sciences*, Paris, le Pommier, 2013. En ligne : <http://www.academie-sciences.fr/pdf/rapport/avis0113.pdf>, consulté le 20.02.2013.

DURPAIRE Jean-Louis, JARDIN Pascal, JOUAULT Didier *et al.*, « Le plan Ordicollège dans le département de la Corrèze », 2011-112, Paris, Éducation Nationale / IGEN, 11.2011, p. 50. En ligne : <http://www.education.gouv.fr/cid67068/le-plan-ordicollege-dans-le-departement-de-la-correze.html>, consulté le 15.10.2015.

OCDE, *Students, computers and learning. Making the connection*, Paris, OCDE, 2015. En ligne : <http://www.oecd.org/fr/publications/students-computers-and-learning-9789264239555-en.htm>, consulté le 15.11.2015.

Sites internet / Presse

DESMURGET Michel, BÈGUE Laurent et HARLE Bruno, « Laisser les enfants devant les écrans est préjudiciable », *Le Monde*, 08.02.2013. En ligne : <http://www.lemonde.fr/idees/article/2013/02/08/laisser-les-enfants-devant-les-ecrans-est-prejudiciable_1829208_3232.html>, consulté le 02.03.2013.

GAUDIN Agnès, « Corrèze : la fin d'Ordicollège, mais… », *La Montagne*, 29.04.2015. En ligne : <http://www.lamontagne.fr/limousin/actualite/departement/correze/2015/04/29/correze-la-fin-d-ordicollege-mais_11424727.html>, consulté le 15.10.2015.

MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE, « Plan de développement des usages du numérique à l'École », *education.gouv.fr*,

(cc) BY-NC-ND

<http://www.education.gouv.fr/cid54064/plan-de-developpement-des-usages-du-numerique-a-l-ecole.html>, consulté le 20.06.2012.

MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE, « Pour faire entrer l'école dans l'ère du numérique, l'éducation nationale se dote d'une Direction du numérique pour l'éducation (DNE) », *education.gouv.fr*, <http://www.education.gouv.fr/cid77198/pour-faire-entrer-l-ecole-dans-l-ere-du-numerique-l-education-nationale-se-dote-d-une-direction-du-numerique-pour-l-education-dne.html>, consulté le 15.10.2015.

MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE, « Repères et références statistiques », *education.gouv.fr*, <http://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html>, consulté le 15.10.2015.

PEILLON Vincent, « Faire entrer l'École dans l'ère du numérique », in, Gaîté Lyrique Paris, 2012. En ligne : <http://www.education.gouv.fr/cid66588/presentation-de-la-strategie-pour-faire-entrer-le-numerique-a-l-ecole.html>, consulté le 14.12.2012.

VALLAUD-BELKACEM Najat, « Discours de Najat Vallaud-Belkacem prononcé le 21 avril 2016 », in, Université de Lorraine / Vandœuvre-lès-Nancy, 2016. En ligne : <http://www.education.gouv.fr/cid101294/-ecole-numerique-discours-de-najat-vallaud-belkacem-prononce-le-21-avril-2016.html>, consulté le 25.05.2016.

Corpus des discours scientifiques

ASSUDE Teresa, BESSIERES Dominique et COMBROUZE Delphine, « Conditions des genèses d'usage des technologies numériques dans l'éducation », *Sticef* (17), 2010. En ligne : <http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2010/01-assude/sticef_2010_assude_01.htm>, consulté le 16.07.2013.

BARON Georges-Louis, BRUILLARD Éric et LÉVY Jean-François, *Les technologies dans la classe : de l'innovation à l'intégration*, Paris, Association Enseignement public et informatique ; Institut National de Recherche Pédagogique, 2000.

BELISLE Claire, « Les technologies : quels usages pour quels effets ? », *in* : CHARLIER Claire et HENRI France, *Apprendre avec les technologies*, Paris, PUF, 2010, pp. 35-45.

BOUCHEIX Jean-Michel et ROUET Jean-François, « Les animations interactives multimédias sont-elles efficaces pour l'apprentissage ? », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation* (160), 01.09.2007, pp. 133-156.

CHAPTAL Alain, *L'efficacité des technologies éducatives dans l'enseignement scolaire : analyse critique des approches française et américaine*, Paris, L'Harmattan, 2003.

FLUCKIGER Cédric, « L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation* (163), 2008. En ligne : <http://rfp.revues.org/978>, consulté le 23.01.2013.

(cc) BY-NC-ND

FOURGOUS Jean-Michel, *Réussir à l'école avec le numérique : le guide pratique*, Paris, Odile Jacob, 2011.

HADZILACOS Thamasis, « Les technologies de l'information et de la communication dans l'éducation », *in* : CHAUVE Pierre, FERREOL Gilles, NECULAU Adrian *et al.*, *Apprendre et enseigner dans la société de communication*, Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe, 2005, pp. 115-222.

KAMBOUCHNER Denis, MEIRIEU Philippe et STIEGLER Bernard, *L'école, le numérique et la société qui vient*, Paris, Mille et une nuits, 2012.

MARCHESSOU François et CERISIER Jean-François, « Accessibilité numérique et éducation : réalités, contextes, cultures », *Les Cahiers du numérique* 2 (3), 2001. En ligne : <http://www.cairn.info/revue-les-cahiers-du-numerique-2001-3-page-185.htm>, consulté le 20.11.2012.

MOATTI Daniel, *Le numérique éducatif (1977-2009) : 30 ans d'un imaginaire pédagogique officiel*, Dijon, Presses Universitaires de Dijon, 2010.

MŒGLIN Pierre, *Les industries éducatives*, Paris, PUF, 2010 (Que sais-je ?).

PERRIAULT Jacques, *Education et nouvelles technologies : théorie et pratiques*, Paris, Nathan, 2002.

POUTS-LAJUS Serge et RICHE-MAGNIER Marielle, *L'école à l'heure d'Internet : les enjeux du multimédia dans l'éducation*, Paris, Nathan, 1998.

RINAUDO Jean-Luc, *TIC, éducation et psychanalyse*, Paris, L'Harmattan, 2011.

SERRES Alexandre, « L'école au défi de la culture informationnelle », *in* : DINET Jérôme, *Usages, usagers et compétences informationnelles au 21e siècle*, Paris, Hermès Lavoisier, 2008, pp. 41-70. En ligne : <http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00274638>, consulté le 22.08.2013.

SIMONIAN Stéphane, *Hypertexte et processus cognitif : enjeux pour l'apprentissage*, Paris, Hermès Lavoisier, 2010.

TRICOT André, *Apprentissages et documents numériques*, Paris, Belin, 2007.

(cc) BY-NC-ND

Entretiens cités

CECILE FRANÇAIS, « Entretien individuel n°5 sur les usages des TIC au collège », 12.10.2013, *Volume 2 – Annexes*, pp. 296-316.

CHRISTOPHE TECHNOLOGIE, « Entretien individuel n°4 sur les usages des TIC au collège », 11.12.2013, *Volume 2 – Annexes*, pp. 244-295.

EMELINE HISTOIRE-GEOGRAPHIE et MARIE DOCUMENTALISTE, « Entretien collectif n°6 sur les usages des TIC au collège », 12.10.2013, *Volume 2 – Annexes*, pp. 93-125.

ETIENNE SEGPA, LAËTITIA ULIS et SYLVIE ANGLAIS, « Entretien collectif n°2 sur les usages des TIC au collège », 05.07.2013, *Volume 2 – Annexes*, pp. 39-63.

IVAN SVT, « Entretien individuel n°3 sur les usages des TIC au collège », 11.08.2013, *Volume 2 – Annexes*, pp. 201-243.

JULIEN HISTOIRE-GEOGRAPHIE, « Entretien individuel n°1 sur les usages des TIC au collège », 05.06.2013, *Volume 2 – Annexes*, pp. 137-161.

KEVIN MATHEMATIQUES, MATHIEU ANGLAIS, EMILE SVT *et al.*, « Entretien collectif n°1 sur les usages des TIC au collège », 05.07.2013, *Volume 2 – Annexes*, pp. 4-38.

NADINE HISTOIRE-GEOGRAPHIE, « Entretien individuel n°9 sur les usages des TIC au collège », 13.01.2014, *Volume 2 – Annexes*, pp. 269-381.

ROGER MATHEMATIQUES, JUSTINE EPS et CECILE FRANÇAIS, « Entretien collectif n°4 sur les usages des TIC au collège », 12.10.2013, *Volume 2 – Annexes*, pp. 74-80.

SIMON ARTS-PLASTIQUES, « Entretien individuel n°7 sur les usages des TIC au collège », 12.10.2013, *Volume 2 – Annexes*, pp. 326-344.

(cc) BY-NC-ND

Annexes

Corpus de discours scientifiques : présentation des auteurs[525]

1) *Les chercheurs en sciences de l'information et de la communication :*

DOMINIQUE BESSIERES

Activités scientifiques

- Chercheur au PREFics (Plurilinguismes, Représentations, Expressions Francophones, information, communication, sociolinguistique) de l'Université Rennes 2.
- Maître de Conférences en Sciences de l'Information et de la Communication à l'Université de Reims Champagne-Ardenne/ Institut d'études politiques de Lille.

Thèmes de recherche

- Communication des organisations publiques.
- Les conditions des usages TICE en lien avec les enjeux de professionnalisation, de politiques publiques et managerielles.
- La professionnalisation de la communication publique et à la normalisation des communications professionnelles dans les contextes publics.

JEAN-FRANÇOIS CERISIER

Activités scientifiques

- Directeur du laboratoire de recherche TECHNE (Technologies numériques pour l'éducation) de l'Université de Poitiers.
- Enseignant-chercheur en Sciences de l'Information et de la Communication à l'Université de Poitiers.

Thèmes de recherche

- L'appropriation des technologies numériques en contextes éducatifs et formatifs.
- La compréhension des processus par lesquels on s'approprie les technologies numériques.

[525] NOTA BENE : Quand les informations sur les auteurs n'ont pas pu être actualisées, nous avons mis les dernières disponibles.

(cc) BY-NC-ND

ALAIN CHAPTAL

Activités scientifiques

- Chercheur au Labsic de l'Université de Paris 13 jusqu'en 2014.

Thèmes de recherche

- La place des technologies éducatives dans les systèmes éducatifs en France et à l'étranger et spécialement dans le monde anglo-saxon.

DELPHINE COMBROUZE

Activités scientifiques

- Maître de conférences en Sciences de l'Information et de la Communication à l'IUT de l'Université de Reims Champagne-Ardenne.

Thèmes de recherche

- l'impact des TIC sur l'identité professionnelle.
- l'évolution des modalités sociales d'usages.
- la détermination et la catégorisation des modalités d'acceptation ou de rejet des technologies numériques.

DANIEL MOATTI

Activités scientifiques

- Chercheur associé au laboratoire de recherche I3M (Information Milieux Médias Médiations) à l'Université de Nice Sophia Antipolis.
- Enseignant-chercheur en Sciences de l'Information et de la Communication.

Thèmes de recherche

- Théories de la communication et théories pédagogiques face aux usages de l'informatique et d'Internet par les jeunes.
- Impact des technologies de l'information et de la communication sur les sociétés.

PIERRE MŒGLIN

Activités scientifiques :

- Chercheurs au Labsic (Laboratoire des Sciences de l'information et de la communication) de l'Université de Paris 13.
- Professeur des universités en Sciences de l'Information et de la Communication à l'Université Paris 13.

Thèmes de recherche

- L'industrialisation de l'éducation et de la formation.
- Les aspects socio-économiques des industries culturelles et des industries éducatives.

(cc) BY-NC-ND

JACQUES PERRIAULT

Activités scientifiques

- Membre associé du laboratoire de recherche DICEN-IDF (Dispositifs d'Information et de Communication à l'Ere Numérique – Paris Ile de France).
- Professeur émérite en Sciences de l'information et de la communication à l'Université de Paris Ouest Nanterre La Défense.

Thèmes de recherche

- Usages et appropriation des technologies de l'information et de la communication.

ALEXANDRE SERRES,

Activités scientifiques

- Chercheur au PREFics (Plurilinguismes, Représentations, Expressions Francophones, information, communication, sociolinguistique) de l'Université Rennes 2.
- Maître de Conférences en Sciences de l'Information et de la Communication.
- Co-responsable de l'URFIST (Unité Régionale de Formation à l'Information Scientifique et Technique) de Bretagne et des Pays de la Loire.

Thèmes de recherche

- La culture informationnelle.
- Les évolutions de la recherche d'information.
- La formation documentaire des étudiants.

(cc) BY-NC-ND

2) <u>Les chercheurs en Sciences de l'éducation</u>

TERESA ASSUDE

Activités scientifiques

- Professeur des universités en sciences de l'éducation à l'université d'Aix-Marseille.
- Chercheur au laboratoire ADEF (Apprentissage, Didactique, Evaluation, Formation) de l'université d'Aix-Marseille.

Thèmes de recherche

- L'étude du curriculum de mathématiques dans son historicité, dans son actualité et dans son devenir.
- Facteurs de changement et d'évolution / les résistances institutionnelles ou personnelles à ces changements.

GEORGES-LOUIS BARON

Activités scientifiques

- Chercheur au laboratoire EDA (Education, Discours, Apprentissages) de l'Université René Descartes – Paris 5.
- Professeur à l'Université René Descartes – Paris 5.

Thèmes de recherche

- La didactique de l'informatique.
- Les phénomènes de scolarisation des technologies de l'information et de la communication dans l'éducation.
- La prise en compte de l'informatique dans la formation des enseignants.

BERNADETTE CHARLIER

Activités scientifiques

- Directrice du Centre Did@c TIC de l'Université de Fribourg.
- Professeur au Département des Sciences de l'Education de l'Université de Fribourg.

Thèmes de recherche

- Evaluation de dispositifs de formation innovants.
- Formation d'adultes.

(cc) BY-NC-ND

CEDRIC FLUCKIGER

Activités scientifiques

- Membre du laboratoire CIREL (Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille) de l'Université de Lille3.
- Maître de Conférences en Sciences de l'éducation à l'université Lille 3.

Thèmes de recherche

- Didactique de l'informatique.
- Usage éducatif des Technologies de l'information et de la communication.
- Usages des TIC des enfants et adolescents.

FRANCE HENRI

Activités scientifiques

- Chercheuse au LICEF (Laboratoire en informatique cognitive et environnements de formation) à la TELUQ (Télé-université du Québec).

Thèmes de recherche

- Technologie de l'information et apprentissage en ligne.
- Communautés virtuelles.
- E-learning.
- Formation à distance.

JEAN-FRANÇOIS LÉVY

Activités scientifiques

- Chargé de recherches à l'INRP-TECNE en 2000.

Thèmes de recherche

- L'intégration des technologies numériques dans les établissements.

JEAN-LUC RINAUDO

Activités scientifiques

- Membre du laboratoire Civiic (Centre interdisciplinaire de recherches sur les valeurs, les idées, les identités et les compétences en Éducation et en formation) de l'université de Rouen.
- Professeur des universités en sciences de l'éducation à l'université de Rouen.

Thèmes de recherche

- Rapport à l'informatique des enseignants.
- Pratiques enseignantes et usages de TICE.

(cc) BY-NC-ND

3) <u>Les chercheurs en Sciences cognitives</u>

JEAN-MICHEL BOUCHEIX

Activités scientifiques

- Membre du laboratoire LERAD (Laboratoire d'Etude de l'Apprentissage et du Développement) de l'Université de Bourgogne.
- Professeur de psychologie cognitive et ergonomique à l'Université de Bourgogne.

Thèmes de recherche

- Traitement cognitif des documents multimédias : en particulier compréhension des animations interactives dans les domaines scientifiques et techniques.
- Apprentissages sur simulateur haute et faible fidélité.
- Mouvement oculaire et traitement de documents multimédias et de scènes visuelles.

JEAN-FRANÇOIS ROUET

Activités scientifiques

- Directeur de Recherche au CNRS.
- Membre du laboratoire CeRCA (Centre de Recherches sur la Cognition et l'Apprentissage) de l'Université de Poitiers.

Thèmes de recherche

- Navigation dans les hypertextes, recherche d'information, évaluation et intégration de sources multiples.
- Compréhension et usage des textes et des documents complexes.

STEPHANE SIMONIAN

Activités scientifiques

- Membre de l'équipe d'accueil ECP (Éducation, Cultures, Politiques) à l'Université Lumière Lyon 2.
- Maître de Conférences à l'Université Lumière Lyon 2.

Thèmes de recherche

- Conception pédagogique et didactique de contenus pour les technologies de l'éducation (structuration de cours, rédaction de contenus, usages d'objets numériques, etc.).
- Nature des échanges à distance via des technologies numériques (établissement du lien social, confiance à distance, analyse socio-discursive d'échanges en ligne,…).

(cc) BY-NC-ND

- Méthodes pédagogiques efficientes au sein d'un environnement informatique d'apprentissage.

ANDRE TRICOT

Activités scientifiques

- Directeur de la SFR (Structure Fédérative de Recherche) sur l'apprentissage, l'enseignement et la formation de l'École Supérieure du Professorat et de l'Education (ESPE) Midi-Pyrénées.
- Membre du laboratoire CLLE-LTC (Cognition, Langues, Langage, Ergonomie « Laboratoire Travail et Cognition »).
- Professeur des Universités en psychologie à l'ESPE Midi-Pyrénées.

Thèmes de recherche

- Les apprentissages et la recherche d'information avec des documents numériques.
- Théorie de la charge cognitive et à l'ergonomie des IHM (Interfaces Hommes-Machines).

4) Chercheur en Philosophie

BERNARD STIEGLER

Activités scientifiques

- Directeur de l'Institut de Recherche et d'Innovation (IRI) du Centre Georges Pompidou, Paris.
- Professeur associé à l'Université de Londres (Goldsmiths College).
- Professeur associé à l'Université de Technologie de Compiègne.
- *Visiting professor* à l'université de Cambridge.

Thèmes de recherche

- les enjeux des mutations actuelles (sociales, politiques, économiques, psychologiques) portées par le développement technologique numériques.

(cc) BY-NC-ND

5) <u>Les chercheurs en Informatique</u>

ÉRIC BRUILLARD

Activités scientifiques

- Directeur du laboratoire STEF (Sciences, Techniques, Education, Formation) de l'Ecole Normale Supérieure (ENS) de Cachan et de l'Institut Français de l'Education (IFE).
- Professeur des Universités à l'ENS-Cachan.

Thèmes de recherche

- Conception et usage des technologies issues de l'informatique dans l'éducation.
- Didactique de l'informatique, des progiciels.
- Formation des enseignants aux technologies issues de l'informatique.

THANASIS HADZILACOS

Activités scientifiques

- Professeur à Open University of Cyprus.
- Professeur-adjoint à l'institut de Chypre.
- Membre du Conseil Scientifique National de Chypre.

Thèmes de recherche

- E-learning – Formation à distance.
- Les dangers d'Internet.
- Le design de logiciels pour des applications.

6) <u>Les experts</u>

JEAN-MICHEL FOURGOUS

Activités professionnelles

- Homme politique français, maire d'Élancourt (Yvelines).
- Chercheur au CNRS jusqu'en 1985.

Intérêts pour les technologies numériques

- Rapport sur l'école numérique en 2009 à la demande du Premier ministre François Fillon, préconisant 12 priorités déclinées en 70 mesures.

(cc) BY-NC-ND

FRANCOIS MARCHESSOU

Activités professionnelles

- Consultant en enseignement à distance et en technologies éducatives.
- Professeur adjoint à l'Université Catholique de Lima, Pérou.

Intérêts pour les technologies numériques

- L'accessibilité numérique.
- La formation des enseignants au numérique.

SERGE POUTS-LAJUS

Activités professionnelles

- Dirige la société Education & Territoires (étude et conseil dans le domaine des politiques éducatives locales) depuis 2002.

Intérêts pour les technologies numériques

- Faciliter les usages des outils et des ressources numériques dans les apprentissages.

MARIELLE RICHE-MAGNIER

Activités professionnelles

- Expert auprès de la Commission européenne, direction générale XIII, dans le domaine du multimédia éducatif (en 1998).

(cc) BY-NC-ND

Table des matières

INTRODUCTION **8**

PARTIE 1. CADRE THEORIQUE POUR L'ANALYSE DES DISCOURS **15**

Chapitre 1. Quelle analyse des discours scientifiques ? **16**

Chapitre 2. L'énonciation objectivante **64**

PARTIE 2. LES TIC VUES PAR LES SCIENTIFIQUES **96**

Chapitre 3. L'énonciateur objectif **97**

Chapitre 4. La mythification de l'objet du discours. **145**

Chapitre 5. Des discours de domination. **193**

PARTIE 3. LES TIC VUES PAR LES ENSEIGNANTS **234**

Chapitre 6. Méthodologie des entretiens **235**

Chapitre 7. Des styles d'usage **285**

CONCLUSION **328**

BIBLIOGRAPHIE **333**

ANNEXES **345**

(cc) BY-NC-ND

Résumé :

À partir du constat que les discours scientifiques se prononcent souvent en faveur de l'intégration du numérique à l'école, allant dans le sens des instructions officielles, nous nous demandons alors pourquoi les différents rapports et enquêtes sur le sujet montrent que les enseignants en ont un usage limité. Nous analysons le décalage observé à partir de deux corpus. Le premier, constitué d'écrits de recherche, nous amène à questionner l'objectivité de ces dernier et à mieux cerner les fondements des périmètres de la recherche en sciences humaines sur le thème du numérique à l'école. Le deuxième corpus s'appuie sur des entretiens effectués avec des enseignants de collège. Loin de résister volontairement à l'usage des TIC en classe, ils expriment d'autres façons de comprendre, percevoir et s'approprier ces supports. Le dispositif ainsi formé autour des TIC révèle une situation plus complexe qu'une simple opposition entre une institution coercitive et des enseignants résistants.

Mots clés : usages, résistance, dispositif, sémiotique, TIC, objectivité

A semiotic approach to forms of resistance concerning ICT uses in education

Abstract :

Based on the observation that scientific discourses are often in favour of digital technologies at school, following the line of official instructions, we wonder why different reports and inquiries show that teachers have limited uses. We analyse this discrepancy from two bodies of discourses. The first one, made of scientific writings, drives us to examine their objectivity and also to identify the theoretical bases and background in human sciences research about digital technologies at school. The second one relies on interviews made with teachers. Far from resisting on purpose to the uses of ICT, they express other ways to understand, perceive and appropriate these technologies. The so-formed *dispositif* reveals a much more complex situation than a mere opposition in-between a coercive institution and resistant teachers.

Keywords: uses, resistance, *dispositif*, semiotics, ICT, objectivity

(cc) BY-NC-ND

Thèse de doctorat

UNIVERSITE DE LIMOGES

ED n°527 : Cognition, Comportements, Langage(s)

Centre de Recherches Sémiotiques (CeReS)

Thèse

pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE LIMOGES

Sciences du Langage, de l'Information et de la Communication / Sémiotique

Présentée et soutenue par

Anne-Sophie BELLAIR

le 8 Décembre 2016

Approche sémiotique des formes de résistances liées aux usages des supports numériques dans l'éducation

Volume 2 – Annexes

Thèse dirigée par Nicole PIGNIER

JURY :

Rapporteurs

M. Pascal ROBERT, Professeur des Universités, laboratoire ELICO, ENSSIB, Lyon

Mme Alexandra SAEMMER, Professeure des Universités, laboratoire CEMTI, Université Paris 8

Examinatrices

Mme Eléni MITROPOULOU, Professeure des Universités, laboratoire CeReS, Université de Limoges

Mme Nicole PIGNIER, Professeure des Universités, laboratoire CeReS, Université de Limoges

Université de Limoges

Table des matières des entretiens

Entretiens collectifs **3**
I. Entretien collectif n°1 3
II. Entretien collectif n°2 38
III. Entretien collectif n°3 63
IV. Entretien collectif n°4 73
V. Entretien collectif n°5 80
VI. Entretien collectif n°6 92
VII. Entretien collectif n°7 125

Entretiens individuels **136**
I. Entretien individuel n°1 136
II. Entretien individuel n°2 161
III. Entretien individuel n°3 200
IV. Entretien individuel n°4 243
V. Entretien individuel n°5 295
VI. Entretien individuel n°6 316
VII. Entretien individuel n°7 325
VIII. Entretien individuel n°8 344
IX. Entretien individuel n°9 368
X. Entretien individuel n°10 381

Entretiens collectifs

I. Entretien collectif n°1

Kévin Mathématiques, Mathieu Anglais, Yves SEGPA, Emile SVT, Claire Documentaliste

[>Moi] : Donc, est-ce que selon vous le plaisir d'apprendre est forcément associé à l'usage des technologies numériques ? Par les élèves et les enseignants dans la plupart des disciplines.

[>Kévin Mathématiques] : Forcément associé ?

[>Moi] : Forcément associé ouais.

[>Kévin Mathématiques] : « Forcément associé » moi la réponse elle est non. En maths non. Non, elle est de plus en plus nécessaire quand même pour accrocher l'attention des élèves sur certains cours où la figure en particulier lorsqu'elle est projetée, nécessairement, ça capte plus l'attention. Mais sur des exercices de recherche en 6e en particulier non, on peut tout à fait faire une recherche avec une feuille de brouillon, y'a pas d'ordinateur, y'a rien du tout. Donc forcément, non.

[>Moi] : D'accord.

[>Mathieu Anglais] : « Forcément » et « plaisir » associé ensemble non. « Forcément non », le plaisir il va venir du thème d'étude, et de la place que les élèves on va leur laisser dans l'activité. Par exemple on fait jouer des scénettes, évidemment, y'a pas de multimédia qui va rentrer, ni de technologies de l'information et de la communication qui vont rentrer, et ça, ça va leur plaire beaucoup parce qu'ils sont actifs, parce qu'il va y avoir moins d'exigences formelles, et plus d'exigences de plaisir justement, donc voilà, « forcément » et « plaisir » associés ensemble pour les technologies non, pas ces deux adjectifs là.

[>Claire Documentaliste] : Non mais pas mieux, j'sais pas s'il faut que j'développe, c'est la même réponse hein. Le plaisir n'est pas forcément avec les technologies.

[>Yves SEGPA] : Ah non, c'est très clair.

[>Moi] : Et pas plus de développement ?

(cc) BY-NC-ND

[>Yves SEGPA] : Non, c'est plutôt prise de tête même parce que quand ça marche bien, mais quand ça marche pas, ce qui est souvent le cas, c'est plutôt prise de tête.

[>maths] : Ça c'est une question très importante la…

[>Mathieu Anglais] : …Mais j'pense que ça doit figurer quelque part ouais.

[>Kévin Mathématiques] : …La maintenance.

[>Moi] : Et est-ce que vous avez senti que vos élèves sont plus intéressés par cours si vous utilisez les technologies numériques ?

[>Kévin Mathématiques] : Au début oui, incontestablement, parce que c'est nouveau, parce que dans ma matière je trouve qu'ils ont de plus en plus de difficultés à écrire ce qui est au tableau. Un exercice au tableau je m'aperçois de plus en plus qu'y'a une fraction non négligeable d'élèves qui ne corrigent pas. Parce que c'est écrire au stylo qui ne les intéresse pas. Enfin je sais pas, je fais peut-être un raccourci mais j'observe ça. Alors que quand on corrige un devoir à la maison avec un vidéoprojecteur, avec un PowerPoint, au début ça les intéresse beaucoup plus que la correction classique avec un polycopié corrigé à l'oral. Mais, parce qu'y'a un mais, au bout d'un certain temps d'utilisation, on constate qu'y'a pas cette attention de début, et que même avec un PowerPoint, même avec une petite souris qui vient etc. ça ne les amuse plus entre guillemets. Donc oui au début, mais pas si on l'utilise de façon systématique on perd aussi l'attention.

[>Mathieu Anglais] : Même type de réponse, est-ce qu'ils sont plus intéressés si les nouvelles technologies sont utilisées, non, y'a eu un malentendu dans les années 2000 où on a commencé à généraliser l'utilisation des technologies nouvelles dans l'Éducation Nationale. On s'est aperçu dans les deux, trois premières années que effectivement, y'avait un regain d'attention chez les élèves pour ces cours-là, et on a mal apprécié le phénomène, comme le disait mon collègue, c'est surtout l'aspect nouveau qui les intéressait comme d'ailleurs, c'est vrai pour toutes les activités qu'on mène, dès qu'on propose une activité qui est nouvelle ou différente, y'a forcément un regain d'intérêt, que ce soit avec les nouvelles technologies ou non. Il se trouve que comme on utilise très peu les nouvelles technologies, les rares fois où on les utilise, ça a toujours un petit côté inattendu, merveilleux et exceptionnel, donc pour ces séances-là, on peut avoir pendant un quart d'heure, vingt minutes, un regain d'attention, d'intérêt. Si on, c'est d'ailleurs parfois le cas, si on les utilise de façon récurrente, à chaque heure, il faut pas plus de deux heures pour que les élèves se lassent, comme pour toute activité d'ailleurs.

(cc) BY-NC-ND

[>Yves SEGPA] : Ouais moi j'suis assez, j'suis tout à fait d'accord même, en plus moi j'ai l'impression que les nouvelles technologies, bon c'est beau, mais parce qu'ils ont l'impression que c'est la solution de facilité. Comme tu le disais, au lieu d'écrire là on tape, et beh, du coup, ils veulent faire ça à toute vitesse encore une fois, et donc finalement on arrive au contraire de ce qu'on souhaite, c'est-à-dire que par exemple pour enregistrer ou ouvrir un fichier, ils vont faire tout et n'importe quoi, ce qui fait qu'ils vont faire disparaître des choses, ou les déplacer et donc ça va être encore plus le bazar qu'autre chose, parce que ils veulent aller trop vite quoi, et c'est vrai que ça, ça permet d'aller beaucoup plus vite que l'écrit quoi.

[>Mathieu Anglais] : Y'a un phénomène de manipulation aussi, de manipulation, qui leur paraît simplifié, et qui d'après eux, dans leur attitude, évite la phase de réflexion. Et malheureusement, la manipulation et la réflexion sont dans nous ce qu'on essaie de proposer, sont forcément liés. Et eux ils pensent que, voilà, que la manipulation seule peut suffire.

[>Yves SEGPA] : Et ils pensent qu'ils savent et qu'ils ont pas forcément besoin d'écouter ce qu'on dit parce qu'ils savent déjà comme ils utilisent à la maison dans certaines circonstances…

[>Mathieu Anglais] : Ça peut les rassurer.

[>Yves SEGPA] : Moi j'vois hier soir j'étais chez mon médecin, et il vient de se mettre à l'informatique, enfin, et il me disait « bon, chez moi j'utilisais comme tout le monde un envoi de mail et tout, mais là j'ai un logiciel bien particulier pour faire le suivi, là c'est pas si simple que ça ». Et les gamins, ils sont pareils, ils ont l'impression que comme ils savent envoyer des mails, faire des recherches sur Internet, quand on leur demande d'utiliser un logiciel, ils vont savoir quoi, ils passent pas par la phase, comme dit Z, de réflexion, et donc ils foncent quoi. Et c'est vrai que le l'outil informatique permet de foncer sans forcément réfléchir, sauf qu'après ça donne pas forcément les résultats escomptés.

[>Moi] : Et vous croyez que c'est parce qu'ils font trop confiance à l'outil qu'ils ont cette…

[>Mathieu Anglais] : Parce que c'est devenu pour eux un outil banal, commun donc quelque part ça les rassure. On parlait d'intérêt ou d'envie, c'est surtout que ça les rassure, quand on sort une règle à calcul trigonométrique, ou quand on passe à l'enregistrement en anglais, ça, ça leur est pas familier, c'est quelque chose qui est difficile d'abord. Ils ont l'impression que dès qu'y'a l'outil informatique, ça fait partie de leur domaine, de leur domaine de compétences, donc ça les rassure, donc ça c'est plutôt positif. Le problème c'est

(cc) BY-NC-ND

que nous on considère une TICE comme un outil. Et pas comme une fin en soi, donc ça pour eux c'est difficile par contre.

[>Moi] : Est-ce que à votre avis les technologies numériques changent quelque chose dans l'appropriation des savoirs des élèves ? Est-ce qu'ils apprennent mieux avec les technologies numériques ?

[>Kévin Mathématiques] : C'est trop tôt pour le dire, moi je pense que non, j'pense que, comme disait mon collègue, on s'est un petit peu trompés. Il faut les utiliser les technologies parce que ça fait partie de notre monde d'aujourd'hui, le numérique ils sont immergés là-dedans depuis très… tout petit, mais faut pas que ça soit systématique. Je pense que, en mathématiques en tout cas ça ne résout pas tous les problèmes, loin de là, et sur les logiciels de construction géométrique, on s'aperçoit même que ça fait, c'est contre-productif, parce qu'un logiciel de géométrie ne fonctionne pas comme la construction manuelle. C'est-à-dire que pour faire un triangle avec Cabri Géomètre ou GeoGebra, on place trois points, on déplace ces trois points pour obtenir les angles voulus. Quand on le fait avec le papier, on place deux points, on prend le rapporteur pour faire l'angle voulu. Et on s'aperçoit que les élèves qui utilisent GeoGebra et Cabri Géomètre, pendant un certain temps, ne savent plus utiliser le rapporteur. Nécessairement puisqu'ils déplacent avec la souris. Et que là sur support papier, tout à coup on perd quelque chose qui est important quand même, qui est l'utilisation du rapporteur. Et des exemples comme ça on en a plein. Sur la perpendiculaire c'est exactement la même chose. La perpendiculaire sur Cabri ou GeoGebra c'est très simple, on a une icône perpendiculaire A, on trace. Quand on revient sur l'équerre, on perd plein de gamins en 6e. Donc il faut vraiment que ce soit ponctuel mais surtout pas systématique. En géométrie en particulier.

[>Mathieu Anglais] : La question exacte c'est ?

[>Moi] : Est-ce qu'ils apprennent mieux avec les technologies numériques ?

[>Mathieu Anglais] : Ils devraient, ils devraient, ce qui est étonnant c'est que quand on prépare des séances, et qu'on intègre les nouvelles technologies, ça nous paraît évident, en langues. Pour les profs de langues, c'est un outil formidable parce que là où nous on est limités, c'est-à-dire dans le travail sur l'oral individuel de l'élève, qu'on peut forcément pas accompagner chez lui tous les jours, les nouvelles technologies c'est un outil formidable, donc si, ça, nous ça nous a facilité le travail, ça a amélioré. Après, le même pourcentage d'élèves progresse avec les nouvelles technologies que le pourcentage d'élèves qui progressait sans

(cc) BY-NC-ND

nouvelles technologies, c'est-à-dire que c'est des élèves qui ont une démarche individuelle vers l'apprentissage, vers l'acquisition de connaissance, de compétences. Aujourd'hui ceux-là progressent plus vite parce qu'ils ont des outils à leur disposition qui leur permettent un travail individualisé, après y'a les élèves qui ne faisaient pas le travail individuel d'approfondissement le font toujours pas, donc ces élèves-là, pour eux les nouvelles technologies ne peuvent apporter qu'en phase de découverte. Mais pour les profs de langues si, forcément c'est un outil formidable parce qu'on a dessus audio et vidéo, qui peut être individualisé, accessible à l'élève en dehors du cours. Ça, c'est quand même un plus notable.

[>Yves SEGPA] : Oui, ben, c'est sûr que, enfin, ça permet une individualisation du travail qui est intéressante, mais moi je pense que ça reste un outil et que ça remplacera pas forcément le reste quoi. C'est pas parce qu'on va avoir des outils informatiques que les gamins vont tous, euh, avoir un savoir beaucoup plus grand, ça reste un outil quoi. Pour certains, ça leur permettra de progresser, et pour d'autres, ils progresseront pas forcément.

[>Mathieu Anglais] : En ajoutant le plus, involontairement on a accentué les écarts, entre les bons, les très bons et les autres. Involontairement. Parce que comme on leur a proposé un outil de plus qui est quand même assez performant, ceux qui veulent et qui savent l'utiliser progressent plus, plus vite, c'est-à-dire mieux qu'avant. Le problème c'est qu'on laisse derrière aussi …ceux qui progressent pas beaucoup progressent toujours pas beaucoup, donc les écarts se creusent c'est vrai…

[>Kévin Mathématiques] : Ça c'est un aspect très important…

[>Mathieu Anglais] : …Et involontairement.

[>Kévin Mathématiques] : …Par exemple, en maths, quand on forme sur Excel ou GeoGebra, les bons élèves vont de plus en plus vite, et les moins bons élèves sont de plus en plus en difficultés, c'est certain.

[>Mathieu Anglais] : Et c'est pas une question d'accès aux nouvelles technologies parce que là en les mettant à égalité dans l'accès aux nouvelles technologies, c'est dans l'utilisation qu'ils vont en faire, qu'y'a des disparités qui sont créées.

[>Emile SVT] : Et moi je dirais que non, à la question, sauf pour un truc que j'ai identifié pour l'instant c'est les animations dynamiques en SVT. Effectivement, y'a pas…, précédemment j'pouvais pas leur offrir quelque chose qui permettent de visualiser une méiose de façon continue et progressive, donc pour les images dynamiques, c'est un apport vraiment considérable quoi. J'pense qu'en physique c'est pareil aussi. A part les images, les animations

(cc) BY-NC-ND

dynamiques, pour lesquels effectivement c'est un réel progrès, pour le reste sincèrement non. Accès plus rapide à l'information non, parce que accès plus rapide ponctuellement, mais une telle quantité de temps à passer au tri de l'information qui fait que j'leur fais pas gagner du temps avec ça. Diversité de supports, j'pouvais en offrir avant, donc non, sincèrement non.

[>Claire Documentaliste] : Moi non plus. Enfin moi non plus… Moi j'les vois se précipiter à toutes les heures sur les ordinateurs tout de suite et on se rend très, très vite compte qu'effectivement ils ne maîtrisent pas déjà, déjà les outils. Ils ne connaissent pas. Alors chercher un mot, ils vont même plus dans le dictionnaire, ils vont sur Internet, mais ils connaissent pas les outils de langue déjà sur Internet, les dictionnaires en ligne, ce genre de choses. Créer un document, rien que pour un exposé ou une recherche, déjà c'est compliqué, alors au moins en 6e. Après ça va un petit peu mieux mais ils savent pas déjà créer un document, l'enregistrer, donc moi j'dirais que c'est pas, voilà, non, il faut le travailler, ça les aide pas comme ça, ça leur donne pas des moyens tout de suite plus faciles.

[>Moi] : Ouais, c'est pas un outil magique quoi.

[>Claire Documentaliste] : Non.

[>Moi] : Et du coup, pour vous, les supports numériques il faut qu'ils soient pensés en complémentarité avec les supports traditionnels.

[>Mathieu Anglais] : Qu'ils soient intégrés en fait quoi. C'est clair et comment ça doit être pensé… enfin le contenu de notre séance, euh, est fondamental, on doit le penser, enfin, euh, oui c'est quelque chose qui est intégré dans une séquence qu'on définit en amont quoi.

[>Kévin Mathématiques] : La séquence que j'viens de faire avec les 3e, fonction linéaire, fonction affine, tracé de droites, d'abord, pendant quarante minutes, papier millimétré, moi au tableau faisant mes axes, vraiment à l'ancienne entre guillemets, et GeoGebra dans les dix dernières minutes. Où je montre effectivement les droites tracées sur GeoGebra, je fais afficher les pentes, les coordonnées de points etc. Mais pour moi oui c'est dix minutes peut-être un quart d'heure, pas plus dans une séance. Que si j'avais branché GeoGebra tout de suite, si j'avais projeté les droites tout de suite, j'suis certain que sur le papier millimétré il se serait rien passé après, parce qu'ils seraient restés spectateurs de quelque chose, et puis après ils auraient attendu.

[>Emile SVT] : Après, y'a une remarque que j'voudrais faire là-dessus aussi, alors je sais pas si dans votre enquête ça va vous intéresser, ou sous quelle forme, c'est que j'pense qu'on a du mal à avoir une analyse objective et rationnelle des choses, de fait que nous-même

(cc) BY-NC-ND

on a la tête dans le guidon, et qu'on a pas le recul, et bon nombre de problèmes qu'on peut avoir sont des problèmes liés à l'absence de formation ou à la non-maîtrise qu'on a de l'outil nous-même. Alors certes, y'a des projets qui ont dix ans d'avance sur c'que nous on pratique par exemple dans ce collège ou autre, donc y'a des gens qui ont le recul ponctuellement, qui alimentent les bases de données en ressources, ou autres, on le voit bien. Mais la très grande majorité des enseignants n'ont pas eu de formation sur le sujet et se sont formés sur le tas, s'y mettent maintenant on s'y met tous mais dans un espèce de flou qui est pas… C'est dur de s'y retrouver, on navigue vraiment à l'aveugle là-dedans donc on prend une voie d'accès, un logiciel, un truc un machin, et puis on développe avec ça, mais on a beaucoup de mal à avoir du recul et encore plus quand, alors, on peut parler bien des méthodes traditionnelles qu'on utilisait parce qu'on les maîtrise, parce qu'on a essayé des petits trucs différents, parce que… Après le sentiment qu'on a de façon naturelle sur les TICE bien souvent c'est que ça nous embrouille encore plus davantage à ce stade-là où on en est.

[>Moi] : Et justement, vous avez suivi des formations ou pas ? Sur les TICE à l'IUFM, enfin je sais pas comment ça s'appelait, mais …

[>Emile SVT] : Oui.

[>Moi] : Et alors ?

[>Mathieu Anglais] : Ça a toujours un côté intéressant parce que comme tu disais on découvre une porte d'entrée, un logiciel, on a souvent des exemples d'activités proposées par les collègues, c'est toujours utile et enrichissant. Après on disait inclus dans une séquence pédagogique oui, donc comme chaque séquence pédagogique est à créer par l'enseignant, en fonction du niveau de la classe, de son potentiel, on est tout le temps en train de remettre l'ouvrage sur le métier donc, c'qu'un collègue a développé de façon intéressante, brillante, sera pas forcément directement transférables. C'est des bons exemples, c'est utile, il faut voir à quel moment on peut le faire sans que ça soit pas consommateur de temps pour nous aussi, ces formations-là. Et de toute façon, ça n'est jamais une fin en soi, d'ailleurs on nous précise toujours que on a une grosse part d'auto-formation, ce qu'on fait. Pour revenir sur l'inclure dans une séquence, ouais, j'pense que c'est important. En langues on a toujours été une espèce de labo, quand dans les années 80, alors moi j'étais pas encore enseignant, mais on a eu l'occasion de se pencher là-dessus avec les collègues de langues, on a introduit la vidéo, la fameuse VHS dans les cours, voilà, et tout à coup on a dit tous les cours de langue doivent se faire avec une VHS à chaque heure. Bon on a vite compris les limites, et finalement, quand

(cc) BY-NC-ND

dans les années 90 on a intégré l'outil informatique, on est reparti sur les mêmes bases, c'est-à-dire aujourd'hui chaque cours de langue doit se faire dans un labo de langues avec un ordinateur, et puis pareil on s'est aperçu que ben, non, faut que ce soit inclus dans une séquence qui va intégrer différents outils, différentes approches, donc on a… Finalement, l'outil informatique comme la VHS, comme la fameuse diapo des années 70 sont des outils en plus, nouveaux, qui peuvent apporter, qui peuvent pas être une fin en soi.

[>Kévin Mathématiques] : Y'a un truc important sur la formation, faut que les formateurs soient à la page entre guillemets. Parce que la dernière fois la formation, c'est comme si on nous avait donné l'utilisation du minitel quoi. En maths ça va très, très vite, les logiciels, Cabri Géomètre, euh, ils sont déjà dépassés, GeoGebra, voilà, parce qu'y'a un commerce derrière. Donc nécessairement, ça va très, très vite. Et je reviens sur l'utilisation de l'outil, y'a un aspect qui me semble important sur ce qu'on disait tout à l'heure, je crois qu'on sait pas poser la question dans un premier temps de ce qu'on allait apporter aux élèves avec les TICE. Enfin moi j'parle pour les maths, l'inspecteur, l'inspectrice, l'institution, nous a poussé à nous former sur les TICE, et il fallait, pour être bon, il fallait savoir manipuler les logiciels de géométrie dernier cri entre guillemets. Pour être bon aux yeux des inspecteurs et même dans une équipe, et donc j'crois qu'on s'est fait un peu plaisir aussi en se formant à ces nouveaux outils etc. mais à mon point de vue, au collège en particulier, parfois on s'est pas posé la question est-ce que c'était vraiment adapté aux élèves. Et moi je m'aperçois que Geogebra c'est peut-être pas si adapté que ça au collège. Donc c'est peut-être finalement trop compliqué. Donc je crois qu'à un moment donné, c'est l'effet, on veut se former, on veut faire des choses nouvelles, on veut pas être à la traîne non plus dans une équipe, mais est-ce qu'on s'est vraiment soucié de l'intérêt pour les élèves ? J'en suis pas tout à fait certain. Enfin c'est un sentiment personnel hein.

[>Emile SVT] : La formation puisqu'on en était là, elle est nécessaire, elle est indispensable, et elle doit être fréquente, et elle est insuffisante, voilà. Elle est insuffisante pour plein de raisons, pour des problèmes de temps, pour des problèmes de coûts hein puisque une formation ça a un coût, euh, pour des problèmes de compétences, il faut des formateurs qui eux-mêmes sans arrêt soient à la fois très compétents sur les nouvelles technologies mais aussi très à l'aise sur les besoins pédagogiques des équipes, ce qui est pas facile, hein, pour faire le lien hein. Donc actuellement on peut dire puisque nous on a un catalogue de formation qui paraît tous les ans, on peut dire que l'offre de formation est très insuffisante.

(cc) BY-NC-ND

[>Moi] : Et c'est ça que j'voulais vous demander, est-ce que les formations elles sont techniques où on va vous apprendre vraiment à maîtriser un logiciel ou est-ce que c'est un peu plus à visée pédagogique, comment l'intégrer en classe ?

[>Emile SVT] : Elles sont toujours à visée pédagogique et moi je trouve qu'elles sont insuffisamment techniques. J'pense qu'y'a toujours deux phases, j'pense qu'il faut d'abord maîtriser l'outil, le logiciel, et ensuite, à partir de ce moment-là, il faut se poser la question de comment on peut utiliser dans un cours en classe. Et c'est là que on tombe sur cette limite, c'est-à-dire qu'il faut un formateur, qui à la fois soit pointu sur leur domaine technique, et qui ait une connaissance assez fine aussi, de ce qui est un contexte de cours en classe. Et c'est pas facile de trouver des formateurs qui puissent répondre à ces deux axes-là, c'est difficile.

[>Mathieu Anglais] : Donc le compromis qui est trouvé, c'est quand on tombe sur quelque chose de quelqu'un qui …

[>Emile SVT] : …A déjà expérimenté…

[>Mathieu Anglais] : …A la maîtrise technique juste suffisante pour aménager sa séquence et on ressort de là-dedans, en se disant, la solution qu'on a c'est pas de créer nous-même notre truc c'est…

[>Emile SVT] : …C'est de dupliquer, c'est de la dupliquer…

[>Mathieu Anglais] : De reprendre son truc qui fonctionne et jamais aussi bien que si c'est nous qui l'avions fait, parce qu'on a pas eu les connaissances techniques suffisantes pour adapter son outil à notre séquence qui est propre aux élèves. Donc ça donne toujours des trucs un petit peu… un petit peu entre, euh…

[>Emile SVT] : Bâtard, on peut le dire.

[>Mathieu Anglais] : …Mais c'est clair que le niveau de formation technique il est insuffisant hein. Le mot d'ordre, c'est autoformation.

[>Emile SVT] : Autoformation et très axé pédagogie. Le niveau technique il est très insuffisant pour beaucoup de collègues.

[>Yves SEGPA] : Moi j'étais pas trop d'accord avec Z sur la formation qu'on a faite, parce que moi c'est un truc que j'utilise depuis dix ans. Enfin moi j'l'utilise en français pas en maths, j'suis d'accord qu'apparemment en maths, c'est pas terrible, en français, moi j'trouve que c'est assez bien mais parce qu'effectivement, j'ai fait plein d'autoformation. Mais les premiers temps où j'ai fait des stages, c'était la catastrophe, j'ai pas du tout l'esprit informatique, et là mais à chaque fois que j'ai fait des formations, euh, en informatique, mais

(cc) BY-NC-ND

j'avais envie de bougner les formateurs quoi. Parce les mecs ils arrivent, enfin, les mecs ou les nanas, ils arrivent avec un contenu qu'ils veulent à tout prix faire passer, alors comme tu disais dans un temps limité, donc on peut pas poser de questions parce qu'on nous dit « ah non, les questions tout à l'heure, après, là j'vous explique et tout », donc en fait ils expliquent un truc donc on est largué dès le départ, donc moi quand j'suis largué dès le départ, c'est plus la peine, c'est comme les élèves, c'est plus la peine d'essayer de faire rentrer. Donc j'ai jamais réussi à faire une formation en informatique, et j'en ai fait quand même un certain nombre, qui m'a apporté quelque chose, si ce n'est effectivement de me dire, bon beh, voilà, faut que tu bosses les soirs ou les week-ends pour arriver à t'y mettre quoi. Et c'est vrai que c'est, je sais pas, les formateurs ils sont pas à l'écoute, enfin moi j'ai un beau-frère qui travaille dans l'informatique mais dans le privé, quand j'vois ce que les gens dans le privé quand ils arrivent dans les bureaux en une journée ils arrivent à apprendre à manipuler un logiciel, sauf qu'effectivement là nous dans l'Éducation Nationale c'est un formateur, vingt à trente stagiaires, et il faut que tout le monde comprenne la même chose à la même vitesse. Dans le privé c'est un formateur, trois, quatre personnes qui sont formées, voilà, quoi. Donc y'a vraiment un problème de formation, de nombre, de temps, de compétences à la limite des formateurs.

[>Mathieu Anglais] : Puisqu'on est enregistrés, tu disais beaucoup de formations informatiques, est-ce que t'as l'impression que ces cinq dernières années, y'a eu beaucoup de formations ?

[>Yves SEGPA] : Non, non.

[>Mathieu Anglais] : Ça me rassure.

[>Emile SVT] : Ah y'en a eu une cette année, moi je participe à une qui est particulièrement bien…

[>Mathieu Anglais] : … Sur la maintenance ?

[>Emile SVT] : Non, non, le thème c'est construire le C2I2E, mais sont conviés uniquement les référents TICE. Et faut pas rêver, c'est six demi-journées dans l'année, donc c'est des conditions exceptionnelles, qu'ils ont du mal d'ailleurs à tenir, et là l'intervenant il est, voilà…

[>Yves SEGPA] : Mais vous êtes déjà des gens qui y connaissaient quelque chose.

[>Emile SVT] : Non, non, pas forcément, enfin la majorité d'entre eux connaissent bien oui j'suis d'accord, mais moi j'fais partie, mais j'suis pas le seul hein, on est quatre, cinq,

(cc) BY-NC-ND

mais j'y vais aussi comme une ouverture à qu'est-ce qui existe, le thème principal c'est effectivement le net quoi. Quels sont les sites disponibles, comment fonctionne la toile, comment s'assurer des droits d'auteur vis-à-vis de l'image, enfin des choses comme ça. C'est bien fait, c'est fait par quelqu'un qui est assez pointu au niveau de la connaissance de l'Internet, et du coup, je sors de là-dedans, j'ai appris plein de trucs, et c'est sérieux. Mais voilà, c'est six demi-journées dans l'année, c'est des gros moyens, et on nous a annoncé clairement que c'était des moyens un petit peu exceptionnels, faut pas attendre que des offres accessibles à tous soient proposées dans votre domaine.

[>Yves SEGPA] : On va vous demander de nous former maintenant non ?

[>Emile SVT] : Oui mais bon, j'serai incapable de le faire hein. Enfin, sauf que j'suis incapable de le faire, c'que j'ai proposé à travers le mail, c'est un peu ça hein. Y'a plein de gens qui maîtrisent très bien PowerPoint, y'a de l'autre côté des gens qui aimeraient bien maîtriser PowerPoint, la solution qu'on a c'est de les faire se rencontrer sur une demi-journée etc. C'est comme ça. De toute façon, ça se passe comme ça, tout ce qu'on connaît et qu'on apprend, on l'apprend de quelqu'un qui a passé un peu plus de temps, qui lui-même a… en autoformation.

[>Mathieu Anglais] : On est déjà en formation horizontale, c'est déjà comme ça.

[>Moi] : Mais, du coup, y'a un décalage entre ce qui est annoncé au ministère de l'Éducation Nationale, qu'on va passer dans une école numérique, et ce qui se passe sur le terrain quoi.

[>Mathieu Anglais] : Et sans doute, pour vos recherches, vous avez sûrement jeté un coup d'œil aux différentes annonces, aux différents plans qui ont eu lieu depuis 1990.

[>Moi] : Même plutôt déjà, dès 70.

[>Mathieu Anglais] : Et j'pense que dans les derniers plans annoncés sur l'école numérique, on retrouve des thèmes, des propos, des annonces qui existaient déjà, enfin moi j'ai commencé y'a quinze, seize ans, on nous promettait déjà le tout numérique à chaque heure de cours. Et moi dans une école où je suis passé, on y était presque. J'faisais utilisation en salle, en labo informatique un cours sur deux. Donc oui on est loin mais pour n'importe quel enseignant, se rendre compte que les annonces ministérielles sont loin de la réalité du terrain, c'est une banalité.

[>Kévin Mathématiques] : La société s'est mise au numérique donc l'école va s'y mettre petit à petit, parce qu'on va pas rester à côté quoi, mais, euh, j'trouve que c'est aussi un

(cc) BY-NC-ND

peu de la com', de se mettre au numérique pour faire moderne et performant, c'est pas si simple que ça.

[>Emile SVT] : Et puis parce qu'y'a des enjeux aussi financiers derrière. De faire un plan d'équipement, c'est toujours plus simple que de définir des objectifs pédagogiques en rapport avec les TICE. On débloque telle enveloppe, et puis on va se débrouiller pour que tant d'établissements aient tant d'ordinateurs. Ça, d'ailleurs ça aboutit souvent à une situation assez hallucinante, à savoir qu'y'a des établissements qui sont dans le mouvement, qui ont en permanence qui ont effectivement en ce moment un ENT qui fonctionne, des tablettes numériques, chacun a son vidéoprojecteur ou autre, et puis ceux qui participent moins à la course parce qu'ils ont pas d'enseignants qui sont dans ce truc-là et qui jouent le jeu à fond, euh, ils sont sous-équipés. Dans notre collège on peut dire que depuis très peu de temps, y'a une salle informatique qui… bon le truc aussi, je sais pas si…le truc c'est au niveau des moyens, c'est des moyens matériels, des enveloppes pour acheter le matériel qui sont mises en place, y'a, c'est quand même hallucinant, on parlait en comparaison du privé, y'a rien qui est prévu pour la maintenance. Quasiment rien du tout. C'est un membre du Conseil Général, qui a en charge des dizaines d'établissements, qui s'occupe de la maintenance. Dans l'établissement, y'a personne qui est nommé pour la maintenance du matériel informatique alors qu'y'a cent trente ou cent quarante ordinateurs.

[>Kévin Mathématiques] : Ça c'est une aberration.

[>Yves SEGPA] : Et pour en revenir à la question sur c'qu'annonce le ministère, de toute façon le ministère c'est que de la com' pratiquement puisque de toute façon, c'est pas le financeur, donc il peut dire… moi j'prends souvent l'exemple de la natation, y'a vingt ou trente ans que la natation est obligatoire dans les programmes de l'école, enfin du collège, de l'école primaire etc. Le ministère a voulu ça, mais c'est pas le ministère qui finance la construction des piscines, qui finance le transport, qui finance les entrées, donc c'est bien facile d'écrire dans un bulletin, ça fait plaisir aux gens, les enfants vont apprendre à nager, les enfants vont apprendre à utiliser un ordinateur. Après comment ça se fait, c'est pas le problème du ministère, c'est pas eux qui financent. Donc ils peuvent toujours faire des annonces, si c'est pas suivi de moyens et de mise en place sur le terrain, ça sert à rien.

[>Moi] : Oui parce que on a vraiment l'impression qu'y'a pas de sens précis quoi, c'est, euh…c'est le numérique pour le numérique quoi.

[>Emile SVT] : Les objectifs sont pas définis.

(cc) BY-NC-ND

[>Yves SEGPA] : C'est aux collectivités de…

[>Emile SVT] : C'est navigation à vue, c'est autoformation, c'est débrouillez-vous à trouver des ressources de gens, de collègues qui ont créé des activités, des séquences, dont certaines sont intéressantes, donc voilà. Au gré de ce que vous rencontrez, de ce qui peut vous convenir, de ce qui vous parle eh bien allez-y.

[>Yves SEGPA] : C'est en fonction des moyens, parce qu'en Corrèze, y'a deux ou trois ans déjà qu'ils ont mis des portables à tous les gamins, bon apparemment…

[>Claire Documentaliste] : Cinq ans.

[>Moi] : Oui cinq ans, ça commence à dater l'opération.

[>Yves SEGPA] : Bon finalement, ce département-là a fait, ça, ça a pas été fait dans d'autres départements, mais le ministère avait pourtant pondu un texte, qui concernait normalement tous les départements quoi.

[>Claire Documentaliste] : Ceci dit, le bilan d'utilisation serait intéressant à faire en Corrèze.

[>Kévin Mathématiques] : Apparemment c'est très mitigé.

[>Mathieu Anglais] : Après la première réponse c'est, voilà, c'est que nous on est habitué à ce que une annonce ne soit pas forcément suivie d'effets. On l'a tous vécu dans nos carrières une fois par an, voire deux ou trois fois par an. On est un peu habitué à ça. Si on compare aux pratiques européennes d'autres pays, j'pense à l'Angleterre, en France, on répond souvent quand on réfléchit à la question pourquoi. Les Anglais, ils répondent plus souvent à la question comment. Et j'pense que, voilà, ça c'est un mal français, c'est-à-dire que on a parfois des bonnes idées, on se pose jamais la question de comment on va les mettre en œuvre. En Angleterre et en Allemagne, ils partent plutôt de l'inverse, comment on pourrait faire pour que, voilà, et en répondant à la question comment ils avancent plus vite. Après en termes d'ambition, ce plan d'école numérique il est justifié hein, c'est vrai que à la fois sur le plan professionnel, on a une génération qui indiscutablement aura besoin, travaillera sur le numérique. On visite par notre fonction, on visite des entreprises pour les élèves, on a visité une entreprise de charpente, qui n'utilise plus jamais la règle à tracer. Là où ils avaient des gens à qui ils demandaient d'être bons en géométrie, ils ont des gens à qui ils demandent d'être bons sur un logiciel. Et ces gens-là sont incapables de tracer une charpente à la main, comme c'était fait avant. Donc, l'idée est bonne, on est en retard parce qu'effectivement en Allemagne et en Angleterre on a des classes, ils travaillent complètement sur ordinateur et

(cc) BY-NC-ND

bon visiblement ça fonctionne puisque les élèves apprennent, donc oui l'ambition elle est pas bête, elle est légitime. Maintenant le comment risque de poser beaucoup de problèmes.

[>Kévin Mathématiques] : J'crois que la réponse elle va aussi être donnée par les nouveaux programmes parce que j'ai compris qu'on allait avoir de nouveaux programmes. Moi pour moi, les TICE ils sont utiles, lorsqu'on ne peut pas faire quelque chose à la main. Donc effectivement, si on veut programmer une variable aléatoire en proba, effectivement on a besoin d'un tableur, mais si les programmes restent en l'état, on peut faire 80% du programme de maths sans avoir besoin des TICE. Donc il faut refaire les programmes aussi. Il faut que les TICE soient un réel besoin pour pouvoir répondre aux exigences du programme.

[>Moi] : Oui, c'est ce que j'allais vous demander, c'est quoi les conditions qui peuvent être nécessaires pour mettre en place une bonne utilisation des TICE au final ?

[>Claire Documentaliste] : Le matériel.

[>Moi] : Ouais, enfin, la maintenance, ouais.

[>Emile SVT] : Non le matériel, elle a pas d'ordinateur au CDI, enfin qui soit performant. Elle n'a pas d'ordinateur performant au CDI.

[>Claire Documentaliste] : Alors que les ordinateurs j'm'en sers toute la journée et que les élèves bien sûr l'utilisent de manière...

[>Mathieu Anglais] : Matériel, maintenance, formation. Partage de pratiques entre collègues aussi.

[>Emile SVT] : C'est déjà ce qu'on a. On a que ça.

[>Mathieu Anglais] : C'est notre minimum.

[>Kévin Mathématiques] : Dégager des problématiques en maths où on est obligé de passer par un ordinateur pour avoir une réponse. C'est ça qui est intéressant, c'est que le tableur, enfin Excel, on l'utilise pas que pour le plaisir de l'utiliser, c'est qu'à un moment donné, on a un problème mathématique qu'on ne sait pas résoudre avec la calculatrice. Parce que ça nous prendrait beaucoup trop de temps. Excel est capable de le faire en un minimum de temps.

[>Moi] : Ouais, faut que le support soit pertinent du coup.

[>Kévin Mathématiques] : Alors après, tracer un triangle avec Cabri, moi j'en reviens un petit peu hein, honnêtement. Faire des figures qu'on peut faire à la main avec des instruments de géométrie usuels, pour moi l'ordinateur n'a pas d'intérêt. Il doit être adapté à une question qu'on ne sait pas faire avec un support papier classique quoi.

(cc) BY-NC-ND

[>Mathieu Anglais] : Nous, il peut pas en langues, il peut pas y avoir une révolution numérique elle a déjà eu lieu en fait. On sait ce qu'on peut faire avec les nouvelles technologies pour faciliter l'apprentissage des langues, ça existe déjà depuis…quinze ans, donc après, faudrait le généraliser, et faudrait effectivement qu'on ait résolu tout ce qui est problème technique, pour que, voilà, pour qu'y'ait pas d'obstacles. Mais il peut pas y avoir de révolution, elle a déjà eu lieu. C'est un outil, qui existe dont on a compris l'intérêt, qui s'ajoute. On peut pas apprendre une langue seulement avec l'informatique hein, les adultes l'ont essayé seuls d'apprendre chez eux l'italien avec Internet ou l'espagnol, l'italien était un exemple, savent que ça suffit pas mais c'est un outil utile, nous tous les profs de langues savent comment on peut l'utiliser. Après il faudra, voilà, que ce soit généralisé et facilité, c'est tout.

[>Kévin Mathématiques] : C'est utile à condition que ce soit encadré aussi, parce que les sites maths sont gratuits. MathEnPoche, un élève qui a Internet à la maison peut utiliser MathEnPoche. Donc je conseille d'utiliser MathEnPoche, exercices ciblés. Ils le font pas quand ils sont tout seul à la maison.

[>Mathieu Anglais] : Ça dépend lesquels, ça dépend lesquels.

[>Kévin Mathématiques] : Ou très peu.

[>Mathieu Anglais] : C'est là qu'on a accentué la fracture…

[>Kévin Mathématiques] : Très peu le font.

[>Mathieu Anglais] : La fameuse fracture non pas sociale de Jacques Chirac mais numérique, c'est que les bons élèves, qui de toute façon avaient déjà avant l'ère du numérique le réflexe d'aller chercher, d'anticiper, d'approfondir, maintenant ils ont à leur disposition un outil puissant pour ça, donc ils sont mieux, encore mieux armés que les autres, alors qu'ils étaient déjà assez bien armés.

[>Moi] : Justement, sur l'utilisation des élèves, est-ce que ils savent maîtriser l'informatique ? Enfin l'outil ?

[>Claire Documentaliste] : Non, non, ils maîtrisent pas.

[>Moi] : Non ?

[>Claire Documentaliste] : Ah non, ils font, enfin c'est intuitif hein leur, enfin, c'est très intuitif, c'est c'que je disais tout à l'heure hein, quand ils doivent créer un document à partir de ce qu'ils ont trouvé, c'est très compliqué. Rechercher un document que, j'pense que

(cc) BY-NC-ND

c'est souvent ça, Y elle en parle en SEGPA, aller chercher un document, l'extraire, travailler dessus, enfin des choses, euh, …

[>Yves SEGPA] : Rien qu'ouvrir un fichier, enfin en SEGPA, rien qu'ouvrir un fichier ou enregistrer un fichier c'est ouh…

[>Claire Documentaliste] : Et mener une recherche sur Internet… ah la la !

[>Mathieu Anglais] : Y'a deux niveaux de réponse. Le premier niveau c'est ce que tu disais, c'est qu'intuitivement, ils sont beaucoup plus performants que quelqu'un de quarante ans parce que c'est quand même un outil avec lequel ils sont familiarisés, donc intuitivement, ils avancent quand même assez vite déjà. Après nous on est dans un cadre où on leur demande des tâches précises avec des objectifs précis et une finalité. Dans ce cadre-là, ils sont pas bien armés parce que la génération, les générations précédentes par exemple on les avait formées à l'école primaire à savoir utiliser un dictionnaire, qu'est-ce que c'est que l'ordre alphabétique etc. Avant de se précipiter sur un dictionnaire, on leur apprenait à utiliser un dictionnaire. Même chose avec un rapporteur, avant leur demander à tracer des angles, on leur apprenait à tracer avec un rapporteur. Même chose avec un microscope j'pense. L'outil informatique il est arrivé, on l'a posé sur la table, l'ordinateur, et puis, « allez chercher l'information sur Internet, retapez-moi le texte qu'on vient de lire », mais on a pas avant fait un travail de méthodologie sur, euh, sur, beh, comment mettre les majuscules, comment faire une mise à la ligne, comment enregistrer un document, à quel endroit, y'a toute une phase de méthodologie, qu'on aurait peut-être dû faire, sans doute à l'école primaire. C'est pas pour se dédouaner mais a priori l'utilisation du dictionnaire c'était à l'école primaire, l'utilisation de la règle, du compas, c'était à l'école primaire, voilà, donc, cette phase de méthodologie-là, elle existe pas. Alors peut-être qu'on a supposé que les élèves hop intuitivement, ils allaient naturellement enregistrer un document, le reformater, euh, intégrer une image.

[>Claire Documentaliste] : On a supposé, on l'a mis dans B2I comme ça ils vont se dire, normalement ils savent le faire.

[>Mathieu Anglais] : Mais comme on le disait tout à l'heure, y'a le fameux « comment ? ». C'est-à-dire personne à un moment ne s'est posé la question de comment on va faire pour que les élèves, on soit certains que tous les élèves ou une majorité sachent faire ça. Logiquement, il y aurait dû y avoir dans les programmes deux heures par semaine dédiées à juste de la méthodologie sur comment je remplis cette tâche-là. Ça existe pas, chacun se débrouille dans son coin.

(cc) BY-NC-ND

[>Emile SVT] : Mais ce qui est bizarre, ce qui est assez rigolo, c'est que, bon, moi j'pense que déjà, pour rajouter une chose à la liste après matériel et maintenance, y'a à définir des objectifs intelligibles. Ce qui caractérise un petit peu les TICE c'est la navigation à vue et voire la noyade, on sait jamais à quel niveau on se place dans la problématique, c'est le flou complet, on a pas de formation, enfin bon, donc on y va quand même parce que on est curieux, on a de l'appétit, on veut jouer le jeu un peu et puis, voilà, on veut pas mourir bête quoi. Il n'empêche que tout en progressant, y'a, des fois, des interlocuteurs, moi, que j'rencontre et qui me semblent être beaucoup plus performants que moi. J'pense à par exemple au formateur que j'vois, il est très performant pour connaître les outils qui existent sur le Net, après sur l'apport de l'utilisation de Net proprement dit, c'est des questions qui… c'est pas son, lui c'est pas sa fenêtre de tir, c'est pas ce qui l'intéresse, utile ou pas utile. Qu'est-ce qui existe, et il a un inventaire assez précis. C'est tellement vaste et tellement énorme que on y voit pas, du coup chacun se définit son objectif, mais l'objectif général qui se dégage c'est « utilisez ce truc-là ». Ça par contre c'est à peu près clair, on a compris qu'il faut qu'on utilise ce truc-là. Mais c'que j'voulais dire, c'est que même les gens qui seraient habilités à définir les objectifs, ils ont pas l'air en ce moment complètement d'accord, par exemple sur la pertinence en pédagogie de la chose. Après, dans le cadre de cette formation intéressante, ils nous ont renvoyé sur André Tricot, ils nous ont envoyé en tout cas sur des chercheurs sur le domaine, pour lesquels en tout cas y'a des sons de cloche qui sont pas du tout évidents, pas du tout clairs sur le fondement en didactique ou en pédagogie sur ces trucs-là. On peut toujours dégager un sens quand y'a un outil, cet outil permet de faire ça. Oui. Après est-ce que le fait de permettre de faire ça augmente les connaissances ou augmente quoi que ce soit, la réponse est pas établie, même par les gens qui bossent visiblement beaucoup sur le domaine.

[>Moi] : Ben, justement, y'a un problème là-dessus parce que la plupart des outils qui sortent sur le numérique sont, euh, demandent trop de, euh…

[>Mathieu Anglais] : De concentration.

[>Moi] : De concentration au niveau cognitif, ça demande trop de choses à un élève, et du coup il peut pas retenir ce qui … les connaissances directes quoi.

[>Mathieu Anglais] : Le seul fait du geste nécessaire du déplacement de souris détourne l'attention sur, ou en tout cas, introduit une tâche supplémentaire.

(cc) BY-NC-ND

[>Moi] : C'est pour ça oui, aujourd'hui on dit que les enfants sont multitâches, et en fait, c'est pas vrai quoi, enfin, ils sont multitâches oui parce qu'ils peuvent faire plusieurs choses à la fois, mais, voilà, c'est superficiel. Quand on leur demande de se concentrer, de se poser un petit peu, là ça devient un petit peu plus compliqué pour eux.

[>Kévin Mathématiques] : J'commence à avoir quelques retours de mes élèves de 3e en particulier lorsque le vidéoprojecteur est tombé en panne. Et, euh, là ils m'ont fait une réflexion très pertinente dans le sens où je projette par PowerPoint des documents donc à l'écran etc. Et le jour où le vidéoprojecteur est tombé en panne, ils m'ont dit de façon unanime, mais monsieur vous expliquez beaucoup mieux quand y'a pas le vidéoprojecteur, parce que vous écrivez en même temps que nous. Parce que tout à coup, effectivement, on ne projette pas une grande quantité de choses en même temps, j'écris la phrase au tableau, je l'explique en même temps parce qu'y'a de l'oral derrière etc. Que quand on projette du coup, je pense qu'on perd en explication orale, parce qu'on explique la globalité du document qu'on projette, mais on l'explique plus en détail comme quand on écrit au tableau. Et j'trouve que c'était intéressant.

[>Emile SVT] : Y'a un truc qui est rigolo là-dessus, c'est l'engouement pour le TBI, le tableau numérique. Qu'est-ce que c'est le tableau numérique ? C'est par rapport à la situation où, on est, situation initiale, on est avec la craie, on est physiquement, alors c'est frontal, on est physiquement au tableau, on entoure physiquement les choses, ou autre. Étape suivante y'a le vidéoprojecteur, on est à l'écran avec la souris, on la déplace devant le truc. Qu'est-ce que c'est le tableau numérique ? C'est une façon de restituer la présence physique en face du tableau, et tout ça géré quand même par du matériel, du logiciel etc.

[>Kévin Mathématiques] : Ça a des petits avantages techniques, moi j'l'ai utilisé un peu, mais ça remplace pas effectivement comme tu dis, c'est un tableau, c'est-à-dire que le travail de l'enseignant…

[>Emile SVT] : Je cherche un candidat d'ailleurs pour en commander un, je prends au tournant, y'avait déjà X mais… T'en veux un ? C'est huit cent euros, c'est pas cher hein.

[>Yves SEGPA] : Et quand ça tombe en panne, qui le répare ?

[>Emile SVT] : C'est Y qui arrive.

[>Mathieu Anglais] : Pour en revenir à la question sur les tâches, multitâches, les difficultés que ça pose à l'élève, ça dépasse le cadre de l'école numérique, c'est-à-dire que si on regarde bien ce qui se passe aujourd'hui dans les collèges, enfin moi seulement dans ce

(cc) BY-NC-ND

que j'ai vu hein, ceux où je suis passé, c'est-à-dire que on est devenu des démonstrateurs. Quand on arrive, on montre quelque chose, pendant cinquante minutes, et a disparu complètement de nos phases d'enseignement et du travail des élèves encore plus, la phase de fixation. C'est-à-dire que quel que soit l'activité, le support, l'objectif, y'a un moment où on doit être seul face à une acquisition de connaissances/compétences, c'est-à-dire que ça demande soit une phase de concentration importante pour mémoriser, soit une phase de concentration et d'entraînement. Or cette phase-là a disparu. Qu'on prenne les nouvelles technologies ou pas, c'est-à-dire que moi par exemple, je vais montrer une structure grammaticale, je vais la tester, je vais l'utiliser devant eux, mais à un moment faut que l'élève, pour se l'approprier, faut qu'il la répète, qu'il l'entraîne, qu'il s'exerce. Or, j'parle pour ma matière mais j'pense que c'est vrai dans toutes les matières, on a fait disparaître les deux fameuses heures d'étude de fin de journée que j'ai connu en école primaire où on était seul face au cahier, où on était seul peut-être face à un écran d'ordinateur, mais où on s'entraînait, où on répétait. Alors à partir du moment où la phase de répétition n'existe plus, c'est comme un musicien à qui son professeur montre comment jouer quatre accords, et qui rentre chez lui, et qui laisse sa guitare enfermée dans la valise, et qui retourne au cours suivant. On lui montrera trois autres accords, on lui montrera une autre technique, si il passe pas un moment tout seul avec ses difficultés face à son instrument à répéter à répéter, il y aura jamais de vraie acquisition. Et ça, ça dépasse le point de vue numérique parce que qu'on utilise ou pas l'ordinateur, aujourd'hui, on est quand même confronté au collège à ce phénomène-là, c'est-à-dire que on est tous pendant une journée des démonstrateurs, on montre. On est sans doute des bons camelots pour certains, mais ça peut pas remplacer le rapport directement de l'élève face à la tâche où à sa difficulté où il doit s'entraîner, répéter, échouer, jusqu'à temps qu'il obtienne un résultat satisfaisant. Or ça on fait plus. On se dit, il va le faire à la maison avec la famille ou pas, mais comme en fait il le fait de moins en moins à la maison, ben, y'a plus cette tâche de fixation, donc, euh, moi je sais bien qu'en langues par exemple ça nous pose un vrai problème. Y'a pas de tâche de fixation donc on montre heure après heure des figures, des expressions grammaticales, et puis on espère qu'y'ait une forme de fixation mais sans entraînement individuel prolongé, aucune chance. Aucune chance.

[>Kévin Mathématiques] : Et des fois on a la perception de ce qu'est un bon cours de façon totalement erronée. C'est-à-dire qu'on a la perception qu'on a fait une bonne séance parce qu'on a projeté des choses, et que on s'est fait plaisir en quelque sorte, enfin moi je le

(cc) BY-NC-ND

conçois comme ça, mais est-ce que pour les élèves ça a vraiment été un bon cours ? J'en suis pas si certain. Des fois le cours à l'ancienne où on met les tables en U parce qu'y'a le regard aussi des élèves, on voit ce qui se passe au niveau de la compréhension quand on regarde un élève, on voit si c'est fluide, ou si il comprend pas. Et quand il est devant un écran, on perd ce regard-là aussi. Donc, euh, quelques fois j'ai le sentiment effectivement qu'on est content de certaines séquences qui n'ont pas eu les effets escomptés sur les élèves, ça j'en suis persuadé.

[>Yves SEGPA] : J'reprendrai ce que tu viens de dire à propos de plaisir et toi à propos de fixation, c'est vrai que la scolarité, c'est quand même avant tout une corvée, on y est tous passés, mais y'a quand même des apprentissages, des moments où il faut apprendre. Alors on a l'impression qu'aujourd'hui la société fait que les gamins faut plus leur donner de contraintes, faut plus leur donner de corvée, c'est tout dans le plaisir. Alors on a trouvé les TICE, c'est super, on leur montre des images, c'est attrayant et tout donc y'a la notion de plaisir, et on a oublié complètement comme tu dis cette notion d'apprentissage. Y'a un moment j'prends en école primaire, les tables de multiplication, nous on a appris les tables de multiplication par cœur en les récitant bêtement, les gamins. Alors on a créé des logiciels qui permettaient de faire des jeux avec les tables de multiplication en se disant les gamins ils vont apprendre parce qu'ils vont jouer, sauf que au bout d'un moment le jeu, les deux fois deux, deux fois quatre, c'est bon quoi, ils connaissent et ils font pas l'effort de passer par cette épreuve de corvée là, de travail, de contrainte où il faut vraiment apprendre quoi parce que si on veut… y'a plus d'apprentissage.

[>Mathieu Anglais] : Les langues sont emblématiques de ça parce que dès les années 80 y'a eu la fameuse utopie philosophique de l'imprégnation, c'est-à-dire qu'il suffit d'entendre l'anglais pour parler anglais, bon moi j'ai beau regarder des joueurs de tennis jouer un tournoi de tennis, je sais toujours pas jouer au tennis, donc on a été là-dessus soit en avance soit en retard parce qu'on a cru que l'imprégnation suffisait, et les nouvelles technologies sont venues rajouter une couche en disant on va mettre les élèves devant un ordinateur avec un casque, ils vont entendre, sa prononciation va s'améliorer, ce qui est en partie vrai mais ce qui peut pas suffire. Mais j'me suis aperçu que quelles que soit les matières hein, français maths, j'regarde un peu ce qui se passe ailleurs, histoire-géo, même chose, c'est-à-dire que le professeur fait une très bonne analyse du document au tableau projeté, et donc l'élève doit forcément fait une très bonne analyse de n'importe quel document-image projeté. Malheureusement, j'ai pas encore constaté que ça marchait aussi facilement.

(cc) BY-NC-ND

[>Yves SEGPA] : Oui et puis on a fait croire aux gens que c'était pas grave si on savait pas, on aurait toujours moyen de retrouver par Internet par des logiciels et tout, sauf que comme on disait tout à l'heure, ceux qui savent, ils savent effectivement où aller voir, ceux qui sont en difficultés, ils auront pas les clés pour retrouver, voilà, quoi.

[>Mathieu Anglais] : Sur ce que tu disais sur la notion de plaisir, ça j'trouve que c'est pertinent dans le sens où même dans notre pratique, on a de plus en plus d'élèves qui disent « j'ai pas envie de travailler », donc on utilise de plus en plus les TICE pour leur donner envie, tout en sachant qu'y'a des acquis qu'on doit avoir en faisant ce travail de répétition sur papier, et on sait très bien que c'est pas une solution quoi. Donc c'est un cycle sans fin, en fait. Pour donner envie aux élèves d'apprendre on utilise de plus en plus les TICE parce qu'on se sent obligé de les utiliser, tout en sachant qu'y'a un travail de fond que les élèves ne font pas et qu'ils devraient faire. Et qu'on les incite plus à faire en utilisant les TICE donc moi j'me rends bien compte que j'suis, euh…

[>Yves SEGPA] : Dire par exemple, ce gamin il écrit mal, ah ben, c'est pas grave on va lui filer un traitement de texte, celui-là il sait pas les tables de multiplication, oh ben, c'est pas grave on va lui donner une calculatrice. J'veux dire tu vas faire tes courses, pour faire des comparaisons de prix, tu vas pas sortir ta calculatrice à chaque fois !

[>Mathieu Anglais] : Disons que l'opération intellectuelle, elle existe toujours…

[>Yves SEGPA] : Souvent les gamins, enfin moi j'vois aux ateliers hein, ils savent pas faire de division, ah ben, c'est pas grave j'ai la calculatrice. Sauf que… ou les multiplications peu importe, mais tu leur demandes des chiffres dans un problème avec des sacs de ciment, une surface et tout, ça les dérange pas de multiplier pour trouver la surface, vingt sacs de ciment par quinze euros le sac quoi ! Pour trouver la surface du… Donc, voilà, faut quand même qu'y'ait un moment, alors j'sais pas si les TICE peuvent remplacer ça mais faut qu'à un moment… l'esprit… enfin les TICE peuvent pas tout remplacer par rapport à la réflexion quoi.

[>Kévin Mathématiques] : À un moment donné on a enlevé la pose de la division en 6e, et on l'a réactualisé parce qu'on s'est rendu compte que quand on donnait un exercice très simple, on achète trois stylos, on paye neuf euros, l'élève ne savait plus quelle opération il fallait faire. Parce que le travail de division que l'on fait en posant, permet justement de donner du sens à l'opération, et donc de résoudre des problèmes, et donc de pouvoir utiliser la

(cc) BY-NC-ND

calculatrice le cas échéant sans poser la division. Et en fait, on avait complètement mis de côté le sens des opérations. Donc ça aussi y'a un retour en arrière par rapport à ça.

[>Moi] : Et est-ce que vous trouvez du coup qu'on met aussi de côté le sens de l'apprentissage en général ?

[>Emile SVT] : Oui, ben, oui, oui, oui, c'est ça, quand on dit, enfin moi quand j'dis définir des objectifs, c'est des objectifs d'apprentissage quoi. Quelle est la fonction du métier quoi. Alors, c'qui est aussi qu'on peut tourner positivement c'est que si on nous en donne pas des objectifs, c'est à nous de les définir, ça peut être sympa aussi.

[>Mathieu Anglais] : C'est c'qui se passe un petit peu globalement ouais.

[>Emile SVT] : C'est ce qui se passe chez les profs, on aime bien se définir nous-mêmes nos objectifs. Donc c'est plutôt, on peut prendre ça pour une chance, le problème c'est que pour bien les définir faut d'abord avoir fait le tour de la question, la question elle est tellement vaste en matière de TICE que… Enfin pour ce qui me concerne moi qui suis pas, euh, qui m'y met, et sur le tard, voilà, j'suis encore dans la phase d'observation d'essai-erreur, et j'peux pas dire en quoi précisément ; j'identifie un truc c'est cette histoire d'image dynamique, effectivement, j'verrais un autre truc aussi c'est pour l'enseignement différencié. Quand la séquence est bien maîtrisée, soit j'leur propose une vidéo, soit j'leur propose moi-même à tout le monde et j'pose une question frontale, pour l'autonomisation ça peut être sympa. Mais on en est pas à ce stade-là parce que ça nécessite matériellement d'être bien organisé, au niveau de la connaissance d'utilisation du logiciel même d'être bien formé. On est pas. Mais j'pense effectivement que pour se repasser quatre fois ou cinq fois une vidéo si le gamin a besoin, c'est pareil pour un document audio, c'est effectivement mieux que d'avoir à être réceptif pile poil au moment où on te propose le truc, et on peut imaginer ces pistes là mais pour l'instant c'est que des pistes parce qu'au niveau…on est tellement noyé par le reste que je pense que…

[>Mathieu Anglais] : Indubitablement, au niveau personnalisation, individualisation du suivi des élèves, c'est un outil exceptionnel, après comme tu disais, y'a toute une phase de préparation que nous on doit faire, y'a toutes les conditions matérielles qui doivent être remplies pour qu'on puisse le faire, c'est-à-dire individualisation, c'est bien, mais il faut que nous, on puisse gérer plusieurs groupes en même temps, dans un même lieu, avec un accès sur les nouvelles technologies, c'est compliqué hein, on peut pas tous s'inviter au CDI, donc c'est

(cc) BY-NC-ND

compliqué. Mais par contre, c'est efficace hein, les rares fois où moi j'ai eu l'occasion matériellement où c'était faisable, j'me suis aperçu que c'était bien.

[>Claire Documentaliste] : Après, au niveau des compétences et des objectifs dont tu parlais, nous en documentation on est un petit peu plus quand même… Enfin, on les a nos objectifs informationnels, les compétences, on les a identifié et donc on travaille quand même dessus. Ce qui était valable sur la recherche documentaire, on l'a adapté développé aussi pour la recherche sur Internet. Enfin voilà, on leur apprend, on essaie de leur apprendre à chercher aussi et à trouver, donc on travaille sur les notions de mots-clés, sur les résultats, sur la pertinence, la validité la fiabilité, toutes ces notions-là, après c'est dans les compétences info-documentaires à nous. On a identifié les objectifs.

[>Moi] : Et justement, quand les élèves veulent faire des recherches Internet ils sont complètement perdus ou…

[>Claire Documentaliste] : Ah beh… souvent moi ça me… Quand ils font une recherche Internet, ils prennent la phrase, enfin la question qu'on leur pose, et ils tapent la question sur Internet. Alors c'est pour ça que du coup, cette notion de mots-clés là, leur faire comprendre comment, enfin leur expliquer déjà comment fonctionne un moteur de recherche, ce genre de choses, c'est très basique mais finalement, j'le fais pas tant que ça au CDI, j'les vois pas suffisamment pour le faire, faudrait que j'les vois un peu plus, mais à chaque que j'en ai l'occasion oui, bien sûr c'est ça.

[>Yves SEGPA] : L'outil qu'on avait pendant le stage là justement, qui permet d'anticiper dans la lecture, qui permet de… Les langagiciels là, moi j'trouve ça super génial parce que justement, ça permet un travail individualisé, ça permet de faire le point pour les gamins sur une méthodologie, sur une façon de lire, où la lecture c'est pas forcément bo a ba, et puis du premier mot jusqu'au cinquantième de la phrase, mais que c'est faire des renvois, et créer des images mentales et associer des mots pour retrouver. Donc y'a des mots avec des trous, ça empêche pas de retrouver parce que si on a par exemple château, ben, j'leur dis, moi, château vous pensez à quoi ? Roi, reine, princesse, prince etc. Tour, donc y'a des tas de mots qu'on va pouvoir retrouver, sauf que, bon alors les gamins ils comprennent bien, sauf que si à côté de ça, ils prennent pas de temps en temps un bouquin le soir et tout, et qu'ils ne font que une fois de temps en temps des exercices comme ça, ça sert à rien quoi. Parce que c'est comme le cycliste qui va faire dix kilomètres une fois par semaine, il va pas faire le Tourmalet cet été ou le coureur qui va se lancer pour le marathon de Paris alors qu'il court

(cc) BY-NC-ND

une fois par semaine quatre kilomètres quoi. C'est-à-dire que tous les outils, j'pense que c'est pareil dans toutes les matières, encore une fois c'est un outil, mais si y'a pas un autre travail à côté, et puis un investissement des élèves, on pourra mettre tous les TICE et tous les moyens qu'on veut, ça permettra pas d'avancer quoi, ça sera un leurre en tout cas.

[>Moi] : Parce que, du coup, à votre avis, sur quoi devrait être mis l'effort pour l'apprentissage des enfants si c'est pas sur les TICE.

[>Kévin Mathématiques] : Les effectifs par classe.

[>Mathieu Anglais] : Leur faire comprendre, comme disait Z, qu'y'a des contraintes aux apprentissages, qu'on peut pas faire tout le temps plaisir.

[>Moi] : Oui, cette notion d'effort justement ouais.

[>Mathieu Anglais] : Que moi je sens qu'y'a des gamins qui ont perdu ça.

[>Yves SEGPA] : Déjà, ce qu'on disait tout à l'heure, donner du sens, ça c'est évident.

[>Emile SVT] : Ouais, ouais, ouais, redéfinir des objectifs simples et clairs.

[>Yves SEGPA] : J'ai toujours été nul en maths, ça m'a toujours fait suer, jusqu'au jour où j'ai retapé ma maison où j'ai compris à quoi servait alors j'sais même plus si c'est Pythagore ou Thalès, je sais jamais, bref, le 3, 4, 5, là.

[>Kévin Mathématiques] : C'est Pythagore ouais.

[>Yves SEGPA] : C'est Pythagore, tu vois, je m'en rappelle toujours pas, ben, j'ai compris que pour tracer un angle droit pour faire ma terrasse, eh ben, 3, 4, 5, c'était bien pratique. Et voilà, j'avais jamais compris à quoi ça pouvait servir, faire des maths pour des maths, moi j'ai jamais compris. Moi j'me suis efforcé dans tout c'que j'faisais… Alors c'est vrai que j'bosse en SEGPA alors c'est plus facile de faire des projets et travailler, sûr que c'est plus difficile pour vous qui avez des matières bien ciblées, mais donner du sens déjà, et puis oui, et puis faire comprendre que, beh, on a rien sans rien et qu'y'a des contraintes, et que ce soit papier crayon, que ce soit bouquin, ou que ce soit TICE, y'a des contraintes, même sur les TICE. On peut pas enregistrer un fichier si on n'apprend pas la méthodologie pour enregistrer un fichier, sinon on va faire disparaître des trucs ou…

[>Mathieu Anglais] : J'suis entièrement d'accord, l'urgence, c'est ce que vous disiez tous les deux, c'est redonner du sens, redéfinir des objectifs simples et clairs, avant toute ambition supplémentaire, il faut redéfinir des objectifs simples et clairs et faut redonner du sens à ce que l'on fait, ce que les élèves font, et ce que l'on fait avec les élèves. J'crois qu'au-delà ça, le flou que tu décrivais il est là, il était là avant les TICE, c'est pas les TICE qui l'ont

(cc) BY-NC-ND

créé, il était là, c'est-à-dire que les élèves viennent, ils savent pas trop pourquoi ils viennent en classe parfois, ils savent pas trop pendant six séances pourquoi on travaille, vers où on va etc.

[>Emile SVT] : Et j'parle bien de donner un vrai sens, enfin de réfléchir vraiment à un sens ou à des objectifs. J'pense pas à piquer strictement le sens que mon inspecteur d'académie me donne. L'expérience montre que là pour le coup, des fois ça pouvait être…pff…

[>Mathieu Anglais] : C'est souvent trop compliqué.

[>Emile SVT] : Mais c'est très institutionnel, donc du coup, là, on va aller à fond dans, ben, faut que vous en fassiez.

[>Yves SEGPA] : Le problème du truc c'est qu'on demande par exemple, euh, justement pour les TICE aux profs de faire de la pluridisciplinarité. Pas le prof de maths ou le prof de techno, c'est tout le monde doit faire des TICE. La sécurité routière, c'est l'affaire de tous, donc du coup, personne ne fait vraiment de véritables formations sur informatique, personne ne fait vraiment de sécurité routière, et les gens qui fixent des objectifs, c'est l'inspecteur de maths qui fixe son problème de maths, l'inspecteur d'anglais qui fixe son…, et eux ils font surtout pas de pluridisciplinarité. Donc déjà peut-être que là, il faudrait qu'eux aussi au niveau des décideurs, ils fassent un peu…

[>Mathieu Anglais] : … Mais c'est ce qu'on disait, avoir des objectifs clairs…

[>Yves SEGPA] : … Oui, non, mais pas que pour nous, il faudrait qu'aussi en haut lieu on dise, voilà, quels objectifs.

[>Emile SVT] : Un des trucs qui est rejeté je crois par l'institution en bloc, c'est l'instauration d'une heure de, bah, d'informatique par exemple.

[>Mathieu Anglais] : Oui, oui, c'est ce qu'on disait tout à l'heure. Une heure de méthodologie. Alors on a la possibilité vous le savez, sous forme d'accompagnement éducatif de créer ça, quand y'a des crédits d'accompagnement, mais c'est possible ça. Ça nous a été proposé ici. Après il faut savoir que l'accompagnement éducatif, ça va toucher entre quinze et vingt élèves, même si on prend à niveau, ça fait encore qu'un cinquième d'un niveau. Ça fait peu hein.

[>Yves SEGPA] : C'est bien votre réunion parce que j'apprends plein de trucs !

(cc) BY-NC-ND

[>Moi] : Et, j'ai une autre question, est-ce que les élèves associent forcément les technologies numériques avec des outils de divertissement, parce qu'ils l'utilisent chez eux, mais ils l'utilisent surtout pour jouer ?

[>Mathieu Anglais] : Forcément, forcément.

[>Moi] : Et du coup, est-ce que ça pose un problème quand on le transfère à la classe ? Est-ce qu'ils comprennent pas que c'est aussi un outil de travail ?

[>Yves SEGPA] : Non, j'pense qu'ils font la différence.

[>Mathieu Anglais] : Au début seulement, mais ils savent ce que c'est qu'un contexte de classe, ils savent que l'enseignant il va être là pour leur fixer des tâches à accomplir, très rarement, vraiment en découverte, en phase d'initiation quand c'est la première fois avec un enseignant qu'ils vont aller utiliser, voilà, va peut-être y'avoir dix minutes de flottement, où les élèves vont se dire, « on est là pour jouer, se détendre ou pour travailler ? ». Mais ça dure pas hein, souvent ils savent qu'on est là pour leur casser les pieds un petit peu.

[>Claire Documentaliste] : Même au CDI moi j'ai rarement le problème, y'en a bien un ou deux qui va me dire « on peut faire des jeux ? », il suffit que j'dise non, c'est un espace pédagogique, ça dure pas, et c'est très rare hein.

[>Mathieu Anglais] : Mouais, c'est pas un problème ça, c'est un faux problème.

[>Emile SVT] : J'voulais, les choses à améliorer, alors j'sais pas si c'est à propos TICE ou en général, moi c'est les effectifs aussi hein.

[>Moi] : Ouais, j'ai noté ouais.

[>Kévin Mathématiques] : Tu veux aller voir au Laos c'est ça ? Tu veux aller voir au Laos les effectifs ?

[>Emile SVT] : Quoi qu'on fasse à trente, y'a définir les objectifs, mais bien sûr, parce que c'est qu'on a pas les mêmes profils d'élèves, les objectifs réalisables seront pas les mêmes selon les élèves.

[>Kévin Mathématiques] : J'rebondis sur le sens qu'on donne aux apprentissages, en maths, on peut pas toujours donner du sens.

[>Yves SEGPA] : Oui, oui, sûrement.

[>Kévin Mathématiques] : Y'a beaucoup de choses, le calcul littéral par exemple, c'est des passages obligés, mais on peut pas forcément donner un sens à ce qu'on fait. Parfois, il faut aussi que les élèves comprennent qu'y'a pas un sens direct à ce qu'on fait, mais c'est un passage obligé aussi quoi. Développer, factoriser, réduire, c'est pas passionnant mais faut

(cc) BY-NC-ND

savoir le faire. Pour plus tard, pour, voilà, c'est… J'veux pas non plus qu'on rentre dans le truc, on fait une notion en informatique, faut qu'y'ait un sens derrière tout de suite. Ça, ça me paraît compliqué, et pas forcément souhaitable, en maths.

[>Mathieu Anglais] : Tout dépend. J'pense qu'au collège, on a clairement deux niveaux. On a un premier niveau 6e/5e ou j'pense qu'il faut qu'on soit plus proche de ce qui existe en primaire et en SEGPA parce qu'on a des élèves qui sont pas prêts, pas mûrs. Et puis après en 4e/3e, mais y'aura déjà eu un tri j'pense, et effectivement là, il faut qu'on aborde des notions plus complexes etc. Et moi quand j'disais redéfinir des objectifs clairs et simples, j'pense que on échoue depuis plusieurs années parce qu'on veut faire trop et trop compliqué. Quand là, moi j'ai eu l'occasion la semaine dernière de comparer ce qui se faisait dans d'autres écoles européennes. Les anglais que j'ai vu sont en réussite avec des élèves faibles parce qu'ils leur fixent des objectifs faciles à atteindre. Mais après, y'a toute une dynamique, une spirale de confiance qui se crée, et les élèves sont en réussite et ils avancent, et ils avancent vers l'autonomie.

[>Yves SEGPA] : Et là avec la SEGPA j'trouve qu'on a une bonne illustration de ça.

[>Mathieu Anglais] : Ouais, voilà. J'pense que la SEGPA, ils ont, voilà, ils ont des clés, ils ont des modes de fonctionnement, bon, eux mais ils ont aussi une liberté pédagogique et ils ont aussi des objectifs qui sont nettement moindres.

[>Yves SEGPA] : Mais c'est qu'on se fixe des objectifs nettement moins…

[>Mathieu Anglais] : Ouais mais vaut mieux se fixer des objectifs qu'on atteint, plutôt que se fixer des objectifs qu'on atteint jamais. J'pense que c'est mieux pour tout le monde.

[>Yves SEGPA] : C'est certain que vaut mieux commencer par un CAP, que si ça marche à reprendre confiance, aller vers un bac pro, que d'essayer d'amener tout le monde au bac pro ou au BTS, sachant que ça marchera pas quoi.

[>Mathieu Anglais] : C'est mieux pour tout le monde, c'est mieux pour les enseignants, qui se démobilisent pas, c'est mieux pour les élèves qui se découragent pas, qui ont une meilleure image d'eux-mêmes, voilà.

[>Kévin Mathématiques] : Il en est pas question de ça, on est encore dans la massification de l'enseignement. Plus que jamais j'dirais.

[>Yves SEGPA] : Deux langues pour tout le monde.

(cc) BY-NC-ND

[>Kévin Mathématiques] : Trente élèves en 6e, moi quand j'ai un bloc de quatre heures, j'ai vraiment un peu le sentiment que c'est l'usine quoi, on envoie quoi. On envoie, bon, y'a pas d'individualisation.

[>Moi] : Ouais, c'est pas possible. Et j'voulais revenir sur un truc tout à l'heure qui paraissait intéressant, c'est justement sur le rapport entre le prof et l'élève, le fait que maintenant, y'a peut-être moins de contacts avec justement toutes ces technologies, et est-ce que, enfin, est-ce que vous pouvez revenir là-dessus un petit peu.

[>Yves SEGPA] : C'est toi qui disait ça, à toi.

[>Moi] : Si vous aussi vous avez des réactions.

[>Kévin Mathématiques] : Je parle beaucoup avec les gestes, et c'est vrai qu'un cours de maths où on a un regard frontal sur les élèves, je trouve que dans le regard des élèves, on voit si ils comprennent ou pas, quand même, on voit si ils sont perdus, qu'il faut reprendre, et puis y'a beaucoup de choses qui se passent par le gestuel, et puis on écrit des choses. Le document qu'on projette sur PowerPoint ou sur Word, il est très, très bien fait, on a mis des couleurs etc. Mais on n'ajoute rien. Que sur le tableau on a une liberté d'action, on ajoute un croquis qui est mal fait dans un coin, parfois ça peut être utile pour la compréhension, et donc moi j'trouve qu'on a pas le même contact. Déjà on est pas tourné pareil, on est oui, y'a cette façon de voir les élèves qui est différente lorsqu'on utilise les TICE ça c'est sûr.

[>Emile SVT] : Sur le rapport avec, euh…

[>Mathieu Anglais] : …La place de l'enseignant à partir du moment où y'a des technologies numériques qui entrent en jeu.

[>Emile SVT] : Moi ça… comme tu dis on fait beaucoup de présentations, de fonctionnements ou de démonstrations, donc moi j'en faisais, donc non, ça change pas fondamentalement. Montrer comment un microscope fonctionne ou un logiciel, c'est à peu près pareil, non, j'crois que c'est pareil.

[>Mathieu Anglais] : Ça change pas fondamentalement le résultat, ça change les modalités. Moi ça m'a inquiété quand j'étais jeune enseignant, et que, voilà, j'suis tombé dans un collège où y'avait un plan numérique déjà à l'époque sûrement, donc il fallait faire au moins une heure sur trois voire une heure sur deux en salle informatique avec l'ordinateur. Au début ça déstabilisait un peu parce que, voilà, parce que l'image qu'on a de notre métier etc. de notre relation à l'élève, on les porte à bout de bras, on les encourage etc. Aujourd'hui, finalement, ça me conviendrait presque mieux parce que on devient plus des superviseurs, des

(cc) BY-NC-ND

aides, des assistants, et j'pense que c'est peut-être finalement ce qu'on est. C'est-à-dire que l'illusion que on porte tout à bout de bras, que on va porter tout le monde, comme j'y crois plus, j'me sens plus à l'aise dans un rôle d'assistant et de superviseur où j'vais donner des aides, des consignes, et j'vais aussi les mettre plus en activité en autonomie. J'aimerais bien aller plus vers ça, parce que, voilà, j'pense qu'en SEGPA ou dans d'autres matières ils y sont arrivés, et j'pense que c'est plus efficace, que de faire un cours, où tout seul, je vais tout maîtriser, et je vais tout, porter tout le monde, j'y crois plus, et ça marche pas. Donc j'pense que ouais, et quand j'ai la possibilité matérielle de mettre deux, trois élèves en autonomie, et ils sont en autonomie, c'est-à-dire que j'vais les voir une fois en début d'heure, une fois en fin d'heure, point. Et j'pense qu'ils ont appris autant que s'ils avaient écouté mon cours de façon docile sur leur chaise. Mais il faut aussi avoir les conditions matérielles pour le faire.

[>Emile SVT] : Dans les trucs à améliorer aussi, pour les TICE, c'est la concertation. Et le problème là c'est qu'on a un réel problème… le problème c'est qu'on a un réel problème, c'est que dans notre mission, ça c'est pas intégré, c'est pas financé. C'est clairement comme ça que ça se présente.

[>Mathieu Anglais] : D'où l'intérêt aussi parfois de les mettre en autonomie. C'est-à-dire que on l'a vu sur le concours, y'a eu des moments où on peut, même sur un court moment, réfléchir, se concerter, discuter, parce que les élèves sont en activité. Ça rejoint ce que je disais tout à l'heure, c'est-à-dire qu'y'a plus assez de moments où les élèves sont en activité seuls, où ils s'entraînent, où ils font quelque chose. Généralement ils sont des spectateurs, des auditeurs, et moi ça me paraît pas satisfaisant, parce qu'en plus ils sont auditeurs à 50%, ou spectateurs à 50% en fonction de leur capacité de concentration, donc c'est toujours nous qui sommes en activité. Et ces moments où ils sont en activité en autonomie, nous ça peut aussi nous permettre à ce moment-là de réfléchir, de remplir un cahier de textes, de vérifier. On peut travailler à deux dans une salle avec deux groupes, moi j'l'ai déjà fait, on l'a déjà fait, et donc ça peut permettre des moments d'échanges, et là l'outil informatique pour ça il peut être bien, parce qu'à un moment, ils vont être en autonomie. Ce qui est difficilement possible avec une copie, on peut le faire avec une copie hein, ça s'appelle un devoir ou un test, mais c'est pas la même chose.

[>Kévin Mathématiques] : Oui, même avec le cahier d'exercices ils arrivent à être en autonomie quand même.

(cc) BY-NC-ND

[>Mathieu Anglais] : Mais c'est pas tout à fait la même chose. Disons que l'ordinateur, il peut apporter des objectifs, des tâches et de l'aide, ce que le cahier d'activités ou le test va pas apporter. Moi, si l'ordinateur me permet d'être autre chose, enfin, voilà, d'être plus en supervision, ça peut m'intéresser.

[>Yves SEGPA] : Qu'est-ce qu'on dit, dans une classe, quel que soit le niveau, quel que soit le prof, y'a un tiers de bon, un tiers de mauvais et un tiers de ventre mou. C'est vrai c'est ça. Moi j'pense que le rôle de l'enseignant pour le tiers quel que soit la classe, c'est toujours effectivement un certain nombre d'élèves, ça l'a toujours été, qui a la limite ont besoin de l'enseignant pour lui dire, « voilà, aujourd'hui tu vas voir telle leçon, faire tel exercice », et ils sont capables de se débrouiller tout seul, que ce soit avec des bouquins, avec des fichiers, ou avec l'ordinateur. Et puis pour les deux autres tiers, ben, le rôle de l'enseignant il est essentiel quoi. J'veux dire, j'pense que derrière la question, y'a peut-être sous-jacent ce qu'on entend des fois l'enseignant disparaîtra des classes, on fera tout par vidéoconférence, alors là…

[>Mathieu Anglais] : Ça a été testé.

[>Yves SEGPA] : …On aura plus 80% de résultat positif au bac, même si on trafique les chiffres. Enfin le rôle de l'enseignant c'est essentiel, pour l'étayage, pour le soutien, pour la confiance comme tu disais. Moi ça fait plus de trente ans que j'bosse, et bien plus, et j'ai toujours été clown dans la classe, enfin l'enseignant il peut crier un moment, baisser la voix, changer de ton. L'ordinateur lui, il va lire de façon monocorde, il va toujours, il va pas relancer l'intérêt du cours. Enfin un bon enseignant, c'est quelqu'un qui est capable, il voit que le gamin commence à bailler à s'assoupir, il va changer d'activité, il va relancer par une plaisanterie, il va faire une pause, faire souffler, faire un exercice de relaxe, enfin, voilà, quoi. Il est là pour gérer le groupe, chose que les TICE pourront jamais faire. Les TICE ça reste des machines, l'enseignant ça reste un humain et on travaille avec de l'humain.

[>Kévin Mathématiques] : C'est l'éducation par l'oral quoi. Là j'vois les élèves qui passent en histoire des arts, moi c'est un grand regret que j'ai en maths de pas évaluer mes élèves à l'oral. Mais pas de façon globale, en les voyant un par un ou en petits groupes, ça ce serait vraiment pertinent. Moi je crois à l'oral, voilà, qu'est-ce qu'on a pas compris, enfin quand on parle, je crois que c'est plus performant, que quand on reste sec à l'écrit comme ça, que rien ne sort. A l'oral, on peut essayer de détricoter pour voir si y'a pas une piste qui vient etc. Et ça l'ordinateur non plus il est pas capable de le faire.

(cc) BY-NC-ND

[>Yves SEGPA] : Oui, et puis en maths un gamin peut très bien avoir compris mais pas être capable de s'exprimer à l'écrit et en fait tu sais pas si…

[>Kévin Mathématiques] : Il peut y'avoir un blocage que des fois, en dialoguant, on rompt.

[>Yves SEGPA] : C'est pareil en sciences et en physiques d'ailleurs, le gamin il peut très bien être capable de connaître, d'avoir intégré les raisonnements et tout mais pas être capable de l'exprimer par écrit. Dans ce cas-là, t'évalues le français et non plus ta matière quoi.

[>Mathieu Anglais] : Oui mais alors là, moi sur les champs disciplinaires j'pense que …

[>Kévin Mathématiques] : …Faut faire une autre réunion ! (rires)

[>Emile SVT] : Non mais, moi il est indispensable de maîtriser le français, ça fait partie… enfin le français ou l'expression orale ou écrite font partie de ma discipline aussi quoi si tu veux. C'est pas que du raisonnement pur. Y'a que les maths qui sont un monde complètement virtuel et parfait.

[>Kévin Mathématiques] : Parfait non.

[>Emile SVT] : Si, si, il peut l'être, il est parfait ce monde.

[>Kévin Mathématiques] : Il est réglé.

[>Emile SVT] : Parce que moi j'adore, enfin bon, bref, excusez-nous c'est du…, moi j'ai adoré ce monde parce que justement il était parfait, ça marche nickel. En physique c'est quand il fallait que je fasse une approximation.

[>Yves SEGPA] : Moi c'est pour ça que j'ai pas aimé alors. J'aime pas les mondes parfaits.

[>Kévin Mathématiques] : Il est parfait, il a pas toujours d'utilisation concrète dans l'instant quoi. C'est ça le problème.

[>Yves SEGPA] : Toujours tout démontrer, tout prouver… Tu sais des choses qui restent ! Où est la poésie là ? J'blague parce que…

[>Kévin Mathématiques] : Mais Pythagore était un grand conférencier.

[>Yves SEGPA] : Ah oui ?

[>Kévin Mathématiques] : On faisait appel à lui justement pour convaincre les gens de choses et d'autres, mais y'avait aucun support écrit. Les maths c'est avant tout savoir justifier, savoir argumenter. Les calculs c'est pas important, c'est un outil. C'est pour ça que l'oral

(cc) BY-NC-ND

c'est très important. Quand un élève passe au tableau, quelque chose de tout simple qu'on a un exercice à faire, avec les TICE on le fait de moins en moins, l'exercice 24 p. 137, tu fais passer un élève au tableau pour le corriger, c'est pas la trace écrite qui nous intéresse, c'est ce qu'il va raconter. Et ça les TICE, aussi puissants soient-ils, ils peuvent pas le faire. Y'a l'oral qui se passe entre eux.

[>Mathieu Anglais] : C'est sûr qu'on perd toute la notion d'échanges hein. C'est certain que les TICE sont pas là pour ça, alors j'comprends c'que tu disais sur l'animation etc. Alors là c'est ton regard aussi de prof de SEGPA parce que tu les as longtemps, nous on les a sur des périodes de cinquante minutes, donc tu vois sur cinquante minutes, s'ils sont trente minutes en phase de travail autonome, c'est pas gênant, c'est pas dramatique. Après c'est sûr que sur une journée, on peut pas dire le matin on les dépose devant l'ordinateur point. Quatre heures. Ça c'est vraiment impossible. Mais ça c'est aussi parce que toi tu sais que, voilà, sur une journée tu vas avoir différents moments à gérer. Nous on fait pas le même boulot, avec des objectifs souvent très restreints. On va dire sur ce créneau là, ce serait bien qu'ils puissent s'entraîner sur telle compétence, tel savoir-faire, tel, voilà. Mais après c'est sûr que toute la dimension d'animation, d'échanges, elle est complètement absente des TICE, forcément.

[>Moi] : Et justement, d'un point de vue très pragmatique, sur cinquante minutes de cours, est-ce que c'est pas compliqué d'intégrer les TICE justement ?

[>Mathieu Anglais] : Non.

[>Moi] : Ça prend pas trop de temps ?

[>Mathieu Anglais] : Ah beh, il faut que le prof ait passé une heure avant à préparer sa séance en salle multimédia. Il faut que quand il arrive, pratiquement, avec un groupe faible, les ordinateurs sont allumés, avec un groupe fort, on les laisse allumer les ordinateurs, mais avec un groupe faible, ils arrivent, les ordinateurs sont allumés, le parcours sur l'arborescence de l'ordinateur est noté au tableau, les consignes sont écrites.

[>Kévin Mathématiques] : Ouais, déjà, les ordinateurs sont allumés, ça c'est clair.

[>Mathieu Anglais] : Voilà, ça c'est clair que pour 50 minutes de cours, y'a 50 minutes de préparation avant par l'enseignant, minimum.

[>Kévin Mathématiques] : Il suffit que le système d'exploitation fasse des mises à jour, ou des choses comme ça, faut vraiment prévoir en amont quoi.

[>Mathieu Anglais] : C'est sûr, ça c'est certain.

(cc) BY-NC-ND

[>Claire Documentaliste] : Faut toujours prévoir une solution de secours aussi, on sait jamais.

[>Kévin Mathématiques] : On en a toujours.

[>Mathieu Anglais] : Surtout si on veut travailler sur Internet, avec le débit qu'on a ici…

[>Claire Documentaliste] : Voilà, si t'as besoin du réseau, c'est…

[>Moi] : J'aurais peut-être une dernière question sur l'intérêt des élèves pour les supports traditionnels. Est-ce que ils sont aujourd'hui complètement désintéressés de ce qui est écrit ?

[>Mathieu Anglais] : J'crois que c'est toi qui a donné la réponse.

[>Claire Documentaliste] : Ben, c'est pareil, c'est variable, ça dépend, moi j'ai encore beaucoup de lecteurs quand même, les élèves ils viennent ici… Tout à l'heure j'avais un groupe, ils étaient pas très nombreux, mais j'en ai un qui m'a demandé pour aller sur les postes consulter ses notes, tous les autres ils ont pris un bouquin, ils ont travaillé, ils ont… Bon après c'est vrai que au CDI, viennent aussi ceux qui ont envie de venir.

[>Emile SVT] : C'est tes trois tiers de tout à l'heure.

[>Yves SEGPA] : Statistiquement y'avait…

[>Claire Documentaliste] : Non, c'était un bon mélange d'élèves, de niveaux, honnêtement.

[>Yves SEGPA] : Dans les années 70 y'avait 15% des gamins qui lisaient régulièrement des romans, j'crois qu'aujourd'hui on est tombé à 10% donc, euh, c'est pas énorme.

[>Claire Documentaliste] : De lecteurs.

[>Yves SEGPA] : Oui, de lecteurs oui.

[>Claire Documentaliste] : Après des gamins qui viennent au CDI pour lire des BD ou un magazine, y'en a encore, voilà, ils viennent pas pour se ruer sur les ordinateurs.

[>Mathieu Anglais] : Et puis est-ce que la baisse d'intérêt pour la lecture avait pas baissé avant l'apparition des nouvelles technologies, moi j'pense que si donc, voilà.

[>Yves SEGPA] : Ça peut être un moyen de se relancer ceci dit. Moi j'ai un fils qui a vingt-six ans depuis dimanche, il a jamais lu même quand il était au collège, il se débrouillait pour lire les résumés et tout, il a jamais lu de romans ni rien, eh ben, là, depuis qu'il a une tablette numérique, il se met à lire, parce que il trouve des trucs sur Internet.

(cc) BY-NC-ND

[>Mathieu Anglais] : Et puis effectivement ils lisent beaucoup quand ils vont sur Internet.

[>Yves SEGPA] : Et en fait il a plein de sujets d'intérêts, mais il lit pas que des articles de journaux, il lit carrément des trucs, des reportages et tout. Donc moi j'me dis que si finalement, si le support numérique peut ramener des gens à la lecture, pourquoi pas lire… Moi j'ai un beau-frère, il lit des BD, moi j'suis fan de BD, j'ai une collection de BD terrible à la maison, mon beau-frère n'en a pas une mais il les a toutes sur sa tablette.

[>Mathieu Anglais] : Ils lisent plus avec l'ère du numérique que la génération précédente qui regardait Starsky et Hucth et Goldorak à la télé.

[>Yves SEGPA] : Peut-être que ça va ramener les gens, effectivement, le fait, cette accessibilité facile et gratuite à la lecture.

[>Mathieu Anglais] : Ils lisent plus de textes. Même quand ils jouent, les jeux récents sur PlayStation ou autres, y'a toujours un moment où y'a une phase de texte, où ils doivent lire pour comprendre la mission, etc. Moi je pense qu'ils lisent énormément sur l'écran. Plus que les générations précédentes qui étaient juste nourries à la télévision à mon avis.

[>Claire Documentaliste] : Ils lisent sur écran, après est-ce qu'ils comprennent tout aussi …

[>Mathieu Anglais] : …Ben, pour jouer, il vaut mieux qu'ils comprennent. Pour accomplir la mission, il faut qu'ils aient compris.

[>Claire Documentaliste] : Pour jouer, oui tout à fait sur un jeu, mais après quand ils sont sur Internet… Enfin ils vont avoir des choses…

[>Mathieu Anglais] : Ils lisent en diagonale, ils ont appris à lire en diagonale. C'est une qualité aussi hein. C'était une compétence qu'on travaillait y'a quelques années, hein.

[>Claire Documentaliste] : Après c'est vrai que pour aussi revenir à la question, tout à l'heure je l'ai dit, quand ils ont une recherche à faire, un mot qu'ils ne connaissent pas, ils ont plus le réflexe, enfin moins maintenant parce que je leur interdis mais, d'aller sur l'ordinateur que d'aller chercher un dictionnaire où ça va beaucoup plus vite pourtant. Parce qu'ils connaissent encore l'ordre alphabétique et savent manipuler le dictionnaire quand même mais…

[>Emile SVT] : Alors moi c'est différent en fonction de quelles traditionnelles on parle, j'pense qu'une image, et encore ça se discute, j'crois que c'est équivalent avec le support précédent qui était le livre, une image sur l'écran d'un fossile ou sur le livre du

(cc) BY-NC-ND

fossile, c'est à peu près équivalent, autant d'intérêt l'un pour l'autre. J'pense que les digital natives qui sont soit disant nés avec, faut vraiment les impressionner avec l'ordinateur pour sentir vraiment un truc. A la différence de nous parfois qui sommes… Par contre, ce qui est clair et net, c'est que ça, ça vaut rien du tout par rapport à un vrai fossile que je leur montre, alors là.

[>Mathieu Anglais] : Oui mieux un fossile que tu leur fais chercher sur place, ça les motive ça.

[>Emile SVT] : Oui mais même ou pas sur place. Du moment qu'ils peuvent prendre, toucher, peser, ça mais ça lamine n'importe quel autre support.

(cc) BY-NC-ND

II. Entretien collectif n°2

Etienne SEGPA, Laëtitia ULIS, Sylvie Anglais

[>Moi] : Selon vous, est-ce que le plaisir d'apprendre est forcément lié à l'usage des technologies numériques en classe ?

[>Etienne SEGPA] : Pas pour moi, pour des élèves de SEGPA je parle, j'crois que c'est évident. Le simple fait de leur proposer un travail qui est sous forme numérique, déjà ça les met dans une autre posture en fait. Y'a déjà effectivement au moins l'envie de rentrer, de connaître ce qu'on leur demande de faire en fait.

[>Laëtitia ULIS] : Parce que en plus avec tes élèves de SEGPA ou avec les miens en ULIS, comme ce sont des élèves qui sont en situation d'échec, qui ont été en situation d'échec avec des supports somme toute traditionnels, là le fait d'avoir un nouvel outil, voilà ils sont pas devant leur feuille avec un stylo, c'est vrai que ça leur permet de dépasser un blocage qu'ils peuvent avoir notamment à l'écrit, quand on leur donne une feuille, un papier, un stylo, pour certains ça bloque, donc c'est vrai que le fait de passer par l'ordinateur, ça peut…

[>Etienne SEGPA] : Et le fait aussi pour eux que j'crois qu'à la maison, ils ont peut-être moins l'usage courant de l'ordinateur, y'a des familles dont les enfants sont scolarisés en classe ordinaire, c'est un outil qui est devenu quasiment banal en fait. Pour les nôtres, c'est peut-être moins le cas, et pour le coup c'est encore un outil qu'ils ont à découvrir, dont ils connaissent pas tout à fait toutes les finalités et puis voilà.

[>Sylvie Anglais] : Alors que moi, en tant qu'enseignante de langues, moi j'vois plutôt ça comme un moyen, c'est-à-dire que à côté moi j'fais beaucoup d'activités pour les faire parler, qui sont basées sur le jeu, où y'a toujours quelque chose qui est à deviner, donc l'informatique peut me le permettre, mais mes jeux de cartes que j'adore faire, me le permettent aussi, donc c'est un moyen parmi d'autres, qui est à utiliser, qui n'est pas à négliger, parce que pour varier les supports.

[>Moi] : C'est important de varier les supports ?

[>Sylvie Anglais] : Oui je pense oui.

[>Etienne SEGPA] : Oui pour, encore une fois, pour nos élèves en difficulté encore plus que pour les autres. Qu'il y ait une rupture dans la journée, c'est vraiment important pour eux.

(cc) BY-NC-ND

[>Moi] : Pourquoi, pour qu'ils se lassent pas ?

[>Etienne SEGPA] : Oui, et c'est des repères dans la journée. Quand les cours se ressemblent, que finalement on sait pas trop où on en est, ce qui reste à faire, ce qu'on a déjà fait, bon là on sait que l'après-midi à telle heure effectivement, avec en anglais y'aura des jeux de cartes, en informatique y'aura telle salle tel outil, voilà, donc c'est des repères qui permettent de baliser la journée, et de mieux la vivre aussi.

[>Laëtitia ULIS] : Et puis alors, moi j'ai un élève autiste, et puis alors là, donc euh, l'ordinateur il adore ça, donc ça me permet aussi voilà, si j'suis sur une activité classique avec feuille de lui dire « ok, quand tu as fini, tu peux aller sur l'ordinateur », parce que vraiment… Mais à côté de ça, pour moi c'est un des risques avec T. L'ordinateur, ça a un côté, ça l'enferme rapidement, donc c'est-à-dire, lui c'est un cas particulier hein, mais faut veiller avec lui parce qu'il met le casque, il écoute, mais alors pour le coup, il oublie absolument tout ce qu'y'a, donc c'est à doser, voilà quoi, y'a une question de dosage à avoir avec l'ordinateur.

[>Etienne SEGPA] : En même temps, ça permet à l'élève quand y'a des erreurs, c'est pas l'erreur face à l'homme, face à l'enseignant, c'est face à la machine en fait, et c'est quelque part un médiateur, donc je pense qu'ils osent faire des choses, écrire des réponses qu'ils ne proposeraient pas forcément dans le cadre de l'oral ou de l'écrit.

[>Laëtitia ULIS] : Ça dédramatise.

[>Etienne SEGPA] : Parce que le statut de l'erreur, est complètement différent, on peut recommencer trois fois en informatique si le logiciel est bien prévu, c'est vraiment pas grave, et puis à la limite l'enseignant le saura même pas. Et puis il a pas forcément besoin de le savoir, voilà donc en fait ça dédramatise l'erreur, et ça offre une autre posture pour l'apprenant en fait. Il est vraiment là en tant qu'apprenant, j'essaye, j'apprends, je cherche.

[>Laëtitia ULIS] : Je tâtonne.

[>Sylvie Anglais] : Alors que moi, tu vois, toujours en tant que prof de langues, si on est devant un ordinateur tout le temps, on nuit peut-être à l'objectif communicationnel en anglais, qui est quand même super important. Et puis c'est pour ça que je ne peux pas imaginer, ne faire, ne me servir que de ça.

[>Etienne SEGPA] : Nous c'est pareil hein, enfin, j'suis enseignant en français, j'imaginerais pas faire tous mes cours uniquement basés sur informatique, même de l'outil informatique comme moyen. Donc y'a effectivement, ça j'suis complètement d'accord, l'oral prend toute sa place, l'écrit bien évidemment, le cahier de brouillon, le tableau blanc, mais

(cc) BY-NC-ND

c'est un outil supplémentaire, qui diversifie, qui offre des possibilités complètement différentes, qui a une posture différente dans la classe donc c'est voilà, à ne pas négliger, surtout à ne pas négliger. Et il me semble en tout cas moi, par rapport aux élèves en difficulté encore plus qu'ailleurs peut-être.

[>Moi] : Parce que justement ils peuvent…

[>Etienne SEGPA] : Ils peuvent s'aventurer, ils peuvent s'isoler même si y'a un risque, ils peuvent essayer sans risque, donc y'a, c'est …

[>Sylvie Anglais] : En fait c'est facteur d'autonomie tout ça, et tu vois, le micro là, j'pensais à quelque chose, on est en train d'imaginer la possibilité d'avoir un mini-labo de langues, et là euh avoir recours à… je serai en salle informatique. Et donc moi j'imagine me servir avec huit élèves, voilà c'est euh, j'envisage, j'viens d'en parler à Z., faire travailler huit élèves avec ce micro-là histoire qu'ils puissent travailler leur prononciation, et donc pendant ce temps, comme on serait en salle informatique, les huit autres seraient sur l'ordinateur, donc ils pourraient travailler en autonomie, et je pourrai plus être dispo aux productions orales des autres. C'est quelque chose qui est important aussi, et ça c'est possible que si y'a la salle informatique autour quoi.

[>Moi] : Et est-ce que vous avez senti que vos élèves sont plus intéressés ou plus motivés quand vous utilisez des technologies numériques en classe?

[>Etienne SEGPA] : Je peux pas dire dans l'ensemble en fait. Si on utilise, mais dans un cadre global, tout seul non, il suffit pas de dire j'vais utiliser une heure d'ordinateur, ça va régler tous les problèmes, les gamins vont être super contents de venir, ils vont… Non non, dans le cadre d'une pédagogie active, l'informatique est un outil actif pour le coup, j'pense, et pour le coup, les deux choses, les deux choses ensemble, c'est vraiment réfléchir à ce qu'on met en place pour les élèves en difficulté, et utiliser cet outil-là, moderne, là j'crois par contre oui que ça change la donne. Effectivement les élèves ont un autre regard sur ce qu'on leur demande d'apprendre. C'est pas pour autant qu'ils vont réussir plus vite, ou mieux, mais par contre ils vont faire des efforts supplémentaires. Après ce qui est difficile, enfin moi pour moi, c'est qu'ils fassent cet effort sur la durée.

[>LaëtitiaULIS] : Puis à transposer ce qu'ils ont fait.

[>Etienne SEGPA] : Et transposer, c'est aussi un autre problème, mais déjà rien que de tenir l'effort sur la durée, c'est du coup un autre challenge. On accepte l'effort, encore faut-

(cc) BY-NC-ND

il qu'il soit suffisamment long pour que des progrès puissent apparaître et être stabilisés en fait.

[>Moi] : Et justement, sur cette notion d'effort, est-ce que vous trouvez que les élèves aujourd'hui sont enclins à faire des efforts pour apprendre ?

[>LaëtitiaULIS] : Nous, c'est des cas particuliers parce que y'en a qui sont déjà tellement en difficulté que…

[>Etienne SEGPA] : Après, dans une classe, ils sont pas tous identiques, et puis ça dépend des périodes encore une fois, là en ce moment, c'est plus compliqué.

[>Laëtitia ULIS] : Ça dépend des périodes et ça dépend du suivi à la maison aussi, parce que voilà, le rôle des parents, l'encadrement.

[>Etienne SEGPA] : De la vie de l'élève.

[>Laëtitia ULIS] : On voit la différence quand les parents sont derrière ou sont pas derrière.

[>Etienne SEGPA] : Enfin, moi je pourrais pas généraliser en disant maintenant, tous nos élèves refusent de faire des efforts. Ça c'est pas vrai, moi y'en a qui sont très très motivés.

[>Moi] : Ouais, parce que y'a des profs qui me disaient que aujourd'hui les élèves veulent plus faire l'effort d'apprendre…

[>Laëtitia ULIS] : Oui ça c'est le discours effectivement qu'on peut entendre sur voilà, on baisse les bras très vite, enfin les élèves, voilà.

[>Etienne SEGPA] : Alors ce qui est vrai peut-être, c'est qu'ils perçoivent moins facilement qu'avant le sens de ce qu'on leur demande d'apprendre. Pourquoi je suis là. D'où encore l'intérêt de relier ça à des projets, qui finalisent les choses en fait. Ça pour le coup, c'est peut-être vrai, mais quand ils comprennent les enjeux et ce qu'on leur demande de faire, pour le coup ça devient un peu plus facile en fait. Même si ça résout pas tout hein.

[>Moi] : Oui oui, bien sûr.

[>Etienne SEGPA] : Le problème de fond souvent demeure quoi hein, parce que y'a pas que le problème de l'école, y'a le problème de la famille, le problème psychologique, le problème de confiance en soi.

[>Laëtitia ULIS] : Mais ça à mon avis on y est plus sensibilisés voilà, en tant qu'enseignants ayant affaire à des élèves à besoins particuliers que d'autres enseignants, dans des disciplines voilà en histoire-géo ou etc. où là à mon avis, ils doivent avoir le sentiment que d'année en année les élèves baissent les bras plus facilement.

(cc) BY-NC-ND

[>Etienne SEGPA] : Et on a moins d'élèves, on a moins d'élèves que eux.

[>Laëtitia ULIS] : Voilà, donc on peut vraiment les suivre individuellement, enfin…

[>Sylvie Anglais] : J'crois que y'a, enfin, c'est vrai en, enfin on va dire en enseignement spécialisé, mais quand j'étais en lycée pro tu vois c'était pareil, cette notion de travailler sur des projets, et euh, donner du sens, annoncer ce que tu vas faire et pourquoi tu vas le faire, c'est vrai que c'est primordial. C'est primordial pour les faire, ne serait-ce que quand ils lisent l'intitulé du… ils se disent « ouais, j'vais aller dans cette direction, j'vais essayer de me mobiliser pour que... ». Et j'avais aussi cette habitude-là tu vois. Mais c'est vrai qu'au niveau collège c'est pas forcément euh… Tu regardes un livre d'anglais, c'est pas… l'objectif, et la tâche va pas être forcément annoncée dessus. Tu vas voir le, ce qui va ressortir c'est l'outil linguistique, mais pas forcément le but pour l'utiliser quoi, à quoi il va te servir quoi donc euh…

[>Etienne SEGPA] : Bon j'passe aux contraintes de travailler sous forme de projet, parce que comme disait X tout à l'heure, ces gamins ils ont échoué à l'école, donc l'école, globalement, ils y croient plus, ils n'y croient plus, ils ont même perdu confiance en eux, ils doutent vraiment d'eux hein, pour certains c'est vraiment une reprise. Donc euh, repartir sur une base où on prendrait les mêmes outils, les mêmes livres, les mêmes leçons, anglais, français, maths etc. pour eux ça serait, enfin, pour eux ça serait voué à l'échec. Bon y'a besoin de repartir sur d'autres bases, et ils le sentent très vite ça en fait que voilà, y'a une réorientation qui va permettre de travailler autrement, autrement, après il reste à définir ce autrement, et pourquoi ils peuvent trouver leur place dans ce autrement. Mais pareil, y'a un cahier des charges, y'a un contrat à définir et j'veux dire des devoirs à respecter de la même manière, mais ces devoirs sont différents en fait. Et ça par contre, j'crois qu'ils le perçoivent assez vite en fait.

[>Sylvie Anglais] : Après aussi, y'a le problème de, on est en France, et pour, tu vois, en sortant du projet COMENIUS on s'est aperçu que les Italiens, ce qui nous a surpris hein, moi la première, le matin ils ont cours, l'après-midi, ils rentrent chez eux donc, de toute façon y'a pas de cantine, et l'après-midi, c'est axé sur des projets. Donc ils travaillent sur des projets où ils vont faire des activités transversales mais tout va être mêlé, et c'est l'intitulé, c'est le projet qui lie… Et en Angleterre c'est pareil aussi quoi, c'est plus axé là-dessus que sur l'acquisition réelle de quelque chose, et j'me demande là voilà, au jour d'aujourd'hui si c'est

(cc) BY-NC-ND

pas quelque chose de typiquement français quoi ce… si on a pas du mal à évoluer de ce côté-là et à sortir d'un certain académisme quoi.

[>Etienne SEGPA] : Dans les instructions officielles relatives aux SEGPA et aux enseignements spécialisés, enfin, on nous demande de travailler sous forme de projets, et de projets pluridisciplinaires, et notamment qui font le plus souvent possible, l'usage des TICE. C'est les recommandations du ministère pour ces élèves. Donc euh, les projets qui lient les maths et le français, le français l'art plastique et les langues, et qui autant que faire se peut se finalisent ou sont accompagnés par l'informatique en fait. C'est le cadre normalement dans lequel on devrait travailler.

[>Moi] : Et ça en classe… en classe on va dire normale, c'est pas possible de faire un truc avec des projets comme ça.

[>Laëtitia ULIS] : J'crois que ce qui gêne c'est le cahier des charges on va dire, le programme qui est très chargé, et qu'on doit finir, et que c'est lui qui prime avant toute chose quoi. Alors que dans un projet, c'est la finalisation du projet, et après, c'est plutôt une évaluation a posteriori quoi. On voit ce qui a été apporté, ce qu'ils ont été capables de faire, de mettre en œuvre et euh… alors que là c'est euh…

[>Etienne SEGPA] : Y'a ça, et puis moi j'ajouterais quand même les conditions matérielles, à savoir qu'ici, enfin, moi j'le dis très honnêtement, la SEGPA on a un outil de travail qui est fabuleux en fait. Donc une confiance de la direction qui fait qu'on peut se lancer dans des projets, et puis une salle informatique disponible, deux salles informatiques disponibles, des micros, donc voilà, on a effectivement tout ce qu'il faut pour essayer, au moins essayer de travailler autrement. Et c'est vrai que, moi j'me rappelle au début hein, je, on essaye et puis des fois ça marche pas toujours, donc il faut rectifier hein, voilà. Donc c'est une démarche de tâtonnement, mais au moins, on peut pas dire j'peux pas. Voilà. L'enseignant qui veut essayer autre chose, il peut quoi.

[>Moi] : D'accord, et à votre avis, est-ce que les supports numériques changent quelque chose dans l'appropriation des savoirs pour les élèves ?

[>Etienne SEGPA] : Ça, j'en suis persuadé. Oui parce que, le fait qu'ils puissent se tromper plus facilement, le fait qu'ils puissent travailler en autonomie, parce que être dans une classe seul, même avec seize élèves hein, quand y'en a trois, quatre en difficulté, arriver sur une heure à tout gérer, c'est difficile, des fois on dit « attends, j'arrive j'arrive, j'arrive ». L'outil informatique permet d'avoir des techniques d'autocorrection, voilà, donc ça libère

(cc) BY-NC-ND

quelque part l'enseignant de la gestion de la classe, de la conduite de la classe. Et du coup, effectivement, on a un peu plus de temps pour être auprès des élèves qui ont des difficultés, et sur les heures de modules même, on voit des progrès, on voit des progrès je pense plus rapides que si on avait conduit ça dans un séance traditionnelle à l'oral, avec un tableau. Après, c'est pareil, c'que je dis, c'est du ressenti hein, dans la durée, ça mériterait peut-être d'être approfondi, mais oui, des fois on voit les élèves comment on les prend au début d'une série d'exercices sur une thématique, et on voit quand on les lâche, au bout de quelques séances, où ils en sont arrivés, et il me semble que c'est plus rapide que si on avait fait autrement.

[>Sylvie Anglais] : En tout cas, ça aide à la mémorisation ça c'est clair, pour faire des PowerPoint, où toute la leçon est au tableau, je sais pas si c'est le rapport qu'y'a à l'écran ou le fait qu'ils soient en face mais y'a clairement un plus dans l'utilisation de l'informatique ouais, au bout d'une heure.

[>Etienne SEGPA] : Quand on a un gamin, qui a des difficultés de repérage, mais c'est énorme, le fait qu'il y ait de la couleur, que ce soit lisible plus qu'une fiche qui a été écrite à la main, ben tout ça, ça contribue un petit peu, peut-être pas beaucoup, mais ça contribue un peu et puis ça se cumule, au fait que l'élève, ben c'est plus facile pour lui, donc il a plus envie de rentrer dans l'activité, voilà et donc au bout du compte moi j'suis, sur ce que disait X, complètement d'accord. L'ergonomie même de ce qu'on propose favorise à mon avis l'apprentissage.

[>Moi] : Et du coup, vous pensez que les supports numériques ils doivent être pensés en complémentarité avec les supports traditionnels ou est-ce qu'ils doivent les remplacer ?

[>Etienne SEGPA] : Remplacer non.

[>Laëtitia ULIS] : Parce que je pense aussi que y'aurait un phénomène, enfin je vois les choses comme ça, d'habitude, et ça, faut pas les amener dans une routine les élèves quoi, c'est … Ils ont besoin d'êtres accrochés, dérangés, bousculés un petit peu, pour se mesurer quoi.

[>Etienne SEGPA] : Moi j'ai pas vu de logiciel qui permette, qui facilite la compréhension du problème. C'est-à-dire qu'effectivement on peut s'entraîner, on peut avoir de l'autonomie, mais au bout du compte à un moment donné il faut que l'enseignant soit là pour décortiquer là où ça fait mal. Et ça, ça peut se faire qu'en relation duelle avec l'élève et puis avec le crayon, le papier pour raturer, comprendre, ou à l'oral en fait. Et ça l'outil informatique, à un moment donné, il peut pas aller jusque-là en fait. Il peut proposer de la

(cc) BY-NC-ND

remédiation, de l'autocorrection, des aides supplémentaires, mais voilà, à un moment donné, donc… ça a ses limites.

[>Moi] : Parce que ce que vous faîtes sur informatique, c'est surtout ce que j'avais observé, c'est des exerciseurs, donc ils s'entraînent.

[>Etienne SEGPA] : Pas que non, non, ça c'est une partie de l'outil en fait. Voilà, une heure le vendredi, mais après, vous avez d'autres logiciels où là on est même pas dans l'exercice en fait. On est dans simplement l'outil qui permet de finaliser un projet, bon actuellement on fait le livre numérique, des choses comme ça, ou de la vidéo, ça peut être autre chose, du son, on travaille sur le son, analyser une bande son tout simplement. Ça c'était un moment particulier, mais c'est loin de recouvrir l'ensemble des, de la façon dont on peut utiliser l'outil numérique hein.

[>Moi] : Et à chaque fois, il faut quand même que y'ait le prof qui soit derrière pour expliquer à l'élève…

[>Etienne SEGPA] : À moment donné, si y'a problème oui, enfin pour moi hein.

[>Moi] : Et à votre avis, quels sont les avantages directs des outils numériques, et les limites aussi, si vous voyez des avantages et des limites.

[>Etienne SEGPA] : Des avantages directs c'est-à-dire ?

[>Moi] : Ben dans votre utilisation soit pour vous, soit en classe, et oui voilà…

[>Laëtitia ULIS] : Les limites, y'aura toujours besoin de l'enseignant de toute façon pour vérifier ce que l'élève a compris, pour le guider, pour évaluer ce qu'il aura appris, de toute façon, il faudra toujours même pour des exercices réalisés en autonomie après enfin…

[>Etienne SEGPA] : Après au-delà, pour des choses très basiques du genre préparer une fiche à donner à distribuer aux élèves et pour la lecture, bon c'est vrai que l'outil informatique pour pouvoir imprimer, et l'année suivante pour pouvoir modifier facilement, sans avoir à tout reprendre, un élément qui a paru difficile, bon, apporter une précision, changer un mot de vocabulaire, ce qu'on fait régulièrement, donc bon voilà, c'est vrai que l'outil informatique pour ça, c'est un gain de temps énorme. Et pour diversifier parce que moi il m'arrive de distribuer deux documents différents. En évaluation, on peut avoir deux niveaux différents très facilement.

[>Laëtitia ULIS] : Alors oui voilà, c'est-à-dire qu'on a pas, enfin moi j'ai pas de manuel, vu que tous les élèves ont un niveau différent, du coup, de toute façon, pour une même discipline, j'vais être obligée de proposer des activités différentes, donc forcément, en

(cc) BY-NC-ND

terme de préparation avant la classe, si j'ai pas Internet, c'est mort pour moi. Il me faut l'ordinateur de toute façon, parce que j'ai pas de manuel comme en classe ordinaire où tout le monde a le même manuel et paf page tant, exercice tant. Ça va être voilà quoi, toi tel exercice, toi tel exercice, toi tel exercice, donc euh… Donc c'est indispensable quoi.

[>Moi] : Dans la préparation du cours quoi.

[>Laëtitia ULIS] : Ah oui, j'peux pas faire, enfin, j'peux pas faire sans.

[>Etienne SEGPA] : Et moi globalement, donc y'a ça personnellement pour l'enseignant, après pour les élèves j'dirais l'appétence que ça amène quand même, l'appétence pour la chose scolaire. Si on sait le lier avec autre chose en fait, ça participe, pour moi hein, tel que j'l'organise hein, ça participe vraiment du… De finaliser des projets, et de dire à l'élève : on vient pas simplement ici pour occuper ses journées mais on sait où on va en fait. On sait ce qu'on a à faire, et on est plusieurs à participer à ce projet-là, le prof de français, le prof d'art plastique, le prof de langues, voilà, et ça, j'trouve pour l'appétence, moi j'trouve que c'est un outil qui est quand même intéressant.

[>Moi] : Et c'est aussi de dire on utilise pas l'outil que pour l'utiliser.

[>Etienne SEGPA] : Ah ben nan, non non, enfin non non non. Non et puis ça va valoriser le travail de l'élève aussi. Nous on a des élèves qui sont souvent brouillon, qui vont s'appliquer et puis paf, va y'avoir la faute d'orthographe qui va tout gâcher, bon, là, l'informatique, ça leur permet aussi à eux, de finaliser un projet de manière quasi professionnelle, avec des guillemets, et donc de montrer à l'autre, …

[>Laëtitia ULIS] : Comme le blog, le blog, le fait d'écrire des articles, ça va être vu par les parents, les élèves…

[>Etienne SEGPA] : Une sortie ou une vidéo qu'on met en ligne, ça devient un produit qu'on peut montrer dont on est fier, dont on est vraiment fier. Et pour le coup, les élèves, j'crois qu'ils le sentent. Ils le vivent.

[>Moi] : Oui d'avoir fait quelque chose.

[>Etienne SEGPA] : Ah oui oui oui, et puis d'être content, enfin, comprendre la tâche que ça a demandé, le temps que ça a demandé.

[>LaëtitiaULIS] : Et puis ça permet de créer du lien avec les parents aussi mine de rien. Y'a aussi un regard dessus, sur ce que font les élèves, et c'est pas négligeable hein.

(cc) BY-NC-ND

[>Etienne SEGPA] : Et pour les familles encore une fois qui sont éloignées de ce que font les élèves hein, ça leur permet au moins de pouvoir voir ce qui se fait au travers d'un blog hein. Une sortie, une activité.

[>Moi] : Et pour les élèves, les outils numériques, c'est synonyme de divertissement pour eux ou de travail, parce que ils l'utilisent surtout chez eux pour jouer, enfin, c'est pour occuper leur temps libre quoi. Et quand ils arrivent en classe du coup, ils l'utilisent pour travailler et est-ce que ils se rendent bien compte que y'a deux choses bien différentes qui se passent ou pas ?

[>Etienne SEGPA] : Oui, de ce point de vue-là, j'pense que y'a pas de…

[>Laëtitia ULIS] : D'autant plus que les miens vont peu sur Internet chez eux.

[>Sylvie Anglais] : Moi j'trouve que c'est un support ludique en plus. Donc qui va les fédérer plus facilement j'crois. Moi y'a des cours, donc, j'fais le point tous les trimestres un petit peu, parce j'suis PP [professeur principal] pour savoir comment a évolué la classe, ce qu'ils ont retenu et tout, et des fois je leur dis « qu'est-ce que vous avez bien aimé ? ». Et c'était à l'époque où on venait d'installer le vidéoprojecteur et où j'avais fait une activité comme ça, et ils m'avaient répondu « le cours d'anglais avec les images au tableau ». Donc j'pense que la dimension ludique, elle leur plaît bien aussi quoi.

[>Moi] : Et vous l'utilisez beaucoup, enfin pas que le vidéoprojecteur, mais les technologies numériques en classe ?

[>Sylvie Anglais] : Euh, beh… j'utilise maintenant, beh l'ordinateur il a remplacé nos lecteurs de cassette et tout, c'est quand même beaucoup plus simple, moi ma bibliothèque sonore, elle est sur l'ordinateur, quand j'trouve des documents, oui, ou des petits films, scénettes, pareil, c'est via l'ordinateur, donc oui, pour moi c'est un outil indispensable, de toute façon. À titre personnel en tant que professeur.

[>Moi] : Et les élèves, ils pratiquent aussi en salle multimédia ou je sais pas ?

[>Sylvie Anglais] : Alors en salle multimédia, moi j'y vais pas, mais chez eux oui, en général par exemple, j'ai pas forcément que des SEGPA, j'pense aussi aux collégiens, les collégiens par exemple au niveau 3e ils ont… On leur demande pour leur validation à deux, d'être capable de parler pendant un certain nombre de temps sur un sujet donné, donc en général, c'est via des exposés, et euh, ils arrivent souvent avec des clés USB parce qu'ils ont été chercher des photos sur lesquels ils vont pouvoir prendre appui, et commenter, avec leur plan, donc oui, ils les utilisent. Et puis en SEGPA, on a l'occasion régulière d'aller en salle

(cc) BY-NC-ND

informatique pour faire des choses oui. Moi j'm'en suis servie, ben toi t'as fait le livre, moi aussi on a fait, bon c'était le traitement de texte, mais y'avait des choses où y'avait des images à insérer, où ils ont écrit un livre qui n'avait pas de texte.

[>Moi] : D'accord. Et ils savent utiliser ces outils les élèves ? Parce qu'on nous parle souvent des natifs du numérique qui savent enfin, qui sont quasiment nés avec un ordinateur dans les mains.

[>Sylvie Anglais] : Non, pas les nôtres.

[>Laëtitia ULIS] : Non c'est vraiment un apprentissage aussi là…

[>Etienne SEGPA] : Ils savent bien utiliser les logiciels qu'on leur propose, pas que des logiciels d'apprentissage hein, j'pense voilà, Photofiltre par exemple qui est un logiciel de traitement d'images, ils savent l'utiliser, mais sinon non. Vous leur donnez un appareil photo, vous leur demandez de récupérer l'image sur l'ordinateur, y'a 80% de la classe qui sait pas le faire hein, si on leur apprend pas.

[>Moi] : Oui donc y'a tout un travail à faire là aussi à bien leur apprendre à bien utiliser, bien maîtriser l'outil quoi.

[>Sylvie Anglais] : À côté, ça dépend, parce que moi j'ai des élèves, des fois qui me dépannent quand je sais pas, parce que on est formé aussi, le problème de la formation des personnels est aussi à aborder, moi des fois j'suis dépassée et heureusement que j'ai un ou deux petits génies dans ma classe, pour m'aider à débloquer, sinon ouais, j'ai connu une ou deux séquences dramatiques où on pouvait plus rien faire quoi, parce que j'savais pas faire avancer la bécane quoi.

[>Etienne SEGPA] : Ça, c'est que le matériel a évolué, et que maintenant il est beaucoup plus simple d'utilisation. Moi j'me rappelle y'a quelques années, enregistrer du son avec des élèves en classe, donc à seize, les histoires qu'ils avaient écrites, les histoires minutes, bon, Audacity, casque, on passe à tour de rôle, ensuite il faut exporter en mp3 et récupérer dans un autre logiciel. Là vous arrivez, fiou, clic, on écoute tout de suite et ça sort directement en mp3, directement branché sur l'ordinateur. Donc y'a plus rien à faire, y'a pas besoin de transcoder, y'a pas besoin de voilà. Il tient dans la main, on peut recommencer autant de fois qu'on veut, on efface, on écoute, enfin c'est, maintenant, c'est vraiment simple d'utilisation quoi. Pas de problème de compatibilité de fichiers, la technologie a quand même bien évolué et nous a grandement facilité la tâche quoi en fait hein. Pour la vidéo c'est pareil, vous prenez un appareil photo numérique, bas de gamme, il a une partie vidéo, vous appuyez

(cc) BY-NC-ND

sur le bouton, vous récupérez ça directement avec un cordon dans l'ordinateur, et vous pouvez le regarder en classe. Donc j'veux dire c'est euh, y'a maintenant beaucoup de choses faisables, et on sort du cadre des exercices d'apprentissage, on est vraiment dans utiliser les TICE, plus pour des sons, des images, et de l'éducation à l'image et au son.

[>Moi] : Oui, ça permet de faire entrer autre chose en classe quoi.

[>Etienne SEGPA] : Ah oui, à mon avis c'est à peu près 50%, pour moi hein, du travail en informatique en fait.

[>Sylvie Anglais] : J'repense aux cinq dernières minutes d'un cours de ce matin, où on avait fait tout ce qu'on avait besoin de faire, c'était des exercices bêtes et méchants sur support papier, et y'avait des dessins, et je leur disais il faut savoir identifier les dessins. Bon euh, donc y'avait, ça évoquait un voyage à Londres, et y'avait un château moyenâgeux qui était représenté. Sauf que moi je sais en tant que professeur d'anglais que ce qu'on représente, c'est la tour de Londres, sauf que eux eux, non, c'était Buckingham. Et, on arrive à la fin, et j'leur dis ben non vous vous trompez, donc j'leur montre sur un plan, le plan m'allait pas parce que y'avait un problème d'échelle et c'était pas… Et j'avais mes photos de Londres, sur clé, et donc on a pris cinq minutes à la fin du cours et j'leur ai dit, ben voilà, là c'est Londres, vous avez la tour, et là j'crois que c'est une ouverture sur le monde, c'est comme s'ils étaient à Londres quoi, enfin ils ont la photo, mais ils se rendent compte et là ils étaient, ils ont appris quelque chose tu vois. Buckingham, maintenant, j'sais qu'ils feront la différence, et mine de rien j'trouve que c'est… c'est important. Ils avaient fait un voyage en deux minutes quoi.

[>Moi] : Et justement, on va revenir sur la formation, est-ce que vous avez été formé à l'utilisation de ces outils numériques ?

[>Etienne SEGPA] : Ouiiiiiiiiiiiiiii, et on l'est encore hein, tous les jours. Non, rien.

[>Sylvie Anglais] : Alors que nous si, si parce que j'avais un formateur à l'IUFM qui était à fond là-dedans, et si tu veux, nos préparations, on les préparait en salle informatique. Donc on nous a appris à taper un texte, et là j'ai appris là-bas quoi, c'est-à-dire insérer des images tu vois, c'est le formateur qui… PowerPoint non, pas encore, mais il connaissait ça. Donc oui, moi j'peux dire que à l'IUFM, sur les deux journées de formation qu'on avait à l'époque, j'avais facilement un après-midi, donc au moins trois heures par semaine, consacré à l'utilisation des TICE.

[>Moi] : Qui vous sert encore aujourd'hui…

[>Sylvie Anglais] : Ah ben oui oui oui, ça me… oui.

(cc) BY-NC-ND

[>Moi] : Mais y'a quand même une part d'autoformation ou ?

[>Etienne SEGPA] : Y'a que ça. Enfin, faut le dire hein, c'est que ça. Et même, moi j'irai même plus loin, actuellement on travaille sur un projet avec des élèves, on fabrique une bande son pour la maternelle, donc y'a enregistrer des voix, et puis on avait besoin de musique. On avait besoin de musique chinoise, j'suis allé sur le site du ministère, la banque de données normalement sur les arts, je n'ai rien trouvé. Donc on a même pas de banque de ressources libres de droit sur laquelle on puisse piocher. La Chine, musique de Chine, c'était même pas un petit pays perdu. Donc non seulement on a pas de formation, mais en plus, on a aucune base de données sur lesquelles on puisse piocher. Pour l'histoire, pour la géographie, pour l'anglais, où on aurait des banques d'images, de sons qui soient directement utilisables, ça par contre ce serait un sacré vivier. Donc on se le construit, on triche parce que la musique que j'ai téléchargée elle est interdite, et c'est la seule façon à un moment donné, de prendre des risques quelque part, et ça c'est quand même dommage quoi. Et alors c'est vrai, j'pense que le manque de formation des collègues, parce que honnêtement, se dire je vais faire une vidéo, si on a pas un petit peu d'aide euh… c'est quand même galère quoi, utiliser la caméra, monter le film, doubler du son, voilà, et ça suit pas derrière quoi, niveau formation ça suit pas, ça c'est sûr.

[>Sylvie Anglais] : Et puis au niveau dotation aussi, là on parle, prenons l'exemple de ma salle, où j'ai un magnifique ordinateur tout neuf qui m'a… Puisque normalement on a un ordinateur par salle, mais en fait il a rien. J'suis arrivée, grand moment de solitude, avec un PowerPoint sur clé, très très contente de l'avoir fait parce que je connaissais pas PowerPoint donc là j'l'ai fait toute seule, bon ça va que c'est intuitif, que tu vois j'y suis arrivée à faire, il est encore rudimentaire, mais c'est un produit fini on va dire. J'mets ma clé, et il l'a pas lu, parce que il a pas PowerPoint dedans. On l'a pas fourni avec les logiciels.

[>Etienne SEGPA] : Ça par contre, ça peut décourager des personnes, les contraintes comme ça matérielles, il faut que quand on connaît pas on se dit « ah, j'ai téléchargé une vidéo, j'vais pouvoir la montrer aux élèves, ils vont être super contents, etc ». et puis y'a pas de lecteurs de CD-ROM ou de DVD, y'a pas lecteur média mp4, et du coup ça peut, enfin une fois, deux fois, trois fois. On essaye et puis après, on abandonne quoi en fait. Y'aurait un minimum de formation, et effectivement aussi un minimum de matériels communs et prêts à l'emploi, et de bases de données prêtes à l'emploi, ça par contre, ça changerait la donne.

(cc) BY-NC-ND

[>Sylvie Anglais] : Parce que là en fait, on a un matériel, certes, mais qui n'est pas prêt à être utilisé quoi. Au collège.

[>Etienne SEGPA] : Et tant qu'on est dans les problèmes, y'a aussi le problème de la maintenance quoi, en fait. On se rend compte que le matériel informatique c'est bon, ben c'est utilisé par les élèves, donc y'a aussi une éducation à l'utilisation d'un matériel collectif, ça par contre, c'est important, et puis en même temps ça se dérègle, ben ça s'use quoi, si c'est beaucoup utilisé ça s'use comme une voiture, et voilà donc c'est, ça dure quoi un ordinateur portable, ça dure cinq ans ? Donc euh, voilà ça nécessite aussi un roulement qui est pas toujours prévu. Et qui fait partie des contraintes quand même.

[>Moi] : Et là sur l'établissement, vous avez du matériel assez bon ?

[>Etienne SEGPA] : Pour moi en SEGPA oui, en SEGPA on est bien doté, matériel intéressant, après au collège moi j'connais pas.

[>Laëtitia ULIS] : Ben moi en ULIS, ben j'vais en SEGPA quoi, parce que les deux ordinateurs qui sont dans ma salle sont pour… voilà quoi.

[>Sylvie Anglais] : Non, on est pas bien doté parce que j'vois qu'en langues, j'vois de ça six mois, on avait encore des soucis pour avoir un vidéoprojecteur. On était à trois voire quatre, pour un vidéoprojecteur, donc il fallait… ben il fallait croiser les doigts pour espérer que le collègue n'en avait pas besoin à ce moment-là ou faire un planning enfin, ça demande aussi une sacrée organisation qu'on a pas toujours le temps de monter quoi. Donc là, ça va mieux hein, j'crois que y'a plus que deux salles de classe qui se partagent un vidéoprojecteur, peut-être que c'est même plus vrai, peut-être qu'elles sont toutes dotées mais ouais c'est assez pénible quoi.

[>Moi] : Et, sur la formation, est-ce que, enfin, comment vous avez fait pour intégrer les outils numériques en classe, enfin, dans une démarche pédagogique ? Parce que savoir utiliser l'outil c'est une chose, et savoir l'utiliser en classe c'en est une autre.

[>Etienne SEGPA] : C'est du tâtonnement, et on rectifie.

[>Laëtitia ULIS] : C'est à force de faire, par expérimentation.

[>Etienne SEGPA] : Le document était pas suffisamment lisible, trop compliqué pour les élèves donc on se demande. Là c'est pareil, on met en place, voilà, un fonctionnement, on se rend compte que ça marche pas bien, eh ben j'veux dire on essaye autre chose, on se questionne, parfois ben tiens, tel logiciel c'est pas adapté, ou dans tel cadre tant d'élèves ça peut pas marcher, c'est pas possible. C'est du tâtonnement.

(cc) BY-NC-ND

[>Moi] : Et vous croyez que, une formation sur ça, ça pourrait résoudre un peu tous ces problèmes ou…

[>Etienne SEGPA] : Alors oui j'pense que…

[>Moi] : Si à l'IUFM on sensibilisait plus les étudiants à … ce genre de choses.

[>Etienne SEGPA] : Ah ben oui ça c'est sûr.

[>Sylvie Anglais] : J'crois que c'est indispensable à l'IUFM, moi enfin, franchement j'ai été, j'ai vraiment eu de la chance quoi de tomber sur un formateur comme ça quoi.

[>Moi] : Parce que là en ce moment, à l'IUFM y'a le C2I2E, donc c'est le certificat informatique et j'ai eu des échos qui disaient que au final, ils apprenaient pas plus que ça à s'en servir en classe.

[>Etienne SEGPA] : Oui parce qu'en fait dans le C2I2E, ils font pas la pédagogie de l'informatique. Ils font la connaissance de l'informatique. C'est pas ce qu'on demande, on veut pas des ingénieurs informaticiens, c'est exactement ce que vous disiez, c'est-à-dire comment utiliser un outil de base, avec des élèves, de la même manière qu'on pourrait faire comment introduire une séance d'histoire sur le Moyen-Âge ? Quels documents sont intéressants voilà, quelles compétences on va mettre en œuvre, pareil. Comment utiliser tel logiciel, dans quel cadre, pourquoi, quelles finalités. Après, qu'on sache utiliser, enfin, on a pas besoin d'être des informaticiens en fait.

[>Moi] : Oui voilà, donc y'a un problème à la base dans la formation.

[>Sylvie Anglais] : Alors après moi, je sais que pour des choses que j'savais pas faire, alors on a des sites ressources qui sont magiques, vous devez avoir ça aussi. Nous en anglais c'était pareil, et j'avais, j'voulais transformer un support ou importer un support vidéo. Chose que j'savais pas faire, et j'ai trouvé l'information sur ce site d'anglais puisque y'avait eu des formations donc c'était mis en ligne, j'ai plus eu qu'à suivre ce qui était marqué quoi. Donc euh voilà, après, c'est toujours en dehors, c'est toujours à toi de faire l'effort quoi.

[>Moi] : Et qu'est-ce que vous pensez de l'expression à la mode en ce moment d' « école numérique » ?

[>Etienne SEGPA] : Moi j'pense qu'on aura plus l'école sans le numérique par contre. Ça c'est sûr. Ecole sans numérique je vois pas comment, enfin, pour moi je pourrais plus faire. C'est pas possible. « École du numérique » c'est, moi j'dirais, j'le sens comme école avec du numérique.

[>Laëtitia ULIS] : Et pas exclusivement.

(cc) BY-NC-ND

[>Etienne SEGPA] : Ah non ça c'est impossible.

[>Sylvie Anglais] : Utopique.

[>Etienne SEGPA] : Et puis même pas souhaitable, parce que non, en terme des relations humaines…

[>Sylvie Anglais] : Est-ce qu'on veut bien que les élèves enfin, ceux qui peuvent se débrouiller tout seul ils auraient à la limite pas besoin de nous, enfin, les bons élèves j'vois dans les classes de collèges, ils peuvent y arriver tout seul, des fois on se dit bon eux, mais ça n'empêche que y'a tout un tas d'élèves qui ont besoin d'être mis en confiance beh, par l'enseignant, qui ont besoin d'être dans une relation de dialogue pour confronter leur vue, et corriger leurs erreurs et tout, donc ouais.

[>Moi] : Oui parce que justement, au ministère en ce moment, et puis depuis un petit moment même, y'a l'idée que les technologies numériques vont être la solution à tous les problèmes qui peut y'avoir à l'école.

[>Etienne SEGPA] : Je sais pas si on peut le dire comme ça, je sais pas si c'est une volonté du ministère, y'a une volonté du ministère je pense pour favoriser l'usage du numérique à l'école, ça c'est sûr. Après à substituer le numérique aux enseignements, aux autres formes d'enseignements, enfin moi j'ai perçu ça dans ce que j'ai pu entendre du ministre. Bon j'me trompe peut-être.

[>Sylvie Anglais] : Après, au niveau, autre constatation, enfin là on parle et j'me remémore en Italie être… Avoir été estomaquée en rentrant dans une salle de langues, où y'avait vingt-deux places, vingt-deux écrans, autant de casques, et un TBI en face, donc moi qui ait un petit ordinateur et une salle mise en commun avec toutes les autres, j'trouve ça quand même excellent. Et si on regarde en Angleterre, c'est pareil quoi, ils sont mieux dotés que nous quoi, nous on est… on est quand même il me semble assez à la traîne quoi, niveau équipement et tout ça.

[>Etienne SEGPA] : Enfin, l'école du tout numérique, j'pense que ce serait quand même déshumaniser l'école, à savoir, enfin, j'm'imagine prof d'arts plastiques, enfin on a quand même besoin d'avoir des pinceaux, de la peinture, que ça coule, qu'on sente des émotions, et ça l'ordinateur, enfin, il permet d'une manière complètement différente. Entre voir une œuvre, voir le tableau, et voir une photo du tableau sur écran, c'est pas pareil au niveau des émotions. Donc à mon avis l'école du tout numérique, c'est illusoire, même peut-être pas souhaitable.

(cc) BY-NC-ND

[>Moi] : À votre avis, quelles sont les conditions à réunir pour avoir une bonne utilisation du numérique en classe ?

[>Sylvie Anglais] : Une bonne formation.

[>Etienne SEGPA] : Pas avoir peur de se lancer, et puis essayer, faire, rectifier. Ça peut être que positif en fait. Ça passera par des échecs voilà, ou par des ratés, mais au bout du compte y'a quand même du plus, on en tire du bénéfice, enfin après c'est ça qu'on garde quoi en fait.

[>Laëtitia ULIS] : Non moi j'ai, j'te suis là-dessus, je vois pas ce que je pourrai ajouter.

[>Moi] : Que ce soit au niveau de l'organisation, de la préparation, de la formation, …

[>Laëtitia ULIS] : De toute façon c'est bien beau d'être doté mais si on est pas formé euh…

[>Etienne SEGPA] : J'pense que tous les collègues qui ont essayé l'informatique sont rarement revenus en arrière en disant « j'arrête, ça me sert à rien, enfin j'abandonne, j'ai perdu du temps ».

[>Laëtitia ULIS] : C'est un plus de toute façon.

[>Etienne SEGPA] : Moi j'ai jamais entendu ça, voilà, j'crois qu'une fois qu'on a essayé, on a envie de recommencer, d'aller plus loin, surtout d'aller plus loin. Mais en faisant le tri, ça déblaye hein, tous les logiciels qu'on peut découvrir, on garde qu'une toute petite partie. Y'a ça qui m'intéresse, tout ça sert à rien, par rapport au niveau de l'âge que j'ai, par rapport à la matière que j'enseigne, voilà, donc on déblaye, mais au bout du compte on garde des choses quoi en fait. Comme un manuel hein, j'veux dire, on se fabrique des bibliothèques chacun dans nos disciplines, qu'on garde précieusement parce que, par contre ça, on en a besoin en fait. En informatique c'est pareil, on se fabrique ce matériau informatique composé de logiciels de… et ça par contre, on la construit patiemment quoi en fait. Ça se construit.

[>Moi] : Faut prendre sur son temps, quoi.

[>Etienne SEGPA] : Oui et prendre du temps, prendre du temps.

[>Moi] : Mais, pour vous, ça serait impossible de retourner en arrière.

[>Etienne SEGPA] : Pffffff oh non, j'arrête le métier là, bûcheron.

[>Sylvie Anglais] : Tout ce qu'on a maintenant en dehors de la classe à faire, rencontre avec les parents et tout, si on revient en arrière, mais on s'en sort plus quoi, on a des journées de travail… C'est vrai avec les emplois du temps qu'on a maintenant, j'trouve que

(cc) BY-NC-ND

oui, heureusement qu'on a l'informatique, ça nous permet d'aller plus vite dans nos… quelque part dans nos préparations, dans la réalisation, pas dans la pensée de la séance en elle-même, c'est pas ça du tout mais euh, oui c'est quand même.

[>Etienne SEGPA] : Ça, moi je reviens toujours à ça hein, le plaisir d'apprendre, j'pense que les élèves qui ont le plaisir d'apprendre, ils apprennent, à leur rythme, peut-être difficilement encore mais au moins, ils apprennent. Et donc j'crois que, enfin moi j'ai toujours essayé de regarder l'outil informatique en disant est-ce que ça, ça peut leur aider à mieux apprendre, leur donner un peu plus de plaisir d'apprendre. Et ça, j'crois par contre, c'est quand même souvent vrai. Donc euh…

[>Moi] : Et euh, oui, parce que pour vous on est pas dans une logique de substitution quoi, c'est pas, on va utiliser le numérique à la place de tout le reste.

[>Laëtitia ULIS] : Nan, c'est en complément.

[>Moi] : Parce que ça permet…

[>Laëtitia ULIS] : D'approfondir, soit de varier…

[>Moi] : Et ça, après, vous vous rendez compte sur les élèves que ça a un effet positif en fait.

[>Laëtitia ULIS] : Ça leur plaît de toute façon hein, y'a vraiment un côté attractif là-dedans, si on leur proposait le même type d'exercice sur ordinateur ou sur papier, ils accrocheront plus avec cet outil là hein.

[>Moi] : Et du coup, est-ce que pour autant, ils vont retenir aussi bien, est-ce que vous savez ça, est-ce que vous vous en rendez compte ou pas ?

[>Sylvie Anglais] : Alors je dis pour le vocabulaire oui, pour les structures j'pense aussi, les plus simples oui. Oui, clairement. Ça facilite la mémorisation, j'suis pas la seule à le dire, à l'occasion de l'arrivée d'une collègue, on s'interrogeait sur nos pratiques et elle, elle avait plus l'habitude d'utiliser le PowerPoint que moi, donc puisqu'elle est arrivée, et que moi j'ai essayé d'en faire et on a parlé de ce que ça nous apportait, et donc elle me disait tu verras, au niveau de la mémorisation ça facilite beaucoup les choses quoi, et c'est vrai quoi.

[>Moi] : Parce que c'est plus clair pour eux ?

[>Sylvie Anglais] : Ouais c'est plus clair, j'crois que la présentation sur l'écran, et puis même les couleurs, oui, l'ergonomie, on parlait d'ergonomie tout à l'heure.

[>Laëtitia ULIS] : Et puis, c'est en face.

(cc) BY-NC-ND

[>Sylvie Anglais] : Voilà, hop c'est en face, pouf je prends, c'est comme quand ils se prennent une pub à la télé quoi.

[>Laëtitia ULIS] : Ouais, ça rentre, non mais c'est vrai hein.

[>Moi] : Et à côté de ça, est-ce qu'ils voient le support papier comme quelque chose de rébarbatif ou d'ennuyeux ?

[>Sylvie Anglais] : Ben on peut pas dire qu'une page d'exercices… Le support papier, moi j'vous dis hein, j'pense pas forcément à une feuille d'exercices, j'pense aussi à un jeu de cartes hein, donc ça ils adorent moi quand j'leur donne des cartes, et j'en donne pas à tout le monde. C'est ah, j'vais avoir ma carte donc j'vais parler. Donc il faut, j'crois qu'il faut un temps pour tout quoi.

[>Moi] : Et pour vous, ça reste un outil quoi…

[>Sylvie Anglais] : En sachant que y'a des moments privilégiés pour l'utiliser aussi, que j'dis moi, si j'ai à l'utiliser ce sera plutôt quand j'ai débuté une séquence, ou pour exposer un point de grammaire, ou j'sais pas, montrer un tableau de conjugaison pour que ça reste bien à l'esprit, voilà, ouais, j'pense que j'l'utilise à ce moment-là.

[>Moi] : Vous allez pas l'utiliser pour tout quoi, c'est que un moment qui va vous sembler pertinent.

[>Sylvie Anglais] : Voilà, au quotidien, après sur un projet, on en aura toujours besoin, parce que y'aura un texte à taper, parce que y'aura un article à faire passer, à mettre de la musique, donc voilà. À côté, c'est vrai que pour les images là j'en ai besoin moi, parce que je peux pas faire un cours de langues sans images, sans parole, et ça, ça facilite quand même.

[>Moi] : Et justement, en langues, est-ce que donner un ancrage dans le réel plus poussé, donc on peut avoir plus d'images et des choses comme ça, ça aide aussi les élèves à comprendre pourquoi ils apprennent les langues, des choses comme ça ?

[>Sylvie Anglais] : Je pense oui, ça les met en situation tout de suite, des scénettes qui sont prises dans le réel, j'pense à deux, trois trucs, des gens qui demandent l'heure, ou on demande de se présenter dans la rue comme ça spontanément, donc ça, ils intègrent des structures en voyant le film, donc y'a plein de choses qui, de capteurs là on va dire, qui sont mis de façon à ce qu'ils soient mobilisés donc j'pense que oui, ça marche.

[>Moi] : Avec tout le travail qu'y'a derrière après, c'est jamais quelque chose d'isolé…

[>Laëtitia ULIS] : Ça s'emploie toujours dans quelque chose.

(cc) BY-NC-ND

[>Moi] : J'aimerais votre avis sur quelque chose qui est ressorti en entretien, c'est l'idée qu'aujourd'hui avec le numérique, on perd un contact avec les élèves, qu'on pouvait avoir avant quand on… Enfin, le fait que l'on soit derrière un ordinateur à leur montrer quelque chose à l'écran, on perd un contact visuel, où on les regardait vraiment directement et des choses comme ça, à votre avis ?

[>Etienne SEGPA] : Non, pas d'accord moi.

[>Sylvie Anglais] : Moi j'vois dans ma salle non, parce que la façon dont c'est fait en fait, mon ordi est…, j'suis face aux élèves en fait. Donc non, au contraire, j'vois très bien celui qui regarde pas l'écran si j'utilise ça, ou non.

[>Etienne SEGPA] : Non parce que des fois c'est eux qui sont à l'ordinateur, donc c'est pas forcément l'enseignant qui pilote, ça peut être eux aussi. Encore une fois, c'est pas des situations qu'on reproduit systématiquement, donc y'a toutes les autres situations, d'oral traditionnel, où on s'assoit à côté d'une table pour, un cahier de brouillon, pour corriger un problème de maths ensemble, voilà. Donc ce serait systématique oui, mais c'est pas le cas. Pour moi en tout cas.

[>Moi] : Oui parce que c'est pas la même organisation en SEGPA aussi, par rapport aux autres classes.

[>Etienne SEGPA] : Ben, non, mais déjà, on est pas toutes les heures tout le temps avec l'ordinateur, le TBI qui pilote et on ne fait que regarder un écran. Nous c'est loin d'être le cas. Après encore une fois c'est pas forcément l'enseignant qui pilote mais ça peut être l'élève ou les élèves qui à tour de rôle vont essayer, montrent des choses, corrigent. On est nous là au milieu des élèves quoi. J'perçois pas ça comme un risque hein.

[>Sylvie Anglais] : Moi de toute façon, il est nécessaire hein, j'ai tout ce qui est audio qui est dessus, je vois pas comment je pourrais me passer de l'ordinateur en classe.

[>Etienne SEGPA] : Oui et puis des fois ils ont des difficultés dans un exercice, ils passent à l'ordinateur, ils nous appellent, on s'assoit à côté d'eux, et on réfléchit à ce qui a marqué à l'écran ensemble hein, donc dans un dialogue élève-enseignant. Voilà, donc là, c'est vraiment une relation humaine et orale quoi en fait.

[>Sylvie Anglais] : Et puis même là, sur les images de ce matin que j'ai diffusées en fin de cours, en fait j'crois, justement ils étaient contents que j'leur montre des photos, moi qui, grâce à l'outil, heureusement qu'on avait un ordi, que j'avais ma clé, que j'étais capable de… c'était pas quelque chose de prévu. Mais dans la minute, on a pu remplir un vide dans

(cc) BY-NC-ND

leur esprit. Et ça, c'est bien, j'crois qu'ils en sont ressortis du cours, mine de rien, c'est pas peut-être cinq minutes les plus importantes du cours, ils vont les retenir. Parce que c'était pas prévu, c'était quelque chose qui est plaisant quoi et dépaysant aussi, moi j'étais contente parce que ça, ça va rester dans leur mémoire et s'ils ont pas l'occasion d'aller à Londres, au moins ils auront vu ce que c'est vraiment quoi.

[>Etienne SEGPA] : Oui et puis moi j'ai vécu la situation en français, distribuer par exemple seize livres, seize romans. J'ai seize élèves, on distribue seize romans aux élèves, et vous travaillez sur un chapitre une compétence particulière en français. C'était les substituts, par exemple. Avec seize élèves, dont chacun a le roman, si y'a un élève qui a une grande difficulté sur quelque chose, sur un segment de compréhension, ben c'est difficile à gérer ça. Projeter le livre en classe, la même chose simplement aux élèves, photographier les pages du livre, vous les projetez avec un vidéoprojecteur au tableau, et vous travaillez collectivement sur ce qui pose, alors vous pouvez entourer, vous pouvez colorier, vous pouvez segmenter, chacun peut passer donner son explication, et ça devient beaucoup plus facile pour le coup. Et pourtant, on est vraiment dans une relation d'oral, et on décortique quelque chose qu'on a du mal à comprendre collectivement en fait. Donc on peut des fois être plus isolé en ayant un outil traditionnel, qu'on ne l'est quand on a un outil informatique. Les situations sont réversibles hein.

[>Moi] : Oui, après ça va dépendre de l'usage qu'on va faire et comment…

[>Etienne SEGPA] : Réfléchir à ce qu'apporte, si je le projette, pourquoi je le projette, quel est l'intérêt de le projeter, qu'est-ce qu'il va m'amener en plus, et notamment sur des romans où j'utilise, je travaille en lecture suivie, et sur lesquels je travaille des compétences très particulières qui nous posent beaucoup de difficultés en SEGPA, ils ont le livre dans la main, parce qu'on lit un livre, on lit un roman avec un auteur qui l'a écrit, y'a des illustrations, et en même temps par moments, paf, on projette, et là on travaille, y'a des moments de travail, voilà, on décortique quelque chose qui pose problème. Mais c'est un moment technique en fait. Voilà, et après on revient sur l'histoire, on a envie de connaître la suite, la fin, voilà, et c'est autre chose en fait, on redevient lecteur. Mais moi j'crois que les deux se complètent très très bien hein, on peut pas les opposer en fait. On a pas l'ordinateur qui déshumanise, qui robotise et puis le cours traditionnel qui sont modèles, non, y'a des cours traditionnels qui sont chiants au possible quoi. Voilà. Et des cours informatiques qui sont hyper plaisants pour les élèves, les images sur Londres, voilà, pour eux, ils ont vu des

(cc) BY-NC-ND

choses en fait. Donc j'crois que c'est la façon dont tu l'utilises quoi en fait. De la façon à laquelle on a réfléchi à l'utilisation du support qu'on propose quoi en fait.

[>Sylvie Anglais] : Mais j'ai senti tu sais quand ils sont sortis du cours, y'en a un qui m'a dit « au revoir » pas de la même façon qu'ils font d'habitude, donc euh, à cause de ces quelques minutes là.

[>Moi] : Pour donner du sens à ces technologies et à l'usage qu'on en fait, c'est vraiment au prof à réfléchir bien en amont.

[>Etienne SEGPA] : Ah oui, s'approprier l'outil, se l'approprier. Moi quand je dis s'approprier c'est le cas hein, j'en ai eu des logiciels que j'ai jetés et tout, j'ai jamais utilisés. Y'en a, j'en utilise qu'une petite partie, et certains, je mets du temps avant de me dire « bon celui-là, il a de l'intérêt mais quel intérêt, comment ? À quel moment, pourquoi ? ». Voilà, et après, quand ça marche, on teste, des fois ça marche pas on rectifie, quand ça marche, par contre voilà, c'est un outil performant, performant. Comme un bon manuel j'veux dire en histoire t'as des illustrations, des iconographies qui sont intéressantes, qui parlent aux élèves, qui est accessible, qui est lisible. Moi j'me rappelle le vieux manuel d'histoire, on avait des photos en noir et blanc toute petite avec une légende qui était inaccessible pour des élèves du cours moyen, par exemple, bon y'a que les bons élèves qui pouvaient apprendre. Maintenant on a des livres en couleurs, l'ergonomie du livre est pensée, voilà, la place des illustrations, leur taille voilà. En informatique c'est la même chose, il faut réfléchir à tout ça, toute cette ergonomie qu'on met en place en fait. Et donc, à comment l'utiliser avec les élèves. Mais quand ça marche, ça marche bien.

[>Moi] : Et est-ce que vous trouvez que l'outil numérique accentue les inégalités entre les élèves ? C'est-à-dire que les bons élèves vont savoir utiliser l'outil et faire des choses intéressantes avec, et les mauvais élèves vont se sentir très vite perdus.

[>Etienne SEGPA] : Alors moi j'dirais ça autrement, en SEGPA encore une fois hein, j'dirais que ça permet à chacun de travailler à son rythme quand on l'utilise. Et du moins que pour un même projet, et là j'parle pas d'exerciseurs hein, mais on fabrique un livre numérique sur une histoire qu'on a écrite, on a fait les illustrations avec des pinceaux, de la peinture, et on finalise tout ça par un livre qui sera imprimé, qu'on pourra voir sur un blog, entendre, écouter. Ça permet à chacun de prendre sa part dans le projet. Si c'est trop compliqué d'écrire, ben je pourrai faire une petite partie de ce projet en fait. Voilà, donc ça permet quand même de diversifier hein, de diversifier. Et chacun travaille à son rythme en fait. Donc certains vont

(cc) BY-NC-ND

travailler très, très vite, d'autres plus lentement, et chacun va prendre sa petite part en fait. On enregistre une bande son, j'veux dire tout le monde peut le faire, y'en a qui ont des… Bon, un texte de lecture très court, un peu plus simple, pas de mots de vocabulaires difficiles, alors que d'autres auront quelque chose de plus conséquent, voilà. Mais chacun trouve sa place.

[>Moi] : Parce que y'avait des profs qui disaient que justement ils trouvaient que c'était un outil qui accentuait les inégalités parce que y'a des bons élèves qui vont savoir s'en servir pour aller faire des recherches sur un sujet ou…

[>Etienne SEGPA] : Ça c'est autre chose alors, on pourra pas empêcher chez eux… Qu'effectivement un élève, un élève fait des recherches. Mais moi j'parle vraiment dans le cadre de la classe. Dans le cadre de la classe, c'est un outil qui permet à chacun d'aller à son rythme, donc de diversifier, alors qu'on a qu'un tableau blanc dans une classe, on en a pas seize, et puis aussi permettre à chacun de trouver sa place dans un projet interdisciplinaire, sur plus long terme.

[>Moi] : Ça, ça rejoint un peu la pédagogie Freinet en fait.

[>Etienne SEGPA] : Oui, oui mais quand on parlait de projet au début, c'est un peu ça hein. C'est l'idée de se dire qu'on vient en classe, le mardi on sait ce qu'on a à faire le mardi. On sait ce qui nous attend quoi en fait.

[>Moi] : On est pas perdu, on s'oriente quoi.

[>Etienne SEGPA] : Même si ça passe par moments, par des phases répétitives, d'entraînements systématiques, au service d'un projet en fait, mais on a un fil rouge.

[>Moi] : Et ça c'est important. Et une fois qu'on a ce fil rouge, après on peut mettre les moyens qu'on veut, enfin on peut utiliser les outils qu'on veut du moment que c'est bien défini dans un cadre.

[>Etienne SEGPA] : Tout ça, ça se pense en fait. Ça se décline, j'dirais, on sait qu'on a tel projet, on va pouvoir travailler telle compétence, voilà, et puis si on veut travailler telle compétence, ça va plutôt être tel outil. Donc des romans, en lecture suivie, si c'est un projet autour du français et de la littérature, ou autre chose.

[>Moi] : Et vous allez pas favoriser l'outil numérique à tout prix quoi.

[>Etienne SEGPA] : Moi non.

[>Laëtitia ULIS] : Non.

[>Etienne SEGPA] : Non, à tout prix non.

[>Moi] : C'est quand c'est pertinent de l'utiliser.

(cc) BY-NC-ND

[>Etienne SEGPA] : Y'a beaucoup de journées de classe où on n'utilise ni le vidéoprojecteur, ni l'ordinateur avec les élèves.

[>Moi] : Et ça marche quand même ?

[>Etienne SEGPA] : Et ça marche, oui, oui, oui, mais en sachant que, on est peut-être en train d'écrire parce qu'on en aura besoin plus tard, avec l'ordinateur cette fois-ci, parce qu'on a prévu de faire telle chose.

[>Moi] : C'est complexe de savoir vraiment à quel moment l'outil informatique va être intéressant à utiliser.

[>Etienne SEGPA] : C'est l'expérience ça. Et puis j'dirais, autant d'expériences que d'enseignants, hein.

[>Moi] : C'est vrai, tout le monde a une utilisation différente.

[>Etienne SEGPA] : Comme le vieux médecin de campagne qui sait, qui a la parole rassurante, qui sait que telle maladie, vaut mieux ça plutôt que ça, les antibiotiques on peut s'en passer, c'est l'expérience hein.

[>Moi] : Et aujourd'hui vous continuez à en apprendre avec ces outils-là aussi.

[>Etienne SEGPA] : Oui. Et là, pour le coup, on peut regretter qu'y'ait pas une base de mutualisation mais vraiment efficiente quoi, vraiment efficiente. Encore une fois j'regarde l'enseignement spécialisé, où on a besoin. On a des enfants qui peuvent être dyslexiques, dyspraxiques, dys… et j'en passe et des meilleures, donc on a aussi besoin de logiciels spécialisés, et vous en trouvez plein. Mais un enseignant qui a testé qui a cherché qui a construit des choses, qui le propose mais c'est référencé quasiment, pas nulle part, mais voilà. Et c'est un peu comme ça des cellules autonomes, qui travaillent, qui inventent, qui s'enrichissent, donc on apprend en écoutant les profs, donc on essaye, ça, ça marche, ça ben non, mais il faudrait un centre de ressources qui soit efficient quoi. Dans les IUFM, quelque chose qui permette de…, et qui dégage du temps pour la formation, pour le coup, en fait. Et là on est pas à cette étape-là hein, l'étape de mutualisation des ressources et des euh…

[>Moi] : Et là, c'est un petit peu de la patouille pour l'instant…

[>Etienne SEGPA] : Non, pffff, la patouille, c'est un peu péjoratif mais…

[>Moi] : De l'expérimentation on va dire…

[>Etienne SEGPA] : Ah j'pense qu'on est plus au stade de l'expérimentation quand même, mais plus de l'isolement plutôt, on est plus chacun dans notre coin à... Voilà et si ça se trouve, y'a pas loin d'ici un prof dans un lycée pro, ou dans un collège, qui a essayé des tas de

(cc) BY-NC-ND

logiciels que j'connais pas, et il aurait suffi que j'le connaisse pour que j'puisse en prendre connaissance en fait. Donc on perd du temps à réinventer ce que d'autres ont déjà inventé, ça c'est souvent le cas.

(cc) BY-NC-ND

III. Entretien collectif n°3

Christine Italien, Stéphanie Espagnol, Roger Mathématiques, Émeline Histoire-Géo, Lucie Anglais, Marie Documentaliste

[>Moi] : Donc, la première question c'est : est-ce que selon vous le plaisir d'apprendre est forcément lié à l'usage des tablettes ou des ordinateurs ?

[>Christine Italien] : Non, pas forcément lié, ça peut aider, ça peut contribuer à l'apprentissage, mais pas forcément obligatoire, dans tous les cas. C'est mon avis.

[>Stéphanie Espagnol] : J'pense que s'ils avaient ça tout le temps, ils s'en lasseraient autant que du reste quoi.

[>Christine Italien] : Autant que d'un manuel papier ou...

[>Moi] : Ouais, vous l'avez remarqué ça, que si vous l'utilisiez souvent...

[>Stéphanie Espagnol] : Ben nous en langues...

[>Christine Italien] : Si on utilise toujours les mêmes outils... Voilà c'est ça en fait...

[>Stéphanie Espagnol] : Oui, faut varier les supports.

[>Christine Italien] : Voilà, faut varier les supports. Donc une recherche sur Internet, mais ça peut être aussi sur une vidéo, sur le manuel papier, voilà, en variant, on arrive à peu près à les motiver.

[>Stéphanie Espagnol] : Faut varier les supports, et nous on peut en langues, on a de la chance pour ça.

[>Moi] : Vous êtes profs d'anglais toutes les deux, ou ?

[>Christine Italien] : Non, italien.

[>Stéphanie Espagnol] : Et espagnol.

[>Moi] : Ah d'accord. Et du coup, vous l'utilisez souvent quand même l'outil numérique ?

[>Stéphanie Espagnol] : Non. Pour des recherches qu'ils font chez eux, oui, mais pas en classe, parce que souvent ils s'égarent, ils s'amusent, enfin c'est difficile de les garder concentrés sur... Ou alors il faut énormément surveiller, c'est un cours pire que les autres j'trouve, quand on les met sur les ordinateurs, parce qu'ils cherchent toujours à faire autre chose, enfin certains, évidemment mais...

(cc) BY-NC-ND

[>Christine Italien] : Alors moi c'est la même chose que ma collègue. De temps en temps, je leur demande eux-mêmes de faire des recherches, quand y'a un ordinateur dans la salle, pour par exemple présenter un exposé, pour présenter une scène, une scénette, voilà, mais euh... ou chercher une musique aussi, ou un personnage, des informations sur un personnage, mais c'est vrai qu'individuellement euh... Aller dans la salle informatique ça demande pas mal de démarches.

[>Moi] : Oui j'imagine. Du coup c'est... vous leur demandez de faire des recherches chez eux, et vous l'exploitez après en cours.

[>Stéphanie Espagnol] : Oui, oui davantage oui. Par exemple pour le traitement de texte, moi j'leur ai donné les codes pour taper en espagnol, parce que c'est pas les mêmes... y'a des lettres qui n'existent pas... et l'accent sur des voyelles. Enfin voilà, j'leur ai donné tout ça, mais après j'préfère qu'ils l'utilisent individuellement et qu'ils me rapportent le travail, plutôt que le faire tous ensemble... Même sur une compréhension de l'oral, j'préfère avoir le son que moi je gère, quitte à repasser l'enregistrement plusieurs fois, plutôt que ce soit eux qui le fassent individuellement, parce que y'en a toujours qui en profitent pour ne rien faire, et nous on n'a pas la main, on les surveille beaucoup moins, et ils peuvent passer une heure à ne rien faire.

[>Christine Italien] : En collège, en lycée c'est différent.

[>Stéphanie Espagnol] : Oui, en lycée après ils sont plus responsables, et donc ça marchera mieux c'est sûr. En collège, il faut les surveiller.

[>Moi] : Et est-ce que vous avez senti que les élèves sont plus intéressés si vous utilisez les supports numériques ?

[>Christine Italien] : Oui.

[>Stéphanie Espagnol] : Ben ils aiment bien travailler avec, c'est sûr.

[>Christine Italien] : Oui, bien sûr.

[>Roger Mathématiques] : Temporairement.

[>Stéphanie Espagnol] : Temporairement, voilà.

[>Christine Italien] : Oui, pas systématiquement, pas tout le temps.

[>Roger Mathématiques] : Après ça devient un outil usuel, où ils se lassent comme le reste. Moi j'l'utilise tous les jours, maintenant ils ont plus aucune surprise, hein.

[>Stéphanie Espagnol] : Bah oui, c'est ça, c'est ça, faut varier les supports.

(cc) BY-NC-ND

[>Moi] : Pour vous le numérique c'est un peu comme n'importe quel support, c'est un outil comme les autres qu'il faut...

[>Stéphanie Espagnol] : Oui, qu'il faut savoir gérer...

[>Moi] : Et est-ce que vous pensez que ça change quelque chose dans l'appropriation du savoir pour les élèves ?

[>Stéphanie Espagnol] : Moi j'pense pas.

[>Christine Italien] : Pour l'appropriation du savoir, ben s'ils sont plus intéressés, plus motivés pour aller faire une recherche etc., à mon avis ça doit plus rester. Pour moi quand ils font une recherche sur Internet, c'est eux personnellement qui les font, c'est pas donné sur un plateau, faut qu'ils fassent une recherche, donc du coup je pense qu'ils s'en souviennent.

[>Stéphanie Espagnol] : Oui ils s'en souviennent.

[>Christine Italien] : De la façon la plus facile quoi.

[>Stéphanie Espagnol] : Le mieux en langue c'est quand même la participation orale pour pouvoir retenir des choses je pense, c'est comme ça qu'ils retiennent le mieux, et donc, quand ils vont utiliser l'ordinateur, c'est pas forcément pour faire de l'oral. Mais oui effectivement, après, comme ils gèrent tout seul leurs recherches, c'est vrai qu'ils vont un peu plus se canaliser.

[>Christine Italien] : Et puis ils vont visualiser des choses dont on n'a pas forcément parlé en cours. Et parce qu'ils sont allés faire des recherches, eh ben, ils sont peut-être tombés sur des informations qu'on n'avait pas dites en cours, ou qu'on n'avait pas exploités, et du coup ça peut amener des choses. Enfin moi j'en ai eu l'expérience.

[>Moi] : Que ça alimentait plus le cours du coup ?

[>Christine Italien] : Voilà. Tout à fait.

[>Moi] : Et est-ce que vous pensez que du coup les supports numériques doivent être pensés en complémentarité des autres supports ou s'y substituer ?

[>Christine Italien] : Non, pas s'y substituer non. Ce serait une énorme bêtise. On servirait à rien.

[>Stéphanie Espagnol] : Sinon ça devient... c'est ce qu'on disait tout à l'heure hein, si c'est quotidien, ils vont s'en lasser.

[>Moi] : On a l'impression que... enfin les discours qu'on entend ça fait penser que en utilisant le numérique, les élèves vont être beaucoup plus utilisés, et que du coup ils vont être

(cc) BY-NC-ND

remotivés, et qu'à la limite les supports papier sont un peu ringards, et que ça sert à rien de les utiliser aujourd'hui.

[>Christine Italien] : Ils s'en servent encore quand même, même personnellement.

[>Émeline Histoire-Géo] : Et puis à l'examen, c'est un support papier.

[>Christine Italien] : Ils en ont quand même l'usage du support papier, enfin de ce qu'on peut appeler des supports traditionnels.

[>Émeline Histoire-Géo] : Moi je crois que ça ne change pas tellement grand-chose. Ok, c'est vrai que quand on leur dit « on va en salle informatique », ils sont contents, et quand ils vont être face au travail sur l'ordinateur, c'est tout aussi compliqué. S'ils ont des problèmes de lecture, ils les ont de la même manière sur un écran d'ordinateur que sur un document.

[>Christine Italien] : Et de compréhension écrite.

[>Moi] : Oui, ça résout rien en fait ces supports.

[>Christine Italien] : Oui mais ça permet de varier.

[>Stéphanie Espagnol] : Oui, voilà.

[>Émeline Histoire-Géo] : Oui voilà, c'est ça, ça apporte une autre richesse, et puis on trouve tout finalement sur Internet de nos jours, donc ça nous ouvre effectivement des possibilités qu'on n'avait pas, mais au détriment aussi du reste. C'est-à-dire, par exemple, qu'on a moins en moins de crédit pour acheter des manuels, et quand on s'en plaint auprès des inspecteurs, ils nous répondent que « mais y'a Internet », on a qu'à se débrouiller pour construire un cours avec ce qu'on peut trouver sur Internet. Enfin, moi en histoire-géo, c'est le discours qui nous est tenu. Donc finalement y'a besoin de moins d'argent.

[>Moi] : Et du coup, quand vous utilisez le numérique c'est surtout pour aller sur Internet ou vous faîtes d'autres activités avec l'ordinateur ou...

[>Christine Italien] : Du traitement de texte, pas besoin d'Internet pour ça.

[>Émeline Histoire-Géo] : En fait, moi, je vais sur Internet pour mes préparations à moi, avec mes élèves, ça m'arrive, mais je fais trois fois par an quoi, le reste du temps je m'en sers moi pour préparer mes cours. Les cartes, des choses comme ça.

[>Moi] : C'est plus un usage personnel du coup.

[>Émeline Histoire-Géo] : Oui, c'est ça. Capturer des documents ou des choses comme ça, mais eux dans la démarche, ils sont sur Internet, c'est pas courant quoi.

[>Moi] : Mais du coup, c'est quoi l'équipement ici au collège ?

(cc) BY-NC-ND

[>Émeline Histoire-Géo] : On est presque tout équipés en ordinateurs et vidéoprojecteurs, presque toutes les salles, y'a deux TBI, bientôt trois, et y'a une salle multimédia de dix-huit postes.

[>Moi] : Mais du coup dans la salle, y'a un ordinateur par salle, dans les salles de cours, donc c'est pas évident si on veut faire utiliser les élèves quoi.

[>Émeline Histoire-Géo] : Non, non non. Non, faut aller en salle multimédia pour ça.

[>Moi] : Et quand plusieurs profs veulent aller en salle multimédia...

[>Émeline Histoire-Géo] : Mais ça se chevauche quand même pas trop, on n'est pas trop les uns sur les autres.

[>Stéphanie Espagnol] : Mais dix-huit postes, ça veut dire qu'il faut pas avoir trente élèves non plus.

[>Stéphanie Espagnol] : Quand les dix-huit postes fonctionnent.

[>Christine Italien] : Voilà, et quand les postes fonctionnent…

[>Émeline Histoire-Géo] : Ben pour l'instant ils fonctionnent, en ce moment.

[>Roger Mathématiques] : Quoi, les ordis ? Bah ils fonctionnent mais la dernière fois que j'ai voulu y aller on est rentrés, on les a allumés, et vingt minutes après on a pu commencer.

[>Stéphanie Espagnol] : Voilà, donc on perd énormément de temps.

[>Roger Mathématiques] : J'suis pas prêt d'y retourner.

[>Émeline Histoire-Géo] : J'suis bien d'accord, mais un autre problème c'est que quand tu les envoies tous sur les même sites Internet, y'en a qui arrivent tout de suite, d'autres non, alors...

[>Roger Mathématiques] : Ça dépend du site, mais ne serait-ce que les postes, pour ouvrir les sessions, qu'ils se connectent et tout ça, ça m'a pris vingt minutes.

[>Stéphanie Espagnol] : Oui oui, on perd énormément de temps.

[>Émeline Histoire-Géo] : Et puis on a l'impression que les enfants maîtrisent ça parce qu'ils sont nés avec, mais pas du tout hein, ils savent peut-être effectivement aller sur Facebook, et ils connaissent les messageries instantanées, des choses comme ça, mais quand on leur demande de faire une recherche, ça patauge beaucoup hein. Moi les 6e là sur les débuts d'année, mais qu'est-ce qu'on rame hein pour arriver à faire une séance, que tout le monde soit sur le bon écran, que tout le monde ait suivi les consignes, ait compris comment fallait faire... Ils savent pas faire grand-chose hein.

(cc) BY-NC-ND

[>Moi] : Mais pourquoi, parce qu'ils sont juste habitués à ce qu'ils font chez eux en fait.

[>Roger Mathématiques] : Cliquer pour ouvrir un jeu, ouvrir Facebook et puis voilà. Pas plus. Après le fonctionnement lui-même, aller sur une appli, faire une recherche, ils savent pas.

[>Émeline Histoire-Géo] : Se méfier, ce qu'ils ne savent pas faire aussi hein, faire attention à ce sur quoi ils vont.

[>Roger Mathématiques] : Oui, prendre la première info qui arrive, qui s'affiche.

[>Moi] : J'ai des profs qui me disaient qu'aujourd'hui ils avaient un souci justement avec les élèves, parce que ils se méfient pas de leurs sources en fait sur Internet.

[>Stéphanie Espagnol] : Ah non, jamais.

[>Moi] : Ils vont sur leur première recherche Google, ils prennent, ils impriment sans forcément lire ce qu'ils ont...

[>Stéphanie Espagnol] : Ils ne lisent pas, donc du coup, ils font du copier-coller, et ils font du couper aussi, et ils coupent en plein milieu d'une phrase mais parce qu'ils ont pas vu que la phrase elle continuait et que le contenant intéressant il était après, et ils ont coupé. De temps en temps ouais, ça arrive, parce que pour eux ils se disent que c'est plus facile que de chercher dans un dictionnaire, ou dans une encyclopédie, ou dans un livre spécialisé, ils se disent « c'est plus facile, je copie-colle ce que je trouve sur Internet, sans essayer de voir si c'est ce qu'on va demander ou si ça a un rapport avec le thème » quoi, y'a ça aussi.

[>Moi] : Voilà c'est ça, j'ai l'impression qu'ils croient que du coup, l'ordinateur va faire le travail à leur place.

[>Christine Italien] : Tout à fait.

[>Émeline Histoire-Géo] : Mais ils avaient cette tendance-là déjà quand ils passaient par un livre et qu'ils allaient photocopier les feuilles, et qu'en guise d'exposé ils nous donnaient les feuilles.

[>Lucie Anglais] : Moi je récupère des devoirs où ils rentrent un texte qu'ils ont écrit en français, ils cliquent, ça traduit, ils le recopient, ils me le donnent, c'est affreux.

[>Émeline Histoire-Géo] : Surtout qu'une faute d'orthographe en français, il ne reconnait pas le mot. Donc il te met autre chose.

[>Lucie Anglais] : Parce qu'ils savent pas orthographier le mot.

(cc) BY-NC-ND

[>Christine Italien] : Je l'ai eu avec la tour de Pise. Certains élèves ont écrit au lieu de mettre « Pise », ils ont mis « pire », ils se sont trompés de lettre, et donc ça donnait en italien, « la tour de pire ». Ils ne se sont pas posé la question. Ça arrive.

[>Stéphanie Espagnol] : Ah ouais, les traductions sur l'ordinateur y'a rien de pire.

[>Moi] : Mais ça arrive souvent ou... ?

[>Émeline Histoire-Géo] : Oh ben oui, enfin moi mes enfants à la maison, ils sortent plus de dictionnaire hein, ils ont un texte à faire, alors ils vont pas forcément écrire des phrases entières mais pour tout mot qu'ils ne connaissent pas, hop, Google traduction, et c'est facile hein de...

[>Émeline Histoire-Géo] : Et ils vont même pas sur un dictionnaire en ligne, parce que le dictionnaire en ligne est plus riche.

[>Émeline Histoire-Géo] : Mais ils n'en connaissent pas l'existence du dictionnaire en ligne.

[>Roger Mathématiques] : Parce que là, utiliser ça pour aller sur un dictionnaire en ligne, y'a pas de problèmes de recoller un texte d'une langue que j'comprends pas.

[>Émeline Histoire-Géo] : Ben oui mais en même temps, quand tu rentres sur une page Google, quand tu rentres sur un moteur de recherche Google et que tu demandes à avoir traduction ou dictionnaire, qu'est-ce qui apparaît en premier ? Le site de Google traduction.

[>Christine Italien] : Oui mais bon c'est la solution de facilité pour eux, plutôt que d'ouvrir un dictionnaire, chercher la bonne page...

[>Stéphanie Espagnol] : Et souvent ils ne savent pas écrire les mots en français, pour aller chercher dans un dictionnaire, ça devient terrible.

[>Émeline Histoire-Géo] : C'est rigolo parce que je commence à avoir des réflexions, quand je fais l'encyclopédie du XVIIIe siècle et que je dis « qu'est-ce que c'est qu'une encyclopédie ? » Je commence à avoir des grands blancs. Parce que, si y'en a en ligne, « Wikipédia ? » « Ah oui, c'est vrai, y'a ça, on peut dire ça », mais voilà, ils voient pas matériellement à quoi ça ressemble, ils voient pas que c'est classé par ordre alphabétique, que c'est comme un dictionnaire, que... voilà, ils savent pas.

[>Roger Mathématiques] : Ça en même temps, c'est voué à disparaître, donc c'est normal qu'ils sachent pas.

[>Émeline Histoire-Géo] : Bien sûr, oui oui, c'est sûr.

[>Lucie Anglais] : Qu'est-ce que tu as dit ?

(cc) BY-NC-ND

[>Roger Mathématiques] : L'encyclopédie, ça doit disparaître.

[>Émeline Histoire-Géo] : Comme pour les traductions.

[>Roger Mathématiques] : Non, parce que c'est la version papier, voilà, y'a des outils numériques pour le dictionnaire où tu as le dictionnaire en ligne, et justement, ça il faudrait leur apprendre à l'utiliser. Pas Google. Parce que ça c'est pérenne quand même comme solution, parce que ce sera toujours la seule façon d'avoir une vraie traduction, de pas avoir d'erreurs etc.

[>Émeline Histoire-Géo] : Faudrait qu'on se penche sur le sujet X., de voir ce qu'y'a de bien comme dictionnaires en ligne et tout à leur proposer aux 6e, faudrait leur faire une séance informatique un jour, parce que moi ils y vont dans ma salle hein, parfois ils me demandent à aller sur Google traduction pour faire...

[>Roger Mathématiques] : Y'a des dictionnaires où y'a toutes les langues d'ailleurs, tu changes juste la langue et...

[>Lucie Anglais] : Moi j'ai des vrais dictionnaires en papier dans ma salle hein, jamais ils utilisent ça. Justement, avec Z., on est en train de mettre en place un atelier avec les 6e, « utilisation du dictionnaire en français et en anglais ». Donc Z. va faire la partie électronique.

[>Moi] : Oui parce que là du coup ils savent pas du tout quels outils utiliser sur l'ordinateur. Mais du coup est-ce que vous voyez des avantages réels dans l'usage du numérique ?

[>Émeline Histoire-Géo] : Oui, c'est quand même... c'est pas mal. Si, si, y'a des avantages.

[>Moi] : Enfin que ce soit pour votre travail à vous, ou avec les élèves hein.

[>Émeline Histoire-Géo] : Moi j'trouve que c'est bien de... par exemple je peux construire une carte et la faire au fur et à mesure avec eux sur l'ordinateur. Ça se projette et voilà, on peut faire la carte comme ça. En richesse effectivement de documents, c'est incroyable quoi, j'ai regardé Envoyé Spécial jeudi dernier, j'ai vu un documentaire qui m'intéressait bien, j'ai pas enregistré à ce moment-là parce que je penserais pas que ça serait bien, j'vais récupérer sur le Net, donc c'est quand même une grande richesse. Après, c'est vrai que pour les élèves, c'est une jungle.

[>Moi] : Oui parce que faut leur apprendre.

[>Stéphanie Espagnol] : Faut leur apprendre à utiliser oui.

(cc) BY-NC-ND

[>Moi] : Oui parce que pour l'instant y'a pas de cours dédiés à ça parce que même en techno ils en font plus maintenant.

[>Stéphanie Espagnol] : Il en faudrait hein.

[>Émeline Histoire-Géo] : Et en fait on n'est pas très bien placés pour leur montrer de façon pratique... Sur des domaines comme ça, on peut leur expliquer, sur les dictionnaires ou des choses comme ça, mais par exemple sur des sites qui pourraient être dangereux ou des choses comme ça. Parce qu'ici, on est bloqués sur tout, on n'a pas d'accès à tout ça.

[>Marie Documentaliste] : Normalement ça fait partie du cours d'initiation à la recherche de 6e, l'accès Internet, on est censés... Y'a pas de programme, mais aujourd'hui je pense que le parcours de 6e au CDI y'a forcément un moment où ils vont aller sur Internet. Et puis sur Internet, y'a plein de petits outils, des petits dessins animés, j'pense aux dessins animés de Vinz et Lou, ça va très bien pour les 6e, pour les mettre un peu en garde contre certains dangers d'Internet. Mais bon, on les voit pas beaucoup, et puis ça a un intérêt si c'est connecté aux disciplines enseignées, parce que si c'est un cours de CDI... Moi j'trouve que c'est intéressant, voilà, avec Trucmuche on va faire un échange autour du dictionnaire, avec Machin avec les 6e on va le faire autour des albums, mais pour eux ça a un intérêt, enfin voilà, chercher dans le dictionnaire pour chercher dans le dictionnaire ça a pas d'intérêt, faut vraiment qu'y'ait un lien avec leurs cours. C'est pas forcément évident, l'heure de 6e qu'ils passent au CDI y'a pas de programme, la doc qui arrive est pas forcément en lien avec les collègues, faut qu'y'ait vraiment une démarche collective. Là j'suis en train de leur faire faire des petites fiches d'identité des animaux, donc j'leur ai demandé d'aller chercher une image. Donc eux ils savent aller sur Google prendre n'importe quelle image, donc j'leur ai expliqué que les documents sur Internet ils appartenaient à quelqu'un, les textes comme les images, et on est allés chercher une image libre de droit pour illustrer le propos. Mais ça ne fait pas partie de leurs habitudes, et c'est normal, ça ne fait même pas partie de nos habitudes.

[>Émeline Histoire-Géo] : C'est ce que j'allais dire.

[>Marie Documentaliste] : Nous on prend tout. Alors moi j'prends pas tout, parce que je suis cette année sous la surveillance de l'IPR, mais quand j'faisais mes cours de lettres, j'prenais tout et n'importe quoi, voilà. C'est bien de prendre un DVD à la Colaco à quatre-vingt-dix euros pour avoir le droit de le diffuser en classe, mais dans la pratique c'est pas du tout ce qu'on fait. C'est une hypocrisie terrible autour de l'utilisation des nouvelles technologies. Oui on les utilise, parce que forcément, faire l'école numérique, si on les utilise

(cc) BY-NC-ND

pas, on va avoir une mauvaise note de l'IPR, mais en vrai ça fait de mettre une demi-heure à installer des élèves qui font n'importe quoi et qui cliquent partout, et qui démontent les touches d'un ordinateur parce qu'ils sont déchainés quoi.

[>Émeline Histoire-Géo] : Non mais c'est vrai qu'une séance d'informatique, tu fais pas grand-chose en une heure.

[>Marie Documentaliste] : Tu prépares ton truc, moi j'avais potassé mon truc pour les petits 6e à Y., juste un truc basique tu sais, de logiciel de recherche documentaire, j'avais fait des modifications ici, avec un logiciel qui est obsolète, arrivée à Y., « ouh mais on le trouve pas ». Ben ouais, y'a pas la même base, du coup le cours est foutu en l'air.

[>Émeline Histoire-Géo] : Ouais, c'est ça, moi il m'est arrivé un truc aussi y'a deux trois ans, j'avais préparé toute une séquence sur le site du comité international olympique, j'l'ai préparé du style un mois avant d'aller faire le cours, et un mois plus tard, ils avaient changé le site, et le site était plus du tout pareil.

[>Marie Documentaliste] : C'est ça, alors, la plupart des enseignants n'étant pas des cracks en informatique...

[>Émeline Histoire-Géo] : Alors l'inspectrice elle me dit, mais fallait capturer le site, mais oui, bien sûr fallait capturer le site.

[>Marie Documentaliste] : Mais oui, mais tu avais pas compilé.

(cc) BY-NC-ND

IV. Entretien collectif n°4

Justine EPS, Roger Mathématiques, Cécile Français

[>Moi] : Mais parce que vous trouvez que c'est pas pris en compte dans les programmes ?

[>Roger Mathématiques] : Ben oui, on nous dit qu'il faut en faire plein, mais à côté faut en faire plein en plus de tout ce qu'on a déjà fait, donc quelque part, ...

[>Justine EPS] : À la place de quoi ?

[>Roger Mathématiques] : Ben non justement, c'est pas à la place de, c'est en plus, donc en plus à un moment tu peux plus faire en plus.

[>Justine EPS] : Oui mais nous, on nous demande de faire « à la place de ».

[>Roger Mathématiques] : Donc du coup, qu'on ait prévu du temps pour faire ça, parce que ça prend plus de temps quelque part. Donc voilà... Et puis quoi d'autre... peut-être un peu de matériel dans les classes, pas beaucoup mais deux, trois ordis dans les classes, on demande pas d'avoir une salle équipée pour chacun, mais qui permettrait des fois de délocaliser deux, trois élèves dessus, et... voilà. Des groupes, voilà.

[>Moi] : Parce que du coup vous avez aucune directive de la part du ministère ?

[>Roger Mathématiques] : Ah si si si, ah si, faut intégrer les usages numériques dans nos enseignements.

[>Moi] : Oui mais à part ça ?

[>Roger Mathématiques] : Ah ben, oui, ben donc « ils doivent maîtriser le tableur, ils doivent maîtriser le logiciel de géométrie dynamique », voilà, j'sais pas si c'est écrit texto comme ça, mais pas loin. Voilà, on est censé mener des activités dans ce domaine, si, si, c'est quand même assez précisé, mais le problème, c'est venu s'ajouter à tout le reste, et faire une séance d'informatique sur une heure, on fait trois fois rien en une heure, donc on a bouffé sur tout le reste, donc après il faut ramer...

[>Cécile Français] : Mais ils le font pas avec X en techno ? Le B2I ?

[>Roger Mathématiques] : Bah non, mais moi j'ai une partie non négligeable en maths hein, normalement. Figures, tracé de figures, tableur, utilisation du tableur etc. J'le fais très peu. Effectivement c'est pas intéressant.

[>Justine EPS] : Nous on nous dit « il faut utiliser les TICE ».

(cc) BY-NC-ND

[>Moi] : Ouais mais c'est le discours...

[>Roger Mathématiques] : Ouais c'est le discours, il faut, mais... Vous franchement, utiliser les TICE, faut arrêter un peu... Y'a un moment...

[>Justine EPS] : Comment j'fais, à quel moment ça peut nous servir, on utilise plutôt… Le numérique, c'est la prise de photo ou de la caméra, j'vais pas m'amuser à faire le tableur machin et tout.

[>Roger Mathématiques] : C'est un peu de la connerie quand même.

[>Cécile Français] : En plus ça présente aucun intérêt.

[>Roger Mathématiques] : Mais c'est ça...

[>Justine EPS] : C'est toucher l'ordi pour y toucher…

[>Moi] : Oui c'est ça, là, y'a pas forcément...

[>Roger Mathématiques] : Nous on a un intérêt, c'est vrai, mais...

[>Moi] : Parce que y'a des profs qui me disaient que voilà, on leur demande d'utiliser mais ils ont l'impression de naviguer à vue quoi, ils utilisent mais ils savent pas comment, ils savent pas si c'est vraiment bien fait, ils savent pas si c'est très utile... Ils sont un peu paumés en fait, et ils le font quand même parce que c'est les directives mais... Ils sont pas convaincus de ce qu'ils font du coup quoi. Alors ils s'y mettent mais c'est du coup par coup, c'est du petit à petit, c'est du bricolage...

[>Roger Mathématiques] : De qui là les profs ou les élèves ?

[>Moi] : Les profs.

[>Roger Mathématiques] : Mais aussi parce que...

[>Justine EPS] : Bricolage, c'est l'Éducation Nationale.

[>Cécile Français] : Oh ça y est, tout de suite le discours...

[>Justine EPS] : Non mais c'est vrai, ils te demandent dans le programme « faîtes ça », ben des fois l'histoire des arts, j'm'imagine mal animer l'histoire des arts.

[>Roger Mathématiques] : Moi j'ai pas du mal à m'imaginer ou quoi, j'm'y mets pas, moi j'ai rien à apporter dans ce domaine-là.

[>Justine EPS] : On nous dit « vous devez en faire partie ». Ok, ben si vous voulez mais là, c'est les élèves qui vont m'apprendre des trucs hein, j'en sais rien moi, qu'est-ce que j'vais en dire ? Mais c'est fou, il faut faire ça. OK. Comment ? En plus s'ils comptent sur moi pour leur expliquer comment ça marche, j'peux te dire qu'on est mal.

[>Roger Mathématiques] : Ouais donc j'sais pas.

(cc) BY-NC-ND

[>Moi] : Ben oui, j'ai l'impression qu'y'a un énorme décalage entre ce qui est attendu, ce qui est voulu, ...

[>Roger Mathématiques] : Bah évidemment, mais y'a aussi un énorme décalage de moyens sur ce qui est proposé. Effectivement, on nous demande, les TICE il en faut partout etc. il faut faire les séances d'informatique et tout, et on a une salle qui marche pas alors...

[>Cécile Français] : Oh ça marche un peu hein.

[>Roger Mathématiques] : Non arrête, l'autre jour j'y suis allé, vingt minutes j'te dis pour allumer les postes. Vingt minutes.

[>Cécile Français] : Ah oui c'est très lent.

[>Roger Mathématiques] : Ah non mais c'est pas possible, c'est pas de l'informatique. Sur une heure c'est mort. Donc vingt minutes pour allumer les postes, et les élèves pendant ce temps-là ils attendent, ils commencent à discuter, tout ça, moi ça me va pas moi, c'est pas une séance de cours.

[>Justine EPS] : Alors ici l'imprimante fonctionne plus avec l'ordinateur, par contre de l'autre côté...

[>Roger Mathématiques] : Oui c'est pareil, on parle pas de nos équipements aussi, parce qu'on est censé nous équiper. L'inconvénient c'est ça quand même, on nous a obligé à nous équiper nous parce qu'évidemment on nous a pas payé quoi que ce soit. Donc on estime en plus maintenant, quand on nous convoque aux stages, on estime qu'on emmène nos ordinateurs portables personnels, donc « vous venez avec vos ordinateurs portables » on nous dit.

[>Cécile Français] : Ah bon ?

[>Roger Mathématiques] : Ah oui, dans les convocations de stage. Ah oui lequel ? Celui qu'on m'a payé quand ? Donc ça fait partie des inconvénients, et puis bon, quand on a du matériel ici, bon on a du matériel qui marche comme il peut, donc là on a plus d'imprimante...

[>Justine EPS] : On va sur Internet, mais y'a pas d'imprimante, dans le bureau d'à côté, y'a l'imprimante qui fonctionne, mais on peut pas aller sur Internet. Donc sur deux salles, c'est pas compatible.

[>Roger Mathématiques] : Et au niveau de l'Éducation Nationale globalement... alors peut-être pas parce que dans certaines régions c'est peut-être mieux, j'ai entendu parler du fait que c'était mieux géré, mais ils ont pas pris conscience que l'informatique, c'était un boulot et

(cc) BY-NC-ND

que il fallait quelqu'un qui gère en permanence, qui soit pour... Pas forcément sur un établissement mais sur deux, trois.

[>Cécile Français] : Dès qu'y'a un truc qui marche mal, il faut attendre je sais pas quel mec qu'on appelle qui vient de j'sais pas d'où, au niveau de la maintenance, y'a un souci.

[>Roger Mathématiques] : Il devrait y avoir quelqu'un qui est là dans la journée. Donc tout marchote, on se débrouille comme on peut, on compte sur celui qui sait un peu, et puis voilà...

[>Justine EPS] : C'est comme pour rentrer nos notes, l'autre jour on a mis combien de temps ? C'est toi qui a viré des trucs parce que tu sais faire, mais bon, moi l'ordi, ça marche pas, faut qu'y ait une aide.

[>Moi] : Mais même dans les départements qui sont plus équipés, en Corrèze, y'a un gros souci de maintenance aussi.

[>Roger Mathématiques] : Ben oui, ils mettent pas les moyens derrière pour que ça marche. Dans n'importe quelle entreprise privée dans laquelle on utilise l'informatique, ben y'a forcément un service informatique, et dès qu'y'a un souci, on décroche le téléphone « j'ai un problème à tel endroit », il le dépanne dans les dix minutes, et c'est réglé. Mais voilà, c'est comme ça, si on veut vraiment utiliser l'informatique, c'est comme ça que ça doit se passer, sinon on peut pas l'utiliser. Et puis c'est pas que dans le privé hein, au niveau des ministères et compagnie ça marche comme ça aussi. Au niveau de la préfecture ça marche comme ça aussi, parce que si l'informatique tombe en panne à la préfecture on est mal. Mais ici, c'est pas important.

[>Moi] : Ben oui mais c'est assez paradoxal du coup. Si on veut qu'y'ait un usage qui se développe, faut qu'y'ait... enfin qu'au niveau matériel y'ait aucun souci, sinon c'est sûr que ça va décourager les profs.

[>Roger Mathématiques] : On demande toujours trop de moyens... Tu parles...

[>Moi] : Non mais là en plus c'est même pas que vous demandez, c'est quelque chose qui est plus ou moins voulu de la part de l'institution, c'est le ministère qui veut qu'y'ait du numérique qui se développe...

[>Roger Mathématiques] : Bah oui, mais y'a pas les moyens qui vont derrière c'est tout.

[>Moi] : Parce qu'en plus c'est le Conseil Général qui finance ?

(cc) BY-NC-ND

[>Roger Mathématiques] : Oui, c'est le Conseil Général. Oui alors après aussi y'a les choix qui sont faits, moi voilà, j'suis très content de mon TBI, je l'utilise et tout, mais justement, avant de payer x TBI, s'occuper de la maintenance de ce qui est déjà en place et... ce serait déjà pas mal quoi. Mais bon c'est de l'affichage pour montrer qu'ils ont fait des choses.

[>Cécile Français] : Parce que ça, ça passe dans le journal hein.

[>Roger Mathématiques] : Ben évidemment, c'est de l'affichage. Oui ça aide, je dis pas, le TBI ça peut aider, mais c'est peut-être pas la priorité, vu que y'a pas d'argent, peut-être autre chose à faire si on veut développer les usages informatiques.

[>Cécile Français] : C'est pas aussi parce que les contrats étaient signés avec la boîte...

[>Roger Mathématiques] : Ben oui mais les contrats étaient signés parce que ils ont décidé de les signer parce qu'ils avaient envie de faire ça, c'est pas le... Enfin c'est un choix à la base quand même, ils ont décidé, ça serait TBI, je sais pas qui a été consulté d'ailleurs parmi les enseignants pour donner un avis mais...

[>Justine EPS] : On consulte pas hein.

[>Roger Mathématiques] : J'ai pas l'impression non plus. J'pense que ça a été décidé de manière unilatérale.

[>Moi] : C'est que les enseignants me disaient, même en Corrèze ils ont pas été consultés de toute façon pour l'opération Ordicollège, personne leur a demandé leur avis quoi.

[>Roger Mathématiques] : Et alors en plus, c'est que les TBI, ils en ont mis deux par collège, voire trois, dans la plupart des collèges. Bon ben ils sont dans une salle partagée, donc un enseignant qui a ce truc là, et qui l'utilise pas en permanence, il va pas s'investir dans l'usage, si tu l'as une fois sur deux, que t'es pas sûr de l'avoir etc., eh ben tu l'utilises pas. C'est normal. Moi j'avais dit je l'utiliserai que si je l'ai dans ma salle et que je l'ai tout le temps. Bon ben ça a été fait comme ça, je l'ai et j'l'utilise.

[>Moi] : Oui, parce qu'on peut pas prévoir les cours, c'est pas soit...

[>Roger Mathématiques] : Non c'est pas soit l'un soit l'autre, c'est tout le temps ou voilà.

[>Justine EPS] : Et là du coup, quand c'est quelqu'un qui est motivé et qui connaît, c'est super bien, parce que les gamins ils tirent un maximum du truc. Alors que si on l'impose, il faut des TICE à tout le monde... Il faut être motivé pour faire ça aussi.

(cc) BY-NC-ND

[>Roger Mathématiques] : Et l'autre TBI dans l'autre salle, il dort hein. Il dort, la collègue de maths, elle l'utilise pas parce qu'elle l'a jamais utilisé.

[>Cécile Français] : Si si moi j'suis allée voir des films dessus.

[>Roger Mathématiques] : Oui, ben Z., j'sais pas s'il l'utilise.

[>Cécile Français] : Euh... je sais pas... je sais pas du tout.

[>Roger Mathématiques] : Ouais enfin grosso modo il dort dans une salle.

[>Justine EPS] : C'est bien quand c'est des gens motivés.

[>Roger Mathématiques] : Ah le mien il dort pas hein j'vais te dire. Enfin le mien, celui que j'ai dans la salle.

[>Moi] : Et oui parce que si les profs doivent s'investir là-dedans, avec tous les problèmes d'équipement qu'il peut y avoir, alors qu'ils sont même pas sûrs de leurs usages eux-mêmes, ça donne pas envie quoi. Parce qu'en plus, j'pense que vous avez tous essayé à un moment d'utiliser les TICE, et que vous avez tous des déconvenues avec, et forcément ça donne pas envie de retenter l'expérience... Comme vous disiez si vous allez dans la salle informatique et qu'il faut vingt minutes pour allumer les postes, ben ça donne pas envie de retenter l'expérience quoi.

[>Justine EPS] : Sur cinquante-cinq, c'est vrai que ça fait beaucoup.

[>Cécile Français] : Non ça va quand t'as la récré avant, et que tu vas tout allumer avant.

[>Roger Mathématiques] : Ouais c'est ça, et c'est bon. Tu vas allumer la lumière de ta salle un quart heure avant...

[>Cécile Français] : Non mais moi j'l'ai fait des fois, mais en même temps moi c'est c'que j'disais, j'y vais en latin, j'ai pas une classe entière, j'ai pas vingt gamins.

[>Roger Mathématiques] : Évidemment mais c'est ce que j'me suis dit pour la prochaine fois que j'vais y retourner, parce que j'veux pas encore reperdre un quart d'heure. Mais ça donne pas envie de t'en occuper parce que... Surtout que voilà, d'un côté très pratique hein, pareil, c'est fermé à clé avec une clé, dont on a accès... qui est enfermée dans la salle de la gestionnaire qui est pas là non plus tout le temps donc voilà... Super pratique comme truc.

[>Moi] : Oui voilà, faut penser à beaucoup de choses.

[>Justine EPS] : C'est le parcours du combattant.

[>Roger Mathématiques] : Ça facilite pas la tâche.

(cc) BY-NC-ND

[>Cécile Français] : Moi l'an dernier j'avais trouvé l'astuce hein, j'y allais par le CDI en fait, parce que y'a la porte qui communique.

[>Roger Mathématiques] : C'est plein de petits détails hein, mais...

[>Moi] : Mais ça pèse à force.

[>Roger Mathématiques] : Ouais, ça pèse ouais.

[>Moi] : C'est ça qui compte quoi, si les usages sont facilités par un équipement qui est là et qui est en marche, forcément ça... ça peut permettre plus d'usages.

[>Cécile Français] : Dans la salle de techno, y'a eu des ordinateurs neufs qui sont arrivés l'an dernier, donc tout est quasiment neuf chez X. je crois. Maintenant ma collègue qui fait l'option DP [découverte professionnelle] va tout le temps en salle de technologie, elle va plus en salle multimédia.

[>Moi] : La dernière question c'est, qu'est-ce que vous pensez de l'expression en vogue "école numérique" ? Est-ce que vous ne trouvez pas que c'est un peu culpabilisant pour certains profs qui n'utilisent pas le numérique ? Ou est-ce que...

[>Roger Mathématiques] : C'est surtout très loin de la réalité. Donc oui c'est pas réaliste.

(cc) BY-NC-ND

V. Entretien collectif n°5

Mathilde EPS, Jeanne Musique, Roger Mathématiques, Bernard Histoire-Géo

[>Moi] : Est-ce que selon vous, déjà, le plaisir d'apprendre est forcément lié à l'usage des technologies numériques en classe ?

[>Mathilde EPS] : Non. Non, non.

[>Moi] : Et du coup ce serait plutôt quoi, pour vous qui... qui amène le plaisir d'apprendre ?

[>Mathilde EPS] : Ben, par rapport à l'EPS, ce serait plutôt se surpasser, voir ses progrès, mais c'est plutôt moteur, donc c'est vrai que...

[>Jeanne Musique] : Moi j'dirais aussi se passionner pour un sujet. Se laisser passionner, se laisser prendre, se laisser emmener en fait sur un sujet.

[>Moi] : Et là le numérique joue pas forcément.

[>Jeanne Musique] : Pas forcément non. Il peut être un support, il peut aider à amener quelque chose. Enfin j'pense au vidéoprojecteur, qui permet quand même d'avoir du son et de l'image, qui permet de visualiser les choses, ça peut aider mais ça n'est pas obligatoire.

[>Moi] : Ouais, c'est parce qu'il y'a la base... d'accord, d'accord, d'accord. Et est-ce que vous avez senti que vos élèves sont plus intéressés, ou plus motivés si vous utilisez le numérique en cours ? Ou est-ce que ça influe pas trop...

[>Jeanne Musique] : Si si, le vidéoprojecteur aide beaucoup, pouvoir mettre l'image sur du son en fait. Moi j'utilisais beaucoup le son avant, et maintenant, pouvoir mettre une image en plus sur du son, c'est quand même énorme j'trouve.

[>Mathilde EPS] : Ils voient quoi ?

[>Jeanne Musique] : Ben ils voient les musiciens, si tu veux parler d'un violoncelle juste parce que tu l'entends, c'est autre chose de voir le violoncelliste jouer.

[>Mathilde EPS] : C'est bien, c'est un avantage quand même.

[>Jeanne Musique] : Oui oui, le vidéoprojecteur, c'est un outil dont j'aurais beaucoup de mal à me passer maintenant.

[>Moi] : Il est intégré à vos pratiques.

[>Mathilde EPS] : Moi la seule chose que j'utilise, j'les filme de temps en temps, pour qu'ils puissent se regarder notamment sur du travail de groupe, sur de l'aérobic, quand on fait

(cc) BY-NC-ND

un truc un peu dansé, après... Non, j'dirais... Moi j'pense pas que ça les motive, enfin j'sais pas, ils ont même du mal, ils veulent pas se voir des fois... J'leur montre quand même et tout, mais je sais pas si ça les motive. J'suis pas sûre. J'saurais pas trop dire. Mais en fait moi, au niveau des cours, c'est la seule chose que j'fais. Le fait de les filmer. Et c'est vraiment sur certaines activités hein.

[>Moi] : Ouais mais après... enfin, en EPS, ils demandent d'utiliser quoi exactement comme TICE ?

[>Mathilde EPS] : Je sais pas, je sais pas, je pense qu'y'a des collègues, j'm'y suis pas trop intéressée parce que je trouve ça trop compliqué moi à faire, mais je pense que y'a des collègues qui pourraient. Alors... mis à part le film qu'est-ce qu'ils pourraient faire... Si si, même l'inspecteur et tout ils nous en parlent, mais je sais pas ce qu'on nous demande exactement, j'en sais rien. J'm'y suis pas penchée, donc je sais pas. Et ça se trouve, si j'm'y intéressais, peut-être que j'dirais « ah oui, ça c'est intéressant », mais...

[>Moi] : Oui mais bon, faut avoir l'équipement....

[>Mathilde EPS] : Faut avoir l'outillage ouais.

[>Moi] : Parce que là vous faîtes l'EPS dans un gymnase ?

[>Mathilde EPS] : Ouais, le local est juste en dessous là, mais on a un local qui est tout petit. Et puis de toute façon, laisser des trucs là-bas c'est pas possible parce que l'accès à notre local se fait aussi par l'école primaire, par des associations, donc ça veut dire qu'il faudrait descendre du matériel, le remonter, c'est compliqué.

[>Moi] : C'est pas très pratique à mettre en place ouais.

[>Mathilde EPS] : Ouais, faudrait plus de... enfin un local exprès, pour pouvoir faire des choses comme ça j'pense.

[>Moi] : Et dans votre salle vous êtes bien équipée ?

[>Jeanne Musique] : Alors j'ai un vidéoprojecteur, qui est relié à l'ordinateur, voilà, et dont le son sort sur des enceintes de bonne qualité. J'ai un tableau blanc, enfin un écran blanc quoi, j'ai mon tableau et puis par-dessus j'peux tirer l'écran blanc quoi, donc euh...

[>Moi] : Et du coup niveau équipement, vous êtes satisfaite ?

[>Jeanne Musique] : Euh... oui... après, je pense qu'on peut faire des trucs super avec un écran numérique, un TBI, après vu que j'en ai pas, j'ai pas réfléchi du tout à une séquence sur ce support-là. Mais à mon avis y'a moyen de faire des super trucs avec, pour les séquences d'écoute en éducation musicale...

(cc) BY-NC-ND

[>Moi] : Parce que du coup ce que vous faîtes surtout c'est...

[>Jeanne Musique] : Actuellement j'utilise l'image donc j'peux... je sais pas, une séquence sur l'orchestre, enfin un orchestre, c'est compliqué, on a beau dire à des 6e que l'orchestre est constitué de quatre familles d'instruments, on a beau expliquer les familles d'instruments, on a beau montrer les images, ben lancer une vidéo dans laquelle on voit l'orchestre jouer, pour peu que l'œuvre soit adaptée et qu'on entende bien les familles distinctement les unes après les autres... Bon, et puis en plus y'a des choses qui ont été faîtes à ce niveau-là, j'pense à un morceau maintenant où y'a des éclairages qui ont été mis particulièrement sur chaque famille, et donc quand c'est une famille qui joue, on a l'éclairage qui se met dessus donc on les voit bien, on comprend bien ce qui se passe. Pédagogiquement ça... ça les aide bien. Et puis toutes les mémoires sont pas les mêmes, y'a des enfants qui ont des mémoires aussi plus visuelles que auditives, du coup ça aide bien. J'trouve que ça aide voilà.

[>Moi] : Pour faire rentrer certaines choses, c'est peut-être moins abstrait du coup pour eux.

[>Jeanne Musique] : Oui voilà, c'est ça.

[>Moi] : D'accord, en fait, on a anticipé sur l'autre question, c'était à votre avis, est-ce que ça change quelque chose dans l'appropriation des savoirs ?

[>Jeanne Musique] : Oui ça oui, ça aide beaucoup à apprendre, ça aide à...

[>Moi] : Ça aide à mémoriser quoi, du coup ?

[>Jeanne Musique] : C'est ça, ça laisse des images en fait.

[>Moi] : Et après comment ça se passe du coup, quand vous faîtes le cours ils gardent une trace écrite ou...

[>Jeanne Musique] : Ah oui, oui toujours, de toute façon, quoi qu'il arrive, après ça, je distribue ma fiche de séquence qu'on complète avec les mots importants...

[>Moi] : Et vous leur donnez les liens de ce que vous leur montrez ou ?

[>Jeanne Musique] : Euh non, c'est vrai ça j'le fais pas. C'est des vidéos que je télécharge moi, ou j'encode des DVD d'opéra, de trucs, enfin de ce dont j'ai besoin, et je leur laisse pas. Oui, après, si j'allais plus loin, il faudrait que je laisse les liens sur le site du collège, dans une page musique. Ça j'fais pas, c'est pas bien, y'a des collègues qui le font, moi j'le fais pas. Mais c'est pas bien. J'pourrais, si j'étais plus motivée sur la question des TICE, il faudrait faire une page sur le site du collège, il faudrait laisser les extraits, il faudrait...

(cc) BY-NC-ND

[>Moi] : Et en EPS, vous pensez que ça peut les aider à mieux réussir ?

[>Mathilde EPS] : Oui sûrement, j'pense que si on avait accès par exemple à des vidéos aussi comme ça, si on pouvait regarder ben un match de volley, un match de quelque chose, ou des images, ça permet aussi d'avoir quelque chose de visuel et d'essayer de... Ouais oui, j'pense que ça pourrait servir. Mais le truc, c'est qu'il faut prendre le temps, moi de façon perso, pour ma matière, faudrait que j'prenne le temps de faire un passage par la salle multimédia, pour ensuite aller au gymnase, ça me prend...

[>Jeanne Musique] : Oui, ça ne marche que si t'es équipée de toute façon...

[>Mathilde EPS] : Ça me prend... ouais ça me prendrait un temps fou, donc j'le fais jamais, j'me suis des fois fait la réflexion que ça servirait je pense, qu'ils voient des choses, parce qu'ils vont pas forcément le faire tout seul, y'a même des enfants qui ont pas forcément d'ordinateurs et de télé chez eux hein.

[>Jeanne Musique] : Mais ça, ça se fait que du jour où on est équipé, enfin, tant que j'avais pas le vidéoprojecteur dans la salle, c'est tellement galère que c'est pas possible.

[>Mathilde EPS] : Oui mais au gymnase on peut pas le faire pour l'instant, j'pense pas.

[>Moi] : Ça fait longtemps que vous êtes équipée du coup ?

[>Jeanne Musique] : Euh... ça doit faire la troisième année.

[>Moi] : Et c'est à partir du moment où vous avez été équipée que...

[>Jeanne Musique] : Ben avant non, y'a une période de transition où on avait deux vidéoprojecteurs en bas dans l'armoire, et tous les matins, on arrivait, on allait s'en servir. Mais bon du coup, c'est forcément pas pour toutes séquences, parce que quand on arrive, qu'il faut brancher le vidéoprojecteur, brancher l'ordi, tirer la table, machin, tirer la rallonge... C'est galère. On le fait deux fois dans l'année en se disant : « ah, y'a quand même de super vidéos à leur montrer », après, ça peut pas revenir à chaque séquence, enfin sur chaque séance c'est trop compliqué.

[>Mathilde EPS] : Faut le réserver j'imagine quand c'est comme ça...

[>Jeanne Musique] : En plus oui... ça se passait pas trop mal, y'en avait un fixe en haut, et du coup il en restait deux en bas, on arrivait à pas trop...

[>Moi] : D'accord, oui vous vous marchiez pas trop dessus.

[>Jeanne Musique] : Mais justement il fallait arriver tôt au collège... enfin bon, c'était pas pratique quoi.

[>Moi] : Ouais, niveau organisationnel...

(cc) BY-NC-ND

[>Jeanne Musique] : Mais juste pour terminer, j'pense qu'on a quand même actuellement des enfants dans une société où l'image compte vachement, parce que ils sont baignés d'images quand même. Donc du coup, pour le coup l'image aide aussi, enfin ils ont cette habitude-là aussi.

[>Moi] : Vous pensez qu'ils sont plus habitués à retenir des choses par l'image ?

[>Jeanne Musique] : Ouais je pense ouais. Ils sont quand même beaucoup devant des écrans.

[>Moi] : Ouais c'est vrai, mais est-ce que justement, à l'inverse, l'éducation devrait pas...

[>Jeanne Musique] : Devrait pas justement partir au contrepied de tout ça.

[>Moi] : Ouais, pour leur apprendre à décélérer un peu, parce qu'aujourd'hui on a tendance à dire que les enfants font vachement plus zapping, et qu'ils ont du mal à se concentrer, et que c'est dû aux écrans et...

[>Jeanne Musique] : Mais nous on fait pas du zapping, on apporte une image pour l'analyser, quand on en a besoin.

[>Moi] : Mais vous y arrivez du coup justement à décélérer un peu, à les faire se poser ?

[>Jeanne Musique] : En même temps on leur laisse pas trop le choix... À partir du moment où on arrive avec le cours... On le déroule comme on l'a préparé donc... De toute façon, ils s'insèrent dedans et puis voilà.

[>Moi] : Oui c'est comme ça quoi.

[>Jeanne Musique] : Oui c'est comme ça, voilà c'est ça.

[>Moi] : Mais vous trouvez qu'ils ont des difficultés à se concentrer aujourd'hui les élèves ou... pas trop ?

[>Jeanne Musique] : J'suis pas sûre d'avoir assez de recul, par rapport à y'a dix ans...

[>Moi] : Vous voyez pas trop de différences quoi.

[>Jeanne Musique] : Non pas particulièrement non, j'ai pas l'impression. Ah ben y'a des enfants qui ont du mal à se concentrer, ça dépend des tempéraments, ça dépend...

[>Moi] : Et puis y'en a toujours eu de toute façon.

[>Jeanne Musique] : Ça dépend de ce qu'ils vivent à la maison, ça dépend de l'état dans lequel ils arrivent le matin, mais tout le monde, oui voilà c'est ça... Et puis on est tous pareils aussi, y'a des jours où ça va mieux que d'autres.

(cc) BY-NC-ND

[>Moi] : Oui c'est ça, donc c'est pas une tendance générale aujourd'hui des élèves à pas réussir à se concentrer quoi.

[>Jeanne Musique] : Pas ici, j'ai pas l'impression.

[>Moi] : Et du coup, est-ce que vous pensez que les supports numériques ils doivent se substituer ou être pensés en complémentarité des supports traditionnels ?

[>Jeanne Musique] : Ah non, moi, pour l'instant, j'dirais en complémentarité, enfin moi j'suis pas prête encore à l'étape d'après, alors... Pour l'instant, enfin moi dans ma pratique, ça complète, voilà.

[>Moi] : Oui, vous allez l'utiliser quand vous sentez que ça va être intéressant ou pertinent...

[>Jeanne Musique] : Oui, quand j'en ai besoin. Et puis on travaille aussi en musique pas mal sur le lien image et musique, j'pense par exemple à une séquence avec les 3e là sur la musique et la publicité… Enfin comment est utilisée la musique dans une publicité, et pourquoi. Enfin le rôle de la musique dans une publicité, là on a besoin de l'image, enfin on n'a pas le choix, de toute façon, la séquence fait que... Mais ça c'est ce qu'on analyse, à part ça, moi mon support traditionnel, cette feuille de cours que j'distribue à la fin et quoi qu'il arrive il peut pas rester juste un cours oral quoi. Ou alors, ça voudrait dire qu'à ce moment-là, la trace elle est numérique et que les enfants ont un répertoire numérique...

[>Moi] : Y'a des profs qui font ça.

[>Cécile Français] : Oui mais ça demande une sacrée organisation hein, et puis ça veut dire qu'il faut qu'ils aient tous accès...

[>Moi] : Oui voilà ça pose la question de l'accès après.

[>Jeanne Musique] : Moi le cahier papier, j'aime bien encore. Ouais pour l'instant non, ça se complète. Mais après, c'est juste mon avis, voilà, c'est juste que moi j'suis pas prête à l'étape d'après. Mais y'a sans doute moyen en y réfléchissant de trouver une autre solution.

[>Moi] : Oui sûrement oui, après est-ce qu'il faut le faire ? Est-ce que parce que la technologie le permet il faut le faire ? C'est une autre question quoi.

[>Jeanne Musique] : Oui et puis, si on part par exemple sur l'idée de la tablette, et on considère que dans la tablette, les enfants ont un répertoire par discipline etc., enfin ça revient au même quoi, ils ont une tablette, avant ils avaient un cahier, mais c'est pareil non ? Enfin c'est pas la même façon de le faire, c'est un support numérique, mais c'est un support, c'est toujours le même support, préparé par le prof et complété par élève, non ?

(cc) BY-NC-ND

[>Moi] : Je sais pas parce que... ça dépend comment les documents ont été mis dedans. Est-ce que c'est les élèves qui les ont fait eux-mêmes, comme quand ils sont sur le cahier, qu'ils écrivent leur truc et machin, ou là déjà y'a un premier processus de mémorisation qui se met en place, ou est-ce que c'est le prof qui l'a envoyé directement sur la tablette, et du coup, il reçoit directement son truc et des fois il va même pas le lire ? Enfin vous voyez ce que je veux dire ? Y'a des fois où l'appropriation du savoir est pas pareille en fonction de comment ça a été traité avant. Et quand on change de support, on change quand même de qualité, on va dire, de contenu. Parce que par exemple, le fait de lire un livre papier, enfin un livre quoi, c'est pas la même chose que de lire un livre numérique par exemple. C'est pas les mêmes supports, c'est pas les mêmes choses qui se mettent en place quoi. Et je pense que c'est un peu pareil avec l'éducation, après c'est... ma position personnelle, quand on change de support, pour moi, on change le contenu, voilà. Après je sais pas si c'est vrai ou pas, c'est une position. Mais du coup voilà, c'est pour ça que le numérique ça me fait poser des questions par rapport à ça aussi, si ça change le contenu, dans quelle mesure ? Sur quelles choses exactement les enfants vont percevoir des différences ? Voilà c'est ça les questions que ça pose, pour moi hein, après je sais pas si j'ai raison ou pas, je précise. On va dire que c'est une hypothèse de travail. Parce que la question c'était « est-ce que les supports numériques doivent se substituer aux supports traditionnels ou être pensés en complémentarité ? ».

[>Mathilde EPS] : Moi « support traditionnel », j'en ai pas forcément, j'suis en train de réfléchir à qu'est-ce que.. ça va être un cahier, quelque chose comme ça ? Donc j'en ai pas forcément, donc se substituer ça serait pas forcément le terme. En EPS ça serait plus ajouter un plus, en fait, à la pratique. Moi j'pense que y'a des choses qui pourraient se faire, qui seraient bien, mais j'en reviens toujours au problème du côté pratique, du manque de temps quoi. J'ai pas envie de sacrifier… Parce que, finalement, ils font quatre heures pour les 6e et trois heures dans la semaine, y'en a ils font que ça, c'est la seule activité sportive qu'ils font, et j'me dis que si je leur enlève, mettons, une heure pour... Si c'est une fois c'est pas très grave, mais si ça doit être régulier, ça leur enlève de la pratique, c'est pas mon truc. Donc en EPS c'est pas vraiment se substituer, ça serait ajouter un plus, mais faudrait qu'on y ait accès en bas j'pense pour que ça soit vraiment bénéfique, d'avoir accès en bas.

[>Moi] : Oui, que d'un point de vue organisation ce soit pas trop lourd quoi à gérer. Et après ouais, est-ce que c'est vraiment intéressant...

(cc) BY-NC-ND

[>Mathilde EPS] : Est-ce que ça vaudrait le coup d'investir en fait ? C'est ça la question. Et là, je ne sais pas. C'est difficile de dire « oui, ça serait vraiment bénéfique », faudrait faire l'expérience. Se dire, à un moment donné, j'prends le temps, justement faire c'que j'viens de dire, c'est-à-dire aller en salle multimédia, faire un cycle avec un travail là-dessus, et voir ce que ça donne au niveau des résultats à la fin. Pour le savoir, parce qu'on peut pas dire en fait sans l'avoir fait. A première vue en EPS j'dirais que ça changerait pas grand chose parce que rien de tel que la pratique, après...

[>Moi] : Ça peut être un plus sur certains points. Ça dépend comment on conçoit la matière aussi, j'sais que j'vois l'EPS plus comme quelque chose où on y va pour faire du sport, et pas forcément pour analyser...

[>Mathilde EPS] : Oui d'ailleurs, des fois ça les interpelle les élèves, parce que en 3e là, quand on les fait courir et qu'on leur donne la fiche d'évaluation, et y'a des différences à faire en pourcentages etc., ils te regardent « ah ouais, faut faire ça ? » « bah oui ». Mais ça l'élève, il le sait rarement, et voilà, on arrive en 3e à leur montrer la vraie fiche, et le vrai visage en fait de ce que nous on calcule, mais avant on leur fait pas, et du coup, ils tombent des nues quoi, pour eux faut pas réfléchir du tout. J'pense que c'est quand même intéressant qu'ils apprennent que y'a un minimum de réflexion à avoir, mais la pratique est très importante, c'est sûr.

[>Moi] : Et du coup, est-ce que vous voyez de vrais avantages dans l'usage du numérique ? Et des inconvénients aussi ?

[>Jeanne Musique] : Ah ben l'inconvénient premier c'est que quand y'a une panne de courant, ça arrive pas très souvent, mais une fois de temps en temps, ça saute, à peine trois secondes avant que ce soit remis, c'est quand même dix minutes de perdues.

[>Roger Mathématiques] : Ça arrive très rarement franchement. Si c'était ça le principal problème, j'pense que ça irait.

[>Jeanne Musique] : Non à part ça les inconvénients...

[>Mathilde EPS] : Le temps que ça prend, et l'avantage en EPS ça serait le retour sur la pratique, enfin j'sais pas comment on pourrait le dire, le fait de se voir, ou de voir quelqu'un d'autre pratiquer.

[>Roger Mathématiques] : Tu l'utilises le TBI dans la salle ?

[>Bernard Histoire-Géo] : Ouais enfin j'm'en sers plus comme vidéoprojecteur globalement que comme TBI. Ça m'arrive de temps en temps pour une carte, un truc comme

(cc) BY-NC-ND

ça, mais en fait le logiciel que j'utilise, PowerPoint ou directement ActivInspire, ça change rien. Donc comme j'avais fait mes cours sur PowerPoint avant, j'l'utilise pas, si tu veux j'utilise le TBI pas vraiment en tant que TBI.

[>Roger Mathématiques] : Oui, tu l'utilises en tant que vidéo, t'écris pas dessus.

[>Bernard Histoire-Géo] : Ça m'arrive, mais rarement.

[>Roger Mathématiques] : D'accord parce que c'est avec ActivInspire que tu peux écrire dessus.

[>Bernard Histoire-Géo] : Ouais voilà ouais, mais moi en fait mes cours, comme ils sont déjà tapés avant, j'leur projette la trace écrite.

[>Roger Mathématiques] : Tu leur projettes comme ça ? Tu complètes pas des choses...

[>Bernard Histoire-Géo] : Ça m'arrive mais j'vais faire des croquis simples, des choses comme ça.

[>Roger Mathématiques] : Parce que moi j'réimporte tout, j'fais des copier-coller dans ActivInspire, j'récupère mes cours, que j'ai déjà photographié, je colle, et puis comme ça je les annote en même temps. Et du coup, un PowerPoint, c'est pour un chapitre, donc j'ai toutes les traces des exercices, des machins, qui se cumulent au fur et à mesure.

[>Bernard Histoire-Géo] : Mais c'est vrai que... j'ai pas... au début j'en avais pas, j'en ai un dans ma salle à X aussi maintenant, et... mais bon tu vois, tous mes cours ont été faits sur PowerPoint, et... j'ai un petit la flemme de...

[>Roger Mathématiques] : Ah ben de refaire non, mais tu copies, justement.

[>Bernard Histoire-Géo] : C'est vrai que ça j'ai pas le réflexe, j'ai fait une carte avec ActivInspire,.... putain....

[>Roger Mathématiques] : Ah ouais non, mais faut faire les choses ailleurs et les importer dedans, sinon c'est....

[>Bernard Histoire-Géo] : Ouais mais de toute façon, sur PowerPoint c'est pareil, l'idéal ce serait d'avoir le logiciel de Mac. J'ai essayé une fois avec le logiciel de Mac, il me faut ça, pour faire les cartes, c'est indéniable, ça va beaucoup mieux. T'es pas obligé de faire des petits points, qui, à chaque fois que tu ré-ouvres ont bougé un petit peu...

[>Roger Mathématiques] : Ah oui, ça c'est le truc vectoriel ou j'sais pas quoi là...

(cc) BY-NC-ND

[>Émeline Histoire-Géo] : Ben si t'as pas de carte vectorielle, t'es obligé de faire les petits points pour qu'ils reconnaissent les emplacements, si t'as une carte vectorielle au départ, c'est celui qui l'a conçu...

[>Roger Mathématiques] : Oui mais c'est pas que ça, c'est que ça bouge aussi quand tu l'as fait sur PowerPoint, ça marche par décalage d'un carreau quasiment. Sur Word c'est pareil, donc tu peux pas le mettre exactement où tu veux, et tout...

[>Bernard Histoire-Géo] : C'est moche, ça fait des aplats qui sont affreux quoi, tu vois toutes les traces...

[>Roger Mathématiques] : Mais sur ActivInspire pour le coup, si tu fais ta carte et qu'après tu rajoutes à la main des machins, et là ça doit aller.

[>Bernard Histoire-Géo] : C'est ce que je fais, mais quand tu fais des aplats de couleurs, c'est pareil, pour faire les formes, c'est pas très pratique. Si, si tu fais des cercles, les cercles sont déjà faits, t'as plus qu'à colorier c'est facile, ...

[>Roger Mathématiques] : Mais les délimitations...

[>Bernard Histoire-Géo] : Mais ouais, mais par exemple j'fais une carte des États-Unis, c'est des formes bâtardes, c'est ni un rectangle, ni... Et alors là, c'est affreux là, j'ai mis j'sais plus combien de temps j'ai mis pour faire ma carte des États-Unis. Et puis en plus je masquais, alors j'faisais apparaître au fur et à mesure, ...

[>Roger Mathématiques] : Ah ouais les couches là.

[>Bernard Histoire-Géo] : Ouais, toutes les couches y sont, j'étais arrivé à plus de quatre-vingt couches...

[>Roger Mathématiques] : Ah non mais ça c'est un boulot de dingue.

[>Moi] : Mais vous êtes obligé de créer vos propres ressources ? Y'a pas de cartes déjà toutes prêtes que vous pouvez utiliser ?

[>Roger Mathématiques] : Y'a jamais exactement celle qu'on veut...

[>Bernard Histoire-Géo] : Une carte, elle est déjà faite, donc du coup, on peut pas la construire avec les élèves, c'est-à-dire qu'on leur balance la carte finie, ou alors, on construit par nous-même.

[>Moi] : Mais y'a pas de site qui... ?

[>Bernard Histoire-Géo] : J'ai cherché, mais j'ai jamais trouvé quelque chose... C'est-à-dire que ce sont des profs qui mettent leurs ressources en ligne, des fois c'est payant, des fois ça va être bien, et d'autres fois ça va être mal fait. Parce que y'a des fois où finalement... Moi

(cc) BY-NC-ND

j'ai pas le réflexe d'aller mettre des choses en ligne parce que j'pense pas que mon travail soit exceptionnel, y'en a qui ont pas ce réflexe-là, et y'a des fois quand on découvre ce que les autres ont fait... Ouais, c'est bon, j'vais faire mon truc à moi, j'm'en sortirais aussi bien, et... non, non, je construis beaucoup par moi-même.

[>Moi] : En éducation musicale c'est pareil ? Vous créez vos propres ressources ?

[>Jeanne Musique] : Oui, après, y'a des collègues qui mettent des idées en ligne... c'est pareil, parfois c'est exploitable, parfois c'est pas...

[>Moi] : Mais ça vous prend du temps du coup de préparer des cours... sur numérique, enfin par rapport à...

[>Bernard Histoire-Géo] : Pas plus que... enfin au début oui, ou alors dès qu'on fait un truc qui sort de l'ordinaire, une carte ou un truc comme ça ; enfin j'parle pour l'histoire-géo, oui, c'est long. Le reste, non, après, au bout d'un moment... Et puis c'est tellement facile pour corriger sur ordinateur...

[>Jeanne Musique] : Tu corriges quoi sur ordinateur ?

[>Bernard Histoire-Géo] : Ben quand je modifie ma trace écrite, d'une année sur l'autre, parce qu'une fois qu'on dit « tiens, ça a pas marché ça, j'vais refaire ma trace écrite ».

[>Jeanne Musique] : Une fois que la séquence est faite, mais la construction d'une séquence, non quoi.

[>Bernard Histoire-Géo] : Bah si, ouais mais c'est pas plus long que quand tu le faisais à la main.

[>Jeanne Musique] : Oui d'accord.

[>Bernard Histoire-Géo] : Oui c'est long, c'est long de faire un cours, ça c'est clair, mais c'est pas le numérique qui va rendre le temps plus long.

[>Jeanne Musique] : La recherche de support numérique...

[>Bernard Histoire-Géo] : Ça dépend après, voilà quand le logiciel est chiant, ça peut très vite devenir fastidieux et... là ouais, quand le logiciel a décidé de pas marcher ça peut vraiment être pénible des fois. Justement là, celui qu'on utilise pour le TBI, y'a des moments où il est...

[>Moi] : Parce que c'est un logiciel spécial pour le TBI ?

[>Bernard Histoire-Géo] : Ouais, c'est pour un type de TBI parce que chaque marque qui fait son TBI a son logiciel, donc quand on acquiert un TBI, on acquiert le logiciel qui va avec.

(cc) BY-NC-ND

[>Jeanne Musique] : Et ça veut dire que comme t'es sur deux collèges, ici, et X...

[>Bernard Histoire-Géo] : C'est le même. C'est le même parce que ils ont passé un accord avec le Conseil Général.

[>Jeanne Musique] : D'accord. Mais si par exemple tu changeais d'académie ?

[>Bernard Histoire-Géo] : Ah ouais, si par exemple j'étais dans l'Allier, et qu'ils avaient passé un accord avec un autre, ça serait deux logiciels.

(cc) BY-NC-ND

VI. Entretien collectif n°6

Marie Documentaliste, Émeline Histoire-Géo

[>Moi] : Et du coup, est-ce que vous pensez que les supports numériques doivent se substituer aux supports traditionnels ou être pensé en complémentarité ?

[>Marie Documentaliste] : Non en complémentarité, ben oui, on a parlé de la fracture numérique, de ceux qui sont pas équipés... Bien sûr oui.

[>Moi] : Mais c'est quand même important d'utiliser le numérique aujourd'hui pour vous ?

[>Marie Documentaliste] : Oui, ben oui.

[>Moi] : Et qu'est-ce qui à votre avis motive le fait d'utiliser le numérique en classe aujourd'hui ?

[>Marie Documentaliste] : Ben ce qu'on disait tout à l'heure, c'est-à-dire la richesse des sources, la variété des sources, l'immédiateté aussi parfois de certaines réponses, j'ai pas le sens d'un mot, je vais sur un dictionnaire en ligne je peux le donner tout de suite, je peux le vidéoprojeter, tout le monde l'a, et le fait aussi de montrer aux élèves qu'on est pas complètement déconnecté quoi, décalé... Ça j'pense que c'est important pour les ados, de voir que oui même si leurs profs sont des vieux machins, ils savent faire des choses quand même…

[>Moi] : Pour vous aussi c'est plus une complémentarité ?

[>Émeline Histoire-Géo] : Ah oui, oui oui, complètement, on peut pas faire l'impasse sur le reste, et puis… Mais c'est une bonne complémentarité oui.

[>Marie Documentaliste] : D'autant plus que ce qu'on disait tout à l'heure, c'est que la culture de l'élite reste une culture papier de toute façon, même s'ils manipulent le numérique sans souci on est bien d'accord, quand on reçoit les listes de lecture des classes prépa... Voilà quoi, stop.

[>Moi] : Après, j'sais pas ce que vous en pensez, mais j'ai un prof qui m'avait dit que les outils numériques de toute façon sont fait pour des gens intelligents, c'est-à-dire des gens qui savent déjà réfléchir, et...

[>Émeline Histoire-Géo] : Très certainement, pour en avoir une approche critique convenable, oui oui ça c'est sûr.

(cc) BY-NC-ND

[>Moi] : Et que du coup justement, les enfants ils étaient largués devant, non pas parce qu'ils sont stupides mais parce qu'ils se posent pas forcément les bonnes questions tout de suite devant.

[>Émeline Histoire-Géo] : Ils n'en comprennent pas la portée, ils comprennent pas non plus la portée de l'utilisation de l'outil.

[>Marie Documentaliste] : C'est ce qu'on disait tout à l'heure aussi sur le fait que les enfants qui étaient les plus rapides à l'école pouvaient accéder au numérique. Et que souvent les plus rapides c'était ceux qui comprenaient le mieux, qui du coup développaient encore cette compétence supplémentaire, et que y'en a toujours un peu plus loin derrière.

[>Émeline Histoire-Géo] : En même temps, ça va pas tellement dans le sens de l'apprentissage de la concentration quand même, c'est-à-dire que plus l'élève a une pratique intensive on va dire du numérique, et plus il a quand même du mal à se concentrer au quotidien sur de l'écrit classique quoi.

[>Marie Documentaliste] : On se demandait, vous voyez, on sentait on avait senti une évolution, j'ai dit « bon, j'veux pas faire le vieux prof qui dit autrefois c'était mieux etc. moi j'ai pas repéré ça »... Mais j'disais par rapport aux enfants plus petits que j'ai l'occasion de fréquenter, j'trouve que on détecte aujourd'hui énormément de troubles de la concentration, de troubles du comportement, et que on peut pas s'empêcher de faire le parallèle c'est ce qu'on faisait, avec les programmes télé pour les dix-huit mois, avec la tablette pour bébé...

[>Émeline Histoire-Géo] : Oui c'est vrai, et puis c'est un dérivatif quand même à tout le reste. C'est -à-dire que si on se reporte à notre enfance à nous, y'avait la télé, déjà, c'était trois chaînes, c'était limité. Donc y'a un moment où on allait vers le livre parce que c'était la seule ouverture un peu qu'on avait sur l'extérieur, aujourd'hui ils ont quinze mille occupations possibles. Le livre passe un peu au second plan.

[>Moi] : Ouais, après quand on regarde ce qu'ils font, quand on leur demande ce qu'ils font pour leurs loisirs, certes c'est plus le livre, mais c'est YouTube, Facebook, voilà. C'est la musique, les jeux vidéo, et y'a plus du tout de livre, y'a même plus du tout d'activité intellectuelle presque.

[>Émeline Histoire-Géo] : Oui c'est ça, parce qu'ils zappent sur tout ça, ils vont voir des choses rapides, ils changent tout le temps...

[>Moi] : Alors y'a des gens après, des chercheurs qui disent que les jeux-vidéos en fait c'est très bien, ça peut développer certaines choses, certes, mais je trouve ça un peu dommage

(cc) BY-NC-ND

de trouver que ça suffit, voilà. Parce que le discours des chercheurs aujourd'hui j'ai l'impression c'est de dire « le numérique, ça suffit ». Et que limite on peut oublier la culture papier et basculer dans le numérique.

[>Marie Documentaliste] : Mais j'crois que, ce qu'on disait tout à l'heure, c'est qu'on en reste au même point, ça va dépendre des catégories socio-professionnelles aussi, et on continue de creuser l'écart, parce que y'a quand même un certain nombre de familles dans lesquelles on va proposer aux enfants des activités qui vont être des activités intellectuelles, des activités culturelles, des activités sportives, et les enfants ils leur restent un peu de temps pour le numérique. On leur interdit pas forcément l'accès au numérique parce que, aujourd'hui, tout le monde est conscient que si on n'accompagne pas un petit peu ces enfants dans le numérique, ils vont quand même être à un moment ou à un autre embarrassés.

[>Émeline Histoire-Géo] : Bien sûr, bien sûr, il faut vivre somme toute avec son temps et bon, même dans leur métier, probablement ce sera omniprésent.

[>Marie Documentaliste] : Mais le tout numérique, moi je pense qu'on creuse les écarts.

[>Émeline Histoire-Géo] : Mais y'a des sociétés qui basculent, c'est-à-dire par exemple ces états américains qui ont décidé que l'apprentissage de l'écriture cursive ça servait plus à rien... Ça fait peur quand même.

[>Moi] : J'ai un principal adjoint d'un collège qui m'avait dit « pour moi une société qui oublie l'écrit, elle décline ».

[>Émeline Histoire-Géo] : Je sais même pas comment on le vit d'ailleurs au quotidien, parce que bon moi j'suis peut-être pas assez dans le numérique finalement, moi dans mes pratiques quotidiennes. Mais j'veux dire le moindre mot, on laisse à ses enfants, on laisse un mot, ben non on envoie un sms. Moi mes enfants ils sont pas équipés de portable alors forcément...

[>Marie Documentaliste] : On dirait qu'on est des vieux machins, alors qu'on est pas des vieux trucs quoi.

[>Émeline Histoire-Géo] : C'est ça, ils me rétorquent ça un peu à la maison en me disant « mais de toute manière maintenant, voilà, on a une petite tablette, un iPod, n'importe quoi sur laquelle on peut prendre des notes » quoi, mais quand même, moi j'trouve qu'on a toujours besoin de griffonner quelque chose vite fait.

(cc) BY-NC-ND

[>Marie Documentaliste] : J'suis revenue à la fac donc y'a deux ans pour préparer ma reconversion, et à Pétaouchnok, y'a des chinois qui... j'sais pas, doit y'avoir un échange avec la fac de Clermont, donc y'a un bâtiment entièrement vitré comme ça, et donc on voyait en passant dans les couloirs comme ça des cours vraiment avec que des asiatiques, le tableau couvert de trucs, et à la fin du cours, les jeunes, ils sortent la tablette, ils photographient le tableau basta quoi, j'pense qu'ils ont pas dû...

[>Émeline Histoire-Géo] : Ils prennent rien.

[>Marie Documentaliste] : Enfin j'sais pas, ce qu'on a vu c'est cette scène où ils se sont tous levés, ils ont photographié le tableau, on s'est dit « on est largués »... Mais bon, comme quoi, le cours était passé par un tableau quand même, un tableau blanc à feutres.

[>Moi] : J'pense aussi c'est parce qu'ils avaient pas pu forcément suivre le cours parce qu'ils avaient pas forcément une très bonne maîtrise du français, et qu'ils préféraient le revoir chez eux. Mais j'pense que voilà, à mon avis, c'est ce que vous dîtes aussi à vos élèves, c'est que si l'élève il écoute pendant le cours, il prend des notes pendant le cours, il a fait la moitié du travail, que si il doit tout revoir après chez lui en ayant été absent pendant le cours, il a tout à refaire chez lui.

[>Émeline Histoire-Géo] : Et puis dans l'enseignement supérieur, est-ce que un tableau ça suffit ?

[>Marie Documentaliste] : Bon là, on avait des adultes hein, des adultes, venant d'un autre pays, donc j'veux dire quand on est sur quelques mois d'échange on est à fond. C'est ce qu'on disait tout à l'heure sur est-ce qu'on apprend mieux tout seul, est-ce que l'apprentissage numérique est plus porteur ? Ce que je disais tout à l'heure, c'est que ça dépend un peu du contexte, et du côté personnel de l'envie d'apprendre. J'pense que si on part six mois en Chine, on se dit c'est un truc tellement extraordinaire que quand on va y aller on va mettre tous les neurones à fond.

[>Émeline Histoire-Géo] : Mais t'as travaillé en Corrèze avant de venir là ? Donc t'as travaillé avec l'iPad ?

[>Marie Documentaliste] : Non parce que j'étais qu'en lycée, et ce sont les collégiens qui ont été équipés, donc nous là on récupérait juste les collégiens qui venaient d'être équipés.

[>Moi] : Alors ça aussi, j'trouve que y'a un problème dans le matériel dans l'Éducation Nationale, c'est-à-dire que du primaire au lycée, même jusqu'à la fac, va y avoir aucune cohérence sur le matériel, c'est une incohérence totale. C'est-à-dire que y'a des écoles

(cc) BY-NC-ND

primaires qui sont pas équipées, après les élèves ils vont arriver dans un collège où ça va être ultra équipé, enfin s'ils sont en Corrèze, ils vont se retrouver avec un iPad, et après ils vont se retrouver au lycée, et là ils seront re-pas équipés, du coup c'est très bizarre cette façon de former...

[>Marie Documentaliste] : Ce qui avait fait bondir les collègues en Corrèze y'a quelques années de ça, c'est que les élèves avaient été équipés, alors que les profs l'avaient pas été quoi. L'idée avait été mais pourquoi on n'a pas d'abord équipé les enseignants, voilà, un an, deux ans, le temps qu'ils manipulent, qu'ils sachent se débrouiller, et derrière qu'on le mette aux élèves ?

[>Émeline Histoire-Géo] : D'ailleurs j'pense que ça a été très peu utilisé finalement, enfin moi j'ai des amis en Corrèze qui ont des enfants…

[>Marie Documentaliste] : Bah oui, c'était vraiment de l'argent jeté par les fenêtres quoi.

[>Émeline Histoire-Géo] : Et t'as vu, pour la 1ère, cette année, au programme de formation des profs, y'a l'utilisation de l'iPad, mais pour la première fois.

[>Marie Documentaliste] : Au bout de dix ans, parce que 'était y'a dix ans quasiment l'introduction des tablettes au collège en Corrèze.

[>Moi] : Ben ça a d'abord été des ordinateurs... Voilà, parce que c'est ça aussi, le plan Ordicollège en Corrèze il est très marrant, enfin, il relève aussi d'une incohérence totale. D'abord ça a été les ordinateurs, les premiers équipements d'Ordicollège ça a été des ordinateurs, pendant quatre ans ça a été des ordinateurs. Après, ils sont passés aux tablettes, donc voilà, les profs qui avaient préparé les cours sur l'ordinateur, ils devaient les re-préparer sur tablettes, ils étaient contents. Et là maintenant, c'est pareil, ça va rechanger, ils vont relancer l'appel d'offre, donc ça risque de rechanger, de plus être les iPads mais d'être encore autre chose, une autre forme de tablette parce qu'aujourd'hui, y'a d'autres tablettes moins chères. Et encore, va y avoir un problème de compatibilité donc ils vont devoir re-préparer leurs cours et leurs ressources. Enfin, vous imaginez, tous les trois, quatre ans, devoir refaire vos cours tout le temps, enfin tout refaire du coup, parce qu'ils peuvent pas se re-servir des cours qu'ils ont préparé quoi, donc les profs, arrivés un moment, ils décrochent, ils disent stop. J'en ai parlé avec un prof de SVT qui m'avait dit « la première année j'ai pas voulu l'utiliser l'iPad, parce que bon voilà, j'm'étais vachement investi dans les ordis, et là j'me retrouve sur tablette »... Ils ont l'impression un peu d'être pris pour des imbéciles parce que on leur

(cc) BY-NC-ND

demande pas leur avis, ça a été fait sans concertation en fait Ordicollège donc... Et comme c'est le Conseil Général qui finance, ils ont pas vraiment leur mot à dire, enfin...

[>Marie Documentaliste] : Et puis y'a cette idée aussi de l'outil qu'on emporte à la maison, alors qu'en tant que parent, on n'est pas forcément tous favorables au fait que les enfants soient personnellement équipés, tu parlais tout à l'heure du fait que tes enfants sont pas dans l'équipement numérique à mort.

[>Émeline Histoire-Géo] : Bien assez.

[>Marie Documentaliste] : Moi je serais quand même fort contrariée qu'en 6e on file un portable à mon môme, alors que chez nous on va avoir un ordi portable dans un lieu qu'on veut être un lieu familial jusqu'à un certain âge pour pouvoir être un peu dans l'accompagnement quoi, le contrôle, l'accompagnement oui.

[>Moi] : Là l'idée c'était de réduire la fracture numérique...

[>Marie Documentaliste] : La question de se substituer à la famille.

[>Émeline Histoire-Géo] : Oui mais en même temps, c'est quand même pousser à la consommation parce que du coup, la famille qui n'a pas de connexion Internet, ben va bien falloir qu'elle prenne une connexion Internet quoi.

[>Marie Documentaliste] : Alors ça, c'est le discours des élèves aussi, tout à l'heure. On parlait de « est-ce que les profs donnent des ressources numériques à consulter à la maison ? », et tout ça, et j'disais « ben moyen, dans la mesure où on n'est pas tous… ». On sait que tous les élèves ne sont pas connectés, cela dit les élèves pas connectés, ils ont des connexions dans l'intérieur des établissements la plupart du temps, soit au CDI, soit y'a une salle multimédia, ils ont souvent le moyen quand même de faire le travail à la maison. Mais, moi j'entendais des parents d'enfants qui rentrent en sixième « oh la la, va falloir acheter l'ordinateur ! Va falloir se connecter, va falloir qu'ils aient un téléphone portable », non mais hé ! Il va falloir, ah bon pourquoi ? Parce qu'il rentre en 6e, et alors ? « Et alors quand les profs seront absents ? » « Ben tu téléphoneras d'un téléphone qui se trouve dans la vie scolaire ».

[>Émeline Histoire-Géo] : Mais moi j'ai entendu quand ma fille était fin de CM2 quoi, elle avait fêté son anniversaire, les mamans étaient venues, on avait bu un café comme ça, et on avait discuté, et une maman avait dit « bon ben faut qu'on commence à s'intéresser aux téléphones portables parce qu'elle va en avoir besoin pour entrer en 6e ». Pardon ? J'ai dit « c'est interdit à l'intérieur de l'établissement », parce qu'à l'époque c'était comme ça.

(cc) BY-NC-ND

[>Marie Documentaliste] : Oui mais les enfants ils font croire aussi que... voilà.

[>Émeline Histoire-Géo] : Mais bien sûr, ils profitent, bien sûr ! Non mais c'est sûr que nous, le refus du téléphone portable, ça a quand même été un petit combat on va dire hein. Il a fallu rappeler souvent, que « non elle n'en avait pas besoin, qu'elle était ici, qu'en plus maman était dans l'établissement, qu'on habitait à deux pas, donc ils n'avaient franchement pas besoin de téléphone portable ». Bon en même temps, quand on a mené le combat pour M., on n'a pas eu besoin de le mener pour N. Il sait, il sait qu'en rentrant en seconde, on réétudiera le problème.

[>Moi] : Mais c'est l'idée que c'est comme si on avait jamais vécu avant.

[>Marie Documentaliste] : On se crée des besoins.

[>Émeline Histoire-Géo] : C'est ça, c'est ça, mais d'ailleurs, ils sont effarés de penser qu'on puisse avoir vécu avant sans. Mais même nous quelque part, si demain on a plus de téléphone portable...

[>Marie Documentaliste] : J'en ai pas...

[>Émeline Histoire-Géo] : Ah ben c'est bien, c'est bien, mais j'veux dire nous dans le couple, on en est arrivés à : on se perd dans un magasin on s'appelle pour se retrouver dans le magasin.

[>Marie Documentaliste] : Tandis que moi j'attends que ça le perdre dans un magasin ! J'en rêve ! Ça fait vingt ans que j'essaie de perdre mon mec dans un magasin... même sans téléphone il me retrouve...

[>Moi] : Du coup est-ce que vous voyez de réels avantages dans l'usage du numérique ? En classe ? Et de réels inconvénients aussi ? Pour vous comme pour les élèves, que ce soit pour vous, dans votre travail de prof, de préparation, ou le travail en classe, et pour les élèves dans leur travail aussi, et en classe.

[>Émeline Histoire-Géo] : Alors moi indéniablement, c'est une source de documents inépuisables, toutes sortes de documents, on en parlé déjà un petit peu ce matin, documents vidéos, des fonds de carte... Voilà, j'dois dire que quelque part j'ai moins besoin de budget depuis qu'il y a Internet parce que je trouve toute sorte de choses, sans être toujours effectivement bien regardante sur ces histoires de droits... L'autre jour j'ai oublié ma clé USB avec mon Envoyé Spécial dessus, et Z. me dit « mais moi j'ai tout mis sur mon ordinateur de ma salle, je l'ai comme ça, en double, en triple... etc. J'peux pas l'oublier. » J'lui ai dit « ouais mais moi j'fais des trucs illégaux, j'peux quand même pas tout mettre sur l'ordinateur du

(cc) BY-NC-ND

collège, c'est pas possible », donc y'a des choses que j'cache, mais comme avant, quand on passait un film...

[>Marie Documentaliste] : Oui mais là y'a cette hypocrisie, ce décalage dont on parlait tout à l'heure entre le discours ministériel et puis la réalité des faits. Moi j'ai été confronté à cette problématique la dernière fois que j'ai été inspecté en tant que prof de lettres, j'ai voulu faire une séance... J'commençais ma séquence théâtre, j'ai voulu commencer le théâtre par, c'était en 1ère, « textes et représentations », donc j'ai voulu rentrer par l'image, donc j'ai posé la question à la doc justement des droits sur une liste qui s'appelle WebLettres, une liste de discussion des profs de lettres, qu'est-ce que je fais ? J'ai pas de DVD ADAV, Colaco, organismes agréés et tout ça pour diffuser... Oui mais bon etc.

[>Émeline Histoire-Géo] : Normalement on a droit à un pourcentage.

[>Marie Documentaliste] : Oui à certain nombre de minutes, effectivement, oui et puis maintenant y'a cette histoire d'exception pédagogique derrière laquelle on se réfugie un peu. Au total j'ai fait un truc totalement illégal, après longue réflexion, parce que j'me suis dit attends, et l'IPER, il m'a pas du tout interrogé là-dessus, voilà, j'avais préparé de quoi lui répondre, pour aussi mettre le doigt là-dessus, et il a soigneusement évité la question aussi.

[>Émeline Histoire-Géo] : Il a peut-être pas toutes les réponses non plus à t'apporter donc...

[>Marie Documentaliste] : Voilà, et puis il connaît la réalité des faits parce que c'est un ex-prof de lettres, qui sait que oui « théâtre et représentations », sauf qu'un DVD à quatre-vingt-dix euros, le CDI voudra jamais l'acheter, avec les droits de diffusion, sachant que selon le nombre de profs qu'on a dans l'établissement...

[>Émeline Histoire-Géo] : Parce que ça c'est quand même une honte hein, la différence de tarif, elle est quand même assez honteuse.

[>Marie Documentaliste] : Mais c'est ça, en TL, tous les ans, ou régulièrement, y'a un film, voilà, c'est quatre-vingt-dix euros le DVD. Dans un budget de CDI, c'est pas rien.

[>Émeline Histoire-Géo] : Moi les émissions de C'est pas sorcier, j'en ai trois sur le même DVD pour trois euros dans le commerce, et j'aurais un seul épisode de C'est pas sorcier pour trente euros si je l'achète en droits collectifs comme ça.

[>Moi] : C'est fou, je savais pas que y'avait une telle différence. Et j'crois qu'aux États-Unis, voilà, c'est l'inverse, ils ont l'exception pédagogique. Donc tous les documents, les profs peuvent les utiliser en classe sous prétexte que voilà, c'est dans un cadre pédagogique.

(cc) BY-NC-ND

[>Marie Documentaliste] : Oui mais le système de protection des auteurs est pas du tout le même avec les copyrights à l'américaine et les droits qu'on reverse nous, donc forcément, ils envisagent eux le produit culturel. Une fois que c'est produit, c'est payé terminé quoi, on cherche pas si Victor Hugo a encore un petit neveu à qui il faut donner des sous.

[>Émeline Histoire-Géo] : Amazon, par exemple, s'en contrefiche.

[>Marie Documentaliste] : Y'a pas de questions, la bibliothèque numérique idéale là, on numérise tout, et on se posera les questions après quoi.

[>Émeline Histoire-Géo] : Voilà, donc c'est un plus, c'est intéressant quand même de temps en temps de faire travailler les élèves là-dessus parce que ça le raccroche à une idée de travail aussi, qu'un ordinateur c'est pas qu'un objet de loisir, mais que voilà, ça peut quand même servir à autre chose. Et puis l'inconvénient, c'est un peu ça, c'est de trouver le tout et le n'importe quoi, qui fait que parfois on a du mal à faire le tri. Même nous, on a parfois du mal à faire le tri, moi ça m'arrive de trouver des documents supers et de me dire...

[>Marie Documentaliste] : Et des fois aussi on se contente de ressources qui sont finalement pas si extraordinaires que ça, mais parce que ça va vite, parce qu'on est pressés, et qu'on se demande si quand même quelqu'un aurait pas déjà potassé un petit cours sur lequel on pourrait prendre appui. Moi j'le dis honnêtement hein, quand on est débordés par le truc, on se dit attends, on va regarder, alors...

[>Émeline Histoire-Géo] : Ça peut donner des idées aussi.

[>Marie Documentaliste] : Oui, y'a ce truc génial de base d'échange, et on donne des idées, mais y'a aussi des fois se contenter de quelque chose, un peu comme font les élèves hein.

[>Émeline Histoire-Géo] : Oui c'est vrai, alors moi je n'ai jamais refait un cours que j'avais piqué sur Internet, j'ai beaucoup de mal à rentrer dans les vêtements des autres.

[>Marie Documentaliste] : C'est impossible, t'es pas la même personne.

[>Émeline Histoire-Géo] : Non voilà, c'est ça, tu le sens pas, c'est mauvais, faut le refaire à sa sauce, mais ça donne des idées.

[>Marie Documentaliste] : Après ça dépend, je sais pas en histoire sur quoi vous travaillez, mais j'te dis, moi je travaille beaucoup sur WebLettres, qui est un portail de ressources en lettres, y'a collège, lycée, prépa, et tout, et là, tu peux déposer des documents. Et moi j'trouve que c'est hyper intéressant aussi, quand on enseigne en milieu rural, notamment dans un petit établissement, de se confronter à ce que font les collègues, et de se

(cc) BY-NC-ND

dire « oh ben finalement, ouais c'est pas mal ce que j'ai fait », ou alors « bon, il faut peut-être que j'fasse attention à pas trop m'ajuster aux collègues » quoi. Et nous on était que quatre ou cinq en lettres, et j'trouvais que le fait de pouvoir vraiment échanger par l'intermédiaire d'une liste de diffusion sur ces pratiques, ça t'ouvre l'esprit quand même parce que t'as vraiment du coup sur ce type de discussion du collège de centre-ville à Bordeaux au petit collège de Z., pareil quoi.

[>Émeline Histoire-Géo] : Mais pour ça, les sites des académies ont une certaine richesse aussi. Enfin moi en histoire-géo, y'a beaucoup de choses faites par les collègues et déposés sur les sites académiques.

[>Marie Documentaliste] : Après dans les avantages immédiats, moi je redis ce que j'ai dit tout à l'heure aussi, les petites vérifications automatiques, le sens d'un mot, voilà. Et ça, l'élève il sait qu'il peut se déplacer, même s'il a pas le dictionnaire sur la table, il a le droit d'aller à l'ordi vérifier un truc. Maintenant c'est tellement les élèves, quand on hésite sur le nom d'un auteur, sur un truc « vous voulez que je regarde ? » « Non, sors pas ton téléphone », parce que dans la plupart des établissements, on ne les autorise pas à avoir le téléphone sur la table, mais la question se pose aussi. Jusqu'à quand on leur laissera les téléphones dans la poche, et quand est-ce qu'on va les autoriser à les avoir sur la table comme outil de travail ?

[>Émeline Histoire-Géo] : Peut-être.

[>Marie Documentaliste] : Ben ça va venir hein.

[>Moi] : Ben y'a des profs qui ont déjà fait la demande hein, de savoir s'ils pouvaient utiliser leur téléphone portable, mais aussi ceux des élèves pour une activité en classe. Pour l'instant, ça passe pas. Mais peut-être. Et j'voulais revenir sur les ressources, du coup, vous avez des bases de mutualisation, où vous pouvez vous retrouver pour trouver... donc vous avez dit WebLettres…

[>Marie Documentaliste] : WebLettres. En CDI moi j'travaille beaucoup à partir de quelque chose qui s'appelle Savoirs CDI, et y'a une liste de diffusion aussi, CDI-doc. Et c'est vrai que quand j'avais préparé le concours, moi j'm'étais inscrite à la liste pour voir ce qui circulait, les problématiques professionnelles, tout ça, et j'reçois. Après, c'est un travail de veille, faut élaguer, mais j'trouve ça super intéressant pour le coup.

[>Moi] : Mais du coup, vous êtes pas tout seul à chercher des ressources sans savoir trop où aller, vous avez des sources sûres quoi, des sites fiables pour vous.

(cc) BY-NC-ND

[>Émeline Histoire-Géo] : C'est ça oui. Ben nous, par exemple, ce que les collègues mettent sur les sites académiques, ça reçoit avant l'aval de l'inspecteur, donc voilà, on sait qu'on est dans les clous.

[>Moi] : Bien sûr. Parce que j'avais des profs qui justement me disaient que les ressources c'était un souci pour eux parce que ils trouvaient que la mutualisation était pas assez importantes, et que voilà, eux ils avaient fait leur petit truc dans leur coin, mais que si ça se trouve, à dix kilomètres d'ici, y'a un autre prof qui avait un truc génial, et ils le savaient pas, et ils trouvaient qu'ils manquaient au niveau national de regroupement des ressources.

[>Émeline Histoire-Géo] : Disons que évidemment, on n'aura pas le truc génial effectivement, parce que ça dépend, les profs qui mettent des trucs en ligne, c'est ceux qui sont à l'aise avec l'outil et qui aiment ça, et un jour on avait plaisanté un peu en stage là-dessus, parce que finalement quand on regardait, y'avait que des mecs qui mettaient des trucs en ligne. On se disait « ben ouais, nous quand on rentre à la maison, on s'occupe des mômes, de faire tourner la maison, mais on a pas le temps d'aller sur... »

[>Marie Documentaliste] : Ouais, les mecs ils sont contents d'aux aussi. Y'a ce côté, dont on parlait tout à l'heure l'estime de soi etc. aussi, des fois toi tu vas dire « ah, y'avait des trucs qui étaient pas terribles là », eux ils vont dire « bon, c'est passé ». Après j'trouve que c'est intéressant aussi les gens qui acceptent de mettre leurs documents, parce qu'on met tous des choses imparfaites, et c'est une source d'inspiration, après t'en fais ce que tu veux, mais c'est intéressant pour ça aussi. Après, y'a aussi des gens, enfin moi j'trouve que le corps enseignant, sans vouloir faire de généralités, y'a des profs qui n'acceptent pas d'ouvrir leur salle de classe et leurs portes pour qu'on voit ce qu'ils font, et pour partager. Quand on est dans une équipe où on peut partager… Moi j'ai travaillé pendant une dizaine d'années dans un lycée où j'étais amie avec mes collègues de lettres, et où on se passait les cours avec un œil bienveillant et critique, bon ça j'ai pris, ça j'ai pas fait, ça j'trouve que c'est pas terrible, voilà, j'l'ai revu comme ça, mais ça nécessite d'être en confiance avec les personnes avec lesquelles on travaille, et d'être suffisamment sûr de soi aussi. Or, y'a quand même beaucoup d'enseignants qui ne veulent pas qu'on voit ce qu'ils font, ou qui ont peur, ou je sais pas, qui se croient pas à la hauteur...

[>Émeline Histoire-Géo] : Qui ont peur de l'esprit critique oui, qui ont peur de la critique.

(cc) BY-NC-ND

[>Marie Documentaliste] : Mais c'est ça, quand tu veux pas faire rentrer quelqu'un dans ta classe, comment veux-tu mettre ton travail en ligne ? La position au CDI elle est particulière tu vois parce qu'ici, bon y'a pas beaucoup beaucoup de fréquentation, mais à T. par exemple, quand je fais ma séance d'accompagnement personnalisé, j'ai au minimum ma collègue le lundi qui est là donc qui me voit faire, parfois un autre prof, parfois quelqu'un d'autre à côté, bon des fois t'es fière de toi, d'autres fois tu te dis... Faut ravaler un peu sa fierté, parce que des fois tu fais des choses qui sont pas terribles.

[>Émeline Histoire-Géo] : Tout à fait, mais on est tous confrontés à ça.

[>Marie Documentaliste] : Plus ou moins, j'trouve que du coup, là, t'es dans une sorte de position publique, où tu vois les autres, et les autres te voient, et faut aussi réévaluer un peu ta...

[>Émeline Histoire-Géo] : C'est vrai, mais maintenant on a des gens qui rentrent dans les classes qui n'existaient pas avant. Comme les AVS par exemple, elles ont aussi un regard. Et puis moi j'en discute parfois à la fin du cours. L'autre jour par exemple, j'ai fait une erreur sur en Belgique, ceux qui parlaient français et les autres, bon elle est d'origine belge, elle m'a dit c'est l'inverse. Bon elle me l'a pas dit en cours hein, elle me l'a dit après, mais bon voilà, moi ça me dérange pas, moi j'aimerais au contraire que de temps en temps on aille s'assoir les uns les autres au fond de nos classes, qu'on se regarde faire, et qu'on se dise « ça, ça va, ça, ça va pas » quoi, parce qu'on voit pas les choses de la même manière hein quand on est au fond de la classe que quand on est devant.

[>Marie Documentaliste] : Mais ça vraiment tu peux le faire…

[>Émeline Histoire-Géo] : Qu'avec des gens de confiance.

[>Marie Documentaliste] : Et ça j'pense que le numérique, pfff, on peut mettre tout le numérique qu'on veut, pour moi la question elle est pas là quoi. Elle est dans remettre en question ses pratiques, essayer d'être précis dans ce qu'on transmet, et d'être bienveillant avec l'ado quoi. Après, même si on n'allume pas un ordi... Si on a un cours qui est préparé et qu'on est gentil...

[>Émeline Histoire-Géo] : Faut pas tout attendre effectivement du numérique. Un prof qui a des soucis dans sa classe, ça ne lui résoudra pas ses problèmes, comme un élève avec plein de soucis, ça ne lui résoudra pas ses problèmes. Et moi c'est ce que je reprochais un peu à l'institution, c'est que à un moment donné on nous prêchait la bonne parole, il fallait forcément passer par le numérique. J'me souviens avoir été inspecté, pas la dernière fois mais

(cc) BY-NC-ND

la fois d'avant, ce qui remonte à quelques années parce qu'on n'est pas inspecté bien souvent ! Eh bien elle m'avait fait un peu la morale hein, sur le fait que il fallait que j'utilise davantage les nouvelles technologies etc. etc. au point que j'en suis sortie, je culpabilisais en me disant « mais quand même, j'suis bien arriérée, mes collègues doivent faire beaucoup mieux », et puis après quand on discute avec les collègues en stage, vous vous rendez compte que non non, ils sont pas plus évolués que vous. Et moi ce que je reproche, c'est que finalement on mise tout là-dessus, on y met énormément d'argent, énormément de moyens, et qu'on oublie quand même un petit problème c'est et si on se penchait sur le problème des élèves qu'on laisse sur le bord de la route ? Si on se posait des vraies questions de pédagogie, pour le coup, comment ça se fait qu'on a autant d'échec ? Comment raccrocher un élève décrocheur ? Voilà. Ça, ça me semble des questions bien plus fondamentales que de savoir quel support on va utiliser au bout du compte.

[>Moi] : Oui voilà c'est ça, c'est ce qu'on disait aussi tout à l'heure, on croit que le numérique va tout résoudre, et j'avais des profs qui me disaient « mais le numérique c'est l'arbre qui cache la forêt en fait, c'est une espèce de façade »...

[>Émeline Histoire-Géo] : Oui oui, mais même, ça cache rien, c'est histoire de se dire on est dans l'ère du temps et au goût du jour... Oui oui...

[>Moi] : Mais je pense par contre que l'institution croit vraiment, comme certains chercheurs, c'est ce que je disais tout à l'heure, que le numérique va tout arranger, que le numérique est un outil formidable et révolutionnaire et qu'il est porteur de plein de changements, et que du coup dans l'éducation, ça va forcément remotiver les élèves et que ça va les remettre au travail, parce que c'est une formidable porte d'entrée. Mais ils ont pas compris que le problème ne vient pas du support utilisé par contre, et que le numérique ne reste qu'un support, jusqu'à preuve du contraire. Et du coup, c'est que ça pose problème parce qu'effectivement les soucis ne sont pas là.

[>Émeline Histoire-Géo] : Vaste question, la question de la réforme totale de l'enseignement, c'est... toujours épineux, toujours compliqué.

[>Moi] : De toute façon y'a pas une seule façon qui va convenir à tout le monde, y'a plein de façons de faire cours.

[>Marie Documentaliste] : Et le sujet de votre recherche c'est le numérique à l'école ? Ou le numérique et l'apprentissage ?

(cc) BY-NC-ND

[>Moi] : C'est le numérique à l'école, et du coup ça prend en compte l'apprentissage, quels impacts sur l'apprentissage peut avoir le numérique ? Et est-ce que ça peut remotiver les élèves... Moi je suis persuadée que non, enfin j'veux bien croire que ça peut faciliter certaines choses pour les élèves comme pour les profs, que ça peut aider sur les ressources, comme on disait, j'veux bien le croire, mais dans ma tête, si un enfant ne veut pas travailler, si un enfant a des difficultés, c'est pas le numérique qui va l'aider, ça c'est sûr et certain. Ça va pas traiter les problèmes de fond le numérique.

[>Émeline Histoire-Géo] : Oui, c'est une autre approche, enfin moi j'trouve ça intéressant pour faire prendre conscience parfois de certaines choses. Par exemple moi quand j'suis sur le cours sur l'immigration, clandestine notamment, ça permet de faire prendre davantage conscience de passer par l'image de la détresse de ces gens, de ce qu'ils subissent, de ce qu'ils sont prêts à risquer pour venir jusqu'à nous. Voilà, j'espère que quand ils en sortent ils posent un regard un peu différent sur l'immigré quoi. Mais voilà, ça apporte le côté plus...

[>Marie Documentaliste] : Pathos hein, parce que t'as l'image, t'as la couleur, tu peux le vidéoprojeter, y'a quelque chose de très pratique quand ça marche, quand ça marche, y'a quelque chose de pratique, on vidéoprojette, c'est immédiat,

[>Émeline Histoire-Géo] : Et puis ça vient d'ailleurs, c'est pas notre parole à nous, parce que notre parole à nous est pas toujours prise en compte non plus autant qu'on aimerait. Voilà, donc ça apporte un regard supplémentaire dans le cours, peut-être plus crédible que nous sur certains aspects mais...

[>Marie Documentaliste] : Oui mais tu vois, c'est un petit moment de support de ton cours, c'est parce que tout d'un coup tu sais que t'as cette photo, tu cliques, tu montres, et hop, c'est reparti. C'est mieux que le diaporama dans le sens où c'est pas... C'est une rupture de rythme en fait dans ta...

[>Émeline Histoire-Géo] : Oui bien sûr, c'est ça, c'est varier les supports. Peut-être aussi parce que à une époque où les élèves sont zappeurs, il est bien de varier les supports, pour garder l'attention un peu plus.

[>Moi] : Et est-ce que les élèves ils font bien la différence entre outil numérique comme outil de travail au collège ? Parce que eux ils l'utilisent à la maison surtout pour se divertir, et est-ce qu'ils comprennent bien que si ils allument l'ordi ici c'est pour travailler ?

(cc) BY-NC-ND

[>Marie Documentaliste] : Ben oui parce qu'ils ont peu de marge de manœuvre, enfin j'veux dire ils ont peu de lieux dans lesquels ils sont seuls avec l'ordinateur, ici, les 6e. J'leur dis que y'a des ordinateurs, mais ils n'ont pas le droit d'y aller tout de suite, que voilà, les ordinateurs on va pas y faire les mêmes choses qu'à la maison, qu'on va travailler en séance sur les ordinateurs avec les instructions que je vais donner, mais que quand ils vont venir tout seul en étude par exemple et qu'ils auront envie de voir les ordinateurs, y'a des choses à respecter, pour utiliser les ordinateurs. « Vous devez demander les autorisations au professeur-documentaliste et expliquer le travail que vous devez faire, à côté de votre ordinateur », les sites ludo-éducatifs, dont on a parlé, voilà, donc... Après moi, s'ils continuent comme ils faisaient au début de l'année à aller sur leboncoin chercher les tracteurs, j'vais dire « ben maintenant tu l'éteins, c'est pas un travail, ça tu pourras le faire à la maison ». J'pense qu'ils ont bien compris ce qu'ils pouvaient faire ici et ce qu'ils font chez eux.

[>Émeline Histoire-Géo] : Je pense que oui, même l'autre jour, parce que j'avais fait une séance comme ça, et puis y'a toujours des élèves, les meilleurs, qui travaillent beaucoup plus vite que les autres sur ordi, donc c'est vrai que... Ça aussi c'est pas très facile à gérer entre les uns qui vont aller très vite sur le travail, et les autres...

[>Marie Documentaliste] : Mais ça, ça peut faciliter quand même, parce que si on a pensé à une autre ressource...

[>Émeline Histoire-Géo] : Ben disons qu'après, voilà, j'avais pensé à une autre ressource, j'avais trouvé à un autre petit jeu, parce que là, j'avais travaillé sur les Jeux Olympiques, j'avais trouvé un autre petit jeu sur... Il fallait mener une enquête policière dans Delphes, on avait volé la palme qui allait être remise au vainqueur, ben voilà, les autres j'les ai envoyé là-dessus.

[>Marie Documentaliste] : Voilà, mais le numérique n'aide en rien, c'est parce que tu as réfléchi avant que tu allais prendre une autre ressource pour les rapides, mais ça j'trouve que c'est pas mal dans le sens où ça peut te permettre plus de différencier. Parce que quand les IPER viennent, dire faut différencier, faut différencier, ouais quand ils sont à une table avec un crayon, il faut se dépêcher d'aller distribuer un truc, oui...

[>Émeline Histoire-Géo] : L'ordinateur les garde bien, c'est vrai qu'on a le temps effectivement d'aller discuter avec ceux qui ont un peu plus de mal, et qui sont un peu plus à la traîne, pendant que les autres sont sur leurs ordis... voilà. Mais aucun, mais c'est l'une des premières années quand même, que aucun ne m'a dit « est-ce que je peux aller jouer ? » ? Ils

(cc) BY-NC-ND

m'ont dit « ben maintenant qu'est-ce qu'on fait ? ». Ou alors, quand ils avaient fini ils m'ont dit « on éteint l'ordinateur ? » « Non on va pas l'éteindre tout de suite », donc voilà. Alors que y'en a qui auraient dit assez vite « bon ben maintenant, on peut aller jouer, on a fini le travail ».

[>Marie Documentaliste] : Mais ça c'est ce qu'on disait, ça dépend des classes, des années, des personnes.

[>Moi] : Et qu'est-ce que vous pensez de l'expression « école numérique » ? Qui est en vogue aujourd'hui ? Est-ce que vous trouvez pas ça un peu culpabilisant quand même pour des enseignants qui ne vont pas utiliser le numérique soit parce qu'ils ne veulent pas, soit parce que ils ont pas envie de s'y mettre, soit parce que c'est pas leur truc le numérique, et tout ça ? Ou est-ce qu'au contraire vous trouvez que c'est une bonne chose, et qu'il faut continuer là-dedans ?

[>Émeline Histoire-Géo] : Qu'il faille s'y mettre… Je pense quand même que globalement, on peut être un bon prof sans passer par là, mais...

[>Marie Documentaliste] : En même temps on se prive de tas de choses, c'est ça qui est bête.

[>Émeline Histoire-Géo] : Oui oui, voilà c'est ça. Faut quand même globalement s'y mettre, on a le devoir d'accompagner les élèves un petit peu là-dedans...

[>Marie Documentaliste] : Si t'es complètement décalé par rapport à tes élèves, c'est ce qu'on disait tout à l'heure aussi...

[>Émeline Histoire-Géo] : Après, l'appellation « école numérique » est-elle juste... ?

[>Marie Documentaliste] : Elle est surtout très ambitieuse et mensongère.

[>Émeline Histoire-Géo] : Oui voilà, c'est ça, elle est mensongère et heureusement qu'elle l'est d'ailleurs, parce que l'école ne peut pas être entièrement numérique et dans tous les cas, va falloir qu'on se batte contre si ça devait venir.

[>Marie Documentaliste] : Pff... t'as pas de risques, attends tu sais bien, le poids des cartables en 6e, les manuels numériques et tout ça... T'en entends parler depuis combien de temps ? Quatre, cinq ans ?

[>Émeline Histoire-Géo] : Oui oui, c'est sûr, c'est sûr. On a essayé là, regarde en maths, le budget n'était pas suffisant pour que le manuel... Pour donner un manuel à chaque élève, eh bien on a pointé, enfin on a demandé aux parents à la réunion de rentrée ceux qui avaient un accès Internet et qui accepteraient que le manuel, ils ne l'utilisent finalement que

(cc) BY-NC-ND

sur ce support là, et qu'ils n'aient pas de manuels dans leur sac, et y'a quelques parents qui se sont portés volontaires. Voilà, le prof leur a montré comment ça fonctionnait, que on pouvait agrandir la page, que y'avait même des possibilités de cliquer pour vérifier l'exactitude de l'exercice, enfin y'avait des choses en plus finalement par rapport à un manuel, et y'a des parents qui ont accepté de rentrer dedans.

[>Marie Documentaliste] : C'est beau l'école numérique parce que y'a pas assez de fric pour acheter les manuels...

[>Émeline Histoire-Géo] : C'est ça, mais j'imagine qu'en ville, peut-être, ça marche mieux que ça encore hein. En tous les cas, moi je me suis vue parfois pleurer en stage devant mes collègues en disant « j'peux pas acheter un manuel par élève, je n'en ai que un jeu dans la classe » etc. Et j'avais, mais y'a déjà un moment hein, des collègues de ville qui disaient « mais moi j'en ai zéro, et j'me débrouille autrement ». Donc euh... Enfin moi sur ma matière, le livre numérique existe, mais je suis pas sûre que il soit très très utilisé.

[>Marie Documentaliste] : De toute façon, pour le moment, le livre numérique n'est que une sorte de copie du livre papier, on tourne la page en faisant comme ça...

[>Émeline Histoire-Géo] : Oui oui.

[>Moi] : Et j'ai des profs d'histoire-géo qui m'avaient dit que les éditeurs s'y étaient mis, mais qu'y'avait encore beaucoup de choses à revoir parce que pour l'instant ils sont pas au point, et qu'ils étaient très très chers en plus. C'est très très cher pour ce que c'est.

[>Émeline Histoire-Géo] : Tout à fait, oui, c'est ça, pour de l'immatériel, c'est cher. Mais enfin comme le livre qu'on charge sur sa tablette est trop cher je trouve alors qu'on a plus l'objet dans les mains, et qu'il est pour le coup très périssable.

[>Moi] : Ouais c'est sûr, et qu'en plus, ce qu'il me disait, c'est que c'était très cher, et que la qualité était pas forcément là, et que ça commençait juste à s'améliorer mais que bon, c'est pas encore au point.

[>Émeline Histoire-Géo] : Et par contre du coup je pensais à cette histoire de livre numérique là, mais de livres classiques, peut-être que vous profs de français, le fait de pouvoir télécharger ou récupérer des livres libres de droit, ben peut permettre finalement de lever l'obstacle de l'achat du livre par les familles qui est pas toujours facile.

[>Marie Documentaliste] : Moi j'l'ai pas utilisé en lycée...

[>Émeline Histoire-Géo] : Ben j'imagine, mais parce que les élèves sont pas équipés non plus...

(cc) BY-NC-ND

[>Marie Documentaliste] : Mouais, parce qu'ils étaient pas forcément équipés. Parce que quand même les archi classiques, Librio 2 euros, les élèves aiment bien l'avoir en papier pour préparer le bac. Parce que sur les 2nde, les lectures cursives, je m'arrangeais pour qu'y'en est à peu près la moitié qui soit issue de biblios avec des livres disponibles soit au CDI, soit à la médiathèque, parce qu'on avait un partenariat avec la médiathèque. Donc en 2nde je disais « vous achetez si vous voulez, j'trouve que c'est mieux au lycée de se constituer une bibliothèque personnelle, ça me paraît important, après, je comprends que vous n'ayez soit pas l'envie soit ne puissiez pas le faire, ça ça ça ça, c'est disponible au CDI, ça ça ça ça à la médiathèque », voilà.

[>Émeline Histoire-Géo] : Oui oui, aussi, mais la médiathèque ici elle est déjà trop loin. Je sais que j'ai des collègues qui utilisent un peu, qui commencent à utiliser un peu, parce qu'on avait discuté l'autre jour. Parce que j'vais à la médiathèque de G. une fois par mois dans un comité de lecteur, et le sujet la dernière fois, c'était les livres audio. Et y'avait une jeune femme qui venait raconter qu'elle prêtait sa voix pour faire des livres audio, sur un site de gens qui le faisaient tout à fait bénévolement, mais ils le faisaient qu'avec des livres libres de droit pour le coup, parce qu'ils n'avaient pas le droit de la faire sur autre chose. Et ma collègue de français me disait que pour des élèves dyslexiques, elle utilise ce genre de site, pour que finalement les livres leur soient lus. Et l'autre joue à la médiathèque, elle nous faisait écouter des extraits, je trouvais ça bien fait, le théâtre est fait à plusieurs voix, elle nous a passé des extraits des Mystères de Paris d'Eugène Sue.

[>Marie Documentaliste] : C'est une habitude le livre audio aussi...

[>Émeline Histoire-Géo] : Ça demande beaucoup de concentration.

[>Marie Documentaliste] : Parce que ça demande un temps calme, y'a ça aussi, ce dont on parlait tout à l'heure, le temps dont on dispose. C'est sûr que aller sur Internet même si on a cinq minutes, on a le temps de voir des trucs, pas de les lire.

[>Émeline Histoire-Géo] : Et en même temps, quand tu veux construire un cours, et que tu ne pars que d'Internet, mais alors, qu'est-ce que c'est dévoreur de temps !

[>Marie Documentaliste] : Tu ne t'en sors pas, c'est ce qu'on disait tout à l'heure, sur l'aspect chronophage de l'outil.

[>Émeline Histoire-Géo] : Ah mais moi depuis que j'travaille avec ça, parce que j'travaille globalement, quasiment pour chaque cours, sauf si vraiment je maîtrise très très bien mon sujet auquel cas j'm'en passe, mais quand j'ai besoin de me remettre à niveau un peu,

(cc) BY-NC-ND

chercher des chiffres etc. Mais maintenant, il me faut trois jours. En vacances il me faut trois jours pour faire un chapitre.

[>Marie Documentaliste] : Mais en fait, faudrait se limiter aux sources fiables qu'on connaît. Moi j'ai préparé le programme de TL pendant quelques années et quand j'l'ai démarré, mes collègues m'ont dit « tu lis l'œuvre, tu travailles sur l'œuvre, ensuite t'achètes deux bouquins critiques, et tu te tiens à ces deux-là, parce que de la paralittérature sur ton œuvre, tu vas en trouver mais à la pelle, tu vas finir par croiser tes sources, rentrer sur des analyses totalement divergentes de l'œuvre, et tu vas y passer tes jours et tes nuits, donc choisis deux bons bouquins, et tiens t'en à ça comme support ». Et sur Internet il faudrait qu'on fasse pareil, faudrait avoir la présence d'esprit de se dire « voilà, c'est intéressant ».

[>Émeline Histoire-Géo] : Mais la recherche aussi du document idéal, du... Bon si j'récupère une vidéo, ça veut dire que j'l'écoute de bout en bout, ça veut dire qu'on a vite fait de prendre ben quatre ou cinq fois vingt minutes pour avoir visionner le truc. Voilà, en plus moi je suis pas très très portée là-dessus quand même, ce qui fait que si je dois capturer à chaque fois je finis par trouver comment on capture, mais à chaque fois...

[>Marie Documentaliste] : T'oublies ?

[>Émeline Histoire-Géo] : À chaque fois ouais, j'recommence à zéro, j'me dis « mais pourquoi j'ai pas pris de notes ? » !

[>Marie Documentaliste] : Mais moi c'est pareil ! Pour podcaster mes trucs les mettre sur la clé USB j'l'ai fait cinquante fois, à chaque fois j'me dis « comment mettre sur clé USB le podcast ? ». Tu te dis, mais pourquoi j'me fais pas une fiche de protocole ? ! Comme ça je pourrais la ressortir la prochaine fois... Parce que ça t'intéresse pas. Si ça t'intéressait tu t'en souviendrais, tes élèves qui font des recherches sur Internet, quand ça les intéresse pas, ils s'en souviennent pas plus que que...

[>Moi] : Ou alors c'est parce que aussi on sait qu'on peut le retrouver facilement, et du coup on a plus besoin de l'imprimer.

[>Marie Documentaliste] : Ou pas.

[>Émeline Histoire-Géo] : Peut-être, peut-être, et puis on est tellement fière d'avoir trouvé le truc, que finalement on en oublie de le marquer.

[>Moi] : Et selon vous, quelles sont les conditions à mettre en place pour un bon usage du numérique ? Au collège ?

(cc) BY-NC-ND

[>Émeline Histoire-Géo] : Alors, déjà c'est une question d'équipement, il faut avoir un équipement suffisant.

[>Marie Documentaliste] : Un équipement suffisant, et un équipement à jour.

[>Émeline Histoire-Géo] : Oui, bien entretenu, parce que l'entretien c'est un autre problème quand même. C'est-à-dire que on nous propose parfois du matériel pour un prix non négligeable, au regard du contribuable, mais finalement derrière comme y a pas vraiment de service après-vente on va dire assuré, ou alors on le sous-exploite, parce que finalement on nous a pas vraiment montré comment l'exploiter. Les formations sont quand même courtes, moi quand j'vois sur le TBI, y'a des choses géniales à faire sur le TBI, mais voilà, c'est une demi-journée, derrière, le jour où on nous a fait la formation, y'en avait qu'un seul, donc finalement y'avait qu'un seul collègue qui y'avait accès, donc qui a pratiqué tout de suite, nous si on pratique pas, c'est fini, on peut repartir faire la formation à la base, voilà, donc faut tout ça quoi finalement, pour que ça soit efficace, il faut de la formation, et du matériel.

[>Moi] : Mais justement, vous avez été formés au numérique ?

[>Émeline Histoire-Géo] : Alors, nous avons dans notre plan académique de formation, y'a des… Alors selon les périodes hein, je crois que ça a disparu moi sur l'histoire-géo, mais pendant des années quand même, sur l'histoire-géo, y'avait des sessions de formation TICE, mais qui étaient pas toujours... J'y ai appris des choses intéressantes, mais parce que ça comportait tout et n'importe quoi. Ça comportait à la fois la confection par exemple d'un PowerPoint, voilà, c'est là que je l'ai appris, ravie de l'avoir appris, mais en même temps, on nous montrait comment utiliser un film en classe, et ça on le faisait déjà depuis longtemps, donc on en avait pas forcément besoin. Mais voilà y'en a quand même à ce niveau-là.

[>Moi] : D'accord, et les formations du coup, est-ce que elles vous apprennent soit à maîtriser l'outil, ou à vous en servir en situation pédagogique ? Parce que y'a une nuance surtout aujourd'hui j'trouve, parce que les jeunes de ma génération du coup, qui vont sortir et qui vont être prêts à enseigner, on sait déjà maîtriser l'outil, on a grandi dedans, et c'est vrai qu'on s'en servir, mais j'trouve que y'a une grande nuance entre savoir se servir d'un outil, et savoir utiliser des logiciels dessus, et savoir s'en servir en classe avec des élèves.

[>Marie Documentaliste] : Normalement, le PAF c'est fait pour nous proposer des mises en œuvre pédagogiques, c'est normalement le but. D'ailleurs, c'est très énervant quand tu repars d'un stage du PAF, où il a pas été question de ce que tu pouvais faire en classe, parce

(cc) BY-NC-ND

que ça se produit aussi des fois, ça se produit aussi. Donc quand tu fais deux heures de route pour aller à un stage au PAF, que y'a un premier tour de table dans lequel chacun raconte un peu ses problèmes...

[>Émeline Histoire-Géo] : Et le formateur qui est venu sans rien préparer finalement, et qui dit « bon maintenant, dîtes-nous ce que vous attendez », super, là ça commence bien...

[>Marie Documentaliste] : Il arrive un moment où on s'inscrit plus au PAF aussi.

[>Émeline Histoire-Géo] : Une fois j'ai fait un stage « Utilisation du film cinématographique », enfin, du cinéma, en classe. Deux jours de stage, deux jours où on a fait première matinée, « l'histoire des cinémas de Paris », deuxième matinée, « la ville dans le cinéma américain », enfin bref, que des trucs comme ça, mais qui étaient complètement déconnectés de ce qu'on pouvait faire. Et à la fin de la première journée, mais moi j'suis pas culottée en plus, j'ose pas partir, mais plus j'vieillis, j'pense, plus j'vais oser. Mais à la fin de la première journée, j'm'étais tournée vers une collègue derrière moi dont je savais qu'elle était comme moi en collège, et j'ai dit « mais quelle utilisation là en classe ? ». Et elle me dit « oh, mais, moi j'viens tous les ans parce que le cinéma me passionne, mais j'viens que pour ça ». D'accord, c'était un stage poterie. Non mais c'est une honte...

[>Marie Documentaliste] : Mais faut que ce soit clair sur le thème...

[>Émeline Histoire-Géo] : Mais c'est une honte de toute manière.

[>Marie Documentaliste] : Non, j'suis pas tout à fait d'accord, c'est pas parce que tu peux aller en stage...

[>Émeline Histoire-Géo] : Si tu aimes le cinéma, dans le cadre de nos loisirs, on adhère à un club de cinéma, on fait ce qu'on veut, mais que ce soit sur le temps pris sur le temps qu'on passera pas devant nos élèves, que ce soit payé par nos administrations alors que ça n'est d'aucune utilité, je suis pas d'accord.

[>Marie Documentaliste] : Alors là, moi je suis un peu partagée, j'suis très énervée quand j'arrive à un stage comme ça, si j'ai pas prévu que c'était ça, et que j'en cherchais une utilité immédiate si tu veux, après j'trouve que y'a des stages dans lesquels ben finalement t'es plus dans la rencontre avec des collègues d'autres disciplines.

[>Émeline Histoire-Géo] : Mais là y'avait aucun échange quoi, y'avait rien, y'avait un type qui nos faisait une conférence, voilà.

[>Marie Documentaliste] : C'était aussi la qualité du stage, parce que moi j'ai fait un stage l'année dernière à la bibliothèque de L., sur… alors quel était l'objet ? La numérisation

(cc) BY-NC-ND

des livres anciens, enfin c'était autour des livres anciens. Et j'pensais qu'on allait être formé par le conservateur, qu'on allait avoir accès aux manuscrits, que j'allais pouvoir voir le lien entre le cours de lettres, le CDI, le document ancien, le livre ancien et tout ça, ça avait l'air d'être autour de ça... C'était deux universitaires qui ont raconté un petit peu leur sujet de recherche, et j'étais furax quoi. Mais parce qu'aussi dans l'intitulé du stage, y'avait le nom du conservateur, et que finalement j'me disais, y'a ça aussi… Mais bon là on est plus dans le sujet, mais un stage encadré par des professionnels n'a pas toujours la même approche qu'un stage encadré par des enseignants, des enseignants-chercheurs, des universitaires...

[>Émeline Histoire-Géo] : Bien sûr, mais parfois on le sait ça sur l'intitulé, moi j'vais à un stage au mois de janvier sur la guerre de 14-18, je me doute que je ne vais pas avoir affaire à des collègues comme moi qui enseignent la guerre de 14-18, mais à des universitaires qui vont m'apporter une mise au point. Mais dont j'ai besoin aussi hein, parce que l'histoire évolue mine de rien, le regard porté sur certaines périodes historiques évolue, et c'est bien de se remettre un peu au goût du jour aussi, voilà. Mais ça c'est utile, d'accord, mais là, ça avait aucun rapport, vraiment c'était que du temps perdu, c'était insupportable.

[>Moi] : Et pour les formations TICE, c'est pareil ?

[>Émeline Histoire-Géo] : J'en ai toujours des bien faîtes, faîtes par des collègues d'abord, donc... Et qui nous apportaient leurs propres pratiques en classe, en expliquant ce qui marchait bien, ce qui marchait peut-être un peu moins bien, voilà, je n'ai jamais été déçue vraiment par les stages sur ces sujets-là.

[>Marie Documentaliste] : Formations TICE, moi je réfléchis à celle que j'ai pu faire... j'avais quelque chose y'a plusieurs années sur le journal papier, le journal en ligne blog, mais c'était justement au P., donc c'était avec des interventions variées, et notamment des interventions professionnelles, donc c'était toujours intéressants dans ces cas-là.

[>Émeline Histoire-Géo] : Moi j'en ai fait une sur les journaux de collège comme ça, le matin on nous avait montré effectivement l'instit qui tenait un blog avec ses élèves, c'était assez intéressant, et le soir, c'était un collège de Corrèze, qui en faisait un super journal, mais tiré papier hein, qu'ils allaient vendre sur les marchés et tout, c'était extraordinaire ce qu'ils faisaient, mais ils avaient trouvé des sponsors, ils avaient fait ça, ils avaient un type spécialisé dans la reprographie qui les conseillait dans la mise en page et tout, c'était extra.

[>Marie Documentaliste] : Moi j'avais voulu m'inscrire cette année aux outils du Web 2.0. Y'avait plus de place. Bon alors après, j'me suis inscrit à des stages, et du coup, j'ai pas eu

(cc) BY-NC-ND

les outils du web 2.0, mais bon du coup comme j'avais repris ma formation là, j'ai fait ma formation y'a deux ans, j'me suis dit bon le web 2.0, je viens d'y travailler aussi, mais c'est très contingenté quand même...

[>Émeline Histoire-Géo] : Ben disons que à partir du moment où on est sur l'outil, ben ils ont le même problème que nous, ils peuvent pas prendre des groupes en très grandes quantités, dont ça restreint... Mais c'est des stages relativement demandés effectivement, en règle générale, les stages TICE, y'a du monde.

[>Moi] : Oui, ben parce que c'est les nouvelles directives de toute façon de s'y mettre, donc forcément... Mais voilà, j'trouve que y'a quand même un énorme décalage entre ce qui est attendu par le ministère, et ce qui est mis en place dans la réalité...

[>Émeline Histoire-Géo] : Oui non mais ça c'est sûr, mais c'est la maladie de l'Éducation Nationale un peu, d'être toujours très ambitieux, et sans regarder derrière bien comment ça va pouvoir se faire concrètement quoi.

[>Moi] : Parce que ouais, j'avais des profs qui m'avaient dit « de toute façon, le ministère peut dire ce qu'il veut, c'est pas lui le financeur, donc il peut annoncer ce qu'il veut, c'est pas lui qui va financer le numérique au collège ».

[>Émeline Histoire-Géo] : Il devrait, mais disons que... l'effet d'annonce a toujours un côté... flatteur pour le gouvernement qui le fait, après, bon, que ça soit pas suivi d'effets... Après, le retour parents, qui va dire « mais comment ça se fait que vous faîtes pas ça ? ». C'est nous qui le prenons de plein fouet, c'est pas les décideurs.

[>Marie Documentaliste] : Les parents, est-ce que tu trouves qu'ils ont un regard là-dessus ?

[>Émeline Histoire-Géo] : Pas tellement, en tous les cas, pas sur l'utilisation des technologies, j'ai jamais eu de remarques.

[>Marie Documentaliste] : Non, hein, j'trouve pas.

[>Moi] : J'ai un prof qui m'avait dit que si aujourd'hui un prof était vu comme un bon prof s'il était utilisateur du numérique.

[>Marie Documentaliste] : Ah bon ? Et qui c'est qui avait dit ça ? Un parent ou un prof ?

[>Moi] : Un prof.

[>Marie Documentaliste] : Ça dépend des disciplines aussi je pense, parce que y'a des disciplines qu'on attend beaucoup plus en pointe au niveau des technologies. C'est vrai que

(cc) BY-NC-ND

désormais les profs de maths sont quasiment tenus d'utiliser des logiciels de construction dans l'espace, des machins comme ça...

[>Émeline Histoire-Géo] : Ouais ouais, les profs de sciences aussi, globalement...

[>Marie Documentaliste] : Les profs de sciences humaines et de lettres... de philo tout ça... Le prof de philo on le juge toujours pas à son utilisation des TICE.

[>Émeline Histoire-Géo] : Mais effectivement, c'est peut-être variable d'un endroit à l'autre, les amis qu'on avait nous, c'est sur B., donc le discours que on entendait dans leur bouche, c'était que y'avait quand même une sous-utilisation de cet iPad, et qui laissait entendre que les profs s'y étaient pas vraiment mis quoi.

[>Moi] : En Corrèze, ce qu'y'a, c'est que y'a une attente des parents, parce que c'est sur leurs sous qu'on a financé les iPads, et que du coup, ils veulent savoir pourquoi...

[>Émeline Histoire-Géo] : Tout à fait, si ça sert qu'à jouer à la maison, c'est pas la peine.

[>Marie Documentaliste] : C'est légitime.

[>Émeline Histoire-Géo] : À moins que ça soit le cadeau de Noël, mais faut le présenter comme tel alors.

[>Marie Documentaliste] : Ouais, ça coûte assez cher à la collectivité, on attend de savoir ce qui va en être fait oui.

[>Moi] : Après, c'est sûr que, j'pense aussi que si c'est pas tant utilisé que ça en Corrèze, c'est parce que ça a été mal fait, ça a pas été décidé avec les profs, ils ont pas été consultés, comme vous le disiez, ça a été donné en même temps aux profs et aux élèves, du coup les profs ont pas eu le temps de se mettre dessus, du coup, le temps de manipuler l'outil, ça a pris un an, de créer les ressources aussi, parce qu'il fallait tout créer dessus...

[>Émeline Histoire-Géo] : Et puis ça doit pas être simple d'un point de vue matériel, parce que quand même, Apple fonctionne différemment de tout le reste, si on avait un ordi qui était un PC...

[>Moi] : C'est propriétaire, du coup, ils peuvent pas faire ce qu'ils veulent.

[>Émeline Histoire-Géo] : On a bien compris d'ailleurs pourquoi Apple faisait des offres très intéressantes aux collectivités hein, ils ont bien compris qu'équiper un collège, c'était équiper des familles et une institution derrière en même temps.

[>Moi] : Ah oui, Apple, ils ont compris que l'éducation était un bon marché à prendre, mais comme toutes les entreprises d'informatique je pense. Mais voilà, c'est que du coup les

(cc) BY-NC-ND

profs ils se retrouvent sous un logiciel propriétaire, alors qu'avant ils étaient sous Linux, et Linux c'est ouvert, c'est collaboratif comme plateforme, et du coup, j'avais une prof qui me disait « quand on était sous Linux, j'trouvais ça génial, c'était un très bon état d'esprit pour l'Éducation Nationale, mais maintenant de passer sur Apple »...

[>Émeline Histoire-Géo] : Ils verrouillent tout.

[>Moi] : Oui, voilà ils verrouillent tout, c'est aussi... tout est payant, on peut pas... Pour s'inscrire, il faut donner le numéro de sa carte bancaire, enfin y'a plein de trucs qui sont dérangeants comme ça avec Apple. Enfin y'a des profs je sais qui ont été choqués par ça, et que du coup ça rebute un petit peu, ils ont pas trop envie de s'y mettre quoi. Mais bon après voilà, ils ont pas trop le choix non plus, parce qu'effectivement, les parents attendent, attendent vraiment qu'on s'en serve quoi.

[>Émeline Histoire-Géo] : Mais nous on a pas trop ce retour là, j'crois pas que nous y'ait un intérêt particulier des parents dans ce domaine-là, c'est pas vraiment ce qu'ils attendent.

[>Marie Documentaliste] : Moi en lycée, j'ai jamais eu de retour de ce côté-là, bon après en lycée, les parents sont moins présents qu'en collège aussi, mais malgré tout, on les rencontre dans les petites villes, j'étais quand même dans une petite ville, on les côtoie quand même beaucoup par la force des choses, j'en ai jamais entendu parler, t'as vraiment l'impression que c'est pas le truc qui tracasse les parents.

[>Émeline Histoire-Géo] : Ils vont s'intéresser un peu plus à si tu finis ton programme, ça oui, mais pas sur le reste.

[>Marie Documentaliste] : Ça dépend peut-être aussi des établissements...

[>Émeline Histoire-Géo] : Ça dépend des familles, c'est ponctuel souvent.

[>Marie Documentaliste] : C'est ça, mais ils sont pas regardants sur la manière dont tu procèdes pour faire passer le cours, du moment que ça se passe correctement, que y'a pas de cris dans la classe... Ça, y'a ça aussi, tant que l'ambiance de classe est relativement posée, en tant que parent, on met pas notre nez dedans, et les parents mettent pas leur nez dedans j'pense.

[>Émeline Histoire-Géo] : Mais j'me souviens quand... ça remonte à longtemps, on avait fêté un anniversaire... Malraux, et les parents en 3e avaient fait poser la question en conseil de classe « mais comment ça se fait qu'on n'étudie pas Malraux au collège ? » « Vous avez déjà lu Malraux ? Lisez-le avant, après on en discute. »

(cc) BY-NC-ND

[>Marie Documentaliste] : Pour la lettre de Guy Moquet, tu te souviens que y'avait eu un peu de tumulte autour de la lecture de la lettre de Guy Moquet, c'est des choses ponctuelles, voilà, les parents ils vont... réagir pour des choses qui sont très médiatisées, mais... C'est vrai que quand y'a eu cette minute de silence très très médiatisée pour les morts du tueur à Toulouse, la minute de silence annoncée le matin à 8h, on devait la faire à 10h, y compris dans les écoles maternelles, enfin moi j'étais allée voir la maîtresse de l'école maternelle, j'lui avait dit « attendez, vous comptez faire ça là avec les petits ? ». Parce que nous on a pas de télé à la maison, on n'a pas l'intention que nos enfants entendent parler de ça quoi... Bon, ils avaient un peu contourné le truc, ils avaient parlé d'avoir une pensée pour les gens qui avaient disparu dans la vie...

[>Émeline Histoire-Géo] : J'me souviens que pour les attentats du 11 septembre on avait fait deux minutes, ben c'est long deux minutes.

[>Moi] : Du coup, sur la formation, c'est surtout vous qui vous formez vous-même quoi au final.

[>Émeline Histoire-Géo] : Oui, un peu, enfin, on a une base de formation, et après, à nous de nous y mettre oui.

[>Marie Documentaliste] : Oui, parce que quand même c'que j'lui disais aussi, c'est qu'au PAF, on pouvait toujours postuler mais il était rare qu'on obtienne forcément tous les vœux qu'on demandait.

[>Émeline Histoire-Géo] : Moi c'était rare que j'aie été refusée.

[>Marie Documentaliste] : Ce sont les formations les plus demandées. Écoute moi cette année, comme je suis dans une nouvelle discipline, j'avais le droit de formuler cinq vœux, cinq vœux c'est pas mal, ça fait beaucoup de journées d'absence aussi dans un établissement scolaire hein, c'est pas forcément très apprécié, et très suivi par les chefs d'établissement. Du coup, moi j'avais formulé trois vœux, j'ai eu gain de cause sur deux vœux au total, mais y'a bien des années où je ne demandais aucun stage parce que ben le bac à préparer… Voilà, tu sais que si tu demandes un stage tu perds des jours, plus le jour où tu vas avoir la prévention routière qui va venir pour j'sais pas quoi, plus le jour où tu vas avoir l'infirmière qui va venir... J'pense que y'a beaucoup de profs qui ne demandent pas de stages quand même.

[>Émeline Histoire-Géo] : Oui oui oui, et l'année dernière, j'en avais un qui tombait au mois de mars, et l'université m'avait envoyée des stagiaires pour un mois, et ça tombait sur la

(cc) BY-NC-ND

fin de leur stage, le moment où ils devaient prendre les classes en main, il fallait de toute manière que je sois dans la classe... J'ai téléphoné pour dire que j'y serai pas, bon ils sont pas embêtants en même temps, ils le comprennent, mais en même temps, tout le monde ferait ça, ça serait galère parce qu'ils organiseraient finalement des stages pour trois personnes, ça serait gênant. Mais on se forme beaucoup tout seul, si on s'y met c'est qu'on a décidé de s'y mettre seul.

[>Moi] : Du coup, faut avoir beaucoup de volonté personnelle, et beaucoup de temps à investir dedans aussi, parce que ça prend...

[>Émeline Histoire-Géo] : Il faut manifester l'envie oui.

[>Marie Documentaliste] : Bon après, souvent dans les établissements quand même, t'as quelques personnes un peu référents entre guillemets, qui sont un peu plus douées que les autres, et qui vont donner un coup de main, tu sais que le collègue, il sait déjà faire...

[>Émeline Histoire-Géo] : Voilà, on demande, on s'entraide...

[>Marie Documentaliste] : Le diaporama dont on parlait tout à l'heure, tu lui dis « t'as pas une heure pour me montrer ? ». Voilà, j'démarre mon blog avec les premières au CDI à Z., donc y'a les collègues de sciences qui ont déjà un blog sur les expériences scientifiques au collège, y'en a une qui est passée, qui m'a montré comment je rajoutais des utilisateurs... Des trucs de base.

[>Émeline Histoire-Géo] : Oui oui, on s'entraide.

[>Moi] : Ben vaut mieux oui, sinon c'est pas évident. Mais voilà, j'trouve ça assez drôle, que le ministère demande que les profs utilisent, et qui à côté de ça ne forment pas plus au numérique. Mais même à l'ESPE, c'que je disais tout à l'heure, y'a un instit, enfin maintenant un ancien étudiant qui est instit juste cette année, et qui me disait qu'il a eu trente heures de formation sur ses deux ans à l'ESPE, ce qui est rien. Enfin pour se souvenir, faudrait vraiment qu'il y'ait un accompagnement tous les jours ou toutes les semaines en tout cas sur les pratiques avec le numérique, et c'est pas évident. Et j'ai l'impression que du coup, les profs. J'avais des profs qui me disaient « mais on navigue à vue, on a aucun recul sur nos usages, et on sait pas si ce qu'on fait c'est bien ou pas... On bricole, c'est du bricolage... »

[>Émeline Histoire-Géo] : Mais enfin toute notre formation est faite comme ça hein, quand tu attaques pour la première fois dans une classe, tu sais pas si c'que tu fais c'est bien ou pas, on met quand même assez longtemps avant de venir te voir...

(cc) BY-NC-ND

[>Marie Documentaliste] : Bah c'est ce qu'on disait tout à l'heure par rapport au fait d'être visité, inspecté. Tous les quatre, cinq ans y'a quelqu'un qui vient, et qui dit « oh ça, ça va pas, ça, ça va pas, ça, ça va pas ». Moi j'trouve que le système des inspections il devrait aussi concerner l'usage des TICE, c'est-à-dire que si on avait quelqu'un qui venait deux fois par an sans prévenir, ben voilà il verrait un cours où la veille t'as pas dormi parce que t'as un bébé qui a pleuré toute la nuit, et tu fais un cours comme tu peux, avec TICE ou sans TICE, mais ça dédramatiserait ça aussi, parce que du coup tout est faussé. Le système de suivi j'pense... sûrement que les chiffres qui remontent au ministère ils sont faussés aussi, parce que quand on te demande « t'utilises les TICE ? » « Oui oui »…

[>Moi] : C'est quand même dit dans les statistiques, ce qui ressort c'est que les profs utilisent beaucoup les TICE pour leur préparation des cours, mais que en classe pas tant que ça en fait. Et ça, ils le savent au ministère que c'est peu utilisé en classe, et que c'est peu fréquent, et que du coup c'est parce que y'a des problèmes d'équipement, parce que...

[>Émeline Histoire-Géo] : Parce que c'est dévoreur de temps...

[>Moi] : Et parce que si on veut faire en sorte que les élèves utilisent, il faudrait que dans toutes les classes, y'ait des ordis partout. Et ça c'est pas fait. Ou trouver des ordis portables, ou équiper les élèves. Après, équiper les élèves, voilà, ça pose la question de « il faut qu'ils ramènent le truc chez eux », et les parents sont pas forcément pour qu'un ordinateur revienne à la maison, ou une tablette, ou n'importe...

[>Marie Documentaliste] : Faut pas qu'ils le revendent aussi. Y'a eu des trucs comme ça, y'a du matériel qui a disparu.

[>Émeline Histoire-Géo] : Moi j'ai eu une élève qui avait un handicap, et qui avait des problèmes de lenteur pour écrire, et donc elle tapait sur l'ordinateur parce que ça allait plus vite. Mais l'ordinateur avait été prêté par la maison du handicap, ou donné, je sais pas comment ça marche exactement, m'enfin, en tous les cas, c'était pas un ordinateur que la famille avait acheté et dont la maintenance était assurée par quelqu'un d'autre. Donc effectivement, dans ces cas-là, sûrement, les familles dédramatisent l'affaire, et ça c'est sûr que si moi demain ils me disaient à la maison on emporte ton ordinateur pour travailler au collège, je suis pas sûre que je serais d'accord...

[>Moi] : L'équipement c'est un gros problème quoi, quand même, et après, même une fois que les questions d'équipement sont résolues, il en reste d'autres. Ça résout pas tout le

(cc) BY-NC-ND

numérique de toute façon. C'est une des conclusions de tous les entretiens que j'ai pu faire jusqu'à maintenant.

[>Émeline Histoire-Géo] : C'est pas un remède miracle, ça c'est sûr.

[>Moi] : Voilà, c'est ça, quoi qu'on en fasse... Alors après y'a des profs qui m'ont dit que si on change de modèle pédagogique, et que si au lieu d'être en mode frontal, ou cours magistral, on est plus dans une... interaction, quelque chose de collaboratif, où le numérique prend toute sa place, là peut y avoir des effets... Peut-être mais encore je suis pas complètement convaincue. Pour moi, un élève qui veut pas travailler, que l'école n'intéresse pas, ça l'intéressera pas plus si c'est un modèle constructiviste, ou un modèle de cours magistral, enfin, n'importe quel modèle pédagogique l'agacera de toute façon. Et un élève qui a plein de difficultés c'est pareil, ça va pas l'intéresser plus de manipuler un ordinateur ou pas. Mais bon, je sais pas... J'pense qu'effectivement le numérique il faut apprendre aux enfants à l'utiliser, parce que quand on voit comment ils l'utilisent, ça fait peur. Voir qu'ils savent pas se protéger, ils savent pas comment ça fonctionne un moteur de recherche, ils savent pas comment...

[>Émeline Histoire-Géo] : Ben il faut dire que l'outil arrive dans des familles qui n'ont elles-mêmes aucune connaissance de tout ça hein, et finalement c'est le jeune qui à l'intérieur de la maison va gérer de À à Z cet ordinateur-là, donc euh... Il peut pas y avoir d'éducation parce que les parents ne savent même pas qu'il y'a une éducation finalement par rapport à ça. Et quand on fait de l'information, quand on fait venir... La dernière fois que y'a eu ici une information là-dessus, on était trois parents, et dont l'un c'était moi, et j'étais prof aussi dans l'établissement, donc... Voilà, alors que les parents devraient pour le coup se sentir concernés, eh ben non. Ils ont offert le cadeau pour Noël, c'est terminé quoi.

[>Moi] : Mais peut-être qu'ils voient pas le danger aussi.

[>Émeline Histoire-Géo] : Ah mais ils le voient pas, non non.

[>Moi] : C'est les questions qui se posent. Enfin pour moi, la seule nécessité à mettre du numérique dans l'école, c'est ça, c'est juste à apprendre aux enfants à s'en servir. Après, quand on nous dit que ça va les aider à réussir, j'pense pas non. Pour moi c'est faux. Quand on nous dit que ça va être une révolution, j'y crois pas non plus. Mais faut voir, si ça se trouve je me trompe complètement.

[>Marie Documentaliste] : Que ça supplante le papier c'est possible hein.

(cc) BY-NC-ND

[>Émeline Histoire-Géo] : Oui, dans plein de domaines... ça supplantera le papier, certainement.

[>Marie Documentaliste] : On n'achète plus de documentations scientifiques dans les bibliothèques, elles sont numériques, on n'achète plus d'encyclopédies, ça c'est sûr que j'pense y'a des objets qui vont disparaître.

[>Émeline Histoire-Géo] : Et la presse on y viendra aussi, la presse papier disparaîtra.

[>Marie Documentaliste] : Ah ben la presse est en pleine crise.

[>Moi] : Mais de là à dire que les supports papier n'ont plus de place, et que voilà, il faut que comme aux États-Unis, l'écriture cursive ne serve plus à rien... et que voilà...

[>Marie Documentaliste] : Oh ça va pas se faire en deux ans non plus hein.

[>Moi] : Non, mais je suis pas sûre que ça soit non plus une bonne évolution de dire qu'il faut foncer dans le numérique, et pas garder de recul en fait, parce que l'écrit c'est quand même... On se distance quand on regarde l'écrit par rapport au numérique. Et puis faut pas se leurrer, les gens qui ont inventé les supports numériques, c'est des gens qui viennent d'une culture de l'écrit.

[>Marie Documentaliste] : Et puis restent les questions du coût dont on a pas parlé hein, mais la gratuité de la ressource numérique, parce que la bibliothèque mondiale euh...

[>Moi] : Parce que on garde les droits d'auteurs, même sur numérique, donc de toute façon ça va rien changer là-dessus, à part si on télécharge illégalement...

[>Marie Documentaliste] : On a pas affaire à des philanthropes.

[>Moi] : Donc moi pour moi ça résout rien, ça ne fait que rajouter des questions. Mais bon c'est intéressant pour moi du coup. Si vous voulez on peut reprendre le début du questionnaire ?

[>Émeline Histoire-Géo] : Oui.

[>Moi] : C'est juste les deux, trois premières questions. Est-ce que pour vous le plaisir d'apprendre est forcément lié aux technologies numériques ?

[>Émeline Histoire-Géo] : Non, absolument pas, non. Un élève curieux d'ailleurs est souvent un élève qui va aller plus vers la version papier que la version numérique, et aura appris davantage de la version papier que de la version numérique.

[>Moi] : Et donc pour vous le plaisir d'apprendre ça vient de la curiosité surtout ?

[>Émeline Histoire-Géo] : Y'a de ça, disons qu'on le verbalise comme ça souvent, on dit d'un élève qui s'intéresse à beaucoup de choses, on dit que c'est un élève curieux mais

(cc) BY-NC-ND

voilà le plaisir d'apprendre va avec. Alors bon, je vais peut-être nuancer, c'est vrai que dans la plupart des cas dans les classes, le plaisir d'apprendre, on le voit plus effectivement sur des élèves qui vont aller vers les supports papier. Maintenant on a aussi des élèves qui ont une culture non négligeable en étant passé finalement que par la télévision. Mais parce qu'à la maison, on ne met pas que NT1 et NRJ12, mais que y'a aussi souvent France 5 ou ARTE. Ça dépend aussi de ce qu'on regarde, comme sur Internet d'ailleurs hein, l'élève qui va avoir la curiosité d'aller voir la une du journal tous les jours, c'est un élève qui sera cultivé, c'est sûr.

[>Moi] : Oui, ça dépend des habitudes qu'on a.

[>Émeline Histoire-Géo] : Oui c'est ça, et ça dépend de ce qu'on va voir, ça peut passer par le numérique, c'est pas une obligation.

[>Moi] : Mais le plaisir d'apprendre n'est pas conditionné par le numérique.

[>Émeline Histoire-Géo] : Non, absolument pas non.

[>Moi] : Et est-ce que du coup, les élèves sont plus intéressés ou captivés en cours quand vous utilisez le numérique ?

[>Émeline Histoire-Géo] : Ça dépend de ce que j'utilise comme numérique, c'est-à-dire que si c'est de l'image qui bouge, je vais effectivement les avoir un peu plus attentifs que si c'est de l'image fixe par exemple.

[>Moi] : Et vous avez une explication à ça ?

[>Émeline Histoire-Géo] : Oh ben je pense que... Enfin j'en sais rien, parce qu'ils sont consommateurs d'images de façon générale, et que finalement quand elles ne bougent pas elles les intéressent moins, c'est un peu toujours dans cette logique de zappeur quoi, où on ne reste pas forcément sur la même chose, et quand ça bouge pas ça va pas quoi, enfin ça va moins bien.

[>Moi] : Mais c'est dur aujourd'hui du coup d'avoir leur concentration ?

[>Émeline Histoire-Géo] : Ça dépend du sujet qu'on traite, ça dépend de nous aussi, c'est-à-dire que moi je me trouve mieux sur certains cours que sur d'autres hein, y'a des cours où même moi je m'ennuie, alors j'ose même pas imaginer eux ! Parce que le sujet ne me plaît pas particulièrement, et que voilà, ça me barbe de faire ça, alors que sur d'autres où j'suis passionnée, j'suis sûre que j'suis bien meilleure, et que donc j'vais capter leur attention bien mieux. C'est indépendamment du support utilisé.

[>Moi] : Leur intérêt pour le cours va pas dépendre du support quoi. Ça dépend du sujet...

(cc) BY-NC-ND

[>Moi] : Et du coup vous pensez que justement ce que vous utilisez en cours, que ce soit numérique ou support traditionnel, ça change quelque chose dans l'appropriation du savoir, pour les élèves ?

[>Émeline Histoire-Géo] : Alors, est-ce que ça change quelque chose... ? Je suis pas vraiment sûre. Je pense que y'a des images qui marquent, je pense que... J'espère que quand je passe Nuit et Brouillard ils s'en souviendront toute leur vie. Voilà, des choses comme ça. Après, maintenant, que j'ai fait ma carte très traditionnellement sur un rétroprojecteur avec mes jolis crayons et mon transparent, ou que j'l'aie faite et que j'ai passé une journée entière à confectionner ça de manière informatique euh... Ça va rien changer pour eux, et ça ne les aidera pas à l'appropriation. Y'a des choses qui vont marquer par l'image, suivant les sujets traités, et y'a des choses qui sinon, voilà, j'crois pas que le support en soi soit vraiment... joue un rôle essentiel. Et je pense aussi que parfois, même sans support, on peut parfois raconter des choses. Enfin dans ma matière en tout cas, qui est quand même peut-être un peu particulière, le prof de maths pourra peut-être pas dire la même chose. Mais y'a des choses que je peux simplement raconter et qui les marquera plus que n'importe quel support qu'on aura pu utiliser, ou n'importe quelle séance d'informatique qu'on aura pu faire.

[>Moi] : C'est marrant parce que on pense souvent que comme les jeunes d'aujourd'hui sont dans l'image, ben ils vont plus retenir si on passe par l'image.

[>Émeline Histoire-Géo] : C'est quand même éphémère, sauf image marquante encore une fois. L'image, le travail qu'on va pouvoir faire sur Internet, ça reste éphémère quand même, c'est quelque chose qui passe, comme le cours peut passer aussi. Voilà, je pense pas qu'y'ait de mieux, ni de pire, ça permet de varier les supports, c'est tout.

[>Moi] : Parce que pour vous, le numérique ça reste un outil comme les autres quoi.

[>Émeline Histoire-Géo] : Oui tout à fait.

[>Moi] : Et vous l'utilisez beaucoup en cours ?

[>Émeline Histoire-Géo] : Je l'utilise pas quotidiennement, si ça peut donner une indication. Au moins deux fois par semaine, mais pas quotidiennement.

[>Moi] : Parce que dans la classe vous avez quoi comme équipement ?

[>Émeline Histoire-Géo] : J'ai un ordinateur, un vidéoprojecteur, j'ai une connexion Internet. Voilà.

[>Moi] : Et le vidéoprojecteur vous l'utilisez pas tout le temps ?

[>Émeline Histoire-Géo] : Je l'utilise pas tous les jours non.

(cc) BY-NC-ND

[>Moi] : Et vous l'utilisez quand vous sentez que ça va apporter quelque chose...

[>Émeline Histoire-Géo] : Oui, voilà, c'est ça, exactement, quand j'ai trouvé quelque chose d'intéressant, qui va passer par ce support-là, eh ben j'l'utilise. Selon les opportunités.

[>Moi] : Et vous trouvez que les élèves ils sont demandeurs de ça ?

[>Émeline Histoire-Géo] : Ça les fait pas trépigner quand j'allume l'ordinateur quand même hein, non pas vraiment. Si, si je dis « on va travailler sur film », si, ils sont contents de travailler sur film, voilà. Après, si c'est pour leur mettre une carte ou un document qu'il va falloir lire, ou même un joli diaporama que j'ai mis aussi du temps à préparer, non, pour eux c'est vraiment un support comme les autres, ça ne leur procure aucun plaisir supplémentaire.

[>Moi] : Oui ça ne leur change rien quoi. Du coup en fait, le numérique, pour vous c'est quelque chose de ponctuel au final, qui va venir étayer... mais c'est pas un autonomisme quoi, c'est pas... Et ça empêche pas les élèves d'apprendre et de s'intéresser au cours.

[>Émeline Histoire-Géo] : Voilà, tout à fait.

(cc) BY-NC-ND

VII. Entretien collectif n°7

Nadine Histoire-Géo, Françoise Arts-Plastiques

[>Moi] : Est-ce que selon vous le plaisir d'apprendre est forcément lié à l'usage des supports numérique en cours ?

[>Nadine Histoire-Géo] : Non, non non, j'pense pas, j'pense que les élèves, ils ont plaisir à apprendre sur divers supports, mais c'qu'il faut, enfin moi je trouve, c'est qu'il faut varier, c'est la variété des supports, en histoire, on utilise... Moi j'utilise encore des vieilles cartes où ils viennent coller des posts-it dessus et ils sont aussi contents de faire ça que d'avoir une carte qui apparaît sur le TBI et qui disparaît aussitôt quoi.

[>Moi] : Parce que vous, vous avez un TBI dans votre classe ?

[>Nadine Histoire-Géo] : Voilà, moi j'ai un TBI dans ma classe, que j'utilise quand même assez régulièrement enfin tous les jours en fait, à toutes les heures, après j'l'utilise des fois comme un vidéoprojecteur, et des fois comme un vrai TBI, où on place des choses dessus etc. Mais j'pense que c'est vraiment la variété des supports et comment on amène le cours qui va faire qu'ils vont prendre plaisir.

[>Moi] : Oui, ça s'arrête pas au support utilisé.

[>Nadine Histoire-Géo] : Oui voilà, faut vraiment amener le truc quoi.

[>Moi] : Et du coup, est-ce que vous avez senti que les élèves sont plus intéressés ou plus motivés si vous utilisez des supports numériques ?

[>Nadine Histoire-Géo] : J'pense que oui, j'pense qu'ils sont plus motivés, alors en tout cas pour ma matière, moi je le ressens. Alors après nous on a une matière qui est pas forcément facile d'abord parce qu'on passe beaucoup par l'écrit, on passe beaucoup par le texte, on parle de l'abstrait, on parle de choses qui sont lointaines, et sur des périodes un peu longues, alors peut-être pas sur une heure de cours, parce que sur une heure de cours, même s'ils lisent pendant une heure, même si ils cherchent des documents pendant une heure, bon, voilà. Mais si on a deux heures de cours et que pendant deux heures on les fait gratter sur des documents, là ils se lassent, et ça devient plus compliqué alors que, en passant par le TBI, en affichant ne serait-ce que le plan au tableau, en faisant apparaître les documents, en s'arrêtant... en documents collectifs, « tiens on va parler de celui-là plus précisément », et en reprenant un peu la main, moi j'ai l'impression que ça les lasse moins.

(cc) BY-NC-ND

[>Moi] : Mais du coup, comment ça marche ? Leurs manuels vous l'avez aussi en version...

[>Nadine Histoire-Géo] : Alors ça dépend des classes en fait, y'a des classes où on a... Là en 3e par exemple on a pris un manuel numérique justement, parce que comme on a des effectifs qui varient beaucoup, là on a que dix-huit élèves, l'année prochaine on en a quarante. Donc on n'a pas de quoi acheter des manuels papier pour tout le monde, et donc du coup, on complètera le jeu de manuels quand ils seront vingt, vingt-cinq, mais on peut pas en acheter quarante, on peut pas compléter pour quarante. Donc du coup j'avais pris ça, parce que j'm'étais dit « ils iront sur Internet chez eux, voir le manuel », en fait quand j'l'ai fait, sur les dix-huit, j'ai les quatre bonnes élèves qui sont allées s'inscrire sur le site. Les autres l'ont pas fait. Et là c'est vraiment compliqué, comment les forcer à aller s'inscrire chez eux sur le manuel numérique, là c'est compliqué. Parce qu'on n'est pas là, parce que les parents peuvent refuser, parce qu'ils vont sur Internet mais pas pour aller voir le manuel numérique du cours d'histoire-géo.

[>Moi] : Alors vous leur demandez de faire un travail sur le manuel à la maison ou...

[>Nadine Histoire-Géo] : Pour l'instant non, j'leur ai pas demandé cette année, parce que pour eux aussi, c'est difficile de se mettre en route, il faut se lancer quoi, donc c'est pas évident. Cette année, vu que j'en ai pas vraiment besoin, et qu'ils ont un manuel à la maison, c'est peut-être aussi pour ça d'ailleurs qu'ils ont pas été... J'leur ai jamais demandé d'aller faire des exercices, j'leur demande d'aller voir, parce que y'a des petits dossiers supplémentaires, donc j'leur demande d'aller voir les petits dossiers supplémentaires, y'en a qui le font, y'en a qui le font pas. Y'a des exercices en plus, des cartes, des choses comme ça. Mais après ils ont le manuel à la maison aussi.

[>Moi] : Ok. C'est à voir après comment ça va se passer. Mais si déjà cette année, y'en a que quatre... Mais c'est peut-être parce qu'ils ont le manuel à la maison aussi que y'en a que quatre qui sont allés s'inscrire.

[>Nadine Histoire-Géo] : C'est ça, il faudrait voir l'expérience l'année prochaine.

[>Moi] : Et du coup, vous trouvez que c'est bien fait le manuel numérique ? Au niveau des ressources ?

[>Nadine Histoire-Géo] : Moi j'trouve que c'est dur. Alors les ressources sont plutôt bonnes, alors après le manuel... Le manuel en lui-même, c'est Lelivrescolaire.fr, il est dur hein. Mais après en ressources numériques, eux ils sont à la pointe, donc moi j'm'étais dit «

(cc) BY-NC-ND

voilà, on se lancera », mais honnêtement... Après moi j'avais pas beaucoup d'expérience pour choisir les manuels, j'savais pas trop comment faire, j'ai pris celui-là, et il est moins bon que les autres quoi, au niveau des ressources, il respecte pas forcément le programme...

[>Moi] : Et il est difficile d'accès ?

[>Nadine Histoire-Géo] : Et alors ouais, moi j'trouve qu'il est hyper difficile d'accès, faut rentrer nom par nom tous les élèves, c'est eux qui donnent des codes, les élèves, avec les codes qu'ils leur donnent doivent se réinscrire et changer de code, et après, ça s'organise par chapitre etc. Mais rien que l'utilisation... C'est pas très simple. Mais bon, après, c'est peut-être aussi que j'ai pas l'habitude hein.

[>Moi] : Oui, une fois que vous serez rodée, ça passera tout seul peut-être. Mais pour un début...

[>Nadine Histoire-Géo] : Pour un début faut vraiment en vouloir quoi.

[>Moi] : Et vous pensez que ça va changer quelque chose dans l'appropriation du savoir pour les élèves le numérique par rapport au papier ?

[>Nadine Histoire-Géo] : J'suis pas sûre. Dans l'appropriation du savoir, j'pense pas que ça change grand-chose. J'en sais rien. J'trouve qu'ils se l'approprient pas beaucoup le savoir... Du coup je sais pas, après, y'a des choses... Peut-être, je sais pas, ça va peut-être dépendre des tâches qu'on va leur demander, y'a peut-être des tâches où ils pourront plus se les approprier parce qu'ils vont pouvoir… par exemple des tâches abstraites, passer par le numérique pour voir la concrétisation, j'sais pas en technologie, ou en mathématiques, où ils peuvent faire une figure et puis hop ça va apparaître.

[>Moi] : C'est plus concret, c'est peut-être plus parlant.

[>Nadine Histoire-Géo] : C'est plus parlant, après, pour ma matière, j'sais pas s'ils se l'approprieront mieux. Nous on se l'approprie avec le cours, il faut revenir dessus, il faut apprendre par cœur, oui, et ça, le numérique les aidera pas à apprendre par cœur. À avoir quelques réflexes, à savoir placer quelques dates avec des jeux quizz ou quelques villes sur des cartes, mais c'est pas de l'histoire et c'est pas la géographie quoi. Il faudra quand même qu'ils aient la conception, l'analyse, et ça... Ça va être des outils mais ça fera pas le travail à leur place.

[>Moi] : Oui voilà, c'est ça, et je sais pas si vous êtes d'accord, mais j'trouve qu'aujourd'hui, les élèves ont l'impression que le fait de manipuler, ça remplace la réflexion.

(cc) BY-NC-ND

[>Nadine Histoire-Géo] : Bien sûr. Ils ont fait, ils ont écrit même une ligne, ils ont fait leur travail quoi. Ça veut peut-être rien dire, ils ont été chercher sur Wikipédia une réponse toute faite, ils ont fait leur travail. Ils ont absolument pas réfléchi à ce qu'ils ont écrit... Moi j'me suis retrouvée avec des élèves, j'me souviens j'avais fait un sujet, j'me souviens c'était l'an dernier, « expliquez le contexte économique de la France en 1789 », le gamin a été taper « contexte économique de la France », et il avait recopié le contexte économique de la France actuelle, et il était tout fier de lui, « madame, j'ai fait mon travail ». Et ouais...

[>Françoise Arts-Plastiques] : Il avait oublié de marquer « en 1789 ».

[>Moi] : Et il l'a pas lu ?

[>Nadine Histoire-Géo] : Ah si, il l'a recopié, donc il l'a lu, forcément, quand il l'a recopié, mais il a pas compris que ça parlait pas de 1789.

[>Moi] : Et ça, ça arrive beaucoup maintenant ?

[>Nadine Histoire-Géo] : Ça arrive pas beaucoup parce que moi en histoire je leur donne plus de travail comme ça à la maison, parce que c'est trop facile, ils vont faire des copier-coller. Bon, on fait quand même des trucs de base, tous les sujets sont sur Internet maintenant. Mais le problème c'est qu'ils les comprennent pas. Alors, ils vont… Parce que c'est une ressource fantastique, quand on sait l'utiliser, mais eux ils savent pas, et ils vont sur Internet, ils recopient des trucs, ils savent pas pourquoi, ils comprennent pas pourquoi. Donc ça donne des non-sens total, ça les embrouille plus qu'autre chose, donc moi j'donne plus de trucs comme ça sur Internet, ou on le fait en classe, et comme ça ça les oblige vraiment à réfléchir.

[>Françoise Arts-Plastiques] : Vous faîtes une recherche Internet en classe ?

[>Nadine Histoire-Géo] : Alors lundi, j'ai fait des travaux de recherche, ils avaient pas droit à Internet, j'les ai amené au CDI, ils avaient le droit à l'encyclopédie. Ils ont fait la tronche hein, ils étaient pas contents.

[>Moi] : Ben, déjà, qu'ils apprennent à utiliser l'encyclopédie...

[>Nadine Histoire-Géo] : Ben c'était des 5e, ils savaient plus chercher dans le dictionnaire.

[>Françoise Arts-Plastiques] : Ils savaient plus chercher par ordre alphabétique ? Ben ouais.

[>Nadine Histoire-Géo] : Ils savaient pas comment, dans les encyclopédies tu sais, t'as AB BC, ben ils savaient plus, ils cherchaient comme dans le dictionnaire, ou alors dans le

(cc) BY-NC-ND

dictionnaire, ils savaient pas s'il fallait prendre nom propre ou nom commun, ils avaient perdu le réflexe. C'est fou, ils ont perdu le réflexe d'aller dans le dictionnaire. On vieillit quand même.

[>Moi] : Mais même sur les moteurs de recherche, ils sont pas forcément plus à l'aise. Ils savent pas réfléchir par mots-clés, ils savent pas comment ça marche, et du coup, ils tapent les questions quoi. Enfin c'est ce que vous disiez, « le contexte économique en 1789 » ? Du coup y'a tout un apprentissage à faire, mais qui le fait ? Est-ce que c'est tous les profs qui doivent le faire ? C'est comme le B2I, qui le valide ? Qui doit s'en occuper de ça ?

[>Nadine Histoire-Géo] : Et puis ça prend un temps fantastique.

[>Françoise Arts-Plastiques] : C'est quoi ça le B2I ?

[>Nadine Histoire-Géo] : Le B2I c'est l'informatique. Il faut qu'ils aient un certain nombre de compétences, par exemple envoyer un mail, chercher dans un moteur de recherche... Et normalement, chaque professeur a un peu son domaine de compétences, mais c'est... Après j'pense que ça doit passer par le CDI, moi honnêtement... Après, le truc c'est qu'il faut qu'ils aient des heures quoi, quand c'est des demi-heures, et encore nous, elle met des demi-heures obligatoires, parce que y'a plein d'établissements où c'est pas comme ça, mais en une demi-heure il peut rien faire. Et puis faut que les ordinateurs fonctionnent... Et ça, ça pose un problème.

[>Moi] : Surtout que chez ils ont du matériel qui est quatre fois plus puissant que ce qu'il y a ici, donc, c'est pas non plus...

[>Nadine Histoire-Géo] : Oui c'est ça, donc ils en ont vite marre, mais c'est vrai que...

[>Moi] : Ça coince quoi. Mais c'est vrai que le copier-coller c'est un truc qui se remarque de plus en plus. Y'a une prof de français qui m'avait dit « du coup, ils font leur copier-coller, et ils me lisent le truc en classe, et on voit très bien qu'ils comprennent pas ce qu'ils sont en train de lire, mais ils le lisent quand même ». C'est fou. De tout temps, le plagiat, ça a existé, mais avant, c'était peut-être un peu plus réfléchi...

[>Nadine Histoire-Géo] : Après, ils prennent des habitudes, parce qu'ils prennent des habitudes de lire sans comprendre, et de pas poser de question. Moi j'veux dire, « on est là pour répondre à vos questions, donc allez-y quels sont les mots que vous avez pas compris ? ». Eh ben... Ils le disent jamais, ou alors il faut leur dire « quels sont les mots que t'as pas compris ? », pour qu'ils lèvent la main et disent « ah ben j'ai pas compris ça, j'ai pas compris ça, j'ai pas compris ça ». Ils s'habituent à...

(cc) BY-NC-ND

[>Françoise Arts-Plastiques] : Oui, et puis des fois aussi j'ai l'impression que c'est si on peut un peu feinter et avoir juste à l'interro sans avoir compris...

[>Nadine Histoire-Géo] : C'est ça, c'est un peu de la fainéantise hein...

[>Françoise Arts-Plastiques] : En arts-plastiques c'est pareil, oh la, on s'investit pas, on fait un truc, il faut que ça plaise à la prof. « Eh madame, ça vous plaît ? ». Mais j'veux pas que vous fassiez un truc qui me plaît !

[>Nadine Histoire-Géo] : Mais de toute façon, j'pense que y'a un problème sur le goût de l'effort quand même, et là le numérique, clairement, ça rend trop facile la chose, à la fois ça la rend trop facile, et à la fois ils se rendent pas compte que c'est difficile parce que voilà, y'a quand même un travail derrière, mais eux ils le voient pas le travail derrière.

[>Moi] : En fait, le truc, c'est que sur un ordinateur, on a l'impression que c'est simple, c'est simple d'utilisation, l'interface elle est très simple à utiliser, du coup, ça fausse un peu la donne, parce qu'ils croient que c'est très simple en fait d'apprendre sur Internet, ou sur un ordinateur, parce qu'ils réussissent très bien à le manipuler, mais c'est pas ça le travail...

[>Nadine Histoire-Géo] : Et puis leur mémoire, j'sais pas, elle fonctionne plus. Ils savent plus apprendre par cœur, et y'a quand même des minimums de trucs à apprendre par cœur quoi, et leur tête, il faut qu'elle apprenne à faire ça. C'est comme les sportifs qui font... quand un sportif commence à j'sais pas s'entraîner pour le marathon, les 10 premières minutes on va les trouver dures quoi, et puis le jour d'après on y retourne et bon, ça va, mais eux... Leur cerveau, ben il est plus entraîné à apprendre, alors forcément ils trouvent ça dur...

[>Moi] : Parce qu'ils prennent pas le temps aussi, ils prennent plus le temps d'apprendre. À un moment, si on veut fixer les connaissances, ben faut se caler sur son cahier un moment, et se dire, « bon ben tant que j'ai pas appris par cœur je ressors pas ». Et ils le font plus, parce qu'ils sont trop sollicités de toutes parts en même temps. Y'a le portable, y'a l'ordi, y'a Facebook, y'a plein de trucs qui font que...

[>Nadine Histoire-Géo] : Ben là je rigolais tout à l'heure, je racontais que ce matin, donc, j'ai fait mon cours sur Philippe Auguste, la Bataille de Bouvines, et donc j'leur dis « quel est le seul roi d'Angleterre que vous connaissez ? Mais un au moins que tout le monde connait ! ». Et là, personne répondait, « ben j'sais pas Richard Cœur de Lion ça vous dit rien ? » Ben, non... Le Cœur de Lion, le camembert, ok. « Vous avez jamais vu Robin de Bois ? ». Mais même le Disney de Robin des Bois, « ben non ». C'est-à-dire que moi je sais pas ce

(cc) BY-NC-ND

qu'ils font les enfants, c'est-à-dire que je sais pas, moi quand j'étais petite à Noël, on regardait un Disney. Eux ils doivent aller sur Facebook...

[>Françoise Arts-Plastiques] : C'est qu'y'a une profusion de dessins animés alors que nous on n'avait pas trop le choix, on voyait tous les mêmes quoi, le Livre de la Jungle, Aladin...

[>Nadine Histoire-Géo] : Ouais mais au moins, ils apprenaient deux, trois trucs connus. Bon, peut-être pas le Livre de la Jungle... Mais là... Ils ont même pas vu Robin des Bois. Ni même n'importe lequel Robin des Bois.

[>Françoise Arts-Plastiques] : Ça a un peu mal vieilli quand même.

[>Nadine Histoire-Géo] : Oui mais au moins, tu vois que y'a le Prince Jean.

[>Moi] : T'apprends deux, trois repères temporels quand même. Mais aujourd'hui non, mais j'crois qu'ils passent beaucoup de temps sur les jeux-vidéos déjà.

[>Nadine Histoire-Géo] : C'est ce qu'on disait avec un collègue qui m'a dit « mais tu crois qu'ils ont eu quoi pour Noël ? Ben ils ont eu des jeux-vidéos et puis c'est tout ».

[>Françoise Arts-Plastiques] : Y'a des trucs là apprendre par le jeu, j'sais pas si c'est...

[>Moi] : Les serious game et tout ça là ?

[>Françoise Arts-Plastiques] : Oui voilà, des jeux sur justement l'Antiquité, voilà, créer une ville antique.

[>Nadine Histoire-Géo] : Moi j'en ai eu des trucs comme ça, c'était génial et tu faisais pousser de la vigne et de l'olivier, et tu faisais du fromage de chèvre, de temps en temps t'avais Athéna qui arrivait, mais c'était génial ça, ça c'était des bons jeux.

[>Françoise Arts-Plastiques] : Sur France Culture, dans une émission, j'ai entendu parler de ça.

[>Nadine Histoire-Géo] : Ouais, on devrait leur installer ça d'ailleurs.

[>Françoise Arts-Plastiques] : Ben j'pense que ça doit bien les aider à retenir s'ils sont vraiment dans la construction de ville antique...

[>Moi] : Après ça reste des jeux, on va pas leur faire passer un cours d'histoire par un jeu, mais ça peut...

[>Françoise Arts-Plastiques] : Ils peuvent mémoriser deux, trois trucs.

[>Nadine Histoire-Géo] : Ça leur donne deux, trois bases qui manquent maintenant, et on se dit « par quel bout on va commencer ? ».

[>Françoise Arts-Plastiques] : Ça permet de se projeter, dans le monde antique...

(cc) BY-NC-ND

[>Nadine Histoire-Géo] : Moi, j'en arrive à un point où j'me dis, « bon, quand j'commence mon truc, faut que j'me dise que j'pars de zéro en fait ». Ils savent rien.

[>Moi] : Du coup vous pensez que les supports numériques doivent se substituer au papier ou être pensés en complémentarité ?

[>Françoise Arts-Plastiques] : Ben c'est la complémentarité, c'est ça que tout le monde doit répondre.

[>Nadine Histoire-Géo] : Non, il faut qu'ils sachent écrire de toute façon.

[>Françoise Arts-Plastiques] : Toi tu leur fais copier les cours à la main et tout ouais ?

[>Nadine Histoire-Géo] : Ouais, moi j'leur fais copier.

[>Françoise Arts-Plastiques] : Même si ça leur prend beaucoup de temps...

[>Nadine Histoire-Géo] : Et j'les force à écrire, à faire des récits, et à raconter à l'écrit, même s'ils en ont marre, et j'leur fais faire une introduction, et une conclusion.

[>Moi] : Mais de toute façon, c'est ça que j'trouve assez paradoxal aussi, l'Éducation Nationale veut passer au numérique, mais clairement l'enseignement encore aujourd'hui ça reste papier, et les concours pour des grandes écoles, ça reste du papier, ça reste savoir faire une dissert avec intro développement conclu et un plan structuré quoi. Et donc tant que ça, ça n'a pas changé, je vois pas pourquoi il faudrait que le reste change aussi quoi.

[>Nadine Histoire-Géo] : C'est surtout qu'on se rend compte que... Ils se plaignent que nos élèves savent pas écrire, qu'ils font des fautes, qu'ils savent pas rédiger et tout, et c'est pas par le numérique qu'ils vont apprendre.

[>Françoise Arts-Plastiques] : Avec les correcteurs orthographiques, c'est troublant, parce que ça corrige les fautes, mais ça corrige pas les fautes de conjugaison.

[>Nadine Histoire-Géo] : Oui, et pour qu'ils comprennent pourquoi ça leur a corrigé.

[>Françoise Arts-Plastiques] : Et puis du coup d'être toujours assisté par ça...

[>Nadine Histoire-Géo] : Alors après, voilà, les fautes d'orthographes, voilà, personne est à l'abri, même aujourd'hui, j'pense que y'a beaucoup de gens qui en font, mais j'pense que... C'est pas en passant par le numérique qu'on en fera plus.

[>Moi] : Mais faire croire que grâce au numérique l'éducation va être merveilleuse...

[>Nadine Histoire-Géo] : Par contre, dire, en variant les supports, et en ayant un TBI on peut... Par exemple moi j'leur fais écrire un texte en classe magistrale, enfin chacun dit sa petite phrase et tout, et à la fin, y'en a un qui vient écrire au tableau. Et à la fin, bon ben on corrige les fautes d'orthographes, et là, l'avantage, c'est qu'on n'a pas besoin de raturer, on

(cc) BY-NC-ND

coupe le texte au milieu, « tiens, ça si on le mettait au début ça serait mieux », tac, on coupe, voilà, ça c'est un avantage.

[>Moi] : Oui, y'a une plus grande flexibilité, on peut jouer sur le texte. Mais ça reste un outil...

[>Nadine Histoire-Géo] : C'est ça, ça aide, c'est un outil, ça nous aide à construire ça avec nos élèves, mais c'est pas... Il faut qu'ils écrivent quand même. Et pour savoir écrire, il faut savoir recopier, il faut recopier, il faut copier, il faut que le poignet s'entraîne...

[>Moi] : Il faut lire aussi.

[>Françoise Arts-Plastiques] : Quand on perd l'habitude d'écrire... Voilà, moi j'me suis retrouvée... Quand on est à l'école on écrit tout le temps, eh ben de passer une longue période justement sans beaucoup écrire, eh ben en fait, après, t'as plus les muscles pour écrire des longues pages... aïe.

[>Nadine Histoire-Géo] : C'est sûr, il faut qu'ils gardent...

[>Moi] : Ah oui, quand on pense aux États-Unis où l'écriture cursive n'est plus obligatoire, ça fait un peu peur.

[>Françoise Arts-Plastiques] : D'accord, ils sont tous avec des ordis portables.

[>Moi] : Ben c'est l'écriture script, l'écriture en bâtons qu'ils apprennent, mais la cursive, où tout est attaché, et on fait des belles lettres, ça c'est plus obligatoire du tout. Donc c'est une écriture ordinateur qu'ils apprennent en fait.

[>Nadine Histoire-Géo] : Donc ils écrivent tout en lettres bâtons ? Ça prend trois fois plus de temps.

[>Moi] : C'est peut-être un pas pour dire que ça sert à rien d'écrire à la main, et qu'il faut passer à l'ordinateur.

[>Françoise Arts-Plastiques] : Elle est vachement mieux faite à l'ordi finalement.

[>Moi] : Je vois pas concrètement, le numérique n'a jamais été pensé en cohérence avec ce que les enseignants font.

[>Nadine Histoire-Géo] : C'est vrai, d'ailleurs on le voit dans les ressources qu'ils nous proposent. Dans les ressources qu'ils nous proposent, c'est pas adapté au programme, on nous balance des trucs, on nous dit « allez-y vous pouvez prendre, ça nous sert à rien, nos élèves sont pas capables de le comprendre », alors bon, voilà, ça sert à quoi qu'on ait des ressources toutes prêtes si personne les utilise ? C'est que les entreprises elles nous disent « allez-y, utilisez ça », mais ça correspond pas à nos attentes.

(cc) BY-NC-ND

[>Moi] : Du coup, ce qui se passe, c'est que les profs créent leurs propres ressources.

[>Nadine Histoire-Géo] : Et on nous force à... Voilà, on nous donne plus de sous pour les manuels papier, et on nous dit « ben vous avez qu'à prendre du manuel numérique, très bien », sauf que voilà, on nous laisse pas le choix, on nous donne plus de sous, donc on a plus le choix hein. Quitte à avoir un manuel, autant qu'ils l'aient chez eux, qu'ils puissent le feuilleter. Y'a aussi une relation à l'objet. C'est affectif. Après, peut-être que nous on est d'une même génération, et que eux, ils feuillettent Internet.

[>Moi] : Oui mais c'est quand même pas le même rapport avec un écran, qu'avec un truc qu'on peut avoir dans les mains directement quoi, c'est pas la même appréhension de pouvoir juste cliquer, c'est vachement plus distant, plus froid que de toucher l'objet directement, de le manipuler quoi. C'est une autre incorporation quoi. Du coup, pour la mémorisation, j'pense quand même que, avoir un livre papier, c'est plus parlant que avoir un écran, parce qu'en plus on voit tellement de choses sur les écrans...

[>Nadine Histoire-Géo] : Oui ça zappe.

[>Moi] : Ça zappe tout le temps, en une heure, qu'est-ce qu'on retient de ce qu'on a fait en une heure sur Internet ? Pas grand-chose.

[>Nadine Histoire-Géo] : Vraiment, j'sais pas, peut-être que j'suis pessimiste, mais j'pense qu'il faut qu'on revienne à nos fondamentaux, et nos fondamentaux, c'est pas le numérique, le numérique ça nous servira, ça nous aidera, voilà, mais j'pense que les élèves, ils feraient une partie de leur scolarité mais jusqu'à un certain âge, on dirait « vous avez pas le droit, pas accès à l'ordinateur, vous faîtes tout à l'ancienne », mais j'pense que ça serait...

[>Françoise Arts-Plastiques] : Moi j'pense que ça leur plairait pas, enfin j'pense qu'ils se rebelleraient encore plus contre... J'en sais rien.

[>Moi] : Ça dépend comment c'est amené.

[>Françoise Arts-Plastiques] : Ouais, ils se diraient « c'est nul, c'est vieux, c'est pas dans le monde actuel » vu que dans le monde actuel, c'est tout le temps...

[>Nadine Histoire-Géo] : À partir du moment où ils grandiraient un peu, on leur laisserait le droit d'y toucher, mais tant qu'ils ont pas les moyens intellectuels de comprendre, ça sert à rien qu'on leur donne.

[>Moi] : C'est que leur cerveau il est encore en formation, et s'ils savent pas faire une recherche sur Internet par exemple, c'est bien révélateur qu'ils sont pas forcément prêts à utiliser ces trucs-là quoi. Et que c'est des machines qui sont super complexes, même si on

(cc) BY-NC-ND

nous fait croire que c'est très simple, d'usage peut-être que c'est très simple, mais en vrai, c'est très complexe, et tant que un gamin est pas capable de s'imaginer ce que veut dire Internet et structure hypertextuelle, pourquoi il irait pas l'utiliser et se perdre dedans ?

[>Nadine Histoire-Géo] : En plus, j'dirais, est-ce qu'il a vraiment besoin un gamin en 5e, ou en 6e de connaître tout ce qui est écrit sur Wikipédia ? Parce que y'a pas que des bêtises, on est d'accord, y'a même des trucs super complexes parfois, justement ils en ont pas besoin, une définition dans le Petit Robert, ça leur suffit largement, le Petit Robert collège, et ça ils le comprennent, c'est à leur niveau, et déjà si ils savent ça, on sait que c'est bon, ça leur suffit.

(cc) BY-NC-ND

Entretiens individuels

I. Entretien individuel n°1

Julien Histoire-Géo

[>Moi] : Alors, donc, du coup, on va commencer. Selon vous, le plaisir d'apprendre est-il forcément associé à l'usage généralisé des tablettes ou ordinateurs individuels par les élèves et enseignants dans la plupart des disciplines ?

[>Julien Histoire-Géo] : Alors, j'serais tenté de répondre oui comme ça, mais ce « oui » il est, il a plusieurs niveaux. Ça marche bien au début. C'est-à-dire que dans un premier temps les élèves sont intéressés par l'utilisation des nouvelles technologies. Ils aiment bien, ils disent « ah tiens, on va aller en salle informatique, ah tiens, on va utiliser ça », et si on le fait trop souvent, ça devient comme un manuel, enfin comme un outil classique, c'est-à-dire qu'après, ils… Ça perd de son attrait de départ. Et c'est pas un facteur… Au début si, au début c'est un facteur qui les fait travailler plus parce qu'ils aiment bien utiliser l'outil informatique ou ses dérivés pour travailler, et puis après, un élève qui a pas trop envie de travailler, il va travailler pendant quelques séances et puis après ça redeviendra comme avant quoi.

[>Moi] : D'accord.

[>Julien Histoire-Géo] : Donc on va dire qu'y'a un effet de nouveauté, l'effet de nouveauté entraîne un petit effet de travail, mais c'est très ponctuel dans le temps, et ça dure on va dire quelques semaines, et après ça retombe. Ça retombe si on utilise que ça. Par contre, si on varie, c'est-à-dire si on travaille de manière plus classique et que de temps en temps on introduit des séances avec des nouvelles technologies, là, ça garde son côté intéressant.

[>Moi] : D'accord. Parce que du coup, c'est pas les technologies qui vont motiver directement à travailler, dans la durée j'veux dire.

[>Julien Histoire-Géo] : J'y crois pas. Je crois pas, par exemple, que va y'avoir la grande révolution des nouvelles technologies qui vont mettre nos élèves au travail. J'y crois pas du tout je pense que c'est un mythe quoi, vraiment. Et c'est pour ça que le tout

(cc) BY-NC-ND

informatique dans l'éducation nationale, déjà, c'est pas pour demain, à mon avis, parce que ça coûte très cher tout ça, et c'est l'arbre qui cache la forêt. Au fond, le travail, quel qu'il soit, c'est pas le support qui le fait, c'est l'humain, quoi. Donc, que l'on travaille avec un manuel et avec un cahier et avec un stylo, ou qu'on travaille avec un ordinateur, malgré tout, il faut travailler. Voilà, c'est pas l'ordinateur qui travaille à notre place, et si l'élève, il a pas envie de travailler, qu'il aille chercher des informations sur Internet, ou qu'il aille les chercher dans un manuel, il faudra de toute façon qu'il aille les chercher. Et le problème d'Internet, c'est que souvent ils ont tendance à faire… Ils voient un truc qui se rapporte à peu près ou vaguement à ce dont on les questionne et ils font « imprimer ». Et la réponse est « voilà, j'ai fait des recherches », alors qu'il a pas fait des recherches, il a fait imprimer quoi. Faire des recherches, c'est sélectionner, quoi, des informations ; « j'ai vu ça, ah tiens je prends ça, c'est intéressant ça répond à la question ». Et souvent ce travail là, ils le font pas trop sur Internet, s'ils sont pas accompagnés. Si on est là, par contre, et qu'on les envoie sur un site bien précis, et qu'on leur pose des questions bien précises, là, ils sont obligés de lire ce qu'il y a à l'écran et de répondre aux questions. Mais s'ils le font à la maison, ils impriment le truc, ils le mettent dans la feuille, et puis ils le rendent, en ayant l'impression d'avoir travaillé. Ça c'est un problème aujourd'hui parce qu'ils ont l'impression qu'imprimer c'est travailler quoi, alors que… Et c'est le problème du plagiat aussi qu'y'a aussi, par exemple, même au niveau universitaire où certains étudiants re-pompent des thèses ou d'autres travaux comme ça en ayant l'impression qu'ils ont travaillé quoi. Alors que c'est quelqu'un d'autre qui a travaillé avant, quoi.

[>Moi] : Et justement, est-ce que vous croyez que le travail aujourd'hui, est-ce qu'il a été dévalorisé, le travail scolaire, j'veux dire, pour les élèves ?

[>Julien Histoire-Géo] : Euh… Je sais pas d'où vient le problème, enfin, j'ai bien quelques idées, mais, en tout cas, aujourd'hui, euh... Y'a un facteur de motivation qui a été perdu chez les élèves, et ce facteur de motivation vient souvent du fait qu'ils ne croient plus que l'école est un ascenseur social. Voilà. Cette idée-là a disparu, euh… Alors qu'elle était encore très présente, euh… ben, euh… dans ma génération par exemple, moi j'ai quarante ans, euh, donc j'étais au collège dans les années 80 et on y croyait encore. On croyait encore que par les diplômes on pourrait accéder à des métiers où on sera plus rémunérés que nos parents par exemple. En gros c'était ça. Alors qu'aujourd'hui, les gamins, euh, ils ont pas beaucoup d'ambition déjà, et je pense que ce manque d'ambition vient du fait qu'ils n'y

(cc) BY-NC-ND

croient pas. C'est-à-dire qu'ils considèrent l'école comme étant souvent un mauvais moment à passer, on va dire, ils sont obligés, c'est un mauvais moment à passer ; et ils ne croient pas que l'école va pouvoir leur donner quelque chose. Voilà. Et ça c'est très généralisé aujourd'hui chez les élèves, hein. Malheureusement. Alors, ils le disent pas forcément très concrètement, mais ça se sent au travers de l'investissement qu'ils mettent dans leur travail. Après y'a un autre facteur aussi qui joue, c'est qu'aujourd'hui les élèves sont très sollicités par plein de choses, ils font plein, plein d'activités annexes, sportives, associatives, des fois culturelles. Souvent, les weekends, ils sont pas là. Ils partent. Et donc du coup, leur travail scolaire n'est pas une priorité. Moi j'ai beaucoup de gamins qui osent me dire, alors qu'on aurait pas osé à l'époque, « eh mais, monsieur, mais j'ai pas pu parce que ce weekend j'étais pas là ». Alors qu'il aurait dû réfléchir à l'inverse, il aurait dû dire, « bon d'accord, je pars ce weekend, mais il faut soit que j'emmène mon travail avec moi, soit que j'fasse mon travail avant la reprise des cours », mais non, du coup, ça devient facultatif. Et ils comprennent pas, du coup, que derrière on les sanctionne. Qu'on les punisse parce que « ah, ben oui, mais j'ai pas pu le faire ». Tu aurais dû le faire, c'est ta priorité, c'est ton métier quoi, t'es collégien, c'est ton boulot. Donc ça passe avant tes loisirs, tes hobbies, ton temps libre. Et ça, aujourd'hui, c'est difficile à leur faire comprendre ça.

[>Moi] : C'est-à-dire que l'école est en train de se faire dépasser par les loisirs, quoi. Si on regarde ce qui est important pour les élèves, c'est plus les loisirs que l'école.

[>Julien Histoire-Géo] : Alors, voilà, dans le discours, dans le discours ça reste important, parce qu'on voit bien les parents par exemple lorsqu'ils parlent de l'école, pour eux c'est forcément très important tout ça, mais y'a un énorme décalage entre le discours des parents et la réalité, parce que souvent, les parents ils disent « ah oui, l'école c'est très important, j'veux que mon fils ou ma fille réussisse », mais ils ne suivent pas la scolarité de leurs enfants. Ça se voit bien. Quand on les rencontre en réunion parents-profs, qu'ils me disent « ah oui, oui, oui, c'est très important, moi j'veux qu'il travaille bien », et là j'leur pose quelques questions « mais comment vous faîtes », et je vois que « non, ah, ben non, mais moi je rentre tard le soir, ah, ben non, moi je suis pas, il se débrouille, hein ». J'dis « mais vous faîtes pas réciter les leçons ? », « Ah, ben non, il se débrouille, tout ça. » Du coup y'a un énorme décalage entre le discours et la réalité. Aujourd'hui c'est ça. Les gens ont un discours, mais ils ont des pratiques qui sont contraires quoi.

(cc) BY-NC-ND

[>Moi] : Et justement, les discours de l'Éducation Nationale sur l'introduction des technologies numériques pour arranger tous ces problèmes.

[>Julien Histoire-Géo] : Alors y'a un gros facteur de génération, là. C'est-à-dire que les anciennes générations y sont globalement opposées parce qu'ils veulent faire cours comme ils ont appris, de manière très classique, et parce que ça a fait ses preuves aussi à une époque, hein, donc, euh, ils veulent pas bouger là-dessus. Et, euh, les nouvelles générations y sont plutôt favorables, et en ce moment on est dans une période en demi-teinte parce que les établissements scolaires commencent à s'équiper convenablement. Nous au collège là, ça commence à venir. Mais y'a eu une période vraiment charnière là, d'une dizaine d'années, où l'Éducation Nationale nous demandait d'utiliser les nouvelles technologies et où on avait pas les nouvelles technologies dans les établissements scolaires, c'est-à-dire qu'y'avait pas d'ordinateurs portables, y'avait pas de vidéoprojecteurs, y'avait pas de tableaux numériques, voilà, donc c'était très difficile de… On pouvait créer des séquences avec ça, mais du coup on pouvait pas les utiliser parce qu'on avait pas le matériel. Et y'a beaucoup de collègues qui ont été découragés par ça parce qu'entre les discours de l'inspecteur ou des circulaires qui leur disaient de mettre ça en œuvre et la réalité d'un établissement scolaire, c'était un fossé énorme, quoi. Mais ça commence à être comblé là, mais on est en retard, hein, ça c'est sûr qu'on est… L'Éducation Nationale, on a toujours de grands principes, euh, de grandes idées mais on est très en retard. Mais même dans le professionnel, les lycées professionnels lorsqu'ils forment leurs élèves à certains logiciels ou à certaines machines, quand ils arrivent après dans le monde de l'industrie, ils ont le top du top dans l'industrie et dans les lycées professionnels, ils avaient les machines d'ancienne génération, donc souvent les élèves ont été formés sur des machines qui ne sont plus utilisées aujourd'hui. Donc il faut que les entreprises reprennent la formation des élèves quoi. Et on a un peu le problème nous aussi par rapport au matériel informatique, on a souvent du matériel qui est quand même un petit peu vieillot, hein.

[>Moi] : Est-ce que à votre avis les supports numériques changent quelque chose dans l'appropriation du savoir ? Ou dans l'efficacité de l'apprentissage par rapport au support traditionnel ?

[>Julien Histoire-Géo] : J'pense pas. J'pense pas au fond que ça change grand-chose, euh… Ça permet de... l'avantage du numérique c'est que c'est très interactif. Donc on peut passer très rapidement d'un texte à une carte dynamique, à une vidéo, à un diaporama, donc

(cc) BY-NC-ND

pour le prof, là, ça a vraiment un intérêt à ce niveau-là. Après pour l'appropriation du savoir, euh… J'suis pas convaincu parce que le côté interactif a aussi un petit côté zapping. Et les élèves aujourd'hui sont beaucoup dans ce zapping-là, ils restent pas concentrés très longtemps sur une chose, c'est pour ça que, par exemple, quand on étudie un tableau, pendant une heure, qu'ils restent une heure à regarder ce tableau et à répondre à des questions ils ont beaucoup de mal, parce qu'il faudrait qu'ils passent à autre chose, quoi, voilà. Ils passent vraiment de manière très superficielle sur les choses, donc, euh, le numérique permet ce côté interactif, ce côté un peu zapping, mais j'suis pas sûr que ça fixe mieux les connaissances, quoi, j'en suis pas du tout convaincu de ça.

[>Moi] : Et justement, vous y arrivez en cours à les faire un petit peu décélérer ? C'est-à-dire : « stop maintenant on reste là-dessus et on se concentre » ?

[>Julien Histoire-Géo] : Alors, ça dépend des classes, mais malgré tout, dans une heure de cours, il faut varier. Il faut varier beaucoup. On peut pas rester une heure sur la même chose, sinon, on les tient pas. Ils décrochent, ils décrochent et après bon ils bavardent, euh… Ça crée de l'agitation quoi. Donc, par contre, si on varie les temps d'activité, un temps où ils vont travailler en autonomie, dix minutes, pas plus parce qu'après, de toute façon, ils décrochent. dix minutes de travail en autonomie, après dix minutes de restitution, où là ils peuvent parler en commun, ils peuvent échanger, et après dix minutes à peu près de traces écrites où ils copient quelque chose, là, ça va, parce que c'est bien séquencé, c'est bien cadencé, ça va, on change d'activité et de support. Par contre, si on fait pendant une heure la même chose, euh… Ouais, non.

[>Moi] : Ça fonctionne pas.

[>Julien Histoire-Géo] : Même un film, hein, si vous voulez leur montrer une vidéo, si la vidéo elle dure plus de vingt minutes, ils décrochent, à un moment ils font autre chose. C'est pour ça que les vidéos, moi je dépasse pas quinze minutes de vidéos, séquence vidéo quinze minutes, parce que sinon, à un moment, au début ça les intéresse, et puis à un moment, clac, ils pensent à autre chose.

[>Moi] : Et ça, ça a toujours été comme ça avec tous les élèves ou c'est accentué aujourd'hui ?

[>Julien Histoire-Géo] : Alors, moi quand j'ai débuté, j'utilisais pas beaucoup, on avait pas de matériel informatique. Moi j'ai commencé à utiliser un vidéoprojecteur y'a dix ans quoi. Donc j'peux pas comparer avec… Avant on faisait cours avec le manuel, le tableau,

(cc) BY-NC-ND

le cahier, un rétroprojecteur, enfin bon, le rétroprojecteur… Faire une carte au rétroprojecteur, on ne voit rien quoi, vaut mieux à la limite apprendre sur la carte du manuel, quoi, c'est plus intéressant. Donc euh… J'sais pas trop ça. Moi j'ai l'impression quand même qu'ils fixent moins, qu'ils fixent moins aujourd'hui qu'avant. J'ai ce sentiment-là quoi. Y'a une notion d'effort, y'a une notion d'effort qui a disparu à un moment, ils sont pas dans l'excellence les gamin, les élèves, ils sont pas du tout dans l'excellence, c'est-à-dire qu'ils sont dans l'à peu près. Ils font les choses mais à peu près, voilà, faut à peu près faire quelque chose. Et beaucoup d'élèves se satisfont complètement d'avoir 10. Voilà, pour eux, c'est le nirvana quoi, ils ont 10 c'est très bien. On change rien, voilà. Les mauvaises notes leur font pas beaucoup d'effet, hein aujourd'hui aux élèves. Euh... Rares sont les élèves qui sont, ou je vois, qui sont vraiment embêtés par le fait d'avoir une mauvaise note. Ça glisse, hein, sur eux, bon, ben, c'est pas grave, c'est comme ça, comme si finalement tout ça n'avait pas tellement d'importance. Et j'ai l'impression qu'aujourd'hui, pour les élèves, l'école n'a pas tellement d'importance. La vie, elle est ailleurs, ouais, elle est ailleurs aujourd'hui la vie, et l'école est plutôt subie qu'on va dire… Ils y adhèrent pas tellement quoi au projet de l'école.

[>Moi] : Et pourquoi à votre avis ?

[>Julien Histoire-Géo] : Ben, c'est dû au fait… Le phénomène d'ascenseur social, quoi. Ils y croient pas, ils croient pas que l'école peut leur donner des diplômes, et que ces diplômes ils pourront les valoriser sur le marché du travail, ils y croient pas. Quand on leur montre les statistiques, où les jeunes qui sortent du système sans diplôme ont deux fois plus, sont deux fois plus au chômage que les autres, ça leur fait ni chaud ni froid. Ils croient toujours qu'ils vont s'en sortir. Ça alors, c'est un côté peut-être positif « mais oh mais, j'me débrouillerais, oh la la, c'est pas grave, j'irai travailler chez McDo », voilà, ils sortent toujours des trucs comme ça, des réponses toutes faites comme ça, avec on sent derrière aucune ambition particulière quoi. Ils sont très consommateurs. Alors des fois j'leur dis que la vie, enfin, la vie c'est pas juste aller faire ses courses chez Carrefour ou à Leclerc, travailler, c'est pas que ça, ou les loisirs, la vie, l'être humain il a d'autres capacités qu'uniquement faire ça, et se cultiver, être dans l'excellence, apprendre à faire des choses avoir toute une panoplie de compétences, dans la vie ça sert beaucoup, alors ça, pff.

[>Moi] : Ils s'en fichent ?

(cc) BY-NC-ND

[>Julien Histoire-Géo] : Ah complètement, complètement. Enfin, beaucoup en tout cas on va dire les trois quarts s'en… sont dépassés quoi par ça, blasés, dépassés, ils ont pas ce goût, quoi, de s'intéresser.

[>Moi] : Et du coup, est-ce que vous trouvez que le fossé se creuse entre ceux qui sont intéressés, de toute façon au cours, parce qu'y'a toujours eu des intéressés et des pas intéressés, et est-ce qu'aujourd'hui vous trouvez qu'y'a un truc encore plus flagrant ?

[>Julien Histoire-Géo] : J'ai l'impression oui parce que même nos bons élèves ne sont plus dans l'excellence. Ils se contentent, euh…, ils se contentent de notes, bon, voilà, quand ils ont 15 c'est très bien, voilà. Ils cherchent plus…

[>Moi] : Ah, y'a plus l'envie d'aller plus loin, quoi.

[>Julien Histoire-Géo] : Ouais, voilà, même chez les bons, même chez les bons. Et j'le vois moi, par exemple, tous les ans moi j'fais le concours de la résistance, j'sais pas si vous savez ce que c'est.

[>Moi] : Oui, oui, on écrit…

[>Julien Histoire-Géo] : Voilà, et au concours de la résistance, on est vraiment là dans un travail de recherche, et euh, j'vais pas dire d'érudition mais, euh, on creuse beaucoup quoi quand même, y'a des lectures à faire, y'a des bouquins à lire, enfin moi j'les guide pas mal mais, ben, pff, j'ai de plus en plus d'élèves qui veulent pas le faire, parce que c'est du travail en plus. La première question qu'ils me posent c'est « mais c'est pendant les heures de cours ou pas ? ». Alors j'leur dis « ben, non, c'est en dehors, on fera des ateliers là-dessus ». « Ah oui, non, non alors, si c'est en dehors des heures de cours, non ». Voilà. Donc ils ont pas envie de, même si, euh, au départ, le sujet peut les intéresser quand ils voient qu'il va falloir s'investir en plus des cours, tout de suite, oh la la, non, c'est bon. Et même, j'en ai qui s'inscrivent et qui en cours de route, « oh la la, m'sieur non, c'est bon, ça me fait trop, voilà, donc je décroche », voilà. Et ça aujourd'hui, même chez les bons on le voit. Cette année-là, j'avais de très, très bons élèves, qui sont excellents par ailleurs, de très bons élèves de 3e, j'voulais les faire rentrer dans le groupe-là pour le concours de la résistance, et ils ont pas voulu. Ils m'ont dit « non m'sieur, non, on a pas envie de faire ça », j'dis « mais c'est parce que ça vous intéresse pas ? » « Non, non, c'est pas ça, mais c'est qu'on veut pas faire de travail en plus, et bon, on a déjà assez avec nos cours, euh, voilà. »

[>Moi] : Mais du coup, est-ce que, j'sais pas si vous le savez ou pas, mais est-ce qu'ils se cultivent chez eux, soit en lisant des livres, ou… S'ils le font pas à l'école peut-être que…

(cc) BY-NC-ND

[>Julien Histoire-Géo] : Alors je crois que 90% de nos élèves, je dis ça comme ça, hein, mais 90% de nos élèves, les seuls bouquins qu'ils lisent, c'est ceux qu'ils lisent à l'école. C'est-à-dire ceux qui sont imposés par les profs, en français ou en histoire des fois, ça arrive qu'on étudie une œuvre, un roman historique ou un truc comme ça, et je pense que les autres, leur culture elle est surtout la télé, Facebook, les réseaux sociaux, les jeux-vidéos. Et ça prend mais, aujourd'hui, on va dire tout leur temps libre quoi. Le sport pour les plus courageux, parce que faire du sport, certains, ils veulent même plus en faire parce que ça demande de l'énergie. D'ailleurs souvent moi j'aime bien les élèves qui sont sportifs parce que ça veut dire qu'ils ont une certaine endurance, qu'ils ont une certaine capacité à se déplacer, à s'améliorer, donc c'est des qualités qu'on peut essayer de réinvestir dans le travail scolaire, mais y'en a beaucoup aujourd'hui, même le sport, ils préfèrent les jeux-vidéos, les réseaux sociaux et trucs comme ça, hein. Ouais mais, ils ont vraiment aujourd'hui, la… Comment dire, cette tendance aujourd'hui à aller vers la facilité. Voilà.

[>Moi] : Parce qu'on leur offre aussi.

[>Julien Histoire-Géo] : Oui, oui, y'a peut-être de multiples choses qui peuvent les accaparer comme ça et ils vont vers cette facilité. Donc, par exemple, ils aiment bien utiliser les réseaux sociaux, Internet tout ça, mais ils l'utilisent mal souvent. Moi je le vois bien, quand on va en salle informatique et je leur dis « bon allez, on va faire une recherche sur ce thème alors comment on pourrait procéder ? », « Eh beh, euh, ah, beh, euh, on fait ça et ça. » Ils savent pas utiliser un moteur de recherche. Ils savent pas utiliser correctement un moteur de recherche. Ils le font en dépit du bon sens. Ils ne savent pas ranger dans un ordinateur, ils savent pas classer, quand ils font quelque chose, par exemple enregistrer, ils enregistrent mais n'importe où, c'est-à-dire ils enregistrent par défaut où l'ordinateur va ranger, ils savent pas enregistrer dans un sous-dossier, dans un fichier, créer des fichiers. C'est, euh… Ils ont une utilisation intuitive de l'appareil, et ça reste que de l'intuitif. Y'a pas de démarche derrière de réflexion, de « je m'arrête un petit peu, je réfléchis sur ce que je viens de faire, est-ce que c'est correct ou est-ce que c'est pas correct, est-ce que j'ai le droit de le faire, ou est-ce que j'ai pas le droit de le faire, est-ce que… » Ouais, ces genres de questions-là ils se les posent pas, alors faut qu'on les pose pour eux quoi. En 4e par exemple, moi j'fais un, parce que c'est au programme, j'fais tout un travail sur l'utilisation des réseaux sociaux aujourd'hui. Et on arrive à la fin à la conclusion quelles sont les trois questions qu'il faut que l'on se pose en utilisant les réseaux sociaux. J'leur dis, aujourd'hui, ça existe, voilà, c'est pas parce que ça

(cc) BY-NC-ND

existe qu'il faut l'utiliser n'importe comment, et donc j'leur montre des vidéos sur les dangers que peuvent représenter les réseaux sociaux et à la fin, on dit allez, quelles sont les trois questions qu'il faut se poser avant d'utiliser ou en utilisant les réseaux sociaux. C'est des questions qu'ils se sont jamais posées à chaque fois. On y arrive à les trouver, mais ils se sont jamais posé ces questions-là. Pour eux, ça existe, y'a pas de danger, on y va, ils balancent tout dessus.

[>Moi] : Ils ont confiance.

[>Julien Histoire-Géo] : Mais sans aucun problème, mais après souvent, après ça les fait réfléchir quand même et beaucoup se rendent compte et disent « ah oui, ben, j'vais peut-être enlever quelques infos sur Facebook, ah oui, j'vais peut-être enlever ça finalement, ah oui alors je risque ça, ah oui tiens, on peut finalement rentrer dans mon compte Facebook aussi facilement que ça, par les amis des amis, ah oui mon mur est accessible »… Parce qu'ils croient tous que c'est protégé, parce qu'y'a un mot de passe au départ, ils croient que c'est protégé. Ils se rendent pas compte que la porte elle est fermée mais que les fenêtres sont ouvertes, donc on peut rentrer par les fenêtres sur les côtés. Et quand ils se rendent compte de ça, là des fois c'est le choc. « Ah mince, donc ça veut dire que quelqu'un a pu prendre cette photo-là, a pu prendre ça, et en faire un copier-coller et le renvoyer à la terre entière ». Et ça ils se sont jamais posé la question. Jamais, jamais. L'utilisation des réseaux sociaux est caricaturale pour ça, vraiment, caricaturale. Ils n'ont aucun recul là-dessus. Alors après le cours, parce qu'on y passe quand même plusieurs semaines, on doit bien passer quinze jours dessus, après, ça y est, ils ont… Voilà, ça leur a fait un petit peu peur, du coup ils ont… Ils se posent quelques questions. Mais pour combien de temps ? Parce que j'ai peur que, bon, le cours étant passé, allez, pendant quinze jours, un mois, ils vont peut-être avoir ça dans la tête, et puis après, ça va repartir comme avant quoi.

[>Moi] : Mais c'est bizarre, parce que justement, enfin, si c'est les réseaux sociaux et Internet, c'est des choses qu'ils utilisent quasiment tous les jours, enfin tous les jours de toute façon, et même là, ils veulent pas aller voir plus loin et comprendre un peu plus loin ce qui se passe ?

[>Julien Histoire-Géo] : Non. Ils utilisent, mais ils veulent pas savoir ni par qui ça a été fait, souvent ils savent pas du tout l'origine. Par exemple, Facebook ils savent pas du tout quand on leur parle de Mark Zuckerberg, ils savent pas du tout qui c'est. « Ah, c'est lui qui a fondé Facebook, ah il est jeune », voilà, c'est tout, ils savent pas qui c'est, et ils savent pas où

(cc) BY-NC-ND

ça a été créé et à part l'utilisation lambda, on va dire, très classique, non. Non, pas du tout, ils se posent aucune, pas du tout ce genre de questions.

[>Moi] : Parce qu'ils sont confiants ? Ils croient que c'est sûr ?

[>Julien Histoire-Géo] : Oui, parce qu'aussi ils veulent juste utiliser. C'est tout, ils utilisent le produit.

[>Moi] : Et ça les dérange pas de…

[>Julien Histoire-Géo] : Non, non, non. Ils ont une attitude de consommateur, hein. C'est pour ça quand j'utilise ce terme, c'est vraiment à dessein parce qu'ils ont cette attitude-là quoi. J'utilise, je dispose de ça, je l'utilise, voilà. Si c'est trop compliqué, j'envoie balader, ça m'intéresse pas.

[>Moi] : Et du coup, en cours, comment vous faîtes. Enfin, quand vous utilisez les technologies numériques en cours, pour leur faire comprendre, parce qu'y'a tout un travail à refaire du coup sur ça. Avant même presque de leur faire utiliser un ordinateur, il faudrait déjà leur expliquer.

[>Julien Histoire-Géo] : Oui, eh beh, c'est au coup par coup. J'essaye de corriger quelques petits défauts quand je les vois. Et puis j'essaie de leur faire faire des exercices où je vais par exemple, utiliser un réseau, le réseau du collège, je poste des fois des fichiers sur le réseau du collège, et je leur dis bon, voilà, vous avez ce questionnaire-là à me faire, il faudra aller chercher le fichier pour répondre sur le réseau du collège. Et je leur dis allez-y. Bah, euh… On va dire allez 99% des élèves ils savent pas. Ils savent pas. « Réseau ? Comment ? Quoi ? Il faut faire quoi ? Il faut aller chercher où ? » Donc ça, il faut leur montrer, là. Là, il faut leur montrer. Voilà, un réseau c'est ça, on y rentre comme ça, il faut suivre fichier, untel, untel, untel, untel, ouais. Et pareil par exemple, moi j'utilise le blog du collège où je mets dessus des informations. Alors comment on fait pour trouver l'adresse du collège ? Alors, eux, ils veulent taper l'adresse du blog, dans la barre en haut. Alors, déjà, ils la tapent dans la barre en-haut, dans la barre grise d'adresse, ils la tapent dans la barre de Google. Déjà. Donc ils tapent l'adresse du blog dans la barre de recherche de... Alors, ça donne des résultats… Enfin, c'est du grand n'importe quoi, quoi. Google il comprend pas du tout pourquoi ils lui tapent « www. » Enfin, heureusement que Google est très, arrive toujours à retomber sur ses pieds, mais enfin, c'est fait en dépit du bon sens. Déjà, faut leur dire qu'on tape pas l'adresse dans Google mais qu'on la tape dans la barre d'adresse en haut, et que pour chercher un site, y'a pas besoin de rentrer l'adresse quoi, il suffit de rentrer les bons mots dans Google. Et

(cc) BY-NC-ND

donc, quels mots on peut choisir ? Et là, tout sort quoi, ils me sortent… Alors y'a des choses pertinentes et des choses pas pertinentes, donc, euh, « blog », « collège Langevin ». Oui, alors d'accord, beh, tapez « blog », « collège Langevin », des collèges Langevin y'en a plein quoi donc on tombe pas forcément sur le nôtre. Qu'est-ce qu'on pourrait rajouter ? Eh beh, Saint-Junien, alors Saint-Junien ok, ou 87, et puis là finalement, clac, on tombe sur la bonne adresse. Mais ça, si on leur explique pas, ils savent pas le faire. C'est-à-dire qu'ils n'ont pas cette, euh… Ils vont pas se dire « bon alors tiens, le prof m'a demandé d'aller sur le blog du collège, comment je vais faire pour retrouver l'adresse ? ». Cette démarche-là, ils sont pas capables de la faire. Ils sont pas capables de dire « bon, qu'est-ce que je vais utiliser, comment je vais bien pouvoir retrouver ça ? ». Y'a pas cette réflexion-là. Ils sont tout de suite perdus s'ils ont pas « ah beh, oui mais chez moi, euh, chez moi, je clique là et j'ai le truc. ». Voilà, et là, ils sont perdus. Ça c'est ouais.

[>Moi] : Ils sont pas très débrouillards quoi.

[>Julien Histoire-Géo] : Ah pas du tout. Pas du tout, on a l'impression que c'est, comme on disait, que c'est une poule qui a trouvé un couteau quoi. Ils sont là, « ah qu'est-ce que c'est que ce truc, euh, à quoi ça sert, euh. » Ils sont comme ça devant l'appareil, et quand on leur dit après, « bon ok, vous avez répondu là, vous avez répondu, vous avez fait votre petit texte, allez, maintenant, il faut l'enregistrer dans le fichier de M.X. Il est où le fichier de M.X ? » J'dis, « ben, allez, soyez logiques, où est-ce qu'il peut être, cherchez un petit peu où est-ce qu'il peut être. » Alors là c'est pchhhiuuuu. Alors je dis, « allez sur le réseau, vous allez trouver le fichier », mais on va dire les trois quarts de la classe, ils le trouvent pas le fichier, ils savent pas où c'est quoi. Et ça c'est un problème aujourd'hui, c'est-à-dire faut qu'il faut tout le temps qu'on soit derrière eux en les prenant par la main, pour leur dire, voilà, là c'est comme ça, il faut y aller comme ça et ils sont très contents qu'on les y amène, mais quand on les y amène, ils regardent pas ce qu'on fait. Ils attendent comme ça, ah oui, d'accord, là c'est bon. Maintenant je fais mon travail. Mais ils regardent pas, des fois je leur dis « mais regarde, regarde, j'te montre comment on fait, la prochaine fois tu sauras faire toi, comme ça. Tu sauras faire la prochaine fois, et tu pourras y aller par toi-même. » Non, non, c'est, c'est, à la limite faut que tout soit très calibré…

[>Moi] : Ils veulent pas apprendre quoi.

[>Julien Histoire-Géo] : Beh, ouais, c'est ça. Souvent c'est ça, quoi. Alors les séances en salle informatique, c'est les plus fatigantes. C'est celles qui demandent le plus d'énergie.

(cc) BY-NC-ND

Parce que déjà ça demande un travail préparatoire, mais ça, à la limite, c'est pas le plus désagréable, c'est même plutôt sympa de préparer les séquences. Mais après en salle informatique, ils sont tout le temps… Autant quand ils sont en cours, devant leur feuille, devant leur bouquin, bon, ils se débrouillent globalement, j'ai un, deux doigts levés, ok, là ça va, mais en salle informatique j'ai quinze doigts levés quoi. Parce que tout de suite, dès que je leur dis « bon allez, pourtant c'est pas la première fois, allez, maintenant je vous ai distribué la feuille, je vous ai montré au vidéoprojecteur, allez-y, ah beh, il faut faire quoi, il faut aller où ? ». Ils ont pas écouté souvent ce que j'ai dit, donc du coup à un moment, « ah, euh, ah, c'est à nous maintenant ? ». Et là j'ai quinze doigts levés, « ah monsieur, qu'est-ce qu'il faut faire ? » J'dis « réfléchis, relis la consigne, relis c'que j't'ai mis quoi. J't'ai mis, tiens, il faut aller chercher le fichier. » « Ah ben, oui, oui, oui, c'est où ? C'est quoi ? » Y'a des élèves, on peut leur montrer une fois, deux fois, trois fois, quatre fois, et « ah ben, oui mais, chez moi c'est pas comme ça, mais moi, pour aller sur Internet c'est pas comme ça chez moi, moi je clique sur Orange, ou je clique sur SFR, et j'ai Internet. » Beh oui, mais là c'est pas ça. C'est pas comme ça là, faut cliquer sur le petit logiciel, le navigateur Internet, et ils sont, capacité d'adaptation, euh… proche de zéro, hein, certains.

[>Moi] : Mais est-ce qu'ils comprennent les enjeux ? De ces technologies à savoir s'en servir ?

[>Julien Histoire-Géo] : Non, non, non.

[>Moi] : Pas du tout.

[>Julien Histoire-Géo] : Non, ils l'utilisent comme ils utiliseraient un ballon de football ou comme un jeu vidéo, voilà, quoi, pas du tout. Ils comprennent pas qu'il peut y avoir ceux qui le maîtrisent et ceux qui le maîtrisent pas, quoi. La fracture numérique pour eux c'est…

[>Moi] : Pour eux, est-ce qu'ils croient qu'ils savent très bien le maîtriser ?

[>Julien Histoire-Géo] : Oui, oui, oui, ils croient oui. Souvent ils me disent « ah mais moi je sais faire moi je sais faire, hein. » « Beh d'accord, eh ben, vas-y montre-moi alors. » Et là tout de suite, ça fait pas trente secondes quoi, trente secondes après, « ah ben non, je sais pas. » Voilà. Non, non, y'a… Il faudrait qu'il y ait, enfin, je crois des cours d'informatique, enfin d'informatique… d'utilisation de l'informatique dans nos établissements scolaires aujourd'hui. J'crois que ce serait, euh… indispensable.

[>Moi] : Mais y'a bien la techno, nan ?

(cc) BY-NC-ND

[>Julien Histoire-Géo] : Ouais mais c'est une petite, c'est un petit bout de leur programme. Et souvent, en techno, ce qu'ils utilisent, c'est, euh... Ils travaillent sur B2I.

[>Moi] : Oui, voilà, oui.

[>Julien Histoire-Géo] : Voilà, ils ont un petit logiciel qui s'appelle, comment il s'appelle ce petit logiciel-là qui a été fait par l'Éducation Nationale…, pour valider des compétences de B2I et les exercices à faire sont très, très simples pour pouvoir valider tout le monde. Mais c'est pas forcément ensuite… Ils font les exercices de validation, mais je suis pas sûr qu'ils retiennent ce qu'ils valident. Ils font les petits exercices, mais j'suis pas sûr qu'ils retiennent les démarches.

[>Moi] : Et est-ce que vous pensez que ça c'est généralisable à l'utilisation des technologies en général, c'est-à-dire qu'ils vont manipuler, mais ils vont pas forcément se souvenir à la fin de ce qui…

[>Julien Histoire-Géo] : Oui, parce que dès que ça devient compliqué ils lâchent l'affaire. « Ça marche pas ou j'sais pas faire ». Et quand on leur demande « mais qu'est-ce que tu pourrais faire pour t'en sortir du problème là, réfléchis, quelles solutions tu pourrais trouver ? » « Oh ben, je sais pas… pff… » Alors, en grandissant un peu plus là, allez, on va dire que les 3e auraient un peu plus tendance à vouloir chercher. Mais alors en 6e, 5e et 4e c'est… ça marche : très bien ; ça marche pas tout de suite : c'est niet, hein. Et j'le vois bien moi en salle informatique, hein. Avant, j'ai réduit un peu ma présence en salle informatique parce qu'au début, comme j'étais très motivé par ça, j'y allais beaucoup avec les élèves, et ça m'épuisait totalement quoi, je sortais mais lessivé des séances d'informatique, et comme j'en enchaînais des fois plusieurs par matinée, j'me suis dit à un moment, non c'est plus possible, euh… À trente en salle informatique avec quinze doigts levés en même temps, je… Voilà, donc ça devenait ingérable. Donc du coup j'ai réduit, j'y vais maintenant mais pour des choses plus ponctuelles, pour des travaux plus ponctuels, euh…

[>Moi] : Et vous faîtes quoi justement en salle informatique quand vous y allez ?

[>Julien Histoire-Géo] : Alors, euh, en général, c'est pour utiliser des documents que j'ai sélectionné auparavant. Donc c'est pour répondre aux questionnaires, soit avec Internet, soit avec des diaporamas que j'ai confectionné ou que j'ai trouvé sur Internet. Donc, on, c'est uniquement, c'est la même chose qu'on ferait en classe, mais on change de support. On passe au support informatique. Et quand je choisis ça, c'est que le support informatique, à ce moment-là, est mieux que le support papier. Je le trouve plus pertinent, ou plus interactif, je

(cc) BY-NC-ND

pense que pour les élèves, ça doit être plus parlant. Si je considère que le support informatique n'apporte rien en plus du support papier, je prends le support papier parce que c'est plus facile, quoi.

[>Moi] : D'accord, et du coup, vous pensez que les supports numériques ils doivent se substituer aux supports traditionnels ou plutôt être complémentaires ?

[>Julien Histoire-Géo] : Plutôt être complémentaires. Complémentaires, et même rester en premier. Oui. Les supports traditionnels doivent rester la… on va dire la… doivent rester dominants.

[>Moi] : Pourquoi ?

[>Julien Histoire-Géo] : C'est parce que je pense que derrière on va avoir un gros souci de… Je suis pas, par exemple, très convaincu par les expériences qui sont menées dans certaines académies sur les cours tout numérique avec la possibilité aux élèves d'avoir un ordinateur qui leur est fourni etc. Parce que déjà, ils n'en font rien de ces ordinateurs, voilà, déjà, ils n'en font rien, et d'autre part, y'a de gros souci d'intendance, de réparation, maintenance etc., Y'a des problèmes électriques aussi parce que pour que, par exemple, on ait une salle avec on va dire les trente ordinateurs, il faut un nombre de prises phénoménales, et souvent les salles sont pas équipées pour ça, enfin, nos salles de classe aujourd'hui sont pas du tout pensées pour que les élèves aient chacun un ordinateur, et même pas un ordinateur pour deux. Enfin, voilà, on a déjà des problèmes qui sont on va dire très, très basiques, qui sont des problèmes d'alimentation électrique. Donc euh… Moi j'y suis pas favorable parce qu'on va être dépendants après de ce matériel-là, et le jour où l'iPad fonctionne pas ou l'ordinateur il est cassé qu'est-ce qu'on fait ? Alors qu'un bouquin, ben, le bouquin, s'ils l'ont pas, on peut faire une photocopie, hein, c'est fait en deux secondes, on leur file la photocopie, tu prends ton cahier de brouillon, tu fais ton exercice, ou on peut travailler à partir d'un autre bouquin facilement, c'est très facilement exploitable et utilisable, alors qu'un ordinateur, ça peut peut-être aller plus loin, c'est sûr qu'un manuel, mais, on peut avoir plein, plein de problèmes en cascade. Moi ça m'est arrivé de faire des séances en salle informatique où rien ne fonctionnait, pendant une heure on a rien fait quoi. À force de résoudre, ah, là, la connexion Internet, ah, là, le problème d'alimentation électrique de l'un, le truc de l'autre, euh. Et y'a jamais toute la classe qui est au travail. Y'a toujours un… Alors qu'avec le bouquin, euh, tout le monde est au travail en même temps quoi, c'est… Y'a une simplicité d'utilisation d'un manuel qui permet, euh, un certain confort, alors que l'informatique, il suffit

(cc) BY-NC-ND

qu'il y ait quelques petits problèmes, ça devient tout de suite, euh… Et puis les problèmes, peut y'en avoir, parce que moi j'en ai rencontré plein, plein, hein. Entre les ordinateurs qui veulent pas démarrer, ce qui est assez courant, les ordinateurs qui ont des problèmes de touches qui s'enlèvent, parce qu'aujourd'hui ça… Les connexions Internet en Wi-Fi qui fonctionnent pas, le réseau qui fonctionne pas, y'a toujours une raison. On comprend pas pourquoi il fonctionne pas, il suffit que tout ça arrive, mis bout à bout l'un derrière l'autre, on fait pas cours quoi, pendant une heure. Et puis, en plus c'est stressant, c'est extrêmement stressant, parce que moi quand j'vais en salle informatique, j'me dis toujours, bon, faut pas que ça plante, hein, faut vraiment que tout démarre bien ou sinon, on va pas s'en sortir.

[>Moi] : Et puis y'a aussi le fait que quand on est sur un support numérique on doit toujours faire quelque chose, que ce soit cliquer ou, enfin, y'a toujours quelque chose à faire qui sollicite plus d'attention que quand on est avec un livre justement.

[>Julien Histoire-Géo] : Et qui peut emmener ailleurs du coup, avec le support numérique.

[>Moi] : Oui, voilà, c'est ça.

[>Julien Histoire-Géo] : Parce qu'on peut cliquer, voilà, et on est parti sur un lien.

[>Moi] : Les liens hypertextes et tout ça.

[>Julien Histoire-Géo] : Ouais, c'est sûr, c'est sûr.

[>Moi] : Et est-ce que vous avez été formé à l'utilisation des technologies numériques ?

[>Julien Histoire-Géo] : Pas du tout.

[>Moi] : Pas du tout ?

[>Julien Histoire-Géo] : Non, parce que moi j'fais partie de cette génération où y'avait pas.

[>Moi] : Mais même après, vous avez pas eu des journées de formation ?

[>Julien Histoire-Géo] : Non, moi j'me suis formé tout seul. Parce que j'ai tout de suite adhéré personnellement, déjà, à l'outil informatique, j'adore ça, j'trouve ça très, très bien, déjà pour moi, pour préparer mes cours, maintenant, tous mes cours sont faits sur informatique, euh, je vidéoprojette tout en cours moi, maintenant, tout, hein, j'écris plus au tableau, hein, j'écris tout au clavier, voilà, tous mes cours, moi, maintenant, sont faits au format numérique, donc j'trouve ça très, très bien pour moi, j'ai pas du tout été formé, j'me suis formé tout seul sur le tas. Par des… Comment on appelle ça, sur Internet… J'allais

(cc) BY-NC-ND

chercher des didacticiels sur tel et tel truc, j'demandais à des collègues, enfin, voilà, les copains, comment tu fais pour faire ça… Des fois j'ai pris quelques stages au PAF, enfin au plan académique de formation là-dessus, mais pas très souvent quoi. En plus souvent les stages ils sont pas bons…

[>Moi] : Beh justement, vous pouvez m'en dire plus, parce que les stages j'ai pas eu beaucoup d'échos là-dessus. Savoir si c'est une formation purement technique, et pas forcément très intéressante, ou si c'est une formation qui va penser à comment on intègre les outils dans une pédagogie particulière.

[>Julien Histoire-Géo] : Alors, au départ les stages qu'y'avait, c'était des stages très techniques, c'est-à-dire comment utiliser Word, comment utiliser PowerPoint, comment faire un site Internet, parce qu'à l'époque y'avait ça, hein, y'avait créer son site Internet donc j'l'avais fait à une époque, alors j'avais créé un site où j'mettais mes cours dessus, tout ça. Voilà. Bon ça, c'était très technique on va dire, y'avait le plaisir à apprendre, finalement, à utiliser l'outil informatique comme ça, et puis maintenant, ils mettent des stages, alors ce côté technique-là n'existe plus parce que tout le monde sait à peu près utiliser ça, par contre aujourd'hui y'a oui des formations plus disciplinaires, comment utiliser le vidéoprojecteur en cours, euh, d'histoire-géographie par exemple, ou, euh, ce genre de choses-là, mais le problème c'est que souvent c'est très frustrant, parce que lorsqu'on va à ce stage-là, ça reste très théorique, mais, euh, concrètement, souvent j'me dis, ah ben, dis-donc, son truc, j'fais cent fois mieux, quoi. C'est pour ça je m'inscris plus à ce genre de stage, parce que j'ai l'impression que moi j'ai déjà dépassé largement ce stade-là et ça s'adresse vraiment à des gens qui n'ont pas encore, on va dire, utiliser le vidéoprojecteur pour faire cours en histoire-géographie par exemple, qui voient pas encore concrètement comment ça peut servir. Ça s'adresse plutôt à des débutants, quoi. Mais dès qu'on a un petit peu de facilités avec cet outil-là, qu'on y'a déjà un peu réfléchi, on voit tout de suite ce qu'on peut en faire quoi. Moi j'ai tout de suite compris c'que j'pouvais faire avec le vidéoprojecteur, moi tout de suite j'me suis dit, ah le vidéoprojecteur ça va me faciliter la cartographie. Parce qu'avec PowerPoint, on peut faire apparaître comme ça plop, plop, plop, plop, plein de trucs, ah, et puis maintenant on a même plus besoin de le créer, au début je créais mes propres cartes avec PowerPoint, ça prenait du temps, fallait redécouper les zones tout ça, mais on faisait quelque chose de propre et de dynamique qui parlait aux élèves. Aujourd'hui, tous les éditeurs comme Nathan, Belin, Magnard, enfin tout ça, ils fournissent les cartes du programme interactives. Elles sont déjà

(cc) BY-NC-ND

faites, donc on a plus qu'à les utiliser, alors des fois, bon, j'suis pas toujours d'accord avec leur carte, c'est-à-dire que j'aurais… Des fois, j'modifie quelques petits truc dessus, on y a pas accès mais moi après une fois que c'est projeté, j'peux, avec mes crayons de couleur, j'peux redessiner des trucs dessus, c'est possible. Mais à la limite, aujourd'hui, si on est équipé d'un vidéoprojecteur, d'un écran blanc, on va dire, dans sa salle, et d'un manuel numérique fourni par l'éditeur, on peut être un utilisateur de l'informatique sans connaître du tout la fabrication d'un diaporama ou ce genre de choses-là, quoi. Les éditeurs, depuis quelques années, là, ça fait quoi, allez, moins de cinq ans, ça y est, ils s'y sont mis. Ils fournissent maintenant du matériel vraiment clés en main, avec des choses interactives facilement utilisables. Mais y'a cinq ans, pas du tout, hein, j'faisais encore tout moi-même, mes diaporamas j'les faisais moi-même, etc.

[>Moi] : Et c'est de la qualité ce qu'ils sortent ou ?

[>Julien Histoire-Géo] : Ça s'améliore, au début c'était vraiment, euh… J'étais pas du tout convaincu, j'me disais, oh la la, c'est pas possible, j'espère qu'ils les ont pas payé trop cher les profs pour faire ce genre de trucs-là, j'me disais c'est vraiment très mauvais, et puis non maintenant ça s'est bien amélioré quand même ça va, maintenant y'a des choses bien.

[>Moi] : D'accord.

[>Julien Histoire-Géo] : Ça peut encore s'améliorer, hein. Honnêtement, mais bon ils progressent on va dire, d'année en année ils progressent.

[>Moi] : D'accord, d'accord.

[>Julien Histoire-Géo] : Le problème c'est qu'ils vendent cher. Ils vendent cher ce genre de produit. Ça c'est un peu… c'est un peu embêtant quoi.

[>Moi] : Mais vous pensez qu'il faut faire un effort sur la formation des profs pour utiliser le numérique ou, euh ?

[>Julien Histoire-Géo] : Alors, les nouvelles générations là depuis quatre, cinq ans, ils ont un diplôme à passer, dans leur formation de prof.

[>Moi] : C2I2E.

[>Julien Histoire-Géo] : Voilà, alors ça reste léger, mais au moins ça les incite déjà à utiliser l'outil informatique mais bon, ceux qui deviennent profs aujourd'hui c'est des générations qui y ont touché, ils sont nés avec, donc pour eux c'est logique d'utiliser l'outil informatique.

(cc) BY-NC-ND

[>Moi] : Mais je sais pas parce que justement, j'me demandais, ils savent l'utiliser, très bien, mais y'a une nuance entre savoir l'utiliser et savoir l'utiliser en situation pédagogique.

[>Julien Histoire-Géo] : Ouais, bien sûr.

[>Moi] : Et je sais pas si sans formation ils peuvent arriver à le faire facilement.

[>Julien Histoire-Géo] : Facilement, euh… faut être curieux un peu, moi j'suis curieux donc, euh, moi j'aime bien, ah, tiens, tiens, tu fais ça, quand je vois des collègues qui font des trucs, « ah oui tu me montres, montre-moi comment tu fais ça m'intéresse. » Voilà, j'crois que dans un établissement scolaire y'a tellement de… enfin les gens qui sont là, c'est des gens intelligents quoi, enfin c'est des gens qui sont diplômés, des gens qui ont plein de compétences, si on met nos compétences au service des uns et des autres, on fait plein de choses quoi. On est entouré de gens, qui savent faire plein de choses. Donc quand on a envie, ben, c'est pas compliqué quoi, franchement, on a toujours quelqu'un autour de nous qui sait faire ça, et à qui on peut poser la question. Surtout que maintenant l'éducation nationale met à disposition des sites Internet, des blogs par exemple, le CRDP fait ça. Des blogs pour, euh… Avec des tutoriels, pour apprendre à faire, euh… À utiliser un logiciel de retouche photo, comment faire un blog… Voilà, après c'est à nous d'inventer, comment l'utiliser de manière pédagogique, mais bon ça, après, ça nous regarde. C'est un peu à nous les profs d'inventer ce genre de choses-là. Mais à partir du moment où on maîtrise un peu la technique, après c'est à nous d'imaginer, tiens comment j'pourrais l'utiliser. Alors des fois ça nous vient pas comme ça, moi y'a des fois des trucs, j'me dis, mais punaise mais bien sûr, lui, il fait ça, mais bien sûr, mais pourquoi j'y ai pas pensé quoi. Voilà, j'aurais pu faire ça. Et puis des fois ça vient, ça vient comme ça, quoi, donc c'est… Mais y'a de quoi faire, quoi, franchement, y'a de quoi faire. Mais des fois, c'est beaucoup d'investissements, et quand on voit après le résultat avec les élèves, euh, pff, on se dit on s'est bien fait plaisir, des fois j'me suis bien fait plaisir, en préparant ce cours avec telle et telle chose et après quand j'vois l'investissement qu'y mettent les élèves ou le résultat, des fois j'me dis hum… Mouais.

[>Moi] : Est-ce qu'ils retiennent mieux quand c'est sur support numérique ?

[>Julien Histoire-Géo] : Non.

[>Moi] : Non ? Mais ça les intéresse un peu plus.

[>Julien Histoire-Géo] : Oui, oui mais c'est comme un feu de paille, hein, ça part comme ça et ça redescend aussi vite que… Y'a vraiment…

(cc) BY-NC-ND

[>Moi] : Oui donc le numérique c'est pas ce qui va changer…

[>Julien Histoire-Géo] : Ah ça va pas révolutionner, ah non, ça c'est sûr que non. Non parce que, de toute façon, le numérique, c'est fait pour des gens… Euh… Comment dire… C'est fait pour des gens intelligents. Pour l'utiliser, voilà, il faut un minimum… Il faut un minimum de culture, faut un minimum de curiosité, euh, faut un minimum de réflexion, ou sinon, on est un simple utilisateur mais, euh, on sait pas comment ça marche, euh, et puis on fait pas évoluer la chose, euh, voilà.

[>Moi] : Mais, du coup, est-ce que, à votre avis, ça a sa place à l'école ou est-ce qu'il vaut mieux former les élèves, pour qu'ils soient justement, ils développent un petit peu leur capacité d'analyse et tout ça, et après, les laisser aborder les supports numériques ? Ou est-ce qu'il faut tout faire en même temps ?

[>Julien Histoire-Géo] : Non, non, il faut le faire en même temps. Il faut que… Il faudrait que dans l'Éducation Nationale, il y ait dès le collège, euh, des cours, euh, j'sais pas, une heure par semaine par exemple, des cours très ciblés sur l'utilisation du numérique, comment faire une recherche sur Internet, comment utiliser un moteur de recherche, comment enregistrer, euh… Voilà, comment organiser l'information dans un ordinateur, créer des dossiers, des sous-dossiers, hiérarchiser, ça ils savent pas du tout faire, c'est terrible ça, ils foutent l'information n'importe où, hiérarchiser l'information, euh… Voilà, des choses comme ça. C'est pas des choses très compliquées mais ce serait la base, voilà, comment utiliser on va dire de manière raisonnée l'outil informatique, voilà, numérique, informatique.

[>Moi] : Et ça pour vous, c'est une mission de l'école ?

[>Julien Histoire-Géo] : Ah oui, oui, parce que si on veut les mettre un petit peu à égalité, l'égalité des chances, c'est à ce niveau-là. Parce qu'après, forcément qu'y'a des, euh, y'a des familles où ils vont très vite apprendre parce que les parents l'utilisent beaucoup et qu'ils vont leur montrer comment l'utiliser intelligemment, et puis y'a d'autres familles où ils vont se débrouiller par eux-mêmes, hein, et soit ils vont l'utiliser seul et n'importe comment, soit ils vont pas du tout l'utiliser, donc il faut qu'on rétablisse un petit peu l'égalité à ce niveau-là donc ça, ça c'est l'école, ouais. J'pense que, enfin moi j'serais partisan, hein, d'enlever, moi j'serais assez, euh… Là-dessus, bon moi j'suis pas forcément d'accord avec mes collègues là-dessus, mais moi j'serais pour enlever certaines heures de cours aujourd'hui, hein, pour faire sauter certains trucs qui n'ont plus lieu d'être à mon avis aujourd'hui dans l'éducation pour remplacer par des choses, euh… Moi j'ferais sauter les arts plastiques et la

(cc) BY-NC-ND

musique, hein, par exemple, euh, j'le mettrai de manière optionnelle, pour les élèves vraiment que ça intéresse, mais à la place, j'mettrais des cours obligatoires, euh, j'enlèverais une heure de sport aussi, et j'y mettrais des cours obligatoires, une heure ou deux heures d'informatique, par exemple, hein, pour que… Parce qu'aujourd'hui ils vont être plus confrontés souvent à un ordinateur qu'à une flûte traversière, hein. C'est sûr, hein, voilà, donc, euh, y'a des choses qu'il faudrait faire évoluer mais alors là, quel est le ministre de l'éducation nationale qui va oser faire ça, j'pense qu'il est pas né encore, hein.

[>Moi] : J'pense pas non plus, ouais.

[>Julien Histoire-Géo] : Mais il faudrait, hein, ça c'est sûr que faudrait pas rajouter en plus, parce que déjà les gamins ils ont des emplois du temps bien chargés, trop chargés à mon avis, euh… Mais faudra le faire de toute façon, dans l'avenir faudra le faire. S'ils le font pas, euh… On va avoir plein, plein de… On aura plein de problèmes quoi.

[>Moi] : Et pour l'instant, selon vous, ce que dit l'Éducation Nationale sur le numérique c'est… Ça va dans le bon sens ?

[>Julien Histoire-Géo] : Ah dans le discours c'est très bien, mais c'est une coquille vide. Voilà, c'est que du… C'est de l'emballage, voilà, ils ont fait un beau site, un très joli site, euh, l'école numérique là, il est vide, c'est vide, voilà, c'est une coquille vide, y'a rien dedans. Alors qu'il faudrait le remplir justement de séquences, euh, voilà, faudrait que les profs ou des profs référents, hein, je sais pas, puissent y avoir accès, et balancent dessus, voilà, ce qu'ils font pour montrer, voilà, comment on peut faire, euh, sur, euh, en arts plastiques, je sais pas moi en français, en mathématiques, en histoire-géo, voilà, comment on peut faire cours, euh, avec le numérique, des séquences très, très concrètes mais y'a rien, c'est que des, c'est que de la parlotte. C'est que de la parlotte. Et en plus, c'est très facile pour l'Éducation Nationale de dire ça parce que ça dépend pas d'eux le… l'achat du matériel informatique, puisque ça dépend du Conseil Général.

[>Moi] : Ah, ah, je savais pas moi que c'est au Conseil Général.

[>Julien Histoire-Géo] : Eh oui, c'est pas à l'État à fournir le matériel, c'est le Conseil Général qui fournit le matériel. Donc c'est très facile de dire il faut que les établissements scolaires s'équipent, il faut que, il faut que, il faut que puisque de toute façon c'est pas eux qui vont sortir les sous de leurs poches. Voilà, donc c'est d'autant plus facile quoi. Et oui parce que tous nos ordinateurs nous ils appartiennent au conseil général, hein.

[>Moi] : D'accord.

(cc) BY-NC-ND

[>Julien Histoire-Géo] : Et les vidéoprojecteurs aussi, par exemple, voilà, comme les murs, ou comme le mobilier et tout ça. Y'a que nous, hein, qui sommes Éducation Nationale, c'est que le…

[>Moi] : … Que le personnel.

[>Julien Histoire-Géo] : Que le personnel, voilà. Et encore, plus tout le personnel puisque maintenant les agents les cuisiniers, c'est Conseil Général. Y'a que les profs, hein. Les profs et l'administration.

[>Moi] : D'accord, ok, et j'avais une autre question, du coup, vous croyez que, enfin, les profs qui n'utilisent pas le numérique en classe, c'est grave à votre avis ou bon, c'est pas… Est-ce que, enfin, est-ce qu'il faut se forcer en tant que prof à l'utiliser avec les élèves ?

[>Julien Histoire-Géo] : Non, j'pense que c'est pas grave au fond, bon le problème c'est que les parents sont demandeurs. Mais, ils sont demandeurs parce que ça fait bien. Enfin, c'est, c'est un côté un peu mode, euh, « ah est-ce que vous utilisez, est-ce qu'ils vont en salle informatique, est-ce que vous utilisez le vidéoprojecteur » tout ça… Alors, quand on leur dit oui, oh ben, ça leur suffit. Ils ne demandent pas ce qu'on fait avec, hein, oui, alors en gros c'est ah tiens le prof qui utilise le numérique, c'est un bon prof parce qu'il utilise le numérique, donc c'est, ça fait moderne. Par contre le prof qui utilise pas le numérique, c'est moins bien, il est un peu ringard, il est un peu… Alors que c'est totalement subjectif, hein, comme, euh, voilà, mais les parents d'élèves auraient plutôt tendance à ranger un peu les profs un peu comme ça en deux catégories, alors que non, euh, y'a beaucoup de profs qui l'utilisent pas et puis ça roule quoi, hein. Les gamins ils apprennent tout autant, hein.

[>Moi] : Ouais, voilà, c'est ça l'essentiel, c'est que…

[>Julien Histoire-Géo] : Non, non, c'est ça, voilà, ils apprennent tout autant, hein, c'est pas… Non, non c'est pas une révolution, euh, ça va pas rendre nos élèves meilleurs, euh, je pense plus que l'intérêt il est ponctuel, pour certaines choses, hein, donc c'est vrai que, des fois, pour de la vidéo c'est très bien, pour des diaporamas, des cartes interactives, c'est très bien. Voilà, pour faire l'histoire de l'art par exemple, sur certains sites on fait apparaître plusieurs éléments, des zones d'ombre, on éclaire, voilà, c'est très bien, ça peut être très ludique et puis beaucoup plus parlant que qu'un cours classique, c'est très ponctuel. Par contre après j'crois que notre mission à nous, c'est plutôt leur apprendre à bien utiliser l'outil informatique. Ça je pense par contre c'est vraiment notre mission quand même. Donc que nous on fasse cours avec le numérique, ça va pas révolutionner la manière dont les gamins

(cc) BY-NC-ND

vont apprendre, par contre il faut que l'école aide les gamins à l'utiliser de manière raisonnée. Voilà, ça je pense que ça fait vraiment partie, euh, moi j'essaye au maximum, euh, même si c'est pas dans mes missions d'histoire-géographie, mais quand on va en salle informatique je leur dis, bon, voilà, quand on veut faire telle chose, on fait comme ça, retenez-le pour que déjà la prochaine fois vous sachiez le faire, et que quand vous êtes chez vous, ayez cette démarche, cette démarche, une démarche on va dire, euh, ouais, une démarche construite, constructive quoi, pas du n'importe quoi, pas que de l'intuitif où j'fais tout et n'importe quoi en même temps, du coup je sais plus ce que j'ai fait. Ah j'ai vu ça mais je sais plus où c'est parce que j'l'ai pas enregistré, voilà, c'est… Ils perdent un temps…

[>Moi] : Et pour vous, les avantages directs du numériques sur votre travail de prof en général, pas forcément qu'avec les élèves ?

[>Julien Histoire-Géo] : Ah oui, pour moi oui, oui, pour moi c'est indéniable, déjà ne serait-ce que pour modifier mes cours aujourd'hui c'est formidable quoi, avant bon quand on écrivait les cours, fallait rayer, fallait recopier enfin tout ça, là, aujourd'hui, euh, quand j'vois qu'une séquence a pas très bien marché ou que des questions ça n'allait pas finalement, bon, voilà, j'peux les modifier même des fois directement en cours, des fois ils sont en train de bosser, j'dis tiens allez hop, clac, clac, clac, je modifie mon TP, j'l'enregistre, voilà, c'est modifié pour la fois suivante. Ou des fois, bon, quand j'ai pas le temps de faire ça, je note sur ma fiche que j'ai imprimé, je modifie la question ou je modifie l'ordre, ou je dis « tiens là faut rajouter un document de plus », j'le marque, j'le mets dans mon cours, et puis la prochaine fois que j'vais sortir mon cours, j'vais dire « ah tiens oui, j'avais ça à faire », clac clac, j'le fais sur mon ordinateur, et puis, voilà, donc c'est… Pour moi, c'est sûr que c'est un gain de temps, c'est un gain de temps et c'est beaucoup plus facile de modifier mes cours. J'peux les faire évoluer beaucoup plus facilement quoi, voilà. Et ça c'est très appréciable parce que les cours on les modifie tout le temps. Tout le temps, tout le temps, tout le temps, quoi. On arrête pas.

[>Moi] : Vous vous l'utilisez dans votre travail.

[>Julien Histoire-Géo] : Ouais, ouais, ouais, tout le temps, moi le vidéoprojecteur il est allumé, euh, depuis le matin quand j'arrive jusqu'au soir quand j'pars et j'l'utilise toutes les heures avec les élèves soit pour projeter un schéma que j'ai fait, un schéma explicatif, soit pour projeter une petite vidéo, soit pour projeter la fiche qu'ils sont en train de faire pour pouvoir ensuite la corriger et écrire dessus. Et l'évolution que j'attends là, moi j'vais faire une

(cc) BY-NC-ND

demande, donc la semaine prochaine on a une réunion sur les TICE, j'vais faire la demande d'un tableau numérique pour moi. Pour ma salle quoi vraiment, pour que j'puisse l'utiliser, euh.

[>Moi] : Y'en a un, ici, tableau numérique ?

[>Julien Histoire-Géo] : Y'en a un, euh, dans la salle informatique de la SEGPA, mais pff, c'est un vieux modèle qui est tout pourri, ça vaut rien, enfin c'est zéro. Donc je l'ai utilisé une fois, mais il est compliqué, c'est pas du tout… Non enfin vraiment c'est… Il faut un truc qui soit très facile à utiliser quoi, donc il faut… Voilà. Faut un logiciel simple, simple mais qui permet tout de suite de souligner rapidement des choses, de passer d'un document à l'autre rapidement, voilà, il faut vraiment que ça soit très rapide, il faut pas qu'y est de perte de temps ou que ce soit compliqué, ah oui tiens, alors comment faut faire…

[>Moi] : Oui faut pas se perdre dans la… Dans la machine, quoi.

[>Julien Histoire-Géo] : Non, parce que sinon les gamins… Faut pas qu'y ait de temps mort en cours, hein, aujourd'hui, les temps morts c'est là où les gamins, ils se mettent à discuter à bavarder à s'agiter, euh… Il faut toujours les, hein. Une séquence de cours, faut que ça soit bien cadencé pour que ça… Pour que ça fonctionne.

[>Moi] : J'crois que j'ai fait toutes les questions… Ah oui, si, une dernière, quand on parle d' « école numérique », est-ce que vous trouvez pas ça un peu culpabilisant pour les profs qui n'utilisent pas ou qui utilisent peu les technologies numériques dans leurs cours ?

[>Julien Histoire-Géo] : Je sais pas s'ils sont culpabilisés. Bon c'qu'il faut se dire, c'est qu'il faudra qu'ils y viennent de toute façon, à leur vitesse mais faudra qu'ils y viennent, de toute façon c'est l'avenir, aujourd'hui on est envahi par l'informatique, on peut plus rien faire sans Internet aujourd'hui, faut déclarer ses impôts par Internet, on paye nos factures par Internet, tout ça, on consulte plein de choses par Internet aujourd'hui, les notes, le cahier de texte numérique tout ça enfin, on a besoin d'Internet donc faut savoir le maîtriser aujourd'hui, faut pas se poser la question de savoir si je le fais ou je le fais pas, il faut s'y mettre de toute façon, donc on s'y met à son rythme, plus ou moins rapidement, mais il faut s'y mettre de toute façon quoi. Faut pas faire de combat d'arrière-garde, hein, là-dessus, euh, il est pas question de retourner en arrière, de toute façon on pourra pas. Et puis c'est pas forcément, euh, l'école a pas vocation à être une sorte de tour d'ivoire, hors du temps, on a pas ça à défendre quoi. Faut qu'on s'adapte aussi à l'évolution de la société, et faut qu'on voie les aspects positifs de la chose donc, euh, mais faut qu'on le fasse avec intelligence. Il faudrait

(cc) BY-NC-ND

surtout pas tomber dans l'écueil de, allez, l'Internet, euh, ou le numérique va tout révolutionner, et va rendre les élèves intelligents, va rendre les élèves travailleurs, ce genre de choses…

[>Moi] : J'voulais vous demander justement, le tout numérique est-ce que vous pensez que c'est une bonne chose comme par exemple quand on lance des opérations comme en Corrèze ?

[>Julien Histoire-Géo] : Moi j'ai des collègues de Corrèze que je vois régulièrement, l'iPad ils en font rien. Avec les élèves ils en font rien. Y'a pas une séquence de cours où ils l'utilisent avec tous les élèves, quand ils essayent, parce qu'ils ont essayé bien sûr, y'a forcément un qui a pas son iPad, forcément un l'iPad il est cassé, l'autre il est pas chargé parce qu'ils pensent jamais à le charger, enfin, donc ils l'utilisent chez eux, voilà, à titre personnel, ils trouvent ça génial, mais pas à titre pédagogique, voilà. Et ça c'est, j'en ai plusieurs, hein, collègue de Corrèze que je vois régulièrement, et ils me le disent tous, hein.

[>Moi] : Donc le tout numérique c'est pas une solution.

[>Julien Histoire-Géo] : Non et puis les gamins, chez eux, ils travaillent pas avec l'iPad, hein. Ils jouent avec l'iPad. Ils le connectent à Internet, ils font des jeux en ligne, c'est tout. Mais ils travaillent pas, ils vont pas consulter le livre numérique dessus, voilà, ils font pas d'exercices dessus, non. Et puis en plus, le problème d'Apple, c'est que ça marche par application, et Apple pour l'instant a très, très peu développé les applications on va dire, euh, scolaires, euh, très, très peu, donc c'est un système qui est très fermé déjà et pas du tout dédié pour l'instant à l'éducation. Donc c'est pareil, c'est une coquille vide quoi, hein. Et en plus eux, Apple, on peut être certain que les applications scolaires qu'ils vont créer parce qu'ils vont s'y mettre un jour, elles vont être payantes.

[>Moi] : Oui, fort probablement oui.

[>Julien Histoire-Géo] : Donc ça va poser un autre problème parce que les élèves on va leur dire « tiens il faut télécharger cette application sur votre iPad pour pouvoir faire l'exercice ». Ah oui mais l'application elle coûte, euh, on va dire 1 euro. Jamais les élèves vont vouloir payer, ils paieront pas et puis les parents vont crier au scandale, euh, « comment ça ? », voilà. Donc, c'est pour ça, moi je serais pas du tout pour qu'on équipe les élèves, euh, en Haute-Vienne avec des ordinateurs, hein. J'pense qu'il faut pas mettre l'argent, faut équiper les collèges avec des salles informatiques, très bien, salles flambant neuf, pour qu'on

(cc) BY-NC-ND

ait du bon matériel, des vidéoprojecteurs, des tableaux numériques, mais certainement pas donner des ordinateurs aux élèves.

[>Moi] : Ouais, faut que ce soit le prof qui encadre.

[>Julien Histoire-Géo] : Voilà, que ça soit au sein de l'école, surtout pas, non, non, ça c'est une bêtise, faut pas faire ça. Faut pas engloutir des millions là-dedans, hein. J'veux pas que les impôts payent ce genre de truc-là. J'suis complètement contre, hein. Mais même dans les Landes, hein, dans les Landes c'était une très, très mauvaise opération, hein.

[>Moi] : Oui, mais partout où ça s'est fait ça a été une mauvaise opération.

[>Julien Histoire-Géo] : Les retours sont très mauvais.

[>Moi] : Les rapports d'académie sont…

[>Julien Histoire-Géo] : Ah ouais, ouais, ouais, ça coûte très, très cher, problème de maintenance, problème de casse.

[>Moi] : Et de formation, de préparation.

[>Julien Histoire-Géo] : Oui mais ça à la limite, c'est notre problème. À la limite c'est notre problème ça, moi ça me gêne pas, moi on me dirait, « M.X maintenant, c'est comme ça, il faut faire cours uniquement avec ça et ça », je dis « pas de problème, j'me débrouille, je crée des séquences ». Après par contre, je gère pas tout ce qui est maintenance. C'est pas à moi, donc faut après que le matériel fonctionne, et personne pourra m'assurer que le matériel va fonctionner à 100%, qu'il y aura pas de pannes électriques, que le gamin il aura pas oublier son ordinateur ou son iPad, qu'il l'aura bien chargé etc. personne peut me l'assurer ça. Alors que quand j'arrive moi avec mes photocopies en cours, et le bouquin, si j'ai une panne électrique ou n'importe quoi, j'peux toujours sortir le bouquin avec mes photocopies, leur dire allez clac, clac, clac, clac, on se met au boulot. Prenez votre cahier de brouillon, bouquin page tant, si le bouquin ils l'ont pas amené, c'est pas grave moi j'en ai un jeu dans mon armoire, je sors mes bouquins clac, clac, et on peut bosser. C'est pour ça que le bouquin il a de l'avenir encore, il a de l'avenir.

(cc) BY-NC-ND

II. Entretien individuel n°2

Danielle Français

[>Moi] : Donc est-ce que, à votre avis, le plaisir d'apprendre est forcément lié à l'usage des technologies numériques ?

[>Danielle Français] : Alors, moi, en voyant mes élèves, c'que j'trouve c'est qu'y'a un aspect plus ludique, c'est clair, avec le numérique, et que du coup, ça casse un peu la routine de l'enseignement, des enseignements comme on les dispense traditionnellement au collège ou au lycée. Enfin, là j'vais plus parler du collège parce que j'l'utilise davantage au collège, et donc, ouais, y'a plus l'aspect ludique. Après alors là j'avais une classe de 6e, ils ont reçu un iPad cette année, du coup y'a l'aspect nouveauté aussi je pense qui a beaucoup joué. Après est-ce que ça va perdurer, je sais pas. Ensuite, quand je leur dis qu'on va travailler sur l'iPad, c'est pas la même chose que quand on, eux ils font des jeux, enfin ils l'utilisent de façon très personnelle en mettant des images, enfin dès qu'ils l'ont reçu moi ils ont mis cinquante images dessus, ils savent, ils ont installé des jeux, et donc pour eux, l'iPad c'est synonyme de jeu aussi, c'est clairement ça, après moi quand j'leur dis qu'on va s'en servir pour le travail, euh... tout de suite y'a moins d'entrain, mais après alors euh... Si j'pense que du coup on peut accrocher les élèves qui sont vraiment en difficulté, et même ceux qui sont... Moi j'm'en suis servi un peu de l'iPad cette année, bon après ils l'ont eu au mois de janvier moi, mes 6e, donc du coup, c'était un peu tardif, je m'en suis servi pour faire un peu de traitement de texte, et au final l'iPad est pas du tout, pas du tout comment dire euh... adapté pour ce genre d'exercice hein, c'est pas du tout ça. Mais bon euh, j'l'ai fait quand même et peut-être que c'est passé mieux, c'était un travail d'écriture très long et collectif, ils devaient écrire un conte en groupe, et du coup j'ai l'impression que ça a été moins fastidieux parce que c'est passé par le numérique. Voilà donc là oui ça peut être un effet, mais encore une fois, la tablette était pas du tout adaptée au traitement de texte.

[>Moi] : Et pourquoi ce n'est pas adapté ?

[>Danielle Français] : Ben, c'est un écran minuscule, les touches sont sur tablette donc c'est pas... Après eux c'qui m'étonne c'est que mes élèves avaient une grande aisance dans la... Enfin ils l'ont eu en janvier et j'pense que 15 jours après, ils étaient vraiment au top pour toutes les fonctionnalités. Et eux par exemple, taper sur la tablette, ça leur posait à peu près

(cc) BY-NC-ND

pas de problème. En revanche, par exemple, j'me suis rendue compte, les règles de ponctuation, les espaces tout ça, ils les connaissent pas par exemple.

[>Moi] : Quand ils passent sur la tablette ?

[>Danielle Français] : Voilà, mais même quand euh... En fait, enfin, moi j'm'étais dit bon ils sont nés avec l'informatique. C'est une génération de l'image et de l'informatique. Ils vont tout savoir. En fait j'me rends compte que non. Ils ont un usage très limité de l'informatique. J'pense qu'ils s'en servent à la maison pour naviguer sur Internet, pour envoyer des mails. Ils font beaucoup de chat là, Skype et compagnie, et au-delà de ça après, voilà, ils écrivent mais les règles de ponctuation ils les connaissent pas, sauvegarder un document pour certains c'est pas si évident. Parce que j'ai travaillé aussi en salle informatique, et j'me rendais compte qu'ils savaient pas enregistrer un fichier, et là du coup en plus avec la tablette, on enregistre rien, donc ils ont plus besoin d'apprendre ça. Après pour l'aspect... oui voilà, c'est plus ludique.

[>Moi] : C'est plus ludique et du coup ils vont rentrer plus facilement dans l'activité ?

[>Danielle Français] : Ouais, enfin oui j'pense ouais. Après, j'suis en train de me baser sur mes expériences hein, pour tout dire, j'en ai pas eu énormément, mais euh, par exemple j'me souviens, j'utilise beaucoup le site de la BnF, et pour faire des recherches, ils ont des choses très bien, et ben quand j'emmène mes classes, voilà, à l'époque c'était en salle informatique parce qu'ils avaient pas de... d'ordinateur personnel, eh ben oui j'ai l'impression que ça passe mieux, y'a quand même un entrain supplémentaire, ils sont plus motivés que si j'leur demandais d'aller au CDI prendre des livres et... Ça j'ai l'impression quand même que j'arrive à les appâter en gros. Alors si ça se systématise, j'suis pas sûre que ça marche à tous les coups, parce que ça reste du travail de recherche, alors y'a des images, y'a du son, sur les sites dont je parle... Mais ça marche aussi avec les lycéens, parce que j'suis allée en salle informatique aussi avec mes lycées, et j'crois que c'est plutôt le côté on casse la routine, on sort de la classe déjà, quand on va en salle informatique, et puis on change, voilà, moi j'crois qu'il faut varier les supports. Mais ça peut passer par le numérique. Après moi j'utilise un vidéoprojecteur, par exemple, donc ça, j'sais pas donc j'varie, soit les supports c'est sur leur manuel papier, soit je projette des choses des images. En français on doit travailler pas mal sur les images. Alors après on est pas prof d'arts plastiques donc ça reste dans nos cordes, mais il faut, de toute façon, les instructions officielles nous demandent de varier les supports, et les activités.

(cc) BY-NC-ND

[>Moi] : Et vous, dans votre utilisation, si on devait faire un prorata, vous utilisez le numérique assez régulièrement ou euh ?

[>Danielle Français] : Alors, le numérique pour moi pour mes cours, enfin j'vais l'entendre au sens large, moi j'travaille tout le temps avec l'ordinateur, par exemple, j'écris pas mon cours de façon manuscrite. Après en classe j'utilise pas mal le vidéoprojecteur pour projeter des images, pour projeter des textes aussi, des exercices où les élèves passent au tableau, je projette sur tableau blanc et ils complètent quand on fait des corrections de devoirs des choses comme ça, euh, alors après utiliser l'iPad en classe, j'l'ai rarement fait, et pour plusieurs raisons. Alors la première, c'est que clairement, cette campagne iPad, elle a été faite sans concertation avec les profs, et du coup, on nous a mis dans les mains un iPad. Moi j'fais partie de la jeune génération des profs, et j'avais jamais eu un iPad dans les mains quoi. Donc j'pense que ça, ça freine un peu, bien qu'on ait des formations à notre disposition, j'en ai fait quelques-unes et y'a le CRDP aussi qui tourne souvent dans les collèges, mais c'est un peu tardif quoi, ils auraient peut-être dû nous demander notre avis avant, voir comment on pouvait mettre en place tout ça. Après y'a un côté pratique qui se pose, moi c'était l'année dernière, j'ai voulu me servir de l'iPad. Ben justement avec ce fameux site de la BnF, et j'me suis aperçue qu'il manquait un logiciel sur l'iPad, donc Flash je crois, qui n'est pas sur l'iPad. Donc tout ce que j'avais préparé, eh ben j'ai rangé et on est allé en salle informatique. J'ai pas utilisé l'iPad. Donc voilà, le problème, c'est que l'iPad c'est Apple, et y'a plein, plein, plein de choses qui font que, après moi j'suis pas spécialiste hein, j'demande toujours à mes collègues de techno, sciences qui sont beaucoup plus à la pointe, et y'a plein de choses qu'on peut pas faire avec Apple, sinon il faut payer. Alors moi le choix d'Apple, j'trouve que c'est vraiment une grosse bêtise quoi. Y'a des tablettes maintenant qui existent. J'pense qu'ils se sont peut-être un peu hâtés. Apple en plus a pas du tout fait de remise, enfin ils ont payé ça très, très cher, et, euh moi, ça me pose un petit peu problème d'un point de vue éthique qu'on soit là-dessus. D'autant qu'avant la tablette, on a eu un ordinateur portable. Les élèves avaient l'ordinateur portable et les profs aussi. Et là, ils ont choisi le logiciel libre. Et j'trouvais que d'un point de vue idéologique c'était très cohérent, et d'un coup, c'est revirement à 180 et on va chez Apple et voilà. J'ai eu une formation là récemment, pour mettre ses cours sur la tablette, enfin, voilà. Et en gros, on se sert d'un serveur d'Apple, et toutes nos données restent sur ce serveur et Apple peut s'en servir. Donc je sais pas je cautionne pas vraiment. Et pareil, il faut acheter des applications. Et même quand t'en achètes pas, il faut quand même que tu rentres ton numéro

(cc) BY-NC-ND

de carte bancaire. Donc moi ça me... J'me souviens là, de cette séance où le formateur il nous dit, « est-ce que vous avez tous bien ça ? » Alors moi j'l'avais dedans, je sais pas comment, mais enfin voilà, et j'ai des collègues qui lèvent la main et qui disent « ah non, non, on l'a pas », et il dit, ben sortez votre carte bancaire, et moi je croyais que c'était une blague, et non pas du tout, il faut entrer son numéro, alors rien n'est débité, mais je, enfin voilà, moi ça me pose question quand même cette façon de faire. Donc voilà, d'un point de vue déontologique Apple, c'est pas...Voilà... Et sinon pour revenir aux questions pratiques, donc voilà, le logiciel qui fonctionne pas. Et après ça pose quand même un problème de... Moi j'ai une prise dans ma salle, et du coup je demande aux élèves par exemple, d'amener leur tablette pour lundi, et je sais que y'en a cinq qui vont arriver sans batterie ou des choses comme ça. Donc y'a des problèmes logistiques aussi qui étaient les mêmes avec l'ordinateur portable hein, mais voilà on a pas des salles qui sont adaptées, ça c'est sûr. Et puis, bon après c'est toujours le problème qu'on a, tablette ou pas, mais y'en a toujours qui vont les oublier, mais ils oublient aussi leur livre et on fait avec hein. Après j'sais que moi, j'ai des collègues de sciences, particulièrement, qui l'utilisent pas mal en cours, euh bon. Ils arrivent à outrepasser tous ces problèmes-là. Mais moi j'trouve que quand même ça pose problème.

[>Moi] : Juste sur le côté pratique ?

[>Danielle Français] : Ouais.

[>Moi] : Et après, niveau acquisition des connaissances et activités à faire dessus, c'est pertinent ou ?

[>Danielle Français] : Alors, à mon avis ça pourrait l'être. Mais moi, j'avoue, j'ai pas encore explorer tout ce qu'on pouvait faire avec. Y'a, il va y avoir des manuels numériques. Enfin de plus en plus on va passer aux manuels numériques. Et euh clairement, le manuel papier va être abandonné. On a déjà nous des... enfin les gestionnaires nous disent que on peut plus commander de manuels. Déjà les subventions qu'on a, normalement on a des subventions spéciales du Conseil Général au collège, pour l'achat des livres, parce que c'est le collège qui achète les livres pour les élèves. Et là, ils les réduisent vraiment à peau de chagrin. Et là clairement, le choix c'est de ne plus acheter de manuel papier, au mieux de compléter certaines séries s'il en manque et de virer au numérique, on reçoit tout le temps des notes dans nos casiers qui nous disent que un tel a fait un manuel numérique pour cinq euros par élèves par an. Donc voilà on glisserait là-dessus, clairement c'est ça.

[>Moi] : Sur l'iPad ?

(cc) BY-NC-ND

[>Danielle Français] : Oui, ben oui, maintenant sur l'iPad, parce que de toute manière maintenant les nouvelles générations d'élèves, ils ont tous l'iPad. Ceux qui sont en troisième, là j'crois que c'était eux la première génération, donc ça y est, tout le collège...

[>Moi] : Et ça va durer combien d'années cette opération ?

[>Danielle Français] : Je sais pas, je sais pas du tout. Je sais pas quand ça va s'arrêter.

[>Moi] : Parce que là du coup, ça veut dire que de la sixième à la troisième, ils ont tous...

[>Danielle Français] : Ils en ont tous, ouais. Alors après j'avoue, moi j'suis pas allée, y'a une espèce de mini cérémonie quand ils remettent les iPads aux sixièmes, est-ce qu'ils en ont parlé à ce moment-là je sais pas, j'y étais pas donc, j'avoue, je sais pas si ils l'évoquent, est-ce qu'ils savent eux-mêmes, j'en sais rien du tout, je sais pas.

[>Moi] : Et donc l'iPad c'est aux élèves quoi, ils l'ont chez eux, ils l'ont au collège.

[>Danielle Français] : Voilà, alors ça aussi ça pose des problèmes, parce qu'on était censé avoir des armoires de stockage en fait, dans les collèges, pour que les matins, ils les déposent, et ils les prennent pour les cours, et ils les laissent. En réalité, ces armoires, on les a jamais vu, du coup les gamins gardent leur iPad dans leur sac toute la journée. Donc y'en a beaucoup qui sont cassés, déjà hein, y'en a beaucoup qui sont cassés, euh, des vols j'ai pas l'impression qu'y'en aient énormément. Après j'suis peut-être pas au courant mais voilà ça pose ce problème là, et puis oui parce qu'ils l'ont dans leur sac sans protection, alors j'sais pas j'crois que dans certains collèges ils les déposent à la vie scolaire, mais bon la vie scolaire est déjà surchargée et il manque d'AED donc euh, ça pose ce problème-là aussi, qu'est-ce qu'on en fait ? Ils l'emmènent à la maison, et ça c'est un autre souci aussi parce que, quand j'rencontre les parents en réunion parents-profs, ils disent, « mais moi l'iPad j'vais le jeter parce que mon enfant il s'en sert jusqu'à minuit, 2h du matin pour naviguer sur Internet ». Et clairement, ils en ont un usage très ludique et de détente à la maison. C'est ça, donc, c'est là où ils mettent toutes les applications de jeux... Alors, après j'ai l'impression, là y'a eu une sorte de charte de bonne conduite sur Internet etc. et j'crois que les iPads doivent être bloqués. Ils peuvent mettre que deux jeux ou quelque chose comme ça. Je crois que y'a eu des mesures prises de ce côté-là. Mais, après, bon, j'crois que les élèves, enfin certains, ils sont très habiles et ils arrivent à débloquer. Mais les parents, moi j'en ai trouvé certains très démunis et qui disaient « ben voilà, moi l'iPad j'en veux pas parce que, bon après, c'est l'éducation à la maison quoi ». Mais j'ai vu beaucoup de parents qui me disaient, « mais moi il reste jusqu'à 2h

(cc) BY-NC-ND

du matin, en 5e sur son truc, donc non j'en veux pas, j'vais le jeter ». Et puis y'a aussi, j'voulais dire autre chose à ce sujet, j'me souviens plus, oui, ben, l'aspect financier aussi, moi j'ai des parents qui m'ont dit « oui, ben voilà, les impôts ont augmenté, le Conseil Général, il paye des iPad » et puis, donc voilà c'est le sentiment que j'ai un peu. Alors après, a contrario, on a des parents qui nous disent quand est-ce qu'on aura un iPad, enfin voilà, on a toutes sortes de réactions, mais…

[>Moi] : Et ça pose pas de souci que les élèves se sont appropriés leur outil, enfin leur l'iPad, comme un jeu, au final ?

[>Danielle Français] : Eh ben ouais. Mais alors, après j'trouve que c'est un peu la faute des profs parce que bon, moi j'ai des collègues qui sont vraiment à la pointe et qui l'utilisent beaucoup, moi j'avoue j'peux être coupable, j'l'utilise... Là avec mes 6e j'l'ai utilisé pour une activité, depuis janvier hein. J'l'utilise de façon régulière, donc du coup, enfin, c'que j'utilise pas de façon pédagogique, j'leur laisse le champ à eux pour le côté ludique donc voilà. Et puis je sais que j'ai fait du soutien avec certains élèves, et puis à la fin, quand on a fait quarante minutes de soutien, alors c'est pareil c'est des formes un peu ludique, mais j'utilisais pas là le numérique. Après, ils avaient un moment de détente, et c'est vrai qu'ils me demandaient, « ah est-ce qu'on peut sortir l'iPad ? » Parce que pour l'iPad, ben oui, pour eux c'était pour jouer. Donc moi, j'acceptais pas parce qu'ils jouaient... alors après ils m'avaient dit qu'ils avaient mis le Scrabble dessus, enfin ils essaient de... mais voilà. Enfin c'est fou comme ils te demandent tout le temps, « Madame quand est-ce qu'on va travailler avec l'iPad, est-ce qu'on peut amener l'iPad ? », enfin ils sont vraiment, ouais, ils sont très demandeurs de ce point de vue-là, alors après moi, c'était des 6e, c'était leur nouveau bijou. Est-ce que ça s'érode pas un peu... Moi j'ai tout le temps eu des élèves qui l'avaient parce que l'année dernière, j'avais des 5e, les plus jeunes, et c'est eux pareil qui l'ont eu en premier, donc moi j'ai toujours eu affaire à des élèves qui l'ont reçu dans l'année, donc ...

[>Moi] : Et de janvier à juin, vous avez senti une différence ou… ?

[>Danielle Français] : En termes de...

[>Moi] : Pour les élèves, par rapport à l'attrait qu'ils pouvaient avoir...

[>Danielle Français] : Ah, ben, ils étaient toujours très en demande. Alors après, sur le plan pédagogique, il faudrait voir avec mes collègues qui s'en servent vraiment, enfin moi j'avoue, je…

[>Moi] : Et pourquoi justement vous vous en servez pas trop ?

(cc) BY-NC-ND

[>Danielle Français] : Alors euh, premièrement parce qu'il faudrait que j'prenne du temps pour voir c'que je peux en faire d'un point de vue pédagogique, et ça j'ai pas encore fait le pas en avant, en plus cette année, j'étais au lycée pour la première fois, et j'avoue le lycée ça m'a beaucoup accaparée et j'ai pas pris le temps de faire ça. Donc faudrait vraiment que je me mette vraiment sur le sujet. Après j'ai demandé au CRDP, ils ont des sites, des trucs, donc bon, il faut le faire quoi, mais ça prend beaucoup de temps donc j'avoue cette année j'ai pas fait, euh, pff, après, pourquoi j'le fais pas euh... parce que j'l'ai pas encore tout à fait intégré dans mes pratiques, c'est ça hein. Autant, mais j'pense qu'il faudra que j'le fasse hein, le vidéoprojecteur c'est pareil, j'l'ai fait tout de suite parce que j'étais formée comme ça, donc bon. Mais après j'ai pas envie de l'utiliser comme gadget, je sais que j'ai des collègues qui l'utilisent pour prendre les cours par exemple, les gamins prennent les cours, moi j'ai pas envie de faire ça, j'ai envie qu'ils continuent d'écrire avec un cahier, ils ont un classeur, voilà mais j'veux l'utiliser en complément de mes, enfin l'intégrer dans mes pratiques, et que ça soit un autre support, ça oui, en plus pour varier parce que ça j'pense que c'est intéressant de varier les supports. C'est c'que j'ai dit tout à l'heure, ça évite la routine, ça permet d'accrocher les élèves qui sont un peu en difficulté, alors après, à long terme je sais pas si ça fonctionnera parce que... Mais ouais voilà, et puis j'avoue j'suis un peu noyée devant tout ce qu'on peut faire, et j'ai pas moi, j'ai pas les connaissances suffisantes pour le faire seule. Enfin, pour le faire seule, j'ai besoin d'être guidée un peu donc euh, là j'ai eu des conseils du CRDP, de certains de mes collègues, donc maintenant c'est à moi, faut que j'vois c'que j'peux en faire et que j'passe du temps à y réfléchir, mais euh mais après c'est vrai oui, on te met un truc là dans les mains, faut le digérer, et on fait tout pour qu'on le fasse hein, pour nous aider, on a des tas de formations et... Bon moi, j'ai de la chance parce que je l'ai eu tout de suite l'iPad. Mais certains collègues ça fait trois ans qu'ils le demandent ils l'ont toujours pas, donc après c'est pareil, on nous demande d'intégrer ces pratiques-là mais on est pas égaux devant... J'ai certains collègues qui ont déjà l'iPad 2. Bon moi pour l'instant, je l'ai pas demandé parce que le 1 j'l'ai pas encore bien utilisé. Mais ceci dit, y'a certaines fonctionnalités qui existent pas sur le 1, par exemple l'histoire de Flash, ça existe sur le 2, donc ça, ça pourrait voilà. Et mes élèves eux, ils ont le 2. Et après, le truc aussi, c'est que au collège, comme ils nous ont dotés de matériel Ordicollège ou bien de la tablette, on a pas d'ordinateur dans notre salle. Donc du coup, il faut qu'on amène nous nos ordis, qu'on branche tout pour vidéo-projeter tout ça, et la tablette, ben on peut pas vidéo-projeter. Enfin, la 2 j'crois, mais y'a une parade avec une espèce de caméra

(cc) BY-NC-ND

j'sais pas quoi, enfin bon bref. Mais bon à long terme, si on a que la tablette, faudra que j'passe par là aussi, mais c'est un peu déstabilisant quand on a des habitudes de travail, moi j'suis pas du tout Mac en plus. Bon après je sais, c'est juste une histoire d'habitude et faut juste s'y mettre... Mais par contre y'a pas de port USB non plus, tout passe par Internet, on peut pas imprimer non plus, on peut pas brancher une imprimante, et pour moi c'est un peu déconcertant. Et encore j'suis pas non plus totalement réfractaire à la technologie, j'l'utilise tous les jours, et j'me dis, j'ai des collègues qui sont un peu plus expérimentés que moi, qui ont la cinquantaine, enfin bon c'est un peu bête c'que j'dis parce que certains collègues à 50 ans sont très à la pointe, mais d'autres pas du tout, ils utilisent même pas d'ordinateur pour préparer leurs cours, et j'me dis que ça va être un peu compliqué du coup, enfin bon j'sais pas.

[>Moi] : Tout le monde ne va peut-être pas forcément l'utiliser.

[>Danielle Français] : Ben voilà, là c'est très disparate, ils font des études tout le temps là pour nous demander des retours sur nos pratiques, et c'est que, y'en a vraiment, j'ai des collègues qui sont vraiment à fond hein, voilà, en particulier les collègues de sciences, je sais qu'ils l'utilisent beaucoup, bon en lettres certains aussi, mais c'est vrai que c'est soit tout, soit rien, soit un peu, enfin ça dépend des variables, mais on est pas tous au même niveau. Mais, j'crois que ça se fera lentement. Et pourtant y'a vraiment beaucoup de choses. Enfin j'vois, j'suis passée à Tulle – c'est à Tulle la plateforme pour faire réparer les iPads tout ça – et donc moi, j'y étais passée je sais plus, parce que j'avais un problème, oui j'avais une mise à jour qui avait pas été faite et je sais pas les faire, donc j'y étais passée, et j'ai rencontré une dame qui peut faire des super trucs. Et ils regrettent un peu là-bas qu'on les sollicite pas assez, mais j'savais même pas que ça existait par exemple mais on a à disposition une personne qui peut nous faire, je sais pas, j'me souviens plus de c'qu'elle nous avait dit, des maquettes 3D. Enfin là elle travaillait sur un sujet d'histoire-géo, enfin je sais plus, dans les détails j'me souviens plus vraiment, et disons qu'eux, ils sont très demandeurs quoi, le gars me disait, « mais on regrette vraiment que vous nous sollicitiez pas, parce que nous on peut, et c'est vrai, faire des trucs supers ». Mais le problème je pense c'est que ben déjà, on sait pas, enfin moi je savais pas que cette personne était là, et puis en plus ça demande un temps de coordination énorme alors, si on peut le prendre, j'pense qu'il faut le faire, mais il faut vraiment avoir un projet qui s'intègre dans son enseignement, et puis après il faut y aller, faut travailler avec la personne, ça demande encore du temps donc euh... Mine de rien on assure 18h, on est certifié, mais après on a le temps de préparation, le temps de connexion, donc ça voilà...

(cc) BY-NC-ND

[>Moi] : Et est-ce que vous croyez que les supports numériques changent quelque chose dans l'appropriation du savoir ? Dans l'efficacité de l'apprentissage ? Par rapport au papier ?

[>Danielle Français] : Ben je sais pas. Moi encore une fois, j'ai l'impression de croire davantage dans la diversité des supports, alors après là, les élèves que j'ai en face de moi, clairement, ils sont d'une génération de l'image et ça c'est sûr, donc moi j'passe beaucoup par l'image, mais après ça peut être une image qui est sur leur manuel, enfin, entre une image qui est sur leur manuel et une image qu'ils vont voir sur leur tablette, j'vois pas trop la différence quoi. Enfin, non mais, j'me pose vraiment la question. Mais euh oui, après, en terme d'apprentissage c'est... j'sais pas. Moi j'ai l'impression toujours que ça sert d'appât, et puis de... on varie quoi, c'est ça. Pas susciter l'ennui ou la routine mais après j'pense que j'ai pas assez de recul et j'ai un usage trop restreint de ces technologies pour savoir, mais après c'est pas vraiment lié à la tablette. Mais j'leur ai fait écouter, par exemple, j'étudiais l'Odyssée avec mes sixièmes, et l'Odyssée en fait c'est un chant au départ, et donc pour bien leur montrer la partie chantée, j'leur ai fait écouter juste, j'avais trouvé un passage qui était dit, enfin, presque chanté du coup, et là le fait d'écouter ben, ils ont retenu tout de suite que oui, c'était un chant et voilà. Donc là oui, ça sert, et c'est, ça marque davantage mais après euh ouais... Après je sais pas, j'suis un peu démunie parce que j'ai pas assez de recul et j'ai pas assez de pratique. C'est ça aussi.

[>Moi] : Parce que moi j'ai des profs qui, sur la diversité des supports, me disaient oui c'est vrai ça permet de varier, ça permet de peut-être les accrocher un peu plus pendant les cours, mais le souci aussi c'est qu'on a affaire, enfin, ça accentue leur culture du zapping quoi, et que, aujourd'hui de toute façon, on est obligé de varier les supports, parce que ils sont incapables de soutenir l'attention plus de vingt minutes.

[>Danielle Français] : Oui c'est ça. Mais après du coup moi j'crois pas qu'ils perdent en efficacité parce qu'on fait… Mais ça on le fait tous j'pense hein, et c'est ce qu'on nous dit dans les instructions officielles, on peut plus faire, on a cinquante-cinq minutes de cours, bon après, clairement, si on en fait quarante, c'est grand max, donc s'installer, dire à machin d'arrêter de faire ça... Et à chaque fois il faut qu'on fasse des petits bouts de dix minutes cinq minutes, mais c'est ce qu'on fait même avec le papier, on fait la leçon, enfin la leçon, en plus maintenant on essaie de laisser les cours magistraux, donc eux normalement, ça doit venir d'eux. Bon, en réalité c'est vraiment très compliqué que ça vienne tout d'eux mais bon, on tend

(cc) BY-NC-ND

à ça en tout cas. Et dès qu'on a fait ça, déjà on les fait observer, manipuler des choses pour qu'ils arrivent à la conclusion que ben l'adjectif il s'accorde avec le nom enfin bref, et après hop, on arrête, et on doit passer à un petit exercice, mais on fait plus des batteries. Enfin j'sais pas moi j'étais de la génération du Bled où on faisait quarante exercices à la suite, ça on le fait plus quoi, c'est hop, et du coup après on passe à autre chose, on va prendre une image et puis on va dire, ah ben, on décrit cette image en employant dix adjectifs qualificatifs, donc déjà ça, on l'a... Et oui c'est parce que, ils peuvent pas, peut-être qu'ils ont pas cette faculté. Mais bon, après ils passent, ils ont une journée de huit heures presque tous dès la 6e, alors comment on peut leur demander d'être assis pendant huit heures et super concentrés pendant huit heures, moi j'trouve ça compliqué.

[>Moi] : Même nous on lâchait...

[>Danielle Français] : Ben voilà c'est ça, donc il faut toujours les tirer et susciter leur attention, leur intérêt, et ça pour le coup, ben, p't'être que le numérique oui, c'est intéressant pour ça, ouais. Mais après, basculer au tout numérique, ben j'sais pas si on suscitera pas l'ennui, voilà je sais pas. Moi vraiment, mon credo c'est la variété quoi, des supports, des contenus,

[>Moi] : La complémentarité…

[>Danielle Français] : Oui voilà c'est ça, pour que ça soit plus vivant...

[>Moi] : C'est bien, c'était la quatrième question: est-ce que vous pensez que le numérique doit se substituer aux supports traditionnels ou être pensé en complémentarité ?

[>Danielle Français] : Eh ben voilà, ben oui, tout doit être complémentaire. Après, j'ai pas l'impression d'être vieille école, mais j'ai pas envie qu'ils se coupent du livre totalement et de l'écrit, mais d'ailleurs eux-mêmes, enfin, je sais pas si c'est qu'ils sont encore dans une génération intermédiaire et peut-être que dans vingt ans ce sera différent, mais eux-mêmes, ils rechignent pas du tout à écrire. Et certains quand on leur dit de pas écrire, enfin, ils sont pas réfractaires à taper sur une tablette, enfin ils aimaient plutôt, enfin moi quand j'leur ai demandé ça, ils ont bien aimé. Ils m'ont tout envoyé par mail, ils étaient très à l'aise, mais ils ont encore ce besoin du crayon et du papier quoi. Et puis moi, j'avais une classe de 6e, ils sont encore intéressés par la lecture, ils allaient au CDI, ils empruntaient des livres, moi j'leur faisais présenter, toutes les semaines, y'avait un élève qui présentait un livre qu'il avait lu pour soi, pour son plaisir, et ils étaient contents de montrer leur livre. Enfin j'crois que oui, tout est complémentaire, enfin ...

(cc) BY-NC-ND

[>Moi] : Oui, l'un remplace pas l'autre quoi.

[>Danielle Français] : Non, enfin, j'pense pas. Et j'pense pas qu'on... Non j'pense pas qu'on va en arriver là, et j'imagine que tout le monde pense un peu comme ça, même voilà j'pense aux médiathèques, ils ont tout, ils ont les livres et le numérique et j'ai l'impression que les deux peuvent aller de pair. Alors après je sais que y'a une guerre et que la fin du livre est annoncée...

[>Moi] : Je sais pas, je pense pas, parce que... Là j'en arrive à l'idée qu'aujourd'hui c'est dommage de vouloir faire sur du numérique c'qu'on fait déjà très bien sur du papier. C'est-à-dire faire des livres numériques par exemple, où c'est juste le livre qui est projeté sur un écran, j'vois pas trop l'intérêt quoi. Quand y'a des choses qui sont intégrées dedans, quand on exploite vraiment les potentialités du numérique, là oui. Mais si c'est juste pour faire du copier-coller de ce qui se fait sur le papier...

[>Danielle Français] : Oui faire des doublons ça a pas d'intérêt à mon avis.

[>Moi] : Ouais, voilà c'est ça, c'est que c'est une technologie qui a des potentialités propres, et c'est vrai que dans l'enseignement, elles peuvent être exploitables, mais si c'est juste pour remplacer, là j'vois pas l'intérêt.

[>Danielle Français] : Ouais, c'est ça. Mais ils en ont des livres hein moi sur l'iPad mais j'suis même pas sûre qu'ils les lisent, j'me suis pas posée la question, mais y'en a. Mais après y'en a, voilà, c'est toujours pareil, moi la tablette a été remise à mes 6e, y'avait des bouquins trop ardus pour eux. Enfin, c'était Notre Dame de Paris de Victor Hugo par exemple, des trucs comme ça, et pas en version jeunesse, enfin j'ai regardé c'qu'y'avait, clairement mes 6e, ils pouvaient rien lire là-dedans. Après je sais pas, j'pourrais leur poser la question d'ailleurs, de savoir, si ils ont lu des trucs, mais non. Après, juste pour rebondir, j'ai eu une réflexion assez étonnante de mes 2nde, qui eux ont été la génération Ordicollège, ils ont pas eu d'iPad, et ils m'ont dit, « Madame, c'est trop nul l'iPad ». Alors je sais pas si c'est parce qu'ils sont un peu jaloux, mais eux visiblement ils ont préféré avoir un ordinateur, et pas l'iPad alors j'sais pas.

[>Moi] : C'est pas les mêmes outils quoi.

[>Danielle Français] : Ben voilà. C'est toujours l'histoire du traitement de texte. Moi j'crois que la tablette est pas faite pour ça quoi, franchement...

[>Moi] : Ben, la tablette, j'avais rencontré quelqu'un en Corrèze qui me disait, la tablette c'est du gadget quoi, et après pour le travail vraiment...

(cc) BY-NC-ND

[>Danielle Français] : Alors, à moins qu'on ait des logiciels vraiment intégrés et voilà, qu'on arrive... Moi j'vois par exemple des exercices de grammaire où tu dois déplacer des mots, où il faut compléter, ça ok. Bon après j'parle dans le vide parce que je sais même pas, je sais pas ce qui existe... Mais y'en a qui font, y'a tout un collectif de profs qui a fait, ça s'appelle le livre numérique je crois, ils ont fait plein de trucs voilà, c'est à disposition. Ça c'que je trouve intéressant c'est la démarche où on met en commun les savoirs aussi.

[>Moi] : Justement, est-ce que vous avez été formé à l'usage des technologies numériques ? Soit à l'IUFM soit après par des formations...

[>Danielle Français] : Alors, moi j'l'ai été... C'que j'ai eu à l'IUFM c'était, j'ai validé ce qu'on appelle le C2I2E là, bon clairement, c'était... ça nous préparait pas vraiment à nos usages en classe quoi. Alors après par contre, j'ai des formations continues, et spécifiquement à l'iPad, et comme j'suis en Corrèze, moi j'en ai pas mal. Et c'est des stages qu'on nous impose, enfin ce qu'on appelle « public ciblé », donc ça veut dire qu'on nous dit « toi t'iras voilà ». Donc cette année, bon après, y'a aussi toute l'histoire des compétences tout ça, mais c'est pas vraiment lié, non. Cette année j'en ai vraiment eu une. Une demi-journée. C'est des collègues souvent qui l'assurent, des collègues souvent de sciences, voilà, technologie, qui ont vraiment adopté le système numérique et qui sont vraiment dedans, et bon... Là, en l'occurrence, c'était voilà c'que je disais tout à l'heure, comment on fait pour faire ses cours sur l'iPad, euh, pff, bon, moi j'étais un peu sceptique franchement parce que déjà voilà, le fait moi, qu'on soit sur une plateforme Apple et que tout appartienne à Apple ça m'a vraiment gênée. Après euh, j'sais pas enfin, si j'ai bien compris en fait du coup, tu fais ton cours et du coup les gamins ils ont tout, ils ont la même chose sur leur tablette, euh... j'sais pas, enfin moi, j'vois l'intérêt pour moi il est un peu limité. Moi j'aimerais bien utiliser la tablette pour des activités où les élèves sont vraiment participatifs, c'est plutôt ça qui m'intéresse.

[>Moi] : Oui c'est pas juste dans la réception quoi…

[>Danielle Français] : Oui voilà, alors après, j'ai peut-être pas tout saisi et lui il dirait que, non, non, c'est pas ça et qu'en fait... Bon après, même moi franchement, vidéo-projeter le plan de mon cours j'vois vraiment pas l'intérêt quoi…

[>Moi] : J'suis assez d'accord, c'est comme les gens qui, enfin, quand on vidéo-projette tout le cours, j'suis pas convaincue.

[>Danielle Français] : Ben, même moi, j'le vois quand on fait des réunions en tant qu'adultes, où t'as l'intervenant qui te vidéo projette ton truc. Il te met un grand 1 en gros, ça

(cc) BY-NC-ND

prend toute la place... Bon c'est bon, j'ai compris... Alors après, ceux qui font ça disent oui mais comme ça, c'est bien balisé, on sait où on va... Bon j'sais pas moi mes élèves j'ai l'impression qu'ils savent où on va, et même si ils savent pas c'est moi aussi qui les guide, bon euh...

[>Moi] : Ça dépend comment on conçoit les choses. Et là-dessus, j'ai une anecdote assez marrante d'un prof de maths qui pareil vidéo-projette son cours, et puis un jour, le vidéoprojecteur est tombé en panne, donc il a été obligé de tout faire au tableau à l'ancienne avec la craie, tout écrire, machin, et les élèves lui ont dit, mais monsieur, mais on comprend beaucoup mieux quand vous utilisez pas le vidéoprojecteur. Parce que justement, il a pris le temps de construire le cours avec eux, de bien répondre aux questions, de faire attention...

[>Danielle Français] : Oui, oui, c'est ça. C'est le danger hein, quand tout est prêt, on hop, et ouais ouais. Ben c'est justement, enfin nous, en français en tout cas, je sais pas comment ça se passe dans les autres disciplines, mais j'crois que c'est à peu près la même chose, nous c'qu'on nous demande en fait c'est de construire en fait, avec les élèves. En réalité, on devrait presque arriver comme ça là, et c'est les élèves qui construisent avec nous. Bon, dans les faits, moi j'ai déjà tout préparé, et c'est directif c'que je fais, mais j'essaie au maximum que ce soit eux qui découvrent les choses. Donc j'fais semblant que c'est eux qui ont découvert... ah c'est moche. En réalité c'est un petit peu ça, mais voilà, c'est important qu'ils soient au centre de l'apprentissage parce que sinon c'est trop... S'ils sont assis sur une chaise et qu'ils regardent un truc passé là... Déjà j'trouve qu'ils ont pas du tout de regard critique par rapport aux images, moi c'est ça vraiment qui me...

[>Moi] : Par rapport aux technologies non plus…

[>Danielle Français] : Parce que j'me dis, ils vivent dedans, voilà, ils vivent dedans, et ils gobent tout quoi, ils ont pas de distance critique. Et ça c'est au collège comme au lycée, hein. Et j'trouve moi vraiment, si j'ai une mission après ça serait celle-là. Bon, savoir ce que c'est qu'un COD, un attribut du sujet, pff, j'trouve ça, enfin j'devrais pas dire ça mais j'trouve ça un peu accessoire, tant pis quoi, s'ils savent pas, mais leur dire « attention, regardez ce que vous voyez, ce que vous lisez, et prenez pas ça pour argent comptant », j'trouve vraiment, c'est la première de nos missions, vraiment, et ça vraiment j'essaie de... ouais de leur faire acquérir cet esprit critique, et j'pense que c'est ce qui leur servira. Après, je bon, on va dire que j'ai une vision très pragmatique de mon enseignement mais enfin je maintiens quoi. Avoir un peu de... Ben apprendre des choses d'un point de vue culturel, apprendre des textes pour savoir ce qu'ils

(cc) BY-NC-ND

disent et parce qu'ils nous servent encore aujourd'hui, oui, et vraiment, avoir ce regard critique, totalement, après le reste bon... Enfin avoir une orthographe aussi, ça peut servir, correct, mais euh...

[>Moi] : Et pour les technologies c'est pareil non ? Enfin ils se posent pas la question. Ils utilisent un point c'est tout non ?

[>Danielle Français] : Oui voilà, c'est ça. Mais oui, ils tombent dedans, et puis y'a l'effet aussi j'pense de... pas de masse, mais oui, ou un peu grégaire aussi, on fait tous la même chose, et on ouais, ça doit être ça. Oui non, mais non, l'iPad c'est bien pour eux, j'pense, j'ai pas demandé à mes 6e mais y'en a pas un qui va dire « l'iPad c'est nul », enfin ils sont tous à fond dedans... Et même voilà, j'avais un petit gamin qui était vraiment en grosse difficulté, il était vraiment tout content de me dire « Madame j'ai mis 58 photos sur mon iPad », et ça pour lui, c'était une super réussite et voilà, il avait mis toutes ses photos et il était super content. Et là j'ai vu, alors lui vraiment en gros échec scolaire, et lui pour le coup il était super content de taper sur l'iPad, voilà. Donc, encore une fois, lui on arrive à le saisir, après il continuait à faire des fautes, c'était, au niveau de la syntaxe, c'était pareil que quand il écrivait hein, voilà.

[>Moi] : Mais ça le remobilisait.

[>Danielle Français] : Voilà, j'avais l'impression qu'il reprenait un peu de cœur à l'ouvrage.

[>Moi] : Mais ça ouais c'est pareil, c'est des profs en SEGPA qui m'ont dit, l'intérêt de l'ordinateur, c'est d'apporter un nouvel outil, parce que c'est des élèves qui ont été en échec avec des supports traditionnels, du coup là, ça leur permet de repartir sur de nouvelles bases quoi.

[>Danielle Français] : Ben c'est ce qu'on fait, moi j'avais donné aussi... j'étais en soutien avec mes 6e, y'a trois ans là, et j'allais presque systématiquement en salle informatique, parce qu'à l'époque ils avaient pas l'iPad, et j'avais trouvé des logiciels de pff... C'était vraiment un peu bêbête hein, c'était de la grammaire, de l'orthographe, il suffisait juste d'ajouter des « s » mais au lieu de le mettre au crayon, ben on appuie sur une touche, on fait bouger une souris, ben ça change un peu, c'est moins rébarbatif que voilà. Donc ça oui, moi, j'crois que c'est chouette de ce point de vue-là, hein. Après, si c'est trop généralisé, est-ce que ça va avoir les mêmes effets ? Ça, je sais pas, franchement.

[>Moi] : Ben la plupart des profs me disent que si c'est systématique, ça perd de son attrait.

(cc) BY-NC-ND

[>Danielle Français] : Oui voilà, moi j'crois ça aussi.

[>Moi] : Et après est-ce que les élèves savent utiliser l'iPad ? Ou l'ordi hein, les deux, enfin, les supports numériques, est-ce qu'ils savent vraiment les utiliser ?

[>Danielle Français] : Eh ben, j'pense qu'il faut faire une distinction justement entre l'iPad et l'ordinateur. Parce c'est ce que je disais tout à l'heure, les PC là, les ordinateurs, j'me suis rendue compte que voilà, ils savaient pas enregistrer les fichiers, enfin la plupart. Et ça, c'est dès mon année de stage que j'm'en suis rendue compte, j'me suis dit, j'avais des 6e, j'me suis dit, ah eux, c'est la génération souris, moi, j'vais vraiment être larguée, et en fait j'avais l'impression d'être la reine de l'informatique hein, parce qu'ils savaient pas enregistrer, rien quoi. Mais bon après c'est peut-être normal, à l'école, je sais pas s'ils en font beaucoup l'informatique, à la maison s'ils ont un usage que ludique, enfin s'ils vont que sur Internet, ils ont pas besoin d'enregistrer des trucs, donc y'a des choses qu'ils savent pas faire. Après sur la tablette, euh, moi j'étais sauvée une fois par un élève de 5e, c'est lui qui a dit aux copains comment on envoyait sur ma boîte mail, moi je savais plus comment fallait faire. Y'en a certains, j'pense ça dépend, ça dépend des usages qu'ils en ont à la maison. Mais j'ai l'impression que ça s'acquiert très vite, et ils se demandent entre eux. Parce que là, j'ai vu là, quand on faisait les séances d'écriture là, ils travaillaient en groupe donc euh, enfin j'avais la demi classe, ils travaillaient en groupe, donc c'était relativement libre, ils pouvaient se lever, enfin voilà, et y'en avait toujours un qui était un peu l'expert en fait, et qui allait voir ses copains, « ben voilà tu dois faire ça voilà ». Donc ils s'aident un peu les uns les autres, mais globalement, j'ai l'impression qu'ils ont très vite pris en main la tablette, quoi. Enfin mieux que moi par exemple, bon j'avoue, moi j'avais peut-être pas le même intérêt qu'eux.

[>Moi] : Mais c'est peut-être un usage plus intuitif aussi la tablette ?

[>Danielle Français] : Oui voilà, mais ça j'm'en suis rendue compte. J'avoue, quand j'l'ai eu, j'avais déjà mes cours à préparer, mais c'est un peu bête parce qu'au lieu de les préparer de façon traditionnelle ou avec c'que j'connaissais, j'aurais dû intégrer la tablette comme ça, ça m'aurait pas fait plus de boulot peut-être enfin, j'sais pas. Et au lieu de ça, j'me suis dit, bon, ça j'verrai plus tard, pour l'instant, j'vais faire mes cours, et après j'intègrerai au fur et à mesure. Donc du coup j'ai laissé pendant très longtemps la tablette prendre la poussière sur ma bibliothèque, et après au bout d'un moment, j'me suis dit bon allez, vas-y, essaie un peu, et finalement j'me suis rendue compte que c'était assez intuitif et qu'on captait assez vite c'qu'il fallait faire, donc pour eux j'imagine que ça doit être... Bon après, j'suis pas

(cc) BY-NC-ND

non plus, on a pas non plus, j'ai pas non plus cinquante ans d'écart avec mes élèves, mais ouais pour eux, j'pense que c'est, mais j'm'en suis rendue compte hein, que c'était assez intuitif. Mais après encore une fois, même sur la tablette, y'a des choses qu'ils ne maîtrisent pas, là j'vous dis le traitement de texte, mais bon apparemment c'est à nous profs de français de le faire acquérir ça, ils le font plus en techno, donc c'est à nous.

[>Moi] : Oui parce que je crois que pour le B2I, c'est un peu toutes les disciplines confondues.

[>Danielle Français] : Oui voilà, c'est ça, on doit valider. Mais ça aussi ça pose problème parce qu'on a pas tous la même pratique du numérique et comment on fait pour valider ce truc-là. Pour l'instant c'est un peu le flou artistique, enfin moi là, j'avais des 3e cette année, on valide qu'en 3e, bon ben, c'est chacun qui met une croix, enfin plus ou moins... Mais ça dépend des établissements, ça dépend, enfin pff... Souvent y'a un... comment dire... Enfin déjà dans chaque établissement, enfin au collège en tout cas, on a un prof qui est référent informatique donc, si on a un problème, on va le voir, et souvent c'est lui qui doit se charger de valider tout ça, avec les profs principaux, et donc il nous envoie souvent des mails en disant, vous aussi vous pouvez valider... Mais ça faut que ça rentre dans les pratiques... pff... mais bon on a beaucoup de collègues, enfin, pff.... Disons que c'est ça, plus le reste, parce qu'on a aussi euh, maintenant on va travailler par compétence, enfin on est censé travailler par compétences, on parle aussi de supprimer les notes, enfin y'a beaucoup de choses en fait qui arrivent j'pense de changement d'un coup, et euh, vraiment ça fait, on peut pas être sur tous les fronts à la fois j'pense. Même avec la meilleure volonté du monde, enfin j'rejette pas en bloc hein tout ce qui est proposé et j'pense que et pour le numérique, et pour là les notes qui vont probablement disparaître, j'pense que y'a des choses à prendre, mais c'est beaucoup à la fois. Et euh, on est lent j'pense à changer quoi.

[>Moi] : Ben oui, mais parce qu'aussi, au niveau national y'a plein de situations différentes, plein de contextes différents. Ce qui se passe dans un collège va pas se passer dans un autre collège. Donc c'est dur de faire un changement complet, uniforme d'un coup quoi.

[>Danielle Français] : Et puis, c'est quelque chose qu'on peut pas faire tout seul. Par exemple, là l'histoire des compétences, clairement, il faut se mettre par disciplines. Il faut tous travailler ensemble, dans certains établissements c'est possible, dans d'autres c'est pas possible. Enfin bon, après c'est les rapports humains, hein. Et puis, bon ben, moi, par exemple

(cc) BY-NC-ND

là, j'suis remplaçante, donc, j'suis jamais deux ans de suite dans le même établissement. Donc j'commence quelque chose dans un établissement, j'sais qu'à la fin de l'année, va falloir, enfin, l'année suivante va falloir que j'recommence dans un autre, et j'vais arriver dans un établissement où ça sera, où l'évolution sera plus ou moins aboutie, donc ouais, voilà. C'est un peu un entre-deux. Et puis y'a des gens qui traînent les pieds, d'autres qui sont très enthousiastes, alors du coup, ça fait un mélange un peu bizarre, et on n'avance pas des masses. Mais après j'comprends, enfin, en plus je... en j'sais pas. Y'a des choses que j'cautionne, d'autres beaucoup moins, et j'comprends les collègues qui rejettent un peu, qui rejettent en bloc j'comprends, j'comprends les collègues qui avancent davantage, mais enfin, c'est assez compliqué tout ça en fait. Et puis y'a la pression des chefs d'établissement, qui eux veulent être à la pointe donc, bon... Enfin tout ça pour dire, que, avec le numérique et tout ça, ça fait beaucoup de changements quoi, en fait. Et puis, là, on est en Corrèze hein. Donc en Corrèze, nous, on est poussé quand même plus qu'en Haute-Vienne. Après en Haute-Vienne j'pense que y'a des gens qui font des trucs, mais moi j'côtoie certains profs en Haute-Vienne, même le vidéoprojecteur ils s'en servent pas, quoi. L'image, ils la montrent comme ça, quoi. Bon clairement, moi j'pense que ça faut arrêter, quoi, parce que, enfin, moi j'me souviens en tant qu'élève, quand le prof nous montrait ça, quand t'es au fond tu vois rien et là tu décroches quoi, tu dis, j'vois pas, j'm'en fiche quoi. Et moi, j'pense que, certains trucs numériques nous ont apporté un confort de travail évident, pour nous, pour les élèves donc, ouais, c'est euh... Après, bon voilà, faut pas que ça devienne du gadget quoi. Moi, j'sais qu'on nous a présenté un logiciel pour étudier l'image où tu préenregistres des lignes de fuite, des machins, des points, des trucs. Bon alors c'était super joli, tu pouvais mettre en avant des détails du tableau tout ça, mais bon voilà, moi j'le montre avec mon doigt, une règle ou j'sais pas quoi, et c'est pareil quoi, enfin j'sais pas, des fois j'suis un peu... un peu sceptique... Non mais, j'ai l'impression, des fois j'me dis, j'vais passer trois heures trente à préparer le truc, pour au final un effet pas... bon j'sais pas.

[>Moi] : Et le numérique du coup vous l'utilisez à quel moment ? Enfin en général qu'est-ce qui vous décide à vous dire « Bon là, j'vais basculer sur numérique » quoi.

[>Danielle Français] : Euh, ben le numérique du coup, moi, clairement, ça se limite à peu de choses, enfin le vidéoprojecteur et puis un petit peu le... Ben, quand ça s'y prête euh, enfin, c'est en fonction de ce que je trouve quand j'prépare mes cours, par exemple je sais que, quand j'étudie une œuvre, j'aime bien, j'ai toujours mes petites habitudes, mon site de la BnF,

(cc) BY-NC-ND

que j'trouve génial, donc j'vais toujours fureter, me dire bon, est-ce que j'peux faire quelque chose avec ça, c'est en fonction ouais, de ce que j'vais trouver. Après j'regarde un peu sur… on a des sites de références, j'regarde si y'a des choses dont j'peux me servir, c'est en fonction du contenu de mes cours, en fait.

[>Moi] : Mais c'est pas, enfin, vous vous dîtes pas, « il faut que j'utilise le numérique » ?

[>Danielle Français] : Ben, non, j'me le dis pas, mais après j'pense qu'il faudrait que j'l'utilise davantage.

[>Moi] : Pourquoi ?

[>Danielle Français] : Ben, davantage, pour varier encore. Parce que clairement, j'suis encore, j'sais pas, j'suis encore très papier quoi. J'utilise encore beaucoup leur manuel, et puis aussi ben, bêtement, pour être en accord avec les instructions officielles hein, je suis prof, donc j'écoute ce qu'on me dit, quoi. Non mais, par contre, enfin c'est ce que j'disais tout à l'heure, mais j'vois que, quand j'utilise une image, quand j'pars, même une leçon de grammaire, des fois c'est assez fastidieux hein, eh ben j'utilise une image pour partir, pour expliquer le COD, j'sais pas, n'importe quoi, ben j'trouve qu'on suscite déjà l'intérêt, ça passe mieux voilà. Bon après, j'ai fait des leçons sur le subjonctif présent sans image, sans rien, et j'sais pas pourquoi, c'est super bien passé aussi, donc bon, voilà. Mais non, enfin, j'utilise le numérique, vraiment oui en fonction du contenu de mes cours, oui voilà si..., avec, ben l'image euh...

[>Moi] : Et pour revenir sur ce que vous disiez tout à l'heure sur l'image, qu'est-ce qui, enfin, les élèves ils font quoi par rapport à l'image ? C'est-à-dire qu'ils gobent tout sans se poser de questions ?

[>Danielle Français] : Ah, par rapport à l'esprit critique ? Oui souvent, c'est ça, alors, j'ai parlé de l'image mais en fait, les textes c'est pareil hein. C'est... Parfois ils comprennent pas euh, bon après, j'parle pas de mes classes de 6e où ils sont un peu petits, mais les textes où y'a un peu d'ironie, ou des textes où y'a un peu des antithèses, c'est-à-dire où l'auteur dit le contraire de c'qu'il veut dire en fait, ça ils ont du mal à le déceler. Mais par rapport à l'image ben euh... pff, j'sais pas, souvent on utilise la publicité en français, pour leur montrer que y'a un message de vente dessous par exemple, ou des choses comme ça, et ça, ils le voient pas d'emblée, ou euh... Enfin rien que l'analyse de l'image comme ça, de dire ben pourquoi on met

(cc) BY-NC-ND

une grosse voiture, pourquoi enfin, c'est un peu bête c'que je dis, mais voilà c'est euh... j'sais pas si j'ai bien répondu à la question.

[>Moi] : Oui si si complètement, mais oui mais enfin en même temps là, vous parlez d'élèves de la sixième à la troisième ? Ou euh...

[>Danielle Français] : Ouais, j'ai eu l'impression ouais, que…

[>Moi] : Non, mais en fait, c'est pour savoir, parce que j'me dis, ils ont pas d'esprit critique mais en même temps, ils sortent juste du primaire.

[>Danielle Français] : Ah oui, non, mais je les, c'est pas du tout, c'est pas un jugement ni rien, c'est juste un constat. Oui, certains ils sont petits. Mais j'ai été étonnée, j'avais eu des 1ère cette année, et alors c'était pas l'image hein, c'était un texte, mais un texte où clairement l'auteur disait le contraire de ce qu'il pensait, et ils l'ont pas décelé par exemple. Ils ont eu du mal à comprendre que l'auteur ne défendait pas l'esclavage mais qu'il le condamnait, donc voilà c'est ça. C'est juste dans cette démarche-là que je m'inscris là. Mais après c'est normal, même eux en 1ère c'est normal, c'est un processus de... enfin j'sais pas, ouais c'est ça c'est long. Et puis, peut-être que dans la société dans laquelle on vit, on a pas l'habitude de décrypter, ouais, comme ça, enfin de... Oui c'est pas leur faute, c'est pas eux hein, vraiment je... Je leur rejette pas la faute et c'est pas ça du tout, hein.

[>Moi] : Et vous les sentez motivés les élèves en général ?

[>Danielle Français] : À l'école ?

[>Moi] : Ouais.

[>Danielle Français] : Ben ça, ça dépend, hein. Ça dépend, c'est, pff... Après j'vois tellement de trucs. Des gamins qui viennent d'un milieu social et familial tellement compliqué que j'me dis, mais comment j'peux leur demander quoi que ce soit, quoi. Après moi, j'ai envie qu'ils se disent pas qu'ils sont en train de souffrir et que c'est affreux quoi, mais ben là, moi j'avais des 6e cette année, donc c'est vrai que les 6e c'est chouette quoi, ils se battent pour lire, ils sont super frais encore quoi, tu leur proposes presque n'importe quoi, ils sont super contents. Pour eux voilà, le manuel ou le numérique j'sais pas si... Enfin si, y'avait un regain d'intérêt, mais même ouvrir leur manuel, ils voient une image sur leur manuel ils sont super contents, ils voient un texte, ils sont contents. Moi, cette année, j'avais une classe, même les gamins qui étaient complètement paumés, ils s'enthousiasmaient quand même. Bon après, c'est vrai que, quand tu montes dans les classes, c'est un peu plus compliqué, mais c'est ça, moi j'trouve que tout l'enjeu de notre boulot c'est ça, c'est d'essayer de les tirer un peu et de

(cc) BY-NC-ND

leur dire, allez hop, enfin moi, j'ai l'impression d'être au théâtre, enfin de faire le clown tout le temps, mais d'essayer ouais de... enfin qu'ils s'ennuient pas déjà, enfin après... J'dis pas que les cours c'est chiant, c'est pas ça mon propos, mais encore une fois, ils ont des journées hyper chargées, et j'comprends qu'à un moment ils en peuvent plus, et donc faire en sorte que bon, ben, ça passe mieux, et puis qu'ils apprennent un peu des choses quand même. Enfin bon, c'est un peu notre mission aussi, mais plus que les contenus, moi j'trouve que les contenus disciplinaires... moi j'ai envie qu'on leur transmette, bon après ma discipline moi le permet, qu'on leur apprenne à voilà, à être un bon citoyen, un bon enfin... que ça leur serve pour eux quoi.

[>Moi] : À se poser des questions, à pas se laisser faire...

[>Danielle Français] : Alors après, s'ils sont intéressés, ben pas tous évidemment, et y'en a qui me disent ben madame j'aime pas le français, ben voilà, il a le droit de pas aimer le français hein.

[>Moi] : Et numérique ou pas ça changera rien.

[>Danielle Français] : Ben, j'ai l'impression hein, quand même que...

[>Moi] : Parce que y'avait souvent ce discours que, avec le numérique, on va remotiver tout le monde, ça va être génial, ça va résoudre tous les problèmes...

[>Danielle Français] : Non, j'crois qu'on arrive à raccrocher. Mais voilà, c'est pareil, c'est de temps en temps quoi, ça va être un jour, ben lui, ça va lui plaire, mais ça, ça existe aussi. Enfin voilà je parle de ma leçon sur le présent du subjonctif, parce que j'me souviens là qu'avec une classe de 5e, ben je sais pas pourquoi, j'ai plein de gamines qui ont adoré, qui m'ont dit « ah c'est une super leçon », alors que y'a rien de plus... Enfin la conjugaison, c'est pénible quoi, et voilà, et bon ben, c'est parfois, ça se passe bien, parfois il fait beau alors ça leur donne envie de... Enfin j'sais pas et puis c'est très personnel, c'est très... On est en face d'individus donc, euh… Et puis un jour ça se passe mal à la maison, donc ils ont pas envie de travailler, ils ont pas envie, bon ben, voilà, moi y'a des fois, j'ai pas envie non plus, hein. J'me force parce que bon, j'suis là pour ça, mais je sais que des fois ben, y'a des fois des cours où ça se passe super bien, mais numérique ou pas hein, encore une fois, je sors, j'me dis ben ah, c'était chouette, on a passé un bon moment et des fois, j'me dis oulalah, c'était pas terrible, on s'est un peu embêtés là. Et puis le numérique, y'a quand même tout le côté, enfin j'reviens sur le côté pratique, on est pas à l'abri, voilà on est pas, même avec mon vidéoprojecteur là, après j'reconnais, moi j'ai toujours été dans des établissements qui étaient très bien équipés. J'ai

(cc) BY-NC-ND

pratiquement, tout le temps, un vidéoprojecteur à mon plafond là, donc j'ai juste à amener mon ordi, hop, je branche, et même au lycée, j'avais un PC, donc je branchais direct, mais il était souvent défaillant. Alors heureusement au lycée, on a quelqu'un tout le temps, un emploi là, enfin un gars qui est employé tout le temps, donc j'vais toquer à son bureau et dans l'heure ou dans la demi-journée il m'a réparé tout ce qu'il fallait. Au collège c'est pas ça. Au collège c'est plus compliqué, donc faut que j'me débrouille toute seule. Donc quand mon ordi marche pas, quand la vidéo marche plus, ben on fait autre chose quoi, on s'adapte. Donc voilà aussi un écueil de la technologie, mais bon c'est... bon ça arrive quoi. Mais encore une fois, moi en Corrèze, je sais pas comment c'est moi en Haute-Vienne, j'avais fait un stage à Valadon, oui non fallait que j'aille chercher le vidéoprojecteur, donc ça, c'était un peu compliqué hein, quand tu te... Ça c'est un frein aussi vraiment. Moi la première année à Pétaouchnok, il fallait que j'aille chercher, j'avais un vidéoprojecteur portable, donc il fallait que j'ailler chercher la sacoche, que j'installe tout, donc ça me prenait toute la récré, donc un quart d'heure, donc ça veut dire que j'avais pas de récré déjà, et ça veut dire qu'il fallait que j'le prévois, et euh... dans l'organisation des cours par exemple, fallait que j'me dise bon faut absolument, que cette heure-là, j'fasse mon truc avec mon vidéoprojecteur, et si j'ai pas fini avant, ben tant pis, faudra, enfin, c'est vrai que c'est plus confortable quand t'as tout dans ta salle voilà, ça vraiment, c'est…

[>Moi] : Quand c'est pas à la charge de l'enseignant quoi.

[>Danielle Français] : Ouais, ouais. Et j'pense que y'a beaucoup de profs qui sont un peu réfractaires pour ça aussi, parce qu'ils se disent, voilà faut que j'aille chercher mon truc, que j'l'installe, que j'l'enlève, que j'le remette... Mais après dans mon collège, toutes les salles sont pas comme ça. Après moi j'ai eu de la chance parce que les salles où j'étais étaient bien, les salles de langues, ça aussi, y'a une disparité franchement, dans les disciplines. Les salles de langues, elles sont super bien installées, y'a des... Bon après, j'ai aucun problème avec mes collègues de langues, c'est un état de fait hein, les salles de langues, mais c'est normal elles utilisent, enfin ils utilisent plus, donc y'a des enceintes, des trucs enfin, des vidéoprojecteurs, et après on considère qu'en français, mais c'est peut-être aussi la faute de mes collègues, enfin et je m'inclus dedans, de français, peut-être qu'on est pas assez revendicatif, et dire ben ouais, mais nous aussi on utilise l'image, on utilise tout ça, et on a besoin du matos. Et du coup, moi j'ai vu des salles de français dans mon collège, c'est un tableau vert, à la craie, et point. Donc du coup, c'est un peu compliqué. Moi mes collègues qui étaient là-dedans, à chaque fois il

(cc) BY-NC-ND

fallait qu'ils aillent chercher un ordi, un vidéoproj', des enceintes, euh voilà. Moi j'avais de la chance j'étais dans une salle de langues ou de maths, et j'avais ce qu'il fallait. Enfin j'avais pas les enceintes, et j'amenais mes enceintes perso, donc je trimballais tout, donc ça c'est pas très grave, mais ça, ouais. Y'a une disparité assez grande dans le matériel qui est donné aux établissements, et puis entre disciplines. Mes collègues de sciences, ils sont à la pointe quoi, c'est sûr. Mais après j'pense ça vient aussi, ben j'pense, d'une part, c'est des idées qu'on se fait, c'est boh, en français on a un livre et c'est bon quoi, enfin, j'pense y'a encore des chefs d'établissement qui fonctionnent comme ça, et puis de nous, même, j'pense que peut-être nous en français on est moins... Bon après, ça dépend, moi j'ai des collègues de français qui sont vraiment à la pointe, qui font plein de trucs, j'en ai d'autres qui font rien du tout hein, et puis d'autres qui font entre les deux, enfin y'a de tout quoi. Oui et puis c'est pareil, on est aussi des individus, donc on a nos idées j'pense, on a une conception idéologique de notre métier, donc ça voilà, c'est dur à modifier aussi, et puis voilà, moi j'ai été formée un petit peu au numérique, j'ai des collègues pas du tout, donc ça, il faut encore qu'ils s'y mettent, mais ça va très vite, parce que là j'avais une collègue stagiaire en anglais, elle, ça y est, elle est complètement à fond dedans... Enfin j'vois que moi j'suis très en retard par rapport à elle, hein. Mais après voilà, on est pas d'accord sur tout.

[>Moi] : Et qu'est-ce que vous pensez de l'expression « école numérique » ? Est-ce que justement vous trouvez pas que c'est un peu culpabilisant pour ceux qui utilisent pas le numérique ? Et aussi pourquoi il faudrait foncer dans le numérique ?

[>Danielle Français] : Ben oui, pourquoi ? Pourquoi ouais. Non, « école numérique », oui j'ai l'impression que ça fait bien, mais pour revenir à l'exemple de la Corrèze, j'pense que si on a eu tout ça, l'iPad, l'Ordicollège, c'était au nom de la fracture numérique, voilà. Petit département rural, eh ben, on a mis la gomme là-dessus pour que les élèves soient pas, voilà soient pas des ploucs, et puis clairement c'est une vitrine politique tout ça. Et puis, oui école numérique bon ben, ouais j'trouve que c'est peut-être un, j'sais pas, sur le papier c'est peut-être beau, et puis oui c'est culpabilisant par rapport à ceux qui sont pas... à l'école quoi, l'école qui n'est pas numérique, c'est l'école quoi ? Has-been ? Enfin je sais pas. Y'a l'histoire des tableaux blancs interactifs aussi, alors ça par contre j'suis complètement passée à côté, je sais qu'en primaire ils l'utilisent beaucoup mais nous on en a pas trop dans nos établissements, étant donné qu'on a les tablettes j'pense que le Conseil Général va pas euh... tout...

[>Moi] : À Limoges c'est plutôt ça qui se fait, c'est les tableaux numériques.

(cc) BY-NC-ND

[>Danielle Français] : Mais ça, j'pense y'a des bonnes choses à prendre aussi, mais c'est pareil, il faut savoir faire, mais il faut, enfin, il faut... Moi j'ai vu, enfin mon conjoint il est instit, et il a rencontré des instits qui l'utilisaient beaucoup, et euh finalement après tu gagnes vachement de temps. Enfin c'est très long quand tu fais tes préparations, mais après, c'est un confort de travail apparemment vachement plus appréciable. Bon après nous en Corrèze, on en a pas beaucoup des tableaux... enfin, on en a certains, j'ai des collègues très adeptes, et... Mais il doit y'en avoir un par établissement, c'est dérisoire, donc c'est vrai que moi du coup j'm'y suis pas trop, trop penchée. Mais après ouais, « école numérique » euh... pff.... Mais c'est pareil « école numérique » ça veut dire qu'on... pour moi on parle de quoi ? De supports, pas de savoirs forcément, ni... Ça peut être alléchant parce que c'est… école numérique, clairement c'est l'école du troisième millénaire, mais qu'est-ce que, déjà qu'est-ce qu'on met dessous « école numérique » ? Et puis école non numérique euh... ça serait l'école du vingtième siècle complètement dépassée ? Enfin ouais, voilà, non ça me laisse un peu... Et puis j'ai pas envie de rentrer dans ces étiquettes-là, enfin je... pff...j'trouve ça un peu... ça a pas de sens quoi...

[>Moi] : Parce que pour vous le numérique c'est juste un support quoi ?

[>Danielle Français] : Ben ouais, j'crois que j'reste sur cette idée pour l'instant, après j'vais peut-être changer d'avis mais euh...

[>Moi] : Justement parce que j'avais des instits en maternelle qui m'avaient dit, école numérique, et après on va dire quoi ? École pâte à modeler ?

[>Danielle Français] : Mais j'crois que oui, ça relève plus de l'idéologie politicienne quoi. Après, moi j'suis... On me balance plein de mails. J'reçois plein de mails du Ministère sur l'école de demain, l'école numérique, plein de trucs comme ça. Bon j'avoue, j'lis en en diagonale, parfois j'lis même plus, mais, enfin, c'est très ambitieux hein c'qu'ils veulent faire mais après, moi j'me pose la question du fond, parce que tout ce qu'ils nous présentent c'est un décor, c'est un emballage cadeau, mais au fond voilà... Et puis j'ai l'impression qu'on oublie aussi l'humain là-dedans, enfin la relation avec l'élève quoi. J'sais pas j'ai l'impression que parfois, le... ouais non, j'sais pas.

[>Moi] : Allez-y hein.

[>Danielle Français] : Ouais non, mais je réfléchis en même temps, j'suis pas sûre de mon truc mais euh... Parfois j'ai l'impression que le numérique ça va être une barrière un peu entre toi et l'élève, au lieu d'être un média, un médium qui va t'aider, parfois j'ai l'impression

(cc) BY-NC-ND

que ça met une grosse barrière et qu'on oublie les rapports humains très… Enfin après voilà, j'vais avoir un discours de réac mais les rapports humains très simples en fait, finalement... J'sais pas, et puis y'a plein de trucs où on peut faire sans... Moi j'passe beaucoup par le théâtre aussi, alors j'suis pas du tout spécialiste, mais je fais des petits jeux de théâtres avec mes élèves, eh ben ça, j'sais pas, on n'a pas besoin du numérique là pour le coup, et ça passe super bien. Et encore une fois, moi j'suis prof de français, bon, j'suis attachée aux textes, après j'suis pas non plus, euh... enfin, j'ai pas l'impression... J'prône pas Chateaubriand en 5e... Mais c'est important de ...

[>Moi] : De varier ?

[>Danielle Français] : Oui mais c'est ça, j'en reviens toujours au même truc hein. Pour moi voilà, le numérique c'est un support, c'est intéressant, si ça peut, enfin, pour varier les choses, pour apporter un petit plus, un point d'accroche en fait. Si ça peut... après voilà, chaque gamin aussi est différent, donc si y'en a un, il est à fond là-dedans, et si ça peut le tirer, enfin j'sais pas. Après si numérique au sens large, c'est aussi de la vidéo par exemple, enfin on le fait quoi. Moi j'me souviens d'un gamin pas du tout bon lecteur, et qui était... il en pouvait plus le pauvre, j'avais fait un passage du Seigneur des Anneaux en cinquième parce qu'on fait des romans de chevalerie donc on l'avait lu, et j'leur avais passé, déjà rien que le lire il était super content qu'on lise le Seigneur des Anneaux, et après j'leur ai passé en vidéo un petit extrait de la bataille qu'on avait étudié, ben ça, ça a super bien marché avec lui. Donc oui voilà, ça c'est... J'ai réussi à un moment à le capter, du coup, peut-être qu'après il était plus bienveillant par rapport à ses cours de français, enfin voilà j'sais pas...

[>Moi] : Parce que ça rend les choses plus concrètes pour les élèves ?

[>Danielle Français] : Ben peut-être ouais, et plus moi j'pense, dans leur quotidien aussi, peut-être que ça les raccroche plus à voilà, ils regardent la télé à la maison ben hop, on la regarde à l'école, bon ben voilà. Et c'que j'aime bien aussi, c'est faire en sorte que la vidéo ça soit pas que pour les moments où on fait... Enfin j'veux dire que ça s'intègre vraiment aux enseignements, et que ça soit pas que du plaisir la vidéo. Moi j'aime bien, enfin quand j'trouve des adaptations cinématographiques de qualité, ben j'les, on les étudie avec mes élèves, enfin... J'sais que y'a des, par exemple là, Chabrol qui a adapté une nouvelle de Maupassant, ben j'utilise vraiment et sans scrupule. Parce que y'a encore une mauvaise image de la vidéo, la vidéo c'est quand tu veux rien faire avec tes élèves, tu leur passes un truc, et ils sont passifs quoi. Alors que non, l'image, nous on appelle ça l'image mobile, et on l'étudie vraiment en

(cc) BY-NC-ND

tant que telle, c'est euh... voilà. Et les élèves parfois ils sont un peu décontenancés, moi j'ai, ah quoi on va étudier un film ? Ils sont encore... parce que pour eux la télé c'est pour la maison. Et là du coup ça marche bien quoi. Quand j'sors le vidéoprojecteur, mais même chez mes lycéens, quand j'démonte, quand j'mets le vidéoproj, et que c'est un film, « oh on va regarder un film », ils sont super contents quoi, c'est... Mais parce qu'ils pensent aussi, j'crois que c'est un moment.

[>Moi] : Ils s'imaginent pas qu'ils vont bosser après.

[>Danielle Français] : Voilà c'est ça, ils s'imaginent pas qu'ils vont bosser, mais à la fois c'est un moment où ils vont souffler un peu quoi. Ils vont se poser, et on va bosser, mais de façon un peu différente, et du coup, ça marche mieux quoi. Et ça c'est, ouais c'est tous quoi, même au lycée ça fonctionne. Mais parce que j'pense au lycée, j'pense qu'on se pose moins ces questions, après j'ai peu d'expériences au lycée, mais j'ai l'impression qu'on se pose moins ces questions de numérique au lycée. J'veux pas dire de bêtises hein, mais j'sais pas. Moi autant tu vois, j'vois au collège j'varie beaucoup, et au lycée j'l'ai moins fait, en pensant que j'avais des élèves plus grands et que... Et en fait, il faut le faire autant, parce que c'est pareil, ils ont des journées monstrueuses, et ils ont besoin aussi qu'on les attire et ouais, ouais... Mais ouais, j'me suis moins posée la question, ben parce que j'avais un programme super dense aussi, et que, ben certains ils passaient le bac à la fin de l'année, et le bac, c'est encore des textes hein. C'est un peu d'images, mais on en sort pas hein. Et c'est dommage, j'ai fait passer les oraux du bac, y'avait pratiquement que des textes, y'avait pas d'image. Donc euh ouais... École numérique euh... C'est pas pour tout de suite partout

[>Moi] : Oui voilà, c'est ça aussi, c'est... Un prof me disait, moi j'veux bien intégrer le numérique dans mes pratiques d'enseignant, mais il faudrait que le programme me demande de passer sur support numérique. Parce que là pour l'instant...

[>Danielle Français] : Ben nous, on l'a quand même en français, j'vois les TICE, on insiste beaucoup là-dessus, et nos inspecteurs vraiment insistent là-dessus. Les TICE ils sont vraiment très intégrés dans nos programmes, mais dans nos... Enfin, moi j'crois davantage au collège mine de rien, qu'au lycée, même si au lycée on doit le faire, mais le problème c'est que, j'vois une classe à examen en première pour le français, euh, on a pas le temps quoi. J'dois faire là avec mes 1ère L, j'dois faire trente textes, bon, j'l'ai fait de temps en temps, moi j'tiens à faire l'image quand même, même si ça paraîtra pas forcément le jour de l'épreuve,

(cc) BY-NC-ND

donc on en a fait, mais j'ai moins réfléchi, vraiment. Là par rapport au numérique, j'ai beaucoup moins réfléchi à ça au lycée qu'au collège.

[>Moi] : Oui parce que y'avait un programme à finir.

[>Danielle Français] : Oui et parce que j'me disais aussi, oh c'est bon ils sont grands, ils peuvent rester assis, et, enfin on peut faire de façon un peu plus traditionnelle, et non en fait c'est une bêtise de penser ça, c'est pas vrai. Ils ont besoin eux-aussi, de leur petite respiration, et j'ai besoin aussi de les appâter un peu. Mais après, mes inspecteurs me diront que non, au lycée il faut aussi du numérique, des TICE, et qu'on y pense pas. Mais j'ai des collègues qui, enfin moi en tout et pour tout j'suis allée une fois en salle informatique et avec mes premières, et avec mes secondes, donc, en un an ça fait un peu léger, et après voilà, le fameux vidéoprojecteur que j'utilise pas mal en cours, mais c'est tout quoi. Mais eux ils ont rien, ils ont ni tablette, ni ordi portable, eux c'est la génération...

[>Moi] : Problème d'équipement aussi quoi…

[>Danielle Français] : Ben après on a des salles informatiques qui sont quand même bien dotées, mais bon, après, ils se posent toujours le problème au collège, par exemple, y'a quatorze, non douze postes j'crois, et y'en a toujours un ou deux qui marchent pas, j'ai trente élèves de 6e, donc bon... Alors je, la plupart du temps quand j'vais en salle informatique, c'est avec des demi groupes mais... Bon après, on va me dire, du coup, avec la tablette on a résolu le problème, chacun a sa tablette, donc c'est parfait.

[>Moi] : Mais on fait pas la même chose avec la tablette qu'avec un ordi.

[>Danielle Français] : Eh ben moi, j'trouve ouais, j'trouve. Et puis c'est pareil, j'reviens sur mon site de la BnF chéri que j'adore là, mais souvent moi, y'a du son, donc il leur faut un casque, et souvent, ben là avec leur tablette eux ils ont pas de casque, donc euh... Donc j'ai pas de casque, donc on me dit, il faut aller voir les profs de langues, mais les profs de langues, ils ont pas, on a pas trente casques quoi, on a quinze, quatorze, donc voilà, encore, ça pose encore des problèmes pratiques quoi, donc bon... Après on va me dire que tous les problèmes pratiques sont surmontables, et que c'est pas un frein, et que...

[>Moi] : Oui bon, après l'équipement c'est...enfin, faut les moyens aussi.

[>Danielle Français] : Oui c'est ça, ouais.

[>Moi] : Et du coup, ce sera la dernière question, à votre avis, quelles sont les conditions nécessaires à mettre en place pour une bonne utilisation des supports numériques en classe ?

(cc) BY-NC-ND

[>Danielle Français] : Une bonne utilisation euh... Ben déjà, j'pense qu'il faut euh... Alors il faut des conditions pratiques, organisationnelles, bien définies, donc c'est ce que je te disais tout à l'heure, l'équipement nécessaire, si t'as besoin... Ça, il faut le prévoir en amont, si t'as besoin de casque... Mais ça, c'est à nous de le faire, hein. Moi, si j'ai besoin de casques ou d'enceintes, ben, il faut que j'aille les chercher, et puis parfois c'est un peu le parcours du combattant parce que tu crois que machin en a et en fait, faut que t'ailles voir truc, finalement tu vas à l'intendance qui te dit « oh ben non, mais ça ça marche plus, faut aller voir »... Bon enfin bon, voilà, c'est pas... C'est pas insurmontable on le fait, voilà. Donc ça, le côté pratique, mais j'crois qu'il faut être convaincu de ce qu'on fait aussi, enfin là j'vais dériver un peu d'un point de vue idéologique mais, enfin... Faut être euh... Moi ça me gêne de faire quelque chose auquel je crois pas quoi. Donc oui moi, le... pour faire euh... Pour mettre en place une bonne utilisation des supports numériques eh ben, faut l'avoir intégrée dans ses pratiques, ça doit pas arriver comme ça, comme un cheveu sur la soupe, et ça doit être bien intégré. De toute façon à mon avis les élèves, ils comprendraient pas à mon avis si c'est du gadget, enfin voilà, c'est toujours la même chose mais faut que ça soit bien intégré dans nos pratiques et que j'y crois quoi, enfin que j'ai fait un truc où j'me dis bon, ça c'est bon, ça va servir à mes, mon cours, c'est là parce que ça a du sens, et c'est pas là pour faire joli quoi. Donc ça, j'crois que ouais, c'est primordial. Et après ben moi, en amont, ben il faut que j'me sois documentée, que je sache me servir de tout ça, donc ça prend du temps quoi. Ben après enfin... Après pendant les vacances là, j'vais avoir des cours à préparer, donc euh... Donc euh, j'vais sûrement m'y mettre, j'vais me dire bon allez j'mets une dose un peu plus grande de numérique, mais encore une fois, j'veux pas faire ça pour le folklore quoi, il faut que j'le fasse pour que... si j'vois que ça peut servir mon enseignement, eh ben j'le fais sans problème. J'ai pas de problème avec ça.

[>Moi] : Oui, il faut que ça soit pertinent.

[>Danielle Français] : Oui voilà, c'est ça, si j'vois que c'est juste un emballage cadeau, ben non, enfin pff... Toujours pareil, c'est une question de sens quoi.

[>Moi] : Vous allez pas privilégier le numérique...

[>Danielle Français] : Ben non, j'sais pas non...

[>Moi] : Non mais, c'est une posture qui se défend, hein.

[>Danielle Français] : Et encore une fois, j'pense que j'pourrai évoluer dans mes pratiques. J'sais pas si on se revoit dans dix ans, peut-être que j'aurai un discours complètement différent. Mais pour l'instant je, j'ai envie de garder tout... Enfin j'ai

(cc) BY-NC-ND

l'impression que tout ça, c'est une palette qui m'est proposée, après c'est à moi de piocher, de faire en fonction de ce que j'ai envie de faire déjà, pour me faire plaisir moi, pour faire plaisir à mes élèves et puis qu'on apprenne des trucs quoi, mais euh... de tout, de tout utiliser. Donc oui, j'ai le numérique à ma disposition, mais je considère que c'est un outil comme un autre. Donc voilà. J'ai aussi des livres, j'ai aussi, j'sais pas, des manuels papiers j'en ai encore... Mais j'les utilise un peu parce que c'est vrai que les gamins ils les ont, les parents comprennent pas pourquoi on a des manuels et qu'on s'en sert pas, ils comprennent pas aussi pourquoi on a un iPad et on s'en sert pas. Et ça c'est légitime de leur part, quoi. Moi, ils me disent, quand est-ce que vous allez utiliser l'iPad, ils veulent savoir. Ben c'est normal. On leur met cet outil entre les mains et les parents attendent que du point de vue pédagogique y'ait du répondant, c'est sûr. Mais par contre, ce qu'ils savent pas, c'est que souvent, on nous a foutu ça entre les mains et comment se... Là on se forme en fait, maintenant, et on a quatre ans de retard quoi. Donc bon, mais c'est légitime de la part des parents de poser ces questions-là, bon ben voilà, moi j'leur réponds qu'en français on l'utilisera pas tous les jours quoi, c'est sûr. Mais j'leur explique que moi j'ai d'autres moyens, et que c'est un moyen voilà, c'est un autre moyen, donc on va l'utiliser, pas beaucoup, mais bon voilà, mais ils comprennent après j'pense les parents, ils sont pas... Mais bon, après ils ont envie, ils voient cet outil là et ils ont envie que leurs enfants l'utilisent, c'est sûr. Mais bon après moi j'peux compter sur mes collègues de sciences qui l'utilisent beaucoup. Mais du coup, c'est bien de se rapprocher, enfin moi j'vois, mes collègues de sciences justement, après bon pff... j'crois que selon les disciplines on peut faire des choses euh... Moi j'dis pas que ma discipline elle est complètement fermée au numérique, c'est pas vrai. C'est pas vrai que le français est complètement fermé au numérique, je lutte vraiment contre l'image du français avec le livre poussiéreux, c'est pas ça, vraiment non. Mais après j'pense que... bon euh... C'est parfois plus facile dans certaines disciplines, enfin j'sais pas, j'en sais rien, ou alors c'est des usages, des habitudes...

[>Moi] : Oui, peut-être que dans d'autres disciplines, en sciences, c'est plus facile de manipuler sur un ordi qu'en français, pour lire un livre, ce qui reste le plus pertinent c'est quand même de lire sur un support papier, y'a des trucs comme ça aussi.

[>Danielle Français] : Oui, après nous on a moyen de faire des manipulations aussi en langues par exemple, des trucs, c'est pas dur quoi. Mais après j'pense que eux, ils sont plus enclins, enfin, c'est bête, c'est cliché hein, c'que j'dis, mais ça se vérifie un petit peu quand même, les profs de sciences, c'est toujours les premiers à basculer du côté du numérique quoi,

(cc) BY-NC-ND

la techno, la physique, les maths... C'est vrai que nous on est un peu... Mais je généralise pas hein, moi j'ai des collègues de français qui sont vraiment beaucoup plus avancés que moi, et qui sont vraiment à fond... J'ai eu une formation qui a été faite par un prof de français, donc ils essaient un peu quand même hein. J'ai eu une formation spécifique prof de lettres. Bon après, y'avait euh... Moi j'pensais que ça allait être une formation spéciale iPad, et au final on a fait ça à Eymoutiers, et y'avait aussi des haut-viennois qui avaient pas l'iPad, donc ça a été formation numérique assez large, donc on a brassé. C'est le problème de ce genre de formation, c'est qu'on y va pour une journée, on a énormément d'informations, on brasse beaucoup de trucs, et si on le... on se remet pas dedans assez vite, on perd tout quoi.

[>Moi] : Et vous la trouvez bien faite la formation ?

[>Danielle Français] : Ben ça dépend desquelles en fait, c'est très aléatoire, moi j'avoue que j'aime bien les formations disciplinaires parce que c'est très pragmatique, et j'peux voir très vite bon ben, ça moi, j'peux l'utiliser comme ça dans ma matière. Alors que là, la dernière formation iPad sur le cours, où on nous expliquait comment mettre un cours sur la plateforme, franchement... pff... ben déjà, moi j'étais pas convaincue, donc j'y ai mis de la mauvaise volonté peut-être. Mais voilà c'était un prof de techno, alors il avait beau nous dire que oui, toutes les disciplines, c'est faisable, bon j'étais un peu sceptique, et puis bon, moi c'était pas ce que je recherchais, moi mettre mon cours sur une plateforme pff... ça m'intéresse pas quoi. Enfin c'est pas ça pour l'instant moi que j'ai envie de faire. En revanche la formation à Eymoutiers, ciblée profs de lettres, là, c'était beaucoup plus efficace parce que j'ai vu des choses voilà, sur l'image, sur la langue, sur... Pareil, j'ai trouvé que y'avait des choses très pertinentes, d'autres moins, que j'trouvais très gadgets. Ben voilà, y'avait un collègue qui a fait la formation, qui fait tout, tout, tout, tout par le numérique, il est totalement à fond dedans, et euh... bon ben, moi j'étais un peu, un peu bon... Mais c'est bien de voir des gens comme ça, parce que du coup on voit que c'est faisable, mais moi je... enfin, j'étais vraiment... Il projetait, il projette tous les textes, alors moi j'en projette certains aussi, et puis il fait surligner des choses blabla, mais moi, mes gamins, ils ont un stabilo sur leur photocopie, et puis bon, ils le font. Mais après dans cette formation oui, y'avait vraiment des choses très intéressantes, que j'pourrais mettre en fonctionnement rapidement. Enfin rapidement si je reprends, si j'me remets dans le bain, et si... Parce que c'est pareil, ça part trop vite. J'prends des notes tout ça mais après, c'est nous, notre travail d'aller rechercher, d'aller se documenter encore davantage, mais c'est vrai que ça prend un temps fou, mais j'pense qu'il faut le faire. Mais ça va se faire

(cc) BY-NC-ND

petit à petit. Par exemple y'a un, là, l'étude de l'image qu'on m'a présenté, ça m'intéressait, donc d'abord, j'vais aller voir ça, et puis j'vais creuser j'vais creuser, j'vais le, j'pense que j'vais l'utiliser en cours, et du coup j'aurai une utilisation après qui sera totalement routinière pour moi, et hop ça sera fait, et après j'irai avec un autre truc. Mais moi, j'me sens pas capable de faire tout à la fois, c'est trop, et puis à mon avis pas utile. Donc j'préfère piocher dans moi ce qui m'intéresse et puis ce qui me semble le plus utile pour ma pratique, et après j'irai intégrer... Mais c'est pareil, enfin bon non, le vidéoprojecteur, j'suis désolée j'en parle beaucoup, hein.

[>Moi] : Oui mais c'est normal. C'est l'outil que vous utilisez le plus.

[>Danielle Français] : Ouais voilà, mais ça a été un peu intégré dans ma formation à l'IUFM, on avait nos formateurs qui nous encourageaient beaucoup à le faire, et du coup voilà, c'est totalement intégré à ma pratique. Et ça maintenant quand je dois préparer de l'image ou des textes, ou j'utilise parfois PowerPoint pour les images, eh ben j'arrive à le faire, ça va plus vite quoi, donc ça y est, j'l'ai intégré ça, donc ça je sais que c'est bon, maintenant j'peux passer à autre chose.

[>Moi] : Et puis direct vous savez que tac, ça, bon ben, vidéoproj, ce sera mieux...

[>Danielle Français] : Oui voilà, c'est ça, ouais. Non mais, parce que oui. Non mais, vidéoprojecteur moi j'trouve c'est vraiment un bon truc quoi. En plus j'ai l'impression, c'est un bon compromis entre le numérique et le...

[>Moi] : Ben pour l'ergonomie des documents projetés, c'est quand même vachement mieux. Comme vous disiez tout à l'heure avec l'image qu'on montrait avant sur un petit cahier et maintenant ben voilà... Même pour voir un point de grammaire, ça va être plus parlant, ça va être projeté en gros avec des belles couleurs et tout, que si c'est l'élève qui doit recopier sur son petit cahier. C'est vrai que là-dessus y'a des choses intéressantes.

[>Danielle Français] : Ouais, mais je le substitue pas aux cours malgré tout hein, ils prennent la leçon avec la... J'écris, j'écris beaucoup au tableau. Mais ça, c'est pareil, j'aime pas projeter son cours et, j'ai des collègues qui font ça, qui projettent leurs cours, et du coup, tout est écrit, les gamins ont plus qu'à recopier. Alors après ils me disent ouais mais comme ça j'peux passer dans les rangs, mieux, et regarder ce qu'ils font. Alors c'est vrai, mais moi j'aime pas quoi, j'aime bien écrire en même temps que les élèves, et que on construise un minimum ensemble quoi. Donc moi j'utilise un feutre. J'avais un tableau blanc, donc j'utilise un feutre et j'écris quoi.

(cc) BY-NC-ND

[>Moi] : Mais même, j'trouve que cognitivement pour l'élève, ça rentre mieux, parce que, l'apprentissage c'est quand même une relation avec l'enseignant, et du coup, si l'enseignant se désengage un petit peu de son boulot, ben l'élève, ça va pas apporter la même chose. Et puis on l'a connu ça, les cours en fac où on recopie le PowerPoint du truc, pff…

[>Danielle Français] : Oui, on perd le fil hein. C'est pas très stimulant quoi.

[>Moi] : Du coup, qu'y'ait une espèce de lien entre l'enseignant écrit donc les élèves écrivent, et ça fait une dynamique dans la classe quoi, et c'est vrai que niveau construction du savoir, c'est plus intéressant. Parce qu'en plus, j'pense que tu vois plus les moments où tu dois expliquer quand t'écris au tableau avec les élèves. Parce que quand tu projettes tout, toi tu sais déjà ce que tu projettes, tu connais la globalité de ton document, et tu sais pas forcément les points qui vont poser problème. Que quand t'y vas étape par étape, là c'est peut-être plus intéressant pour les élèves quoi.

[>Danielle Français] : Mais après, y'a des collègues aussi, ils vidéo projettent, ils ont leur ordi, et ils tapent au fur et à mesure. Alors ça, du coup tu construis avec les élèves, mais moi franchement, j'trouve ça un peu gadget aussi, quoi. Quelle différence ? Alors oui, c'est mieux écrit sûrement, parce que c'est des caractères policés, voilà, c'est pas moi avec mon écriture et mon feutre là... pff... après l'intérêt moi j'le trouve vraiment minime quoi. Enfin bon, après c'est des pratiques, bon voilà. Mais ouais, l'école numérique, alors si l'école numérique c'est travailler avec un ordinateur et plus travailler avec un crayon ou avec un feutre... pfft... Franchement, j'suis pas encore convaincue. Mais c'est toujours pareil, c'est une sorte de variété enfin voilà. Quand j'projette, souvent les exercices à trous, enfin, exercice à trous, quand ils doivent compléter par exemple, accorder un adjectif, des choses comme ça, c'est vrai que si j'dois tout recopier au tableau c'est super fastidieux, alors que tu projettes le truc, après ils aiment bien aussi, enfin mes sixièmes ils adorent ça là, aller au tableau quoi, ils se battent pour avoir le stylo et y aller, donc voilà, ils se lèvent, ils écrivent et tout, enfin c'est aussi un confort de travail pour soi parce que moi j'me vois plus, enfin… J'l'ai jamais fait du coup, parce que j'ai fait partie de cette génération où on était déjà un pied dans le numérique, mais moi j'me souviens des profs qui écrivaient tout au tableau, tout ça enfin bon...

[>Moi] : C'était long hein ? Ah non mais c'est sûr que c'est un gain de temps hallucinant.

[>Danielle Français] : Mais voilà, mais ça dépend de l'utilisation qu'on en fait et des... ouais, faut être convaincue j'crois, voilà. Moi j'suis pas encore totalement convaincue donc, je

(cc) BY-NC-ND

fais seulement c'que j'ai envie de faire. Mais après bon, j'ai pas encore été inspectée hein, jamais, donc j'attends que mon inspecteur vienne et j'verrai ce qu'il me dira. Mais après eux, ils sont très portés nouvelles technologies. Après ils doivent composer avec des enseignants qui ont pas les même pratiques et qui ont pas du tout les mêmes idées là-dessus. Entre ceux qui font rien du tout, et qui sont encore à la craie, et qui ont que ça, et qui oui, voilà, qui montrent l'image en 18 sur 12, et ceux qui sont au tout numérique, voilà, c'est vrai qu'ils ont du boulot. Mais encore une fois, nous dans nos programmes, dans les instructions officielles, les TICE on en mange, on en mange, c'est à toutes les pages hein. Faut absolument ouais, ouais... Mais voilà, encore une fois, j'pense que c'est plus politique.

[>Moi] : Et j'aurais un dernier point, pour revenir sur la formation, donc à l'IUFM vous avez été un peu formé, mais justement, est-ce que c'était une formation très technique ? Et pas assez pédagogique ? Parce que savoir se servir du numérique c'est une chose, mais savoir s'en servir en classe, avec les élèves...

[>Danielle Français] : Ouais, non, c'était pas... Enfin les cours d'informatique que j'avais clairement, nan, c'était euh... en plus j'm'en souviens à peine, c'est un signe, non c'était euh, déjà c'était interdisciplinaire... Nan c'était... qu'est-ce qu'on a fait... on a, on s'est inscrit à des flux rss, non c'était vraiment des trucs de base, c'était pas vraiment en lien avec nos activités pédagogiques, vraiment pas, j'sais même plus c'qu'on a fait.

[>Moi] : Et dans la formation continue ?

[>Danielle Français] : Oui dans la formation continue davantage. Après à l'IUFM, j'ai quand même eu le tableau blanc interactif là, donc ça c'était chouette mais c'était une demi-journée, sur toute l'année on a eu une demi-journée, alors on était que ma promo de lettres et, une chance, on était dix quoi, on était vraiment peu nombreux, donc c'était chouette, mais en une demi-journée, même pas non, pas une demi-journée, c'était deux heures, on était dans une salle, on avait pendant deux heures le tableau avec un gars qui nous expliquait un peu, et là clairement, j'ai pas eu assez de temps pour tout découvrir quoi. Mais ouais, l'IUFM c'était un peu léger pour les applications pédagogiques pratiques, bon à part un formateur qui nous a dit qu'il fallait qu'on achète un vidéoprojecteur pour nous parce que ça va être plus pratique de l'avoir tout le temps... Quelle bonne idée. Mais après, voilà, maintenant que j'suis titulaire quoi, enfin, dans notre formation continue, j'trouve ça globalement plus... Bon après non, il faut choisir encore et ça dépend, mais parfois y'en a qui sont très ciblées disciplinaire et pédagogie donc ça c'est bien maintenant. Mais ceci dit, ils ont tout intérêt quoi, maintenant

(cc) BY-NC-ND

c'est l'urgence qui prime, il faut vraiment maintenant, faut arrêter de nous faire des formations vagues, où j'sais pas on apprend j'sais pas quoi. Maintenant il faut que ça soit très pragmatique quoi. Et puis déjà, si tu veux convaincre aussi les gens réfractaires, ben il faut leur dire « voilà regarde, tu vas faire ça, tu vas pouvoir faire ça dans ta classe », il faut que ça soit ouais, très pragmatique, très concret, parce que sinon on y arrivera pas. Mais ils tendent à ça hein, franchement, bon après on est plus ou moins satisfait et on peut pas satisfaire tout le monde hein. Moi la formation sur la plateforme Apple là... pff... Non quoi, vraiment pas. Mais ils mettent en place des trucs, là justement cette formation, elle se divisait en trois temps, selon les niveaux. Ils essaient de s'adapter quand même au public, donc t'avais le niveau débutant, le niveau intermédiaire, et le niveau super balèze là, donc tu choisis donc c'est pas si mal hein. Y'a des efforts qui sont faits de ce côté-là mais il faut parce que ça a été tellement comme ça... Moi avant d'aller enseigner en Corrèze, bon en plus, c'était mon année de stage, donc je débutais, j'étais pas au courant, et j'avais jamais entendu parler de ça, enfin je savais pas que j'allais recevoir un iPad comme ça, euh... Ah non, c'était pas mon année de stage, c'était l'année d'après que j'l'ai eu, mais pff... j'étais pas... J'savais pas quoi. Mais encore y'a des problème de communication, quand j'vais à la plateforme et que j'rencontre ce mec qui me dit « on a madame machin qui peut te faire un super truc », bon ben enchantée quoi, c'est super, mais j'savais pas et ben alors, à ce moment-là, faudra qu'on se rencontre et qu'on réfléchisse à c'qu'on peut faire... Et encore, c'est pas la bonne démarche j'trouve. Qu'on réfléchisse ensemble à c'qu'on peut faire, j'sais pas. Enfin, non, c'est prétentieux c'que j'dis parce que tout le monde doit pas... enfin, ça doit pas partir de moi forcément mais euh... Ça doit servir... Si alors, rencontrer cette personne, et qu'on voit ce qu'on peut faire en fonction de mes contenus.

[>Moi] : De vos besoins ?

[>Danielle Français] : Ouais voilà, c'est ça.

[>Moi] : Ouais bien sûr ouais, parce que c'est quand même des outils qui doivent servir l'enseignant.

[>Danielle Français] : Ouais mais ils déplorent vachement ça quoi, qu'ils soient pas assez sollicités par les profs.

[>Moi] : Oui mais si personne le sait en même temps.

[>Danielle Français] : Oui voilà, on le sait pas et... j'sais pas, après j'pense le prof aussi il est... enfin il bosse pas trop en équipe, enfin, pas tout le monde hein, mais euh... souvent j'sais pas, peut-être que... Moi j'regrette un peu ça, qu'on bosse pas assez ensemble. Mais bon

(cc) BY-NC-ND

après ça dépend des pratiques de chacun aussi, mais là j'vais essayer cet été de préparer des cours, j'vais davantage intégrer le numérique, ben j'vais faire ça toute seule chez moi, j'vais bidouiller, j'vais regarder un peu c'que j'peux... Après c'est peut-être pas très efficace parce que, si j'allais à la plateforme que j'demandais à cette dame bon, peut-être qu'elle serait... Elle en sait plus que moi donc euh... Mais après ouais voilà, on est très euh... j'reviens à la plateforme là, on est très euh... Ils sont assez présents si on a un problème on va les voir, un problème de maintenance tout ça. Bon moi ils m'ont, du coup, ils m'ont tout écrasé, ils m'ont écrasé toutes mes données mais bon... Non j'ai perdu deux ans de cours, j'étais... Non c'est de ma faute j'avais pas sauvegardé par ailleurs. Mais ils me l'avaient pas dit que la mise à jour, il fallait tout effacer... enfin bon c'est pas grave. Tout ça pour dire que ça a l'air de fonctionner. Parce qu'après avec les gamins, on a tous ce problème-là, mon truc il est en panne, il est cassé, il est machin, c'est à la plateforme, et c'est vrai qu'ils sont assez, enfin ils sont très sollicités, la plateforme ils gèrent tout le département, à Tulle. Donc euh... J'pense y'a plusieurs techniciens, mais y'a ça aussi comme problème, encore moi là j'suis à Tulle, mais quand j'étais à Pétaouchnok, pff... Le mec il passait une fois, deux fois par an et c'est fini quoi. Donc les gamins qui habitent là-bas, on va pas leur demander d'aller à Tulle amener leur truc. Donc quand c'est cassé, ben c'est cassé hein, on attend trois mois, six mois que le mec vienne, il l'embarque, et on attend encore trois mois qu'il le ramène, enfin c'était... c'était à peu près ça quoi. Donc c'est bien, c'est bien quand on habite dans les villes proches...

[>Moi] : De la plateforme quoi.

[>Danielle Français] : Ouais voilà c'est ça, même Brive, j'pense que doit y'avoir une liaison assez euh... régulière.

[>Moi] : Ben oui, parce que même les profs peuvent par eux-mêmes ramener les trucs ...

[>Danielle Français] : Voilà, c'est ça, mais du coup c'est les profs qui souvent font messager quoi. Bon après, j'ai des collègues qui diront que c'est pas notre boulot, enfin bref, on peut rendre service aussi quoi... Mais ouais, les collèges très enclavés, ben ça pose problème ouais. Donc fracture numérique, euh, finalement elle perdure un peu quoi.

[>Moi] : Ouais c'est ça, c'est que ça a pas... Les moyens mis en place ont pas forcément été suffisants quoi, au niveau de l'accompagnement technologique au moins, technique.

(cc) BY-NC-ND

[>Danielle Français] : Ouais, et puis dans ces coins montagneux-là ils ont pas tous accès à Internet, enfin c'est ouais... Enfin, de plus en plus, là dans ma classe de sixième, bon après ils sont à Tulle et les environs donc même ceux qui habitent un peu à la campagne et à Tulle, ça va, j'avais un élève qui avait pas d'accès Internet, et apparemment, c'était un choix, ben souvent c'est un choix économique ou bien un choix idéologique, mais maintenant c'est rare les élèves qui ont pas d'accès à Internet. Parce que ça aussi pose le problème, tout numérique, tu dis aux gamins « bon ben pour la prochaine fois, vous me faîtes ça, vous allez sur Internet et vous me faîtes ça », ben y'a encore des gamins... moi si j'ai un gamin dans ma classe qui a pas Internet, ben j'demande pas de faire ces travaux-là quoi parce que c'est pas juste quoi. Bon après on va te dire il peut le faire au collège.

[>Moi] : Au CDI.

[>Danielle Français] : Ouais ben pas souvent, parce que moi la salle informatique elle était pas en accès libre, le CDI, les postes qui y sont, ils sont pas en accès libre, et quand ils sont au CDI, dans mon collège, ils ont... Ils bouquinent mais...

[>Moi] : Ils vont pas sur les ordis quoi.

[>Danielle Français] : Non non, c'est pas... Après c'est des, voilà, c'est encore des pratiques, j'sais que dans certains collèges ils y vont hein, ça dépend du documentaliste... Mais bon voilà, ça pose problème à moi aussi. L'accès Internet il est pas... Bon il est très généralisé mais bon... Si j'avais demandé en préparation bon vous allez sur tel site, vous regardez ça, et puis on le travaille ensuite en cours, c'est vrai que j'avais pas eu de problème. C'était peut-être une classe où tout le monde avait un accès Internet alors. Ou si j'avais des internes, mais les internes du coup, ils peuvent le faire au collège, mais ouais ça pose encore... Moi j'ai pas envie de mettre en défaut des élèves qui ont pas Internet euh...

[>Moi] : Vous trouvez que ça accentue les inégalités ?

[>Danielle Français] : Ben voilà ouais, j'en ai qui ont pas de... j'en avais, alors avant l'iPad et tout ça, j'en avais qui avaient pas d'ordinateurs à la maison, donc euh ben moi j'voulais pas leur demander de faire un travail sur informatique à la maison, parce que bon ben... C'est pas normal quoi. L'école elle est pas là pour creuser les inégalités, déjà qu'elle les répare pas...

[>Moi] : Et au niveau de l'usage, j'sais pas si vous vous êtes rendue compte ou pas, parce que j'ai des profs qui m'ont dit que y'avait des élèves qui utilisaient plus les technologies que d'autres. En général, les bons élèves s'en sortent bien sur ces technologies,

(cc) BY-NC-ND

du coup, pour eux, c'est un outil en plus pour avancer, alors que les mauvais élèves, ben voilà, vont se servir de ces technologies pour jouer, et pas forcément pour...

[>Danielle Français] : Ah oui, ça oui. Ouais mais même les bons élèves ils s'en servent pour jouer hein, franchement...

[>Moi] : Ouais ? Au niveau de l'usage, ça accentue pas plus les inégalités ?

[>Danielle Français] : Pff... j'sais pas, là je réfléchis à ma classe de 6e de cette année...

[>Moi] : Peut-être que c'est pas très voyant en 6e.

[>Danielle Français] : Ouais, peut-être... ben j'avais après ouais des 3e l'année dernière, qui l'avaient, mais euh... j'sais pas, ça j'en sais rien... est-ce que les bons élèves ils vont bosser dessus vraiment tout seuls, sans qu'on leur dise... j'suis pas... j'suis pas sûre quoi. j'sais pas, je sais pas trop. Moi j'ai l'impression que la tablette elle reste quand même un outil ludique pour eux quoi. Si j'regardais, bon après j'ai pas à faire ça, hein, moi j'veux pas regarder ce qu'ils ont foutu dans leur iPad là, mais j'suis sûre que si on regarde, ils ont tous foutu des jeux, les bons élèves comme les plus en difficulté hein.

[>Moi] : Ça change pas trop quoi.

[>Danielle Français] : Mouais j'ai pas l'impression. Bon après, j'pense que ouais, j'sais pas, j'ai peut-être pas un panel assez représentatif pour me rendre compte mais…

[>Moi] : J'sais pas, ça dépend des profs aussi j'pense, et des élèves qu'ils ont en face d'eux.

[>Danielle Français] : Ouais après voilà, j'pense beaucoup à mes petits 6e, donc c'est vrai que c'est peut-être pas très... Mais mes 3e de l'année dernière, ils avaient un iPad pourtant... Nan, ils avaient l'Ordicollège, c'était la dernière génération de l'Ordicollège. Donc mes 4e avaient l'iPad, j'ai pas trop travaillé avec l'iPad, donc non, je sais plus. Ouais j'sais, j'saurais pas dire.

[>Moi] : J'ai plus de questions. Est-ce que vous voudriez ajouter quelque chose ?

[>Danielle Français] : Ben pas que j'aurais déjà dit hein. Voilà, j'pense qu'on a déjà conclu sur le fait qu'école numérique voilà hein... Non, c'est pas faute... non en plus j'trouve ça complètement galvaudé finalement comme expression quoi, mais j'trouve ça fait plaisir à... J'vois très bien notre ministre parler d'école numérique, oui les instances ministérielles, ça les fait kiffer ça hein, l'école numérique, faut dire ce qui est quoi. Mais, alors déjà ces gens, je pense qu'ils se rendent pas compte de ce que... enfin ils sont pas dans une classe quoi.

(cc) BY-NC-ND

[>Moi] : Oui, ils se rendent pas compte de tous les problèmes que ce soit logistiques ou même pédagogiques que ça peut poser j'pense.

[>Danielle Français] : Parce qu'après, j'pense, quand ils vont visiter des classes, ils vont visiter des classes où soit les gens ont réussi vraiment à faire des trucs, et ils sont très convaincus et ils font que ça, et super; soit ils ont fait une séance exprès "ministre", quand euh, voilà, donc bon, ils ont une idée complètement faussée.

[>Moi] : On leur montre pas n'importe quoi.

[>Danielle Français] : Bon après, j'pense, ils doivent avoir des statistiques. Nous on nous demande hein, là j'ai eu…

[>Moi] : Oui mais même quand on regarde les rapports de l'IG là, c'est utilisation quasiment, très faible quoi, enfin avec les élèves. Le prof, tout seul, j'pense que 90% ou 95% même des profs utilisent l'ordi pour préparer les cours déjà, parce que voilà, y'a un gain de temps, y'a tout ça, mais après, utilisation avec les élèves euh...

[>Danielle Français] : Ça rame ouais.

[>Moi] : Mais peut-être aussi parce qu'il faut se dire que c'est des technologies qui... au niveau des apprentissages apportent pas forcément...

[>Danielle Français] : Mais c'est ça hein, et ça j'trouve ils le remettent pas en cause quoi. C'est un peu le problème. Et on a beau leur dire, moi j'vois on a eu une enquête à la fin de l'année-là voilà sur le numérique tout ça blabla, et euh moi j'leur ai dit que j'préférais vraiment l'Ordicollège. J'trouve que l'Ordicollège c'était plutôt chouette comme truc quoi, et la tablette j'trouvais ça c'était un peu ludique et... voilà, mais je sais pas ce qu'ils vont faire de tout ça. Parce qu'ils nous demandent notre avis là, ça y'est, un peu tard j'pense. Mais, en plus c'est nominatif, notre chef d'établissement nous a bien fait comprendre que si on le rendait pas, nos IPER seraient pas contents, donc du coup tout le monde s'est attelé à la tâche de façon consciencieuse mais euh... bon après, moi j'trouve pas que ça soit un mal hein, qu'ils nous demandent notre avis et le retour sur l'année, mais déjà, c'est un petit peu tard, et puis si au moins, ils en prenaient... enfin...ouais ils y faisaient gaffe euh, ouais j'sais pas. Parce que si c'est pour faire des statistiques pour faire des statistiques... bon voilà quoi, dire youpi on a que 30% des enseignants qui sont au tout numérique... bon ben d'accord mais après quoi. Mais après, j'me rends compte l'Éducation Nationale c'est vraiment une grosse machine quoi. C'est lourd, c'est lourd.

[>Moi] : Ah oui, y'a un poids hiérarchique hallucinant, ça c'est sûr.

(cc) BY-NC-ND

[>Danielle Français] : Faut en prendre son parti, et puis faut avancer un peu tout seul quoi. Non mais sans forcément... après j'aime pas trop quand mon métier ça devient moi en face de moi et avec, juste mes élèves. J'aimerais bien bosser un peu plus en collaboration avec mes collègues, mais c'est pas toujours facile. Après, on a des trucs qui nous aident, par exemple l'histoire des arts au collège où on est censé bosser ensemble... bon ça c'est encore un truc... Y'a pas d'harmonisation nationale, donc chacun fait sa tambouille comme il veut comme il peut. C'est un peu une grosse blague quand même...

[>Moi] : Décloisonner un peu les disciplines, ça serait pas plus mal.

[>Danielle Français] : Oui parce qu'en plus les élèves moi, c'est marrant, on a cette chance là en français, on a français, histoire-géo, enfin histoire, on a les programmes qui se chevauchent, enfin on peut très bien marcher de façon parallèle, et du coup, j'fais souvent des ponts et mes élèves ils me disent « mais madame mais ça c'est de l'histoire, pourquoi on fait de l'histoire en français ? » ! Donc eux, c'est de notre faute, c'est parce que nous on est trop cloisonné, donc du coup pour eux, le français, c'est le français, quand ils sont en français, ils font du français, en histoire ils font de l'histoire, c'est pas possible de faire des ponts. Donc moi j'essaie aussi un peu, voilà on a des occasions avec des profs d'éducation musicale, d'arts plastiques, on fait, là on fait collège au cinéma, donc ils vont au ciné, donc moi j'aime bien bosser un peu sur le film qu'ils vont aller voir, sur l'affiche par exemple... J'ai un peu bossé avec mon collègue d'arts plastiques, et les gamins étaient un peu... ah mais ça on l'a déjà vu, enfin, on essayait d'être complémentaires, on essayait pas de... Mais ça on l'a fait en arts plastiques, j'fais oui, mais on va essayer de l'aborder d'une autre manière, et pour eux ça, c'est pas évident. Et c'est nous les fautifs, c'est parce que on cloisonne trop, clairement hein. Pourtant, on nous le dit hein, l'interdisciplinarité c'est dans nos programmes euh... faut qu'on y aille quoi. Mais l'histoire des arts c'était ça normalement, et en fait euh, moi j'ai jamais vu un établissement où ça a été euh...

[>Moi] : Ben oui mais j'pense que pour les profs c'est vu comme un truc en plus à gérer, et du coup.

[>Danielle Français] : Oui et après, bon j'vais pas... mais bon, toujours les mêmes quoi. Enfin j'veux pas dire mais ça repose souvent sur les mêmes disciplines quoi, donc au bout d'un moment... t'es pris à la gorge, t'as les examens, le brevet, le bac, le machin, le truc, en plus tu dois faire l'histoire des arts, en plus tu dois faire le truc de compétences, le machin,

(cc) BY-NC-ND

le truc,... Et c'est vrai que, ouais, c'est toujours l'impression... Après, j'veux pas me, j'veux pas, y'a pas de concurrence entre les disciplines hein, c'est pas ça…

[>Moi] : Non bien sûr mais c'est vrai qu'à un moment, ça devient lourd à gérer quoi.

[>Danielle Français] : Mais après c'est un boulot, on bosse beaucoup à... pas à l'affectif mais au relationnel quoi, donc, quand tu t'entends bien avec un collègue, bon ben, tu vas bosser avec lui... Enfin c'est ça en fait hein... Moi là avec ma collègue d'histoire ça s'est super bien passé, on a fait des trucs ensemble, j'sais que si j'retourne dans le même bahut l'année prochaine, la collègue de musique, on va bosser ensemble... Mais c'est pareil, c'est au feeling quoi. Donc tu peux pas forcer les gens à bosser avec toi, et puis moi y'a certains collègues, j'ai pas du tout envie de bosser avec eux quoi, faut dire ce qui est, quoi hein. On a pas du tout les mêmes conceptions de l'éducation, même globalement, là-dessus, on s'entend pas du tout, et puis plus particulièrement sur notre discipline, on bosse pas pareil, donc non non, c'est dommage quoi mais... voilà, bon.

[>Moi] : Ça pose plein de soucis quoi.

[>Danielle Français] : Ouais mais bon, ça c'est le monde du travail, c'est partout pareil. Après c'est dommage parce que nous, on a des élèves en face de nous, donc euh... on essaie de, enfin on bosse pour eux aussi quoi... Faudrait pas qu'ils en pâtissent trop quoi mais...

(cc) BY-NC-ND

III. Entretien individuel n°3

Ivan SVT

[>Ivan SVT] : Donc, là, par exemple, c'est mon cours de 4e de cette année, donc, vous voyez ils ont un petit livre, comme ça, de 4e avec les documents, donc, ils ont le plan. Donc là, ils ont plusieurs choses, par exemple, les informations avec structure du cours, différents chapitres avec les différents paragraphes, et là ils ont les messages que je leur envoie. Donc, par exemple, quand on fait le chapitre 2, si on fait l'activité 2, ils vont sur la feuille d'activité 2, et puis ils appuient là, hop, et ça ouvre l'activité, et puis après ils ont plus qu'à ouvrir les documents qui sont là pour travailler. Donc, ils ont le diaporama, ou ça peut être une vidéo ou un lien Internet, ça sert de support. Voilà, à la place du livre. Plus courrier Internet, plus les vidéos et des choses comme ça. Plus des documents, qu'après, ils transfèrent en Keynote, c'est une application où ils peuvent compléter un schéma bilan, par exemple. Là, par exemple, dans ce chapitre-là, y'avait le schéma bilan à compléter, y'a le schéma bilan, donc ils l'ont, on l'ouvre, et ils peuvent après écrire dans les petits cadres, et déplacer les images. Par contre, moi, y'a toujours de l'écrit au niveau de la leçon, et au niveau des fiches d'activités, c'est une fiche d'activité qui se présente comme ça, où ils écrivent les réponses à la question, les références. Bon, des fois y'a plus de questions, ça dépend des activités, mais ils ont toujours un passage à l'écrit, tout le temps, alors que M.Z en face tout est là-dessus. Y'a même plus de classeur, y'a plus rien, c'est tout là.

[>Moi] : Et les cours du coup ils sont sur la tablette ?

[>Ivan SVT] : Sur l'iPad ouais, ouais. Ben, c'est faisable, hein, mais moi, j'préfère qu'ils aient quand même une partie écrite, encore. La partie écrite, elle reste. Voilà, donc, c'était pour vous montrer un petit peu pour savoir c'qu'on fait, et puis pareil y'a des bouts de vidéos qui sont... Enfin j'fais des vidéos-montages avec des documents, et puis comme ça, ça permet d'avoir juste ce que je veux.

[>Moi] : Ah c'est vous qui faîtes vos vidéos ?

[>Ivan SVT] : Ah ben, je peux, sinon je prends des morceaux de vidéos qu'on a le droit d'utiliser, et puis après je fais des montages, j'découpe et puis j'mets des légendes dessus, ce qui permet d'avoir vraiment c'que je veux.

[>Moi] : Et ça vous demande pas trop de temps ?

(cc) BY-NC-ND

[>Ivan SVT] : Si, beaucoup, énormément de temps, ouais, par rapport aux cours, enfin, surtout que quand on prend le livre, on dit bon, ben, prenez page 22, c'est un peu plus rapide, voilà, là, c'est un peu plus long.

[>Moi] : D'accord. Mais vous trouvez que ça vaut le coup quand même ? Par rapport aux élèves ?

[>Ivan SVT] : Oui, ça vaut le coup, oui, j'pense que ça vaut le coup, parce que, par exemple, y'a des notions là, sur les séismes, en 4e qui sont hyper dures à faire passer, et là, j'ai vu en contrôle que c'était beaucoup mieux, et même ma femme qui fait pareil, enfin, à peu près pareil, on est ensemble, enfin elle fait SVT aussi, et donc on utilise à peu près les mêmes choses, on essaie de travailler ensemble, elle s'est rendue compte de la même chose, que c'était mieux cette année avec cette façon de faire que lorsqu'on ne faisait pas comme ça. On s'est rendu compte, et puis on s'est rendu compte que certains élèves sont beaucoup plus intéressés. Et puis, ils disent à la fin, « ah, c'est passé vite ». Donc, ils trouvent que ça passe plus vite, et ils sont plus intéressés quand même avec l'iPad que lorsque c'est que le livre ou un passage à l'écrit seul. Là, y'a quand même plus de volonté chez les élèves.

[>Moi] : Et c'est quelque chose qui dure ? Enfin, c'est dans la durée ou c'est passager ?

[>Ivan SVT] : Non, ben, y'en a avec qui ça fait deux ans, enfin, la deuxième année, et ça se passe toujours aussi bien, ils sont contents, hein. Au début de l'année ils savent que bon, on va travailler beaucoup avec l'iPad avec moi, ils sont contents. Bon, après, y'en a toujours qu'il faut surveiller, ça, c'est toujours pareil, parce que bon, en même temps y'a des jeux dessus, donc faut avoir l'œil, hein, c'est le problème.

[>Moi] : Ma première question c'est : est-ce que à votre avis le plaisir d'apprendre est forcément lié à l'usage des supports numériques ?

[>Ivan SVT] : Non, il est quand même pas forcément lié à ça, puisqu'y'a quelques années on ne l'avait pas, et on était quand même content d'apprendre certaines choses. Après ça aide pour des notions difficiles, ça aide pour des élèves qui ont du mal, des fois, à accrocher sur les documents qui sont un peu compliqués dans les livres, ça permet vraiment de cibler certains documents et de pas avoir plein de documents d'un coup. On peut mieux séparer les documents, donc, ça permet de pas perdre trop les élèves. Parce qu'y'en a, avec les pages de livre, on leur dit « prenez la page du livre », hop, ils tombent là-dessus, ils voient des pages comme ça, et ils sont perdus, quoi. Alors que moi j'sépare bien document 1, et puis hop, et on sépare, et c'est plus facile de s'y retrouver.

(cc) BY-NC-ND

[>Moi] : Et j'avais une question aussi, pour les phénomènes dynamiques, alors, l'éruption d'un volcan, est-ce que vous faîtes des images statiques, a, b, c, d, ou est-ce que c'est une petite vidéo qui montre ?

[>Ivan SVT] : Ils ont une petite vidéo, ouais, ils ont des vidéos, ils ont même des modélisations, après pour pouvoir réfléchir à des expériences, on fait ensemble l'expérience après, donc ils ont des... Beaucoup d'images actives, d'images qui défilent, même, des fois, c'est des animations qui sont sous format Flash, qu'on peut pas lire là-dessus, et puis qu'on transforme pour pouvoir lire avec eux, donc y'a beaucoup d'animations oui, enfin y'a beaucoup, dès qu'on peut, c'est vrai que c'est intéressant. Même pour les fossiles, la fossilisation, on le voit avec une animation, enfin c'est une sorte de petit dessin animé, donc ça les aide beaucoup.

[>Moi] : Et ça les aide à comprendre ?

[>Ivan SVT] : Oui ça les aide à comprendre, et puis chez eux ils l'ont aussi, alors que quand on montre ici, en vidéo, eh ben, chez eux, après, ils ont plus rien, donc ça permet d'avoir chez soi aussi le support, surtout que le livre, ils l'ont pas chez eux, y'en a pas. Nous, on a un livre là, on a pas assez de livres, donc ils en ont pas chez eux, sinon ils ont rien. Donc ça permet de réviser grâce à l'iPad, pour les documents normalement papier, et grâce aussi tout ce qui est vidéo, donc ils peuvent le voir chez eux après pour réviser, ils sont pas obligés, hein.

[>Moi] : Oui, parce que l'iPad, ils l'ont chez eux aussi ?

[>Ivan SVT] : Ah oui, ils l'ont chez eux oui, ouais, ils l'ont en permanence oui, c'est là où y'a des problèmes.

[>Moi] : J'avais cru comprendre que ça dépendait des collèges.

[>Ivan SVT] : Ah non, non, toute la Corrèze. Par contre, bon, chez eux ça pose des fois des problèmes, y'en a qui passent plus de temps chez eux à jouer qu'à travailler. Donc ça pose quelques soucis des fois.

[>Moi] : Mais en cours ça va ?

[>Ivan SVT] : Ah oui, enfin j'ai rarement eu de problèmes. Des fois, il y en a quelques-uns il faut bien surveiller, parce que sinon, ils vont aller faire un petit jeu, ça peut arriver, mais bon, moi j'passe tout le temps dans les rangs, donc je vois ce qu'ils font, et bon, quand même, s'ils ont joué, ils ont pas joué longtemps. Ils peuvent y jouer, ça, faut bien surveiller, quoi, c'est sûr.

(cc) BY-NC-ND

[>Moi] : Et du coup, bon, la deuxième, vous y avez déjà un peu répondu, mais vous sentez que les étudiants sont plus motivés par vos cours, depuis que vous utilisez les technologies numériques ? Enfin l'iPad en tout cas ?

[>Ivan SVT] : Oh oui, en majorité oui, beaucoup, enfin pratiquement tous, hein, je sens qu'ils sont plus motivés, oh oui, j'le sens vraiment, et même ça me gêne, comme en 6e on a pas l'iPad, ben, ça me manque. Et ma collègue maintenant elle s'y est mise aussi, et elle trouve que quand on en a pas en 6e, ça manque aussi.

[>Moi] : Mais pourquoi à votre avis ? C'est dû qu'à l'iPad ou c'est aussi d'autres facteurs ?

[>Ivan SVT] : C'est parce que les documents sont plus intéressants entre guillemets, parce que c'est plus vivant. Et puis ils peuvent travailler de façon plus autonome aussi. Par exemple, quand on a un TP, donc travaux pratiques en sciences, on est pas obligé de leur dire « allez prends ta lame de microscope, fais ça, mets comme ça », on les prépare à l'avance, on a un diaporama, les dissections j'les fais avant, j'fais des photos, j'leur montre ce qu'il faut faire, j'mets des légendes et tout, et puis après ils se débrouillent. Donc ils sont beaucoup plus autonomes, ils aiment bien aussi, après ils vont chacun à leur rythme, alors qu'avant, c'était tout le monde devait faire en même temps, donc pour les dissections, forcément fallait bien leur montrer, donc ben, là ils le font grâce à ce qu'on a fait à l'avance, et ils s'organisent comme ça, et ils sont plus autonomes.

[>Moi] : Mais des dissections c'est sur l'iPad ou ?

[>Ivan SVT] : Non en vrai, en vrai.

[>Moi] : Ah oui, en vrai, mais préparées à l'avance. Parce que j'me disais des dissections sur l'iPad quand même...

[>Ivan SVT] : Ah non, non, non, non, non, enfin quoique, maintenant, y'a plein de logiciels, enfin, d'applications qui permettent de faire, sur le corps humain, on peut défaire, on peut prendre des os, on peut enlever, on peut accélérer le rythme cardiaque... Mais bon, là, c'est en vrai. En plus c'est rapide à allumer, enfin, je sais pas si vous en avez un ?

[>Moi] : Nan, moi j'en ai pas.

[>Ivan SVT] : Donc c'est assez rapide, un avantage par rapport à l'ordinateur. Donc c'est toujours iTunes U, donc les élèves, ils sont habitués après, ils ouvrent, sauf que eux, ils ont pas tous les livres comme moi, c'est que moi, y'a tous les cours que j'ai préparé, y'a tous les livres de tous les niveaux, plus ceux de l'année dernière, ceux de cette année, donc ça fait

(cc) BY-NC-ND

beaucoup de choses. Donc, par exemple, là, ah, on va trouver autre chose, parce qu'y'a pas la Wi-Fi là, j'l'ai pas mise, donc comme je l'avais pas chargé celui-là… Donc le truc, c'est que les élèves, il faut de temps en temps, leur dire de chez eux de télécharger les documents, sinon le risque c'est que comme on a pas toujours la facilité de se mettre en Wi-Fi, on l'a, hein, j'l'ai la Wi-Fi ici, mais là, j'l'ai pas branché. J'le branche pas quand j'en ai pas besoin, j'le branche jamais quand j'en ai pas besoin, j'aime pas trop ces ondes, alors bon, donc, quand y'en a pas besoin j'les mets pas, j'leur dis toujours de charger chez eux. Donc ils arrivent ici, ils ont les documents, et j'leur dis même « vous regardez à l'avance si vous avez envie ». Donc moi j'leur mets toujours à l'avance, ils ont peut-être deux chapitres d'avance dans les documents, j'prépare à l'avance, comme ça ils peuvent regarder, ils regardent. D'ailleurs, ça, ils ont déjà regardé, ils m'ont dit « monsieur c'est pas propre ce que vous avez envoyé ». Voyez donc là, par exemple, là, c'est la dissection des branchies de la sardine, donc là, ils ont les documents et puis après ils se débrouillent. Ils ont le matériel et puis ils doivent obtenir la même chose que moi. Et après, ils doivent montrer. Donc ils sont autonomes, ils font étape par étape. L'autre, elle était plus longue, celle des 4e sur la dissection du nerf sciatique de grenouille, mais bon, j'l'ai pas téléchargée. Et donc, à la fin, ils doivent obtenir ça et me montrer le résultat, après ils regardent à la loupe. Donc ils sont autonomes. Normalement, j'ai plus besoin de leur dire « fais comme ça, coupe comme ça », et après je les évalue. Et puis, en même temps, ça permet de les évaluer sur un travail qu'ils doivent réussir à faire en suivant les données.

[>Moi] : Et vous vous êtes toujours là pour superviser un peu, quoi.

[>Ivan SVT] : Ah bien sûr, moi je passe tout le temps, hein. Je suis jamais derrière le bureau, hein. C'est une matière où on a besoin de toujours être au contact des élèves pour voir ce qu'ils font, ça me permet, moi, de me focaliser justement sur ceux qui sont en difficulté, dire, voilà, lui, j'vois qu'il est un peu coincé, hop, j'vais le voir, et j'peux mieux lui expliquer pendant que les autres ils ont déjà tout ce qu'il faut pour suivre le protocole. Et puis si y'en a qui ont fini avant, j'leur dis, « ben, regardez déjà les documents suivants », des fois j'leur donne un document en plus, qui est pas forcément très, très important pour comprendre toutes les notions on va dire, mais qui apporte une information supplémentaire pour ceux qui, vraiment, sont déjà en réussite, quoi. Donc ça permet de donner plus à manger, entre guillemets, pour celui qui a déjà fini.

[>Moi] : Et vous les trouvez où toutes les ressources que vous utilisez ?

(cc) BY-NC-ND

[>Ivan SVT] : Alors, j'en fais moi-même, hein, là, toutes les photos c'est moi qui les ai faites, donc, euh, des fois, je fais des photos de roche dans le collège, des photos un peu ailleurs, enfin j'fais des photos de ce que j'ai besoin, si c'est pas trop loin. Ensuite, ça va être parfois avec le microscope, ici, j'ai un vidéo microscope, donc j'fais mes préparations, j'fais au vidéo microscope, et ça me permet de préparer, donc, pareil, là, en 3e, on a travaillé sur la division des cellules, donc je sais pas si vous aviez fait ça mais sans doute.

[>Moi] : Si, si, c'est un peu loin mais...

[>Ivan SVT] : Donc ça me permet de faire des choses comme ça, donc, voilà, j'fais avec le vidéo microscope, j'ai fait ces photos-là, donc ça me permet d'avoir les photos, et y'a aucun droit, quoi, c'est moi qui les ai faites. Là, après, j'ai récupéré ça sur... En fait c'est la MAIF qui a un assistant pour les... Enfin, un genre de site assistance éducation ça s'appelle je crois, et on a des ressources comme ça qu'on peut prendre petit à petit mais bon, y'a pas beaucoup de ressources très utilisables en fait. Sinon, voilà, et puis ça, le graphique, ben, c'est moi qui l'ai construit avec Excel, quoi, c'est tout. Donc c'est beaucoup de documents que j'fais, j'utilise pas souvent de documents bruts, souvent, j'le refais à ma sauce.

[>Moi] : Du coup ça doit vous prendre un temps monstre.

[>Ivan SVT] : Ah oui, beaucoup, beaucoup de temps, ça... Mais bon, d'années en années, j'pense que je passerai moins de temps parce que j'aurai quand même une base. Même si j'ai une base là, cette année j'avais une base, pourtant je refais plein de trucs parce que on essaie de... Maintenant que j'ai un peu plus de temps parce que j'ai déjà une base, j'améliore certaines choses. C'est toujours un peu... On améliore, enfin on essaie, après c'est pas sûr.

[>Moi] : Et vous avez pas de site ressource sur Internet ?

[>Ivan SVT] : Ah si, alors, on a un site de schémas de SVT, donc c'est site national, c'est une banque nationale de schémas en SVT, donc y'a quelques documents, mais c'est pas non plus gigantesque. Et puis y'a un site de vidéos et de photos en SVT, mais c'est pareil c'est pas énorme, et sinon y'a le site TV. Alors, le site TV, c'est un site que pour les, enfin, c'est un site payant, hein, c'est un site que pour la pédagogie, on a des films qu'on a le droit de diffuser aux élèves, qu'on a le droit d'envoyer comme ça dans le cadre, on peut pas diffuser comme ça, à n'importe qui, sur Internet, là, faut être inscrit, hein, vous voulez voir ça, vous pouvez pas, quoi. Il faut que les élèves soient inscrits à un cours et que j'ai décidé, enfin que j'acceptais... Parce que pour s'inscrire il faut un code, et que moi j'valide en plus après. Donc le site TV

(cc) BY-NC-ND

c'est pas mal du tout par contre. Mais c'est un site privé et payant. Mais c'est le collège qui paye. Voilà, c'est les collèges...

[>Moi] : Ah ok, parce que du coup c'est pour toutes les matières, c'est pas que pour…

[>Ivan SVT] : Voilà, c'est pour toutes les matières ça. Comme l'iPad il est pour toutes les matières, mais on l'utilise plus en sciences quand même. L'iPad il est beaucoup plus utilisé en sciences que dans les autres matières, enfin moi ici au collège.

[>Moi] : Oui, c'est ce que j'allais vous demander, si vos collègues utilisaient l'iPad aussi ou pas trop.

[>Ivan SVT] : Pas beaucoup non. En SVT, ma collègue maintenant elle l'utilise pas mal, avant elle l'utilisait pas trop mais bon, j'l'ai bien boostée là, donc elle s'y est mise bien, hein. Donc là, elle fait pratiquement tout le temps maintenant, elle fait pas mal de documents elle-même aussi. En physique-chimie aussi un petit peu, et puis en techno aussi un peu. Et sinon les autres, de temps en temps, mais c'est pas souvent. Moins souvent que nous, hein. Vraiment, c'est les sciences où on l'utilise le plus.

[>Moi] : Parce que, quoi, enfin, pourquoi à votre avis c'est surtout en sciences que c'est utilisé ?

[>Ivan SVT] : Parce qu'on a peut-être des documents qui permettent de… Qui se prêtent plus à ça. Avec les schémas bilans à compléter. Avec, alors, les vidéos, ça peut servir un peu partout, mais nous, on a besoin de petites vidéos, pas trop… Enfin, des trucs un peu courts, alors que si on regarde une vidéo, un extrait, bon, peut-être qu'en langues y'a les droits, je sais pas trop comment ça fonctionne. Et puis aussi l'avantage, nous, ça nous permet de manipuler en étant autonome, avec nos manipulations on est un peu obligés d'avoir... Enfin obligés, non, ça nous permet d'être plus à l'écoute des élèves pendant les TP puisqu'ils sont pris par... Ils ont le document déjà qui les guide. Alors que bon, en maths ou en français, ils ont pas besoin de ce genre de guide en général pour travailler. Enfin, moins. Donc nous, ça nous aide bien déjà, on y voit peut-être plus d'avantages dans notre matière, donc c'est pour ça qu'on s'y est mis plus facilement j'pense.

[>Moi] : Et c'est départemental à votre avis ça, ou...

[>Ivan SVT] : Oh oui, en SVT pratiquement tous les profs de SVT de Corrèze utilisent beaucoup l'iPad, pratiquement tous, hein, après y'a quelques récalcitrants toujours mais... Aussi parce que ça demande beaucoup de travail donc, euh... Créer les ressources ça demande

(cc) BY-NC-ND

beaucoup de travail donc y'en a en fin de carrière, ils ont pas envie de se mettre à un an de la retraite à faire tout ça, ça se comprend aussi.

[>Moi] : Oui. Mais y'a des bases de mutualisation ? Où vous mettez tout en commun ?

[>Ivan SVT] : Tout non, parce qu'on a pas d'endroit pour le faire, mais on se mutualise quand même avec des collègues qu'on connaît bien, et puis on a une formation, de temps en temps, où on se retrouve, on se passe les trucs. Là, ma collègue, j'lui ai donné pas mal de choses que j'fais parce que, bon, comme elle l'a fait un peu moins, elle me demande des fois de l'aide et puis j'lui donne des documents, et puis ça permet d'avancer plus vite, c'est vrai. Et avec M.Z, là, en face, oui, on s'échange des choses, et puis on partage bien, oui. Après, c'est plutôt dans les formations, quand on se retrouve tous là, on peut se passer des trucs, ou même des idées pour les travaux pratiques et tout, on dit, tiens, regarde, ça a marché comme ça, donc y'a une entraide.

[>Moi] : D'accord, et justement pour la formation, vous avez été formé pour utiliser les supports numériques ?

[>Ivan SVT] : Quand j'ai commencé, j'ai pas été formé du tout.

[>Moi] : Même pas à l'IUFM ?

[>Ivan SVT] : Non, du tout, non pas du tout, alors, vraiment pas du tout, à l'IUFM, y'avait pas de formation sur ce genre de choses, ça existait pas assez encore, ça fait trop longtemps. Moi l'IUFM ça fait dix-sept ans j'pense ou seize ans, donc ça commence à faire pas mal. Donc y'avait pas encore de formations sur ce genre de support. Par contre, on avait quand même fait des formations sur ce qu'on appelle l'EXAO, c'est-à-dire l'expérimentation assistée par ordinateur. Donc on avait des formations là-dessus, mais bon, c'était un peu léger, donc là sur iTunes U j'ai commencé sans formation du tout. Y'a eu une formation en fait, à laquelle je m'étais pas inscrit.

[>Moi] : Formation du département ?

[>Ivan SVT] : Euh, enfin oui, formation de proximité, ils appellent ça. Le bassin de proximité, donc dans la région, y'avait une formation, qui était au collège d'ailleurs, et j'm'y étais pas mis au départ parce que j'avais beaucoup travaillé sur les Ordicollèges, j'sais pas si vous vous souvenez, y'avait eu l'opération Ordicollège, avant ils avaient l'Ordicollège. Et j'avais beaucoup travaillé, fait plein de documents, et quand ils ont après changé et mis ça, j'étais un peu dégoûté, j'ai dit non, c'est pas possible, j'avais tout préparé, plein de documents et plein de choses qui n'allaient plus par rapport à l'iPad, au format, et tout, alors bon. Donc la

(cc) BY-NC-ND

première année, j'étais un peu en colère, j'ai dit c'est bon, si c'est pour changer au bout d'un an, ils nous remettent un truc encore différent, bon. Donc après, comme ils l'ont laissé, même si j'ai pas fait la formation, j'ai dit bon, allez, j'm'y mets, et puis finalement, bon, j'me suis bien pris au jeu, et puis maintenant je m'en passe plus, quoi. Par contre, je suis pas un fanatique du tout à la maison de l'iPad. Il me sert même pas pour préparer les cours, j'prépare sur ordinateur, et il me sert juste à vérifier. Donc j'vérifie que ça fonctionne parce que comme les formats sont pas les mêmes, c'est toujours le même problème.

[>Moi] : Les formats sont pas les mêmes ?

[>Ivan SVT] : Non, les formats sont pas toujours compatibles, faut transformer des fois donc c'est pas pratique, et des fois quand on regarde, c'est plus du tout comme on avait prévu, surtout quand on fait des schémas et tout, tout est déplacé, donc faut toujours vérifier.

[>Moi] : Donc vous connaissez bien l'informatique quand même, quoi.

[>Ivan SVT] : J'me débrouille, j'me débrouille, j'suis pas non plus un... J'passe pas mon temps sur l'ordinateur. Disons que c'est pour le travail, après en dehors du travail, moi l'informatique c'est pas une passion, pas du tout. C'est vraiment pour le travail.

[>Moi] : Mais bon, du coup vous arrivez à faire ce que vous voulez, enfin c'est pas un souci pour vous, quoi, la preuve vous vous faîtes des documents.

[>Ivan SVT] : Non, j'me débrouille, j'utilise pas mal de logiciels différents, maintenant j'me débrouille. Faire des captures d'images, des captures vidéo, j'transforme les fichiers, donc j'y arrive assez facilement maintenant. Le premier coup, ça a été dur, parce que comme j'l'ai fait sans formation, la première année, j'ai bien galéré, après bon, ça a été.

[>Moi] : Du coup vous faîtes comment ? Vous demandez aux autres comment ça se passe ou ?

[>Ivan SVT] : Ben, le problème c'est qu'au départ, y'avait personne d'autre que moi, qui le faisait ici. Donc y'a que moi qui utilisait iTunes U, donc l'année dernière, au début. Donc j'me suis débrouillé tout seul, hein, et puis après j'ai regardé, j'faisais des recherches sur Internet, des tutoriels, des explications pour transformer qu'est-ce qu'il faut faire, j'ai téléchargé des logiciels, j'me suis entraîné. Au début c'était long, Maintenant c'est vrai que je vais plus vite pour préparer les choses, mais le plus dur c'est de trouver des ressources. On a les idées, on se dit « tiens, il me faudrait quoi comme document ? Est-ce que je peux les créer ? Si j'peux pas les créer, qu'est-ce que j'peux faire ? », et souvent, j'essaie de créer en utilisant des fois un petit bout d'un truc d'un document de livre, et puis j'me dis « tiens, j'peux

(cc) BY-NC-ND

améliorer en faisant comme ça », ou, améliorer en le rendant des fois plus compréhensible, ou alors, vraiment bien cibler par rapport à la question qui est posée. Parce que des fois y'a des choses qui servent à rien et qui perdent un peu les élèves, donc en fonction du niveau des élèves, on peut adapter.

[>Moi] : Et vous pensez que ça change quelque chose dans l'appropriation des savoirs de passer sur iPad ?

[>Ivan SVT] : J'pense que oui, parce que j'm'en suis rendu compte en contrôle pour certaines notions, que c'était mieux approprié, surtout quand je les faisais manipuler, c'est-à-dire quand on les fait travailler sur un schéma bilan, ou même un schéma explicatif, ou y'a plusieurs étapes, et tout est dans le désordre, et c'est à eux de remettre dans l'ordre, de mettre une synthèse... Vous voyez j'ai fait des choses comme ça, et j'me suis rendu compte que ça les aidait à vraiment s'approprier les notions, enfin que c'était plus facile, mais on peut pas toujours avoir des choses à bouger, mais j'me suis rendu compte que c'était plus facile pour eux après à retenir. Mais là sur la division des cellules, alors, j'me suis bien amusé à faire ça, j'leur ai fait des documents où justement ils ont à bouger les chromosomes, donc ils ont observé au microscope, et après ils ont un document qu'ils ouvrent dans l'application, euh... Dans une autre application, c'est ce document-là, y'a des photos, elles sont pas au bon endroit, des étapes de la division cellulaire, de la mitose, les chromosomes, là, ceux-là sont bons, après c'est tout mélangé, et c'est à eux de bouger pour tout retrouver. Et ils sont vraiment là, acteurs... Donc ils vont déplacer, voilà, alors, là, pour le déplacer il faut aller dans Keynote, donc ça ouvre dans une autre application, où on peut, j'ai fait en sorte que ce soit un format où ils peuvent travailler. Donc là, eux, ils travaillent comme ça, et puis après, à la fin ils ont obtenu ça, quoi. Ça, c'est ma correction, donc ils ont obtenu ça à la fin, vous voyez, chaque chromosome, on peut les déplacer, et donc c'est à eux de réussir à faire ça grâce à ce qu'on a appris, et puis grâce à ça. Au lieu de le faire sur papier, ils le font là-dessus, et j'me suis rendu compte que ça marche mieux, sur papier ils en ont marre, là, ils prennent les chromosomes, ils disent, ah oui, c'est.... Et puis on peut revenir et... Et puis après chez eux ben, ils peuvent s'entraîner à nouveau, hein, s'ils veulent. Parce que là, ils le font là, après on le stocke dans un autre, enfin, un autre dossier, application, où ils stockent les choses qu'on a faites dans les chapitres et tout, et après ils peuvent recommencer à zéro s'ils veulent. Donc ils peuvent tout refaire.

[>Moi] : Et donc sur les résultats vous sentez une amélioration, quoi.

(cc) BY-NC-ND

[>Ivan SVT] : Alors, peut-être pas sur tout, hein, mais sur certaines notions qui étaient un peu difficiles, sur les notions difficiles, j'trouve qu'y'a de l'amélioration. Après, sur les notions de base qui sont pas forcément difficiles, comme ils réussissaient déjà à peu près, c'est quand même un collège ici où ça réussit bien, hein, c'est quand même un collège de bon niveau, donc les notions assez simples, j'ai pas vu de différences particulières, parce qu'ils y arrivaient déjà, mais j'ai pas vu non plus de mauvaises... Enfin de baisse, quoi, j'ai plutôt vu une amélioration pour les notions difficiles, et surtout lorsqu'on arrive à trouver un moyen de les faire manipuler au niveau de l'iPad, en plus de ce qu'on fait autrement. Ça, j'ai vu que ça les aidait pas mal.

[>Moi] : Parce que j'ai des profs qui m'ont dit que ça pouvait marcher au début, parce que au début du coup ils s'intéressaient plus, donc ils y mettaient plus d'entrain, donc ça entrait mieux, mais en fait, après, les élèves perdent la motivation qu'ils pouvaient avoir au départ et...

[>Ivan SVT] : J'me suis pas du tout rendu compte d'une perte de motivation, non, non, pas du tout, et l'année dernière donc, j'l'ai fait toute l'année, à la fin de l'année, les élèves, ils étaient super inquiets de dire « est-ce qu'on vous aura l'année prochaine ? ». Parce qu'ils voulaient faire absolument, mais ma collègue le fait aussi maintenant, donc ça va, ils sont contents aussi, mais au début, ils s'inquiétaient parce qu'elle le faisait moins et tout, et donc moi j'ai pas... Et là, ça fait donc la deuxième année avec certains, j'ai pas du tout, enfin presque avec tout d'ailleurs, j'ai pas trouvé du tout d'essoufflement, et ils ont tous l'iPad, hein, ils l'oublient pas. De toute façon, s'ils l'oublient, ils sont punis. On a pas le droit de l'oublier, parce que comme c'est long à préparer, moi j'leur dis « j'passe tellement de temps que c'est hors de question que vous l'oubliez », hein, donc dès qu'ils l'oublient ils sont punis. Donc ils y pensent.

[>Moi] : Mais du coup, avant l'iPad, ils étaient quand même intéressés les enfants ?

[>Ivan SVT] : Ah oui, la plupart du temps ils sont quand même intéressés. Mais y'en a peut-être... Allez... De toute façon, y'en a toujours qui sont toujours intéressés par tout ce qu'on fait. Et puis là, j'pense qu'y'en a plus. Y'en a plus qui vont montrer de l'intérêt, qui vont essayer, et qui vont se dire « bon, c'est faisable », et puis ils sont moins perdus, parce que c'est plus découpé. S'ils veulent ils peuvent regarder à l'avance aussi, ils peuvent essayer de voir un petit peu, ben, chapitre 1, voilà, ce qu'on va travailler comme document, par contre ils ont pas les questions, donc ils peuvent s'imaginer déjà ce qu'on va faire, vous voyez c'est... Bon,

(cc) BY-NC-ND

après, ils y vont pas tous, hein... Moi j'le sais quand ils y vont, j'peux voir qui y est allé, quand... J'leur dis, j'le vois qui est allé ouvrir pendant les vacances, de novembre, novembre... Ouais, ouais, j'regarde de temps en temps, ouais.

[>Moi] : Et est-ce que vous pensez que les supports numériques, comme l'iPad, doivent être pensés en complémentarité ou est-ce qu'ils doivent se substituer aux supports traditionnels ? Donc le papier...

[>Ivan SVT] : Ça peut se substituer complètement, hein.

[>Moi] : Ah ouais ? En SVT ?

[>Ivan SVT] : Ah oui, complètement, moi j'utilise plus le livre. J'ai pas utilisé le livre une seule fois de l'année. Sauf en 6e, ils n'ont pas d'autres supports, donc j'suis bien obligé de l'utiliser, mais quand ils rentrent chez eux, ils ont plus rien. Donc ce qu'on fait en classe, quand c'est à partir du livre, et puis même, d'ailleurs, en 6e, j'ai pas beaucoup utilisé le livre, hein, peut-être deux fois pour l'instant parce qu'on utilise beaucoup d'observations, beaucoup de choses qu'on fait ensemble, surtout en 6e, c'est vraiment beaucoup d'observations, donc c'est encore pas trop pénalisant pour eux. Mais en 5e, 4e, 3e, j'ai pas utilisé une seule fois le livre, même les exercices on les prépare, avec ma femme, aussi, on les prépare, ils les font là les exercices de révision qu'on fait en classe. Pareil sur iPad, c'est moi qui prépare, enfin avec ma femme, on fait ensemble, on prépare les documents, on prépare les questions, et ils ont vraiment ce qu'on veut, et c'est pas des exercices qui nous serviront pas après. C'est vraiment hop, on sait ce qu'on veut et par rapport au contrôle qu'on va faire, donc on fait vraiment les exercices de révision par rapport à ce qu'on a prévu, et ce qu'il faut savoir en classe de 3e ou 4e ou 5e.

[>Moi] : Et ils ont une trace écrite quand même ou… ?

[>Ivan SVT] : Toujours. Tout est écrit sauf les documents. Y'a juste les schémas bilans, les schémas explicatifs où faut changer des choses qui sont faits dans l'iPad, sinon tout est fait à l'écrit, sauf si un élève, ça m'est arrivé deux ou trois fois, a le bras cassé, il peut pas écrire, ben, j'lui envoie les documents sur l'iPad parce que j'peux le faire facilement, et après, il écrit avec son iPad, mais vraiment, au cas où vraiment il a un problème pour écrire. Sinon, tout est à l'écrit, moi je veux qu'ils écrivent.

[>Moi] : D'accord, et pourquoi ?

[>Ivan SVT] : Parce que j'trouve que c'est encore important, et que le passage à l'écrit réel pose souvent souci, et que si tout est à l'informatique, après quand y'a une rédaction à

(cc) BY-NC-ND

faire en français, ou une lettre de motivation à faire à l'écrit, on sait plus écrire. Le passage à l'écrit, et voir ce qu'on écrit exactement, on ne va pas aussi vite, quand même. Enfin, à l'écrit, y'a pas de correcteur d'orthographe, c'est à nous d'essayer de réfléchir à l'orthographe, y'a quand même des choses... Parce que sur l'iPad on met le correcteur d'orthographe, c'est bon, on sait plus écrire, hein, c'est bon, dès qu'il fait une faute, il corrige tout seul. Donc oui, pratiquement, il vous dit ce mot est pas juste, vous appuyez, hop, c'est terminé. Il a corrigé, vous savez même pas ce qu'il a mis. Donc bon, y'a quand même, y'a une importance, faut pas tout mettre sur l'iPad à mon avis, même si à côté, mon collègue va vous dire qu'il met tout sur l'iPad, mais bon, moi, j'suis pas d'accord, moi, j'fais pas comme ça, et ma femme non plus, et ils sont ensemble, tous les deux, en face, donc non, non, y'a pas de soucis là-dessus, mais moi j'préfère qu'ils aient encore une trace écrite, et je pense que la majorité des élèves en ont besoin. Pour s'organiser. Dans le cours, ils ont... Ça se présente toujours de la même façon, ils ont des portes-vues comme ça, donc dans le porte-vue, ils ont le bilan du cours, qu'ils vont écrire petit à petit, et après les activités qu'on a utilisé pour travailler. En mettant activité 2, et après dans l'iPad, ils retrouveront chapitre 2, activité 2.

[>Moi] : Oui, du coup, ils savent exactement.

[>Ivan SVT] : C'est en ordre, j'suis sûr qu'ils ont ce qu'il faut, c'est rangé, parce que l'iPad après... Et puis des fois, le problème de l'iPad, c'est qu'il est obligé d'être remis à jour parce qu'y'a un problème, enfin, remis à jour, remettre à zéro, donc on perd les données, sauf que ça, on perd rien du tout de ce que j'ai mis. Parce qu'il suffit, qu'il fasse... Donc, quand ils ouvrent iTunes U, ça synchronise, et même si tout avait été effacé, hop, ils retrouvent leur cours. Donc toutes les données, tout ce que j'ai mis, ils le retrouvent. Faut juste qu'ils re-téléchargent chaque chose mais ils retrouvent tout.

[>Moi] : Par contre, si vous, vous mettez à jour votre iPad, ça peut être compliqué du coup.

[>Ivan SVT] : C'est un peu plus embêtant parce qu'en plus, y'a des cours que j'ai que là, et que j'ai effacé de mon support, mais bon, ça, vaut mieux pas y penser. Non mais de toute façon, dans le site où je fais ça, c'est iTunes U Course Manager ça s'appelle, tous mes documents sont sauvegardés, par contre y'a des fichiers, enfin des petits livrets que j'ai enlevé, parce que j'pouvais pas tout mettre, j'en avais trop. Donc par contre, vraiment, tous les documents que j'ai préparés sont tous conservés, parce qu'y'a en plus une sauvegarde.

[>Moi] : C'est mieux, vaut mieux s'assurer.

(cc) BY-NC-ND

[>Ivan SVT] : Ah oui, y'en a pas mal, j'en suis à j'sais plus, peut-être trois cent documents bientôt.

[>Moi] : Ah oui ?

[>Ivan SVT] : Ben, depuis l'année dernière, plus cette année, après y'en a que je refais, j'en efface pas, parce que j'les garde du coup, on sait jamais ça peut servir.

[>Moi] : Oui, ça fait beaucoup du coup.

[>Ivan SVT] : Ah oui, oui, ça fait un paquet oui.

[>Moi] : Et du coup, pour l'écrit, ils gardent une trace écrite.

[>Ivan SVT] : Voilà, toujours une trace écrite, le bilan du cours, et les activités qu'on fait en classe, qu'on corrige ensemble.

[>Moi] : Ouais, du coup, c'est plus clair dans leur tête sûrement.

[>Ivan SVT] : Moi je pense, après, j'sais pas si c'est mieux, mais pour moi, c'est comme ça, et c'est vrai que j'préfère.

[>Moi] : Est-ce que vous, vous voyez des avantages dans l'usage des supports numériques et des limites ? Pour l'iPad, quoi. Des avantages vraiment évidents, et des limites évidentes aussi.

[>Ivan SVT] : Ben, les avantages évidents c'est que, vraiment, je crée mes documents, donc c'est vraiment ce que je veux faire. Donc j'ai vraiment créé mes documents en fonction de ce que je veux faire, et les notions que je veux vraiment faire parvenir aux élèves.

[>Moi] : Parce que, les manuels, ils étaient pas assez compétents pour ça ?

[>Ivan SVT] : Des fois, c'est trop compliqué, moi j'trouve, y'a trop d'informations en même temps qui font que les élèves, ils sont un peu perdus parfois, et les questions, c'est pareil, sont souvent un peu compliquées, c'est souvent un peu trop compliqué, je trouve. C'est mon avis après... C'est fait par les inspecteurs, donc... Non mais, des fois, je trouve que c'est un peu trop complexe. Alors, j'dis pas que c'est simple c'que j'fais, parce que c'est pas toujours simple, j'aime bien leur faire des choses un peu compliquées aussi, de temps en temps, mais c'est ciblé, vraiment, en fonction de ce que je veux faire, à quel moment je veux le faire, et j'veux pas qu'il y ait trop de documents qui perturbent, qui ne servent pas à ce moment-là. Donc peut-être que des documents vont servir, d'autres, à plusieurs moments, mais ces documents, dans le livre, où y'a tout côte à côte, comme ça, des fois, y'a huit documents côte à côte, sur deux pages, les élèves, des fois, sont paumés. Donc le fait de découper, comme ça, en page, finalement, ils ont souvent un document par page, c'est un peu plus évident, à mon

(cc) BY-NC-ND

avis, vraiment, j'pense que c'est plus facile pour eux. Après les limites, c'est plutôt chez eux que j'les vois les limites, c'est que ça sert à autre chose et y'en a qui, à mon avis, baissent, des fois, au niveau des résultats, parce qu'ils travaillent plus assez, parce qu'ils sont pris par l'iPad, mais pas pour travailler. Ils s'en servent beaucoup pour communiquer avec les camarades et pour jouer. C'est là le piège, le piège, il est à la maison. C'est ça le piège, et les parents ils nous le disent des fois aussi. Le piège, il est pas en classe, vraiment, c'est plutôt à la maison.

[>Moi] : En classe, c'est encadré, vous êtes là.

[>Ivan SVT] : Voilà, et puis à la maison, des fois, les enfants, ils sont tout seuls, le soir, les parents ne peuvent pas toujours rentrer en même temps qu'eux, donc au lieu de travailler ils font du jeu... C'est assez souvent, enfin, c'est assez souvent, y'en a pas mal, mais bon, ils auraient peut-être autre chose que l'iPad, hein, les jeux de console vidéo...

[>Moi] : Oui, voilà, ou un ordinateur.

[>Ivan SVT] : Donc le problème c'est plutôt, après, la gestion de l'outil, en dehors de l'établissement.

[>Moi] : Parce que, là, dans l'établissement, ça pose pas de soucis, quoi.

[>Ivan SVT] : Oh non, pas vraiment, non. Non ça se passe bien, de toute façon. Après, y'a quelques fois où il faut punir un ou deux élèves parce qu'ils ont ouvert une page, même pas d'Internet, parce qu'on surveille, mais une page de mise à jour, parce que leur iPad leur dit faut mettre à jour, donc ils font la mise à jour. Ben, non, on fait pas une mise à jour, vous voyez, c'est juste des trucs comme ça qui se passent en général. Après, si y'en a un qui a joué et que j'ai pas vu, ben, j'ai pas vu. Mais il a pas joué longtemps de toute façon. On passe souvent dans les rangs, et puis on leur dit de mettre l'iPad à plat le plus possible pour qu'on voie même d'un peu loin c'qu'il est en train de faire. Après, y'en a des rapides, parce que pour changer, c'est hyper facile. Vous avez l'application, on appuie là, et c'est fermé, donc vous ouvrez un jeu, et c'est terminé. Et puis l'avantage, aussi, vous voyez, c'est que, par exemple, la clé USB là. Les élèves, ils ont l'application aussi, ils ont fini un document, enfin, compléter un document, ils peuvent me l'envoyer à mon ordinateur, là, avec ce logiciel-là, cette application, et je montre, ici, c'qu'ils ont fait. Voilà, directement, avec le vidéoprojecteur, là. Et hop, je montre directement ce qu'ils viennent de finir. Donc ça, j'le fais assez souvent, enfin ça dépend des niveaux, et en 6e ils sont super pressés, « ouais, c'est moi qui vais le faire en premier », ça les motive aussi, de pouvoir montrer leur travail à tout le monde.

[>Moi] : Ça les valorise du coup.

(cc) BY-NC-ND

[>Ivan SVT] : Voilà, ouais.

[>Moi] : Et, est-ce que du coup, les élèves, ils font la différence en cours, leur iPad, c'est pas un outil de jeu ? Ils comprennent bien qu'ici c'est pour travailler, quoi ?

[>Ivan SVT] : Voilà, ils comprennent bien qu'ici c'est pour travailler, et que c'est un travail différent, mais qu'on obtient des notions, et qu'on travaille avec un cours, vraiment, on obtient des, enfin une trace écrite, comme dans toutes les matières, hein, enfin y'a pas de différences. Après on l'obtient différemment mais on a le même résultat finalement, des notions qui sont acquises... En espérant qu'elles soient acquises.

[>Moi] : Ça après, c'est l'évaluation qui le dit.

[>Ivan SVT] : Voilà, c'est l'évaluation qui le dira. Mais bon, ici, globalement, faut pas se plaindre. Les résultats sont plutôt bons.

[>Moi] : Oui, parce qu'y'avait des chercheurs qui disaient que comme les enfants utilisent les outils numériques à la maison pour jouer surtout, eh ben, après arrivés en classe, ils arrivent pas à faire une séparation de jeu-travail, jeu-travail.

[>Ivan SVT] : Ben, comme on l'utilise plus maintenant, peut-être, plus on va l'utiliser en classe, plus ils vont l'avoir comme outil de référence, enfin comme travail, et ça va changer les idées. Ils se diront aussi, « bon, ben, l'iPad, j'ai passé cinq ou six à travailler dessus », donc peut-être qu'arrivés à la maison, ils en auront marre.

[>Moi] : Oui, ils vont lire des livres à la place.

[>Ivan SVT] : Non mais ils lisent sur l'iPad aussi. Y'a ce qu'on appelle l'eBook, et la bibliothèque avec des livres. Y'en a plein qui sont libres de droit. Donc ils lisent pour lire des livres. Ça remplace pas le livre quand même.

[>Moi] : Non, c'est pas pareil. Et du coup, ah oui, j'aimerais revenir sur la formation, parce que là, vous êtes formés, enfin vous avez des formations mises en place par le département, nan ?

[>Ivan SVT] : Oui, voilà, alors, on a eu des formations après, mises en place là, enfin par le département, le BEF on appelle ça, et j'en ai eu l'année dernière, deux. Deux d'une journée, voilà. Deux journées de formation, sur les différentes applications que vous pouvez utiliser là, mais bon, j'l'avais eu au mois de mars donc c'était un peu tard, enfin, bon, c'était pas trop tard, puisque, finalement, c'était bien, disons que ça aurait été mieux un peu avant, mais bon, c'est pas très grave, et puis une autre, sur une autre application, que finalement j'ai pas utilisée, qui est vraiment parallèle à celle-ci, enfin pratiquement pareil, on peut choisir soit

(cc) BY-NC-ND

l'une soit l'autre, et moi j'ai gardé celle-ci, que j'connaissais déjà, que j'trouve plus facile d'accès pour les élèves. C'est plus simple.

[>Moi] : À manipuler ?

[>Ivan SVT] : À manipuler et puis même à organiser, enfin j'trouve que l'organisation est plus simple, et que c'est mieux, c'est plus lisible pour eux, donc j'préfère garder ça. Après, si c'était au lycée, j'pense que, peut-être, j'ferais l'autre, mais pour des collégiens, j'trouve qu'il faut rester simple, sinon...

[>Moi] : Ouais, qu'ils se perdent pas dans la manipulation.

[>Ivan SVT] : Voilà, et puis c'est de la 6e à la 3e, moi, d'ailleurs, mon collègue, là, en face, il l'a utilisée pour les 3e l'autre application, voilà, comme ils sont presque... Bon, c'est pas non plus, euh... Pourquoi pas oui, on peut changer en cours de scolarité au collège, mais bon, moi j'trouve, pour des raisons de facilité, c'est plus simple de continuer avec le même, ils sont habitués et... plutôt que de changer. Après, il l'a fait, c'est vrai que c'est pas mal, hein, ça les fait voir une autre application, une autre organisation, donc bon. Sauf au lycée, ils n'ont pas l'outil.

[>Moi] : Ah oui, ça s'arrête au collège en fait.

[>Ivan SVT] : Ça s'arrête au collège, après, ils le gardent pour eux, mais ils ont pas à l'amener en classe. Alors que là, ils sont obligés de l'amener si on le demande puisque c'est un outil de travail au départ, et ça dépend du Conseil Général, qui prend en charge que les collèges. Après, c'est régional pour les lycées.

[>Moi] : Et du coup, ça vous satisfait, enfin vous les trouvez satisfaisantes les formations que vous avez ?

[>Ivan SVT] : Ah oui, oui, c'était bien, nous, on a eu deux formations, par des professeurs de technologie, qui sont au point sur l'iPad, et vraiment c'était bien, hein.

[>Moi] : Ok, parce que, souvent, j'entends des critiques sur les formations, mais pas que sur l'iPad, sur le numérique en général, les profs disent qu'ils sont pas assez formés, que le format même de la journée de formation est pas adapté.

[>Ivan SVT] : Ça va quand on a déjà beaucoup bossé dessus. Si on a pas bossé dessus, c'est pas ça qui va nous aider, ça suffit pas, il faut vraiment beaucoup de formation. Il faut beaucoup, enfin, il faut beaucoup commencer tout seul, c'est un peu... Il faut se former un peu tout seul, et après, on... Ou alors, faudrait une semaine de formation entière, hein, et ça c'est vrai que c'est difficile parce que les élèves, qu'est-ce qu'on en fait après ? Là, c'est plutôt du

(cc) BY-NC-ND

perfectionnement. C'est plus des formations, où vraiment, on connaissait un peu déjà et on continue même pas mal des fois, et on continue à essayer de trouver de nouvelles applications, de nouvelles façons de travailler, pour créer des documents encore plus interactifs des fois, des choses comme ça.

[>Moi] : Donc, en fait, vous vous êtes surtout auto-formé quoi ? Vous êtes surtout autodidacte avec l'iPad ?

[>Ivan SVT] : Oui, beaucoup, oui.

[>Moi] : Et qu'est-ce que vous pensez de l'expression « école numérique » ?

[>Ivan SVT] : Elle est pas encore effective, hein, l'école numérique. Bon, ça dépend de ce qu'on appelle par « école numérique », si c'est le fait d'avoir un vidéoprojecteur dans la salle, j'crois pas, c'est pas l'école numérique. Après, c'est vrai que c'est l'école qu'on a un peu modernisé. Après l'école numérique, c'est vraiment pour moi, ben, les bouquins sont sur l'iPad, on a plus besoin de transporter 7 kilos de bouquins dans le dos, les élèves peuvent consulter, par exemple, en classe, si le prof l'a demandé, un site Internet sans problème, si le professeur bien sûr l'a décidé. Moi les liens, ils sont tous... Dès qu'on va sur Internet, c'est un lien que j'leur ai mis, ils appuient sur la page que j'veux. Ils arrivent pas n'importe où. Si j'travaille sur l'institut de physique du globe de Paris, hop, ils appuient, ils sont à la page que j'veux, terminé.

[>Moi] : Ouais, ils peuvent pas aller ailleurs.

[>Ivan SVT] : Si, ils peuvent aller que là, enfin, ils peuvent continuer, mais à naviguer là où j'les ai envoyés. Ils arrivent pas sur la page générale de Google et puis, hop, vous cherchez, parce que là, là, c'est risqué par contre. Donc bon, c'est vrai que l'intérêt c'est ça, pour moi, « école numérique », c'est ça. Tiens, on a besoin d'une notion, vous avez besoin de trouver une information supplémentaire, vous pouvez aller voir ici, toc, ça c'est...

[>Moi] : Ouais, ça reste très cadré.

[>Ivan SVT] : Voilà, faut que ce soit cadré par contre, les collégiens, on peut pas faire... Voilà, faut que ça reste bien cadré. Mais, pour l'instant, on en est loin, hein, on en est très loin, mais bon. On a de la chance encore, enfin, actuellement, on a quand même des ordinateurs, on a une salle avec des ordinateurs là, la salle tout au bout, et on peut, enfin, des fois, on travaille avec l'ordinateur, l'iPad, et on fait une manip en même temps au microscope. C'est-à-dire que, ils ont l'ordinateur, parce qu'y'a des logiciels qu'on peut pas utiliser là-dessus qui sont, par exemple, un logiciel qui s'appelle Sismologue, on peut voir en trois dimensions

(cc) BY-NC-ND

des fois c'qu'y'a sous terre, on peut voir les séismes, les volcans, etc., enfin les répartitions tout ça, et en même temps, ils ont leur iPad pour les guider, qui est le tutoriel, j'leur dis, voilà, j'leur explique comment on peut utiliser ce logiciel, et après avec les questions ils se débrouillent. Ça, c'est l'école numérique, ça, j'pense. C'est pas forcément que l'iPad, c'est même utiliser l'ordinateur avec l'iPad.

[>Moi] : Où, du coup, les élèves, là, ils sont beaucoup plus autonomes.

[>Ivan SVT] : Ah ils sont autonomes, ouais, parce que sinon avant, quand on avait pas l'iPad, ben, ça faisait une grande fiche de consignes, vous faîtes ci, ça, ça, ça, c'était pas tellement... Pas très agréable non plus à présenter, ou alors, on est ici, on leur dit, « voilà, vous allez ici, vous cliquez là, quand vous irez là-bas vous ferez ça », et puis quand on arrive dans la salle là-bas ils savent plus quoi faire. Tandis que là, on a préparé, même sans vraiment leur dire tout ce qu'il faut faire, c'est plutôt, voilà, le bordereau dans le logiciel, voilà, le bordereau des tâches, je marque, voilà, à quoi ça peut servir, et après, ils ont une fiche d'activités, ils doivent faire ça, ça, ça, ils doivent se débrouiller d'essayer de naviguer dans tout ça. Ils sont beaucoup plus autonomes.

[>Moi] : Et donc vous vous restez là pour aider ceux qui en ont besoin.

[>Ivan SVT] : Voilà, et puis pour les guider si y'a besoin, et puis pour vérifier qu'ils arrivent à faire c'que j'demande aussi, en évaluation formative, et puis après, si vraiment ils sont bloqués, ben, j'leur donne un coup de main, bien sûr, c'est toujours pareil. C'est la même façon de travailler, sauf qu'ils sont un peu plus autonomes. Donc y'en a qui réussissent assez facilement, et donc ça permet de vraiment passer du temps avec ceux qui sont plus en difficulté.

[>Moi] : Du coup, vous trouvez que le statut du prof est en train de changer ou pas trop ?

[>Ivan SVT] : Non, oh non, pas du tout, non.

[>Moi] : C'est c'que j'avais entendu, que du coup, le prof devenait plus un accompagnateur avec le numérique que...

[>Ivan SVT] : J'me suis toujours senti accompagnateur, même avec le livre, tout, non j'ai toujours fonctionné pareil. Moi, ça me change pas du tout de philosophie par rapport à l'accompagnement de l'élève, non.

[>Moi] : Oui, ça a pas changé votre fonctionnement, en fait, d'avoir un iPad, quoi.

(cc) BY-NC-ND

[>Ivan SVT] : Non, non, non, pas du tout, ça a pas changé de fonctionnement, c'est juste que j'peux mieux cibler c'que j'prépare, et puis ils sont un peu plus autonomes. Mais sinon, ça change pas la façon que j'avais de travailler. J'faisais toujours pareil, j'passais voir l'élève, c'était pareil. Sauf que bon, y'a peut-être, allez, quelques-uns en plus qui sont plus autonomes qu'avant, qui se débrouillent mieux, maintenant qu'y'a une autre façon de travailler, qui ont plus de facilités peut-être qu'avant, mais y'en a qui restent toujours en difficulté. Malheureusement, mais bon, on peut passer un peu plus de temps peut-être avec eux aussi, même s'ils sont nombreux, on a peut-être un peu plus de temps.

[>Moi] : Et à votre avis, quelles sont les conditions nécessaires à mettre en place pour une bonne utilisation de l'iPad en classe ?

[>Ivan SVT] : Une bonne connexion déjà à Internet, ça, ça marche pas tout le temps.

[>Moi] : Au collège, ça va là, elle est suffisante ou ?

[>Ivan SVT] : Non, ça marche pas tout le temps. Ça marche quand même souvent, mais y'a des fois où ça tombe en panne et... Non même pas, c'est pas en panne, c'est que si y'a d'autres collègues, alors, heureusement pour l'instant y'a pas beaucoup de collègues qui travaillent comme ça, mais si beaucoup de collègues se mettent à travailler comme ça, ça va bloquer.

[>Moi] : Le débit est pas suffisant ?

[>Ivan SVT] : Voilà, alors, en face ils sont « collège connecté », donc ils ont eu des subventions, ils ont la fibre optique, ils ont un peu tout. Mais c'est comme ça, hein, c'est tombé, comme ça, entre guillemets, oui et non, parce que c'est aussi grâce au collègue de SVT d'en face qui a fait pas mal de choses, donc il est au point sur tout ça, et donc ils ont un petit peu plus de facilités à se connecter. Nous, des fois, ça rame un peu. On a du mal, alors, si y'a d'autres collègues qui veulent consulter, parce que des sites Internet, on peut pas tout stocker pour... C'qui est bien aussi c'est qu'ils aillent voir un petit peu c'qu'y'a dans le site, surtout les sites scientifiques, ils sont super intéressants maintenant. Et des fois, si on peut pas y aller, ben, le cours il tombe pas à l'eau complètement parce que le filaire en général marche, ici, on a une connexion filaire, donc à ce moment-là, on travaille si ça arrive, ça m'est déjà arrivé, tant pis, hein, on travaille en montrant ici, voilà, le site, on grossit les pages, et au lieu qu'ils naviguent tout seul, on le fait ensemble, mais c'est rare. Ça arrive quand même de temps en temps... Donc ça, malheureusement, ça gâche un peu le cours. Ça gâche un peu la préparation et tout. Donc oui, il faut ça, ben, c'qui serait bien ça serait un jeu d'iPads aussi, enfin un jeu

(cc) BY-NC-ND

d'iPads supplémentaires qui permettent de combler le manque parfois parce qu'y'en a qui tombent en panne. Donc le temps qu'ils soient réparés, y'a un élève qui a pas d'iPad ou deux, et c'est un peu gênant des fois. Surtout quand ils doivent manipuler tout seul.

[>Moi] : Oui, parce que le centre il est où, il est...

[>Ivan SVT] : À Tulle, mais, des fois, ça met un mois à être réparé parce que des fois c'est compliqué les réparations, donc c'est un peu le problème c'est que... Y'en a pas tant que ça qui sont en panne, quand même, c'est assez costaud j'trouve comme matériel, au début j'avais un peu peur, j'pensais que ça allait vraiment tomber en panne directement.

[>Moi] : Ouais, moi aussi j'pensais que...

[>Ivan SVT] : ... Ben, c'est assez solide, surtout le 1. Parce que l'écran, forcément, moi, j'l'ai pas cassé, mais l'écran du 2 là, il est un peu plus fragile. Y'a pas mal d'élèves qui l'ont cassé. Il suffit de le mettre dans le cartable, si c'est un peu trop serré, des fois ça peut casser l'écran.

[>Moi] : Ah ouais ?

[>Ivan SVT] : Ah oui, oui, oui, oui, enfin si c'est un peu trop serré, si c'est un peu écrasé dans les casiers là-bas, quand ils rangent leur sac dans les casiers, si c'est un peu mal rangé, ça peut casser.

[>Moi] : Ah ouais, il est vachement plus fragile.

[>Ivan SVT] : Ah oui il est plus fragile oui, ben, ils l'ont fait plus léger, mais donc l'écran est plus fragile oui. C'est le problème des élèves, quand on avait Ordicollège c'est pareil, y'en a c'était cassé aussi... Faut voir aussi comment... Faut le trimballer toute la journée dans le sac... C'est pas évident. C'est ça le problème, c'est plutôt la gestion de l'iPad en dehors des classes, dans les transports là, enfin transport entre chaque classe, chaque bâtiment...

[>Moi] : Ouais, j'imagine, ouais... Et y'a des problèmes de compatibilité entre les différentes générations d'iPads ou pas du tout ?

[>Ivan SVT] : Non, enfin les documents que j'prépare non, non, enfin, ça pose pas de soucis, non, y'a pas de problème de compatibilité, sauf que sur le nouvel iPad, forcément, y'a plus d'applications possibles, puisque, lui, il est bloqué à un niveau qu'on appelle 5, IOS 5, et maintenant on est à 7, donc y'a des documents, des applications qu'on peut plus mettre sur celui-là. Parce que c'est plus compatible. Donc le problème, c'est que celui-ci il commence à être un peu vieux.

[>Moi] : Ok, et ça fait combien de temps que vous l'avez celui-là ?

(cc) BY-NC-ND

[>Ivan SVT] : Eh ben, j'l'ai depuis quatre ans, c'est la quatrième année. Ça vieillit vite. Au bout de six mois, y'avait le 2 j'pense, pratiquement. Maintenant ils sont au 4. Y'a plus de mémoire aussi, m'enfin, la mémoire, elle suffit, parce qu'après, quand ils ont fini, là, moi j'ai plein de cours, hein, alors, moi, j'ai rien d'autre, hein, j'ai rien en mémoire d'autre, j'ai pas de photos, pas de films, j'ai rien, y'a pratiquement pas de jeux, y'a un truc pour mes enfants, c'est tout et encore. Donc là, les cours, si vous voulez, ils ont… Donc y'en a qui les ont gardés parce qu'ils ont pas voulu l'effacer le cours de l'année dernière, mais sinon, vous voyez, le cours de 6e, 5e, 4e, 3e, plus les cours de l'année dernière que j'avais fait, mais l'élève peut tout effacer s'il veut. Si, vraiment, il a plus de place dans son iPad, parce que c'est vrai qu'à force, ça fait beaucoup d'informations, beaucoup de documents, ben, il peut effacer le cours de l'année d'avant. La plupart, ils le gardent, ils aiment bien avoir, pour l'instant, ils l'ont gardé, après, si vraiment y'a plus de place... C'est pareil si tout le monde faisait comme ça, avec des documents informatisés, ben, il faudrait effacer, à mon avis, à chaque fois... Donc c'est un peu... Mais même dans ce que je prépare moi, si on veut, on peut, par exemple, si y'a un document qu'on a téléchargé, qu'on a plus envie d'utiliser, donc ici, ils font comme ça, hop, vous voyez, supprimer, et il est plus dans l'iPad. Ils rappuient sur le bouton, ils re-téléchargent s'ils veulent.

[>Moi] : D'accord. Oui, c'est jamais complètement perdu quoi.

[>Ivan SVT] : Donc ils peuvent quand même être là, mais on peut les enlever de la mémoire. Et quand c'est une vidéo, des fois ça prend de la place, même si c'est pas des trucs énormes. Et puis sinon, ils peuvent carrément enlever les livres, il suffit de les sélectionner, on fait supprimer on enlève le livre. Mais bon, y'en a plein qui ont pas envie de l'enlever pour l'instant, ils préfèrent le garder. Après bon, à mon avis, c'est sûr que quand ils vont aller au lycée, les 3e, j'sais pas s'ils vont le garder. De toute façon ils l'auront pas là-bas pour travailler, ils l'auront chez eux, il est à eux après.

[>Moi] : Ah, ils le gardent ?

[>Ivan SVT] : Ah ils le gardent pour eux, m'enfin au bout de quatre ans de toute façon l'iPad, euh... Ça fait quatre ans qu'ils l'auront eu, il est quand même un peu usé, hein.

[>Moi] : Mouais, ils ont bien vécu quoi.

[>Ivan SVT] : Oh oui, oui, oui, ils ont beaucoup été utilisés, ils utilisent beaucoup l'iPad eux, hein.

[>Moi] : Et ça va durer encore combien de temps ?

(cc) BY-NC-ND

[>Ivan SVT] : Alors, c'est prévu encore pour cette année, et l'année prochaine, et après le contrat devrait être, enfin le contrat... Si vous voulez l'offre, ben, c'est passé par appel d'offre, et l'appel d'offre doit être à nouveau relancé pour peut-être une autre tablette, ça peut être autre chose, je sais pas. Là, on sait pas comme quand ça a été refait pour l'Ordicollège, ben, c'est arrivé avec les tablettes, ben, on était surpris quoi, on s'attendait pas à ça.

[>Moi] : Parce que vous aviez pas été concertés ?

[>Ivan SVT] : Ben, moi non toujours.

[>Moi] : Oui mais les profs en général ?

[>Ivan SVT] : J'crois pas non. Non, non, ça s'est fait on a été surpris, on pensait pas que ça serait une tablette. Enfin moi personnellement, j'pensais pas du tout que ça serait une tablette, j'étais un peu étonnée. Après, maintenant j'me suis habitué, j'trouve que c'est pas si mal. Mais bon, au début, c'était un peu compliqué parce que bon, j'vous dis on avait beaucoup travailler avant sur les autres, et c'était un peu tout remettre encore à zéro, c'était un peu beaucoup de travail pour pas grand-chose finalement avant. Pour que deux ans... Voilà, c'était un peu juste.

[>Moi] : Et les autres profs ils l'utilisent ou pas trop ?

[>Ivan SVT] : Un peu, quelques-uns mais pas beaucoup. Y'en a quelques-uns qui l'utilisent, par exemple, pour noter... Je sais que certains collègues, par exemple, font noter la leçon sur l'iPad, et après les enfants réécrivent chez eux, par exemple, en anglais, pour écrire deux fois la leçon... Donc ils écrivent la leçon en anglais sur l'iPad, et après chez eux ils réécrivent dans leur cahier, ça leur fait écrire deux fois, voilà, c'est pour un travail de réécriture.

[>Moi] : Ouais, pour mémoriser.

[>Ivan SVT] : Par exemple, voilà, après, ici, je sais que non, mais je sais que dans d'autres établissements, par exemple, les élèves en anglais, ils peuvent écouter des bouts de documents, des bouts de conversation, après le professeur peut poser des questions, ils peuvent s'enregistrer sur l'iPad et envoyer au professeur pour qu'il corrige lui. Mais ici je sais pas, je crois pas qu'il fasse ça.

[>Moi] : Vous croyez que l'iPad ça se prête plus aux matières scientifiques ? Qu'aux matières littéraires ?

[>Ivan SVT] : Non, j'pense que tout le monde peut l'utiliser moi. Tout le monde peut l'utiliser, ça peut être juste même en maths, par exemple, les exercices, enfin faire ses

(cc) BY-NC-ND

exercices soi-même, préparer, et puis mettre dans l'iPad et puis les élèves ils ont les exercices. Ça peut être simplement ça, ça peut être comme en anglais enregistrer une conversation, ça peut être en EPS filmer une, peut-être pas une démonstration mais plutôt filmer, j'sais plus comment ça s'appelle, en gymnastique, quand ils font une série de... J'ai oublié le nom. Une séquence de gymnastique quoi. Donc filmer, et puis dire à l'élève, voilà, regarde, voilà, ce qui ne va pas, t'as cette position-là... J'vois pas trop, enfin des choses comme ça quoi.

[>Moi] : Ouais, y'a plein d'usages différents.

[>Ivan SVT] : Ah oui, oui, ça peut être, par exemple, moi, on va des fois sur le terrain sur la géologie, hop ils prennent une photo, et après on l'intègre dans un diaporama. Par exemple, moi, j'ai préparé un diaporama, mais il est pas complet, à eux de prendre les photos qu'il faut pour compléter par rapport aux informations qui sont marquées, de gérer le diaporama, voilà, donc ça peut être aussi comme ça sur le terrain, faut pas qu'il pleuve par contre. Là, c'est le seul problème, c'est qu'il faut pas qu'il pleuve. Et j'ai aussi une, enfin j'ai une box, ça s'appelle une box, j'sais pas où j'l'ai mise, qui marche sur batterie, c'est-à-dire que je peux envoyer les informations, j'ai une clé USB, je mets ma clé USB là-dedans, ça, ça marche sur batterie, suffit de le charger avant de partir, si on fait une sortie, je veux leur envoyer des documents, hop, je mets ma clé USB avec mes documents, j'allume ça, et c'est comme une Wi-Fi, ils reçoivent les documents.

[>Moi] : Automatiquement ?

[>Ivan SVT] : Ben, oui, ils vont dans leur Safari, et ils peuvent trouver le document que j'leur ai demandé, et après ils peuvent travailler dessus, donc j'peux rajouter des documents au fur et à mesure, même sans être avec Internet, mais par contre ça sera pas rangé dans iTunes U, cette fois-ci ça sera à part, par contre on le rangera dans un autre dossier. Donc ça permet de travailler aussi même au dehors, après bon, faut qu'il fasse beau. Et le problème c'est si... Enfin c'est quand même un peu fragile, alors sur le terrain il faut se méfier quoi. Faut pas qu'ils tombent avec quand ils sont en train de marcher, faut vraiment s'en servir à des arrêts, voilà, faut faire attention que ce soit raisonnable, pour pas que ce soit... Le risque de casse existe toujours mais si on en arrive à dix de cassés sur vingt...

[>Moi] : Mais là y'a pas eu beaucoup de casse pour l'instant si ?

[>Ivan SVT] : Non, non, non, après, quand ils cassent, c'est pas ici en général, c'est plutôt chez eux, sur le trajet ou dehors, en attendant leur car, ils jouent avec, et puis bon, ben, y'en a un qui bouscule et hop ça tombe, voilà, c'est pas trop ici là, j'me rappelle pas avoir

(cc) BY-NC-ND

d'élève en classe qui a cassé, enfin qui a de problème avec son iPad, il l'a pas fait tomber, j'pense pas du tout, depuis deux ans, enfin un an et demi que j'le fais.

[>Moi] : Et en général ça pose pas trop de problèmes les iPads au collège, par rapport aux jeux et trucs comme ça ?

[>Ivan SVT] : Non parce que finalement ils l'utilisent surtout une journée dans la semaine, c'est-à-dire la journée où y'a les sciences, ils ont sciences toute la même journée, donc comme c'est les professeurs de sciences qui l'utilisent le plus en général, ben, ils l'apportent surtout une journée dans la semaine, après s'ils l'apportent les autres journées, c'est des fois, bon, ils vont peut-être jouer un peu mais dans le collège y'a pas... En général, ils peuvent pas se connecter à la Wi-Fi, et sans la Wi-Fi ils peuvent pas faire grand-chose, enfin s'ils peuvent jouer à leurs jeux mais, ils ont pas trop le droit normalement, hein, ils peuvent pas jouer en étude, donc, ils peuvent pas...

[>Moi] : Donc ça reste quand même un usage très cadré quoi l'iPad au collège.

[>Ivan SVT] : Ah oui, oui, ici, oui, enfin comme partout, dans tous les collèges, ils peuvent pas faire ce qu'ils veulent, après y'a des surveillants dans la cour qui surveillent, si y'en a un en train de jouer, bon, c'est pas moi qui vais lui dire de pas jouer, hein, le surveillant, s'il voit que c'est pas un bon jeu, il va pas trop le laisser jouer... Mais on les voit pas trop jouer, j'les vois pas jouer moi dans la cour. A part le soir, en sortant du collège, on en voit attendre les parents sur le trottoir qui sont en train de jouer. Ils s'occupent.

[>Moi] : Et j'crois que j'voulais revenir sur un truc sur l'école numérique... Oui, euh, est-ce que vous trouvez ça grave si y'a des profs qui n'utilisent pas les iPads ?

[>Ivan SVT] : Non, non pas du tout.

[>Moi] : Non ? C'est pas quelque chose qui vous choque ? Vous vous dîtes pas que l'école numérique c'est irrémédiable ?

[>Ivan SVT] : Alors pour moi oui, l'école numérique elle est irrémédiable, c'est pas pour ça que tout le monde sera obligé de faire tout en numérique, parce que on peut pas, enfin, chaque professeur doit être libre de sa pédagogie, hein, après si un professeur y voit de l'intérêt, il va s'y mettre, s'il voit pas l'intérêt, il le fera pas bien, hein, ça va pas le motiver donc... Moi j'm'y suis mis parce que j'pensais qu'y'avait de l'intérêt à le faire, sinon j'm'y serais pas mis. Donc, le tout numérique pour forcer les gens, ça marchera pas, hein, ça c'est sûr que ça court à la catastrophe. Par contre c'est vrai que la jeune génération de professeurs, ils sont beaucoup plus aptes à le faire, enfin moi je suis pas dans la jeune génération, hein,

(cc) BY-NC-ND

j'arrive à quarante ans... Mais les collègues qui ont vingt-cinq ans là, qui viennent de sortir de leur formation, ils ont forcément plus eu de formations numériques et ça se voit. Ils ont plus de connaissances d'abord de base, parce qu'ils ont vachement manipulé eux-mêmes, ils en ont eu aussi, donc, ils ont une connaissance déjà au départ qui est beaucoup plus importante, et ça se sent. Donc ils seront plus à même de s'en servir plus rapidement. Après, j'dis pas que les personnes les plus âgées vont pas s'en servir, mais y'a moins de professeurs on va dire en fin de carrière qui s'en servent que ceux en début de carrière, c'est évident. C'est vraiment évident.

[>Moi] : Mais après pour les jeunes professeurs, j'en ai rencontré moi aussi qui étaient beaucoup plus critiques que d'autres sur les écrans justement, alors, c'est peut-être parce qu'on a grandi dedans plus que les autres personnes mais du coup, y'a un espèce de recul qui est en train de se faire maintenant, par rapport aux écrans, et des profs qui disent moi j'veux pas l'utiliser en classe quoi.

[>Ivan SVT] : Mais ça dépend, faut l'utiliser de façon parcimonieuse peut-être. Moi ils sont pas non plus la totalité du cours sur l'iPad, c'est... Y'a des moments d'observation, ça va être le microscope, des fois ça va être... Enfin y'a les moments d'écriture... C'est un ensemble de choses. Après le livre, c'est bien, c'est vrai que les livres c'est des beaux objets, moi j'aime beaucoup les livres, mais est-ce que c'est parce qu'ils ont travaillé sur un livre à l'école qu'ils vont lire des livres chez eux ? C'est même pas sûr, donc c'est pas plus... J'pense que c'est complémentaire. Après en SVT nous le livre n'est pas utilisé. Mais que le livre soit utile en français, ça j'en conviens complètement, hein... Ça doit pas être facile de lire un livre sur l'iPad, moi personnellement ça me dit rien. J'préfère voir un vrai livre, c'est plus agréable toujours, enfin l'objet est plus agréable que lire l'iPad. D'ailleurs l'iPad moi il me sert pas trop à lire quoi que ce soit, hein. Des mails et tout, ça peut servir, c'est un dépannage mais, c'est pas fait pour à mon avis être un outil de lecture vraiment...

[>Moi] : Après y'a un truc que je trouve assez surprenant avec l'iPad ou tous les autres supports numériques c'est qu'on veut faire ce que le papier fait déjà très bien en numérique, mais un livre, c'est un livre point. Le numérique ne fera jamais mieux que le livre.

[>Ivan SVT] : L'avantage c'est le poids par contre, c'est ça qui est avantageux, si on pouvait, même les collègues qui utilisent pas trop l'iPad, transférer leurs livres, par exemple, l'anglais, livre d'espagnol, livre de maths, de etc., sur l'iPad, l'élève il l'ouvre, pouf, terminé il a son livre... Il a ses pages parce que bon, c'est vrai qu'ils sont petits des fois et ils ont un poids

(cc) BY-NC-ND

énorme sur le dos. Comme nous on a eu aussi, mais c'est vrai qu'à ce moment-là, c'est un peu dommage qu'on ne puisse pas le faire, mais c'est pas à cause des professeurs, c'est qu'y'a pas les moyens de le faire pour l'instant. Les livres souvent sont payants, et les livres numériques, on a pas toujours les moyens de l'acheter, surtout que pour un livre numérique, faut acheter un livre normal, pour l'instant c'est comme ça, alors, c'est pas très logique. C'est toujours un peu... Ça va sûrement se mettre en place, mais ça met un peu de temps, mais ça c'est vrai que vraiment ça serait bien. Ça serait bien. L'élève pourrait avoir le livre chez lui, mais qu'ici il ait pas besoin d'amener le livre. Après, c'est sûr que par contre, c'est toute la journée avec l'écran, alors, je sais pas si pour les yeux, pour tout ceci c'est bien, j'en ai aucune idée, j'ai pas vu d'études là-dessus qui disaient c'est dangereux...

[>Moi] : Si, y'en a qui sont en train de sortir comme quoi y'a plus de cas de myopie maintenant depuis qu'y'a les écrans, mais bon, c'est évident après...

[>Ivan SVT] : Après, à quel âge, je sais pas à quel âge, enfin comme ils commencent jeune là...

[>Moi] : Ouais, de plus en plus jeune en plus...

[>Ivan SVT] : Mais oui c'est pour ça, ben, maintenant y'en a partout des écrans, et puis des tablettes y'en a pour petits maintenant, à partir de cinq ans ils ont leur tablette spéciale, donc bon.

[>Moi] : On verra bien de toute façon. Moi j'trouve ça un peu inquiétant des fois parce que j'ai l'impression qu'ils vont avoir une perception des choses et de la réalité s'ils grandissent tout de suite avec ça qui va être un peu tronquée j'trouve.

[>Ivan SVT] : Ben, ça va pas... Ça pousse pas à aller vers les autres, c'est un peu bizarre. Parce que en même temps ils ont l'impression d'être connectés avec tout le monde, moi j'vois pour les collégiens, hein, parce que forcément ils ont des réseaux de copains enfin tout ça etc. Et ils se connectent, ils sont en permanence là-dessus, pas en classe, hein, mais quand ils sont chez eux, ils s'envoient des messages, donc ils s'envoient des messages, ils ont l'impression d'être connectés, mais en fait ils sont tout seul. Devant l'écran, donc ils jouent plus avec l'autre, mais ils sont encore avec, c'est un peu une relation un peu bizarre. Non mais c'est vrai que ça doit pas être un outil de... Enfin c'est un outil de travail, après ça doit pas être un outil de tout et n'importe quoi qui remplace la vie normale.

[>Moi] : Ben, ouais, c'est ça ouais, c'est un risque.

(cc) BY-NC-ND

[>Ivan SVT] : C'est un risque oui, bon, c'est aux parents j'pense de gérer, après il faut l'iPad, bon, moi, nos enfants ils sont encore petits, mais ils ont pas l'iPad, et puis nous on en a deux, enfin ma femme elle a aussi le sien, ils y ont quasiment jamais accès quoi, enfin ils ont un truc, une fois, ils vont regarder une fois de temps en temps. Ou si, mon fils qui est en CE2, ce qu'il adore c'est regarder les cours. Donc tous les cours qu'on prépare sur iTunes U, ben, lui il regarde, il regarde des trucs, il essaie de comprendre, parce que ça l'intéresse les sciences, et voilà, donc ça reste plutôt un truc encore d'intérêt plutôt que pour jouer. Mais ils ont pas de tablette, ils ont rien du tout, moi j'aime bien, enfin j'travaille avec ça, mais ils ont pas, ils ont rien du tout, pas de tablette, pas du tout. Non, non, et puis ils en auront pas, ils auront que si y'en a encore au collège, forcément ils l'auront. Ce sera leur outil de travail, et on gèrera bien sûr, on laissera pas avec l'iPad le soir avant de dormir, hein, ou pour dormir, c'est sûr qu'ils l'auront pas dans la chambre.

[>Moi] : Mais y'a des enfants c'est ça, hein, qui dès la 6e ils ont un ordi dans la chambre, ou l'iPad.

[>Ivan SVT] : Télé, ordinateur, iPad, tout. Tout, tout, tout, et les parents ils disent après, « ben, j'comprends il dort pas ». Bah c'est sûr, ils arrivent pas à se réguler, c'est normal, ils ont besoin des parents pour dire, donc des fois on leur dit ben, oui, faut pas laisser faire.

[>Moi] : Parce qu'en plus c'est vrai que ça prend... Enfin c'est chronophage quoi l'écran, quand on est devant.

[>Ivan SVT] : Ben, on a vite envie de faire autre chose et autre chose et autre chose, et bon, quand on est adulte encore on se rend compte un petit peu, et quand on est enfant... Ils ont pas tellement la notion du temps en plus alors... Donc ça peut passer très vite sans qu'ils s'en rendent compte, et là, ça peut perdre beaucoup de temps.

[>Moi] : Mais bon, voilà, après c'est des risques qu'il faut savoir gérer, c'est juste ça.

[>Ivan SVT] : Voilà, c'est plutôt avec les parents, enfin, des parents. Et puis y'a des fois, c'est arrivé, pas souvent mais, par exemple, les parents ils disent, là c'est plus possible à la maison, l'iPad vous le gardez au collège, et l'enfant il vient le chercher que pour le travail. Donc il est stocké dans des casiers, et puis ben, quand il a besoin pour le cours, hop il va chercher au secrétariat, demander d'avoir son iPad, il prend son iPad et après il le ramène. Parce que les parents ont dit c'est plus gérable quoi. Donc vraiment oui, qu'ils demandent à ce que l'enfant n'ait plus l'iPad chez lui. C'est très rare mais c'est déjà arrivé, enfin cette année déjà y'en a un, et puis j'connais aussi un cas ou deux en face. Oui c'est le cas où l'élève il gère

(cc) BY-NC-ND

pas son iPad, ben, on va le gérer pour lui quoi. Sinon il fait plus rien, il travaille plus, donc c'est plus possible quoi. Donc comme c'est un outil du Conseil Général de travail, c'est sûr que c'est avant tout ça, c'était prévu comme ça, après tous les stocker au collège c'est impossible.

[>Moi] : Oui, ça, justement j'en ai parlé avec Y, qui me disait que ça serait impossible. Y'a des collèges qui ont voulu faire ça, faire des espèces de casiers.

[>Ivan SVT] : Ouais, on en a mais c'est pas assez. Et puis c'est trop risqué vous vous rendez compte, tout le monde sait qu'ils sont stockés là, donc y'en a pour une fortune, donc moi personnellement, j'disais quand même, ça serait risqué, les vacances comment vous faîtes, alors, y'a personne ici. En plus comme les élèves ils savent très bien qu'il est là l'iPad, donc forcément ça se saurait un peu partout. C'est pas les élèves forcément qui viendrait, mais quelqu'un de mal intentionné viendrait, il piquerait j'sais pas moi trois cent ou quatre cent iPad, c'est bon, c'est Noël. Non mais là, c'est une fortune, parce que l'iPad ça coûte cher. Donc on peut pas faire ça, c'est pas possible, c'est trop risqué pour le collège. Même pour les gens qui des fois habitent là, même s'ils sont pas là en vacances, c'est risqué, si y'a des gens qui viendraient malhonnêtes.

[>Moi] : Oui, non, faut faire attention.

[>Ivan SVT] : Ah oui, non on peut pas. J'pense que l'assurance, j'sais pas comment ça fonctionnerait, parce que bon, c'est quand même des choses chères. Donc on peut pas garder tout, mais encore un par ci par là, en plus personne le sait. Et puis un, ça vaut pas le coup. Personne prendrait des risques pour un iPad, enfin j'espère.

[>Moi] : Et du coup on disait quoi au tout début... Ah oui la liberté pédagogique des enseignants.

[>Ivan SVT] : Oui, que chacun choisit, moi c'est pas moi qui vais forcer les collègues, par contre un collègue qui me demande, ça m'est arrivé que les collègues demandent, la collègue d'allemand elle a commencé à s'y mettre, elle m'a dit « comment tu fais ? », j'lui explique, j'la guide un peu, j'dis pas que j'vais faire beaucoup de choses parce que non plus, c'est chacun doit s'y mettre un peu mais je l'aide pour essayer de gagner du temps. Pour pas un peu perdre de temps comme j'ai fait au départ, à pas faire les bons formats, pas réussir, donc, voilà, on gagne quand même beaucoup de temps déjà avec un petit peu d'aide comme ça, mais comme moi j'avais commencé là, j'étais le seul... J'me suis aidé tout seul, donc c'était un peu plus dur.

(cc) BY-NC-ND

[>Moi] : Ouais, j'imagine, ouais. Mais du coup en général, ça a été bien reçu l'iPad au collège par les collègues ?

[>Ivan SVT] : Oh, y'en a pas mal qui s'en servent pas du tout, hein. Même chez eux, ça reste un peu... C'est un peu dommage, mais y'en a qui s'y sont pas mis parce qu'ils sont pas du tout informatique, et ça les intéresse pas plus que ça, donc y'en a qui sont pas usés, ça c'est sûr... Donc après, y'en a qui l'utilisent vraiment, et puis y'a un peu de tout. C'est pas que ça a été bien ou mal accueilli, y'en a qui sont indifférents. Y'en a qui... Qu'on leur donne ou pas en fait ça leur aurait été égal.

[>Moi] : Oui ça va pas changer leur façon de faire cours.

[>Ivan SVT] : Non, voilà, ça a pas changé.

[>Moi] : Mais du coup vous, c'est pas que ça a changé votre façon de faire cours, parce que ça reste le même fonctionnement mais...

[>Ivan SVT] : Ça a quand même changé les supports, voilà, pas le fonctionnement. Le fonctionnement reste le même avec l'activité, c'était pareil. Après les activités se ressemblent, enfin c'est pas les mêmes questions exactement mais ça se ressemble beaucoup, le cours ça se ressemble beaucoup, c'est vraiment le support qui a changé. Donc c'est tout. Le reste, ça reste toujours la même façon de faire. J'ai pas changé complètement. D'ailleurs en 6e ils l'ont en cours d'année, l'iPad, souvent vers mars, ben, jusqu'à mars ou avril, ça dépend quand ils l'ont, on travaille comme j'vous ai montré avec les documents papiers, que papier et puis le support livre ou observation, et puis une fois qu'ils ont l'iPad, on continue de travailler pareil sauf que le support ce sera l'iPad, plus encore les observations bien sûr, ça enlève pas du tout la manipulation, au contraire.

[>Moi] : Oui, voilà, ça remplace pas le reste.

[>Ivan SVT] : Ah non, du tout, les manipulations elles sont toujours là, dès que je peux en faire, j'en fais, ah non, ça remplace du tout, et même au contraire, même des petites manip qui sont pas très longues, ça permet de dire, des fois, ben, je sais pas si j'aurais le temps, ben, de pouvoir les intégrer plus facilement, parce qu'y'a déjà le support et hop, ils peuvent regarder rapidement ce qu'il faut faire, et on gagne un petit peu de temps, on se pose moins de questions en se disant « est-ce que j'aurais le temps dans l'heure de faire tout ça ? ». Enfin, des fois on se trompe mais... Des fois on se dit bon, j'aurai le temps et puis on a pas le temps. On fait la fois d'après.

(cc) BY-NC-ND

[>Moi] : Mais du coup, c'est pour ça que j'vous posais la question de la complémentarité, c'est... En fait, vous gardez une forme de complémentarité, l'iPad va pas remplacer tout ce que vous faîtes.

[>Ivan SVT] : Non, ben, non, non, pas du tout non. Et j'pense pas que ça se passe comme ça, même si là j'ai changé quelques, enfin bien sûr, je change plein de choses mais l'iPad va rester un support. Voilà, un support, et y'aura toujours la trace écrite, toujours des activités à l'écrit, pour moi c'est... Pour l'instant j'vois ça comme ça, après j'sais pas si j'vais changer mais pour l'instant j'vois ça comme ça et j'pense pas que ça change pour l'instant. J'me vois pas encore changer d'un seul coup, dire « bon, allez maintenant on fait tout sur l'iPad ». Et j'pense que si on laisse le choix aux élèves, j'me demande d'ailleurs si le collègue en face n'avait pas essayé, il avait été surpris que beaucoup d'élèves préférait avoir le porte-vue avec les documents, plutôt que tout dans l'iPad. Faudrait que j'lui redemande, mais j'me souviens plus s'il m'a pas dit ça. Et j'pense que si on demande aux élèves « est-ce que vous préférez que tout soit écrit dans l'iPad, ou qu'y'ait un support encore, un porte-vue ? », ils voudront le porte-vue. Bizarrement, par rapport à ce qu'on pense, ils préfèreront avoir le porte-vue en plus de l'iPad.

[>Moi] : Ouais, après c'est plus clair dans leur tête du coup.

[>Ivan SVT] : Voilà, après, ils ont leur écrit, s'ils ont besoin de réviser rapidement, hop, ils ont ça là, et c'est un peu plus facile à organiser pour eux. Comme ils sont qu'au collège quand même, ils ont besoin d'organisation.

[>Moi] : Ouais, d'être bien guidés quoi.

[>Ivan SVT] : Oui, même au lycée des fois mais bon, moins, plus au collège.

[>Moi] : D'accord, ok. J'ai fini le questionnaire, je sais pas si vous voyez des choses à ajouter qu'on n'a pas abordé ?

[>Ivan SVT] : A part l'autonomie de l'élève que j'essaie vraiment de mettre en avant, c'est vraiment, j'me sers de l'iPad vraiment en me disant est-ce que ça va rendre l'élève autonome ou pas ? J'essaye vraiment au maximum, de le rendre autonome, de pas être là tout le temps à leur dire fais ci, fais ça, fais ci, fais ça. Vraiment qu'ils se débrouillent tout seul, et après de passer avec eux pour voir s'ils ont besoin d'aide, mais vraiment le but c'est ça, c'est l'autonomie. Moi j'm'en sers pour les rendre autonomes, en espérant que ça marche. Après, ça marche toujours, hein, mais j'me rends compte quand même si, j'me rends compte on prépare des manipulations, on prépare des travaux sur logiciel informatique, où on a presque rien à

(cc) BY-NC-ND

dire, donc ça veut dire que là ils sont autonomes, et qu'on a réussi entre guillemets notre séquence. Parce que quand on est obligé de dire tout le temps « Fais comme ça, ne fais pas ça, refais comme ça, refais ci, nanana », ça veut dire que l'élève n'y arrive pas. Et qu'il a pas réussi à utiliser l'outil qu'on voulait lui faire utiliser. Alors, quand il a réussi, quand il a réussi l'élève, ou les élèves à faire ça, ben, c'est vrai qu'on se dit « bon, ben, là, ce document-là, ça a bien fonctionné, ils savaient se débrouiller, et on atteint le but, l'objectif ». Après ça marche pas à tous les coups. Ça serait trop beau. Des fois, on se dit « mince, on a travaillé mais ça a pas suffi », ça a pas marché, donc on recommence. Enfin on recommence... Souvent c'est juste après, parce que c'est trop vieux, s'il faut refaire pour l'année d'après, j'oublie, hein. Donc souvent, juste après, j'me dis, « voilà, ça c'était pas bon, ça a pas marché, donc je retravaille un petit peu pour essayer de me dire tiens, faudra faire comme ça l'année prochaine », j'mets des annotations pour dire, « voilà, ce qui a pas marché ». Pour essayer de rectifier. Mais on est jamais sûr, hein.

[>Moi] : Oui, voilà, c'est ça, et puis ça dépend aussi de la classe qu'y'a en face...

[>Ivan SVT] : Ça dépend de la classe, ça dépend des questions qui ont été posées des fois avant, ça dépend de plein de choses. Mais bon, en général, ça permet quand même d'améliorer un petit peu. Mais c'est pas toujours... On y arrive pas toujours, hein, ça alors là, moi j'me fais pas de souci là-dessus, j'me dis bon, on va essayer de faire le mieux possible, si ça marche pas ça marche pas. Voilà, on a le droit à l'erreur, on peut se tromper, moi j'admets complètement que des fois on essaye de faire un truc et ça a pas marché. Là en 3e, j'fais des nouveaux trucs, enfin je sais pas du tout si ça va marcher. J'ai espoir, parce que ça m'a pris beaucoup de temps mais bon, l'espoir fait vivre, et puis si ça marche pas, on trouvera toujours une solution.

[>Moi] : De toute façon, c'est un peu le boulot de l'enseignant d'essayer des choses

[>Ivan SVT] : Ah ben, oui, c'est sûr, bon, d'une année sur l'autre, on refait pas toujours, enfin c'est même pas du tout la même chose, ça change souvent, après un truc qui a bien marché, j'vais pas l'enlever exprès, c'est sûr. J'me dis « tiens, ça, ça marche bien, ils ont bien réussi », j'vais pas recommencer à zéro, me dire « j'enlève tout et j'recommence à zéro » alors que ça marche. Par contre, tout ne marche pas ça c'est sûr, donc bon, y'a toujours du travail.

[>Moi] : Mais l'iPad du coup, ça accentue l'autonomisation des élèves vous trouvez ?

[>Ivan SVT] : C'est le but oui.

(cc) BY-NC-ND

[>Moi] : Comparé au papier ? Parce que j'imagine que vous essayiez déjà de le faire avant avec le papier.

[>Ivan SVT] : Voilà, mais comparé au papier, c'est beaucoup plus... Déjà c'est plus convivial, donc ils y vont plus facilement, et au papier on est obligé de mettre quand on faisait, par exemple, une liste de choses à faire, ça faisait une liste infernale, des fois ça faisait quinze items, l'élève il en peut plus. Alors que là, c'est séparé en petits trucs, on peut même en mettre moins et avec la couleur, avec les bandeaux pour les logiciels, on peut diminuer énormément les choses. On peut mettre des fiches, par exemple, des fiches d'observation, enfin des niveaux du sol pour les 6e, on peut les mettre dans l'iPad, et au lieu d'avoir des fiches en noir et blanc, ben, ils ont la couleur, ils voient l'animal en couleur qui doit observer au microscope ou la loupe binoculaire, et finalement c'est beaucoup plus intéressant pour eux. Et ils sont plus autonomes que là « ils disent monsieur je comprends pas, là j'vois pas », donc c'est plus facile de travailler pour eux. Donc ils sont plus autonomes finalement, et puis ils ont quand même des fois des fiches d'aide, des fiches de compréhension...

[>Moi] : Oui, voilà, ils sont pas tout seul devant un iPad, c'est pas ça le but non plus.

[>Ivan SVT] : Non, non du tout. Et puis y'a pas mal de travail en groupe, comme je leur dis « en sciences, si vous faîtes des sciences plus tard, vous serez pas tout seul ». Ils ont des équipes de recherche, et donc on travaille souvent à deux-trois, donc ils ont l'iPad, ils ont souvent une observation, une préparation à faire, des choses, et le fait d'avoir l'iPad, ils communiquent entre eux quand même. Dire, voilà, avec ce qui est marqué, l'autre il a pas vu la même chose, et puis il a pas fait pareil, il a oublié de préparer telle chose, donc ils s'organisent entre eux, et ça les rend encore plus autonomes après de travailler en équipe. Parce qu'après entre eux, ils se gèrent aussi, et puis ils veulent réussir parce que chaque travail est évalué. C'est pas une note, mais une capacité par rapport à ce que j'évalue à chaque fois, par exemple, là, j'sais plus ce que je leur ai mis... Voilà, là c'est une évaluation de la capacité 15, ils ont une fiche avec des capacités, et c'est « je sais argumenter une réponse ». Et donc après quand ça va être, par exemple, un TP, c'est j'ai bien réussi à programmer la console VTT, c'est une console de mesure, donc ça veut dire qu'ils ont suivi le protocole, et ils sont tous là, ils sont trois, « est-ce que t'as bien »... Et puis ils vérifient bien comme ça, voilà, donc ça les motive aussi ça.

[>Moi] : Oui de savoir qu'ils ont un objectif à la fin...

(cc) BY-NC-ND

[>Ivan SVT] : Oui, y'a pas que la note, parce que là c'est pas noté, c'est évalué, alors, des fois ils se disent « C'est évalué ? C'est noté ? ». J'dis non, l'évaluation c'est par rapport à vos capacités, donc ils ont une fiche, ils complètent, et pour les élèves en difficultés, c'est pas mal du tout, parce qu'y'a pas que la note, ils se sont pris allez 5-6, là, ils vont dire, « ben, voilà, extraire les informations d'un document, bon, j'ai réussi, j'ai un plus », et ainsi de suite. S'il a un moins, on regarde ensemble, j'dis « voilà, t'as pas réussi ça, comment on fait pour que tu réussisses la prochaine fois ? ». Ça permet de...

[>Moi] : Oui, de dédramatiser un peu les notes quoi.

[>Ivan SVT] : Voilà, et vous voyez, par exemple, les manipulations, ça va compter aussi, ils vont faire une observation, un dessin graphique, ça va compter aussi, ça va valoriser un peu certains élèves qui des fois ont du mal beaucoup sur les notions, sur la compréhension, et qui vont quand même réussir à faire quelques petites choses-là, et petit à petit ils vont prendre confiance un peu. Ça c'est le socle commun de compétences, que j'ai un peu divisé en items, parce que c'est incompréhensible, hein, pour l'élève, même pour les professeurs des fois, c'était pas très, très compréhensible, donc c'est rendu plus compréhensible là, et ça permet d'être sûr de ce qu'on dit en 3e quand on valide le livret. Donc moi ils gardent toute leur scolarité ça, de 6e à la 3e, et en fin de 3e, ben, je fais le bilan.

[>Moi] : Et ça du coup, à chaque activité, ils ont une petite capacité.

[>Ivan SVT] : Voilà, une seule, une seule à chaque activité, ça peut être, par exemple, être capable de faire une dissection, par exemple, quand on va faire une dissection de la sardine, on va le refaire aussi en 4e, vous voyez, c'est quelque chose qu'on répète, s'ils ont raté une fois, c'est pas grave. Hop, on a une chance de se rattraper, après, ça peut être suivre un protocole expérimental, par exemple, pour faire une préparation au microscope en 3e, et on peut encore se rattraper. Heureusement parce que sinon... Des fois ils en remplissent une dizaine, c'est vraiment, ils vont réussir à avoir des chances de se rattraper; ça va être, par exemple, là, effectuer un calcul, par exemple, on va calculer la vitesse d'écartement de deux continents à cause des plaques qui se déplacent, s'ils ont raté c'est pas très grave, on fera un autre calcul un peu plus tard, et ils ont une chance de se rattraper encore. En 6e on a fait des calculs aussi vous voyez. C'est pour montrer qu'en sciences aussi on fait un peu tout. On fait pas que juste, enfin SVT y'a des maths, y'a un peu de physique, y'a un peu de chimie, y'a un peu de tout, hein. Donc ils se rendent compte comme ça de tout ça. Alors, bien sûr, y'a des choses qu'on fait plus souvent, comme ça là, première, extraire une information d'un

(cc) BY-NC-ND

document, si on sait pas faire ça, on peut rien faire. Ça c'est vraiment hyper important, même en français, même en maths, même en sport, si y'a un problème posé, qu'on sait pas extraire l'information on est fichu.

[>Moi] : Et ça du coup les élèves ça leur permet de…

[>Ivan SVT] : Bah de s'évaluer, et puis ils sont là « mais monsieur on le met le plus ? » « Bah oui, le plus tu vas pas l'enlever ». Donc bon, ils sont contents. Et puis y'a des fois c'est moi qui le... Alors, des fois c'est moi qui le met en rouge, des fois c'est eux en bleu, alors, des fois c'est auto-évaluation, et puis des fois, par exemple, dissection c'est moi qui vais évaluer. Ils ont les critères, ils savent, voilà, à la fin ils doivent obtenir ce que j'ai montré en image. Si c'est pas ça, c'est même pas la peine quoi, ils n'auront pas juste. Et là, vous pouvez être sûr qu'y'en a aucun qui va me mettre de la charpie. Parce que sinon, la dissection, y'en a ils sont là « oh, c'est ça, j'ai pas envie », et puis à la fin, on arrive, tout est en morceaux. Donc non. La dissection on doit faire vraiment ce qui est demandé et ça doit rester propre. Et là, j'en ai aucun qui me fait une charpie, alors que sinon, si vous faîtes pas d'évaluation, y'en a un ou deux qui va faire n'importe quoi, pas tous, mais y'en a un ou deux, quand j'vais revenir, ça va être en miettes, hein. Donc c'est sûr qu'il faut faire attention.

[>Moi] : Et du coup, y'a pas de capacités.

[>Ivan SVT] : Ah numériques ?

[>Moi] : Ouais.

[>Ivan SVT] : Si mais elles sont pas là-dedans. Parce que c'est le B2I, donc j'les évalue sur le B2I aussi. Donc, par exemple, là, j'leur ai fait une activité y'a pas longtemps en 4e...

[>Moi] : Mais comment ça se passe le B2I du coup ?

[>Ivan SVT] : On le complète nous sur informatique, directement.

[>Moi] : Mais c'est tous les profs qui le font ?

[>Ivan SVT] : Tous les profs, voilà, là, c'est que pour les sciences ça, donc dans le socle commun de compétences y'a des domaines que pour les sciences, et des domaines pour tout le monde, dont le B2I. Donc le B2I il apparaît pas dans le socle directement, c'est un autre logiciel qu'on valide, et donc là, par exemple, j'leur mets... Donc quand c'est le B2I j'leur marque, voilà, par exemple, la compétence du B2I. Je sais utiliser un outil de simulation ou modélisation, donc ils sont évalués aussi quand même. Donc, faut leur expliquer, le B2I ils connaissent, voilà, donc ils savent. Et après au lycée ils ont le C2I.

[>Moi] : Ouais, à la fac c'est pareil.

(cc) BY-NC-ND

[>Ivan SVT] : A la fac aussi oui. Mais moi j'l'ai même pas le C2I, enfin j'le passerais j'l'aurais j'pense mais j'veux dire je l'ai pas moi, j'ai même pas le B2I, rien du tout. Nous on a aucun... Enfin... On a pas eu de formation B2I C2I, sauf que maintenant par contre pour passer les concours, faut avoir C2I.

[>Moi] : Ouais, faut avoir le C2I2E, c'est obligatoire.

[>Ivan SVT] : Ça a changé.

[>Moi] : Ben, ouais, ça a changé, parce que oui ils ont compris qu'il fallait un peu plus former les enseignants, s'ils voulaient que ça soit un peu plus utilisé en cours quoi. Mais après j'pense qu'y'a quand même une différence entre savoir utiliser des supports, enfin des ordis ou n'importe dans une utilisation personnelle, et savoir les utiliser en cours avec des élèves. C'est pas les mêmes usages j'pense.

[>Ivan SVT] : Ah non, c'est pas du tout pareil. Non, et faut... Quand on l'utilise nous-même d'ailleurs on l'utilise à partir de ce que les autres ont fait souvent, alors que là c'est nous qui faisons pour les autres. Donc on se place différemment, on se place dans celui qui fabrique l'information, ou qui gère l'information, à destination d'élèves qui ont de onze ans à seize ans. Donc on fait pas du tout pareil que quand nous on va chercher une information, que c'est quelqu'un d'autre qui la gère pour nous, donc là c'est nous qui créons, ou qui gérons avec dire, voilà, la vidéo que tu peux voir, voilà, le diaporama, donc c'est vraiment une position différente, complètement différente.

[>Moi] : C'est peut-être là-dessus du coup qu'il faudrait former les... gens je pense.

[>Ivan SVT] : Ouais, création, ou gestion de l'information, à destination du public concerné, selon la tranche d'âge, quelle information peut être diffusée, quelle gestion de l'information va être faîte par l'élève, est-ce qu'il peut après gérer un accès Internet, est-ce que ça peut être bien fait, comment vraiment aussi cibler les pages, en 4e, bon, j'ai changé une chose que j'avais faite l'année dernière que j'trouvais qui avait été moyenne, c'est que j'leur avais mis un site, qui est l'institut du globe de Paris, et puis c'était à eux de gérer, de naviguer dans le site, mais c'était trop compliqué. C'est-à-dire qu'y'avait tellement de pages qu'ils étaient perdus, ils trouvaient plus ce que je voulais, donc là au lieu de faire un lien, j'en ai fait deux, avec un lien vraiment sur le Piton de la Fournaise à la Réunion que je veux qu'ils étudient, et après un lien sur une page d'étude d'une actualité sur une éruption que je veux qu'ils étudient aussi, qui était sinon introuvable quoi, ils y arrivaient jamais. Donc j'me suis rendu compte que finalement, c'était pas faisable à leur âge, même si j'avais marqué « allez

(cc) BY-NC-ND

dans actualité, telle chose », ils arrivaient pas à y aller. Donc, euh... Parce que c'était un peu complexe quand même, donc c'est apprendre aussi à gérer la difficulté par rapport à l'âge des élèves. Des lycées auraient réussi j'pense, mais les 4e ils ont pas réussi à gérer la difficulté du site, y'avait beaucoup de d'incrémentations, de petits dossiers qui s'ouvraient, et c'était un peu difficile pour eux. Donc bon, cette année j'ai changé. J'le fais différemment, un peu plus guidé pour pas qu'ils se perdent quoi. On verra bien si ça marche. Ça marchera parce que c'est plus facile, enfin normalement ça devrait marcher. Après ils sont un peu moins acteurs, parce qu'ils vont avoir plus les informations qui vont arriver directement, mais en même temps chez eux, s'ils ont envie, le site ils pourront y naviguer tant qu'ils voudront. C'est ce que j'dis aux parents, ils ont le site, c'est que des choses biens, y'a rien de grave, l'Institut de physique de Paris, s'ils travaillent dessus, ils devraient savoir des choses, ils ont pas fini.

[>Moi] : Et vous croyez que ce que vous... Enfin qu'y'a des élèves qui font des recherches après arrivés à la maison ? Sur les cours que vous avez travaillés ensemble ?

[>Ivan SVT] : Qui continuent à regarder et tout ? Ah oui, oui, sûr, sûr parce qu'y'en a qui me le disent qu'ils sont allés voir. J'leur avais mis en lien en début en 4e un site où ils peuvent avoir en direct les séismes qui sont passés, dans les heures qui se sont passées maintenant jusqu'à cinq ans, et ils apparaissent avec une certaine taille par rapport à la force du séisme, à la puissance, et donc y'en a qui me disent « monsieur je suis allé voir, monsieur j'ai vu ça, y'a tel séisme ». Donc y'en a qui parlent de ce qu'ils ont fait en plus quoi. Alors, des fois y'en a qui osent pas trop parce que ça fait pas bien dans la classe de dire, ils viennent après me voir tout seul, « monsieur j'ai vu là telle chose, voilà, ou chez moi j'ai vu ça », mais ils le disent pas toujours pendant le cours parce qu'ils aiment pas ça.

[>Moi] : Mais c'est pas un truc réservé aux bons élèves ?

[>Ivan SVT] : Ah non, du tout, ah non, non, au contraire, y'en a des fois qui sont en difficultés qui aiment bien venir discuter de choses qu'on a vues, et qu'ils ont fait chez eux pour montrer qu'ils sont intéressés quoi, et puis ils se sont intéressés. Donc c'est pas forcément les bons élèves, nan, nan. Nan c'est pas forcément les élèves plus en réussite. Après bon, c'est pas évident, c'est un terme que j'aime pas trop, le terme « bons élèves » il me gêne moi, « mauvais élèves »... Bons, mauvais, j'aime pas trop, parce qu'ils ont parfois des capacités sur certains domaines, après d'autres domaines. Finalement ceux qu'on disait bons ils ont pas une bonne note quand on fait un TP en 3e noté, et ceux qui se disaient mauvais, en fait réussissent super bien. Donc y'a un ensemble de choses qui font que c'est plus compliqué que ça à

(cc) BY-NC-ND

évaluer. C'est assez compliqué d'ailleurs. Le terme bons mauvais j'aime pas bien mais bon, ça reste encore... C'est utilisé de temps en temps mais vaut mieux l'éviter je pense.

[>Moi] : Mais oui du coup, c'est un truc... Mais est-ce qu'ils le faisaient aussi avant avec le papier ? Aller s'intéresser à d'autres choses, ou est-ce que là, vu que les ressources sont plus démocratisées on va dire, ça les encourage à y aller encore plus ?

[>Ivan SVT] : Y'en a plus qui y vont là parce que, par exemple, le lien où y'a les séismes en direct, ça leur plaît de comprendre, tiens y'a eu un séisme là, y'a eu ça, en entendant l'information qu'y'a eu un séisme, ils vont vérifier, voir où c'est, alors qu'avant ils savaient pas trop, y'a eu un séisme dans les Philippines... Là, ils voient le rond, et c'est marqué, ils voient la puissance, donc ça leur permet de faire un peu de géographie en même temps, et c'est plus facile à... Enfin ils avaient pas l'accès avant. On pouvait pas, c'est-à-dire que s'ils avaient pas les informations, ils savaient pas qu'y'avait un nouveau séisme, ils savaient pas où c'était, ils savaient pas... Donc ça permet d'avoir une source supplémentaire d'informations. Et pareil, là c'est pareil, ils appuient hop ils sont que sur ce site-là, après s'ils veulent voir autre chose c'est qu'ils ont de toute façon envie de voir autre chose, et qu'ils y seraient allés quand même. Mais le lien il est là, ils ont juste à appuyer, moi j'leur ai mis que le lien, on arrive direct sur la bonne page. Donc ils sont pas en train de chercher partout, ils perdent moins de temps aussi. Ils ont envie de voir une information sur le séisme, ils l'ont. Après, s'ils ont envie de voir d'autre chose, en plus le site il est en anglais, j'leur dis, « voilà, vous avez voulu voir plein de choses, allez c'est en anglais, vous suivez, donc faîtes un peu d'anglais en même temps ». En sciences y'a beaucoup de choses en anglais, donc bon, c'est le seul truc que j'leur mets et que c'est en anglais, enfin pour l'instant, des fois on peut travailler sur quelques trucs simples, avec un peu d'anglais sur le site c'est pas très grave. Enfin personnellement, c'est vrai que c'est un peu plus dur, mais, c'est pas très grave en sciences...

[>Moi] : Ça les fait travailler.

[>Ivan SVT] : Ça les fait travailler.

[>Moi] : J'pense que j'ai fait le tour, je sais pas si vous voyez d'autres choses à ajouter.

[>Ivan SVT] : Non, on a parlé de l'autonomie... Non et puis y'a beaucoup de chances aussi que dans le futur ils travaillent beaucoup sur supports numériques, donc plus on est formé tôt, mieux c'est. Là ils sont habitués à manipuler, après j'dis pas qu'ils manipulent super bien le numérique, hein, c'est pas vrai, ils sont qu'au début de leur scolarité, hein.

[>Moi] : Oui, et puis ils sont encore jeunes quand même.

(cc) BY-NC-ND

[>Ivan SVT] : Voilà, ils sont jeunes, mais ça les ouvre au numérique, et bon, ils manipulent bien, mais des fois ils manipulent que les sites, enfin que les applications comme Facebook ou... Donc ça leur permet de manipuler plein de choses qui vraiment n'ont rien à voir, qui vraiment leur montre comment on peut travailler. Faire du traitement de texte avec certains collègues, faire des applications où on va travailler sur des schéma-bilans, faire même des images, des photos intégrées dans un diaporama… Ça le diaporama c'est important, enfin dans plein de domaines, le diaporama, ils vont présenter un rapport de stage là les 3e, ils peuvent faire un diaporama s'ils veulent. Ils peuvent faire un diaporama pour l'histoire des arts, où ils présentent une œuvre d'art. Donc vous voyez, tout ça, ça peut les aider à préparer, à dire « oui tiens, on comprend comment ça marche », voilà, ils s'entraînent, et ils sont capables de le faire avec l'iPad. Ça suffit pour faire un diaporama. Moi j'l'ai jamais fait, parce que j'aime pas trop travailler sur l'iPad, je préfère l'ordinateur, j'suis un peu vieux jeux, mais eux, sur Keynote, on fait un diaporama facilement. Mais bon, j'les fais pas comme ça, j'préfère les faire moi-même, tranquillement sur l'ordinateur.

[>Moi] : Mais en tout cas ça leur montre qu'ils peuvent le faire.

[>Ivan SVT] : Ils peuvent le faire aussi, ils peuvent intégrer –parce qu'ils vont intégrer des choses – et après passer à l'avant, passer à l'arrière, mettre des flèches, des légendes, encadrer... Voilà, ils commencent à comprendre, et après petit à petit, y'en a qui font des super trucs, avec des animations. Et puis on leur demande de faire un diaporama, on obtient un truc, pouh, ça fume de partout, y'a des flammes, ils s'amusent, mais c'est pas grave parce qu'ils savent tout faire après. Après, c'est plus que ce que j'attendais, c'est plus compliqué. Et puis y'en a qui ont un peu plus de mal.

[>Moi] : Oui mais après c'est au fur et à mesure, j'pense qu'ils vont finir par l'intégrer.

[>Ivan SVT] : Oui, voilà, au fur et à mesure, ils y arrivent de mieux en mieux, ça c'est sûr. Après l'iPad bon, au bout de quatre ans il sera en panne, peut-être, je sais pas, parce que là, bon, quand il tombe en panne... Par exemple, là tout à l'heure j'en avais un sa batterie était tombée en panne, ils lui ont changé à la plateforme de réparation là, sauf que ben, finalement il a de la chance, parce qu'il est encore en 3e, ça serait arrivé au premier mois de 2nde, bon, ben, son iPad il est fichu quoi, ou alors, il le répare par lui-même, et un iPad de plus de quatre ans, j'suis pas sûr que...

[>Moi] : Ah ouais, c'est qu'après les iPad ils seront plus réparés.

(cc) BY-NC-ND

[>Ivan SVT] : Ah ce sera plus réparé par le Conseil Général, ils sont plus pris en charge. Ceux qui sont pris en charge, c'est ceux qui sont au collège. Donc les élèves qui sont plus au collège, c'est plus pris en charge. Donc là ils sont obligés de payer eux-mêmes, ou alors, il est fichu, ou alors, c'est même pas réparable et là c'est fini. Là c'est le Conseil Général qui fait les réparations, si l'élève n'a pas fait n'importe quoi avec son iPad bien sûr.

[>Moi] : Ah je savais pas que c'était plus pris en charge après.

[>Ivan SVT] : Ah non, non, ça sera pas pris en charge, ben, non sinon, c'est...

[>Moi] : Oui mais bon, ça peut être considéré comme un outil de travail pour le lycée aussi.

[>Ivan SVT] : Oui mais alors, le lycée faudra que ce soit le Conseil Régional. Voilà, c'est la région qui prend en charge, donc ça veut dire qu'il faudrait en donner à tout le Limousin, et puis les nouveaux, enfin les iPads des 3e ils seraient trop vieux là, j'pense qu'y'en a trop qui tomberaient en panne, ça commencerait à coûter un peu cher là. Ça tombe pas en panne comme ça, mais au bout de quatre ans, les batteries... Tout tomberait en panne j'pense, les... Tout ce qui est la mémoire, petit à petit ça s'abime, le disque dur...

[>Moi] : Ben, ouais, c'est ça, le truc de ces technologies, c'est bien mais c'est très sensible quand même.

[>Ivan SVT] : Et puis ça coûte cher.

[>Moi] : Et puis ça coûte cher, et puis ça plante.

[>Ivan SVT] : Alors, ça plante pas beaucoup, hein. L'iPad comparé aux ordinateurs, ça plante moins, hein, quand j'travaillais avec les Ordicollèges ça plantait plus. L'iPad ça plante pas tant que ça, et puis bon, ça démarre tellement vite... Moi j'ai été agréablement surpris, ça va complètement planter ce truc.

[>Moi] : Ouais, parce que c'est quand même une des plus grosses contraintes du numériques, c'est les bugs en fait.

[>Ivan SVT] : Eh ben, finalement, y'en a pas tant que ça. Moi j'avais un peu peur, et puis non en fait, parce qu'on travaille facilement, sinon, on pourrait jamais travailler avec les élèves, faut pas que ça plante ici, sinon on est mal. Y'a toujours le vidéoprojecteur, j'ai tous mes diaporamas, enfin tous mes diaporamas, documents, vidéos etc. Tout est prêt, j'les mets ici, c'est bon, on est sauvés. Mais bon, ça revient à l'ancienne mode où c'est un travail pas personnel du tout parce que tout est là, c'est pas évident, on voit pas toujours ce qui est écrit... L'avantage de l'iPad, moi j'ai un élève qui y voit très mal, qui est pas aveugle mais pas loin,

(cc) BY-NC-ND

ben, avec l'iPad il grossit tout, et il arrive à voir les caractères, bon, il faut grossir énormément mais il arrive à voir, alors que une feuille comme ça, il voit rien du tout. Donc y'a un avantage aussi pour les élèves qui y voient mal, les élèves dyslexiques qui ont besoin d'avoir des textes plus gros. Bon, on leur prépare pour les contrôles etc., mais là ils grossissent à la taille qu'ils veulent, ils peuvent changer la couleur s'ils veulent, parce que des fois la couleur peut être importante pour eux, ils peuvent changer plein de choses.

[>Moi] : C'est plus confortable pour eux du coup.

[>Ivan SVT] : Alors que sur un livre, on peut rien faire.

[>Moi] : Oui le format est figé quoi.

[>Ivan SVT] : Si on fait une photocopie en noir en blanc, même si on agrandit, c'est pas beau, alors que là, ben, ils peuvent vraiment agrandir, et puis c'est facile en plus, on fait juste ça, hop, c'est agrandi quoi, donc c'est pratique. Pour l'élève malvoyant c'est un avantage quand même, ça l'aide un peu, parce que vraiment, c'est pas facile. Donc au tableau il voit pas, là on projette il voit rien, donc c'est vraiment le seul moyen pour lui de voir les choses.

[>Moi] : Oui donc ça doit lui changer pas mal de choses en fait.

[>Ivan SVT] : Enfin lui il est en 6e il l'a déjà, j'prépare des choses que pour lui pour l'instant. Donc les autres ils travaillent sur support autrement, mais lui il a des supports en plus que j'lui donne, que j'prépare que pour lui, pour qu'il puisse en plus voir quelque chose et que ce soit plus facile pour lui. Parce que les autres n'ont pas l'iPad, après quand les autres auront l'iPad, ça sera facile, il aura la même chose que les autres. Pour l'instant ben, non, y'a que lui qui a des choses sur l'iPad. Les autres ils ont rien, ils voient bien que de toute façon c'est son outil de travail entre guillemets, lui il l'a eu avant les autres, il l'a depuis longtemps, au primaire, parce qu'il voit mal. Ça a été, enfin il est suivi par un hôpital spécialisé à Clermont-Ferrand donc ça lui permet d'avoir un travail pratiquement normal entre guillemets, alors que bon, finalement, il a quand même un handicap important.

[>Moi] : Mais pour tous les « dys- », que ce soit les dyslexiques, ou les dyspraxiques, apparemment, ouais, le numérique ça les aide beaucoup en fait.

[>Ivan SVT] : En plus y'a des applications, enfin des logiciels qui aident pour la mise en forme des phrases etc., donc y'a des choses qui peuvent les aider oui, oui, c'est sûr. Après, ils peuvent s'enregistrer pour donner des réponses, si à l'écrit ça passe pas, ben, ils peuvent s'enregistrer, enfin parler, et puis donner la réponse après, sur un contrôle. Mais il faut pas qu'ils soient avec tout le monde en même temps, c'est ça le problème, il faut qu'ils aient une

(cc) BY-NC-ND

salle, avec souvent il faut qu'ils aient quelqu'un qui leur lise la question, après ils peuvent enregistrer, si vraiment y'a un gros problème, ou quelqu'un qui écrit, ça peut arriver qu'ils aient un auxiliaire de vie qui écrit ce qu'ils ont dit. Bon, c'est pas toujours évident à gérer, mais c'est vrai que ça peut les aider beaucoup. Rien que pour le support aussi, grossir, ils ont besoin, donc ça peut les aider oui. Donc c'est vrai qu'y'a un avantage aussi pour ces enfants-là qui ont du mal avec que les supports habituels.

[>Moi] : Oui parce que du coup le numérique c'est moins figé que le papier, c'est plus modulable, quoi.

[>Ivan SVT] : Et si y'a un truc qu'ils ont pas vraiment réussi ils peuvent toujours agrandir, et puis ils ont l'habitude en plus, ils savent ce qui les aide le plus en général, donc ils savent comment faire, et puis bon, ça peut leur donner confiance aussi. Mais y'en a qui sont vraiment en très grande difficulté, en dyslexie, c'est vraiment difficile, hein, et puis des élèves qui comprennent très bien, mais qui arrivent pas du tout à rédiger, pas du tout à écrire des phrases, c'est impressionnant, et on sait pas trop quoi faire. De toute façon personne sais trop quoi faire, on arrive pas à trop vraiment enfin on essaye de les aider, mais y'a pas de progrès. Et puis de toute façon j'ai une formation là-dessus l'année dernière ; parce que ça m'intéresse beaucoup, et puis la personne qui nous formait disait que des fois on n'arrive vraiment pas à les faire progresser, pourtant on essaie, on fait ce qu'on peut, on peut les aider un minimum, mais y'a des fois la dyslexie elle est vraiment difficile à améliorer, et puis même quand y'a orthophoniste et tout. C'est des fois difficile, très difficile.

[>Moi] : Du coup pour eux la correction orthographique elle est bienvenue.

[>Ivan SVT] : Voilà. Et puis bon, par exemple, ceux qui sont dyslexiques, ben, j'leur donne le cours, tapé, directement, comme ça ils ont le cours tapé, des fois y'en a qui arrivent à recopier, des fois y'en a qui arrivent même pas à recopier le cours tapé. Donc ils collent, ils ont quelque chose à apprendre. Bon, ils évoluent pas pareil, ils ont que des 2. Enfin ça dépend lesquels mais ceux qui sont vraiment en difficulté, ils auraient 2 à chaque fois, si vraiment on les notait comme les autres, mais ils ont des PAI, c'est-à-dire qu'ils ont des parcours d'accueil individualisé on appelle ça, et donc y'a une notation à utiliser pour eux par rapport à l'oral, par rapport à... Donc on doit mettre en valeur aussi pour montrer ce qu'ils font, après s'ils font rien à l'oral, ben... S'ils essayent pas de travailler c'est autre chose, mais en général c'est pas des élèves qui posent des difficultés, c'est plutôt des élèves qui ont du mal à travailler, mais qui souvent sont intéressés. C'est pas lié à l'intérêt de l'élève, moi j'me suis rendu compte, c'est

(cc) BY-NC-ND

pas du tout un élève qui a envie de rien faire. C'est vraiment un problème, il a un handicap. Une dyslexie c'est un handicap pour l'école.

[>Moi] : Et puis c'est un handicap qui peut le dégoûter en plus s'il est mal pris, quoi.

[>Ivan SVT] : Complètement parce qu'ils ont des sales notes quand même. L'anglais pour eux c'est infaisable, c'est même pas la peine, c'est impossible. Donc y'a des matières où ils peuvent même pas y arriver donc c'est sûr que ça doit être décourageant de venir au collège et de se dire, voilà, j'ai eu 2, j'ai eu 3 j'ai eu 4. C'est pas évident.

[>Moi] : Du coup, peut-être qu'avec les tablettes ça peut faciliter des choses, quoi, pour eux en tout cas.

[>Ivan SVT] : Ça peut les aider, ça peut les aider oui. Parce que bon, y'a des applications, et puis même ils ont parfois vraiment quand ils sont en très grosses difficultés, ils ont le droit par la MDPH, donc la maison départementale pour le handicap, à un ordinateur avec un logiciel spécial. Donc ça se met en place parfois pour certains cas vraiment on va dire plus difficile, pour les aider. Alors, chez eux ils ont un ordinateur spécial qui va… Un logiciel, qui va les aider à rédiger, ou à pouvoir essayer de corriger les erreurs. Donc y'a des choses qui existent mais bon, c'est coûteux tout ça. Donc faut que ça soit pris en charge par la MDPH, si c'était la famille, ça coûterait hyper cher ces choses-là. Par contre pour l'enfant qui a des problèmes de vue, y'a aucun droit d'auteur, rien du tout, on peut tout faire, prendre les logiciels de ce qu'on veut, y'a une loi, tout est utilisable. Y'a un livre numérique on le veut, y'a pas besoin de l'acheter. On le demande, on l'a et terminé. Parce que, voilà, ça fait partie des choses auxquelles ils ont droit.

(cc) BY-NC-ND

IV. Entretien individuel n°4

Christophe Technologie

[>Moi] : Du coup vous êtes enseignant de ?

[>Christophe Techno] : Technologie.

[>Moi] : Alors, ma première question, c'est, est-ce que selon vous le plaisir d'apprendre est forcément lié à l'usage généralisé des supports numériques ? Que ce soit les tablettes ou les ordinateurs ou...

[>Christophe Techno] : Non, pas du tout, en fait ça dépend des élèves, et ça dépend je pense essentiellement de la façon dont on a appris à apprendre. C'est-à-dire que, c'que je remarque, les élèves qui ont appris j'dirais avec une méthode traditionnelle, dans les livres, et dont la façon d'apprendre est traditionnelle, parce que ils ont eu des parents qui les ont incité dans cette voie-là, ils ont eu des enseignants qui les ont poussé dans cette voie-là, eux ils sont majoritairement... enfin... ils apprennent facilement dans les livres. Par contre des élèves qui ont des difficultés, qui ont appris beaucoup de choses par eux-mêmes, avec des vidéos YouTube etc., eux ils sont beaucoup plus axés numérique. Donc en fait ça dépend essentiellement de la façon dont on a appris. Et donc on recalque le modèle. J'vois les enseignants, la plupart du temps, comme ils ont appris de façon traditionnelle, ils mettent un frein sur la façon dont ils vont retransmettre leurs savoirs. C'est-à-dire que si on veut faire évoluer les usages des enseignants notamment, ça passe par le fait qu'on leur apprenne... qu'ils apprennent par eux-mêmes, enfin, comment dire… qu'on transmette une partie des nouveaux savoirs nécessaires, par le biais du numérique. Je pense que ça, ça sera un outil euh... Une fois qu'on a vu en tant qu'élève ce que ça donne, on peut se dire, « tiens de l'autre côté de la barrière maintenant, je vois un peu ce que ça va donner du côté élève, donc je vais faire pareil du coté prof » quoi.

[>Moi] : Et du coup, dans votre façon d'enseigner, vous mélangez un peu les deux ?

[>Christophe Techno] : Alors, ça fait maintenant trois, quatre ans que je travaille sur des travaux académiques mutualisés, ce qu'on appelle des TRAM, c'est-à-dire que en fait on... Cette année par exemple, on est huit académies, on travaille par binôme d'académie, et on a un sujet lié aux TICE. Donc on a eu un sujet par exemple l'année dernière qui était : « Tendre vers le zéro papier en technologie ». Donc évidemment la méthode traditionnelle, elle a un

(cc) BY-NC-ND

peu pris du mal quoi. Donc l'objectif c'était de supprimer le papier pour voir si c'était technologiquement possible, ensuite si ça avait un sens. Et donc la conclusion c'est oui c'est possible technologiquement, on peut faire, est-ce que ça a un sens ? Euh... oui parce que, alors en technologie hein, je parle de ma matière, parce qu'effectivement un professeur de français... ça le ferait bondir, et je dirais si j'étais prof de français, je le ferais pas. Voilà, faut être clair, donc en tant que prof de techno, ça a un sens parce que ça permet de faire travailler les élèves sur les outils technologiques, donc les tablettes etc. Et de valider notamment, de façon très importante, le B2I, le brevet informatique et Internet, puisqu'à la fin, envoyer un mail ; quand on l'a fait pendant quatre ans en technologie, envoyer un mail avec une pièce jointe, et puis utiliser « cordialement », « monsieur », voilà, ça se fait tout seul quoi. Ça devient un automatisme, la question se pose même plus. De la même façon, j'leur fais beaucoup faire des comptes rendus avec des diaporamas. Donc là aussi, ils ont à présenter, donc insérer des vidéos, insérer des images, insérer... ben ça leur pose plus de problèmes, donc y'a tout un tas de paramètres, du B2I qu'on peut valider déjà. Ensuite, alors ça, c'est plus récent, parce qu'on commence un peu plus cette année, ça permet aussi d'adapter le support aux usagers, c'est-à-dire que, alors le gros avantage du département, c'est l'opération Ordicollège. Si je dis ça, c'est parce que j'le vois dans le cadre des réunions que j'ai au niveau national hein, tous les ans on a une réunion nationale pour les interlocuteurs académiques sur les TICE, on est l'un des rares départements pour pas dire le seul, où les élèves repartent avec les tablettes chez eux. La plupart du temps, et ça change beaucoup la configuration, la plupart du temps, les collègues ils ont une tablette par îlot, c'est-à-dire pour quatre élèves quoi, quatre à six élèves. Et les tablettes restent dans la salle de technologie. Or nous, ils arrivent avec leur matériel, ils repartent avec leur matériel, ce qui fait que derrière, tous les supports que l'on va mettre dans l'appareil, que ce soit des vidéos, des textes, etc., on peut l'adapter aux besoins individuels de chacun, notamment. Alors pas en terme de contenu pour l'instant, mais en terme de présentation, tout ce qui est « aide à la lecture » pour les dyslexiques, vous voyez ? Quand on met un support vidéo, un dyslexique va pas avoir de souci pour l'apprendre, pour le mémoriser. Quelqu'un qui va avoir des difficultés à écrire, c'est pareil, on transmettra sur le support, y'a pas à réécrire, ou à mal écrire, et donc à être comment dire pénalisé, parce qu'il n'est plus capable de lire ce qu'on lui a demandé de recopier, des fois en pleine vitesse, parce qu'il faut boucler parce que la séance est finie, ou parce qu'on a du retard. J'pense aux séances d'histoire géo que j'ai pu vivre, notamment hein, voilà, ça j'crois que c'est la matière là-dessus,

(cc) BY-NC-ND

où on chiffrait la réussite des élèves au nombre de pages qu'on avait écrites. Donc ça c'est en train un peu de disparaître, grâce à ces outils-là.

[>Moi] : Parce que du coup c'est vous qui préparez chez vous des supports adaptés aux élèves.

[>Christophe Techno] : Voilà, c'est-à-dire que là par exemple, moi j'utilise beaucoup un logiciel qui s'appelle Opale, qui permet de produire du contenu. On a la possibilité donc de mettre… Normalement c'est du texte enrichi, c'est-à-dire on met du texte avec des images, mais y'a rien qui empêche de rajouter des vidéos etc., et cette année, j'aimerais basculer, faire quelques essais pour basculer sur du vidéo enrichi avec du texte, faire l'inverse. Comme en fait la remarque, c'est que si on regarde la vie des jeunes, globalement, c'est YouTube, réseaux sociaux et jeux-vidéos. Donc y'a trois possibilités de rentrer dans leur monde: accéder enfin proposer des cours en vidéos enrichies, là on accède via YouTube, et proposer des jeux sérieux pour justement rentrer dans l'univers du jeu vidéo. Et là justement, c'est ce qui est en train d'être testé dans les TRAM de cette année, donc j'vais pas donner de résultat, mais l'idée c'est : en rentrant dans le monde de l'élève, dans ce qu'il a l'habitude de manipuler, on peut être amené à l'inciter davantage à faire ses devoirs, et à travailler de manière plus ou moins autonome.

[>Moi] : D'accord. Et vous avez constaté des résultats du coup ?

[>Christophe Techno] : Ben j'vous dis pour l'instant, on est en train de préparer, les idées sont venues que depuis septembre, les technologies, on commence juste à apprendre un peu à les maîtriser donc les premiers supports ce sera sans doute février, mars pas avant quoi.

[>Moi] : Mais rien que par rapport à la vidéo, vous trouvez que déjà ça capte plus l'attention des élèves, enfin ils sont plus enclins à se mettre au travail ou ?

[>Christophe Techno] : Ben j'leur ai posé la question : « Est-ce que vous préférez lire un texte pendant cinq minutes, correspondant au cours, ou vingt minutes de vidéo ? » J'ai un seul élève qui m'a dit « j'préfère cinq minutes... lire un texte pendant cinq minutes ». Donc ça veut dire qu'ils sont prêts à passer quand même quatre fois plus de temps sur un support vidéo que sur un support écrit.

[>Moi] : Et vous pensez que l'appropriation du contenu elle va être aussi facile ou... ?

[>Christophe Techno] : J'vous dirai ça dans quelques mois. Voilà. Mais de toute façon, je pense que c'est la solution en le couplant avec des exercices auto-évalués, type QCM ou questionnaire graphique, etc.

(cc) BY-NC-ND

[>Moi] : Ouais, d'accord, pas le laisser seul devant une vidéo, mais en lui demandant de rechercher des informations l'intérieur quoi

[>Christophe Techno] : Euh… Oui pas forcément, c'est à dire, il fait la vidéo, et ensuite il s'auto-évalue pour savoir si effectivement il a bien retenu ce qu'y'avait dedans. Alors ça passe par des formats de vidéo assez courts hein, cinq, dix minutes maximum, et puis derrière peut être dix à quinze minutes de QCM, où là il aura de la lecture, mais il a tout son temps pour avancer.

[>Moi] : Parce que du coup, en technologie, c'est peut-être plus facile de faire des essais avec les supports numériques justement ?

[>Christophe Techno] : Oui, disons que un des gros problèmes des supports numériques, enfin là dans l'opération Ordicollège, c'est comme le numérique n'a rien changé sur le fait que les élèves, ben ils oublient leur matériel, le matériel il peut être cassé etc. Par contre c'est beaucoup plus long à être changé, à réparer, on n'achète pas une tablette comme on achète un stylo. Et donc obligatoirement on a des laps de temps où la tablette n'est pas forcément présente en classe, alors plus on... Moi c'que j'ai remarqué c'est que plus on utilise la tablette, plus les tablettes sont en bon état. C'est-à-dire que quand on dit « bon ben voilà, y'a plus de classeur, votre classeur c'est la tablette », eh ben globalement je vais avoir un ou deux élèves dans la classe qui auront un problème de tablette, soit parce que les parents n'ont pas les moyens de faire réparer la tablette, soit parce que l'élève a pas été doté encore, ou des choses de ce genre. Mais globalement, là par exemple cette année, j'ai eu en charge des classes que je n'avais pas eu les années précédentes, j'ai peut-être cinq ou six élèves dans chacune des classes qui ont fait réparer leur tablette. Parce qu'ils savaient qu'ils allaient l'utiliser.

[>Moi] : Et du coup quand ils doivent le réparer ils le renvoient... c'est à Tulle non le centre ?

[>Christophe Techno] : Ouais mais, alors, dans l'opération Ordicollège au départ, on avait des ordinateurs, là le centre s'occupait de réparer, c'est eux qui faisaient la maintenance. Par contre pour les tablettes, jusqu'à au moins cette année, c'est à la charge des familles. Et ça, ça a changé des choses. Donc surtout quand la réparation coûte quatre-vingt-dix euros, ça freine un certain nombre de personnes. Alors, pour donner un exemple, sur une centaine d'élèves, enfin l'ensemble de mes élèves en fait, parce que j'ai plus de cent élèves, j'ai une personne à qui ça a posé un problème économique de faire réparer sa tablette. Une mère de

(cc) BY-NC-ND

famille qui m'a écrit comme quoi voilà, a priori la tablette ne sera pas réparée, elle avait essayé via le biais d'Ordicollège de faire réparer mais que ça avait pas marché, et qu'elle pouvait pas... Mais sinon, globalement, pour le reste, voilà, c'est... fait en interne quoi.

[>Moi] : Donc du coup ça veut dire, les élèves ont la tablette toute la journée et ils l'ont chez eux aussi, ils peuvent retravailler dessus des cours que vous leur avez donné en journée.

[>Christophe Techno] : Tout à fait. Et en fait, moi j'm'en sers beaucoup pour faire tout ce qui est didacticiels de logiciels par exemple. Donc dès que y'a des procédures, ça c'est... comme on dit, vaut mieux une démonstration qu'un long discours, y'a plein de gens quand on leur dit « vous cliquez là là là, ou vous appuyez sur tel bouton », c'est bien plus parlant que quand ils ont un petit texte qu'il faut lire avec des captures d'écran mais comme on... Pour des questions de nombre de feuilles on a découpé ou on a diminué la taille, ça devient moins lisible, en plus quand on a le commentaire audio en même temps, voilà, c'est bien plus simple.

[>Moi] : Oui c'est sûr. Et du coup, vous utilisez plus la tablette aujourd'hui que l'ordinateur ou c'est à peu près équivalent ?

[>Christophe Techno] : Alors, très compliqué à dire. En fait, à l'heure actuelle, je peux pas me passer de l'ordinateur parce que tous les logiciels présents sur ordinateur, ne sont pas disponibles sur les tablettes. Ça c'est... y'a des choses comme par exemple tout ce qui est conception de pièces mécaniques, sur un écran qui fait neuf pouces, c'est infaisable quoi. Donc la taille d'écran va influer, la puissance aussi, les ordinateurs, même les ordinateurs d'il y'a quelques années sont bien plus puissants que ce que les tablettes font à l'heure actuelle. Et ensuite on a un deuxième problème, c'est le coût. C'est-à-dire que quand on achète un logiciel, ça peut paraître pas cher à un euro, mais quand vous multipliez par cinq cents élèves, vous voyez ce que je veux dire, tout de suite, ça a un coût qui est supérieur à l'achat de la licence établissement. Donc si on multiplie par une application par matière, vous comptez onze matières, et vous tombez sur des budgets qui sont hors disponibilité quoi. Donc au final, la tablette paraît plus économique mais c'est qu'une apparence. Parce qu'en plus y'a des applications, moi j'vois, ne serait-ce que pour visualiser en trois dimensions des pièces mécaniques, y'a des applications elles coûtent douze euros. Donc douze euros multipliés par le nombre d'élèves, c'est impossible quoi.

[>Moi] : Mais du coup, vous utilisez quand même beaucoup la tablette ?

(cc) BY-NC-ND

[>Christophe Techno] : Ah oui oui, moi je l'utilise. Alors, je l'utilise en cours comme consigne, ça évite de faire les photocopies, ça permet d'avoir des supports enrichis. C'est-à-dire j'ai des démonstrations vidéos au lieu d'avoir que du papier, les élèves peuvent l'emporter chez eux pour continuer un travail par exemple, alors que s'ils avaient eu la version papier, ce serait resté dans un cahier-classeur en classe. Ensuite j'l'utilise pour les synthèses, c'est-à-dire les cours, donc les leçons à apprendre sont sur ce support-là. Alors après une des contraintes, parce que ça c'est important, lorsque l'on a un support numérique, que les élèves, les élèves qui ont oublié leur tablette, les élèves qui ont leur tablette de détruite, ou les élèves qui n'ont pas été dotés. Ça veut dire que derrière, il faut être capable de leur fournir un cours équivalent, version papier, donc a priori avec des outils classiques, ça veut dire que non seulement je dois en tant que prof faire le travail pour une version numérique et refaire le travail pour une version papier. Ça, c'est un des problèmes si on utilise les outils standards de bureautique. Donc pour éviter ça, moi j'suis passé aux chaînes éditoriales. Alors les chaînes éditoriales, bon il faut aller sur le site scenari-platform par exemple, en tapant sur Google « scenari-platform », vous allez avoir une explication sur ce que sont les chaînes éditoriales, ou alors sinon faut taper sur le site du CDDP de Corrèze. Donc en fait les chaînes éditoriales, globalement, c'est un outil qui se présente sous forme… C'est un logiciel qu'on installe, ça a la forme d'un formulaire, on remplit comme un formulaire en indiquant les titres, le plan quoi, et puis d'un côté on rajoute ce qu'on appelle des grains de contenus, c'est-à-dire un titre et un contenu, contenu qui peut être du texte, une vidéo, une image, ou un mélange des trois, sans limite. Ça crée en fait un, ça remplit une base de données, si vous voulez, et ensuite on décide de la sortie. J'ai besoin de sortir au format d'un site web, je génère... le système génère un site web, avec le contenu. J'ai besoin d'une sortie papier, ça génère la sortie papier, j'ai besoin d'une sortie diaporama, ça génère un diaporama. J'ai besoin d'une version OpenOffice, ça génère du OpenOffice. J'ai besoin d'un support sur tablette, ou sur téléphone, ça génère pour tablette ou téléphone, et ceci quelle que soit la marque. Donc le travail, j'ai plus à le refaire quinze fois. J'ai pas besoin d'apprendre cinq outils différents. Un outil pour faire des diaporamas, un outil pour faire du traitement de texte, un outil pour faire des sites web, et encore un autre outil pour générer du contenu sur tablette.

[>Moi] : Du coup ça rassemble tout.

[>Christophe Techno] : Ça rassemble tout et ça permet aussi de travailler, y'a une version serveur qui existe pour travailler en mode collaboratif, parce que un des problèmes du

(cc) BY-NC-ND

numérique c'est... Le temps nécessaire pour faire un cours est bien plus important. C'est bien plus compliqué de faire une vidéo que de gribouiller une page de texte quoi.

[>Moi] : Et du coup, niveau temps, ça vous rallonge de combien ? Enfin si vous faîtes une comparaison ?

[>Christophe Techno] : Ah j'en sais rien... je pense c'est le... j'dirais le double, à mon avis, c'est pas encore bon quoi. Au moins le double. L'avantage c'est que comme obligatoirement... Enfin, ça nous oblige un à bien structurer, alors là, là-dessus, j'pense que les supports sont plus clairs. Le deuxième avantage c'est qu'on peut partager bien plus facilement, donc ça veut dire que dès qu'on va commencer à se mettre en équipe, obligatoirement, on va diminuer la charge de travail. Donc en fait ces outils-là plus ou moins nous imposent, nous profs, de travailler en équipe quoi. Sinon, rapidement, on va être... Enfin on ne tiendra pas le...

[>Moi] : Ouais vous êtes submergés quoi.

[>Christophe Techno] : Voilà, on va être submergés. Alors ce qui est bien, c'est le fait d'avoir des ressources, notamment vidéos, disponibles.

[>Moi] : Vous en avez du coup ?

[>Christophe Techno] : Alors, oui, y'a des sites, alors y'a des sites qui étaient... Le site Point TV permet par exemple permet d'avoir des vidéos, on retrouve les vidéos de C'est pas sorcier, ou des choses de ce genre. Ça c'est pas mal. Là, c'est très récent, ça date de vendredi, vendredi j'ai reçu un courrier, donc en fait le ministère a mis en place un... site, oui un site, un portail, qui s'appelle Éduthèque, comme « édu » et « bibliothèque ». Donc là c'est Éduthèque, où on va retrouver, enfin, ce site-là va permettre de mettre à disposition des enseignants des ressources gratuitement, telles que les ressources du site Point TV où y'avait plein de vidéos, l'INA, Météo France, enfin y'a tout un tas d'informations qui étaient détenues par le service public, qui vont être mises à la disposition des enseignants. Donc c'est juste le début hein, je suis inscrit, j'ai accédé à rien vendredi, mais on a vu déjà, on avait les partenaires, et on voyait qu'on allait pouvoir cliquer rapidement quoi.

[>Moi] : Et du coup, pour l'instant là, c'est vous qui créez vos propres ressources ?

[>Christophe Techno] : On est obligés de créer ses propres ressources, faut faire attention aux droits. Alors ça c'est... Y'a un gros problème de formation des enseignants, parce que même si normalement on est censés l'enseigner à nos élèves, faut respecter les droits d'auteurs etc. etc. Et quand on regarde réellement, y'a un certain nombre de collègues qui les respectent pas forcément bien quoi. Comme ça se faisait avant hein. Avant qu'est-ce

(cc) BY-NC-ND

qu'on faisait ? Moi j'ai plein de collègues, ils prenaient des bouquins, ils prenaient des photocopies de pages, ils faisaient du découpage, ils collaient ça sur une feuille, ils mettaient dans la photocopieuse. Et c'est comme ça que tous les deux j'crois on a été formés quoi, faut pas se leurrer. Alors, comme la feuille de papier, elle restait dans le cahier de l'élève, ça posait pas trop de soucis, à partir du moment où on commence à diffuser sur des sites Internet, là on va avoir des soucis. Alors ça aussi c'est lié à la réglementation française. Aux États-Unis, à partir du moment où c'est pour un usage pédagogique, les droits d'auteur, y'en a pas. Donc on a le droit de diffuser la moitié d'un film, ou la totalité d'un film, si effectivement, y'a un enseignant qui veut travailler sur la vidéo, même un film récent. Alors que nous, c'est six minutes. En fait la réglementation, ce qu'on appelle l'exception pédagogique, pour la vidéo, c'est six minutes de vidéos, ou 10% de l'œuvre, et c'est le plus pénalisant des deux qui est pris. Donc si on a une publicité, d'une minute, 10% ça fait combien, six secondes ?

[>Moi] : Oui mais ça personne le respecte trop ?

[>Christophe Techno] : Ben normalement, faudrait quand même, parce que indirectement on est voilà... C'est quand même gênant de dire aux élèves « faîtes pas ça », et on montre exactement le contraire.

[>Moi] : Et du coup, pour les ressources comment vous vous en sortez ? C'est vous qui créez tout ?

[>Christophe Techno] : Alors, pour les ressources, la plupart du temps, c'est moi qui filme. Donc je prends ; pour tout ce qui est tutoriel, j'prends le logiciel. J'ai un logiciel que j'ai acheté qui est assez cher, mais au final il est très performant, alors voilà, qui s'appelle Camtasia, qui permet de faire une capture de ce qu'y'a à l'écran, donc ensuite, je fais aussi le... j'prends mon smartphone ou mon caméscope, et voilà, je filme et j'insère.

[>Moi] : Oui donc là, vous, vous avez pas de problème de droits d'auteur du coup.

[>Christophe Techno] : Bah du coup non. Bah disons que j'suis plus ou moins obligé. Après, effectivement y'a des fois des choses qui sont intéressantes mais faut demander l'autorisation. Moi j'ai un collègue, par exemple, qui avait trouvé quelque chose de très intéressant pour le programme de 6e, puisqu'on travaille sur les moyens de transport, chez Citroën. Il a fallu qu'il envoie un courrier, on lui a dit « attendez, j'me renseigne », et ça a duré trois mois avant d'avoir un semblant de réponse quoi. Donc quand on a des délais comme ça, obligatoirement, ça freine beaucoup de collègues quoi. Et au bout de trois mois, il n'avait pas une réponse entièrement positive. Par contre, y'a des organismes qui ont l'habitude, comme

(cc) BY-NC-ND

par exemple le CEA. Le CEA on leur envoie un courrier, généralement le lendemain on a une réponse. Alors il nous règlemente en nous disant que voilà, ils veulent pas être concurrencés donc faut pas qu'on le dépose sur Internet. Mais sinon, si c'est pour mettre sur les tablettes des élèves, pas de soucis. Donc le problème il est que comme c'est un média nouveau, tout le monde est pas encore... a bien encore pris ses marques et ses positions.

[>Moi] : Ouais, au niveau des ressources en tout cas c'est vrai que ça se voit peut-être pas mal quoi.

[>Christophe Techno] : Ben au niveau des ressources, y'a ça, y'a les éditeurs. Alors les éditeurs ils sont toujours dans le monde... dans l'ancien monde quoi, c'est-à-dire que là aussi, ça n'engage que moi, mais ils vont avoir des soucis je pense assez rapidement parce que, comme les gens qui ont produit de la musique et des films quoi. Ils proposent des offres, qui sont... dont les prix sont pas en accord avec ce qui est possible.

[>Moi] : Ça c'est sûr que c'est beaucoup beaucoup trop cher j'crois c'qu'ils font hein.

[>Christophe Techno] : Voilà, concrètement, il faut voir qu'un élève il change de support tous les ans. Donc y'a onze matières, en gros si on enlève, qui a pas forcément besoin de livres, et une ou deux matières, en gros y'a besoin de entre à dix livres. Si ça coûte cinq euros le livre, comme certains le proposent, c'est pas possible quoi, ça fait cinquante euros par élève, par an, on multiplie par un collège de cinq cents élèves, et on est hors-budget. Parce que le livre, des fois, ils proposent des licences sur trois ans, et les licences sur trois ans on fait comment nous pour le transférer d'un élève à un autre ? Ça pose tout un tas de problèmes techniques derrière, alors que s'ils faisaient des licences par an à un euro, vous voyez....

[>Moi] : Oui, ça reste cher mais au moins...

[>Christophe Techno] : Ben au final ils y gagnent même, parce que cinquante euros sur trois ans, ou un euro par an sur quatre ans.

[>Moi] : Oui oui, ben oui, forcément. Pour l'instant ils ont pas trop réfléchi à ce qu'il fallait quoi.

[>Christophe Techno] : Ben ils ont pas trop... ils sont frileux parce qu'ils ont peur d'être copiés, d'être piratés, d'être... voilà. Et le problème qu'y'a c'est que avec des outils tels que les chaînes éditoriales, au final on risque de se passer d'eux quoi.

[>Moi] : Oui voilà, c'est qu'ils vont se faire concurrencer.

[>Christophe Techno] : Ben ils vont se faire concurrencer, ils vont se faire manger, et au fur et à mesure que des collègues auront mis dans ces chaînes éditoriales du contenu,

(cc) BY-NC-ND

qu'elles seront accessibles par quasiment tout le monde, et qu'on pourra changer la petite photo ou le petit truc parce que ça nous convient pas juste à cet endroit-là, ben au final on aura plus besoin d'eux. C'est-à-dire que si ils veulent pas créer les ressources, s'ils freinent, eh ben, y'aura des gens qui le feront. C'est ce qui est en train de se passer.

[>Moi] : Et après, est-ce que vous avez des bases de mutualisation ? Ou vous mettez toutes vos ressources en commun ?

[>Christophe Techno] : Alors, pour l'instant non, le problème qu'y'a, alors, là, c'est propre à la Corrèze, on n'a pas d'Espace Numérique de Travail, donc si on en avait un, ben on pourrait déposer des documents et partager bien plus facilement, euh après ça reste de la bonne volonté des gens. C'est-à-dire qu'après faut trouver une solution alternative, monter son propre serveur, voilà. Là encore parce qu'on n'a pas d'Espace Numérique de Travail, y'a un certain nombre de collègues qui ont leur propre serveur.

[>Moi] : Mais du coup, ça fait que vous réussissez quand même à vous échanger des ressources ou chacun fait son truc dans son coin et...

[>Christophe Techno] : Non non, on échange des ressources, là par exemple dans le cadre des TRAM, nous ça nous permet de se voir quatre, cinq fois dans l'année. Moi j'ai un serveur NAS chez moi, donc on peut déposer des documents, ils peuvent en reprendre, voilà. Ça se fait comme ça quoi. C'est-à-dire qu'on est obligé d'utiliser des solutions un peu plus artisanales.

[>Moi] : Oui mais en fait, c'est marrant parce que j'trouve que y'a un décalage entre ce qui est voulu, donc les profs se mettent au numérique, et j'trouve que les moyens investis sont pas réfléchis, enfin je sais pas si vous êtes d'accord avec moi ou pas mais...

[>Christophe Techno] : Oui, je vois ce que vous voulez dire, en fait, le problème, un des problèmes qu'y'a, c'est que le Conseil Général a beaucoup investi dans les tablettes, et peu sur les infrastructures, notamment, alors un des problèmes qu'y'a eu, ils ont mis... Comme on avait des tablettes Apple, il faut savoir qu'Apple a un système de diffusion de contenu, qui s'appelle iTunes U, et donc y'a un certain nombre de collègues qui diffusent par ce biais-là. Alors y'a des contraintes, pas plus de cinquante inscrits, donc ça veut dire qu'il faut multiplier les cours pour pouvoir... faut les dupliquer pour créer par exemple un cours par élève, pas par élève, par classe. Mais c'est pas trop ça le problème majeur. Le problème majeur, c'est que le jour où on passe à un autre système, on a d'autres types des tablettes, tout ce qui a été fait, on repart de zéro. Et ça, ça nous est arrivé plusieurs fois dans l'académie déjà, c'est pour ça, moi

(cc) BY-NC-ND

j'ai été très échaudé, quand on a... Si on reprend l'historique hein : au départ en technologie ; ou la plupart des collègues, de toute façon ils utilisaient du Windows, on nous a fourni des ordinateurs, Ordicollège, la première génération c'était sous Linux. Donc on a dû s'adapter, et passer à du Linux. Au bout de trois ans on nous a dit, « maintenant, c'est les tablettes », donc hop, il fallait tout refaire nos cours, parce qu'évidemment, le système Apple ne prenait pas... tous les cours OpenOffice étaient pas pris en compte... Voilà, donc il fallait adapter. Alors, là où c'était amusant c'est que d'OpenOffice, il fallait l'enregistrer au format .doc, et le format .doc il fallait le lire par page. Et Page ne prenait pas... Enfin y'avait des modifications de mise en page etc. etc. Donc, les collègues, quand ils ont bien voulu s'y mettre, et qu'à chaque coup, on leur change de matériel… De toute façon, en changeant de matériel, on... C'est pas nous qui gérons, donc il faut s'arranger pour qu'on soit complètement indépendants du matériel. Et là, les chaînes éditoriales sont importantes pour ce biais-là. Parce que moi demain, par exemple, on supprime les tablettes, eh ben ça fonctionnera sur mes ordinateurs, qui sont dans la classe. Si je supprime mes tablettes, je peux toujours le mettre sur un site web, pour que mes élèves y accèdent depuis n'importe quel terminal numérique qu'ils ont chez eux.

[>Moi] : Ouais c'est qu'il faut trouver une façon de pas être bloqué par le support quoi.

[>Christophe Techno] : Voilà, il faut qu'au niveau matériel, on soit complètement immunisés, qu'on soit indépendants du matériel utilisé. Or, si on met en avant des plateformes et des outils qui sont propriétaires, obligatoirement on est coincés. Alors depuis peu là, y'a des consignes du ministère, qui indiquent que voilà, il faut faire en sorte que les outils utilisés ne soient pas dépendants d'un matériel.

[>Moi] : D'accord. Donc ça veut dire que du coup, là en Corrèze, l'appel d'offre ils vont le relancer je crois l'année prochaine c'est ça ?

[>Christophe Techno] : Oui oui, c'est ça.

[>Moi] : Donc vous risquez de re-changer de tablettes en fait.

[>Christophe Techno] : Ah c'est possible oui. Surtout qu'avec les contraintes budgétaires qu'y'a, Apple étant resté dans le haut de gamme... voilà. Maintenant y'a des tablettes concurrentes, qui font la même chose que c'qu'Apple faisait, parce que là les tablettes qu'ils ont c'est des iPads 2, donc c'est des tablettes qui datent déjà de trois ans j'crois, donc l'année prochaine, si j'me trompe pas, ça sera sans doute encore des iPads 2, donc c'est une tablette qui aura quatre ans. Bon ben les tablettes actuelles de chez Samsung, Acer ou autres, font exactement la même chose hein, et à des prix tout à fait intéressants. Donc c'est pas

(cc) BY-NC-ND

exclu, qu'on change matériel. Donc finalement, tous les trois, quatre ans, on change de matériel, donc il faut vraiment que sur ce plan-là on soit complètement indépendants quoi, qu'on soit pas bloqués à chaque coup, enfin qu'on ait pas à refaire la même chose.

[>Moi] : Mais du coup, c'est peut-être ça aussi qui rebute certains enseignants, c'est qu'ils se sont habitués à une façon de travailler avec tel matériel, et on leur change tout, et après du coup ils doivent tout recommencer quoi

[>Christophe Techno] : Ça les a pas rebutés. Moi ce que j'observe, c'est une utilisation croissante du numérique. Alors croissante du numérique parce que y'a une attente du point de vue des élèves, y'a une attente du point de vue des parents, et y'a une attente du point de vue de l'institution. Donc le prof il se sent un peu... comment dire... obligé, enfin il se sent... On le force un petit peu à utiliser cet outil-là. Donc comme y'a une certaine pression, obligatoirement, il s'y met. Alors suivant les personnes, plus ou moins rapidement. Mais moi ce que j'observe par exemple, j'ai une collègue, qui y'a ne serait-ce que trois ans ne savait pas allumer un ordinateur. À l'heure actuelle elle en est à faire des diaporamas avec ses élèves. Alors c'est pas ses élèves qui les font les diaporamas, c'est elle qui les fait à destination de ses élèves. Donc le stade suivant, en fait, dans l'appropriation, c'est d'abord j'commence à faire des petits trucs pour moi, ensuite j'commence à le montrer devant mes élèves dans mes cours, et le stade d'après, c'est j'le fais faire à mes élèves. Donc on voit qu'en trois ans elle est passée de « je sais rien faire », à « j'l'utilise pour moi dans mes cours », et la prochaine étape d'ici à mon avis un an ou deux, ce sera « j'fais ne serait-ce qu'une séance avec les élèves, pour voir ce que ça donne, et pour... pour montrer que je suis capable de le faire ».

[>Moi] : Ouais ça se passe par paliers quoi.

[>Christophe Techno] : Mais de toute façon, ce qu'il faut voir, c'est que j'ai des collègues, y'en a certains ils ont cinquante ans hein, le numérique ça fait vingt ans qu'on en parle, mais ils s'y étaient plus ou moins jamais mis. Parce que pour eux ils pensaient passer à travers, ou pour eux, ça correspondait pas à leur matière, ou... voilà. Et là, maintenant, ils se rendent bien compte que ben le numérique il est là, que y'a de plus en plus de collègues qui l'utilisent, alors avec plus ou moins... avec une fréquence plus ou moins grande, mais voilà. Ils peuvent plus y échapper quoi. Donc la question c'est « Qu'est-ce que j'peux faire ? Comment j'peux m'en sortir ? Comment je l'utilise ? Qu'est-ce qui est intéressant ? Qu'est-ce que moi je trouve sympathique à faire dans mes cours ? ».

(cc) BY-NC-ND

[>Moi] : Oui voilà, parce qu'après ce n'est pas utiliser pour utiliser, c'est chaque prof a un usage particulier en fonction de ce qu'il juge pertinent quoi.

[>Christophe Techno] : Tout à fait. C'est-à-dire que ça peut aller de « je l'utilise comme un dictionnaire en français » par exemple, voilà, que les élèves ils ont en permanence dans le sac, à « je crée des blogs avec, j'fais un petit blog », voilà. Ça peut être « je l'utilise pour faire du Google Earth » par exemple en histoire géo, voilà c'est sympa, y'a des petits trucs... Alors ça va être une séance, ça va être deux séances. J'dirais que autant y'a quatre ans, avec les ordinateurs, y'avait des collègues qui ne s'y étaient pas mis. Autant je dirais cette année, des professeurs qui ne s'y sont pas mis, je crois que j'en connais pas.

[>Moi] : D'accord. Tout le monde a testé un peu quelque chose avec la tablette quoi.

[>Christophe Techno] : Tout le monde fait quelque chose, au moins, pour lui-même. C'est-à-dire au moins des diaporamas, ou au moins quelque chose de ce genre, voilà. Alors j'peux me tromper hein, j'ai pas fait le recensement en détail hein, mais quand on discute au final, les collègues ils ont au moins fait un petit truc, sûr. Et ça, c'est les plus récalcitrants, après y'a ceux qui sont en avance, et qui veulent faire des choses des fois très compliquées quoi. Mais voilà, ils ont bien compris qu'y'avait un enjeu, et ils ont bien compris que c'est de plus en plus difficile d'enseigner en cours. Que c'qu'on appelle le frontal, c'est-à-dire « moi j'suis prof devant le tableau, je donne mon cours et vous notez ou vous apprenez », ça marche pas quoi, ça marche de moins en moins et donc il va falloir changer de façon de faire. Et ça les enseignants sont de plus en plus conscients de ça, parce que tous on a connu des séances qui se sont mal passées.

[>Moi] : Avec le modèle classique de « le prof parle aux élèves » quoi.

[>Christophe Techno] : Voilà. Le modèle classique ça marche plus, on a des élèves qui ont tendance maintenant à se rebeller beaucoup plus facilement, et donc on voit qu'on atteint une limite. Et donc la question, y'a un certain nombre de collègues qui se disent : « mais finalement le numérique est-ce que ça peut être une solution, ou une partie de la solution ? » Est-ce qu'on ne peut pas utiliser ces outils qui sont plus à la mode entre guillemets, plus intéressants au moins du point de vue des élèves, pour faire quelque chose de plus attrayant, de plus...

[>Moi] : Parce que après, j'ai eu des discussions avec d'autres profs qui me disaient qu'ils ont essayé d'utiliser les supports numériques avec les élèves, et que ça fonctionnait,

(cc) BY-NC-ND

mais au début. C'est-à-dire qu'au début les élèves vont être plus motivés, mais après ça va passer, ça fait un peu juste une feu de paille, et après ça s'éteint.

[>Christophe Techno] : Mais de toute façon, ce qu'il faut bien voir, c'est que si on utilise les supports numériques pour faire comme avant, ça ne change rien. C'est-à-dire qu'il faut utiliser le numérique pour faire des choses qui étaient pas possibles. Je ne sais pas si vous connaissez André Tricot, j'ai eu la chance l'année dernière au mois de décembre d'assister à une de ses conférences, voilà, il dit tout quoi. Si on utilise le numérique pour faire la même chose que ce qu'on faisait avant, avec plus ou moins le même format, ça sert à rien. Par contre, si on l'utilise différemment, c'est-à-dire on l'utilise pour avoir des cours vidéos, ça, ils sont preneurs les élèves. Si on l'utilise pour faire des jeux sérieux, voilà. Mais si c'est pour ressortir la même soupe entre guillemets qu'avant, ils ne vont pas se faire avoir longtemps.

[>Moi] : Et aussi, peut-être qu'il faut changer un peu l'organisation de la classe aussi.

[>Christophe Techno] : Voilà. C'est-à-dire que si c'est pour faire par exemple des blogs, si on fait des blogs et on fait au final, un prof de français qui fait du blog, il va bien plus accrocher ses élèves, parce que on est dans l'actualité, parce que on fait un journal qui est diffusé, on peut le montrer aux copains, voilà. Faut pas oublier qu'au collège, ce qui marque ces années-là, c'est que les élèves ils sont très... Ils font beaucoup attention à leurs relations sociales, c'est la période où les relations avec les autres sont extrêmement importantes, d'où la flambée des Facebook etc. dans cette période-là. Il faut avoir le plus d'amis, faut être le plus vu, si j'fais une vidéo, faut que j'ai le plus possible de visiteurs etc. Donc il faut être dans ce temps-là, et les enseignants, si effectivement, ils prennent possession de ces outils, et qu'ils montrent aux élèves comment on les utilise, quels en sont les pièges, et qu'en plus ils apprennent à rédiger un texte correctement, sans faire de faute d'orthographe, un texte français qui ait un sens etc., ben la partie est gagnée. On a couplé l'intérêt des élèves avec nos objectifs pédagogiques. C'est ça en fait le but, du moins pour moi en tant que prof de techno, les jeux sérieux et les vidéos sous forme YouTube.

[>Moi] : Et du coup la place des supports traditionnels dans tout ça, elle est où selon vous ?

[>Christophe Techno] : Alors la place des supports traditionnels... euh, moi j'pense qu'on peut toujours montrer des articles de presse etc. En histoire-géo, j'vois pas comment on ferait autrement, en français ça me semble être un minimum aussi. Mais ça n'empêche pas de

(cc) BY-NC-ND

faire une rédaction ou une dissertation sur un support numérique et d'étudier un support papier.

[>Moi] : Oui voilà, c'est plus une complémentarité du coup.

[>Christophe Techno] : Voilà. Moi j'avais vu l'article, enfin plusieurs articles, qui étaient parus au mois de mars ou avril dernier, où ils indiquaient que quarante-cinq états des États-Unis... j'sais pas si vous voyez ?

[>Moi] : Sur l'écriture cursive c'est ça ?

[>Christophe Techno] : Voilà, sur l'écriture cursive, enfin sur l'écriture manuscrite, puisque ils apprennent même plus l'écriture cursive déjà, ils apprennent l'écriture bâton, et c'est comme ça qu'ils font leur dissertation. Donc là effectivement, voilà.

[>Moi] : Oui, ça fait poser des questions quoi, jusqu'où on va avec le numérique au final ?

[>Christophe Techno] : Ben la logique aussi, moi j'ai eu l'occasion de voir plusieurs fois des assistantes américaines ou canadiennes ; dans mes établissements puisque je suis sur deux établissements, et j'étais assez surpris de voir à quelle vitesse elles tapaient au clavier sans regarder comme des secrétaires quoi. Et j'leur ai demandé si elles avaient eu des cours, elles m'ont dit « oui oui oui, on a des cours ». Et apparemment, ils ont en gros, au moins à l'époque, une heure d'informatique par jour, et ils apprenaient à taper au clavier, sans regarder le clavier. Donc qu'on supprime l'écriture manuscrite et qu'au final on remplace au fur et à mesure... voilà. Le besoin d'écrire il est quand même satisfait.

[>Moi] : Ouais mais, je sais pas ce que vous en pensez mais il me semble que c'est pas le même processus mental après. C'est pas la même chose d'écrire sur le papier avec sa main, et son crayon, que d'écrire sur l'ordinateur super vite sans....

[>Christophe Techno] : Y'a une autre étude qui a été faite en Angleterre, qui date de la même époque, mars-avril, qui indiquait que… Y'avait un sondage qui demandait aux Anglais depuis combien de temps ils avaient pas écrit une seule ligne à la main. 50% des Anglais ont répondu qu'ils avaient pas écrit une seule ligne à la main en six mois. Et dedans y'avait pas que des gens qui savaient pas écrire quoi. Donc ils avaient tous écrit par sms ou bien ils avaient tchaté, ou bien... Donc la question qui était posée dans les articles que j'avais lu là, sur la suppression de l'écriture, enfin, le fait qu'ils allaient plus apprendre à écrire au États-Unis, y'avait un pédopsychiatre qui disait « comment on allait pouvoir justifier dans les générations

(cc) BY-NC-ND

futures, qu'en CP fallait apprendre à écrire, quand les enfants ne verront plus leurs parents écrire ? ».

[>Moi] : Mais du coup dans le cadre de l'apprentissage, est-ce que l'écriture a pas quand même sa place, parce que c'est quand même une façon de poser quelque chose sur le papier...

[>Christophe Techno] : Ouais ouais, alors la question... Alors moi j'ai été formé avec le papier, donc entre guillemets, j'suis pas forcément un bon juge pour savoir si y'a pas une autre méthode, parce que naturellement, je vais me replonger sur le papier dès que j'aurai un problème. Par contre, moi j'ai un beau-frère qui est agent immobilier, et moi j'lui ai posé la question ; parce que avant il était « papier papier », et au fur et à mesure il s'est informatisé, et j'lui ai dit, « mais euh, dans ta profession… ». Enfin quand j'le voyais agir, ben il prenait des photos avec son smartphone, il les mettait directement sur son site Internet, il remplissait ses contrats par ordinateur, j'lui disais « mais est-ce que t'utilises plus le papier maintenant ? » Alors il me disait « Moi si, mais les jeunes que j'embauche, plus ils sont jeunes, moins ils l'utilisent, pour pas dire qu'ils l'utilisent plus ». C'est-à-dire qu'ils ont trouvé des solutions ou des applications qui permettaient de remplir la même fonction et ça leur convenait tout à fait. Ça leur évitait d'avoir un stylo dans les mains en plus quoi. Alors il faut un pour signer le contrat quand même mais... Mais en gros y'a moins ce besoin, et plus les jeunes arrivent, et moins ils ont besoin. Alors attention, quand je dis les jeunes, c'est jeune entre guillemets, c'est la majorité, parce que y'a un autre truc qui est... Une autre erreur qui est très classique, et moi j'en veux à l'institution globalement depuis très longtemps, c'est globalement l'idée reçue que les jeunes sont bons en informatique. Ça, c'est archi faux.

[>Moi] : Oui c'est l'idée des digital natives, c'est les jeunes qui sont nés dans le numérique et qui forcément savent s'en servir déjà...

[>Christophe Techno] : Voilà, ils savent faire certaines choses, et très souvent ils savent bidouiller, et moi j'avais eu... On a eu l'occasion là, les collègues de techno de faire une visite d'une société où on avait demandé au chef d'entreprise en fait ce qu'il reprochait aux jeunes. Et une des choses qu'il reprochait justement, c'est qu'en informatique, ils savaient l'utiliser de façon efficace, et qu'ils savaient bidouiller. C'était pas optimisé, et donc du coup ils perdaient beaucoup de temps pour faire un certain nombre de choses. Et puis ensuite y'a toute la culture informatique qu'y'a pas derrière. C'est-à-dire que dès qu'on va leur donner un nouveau service, ben comme ils ont pas suffisamment de culture. Ils vont avoir plus de mal à

(cc) BY-NC-ND

se l'approprier, parce qu'ils sauront pas ce que c'est qu'un réseau informatique, parce qu'ils sauront pas comment ça fonctionne. On demande pas dans le détail autant qu'un informaticien, mais avoir une petite idée. De la même façon que quand on conduit une voiture, le fait de savoir un petit peu comment ça se passe, ben ça permet de comprendre pourquoi quand j'suis en 5e et que j'suis à 20km/h ça marche pas quoi. Et ça permet d'éviter certaines erreurs.

[>Moi] : Et ça du coup vous le faîtes en techno vous ?

[>Christophe Techno] : Ben, le problème c'est que c'est plus au programme. Ça l'était jusqu'à y'a six, sept ans, ça l'est plus maintenant. Plus comme ça. On va leur expliquer deux, trois choses sur les serveurs, sur ce que c'est qu'un serveur, un système de communication client-serveur, mais ça va être très léger et la plupart des collègues ne le font pas.

[>Moi] : Donc ils n'ont pas de cours où on leur explique grosso modo comment fonctionne l'informatique.

[>Christophe Techno] : Non.

[>Moi] : Moi j'croyais que vous le faisiez encore, parce que j'ai le souvenir de mes cours de techno où on apprenait ça quoi.

[>Christophe Techno] : Oui oui, où on faisait 6e, traitement de texte, 5e, tableur, 4e... Non non, ça c'est fini ça. Maintenant on considère que c'est plus à la charge de la technologie de le faire, résultat personne le fait.

[>Moi] : Ah oui. Ben le B2I le fait.

[>Christophe Techno] : Ben le B2I le fait, mais le problème c'est que le prof de maths qui va faire cinq séances dans l'année de tableur, ben lui il le fait avec un objectif... Pour lui c'est qu'un outil, c'est-à-dire qu'il doit perdre du temps à apprendre à la personne à s'en servir, et en plus à faire acquérir les connaissances dont lui il a besoin en maths.

[>Moi] : Ça c'est une remarque que des profs m'avaient fait ouais, qu'il fallait des cours de méthodologie aux collégiens, parce qu'en cours ils perdent trop de temps à leur expliquer. Parce que ils savent pas s'en servir. Si c'est une tâche précise, les enfants sont largués devant l'écran.

[>Christophe Techno] : En fait pour des questions, je pense, financières, de gestion de personnel, on n'a jamais voulu créer une matière informatique, parce que on s'est dit « ouh la la, ça va être encore un groupe ». Y'a aussi le problème de savoir comment ça se rattache au

(cc) BY-NC-ND

niveau de l'université, parce que si on est toujours en France dans le système où voilà, un prof, on est prof d'une matière et pas de deux, c'est aussi pour ça quoi.

[>Moi] : Mais ça avait été fait non j'crois au lycée, y'avait eu une option informatique à un moment qui a été supprimée, mais j'crois qu'y'a eu un truc comme ça.

[>Christophe Techno] : Ouais, ouais, et puis on a aussi le mauvais... Dans les années 80 on avait voulu, alors ça, ça correspond à ma période hein, j'étais au collège, et on avait voulu faire de l'informatique pour tous, on apprenait de la programmation etc. Et y'a un certain nombre de gens qui ont eu une très mauvaise expérience de cette partie-là, c'était pas mon cas, mais voilà. Et à la fin, on a dit « ben non finalement, on ne va pas apprendre à tout le monde à programmer, ça sert à rien, ça va être la chasse gardée d'un certain nombre de personnes qui sont les informaticiens, et qui font le truc ». Et on y revient. On y revient parce que la plupart des, avec les tablettes par exemple, les petites applications qui des fois ont rapporté des dizaines de millions de dollars à leur créateur, ont été faites par des gens qui n'étaient pas informaticiens, mais qui avaient un problème, qui avaient un besoin réel. Donc ils se sont mis à l'informatique, ils ont bidouillé des trucs, et puis ça a marché, et on a rajouté des informaticiens derrière pour optimiser etc. Mais au départ, il faut bien que y'ait des bases. Et on y revient, on a une option en terminale cette année, et on nous a annoncé qu'a priori ça allait descendre et que même au collège on risquait de faire de la programmation à un moment ou à un autre.

[>Moi] : Ce qui devient peut-être nécessaire aujourd'hui pour les élèves.

[>Christophe Techno] : Voilà, y'a de l'algorithmie maintenant au programme de seconde. En maths, donc ça veut dire qu'on va voir l'informatique par le biais des mathématiques, donc complètement abstrait, avec aucun support derrière, donc ça peut être très rébarbatif et décourager des gens.

[>Moi] : Oui parce que c'est surtout des technologies d'usage toutes ces tablettes ou ordinateurs, enfin si on s'en sert pas, on ne comprend pas forcément ce qui se passe derrière. Mais du coup, est-ce que vous croyez que l'usage de ces technologies ça change quelque chose dans l'appropriation de la connaissance pour les élèves ?

[>Christophe Techno] : Euh... bonne question.

[>Moi] : Comparé à l'écrit.

[>Christophe Techno] : Comparé à l'écrit, oui, je pense que... Ben de toute façon, quand on regarde, on peut très bien maintenant faire de la cuisine, sans savoir lire une ligne.

(cc) BY-NC-ND

J'vais sur YouTube, j'tape gâteau au chocolat et j'vais voir quelqu'un qui fait une recette de gâteau au chocolat, et je vais être capable de la reproduire plus ou moins correctement. Y'a un certain nombre de choses comme ça où effectivement l'écrit va avoir un concurrent sérieux, et j'dirais même si les gens qui ont inventé l'écriture avaient eu accès à nos technologies, ils l'auraient jamais inventée. On a inventé l'écriture parce que c'était la seule façon de répondre à un besoin de communication. Et donc vraiment la question qui va se passer avec la généralisation du numérique, c'est « pourquoi j'apprends à écrire, pourquoi j'apprends à lire alors que je peux sans avoir appris à lire à écrire apprendre des choses ». Et là, la question va se poser assez rapidement.

[>Moi] : Parce que un bug technologique et c'est fini.

[>Christophe Techno] : Alors j'sais pas, il paraît que y'a des études qui ont été faites qui ont montré que les jeunes actuels lisaient plus que nous.

[>Moi] : Ben c'est vrai que sur les écrans ils lisent en permanence en fait.

[>Christophe Techno] : Mais ils lisent pas la même chose que nous. C'est-à-dire que nous on va lire des livres, et eux vont lire beaucoup de petits articles, des petits....

[>Moi] : Ou des forums, ou des choses comme ça ouais, complètement. Mais oui du coup, l'écriture reste là parce que au final, sur écran y'a quand même aussi beaucoup beaucoup d'écrit, sur Internet c'est quand même pas mal d'écriture aussi.

[>Christophe Techno] : Autant je crois à l'avenir de la lecture, autant l'avenir de l'écriture manuscrite... J'me trompe peut-être hein, parce que y'a beaucoup de fausses idées. J'ai un collègue, là, il s'était amusé à faire faire des puzzles à ses élèves, sur tablette. Un collègue d'école primaire. Et un jour il a mis de vrais puzzles dans les mains de ses élèves, ben y'en a certains qui savaient pas faire, alors qu'ils savaient le faire sur tablette. Donc on peut se dire mais quelle est la différence quoi ? enfin j'veux dire, y'a pas de... et apparemment y'en a une. Donc là aussi, dans le numérique, y'a des choses qu'on croit et qui sont fausses.

[>Moi] : Je sais pas ce que vous en pensez mais j'crois qu'il faut arrêter de vouloir copier ce qu'on fait déjà sur papier, ou avec des technologies normales on va dire, sur du numérique, parce que ça sert à rien. Le numérique a ses propres potentialités, ses propres capacités, et du coup vouloir dupliquer ce qui se passe déjà, je ne vois pas forcément l'intérêt en fait.

[>Christophe Techno] : L'intérêt c'est le coût. Le coût d'un puzzle, on prend une image, le logiciel il peut vous faire un puzzle à partir de n'importe quelle image. Donc ça va

(cc) BY-NC-ND

correspondre à un besoin. Après on fait un puzzle parce que c'est amusant, mais effectivement c'est peut-être pas forcément les mêmes parties du cerveau qui travaillent dans cet amusement-là. Donc c'que je pense c'est que de toute façon on y reviendra. Alors c'est comme tout système hein, on avance un peu trop d'un côté et puis après y'a le retour, où on revient à des fondamentaux, et où on se rend compte que, ben on a loupé des choses, on n'a pas bien acquis telle ou telle compétence, et on reviendra à un certain nombre de manipulations pratiques. Une crainte des collègues c'est d'être remplacé par les machines.

[>Moi] : Ouais mais ça, ça n'arrivera pas non plus.

[>Christophe Techno] : Ben ça n'arrivera pas mais concrètement… J'discutais, samedi là, je présentais, y'a des collègues là, j'leur ai présenté l'outil, la chaîne éditoriale Opale, et ils m'ont dit « mais quelle va être notre place maintenant ? ». Parce que si l'élève il arrive, il fait tout seul son truc, et qu'il rend le travail, nous on fait quoi ? Et donc en fait, même si on est pas remplacé, entre guillemets dans l'esprit du prof, un prof ça sert à faire un cours magistral, l'idée qu'il en a, tout simplement parce que c'est ce vécu-là qu'il a. « Ah c'était génial, j'ai écouté le prof, et j'ai appris plein de choses. » Parce que faut pas oublier qu'un prof, c'est quand même un ancien élève qui était quand même en accord avec la façon de travailler, et pour qui ça a convenu. Donc obligatoirement derrière ils se posent la question, ce modèle-là qu'est-ce qu'il devient ? Quelle va être ma place ? Est-ce que je vais perdre mon boulot ? C'est légitime hein.

[>Moi] : Oui mais du coup, le statut du prof est en train de changer, enfin je ne sais pas c'que vous en pensez, mais j'ai pas mal de profs qui m'ont dit qu'aujourd'hui ils se voyaient plus en accompagnateur, que en prof de cours magistral quoi.

[>Christophe Techno] : Oui, tout à fait, ben de toute façon c'est vers ça qu'il faut... qu'on va glisser petit à petit.

[>Moi] : Mettre les élèves en autonomie plus, et être là pour s'arrêter sur des difficultés ensemble plus que...

[>Christophe Techno] : Avec le souci quand même, c'est que quand on a trente élèves dans une classe, qu'on est éparpillé, qu'on fait des groupes de quatre élèves, ça correspond quand même à huit groupes. Et huit groupes en cinquante-cinq minutes, ça fait pas beaucoup par groupe quoi. Et on parle pas d'élève hein. Parce qu'individuellement ça fait encore moins. Donc derrière, comment on peut aider un élève en si peu de temps quoi ? Alors là, moi, j'compte un peu sur le numérique, parce qu'effectivement y'a un certain nombre d'élèves qui

(cc) BY-NC-ND

vont pas avoir besoin de nous presque pour faire le travail, donc ces élèves-là, on les laisse avancer à leur vitesse, moi c'est ce que j'essaye de faire hein, on les laisse avancer à leur vitesse, on leur donne à manger ce qu'il faut, et puis on va se pencher sur les trois, quatre groupes qui eux ont des difficultés. Donc ça veut dire qu'on va rassembler ensemble des gens qui ont des difficultés. Mais avec un autre équilibre derrière, c'est que si on met des élèves ensemble qui ont d'énormes difficultés, qu'ils ont du mal à surmonter, ça veut dire que derrière ils vont avoir tendance à bavarder parce qu'ils ne comprendront pas ce qu'on leur a demandé de faire. Et donc on risque de se retrouver avec un groupe qui est complètement ingérable. C'est là où le rôle du prof, pour gérer les équipes, savoir comment on dispatche les élèves, tout ça, ça va avoir un vrai sens quoi. Va falloir que nous enseignants, on s'y attarde beaucoup plus. Et ça, ça veut dire qu'il faut qu'on discute plus avec les élèves, et qu'on les connaisse plus.

[>Moi] : Ça devient un travail collaboratif presque maintenant.

[>Christophe Techno] : Oui. Et puis ensuite y'a tout un tas de matière qui disparaîtront pas, enfin la technologie, les arts-plastiques, le sport, enfin les élèves ils auront besoin de venir dans l'établissement pour faire. Maintenant le français, l'histoire-géo, les maths, la question se posera.

[>Moi] : Je sais pas, parce que y'a des théories en psychologie qui disent que l'apprentissage est fondamentalement affectif, ça passe par une relation humaine, donc après, c'est une théorie parmi d'autres hein, mais ça me semble assez vrai. Enfin j'pense qu'une machine pourra pas expliquer à un élève où est-ce qu'il a fait une erreur par exemple, et il ne pourra pas expliquer à un élève s'il a bien compris sa leçon. Enfin y'a des choses comme ça qui me semblent un peu compliquées à remplacer par du numérique. La machine je pense peut pas tout faire quoi aujourd'hui.

[>Christophe Techno] : Aujourd'hui j'suis d'accord, dans assez rapidement..., là j'ai été assez bluffé c'était sur France Info la semaine dernière, y'avait une société française qui expliquait qu'ils arrivaient maintenant à faire lire un texte par une machine en donnant des intonations. Et effectivement, avec la voix du journaliste. Donc y'avait le journaliste au début qui semblait parler, et en fait il disait non, c'est pas moi qui parlait, c'était la machine. Et effectivement, on sentait qu'y'avait un décalage, mais pas si flagrant que ça quoi.

[>Moi] : Ouais, donc c'est en train d'évoluer.

(cc) BY-NC-ND

[>Christophe Techno] : C'est en train d'évoluer, donc à quand les machines qui se mettent en colère, je ne sais pas. Mais voilà, les questions... De toute façon on est dans un monde qui bouge très très très rapidement.

[>Moi] : Oui ça c'est sûr de toute façon, quand on regarde l'évolution des technologies, c'est assez fou. En vingt ans ce qui vient de se passer on aurait pas pu y penser, depuis l'arrivée d'Internet par exemple.

[>Christophe Techno] : En fait Internet est arrivé parce que, électroniquement, on arrivait à faire des choses, voilà, quand on voit maintenant qu'on arrive à faire des mini PC pour quarante euros, voilà. Le Rasberry Pi là, j'vais sans doute travailler sur ça l'année prochaine pour faire des passerelles multimédias, ou des choses de ce genre avec les élèves, c'est quasiment un micro-ordinateur pour quarante euros. Et on rajoute un clavier, une souris et un écran et c'est bon. On est capable de faire un certain nombre de choses.

[>Moi] : Et est-ce que vous vous avez été formé au numérique ? Dans votre formation à l'IUFM ou alors après ?

[>Christophe Techno] : Non, j'suis tombé dedans quand j'étais petit. Pour plagier Obélix. Non, en clair j'ai découvert l'informatique... J'ai eu la chance en 6e de tomber dans un collège pilote, donc y'avait un club informatique et j'ai commencé à programmer à l'époque, c'était sur des MITRA, c'était la génération avant les TO7. Donc après y'a eu les TO7, les MO5, dans cette période-là, des années 85 à 90, en gros, et j'ai eu la chance de toujours tomber dans des établissements, parce que j'ai changé plusieurs fois, où y'avait un club informatique, et où j'ai pu programmer en BASIC en LOGO, etc. Et ça m'a toujours plu. J'ai après eu un beau-père qui faisait de la maintenance informatique, donc voilà, j'suis encore tombé encore plus dedans. Et en fait dès que j'étais en seconde, j'ai eu un PC dans les mains dès la seconde et j'ai eu mon premier micro-ordinateur j'devais être en quatrième. Là c'était de du Amstrad à l'époque, les PC étaient trop chers, mais voilà. C'était les premiers ordis, et donc j'ai commencé l'informatique en programmant quoi.

[>Moi] : Et du coup c'est comme ça, vous vous êtes autoformé.

[>Christophe Techno] : Bah oui j'me suis autoformé. Quand j'avais des questions j'demandais à mon père, pour tout ce qui était matériel. Après pour tout ce qui était logiciel, j'ai suivi l'évolution comme la plupart des gens de l'époque quoi qui s'intéressaient à l'informatique. J'me souviens même de l'époque où j'achetais, y'avait un journal, et dedans c'était des lignes de codes à taper, c'était Programme. Alors y'avait un jeu, ça pouvait être un

(cc) BY-NC-ND

jeu, ça pouvait être tout un tas de choses, et donc je passais le samedi après-midi à taper les lignes de code, et une fois que les lignes de code étaient tapées, fallait débuguer. Donc fallait trouver les erreurs, comprendre comment il était fait etc. Et avant d'espérer jouer peut-être des fois le dimanche après-midi. Mais là au final, c'était de l'informatique intéressant parce qu'on était obligé de connaître comment fonctionne l'ordinateur, de savoir comment on programmait, quelles étaient les logiques qui étaient derrière etc. Donc effectivement quand derrière on nous dit « faut faire ça, ça », maintenant y'a des choses, ça me pose plus trop de problèmes quoi.

[>Moi] : Mais du coup, après à l'IUFM vous avez eu une formation ou pas du tout ?

[>Christophe Techno] : Rien. Même en technologie hein, les profs de technologie ne sont pas formés, j'insiste bien là-dessus, ne sont pas formés au numérique. Moi j'ai appris à utiliser les logiciels spécifiques à la technologie, comme des logiciels de modélisation de pièces mécaniques, comme des logiciels de... Mais derrière, jamais on m'a montré à l'IUFM comment on installait un ordinateur, comment on installait un Windows ou un Linux ou quoi que ce soit. Ça c'est...

[>Moi] : Même en techno ?

[>Christophe Techno] : Même en techno, j'veux dire la plupart des collègues de techno, ils sont entre guillemets autodidactes.

[>Moi] : Ah oui j'pensais, quand les autres profs me le disaient, j'pensais bon ok, en français on peut comprendre, mais en techno c'est assez...

[>Christophe Techno] : Ah non non, jamais rien, on est utilisateur. Alors ce qui se passe, c'est qu'après, beaucoup d'entre nous on est... on s'est intéressés à la technologie, et pour nous, ça passait par l'informatique, donc on a appris... moi tous ceux que je connais ils sont autodidactes. Sans exception, et encore à l'heure actuelle hein.

[>Moi] : Mais même après avec les formations, parce que vous avez des formations du PAF non ?

[>Christophe Techno] : Mais dans le PAF, non non, moi j'ai débuté on apprenait à utiliser Word Excel Powerpoint, c'était ça les formations du PAF. Donc ça on maîtrisait depuis longtemps. En tant qu'utilisateur, mais en tant que... tout ce qui était la partie... enfin... moi j'vois j'ai des collègues qui sont... alors, en techno collège, on peut venir de trois origines différentes, on a ceux qui ont fait une formation plutôt génie mécanique, plutôt génie

(cc) BY-NC-ND

électronique, ou économie-gestion. Et les collègues qui ont fait économie-gestion en général... ils galèrent hein.

[>Moi] : Et du coup, même pour la création de ressources, aujourd'hui y'a aucune formation ?

[>Christophe Techno] : Alors pour la création de ressources, j'suis tombé deux, trois fois sur comment créer une vidéo, voilà, après... création de ressources non.

[>Moi] : Parce que là clairement pour vous, y'a aucune formation qui répond à vos besoins en tant que prof utilisateur du numérique quoi.

[>Christophe Techno] : Oui. Non j'me suis inscrit cette année pour découvrir un peu plus, j'connais un petit peu le truc. Mais dans le détail, y'a une formation sur l'utilisation de tout ce qui est les outils mis en place par Google, donc à savoir les Google Documents, Drive, et tout ça, en espérant rentrer un peu plus dans le détail, et pas forcément survoler. Mais après ça dépend aussi du niveau des collègues sur place. Là, on est nous dans une académie avec des gens qui sont plutôt en fin de carrière, globalement, donc on a très peu de primo arrivants dans l'académie. Généralement, les gens ils ont fait au moins quatre ans en région parisienne avant de venir chez nous, donc des collègues qui ont vingt-cinq, vingt-six ans, non, des collègues qui ont quarante ans et plus, oui. Pour nous le gros des enseignants ils ont cet âge-là quoi. Donc avec tout ce que ça implique. Moi quand j'suis arrivé dans l'académie, on avait beaucoup beaucoup de retard par rapport à Créteil par exemple, tant au point de vue des équipements mis en place, qu'au niveau des pédagogies d'utilisation. Et le plan Ordicollège, ça a bien bien dégrossi, et j'ai un collègue qui est au CDDP, qui a pas mal vadrouillé, et il a dit que globalement il était assez surpris du niveau de maîtrise global des enseignants.

[>Moi] : Dans le sens où c'est pas une si bonne maîtrise, ou ?

[>Christophe Techno] : Ah si si, non non, comme j'le disais tout l'heure, des collègues qui n'utilisent pas, c'est très très rare quoi. Même les derniers réfractaires, ils font quelque chose quoi.

[>Moi] : Oui parce que tout le monde s'y met donc...

[>Christophe Techno] : Bah à partir du moment où on est passé à 50% de profs qui utilisent, les autres 50% ils finissent par faire quelque chose. Alors avec plus ou moins de brio, plus ou moins d'intérêt ou de goût pour ça, mais plus y'a de gens, plus y'a de façons d'utiliser différentes, et plus on finit par en trouver une qui nous semble intéressante.

(cc) BY-NC-ND

[>Moi] : Et du coup est-ce que vous pensez qu'aujourd'hui, les jeunes qui sortent de l'IUFM, enfin ESPE, est-ce que vous pensez qu'ils sont mieux formés ? Pour un usage pédagogique de ces technologies ? Parce qu'ils savent s'en servir parce qu'on est un peu nés dedans aussi, mais après, peut-être qu'ils savent pas s'en servir avec des élèves. Est-ce que le C2I2E pour vous est...

[>Christophe Techno] : Alors le C2I2E, j'ai eu l'occasion de le passer, donc le C2I2E, alors quand on regarde les compétences qu'y'a dedans, moi j'me pose un certain nombre de questions sur comment les jeunes qui sortent de l'IUFM et qui n'ont jamais eu de classe devant eux, quasiment jamais peuvent valider certaines compétences quoi. C'est-à-dire y'a des compétences où il faut montrer qu'on a été capable, dans notre métier de pouvoir s'adapter, de pallier une difficulté technique qu'on a eu. Par exemple, vous arrivez... vous avez prévu une séance avec Google Earth, et la liaison Internet fonctionne pas ce jour-là, comment on a pallié ce défaut-là ? Ben si on n'a pas eu le problème en fait directement, ce ne sont pas des questions qu'on se pose comme ça quoi. Donc y'a tout un tas de choses comme ça qui semblent... faut avoir pratiqué un petit peu pour valider un certain nombre de compétences. Bon après, le C2I2E, c'est plus côté enseignant, c'est plus dans ma pratique, comment, et le problème, c'est pas trop ça qui pèche, c'est le problème technique quoi. Le niveau de maîtrise technique.

[>Moi] : Et vous trouvez qu'il est pas suffisant encore aujourd'hui ? Chez les jeunes ?

[>Christophe Techno] : Il s'améliore, alors, j'sais pas j'ai pas suffisamment de jeunes, si vous voulez, j'rigole à peine, les jeunes qu'on a ils ont au moins quatre ou cinq ans d'ancienneté, si globalement, ils s'en sortent de mieux en mieux, faut être clair. Mais on se retrouve toujours avec quelques questions des fois bizarres de « comment je branche le vidéoprojecteur », voilà, des trucs basiques. Mais globalement y'a quand même... Déjà, de un, ils ont beaucoup moins peur, ils vont y aller beaucoup plus rapidement que les anciens, ça c'est une évidence. Et ensuite comme dans leur pratique, dans leur vie de tous les jours ils vont utiliser l'outil, ils vont avoir tendance à utiliser les outils qu'ils utilisent dans leur vie quotidienne, et l'adapter à la classe. Et puis les outils bureautiques, ils ont pas peur non plus, le seul souci c'est qu'on est déjà passés à la génération d'après, aux chaînes éditoriales. Le futur c'est la chaîne éditoriale, et pas les outils de bureautique.

(cc) BY-NC-ND

[>Moi] : Mais du coup, qu'est-ce que vous pensez de l'expression « école numérique » ? Est-ce que vous trouvez pas que c'est un peu culpabilisant pour certains profs, qui utilisent pas forcément le numérique en classe ?

[>Christophe Techno] : On n'a pas le choix.

[>Moi] : Ah oui vous croyez qu'on a plus le choix aujourd'hui ?

[>Christophe Techno] : Ah non, on a plus le choix, ça c'est sûr. On a plus le choix, enfin j'veux dire, ma question c'est pendant combien de temps encore on va recevoir nos feuilles d'impôts par papier, enfin j'veux dire toutes les factures qu'on peut recevoir de façon numérique, bah à un moment on va nous le faire payer la version papier, parce que c'est plus cher. Donc y'a des choses à un moment... la question c'est combien de temps ça va durer ? Pour les impôts ça peut durer très longtemps, mais voilà c'est... les questions se posent... y'a un certain nombre de questions qui se posent plus. La question c'est « quand ? », c'est pas « est-ce que c'est possible ? ». Comme j'aime bien dire à mes élèves hein, la vraie question c'est « quand est-ce que vous apprendrez la leçon ? », c'est pas « est-ce que c'est possible de ne pas l'apprendre ? ».

[>Moi] : Donc du coup c'est « quand ? » et « comment ? » aussi, réfléchir à comment on le fait.

[>Christophe Techno] : Alors, le fait de... moi quand j'suis arrivé dans l'académie, quand j'incitais les collègues à utiliser l'ordinateur, parce qu'à l'époque c'était l'ordinateur, ils me disaient « ah oui mais j'ai pas de matériel ». Là maintenant ils ont une tablette, et voilà, la vraie question maintenant…Ils peuvent plus dire « ah oui mais j'ai pas de matériel, j'suis pas équipé ». C'est celui-là, c'est ça, et si tu veux, je te montre comment on fait.

[>Moi] : Et du coup vous pensez que l'équipement ça a grandement fait avancer les usages ou pas trop ?

[>Christophe Techno] : Oui. Le fait d'avoir une mise à disposition d'équipement, personnel hein, alors ça c'est évident, chez les élèves, et chez les profs. Alors ce qui a ralenti, c'est qu'on a fourni aux enseignants le matériel en même temps que les élèves. Donc les élèves eux ils l'ont utilisé à des fins personnelles, les profs pareil, et ça s'est pas vu dans un premier temps en classe. Le temps que des deux côtés on s'approprie l'outil. Or maintenant les profs sont prêts à. Alors là encore hein, plus on met en avant des technologies propriétaires, si on change de matériel, on repart à zéro. Donc oui c'est important d'avoir mis... ça a beaucoup dégrossi plein de personnes. Ça c'est sûr.

(cc) BY-NC-ND

[>Moi] : Et du coup, quelles sont à votre avis les conditions à mettre en place pour un bon usage du numérique ?

[>Christophe Techno] : Pour un bon usage numérique ? La maintenance. Je dirais ça c'est essentiel. Si le prof quand il rentre dans la classe, il a pas des tablettes qui fonctionnent, ça lui fusille son cours, et il laisse tomber. Il se fera avoir une fois, deux fois, et la troisième il laisse tomber. Donc ce qui est vraiment essentiel, c'est d'avoir des appareils qui fonctionnent. Et ensuite à montrer, à mettre à disposition des collègues pour pallier l'élève qui a oublié la tablette, l'élève qui... voilà.

[>Moi] : Ouais, pour pas être bloqué par la technique.

[>Christophe Techno] : Voilà, il faut qu'au niveau technique, ça marche nickel, donc essentiellement la maintenance. Et le problème qu'y'a c'est que, très souvent dans les plans de diffusion comme ça massif de matériel, on met beaucoup d'argent sur le matériel, et quasiment pas sur la partie maintenance, et ça pose des soucis.

[>Moi] : Parce que là du coup, les profs ils peuvent s'adresser à quelqu'un s'ils ont un souci ?

[>Christophe Techno] : Alors généralement au prof de techno bienveillant voilà. Je rigole pas hein, c'est la réalité.

[>Moi] : Mais moi je croyais que soit le CRDP, soit je sais plus quel organisme en Corrèze s'occupait de la maintenance et du suivi des profs ?

[>Christophe Techno] : Non, alors tout ce qui est maintenance informatique, c'est l'affaire d'Ordicollège, ils ont à ma connaissance, ce serait à vérifier, mais trois personnes, qui s'occupent de vingt-cinq établissements scolaires. Mais moi des gens qui viennent dans mon établissement, voilà, en gros, ils sont trois et ils se sont séparés les secteurs, y'a trois secteurs, y'a trois personnes. Donc évidemment, et ça c'est pour les ordinateurs présents dans les salles. Ensuite, vous avez un problème avec votre machine, de toute façon, eux ils réparent pas, donc ils bottent en touche, allez voir quelqu'un qui va réparer votre... voilà. Et ces mêmes personnes-là, c'est eux qui ont en charge les serveurs, c'est eux qui ont en charge les bornes Wi-Fi, etc. etc. Donc derrière, c'est vraiment sous-dimensionné quoi.

[>Moi] : C'est ce qui serait le plus important à développer en fait.

[>Christophe Techno] : Oui oui, oui oui parce que le prof s'il arrive, et qu'il sait que dans 99% des cas, il aura tous les élèves auront une tablette fonctionnelle, ben voilà, il se pose plus la question. C'est aussi ce qui a pénalisé les salles multimédia hein, quand on avait des

(cc) BY-NC-ND

salles multimédia avec quinze ordinateurs, y'en avait cinq qui marchaient pas, et qu'il fallait attendre deux mois avant que le technicien vienne, voilà. Donc pour diffuser massivement, faut un équipement qui marche, ensuite faut en numéro deux donner des exemples, quitte à donner des séquences clés en main aux enseignants. À partir de là, eux ils le testent dans leur coin, et si c'est marqué dans les programmes, ils se diront « bah tiens finalement, paf, je fais cette séance-là ». Et dans un premier temps, ça les rassure, parce qu'ils savent que, un, c'est bien dans les clous du programme, deux, on utilise l'outil, donc ils l'ont fait chez eux, avec le matériel, le même que les élèves, donc pas trop de souci, et ensuite, voilà. Y'a un certain nombre de collègues je pense ils sont en train de découvrir ce qui est possible de faire avec l'outil. Donc là, très souvent, ils s'appuient sur le réseau des interlocuteurs académiques donc le IATICE, dont j'fais partie en techno, ils s'appuient sur nous, nous on est là pour montrer « voilà, tiens, y'a telle application qu'on peut montrer dans tel cas ». Et au fur et à mesure, il dit « tiens, ben ça, ça a l'air sympa, ça va motiver les élèves, j'le tente ». On le fait une fois deux fois et puis après ben le fait de travailler en équipe, quand on est trois ou quatre collègues d'histoire-géo, qu'y'en a un qui avance bien, et qui montre un peu ce qui est possible de faire, voilà, ça, ça aide beaucoup.

[>Moi] : Oui, de pas être tout seul quoi.

[>Christophe Techno] : Voilà, mais surtout la maintenance, ça c'est numéro un, et en numéro deux, le fait de montrer aux collègues ce qui est possible de faire, j'pense que y'en a plein, à partir du moment où ils ont l'outil eux, on leur dit voilà, vous faîtes ça, vous avez ce matériel-là vous pouvez faire ça avec, y'en a plein pourquoi ils le testeraient pas hein ?

[>Moi] : C'est déjà leur donner une base parce que peut-être que ça leur fait comme la page blanche, par où je commence ?

[>Christophe Techno] : Ben on vous donne un outil, vous savez pas ce qui est possible de faire avec, ben faut être vraiment motivé par l'outil pour chercher par soi-même, essayer de monter une séquence, prendre le risque que ça plante, voilà. Alors que si vous arrivez en disant « voilà, y'a des gens qui ont testé, ça marche, ça peut se faire avec cet outil-là », voilà.

[>Moi] : Et j'aurais une autre question, c'est qu'est-ce qui pour vous justifie le fait que l'école se mette au numérique ?

[>Christophe Techno] : Alors, ben comme je vous le disais tout à l'heure, de toute façon, le numérique, on passera pas à travers. J'ai des collègues qui sont partis à la retraite en priant pour ne pas être pris par la vague, et des fois, à deux ans de la retraite ils se sont rendus

(cc) BY-NC-ND

compte que de toute façon, ça allait les bouffer quand ils seraient à la retraite, et qu'ils en auront besoin, donc ils se sont mis à faire des trucs. J'ai vu ça hein. Ça pouvait être surprenant, mais pendant des années ils ont baissé la tête en se disant ça va passer, ça passer, et puis à la fin ils se disent non, ça passe plus, faut que je fasse quelque chose. Parce que les petits enfants ils faisaient du Skype donc ils se disaient « faut pas que j'passe pour un gros nul quand même ». Donc de toute façon, on n'y coupera pas. Ensuite, je pense que c'est un gros avantage au niveau mondial dans la compétitivité, parce que si on maîtrise pas certains outils, ben y'a certains emplois de toute façon, on n'y accèdera pas quoi. Enfin j'veux dire quels sont les métiers maintenant où on n'a pas d'informatique ou du numérique ? J'le demande à mes élèves hein, « citez-moi un métier où on n'utilise pas le numérique ». Ils ont du mal hein.

[>Moi] : Ben c'est vrai qu'aujourd'hui y'en a pas, parce que d'une façon ou d'une autre, c'est utilisé. Si on réfléchit même aux agriculteurs, ils s'en servent même pour avoir des informations sur Internet ou n'importe.

[>Christophe Techno] : Ben pour remplir la PAC, tout se fait en ligne. Pour avoir les aides, ils sont obligés. Y'en a un une fois qui m'avait dit Gangster, et même Gangster maintenant ils s'envoient des sms pour savoir quand ils sont livrés. Y'en a pas quoi, maintenant c'est fini, y'aura pas de retour en arrière, sauf grosse catastrophe, donc c'est vraiment important de le maîtriser, de le maîtriser en douceur donc ça veut dire assez tôt, de commencer assez jeune, voilà, et puis surtout, mais ça c'est normal hein, de montrer comment on se sert réellement des outils. J'ai un collègue de techno qui m'a dit : « Moi dans ma famille j'étais le premier à avoir une voiture, avec ça, j'ai tout fait, j'ai conduit saoul, j'ai conduit sans feux... » Il me dit maintenant que mon fils il a 18 ans, il va avoir une voiture, « je sais quelles bêtises il peut faire donc je vais le former pour que ça n'arrive pas ». Nous on en est là, nos parents, ils y connaissent rien, enfin, nos parents... oui nos parents très souvent, c'est nous qui les formons et donc toutes les bêtises qu'on peut faire avec Facebook, avec Twitter, etc. Ben indirectement, on va commencer à les connaître et on formera en conséquence. Là sur Facebook, y'en a des pas tristes, j'ai demandé à plusieurs personnes, j'connais plusieurs personnes qui se sont retrouvées avec des photos qu'ils avaient sur leur compte Facebook sur des sites de rencontre. Alors, ils soupçonnent, enfin moi j'en ai un entre autre, qui soupçonne que c'est Facebook qui a vendu les photos et le profil à cette société-là qui s'en est servie pour faire des profils chez eux. Mais ce qu'il faut savoir, c'est que ce qu'on met dans Facebook appartient à Facebook.

(cc) BY-NC-ND

[>Moi] : Mais j'croyais que y'avait quand même certaines lois pour la réutilisation des données justement.

[>Christophe Techno] : Ben là, c'est une de mes connaissances qui a eu ce problème-là, qui a retrouvé sa photo, enfin c'est sa femme qui est tombée sur sa photo sur un truc, et il est en train de divorcer là, et donc comme ça j'ai demandé, enfin je donne quelques heures aussi en IUT, et j'ai demandé aux élèves, j'dis « mais vous avez pas eu un truc comme ça ? » Et y'a plusieurs élèves, j'sais plus ils étaient quatorze dans la salle, c'était un groupe de TP, y'en a cinq ou six qui ont dit « si, moi j'me suis retrouvé avec ma photo sur un site de rencontre ». Donc ce serait quand même à confirmer, parce que j'trouve ça surprenant, mais à partir du moment où on vend ses données de vie privée là-dessus, des choses comme ça peuvent nous arriver quoi.

[>Moi] : Donc pour ça, il faut apprendre à maîtriser le numérique.

[>Christophe Techno] : Voilà, pour ça voilà, il faut apprendre suffisamment tôt, parce que les jeunes ils arrivent, ils s'inscrivent sur des pages Facebook, ils ont aucune connaissance, les parents ils ont aucune connaissance dans le truc, ni sur les dangers, ni sur les problèmes que ça peut créer.

[>Moi] : Et la plupart des jeunes, j'avais fait déjà des entretiens avec eux sur Facebook justement, et ils me disaient qu'ils protégeaient même pas leur compte, ils savent pas comment faire quoi. Ils utilisent c'est tout, parce que pour eux c'est intuitif, c'est des technologies intuitives, ils savent comment naviguer dedans, mais après le reste...

[>Christophe Techno] : De toute façon c'est logique, le fondateur de Facebook considère que la protection de la vie privée est quelque chose de désuet. Donc à partir de là, comment quelqu'un peut protéger notre vie privée, si lui-même n'en est pas convaincu. C'est tout bête hein. Alors par contre moi j'ai des élèves qui se sont faits pirater leur compte, et qui eux maintenant le protègent beaucoup plus. À partir du moment où ils ont des copains ou des copines qui se sont faits piéger, automatiquement, l'info transite très rapidement, et ils mettent des mots de passe longs, voilà.

[>Moi] : Tout de suite, dès que y'a une mésaventure, ça fait réfléchir, mais faut que ça passe par une mauvaise expérience personnelle. Du coup, vous pensez qu'il faut l'installer dès le primaire l'usage du numérique ?

[>Christophe Techno] : Oui je pense que... alors, tout dépend jusqu'où on veut aller. Est-ce que on veut copier les Américains et mettre fin à l'écriture... À l'heure actuelle, aussi

(cc) BY-NC-ND

bien les parents que le pays n'est pas prêt à ce genre de choses, parce que culturellement de toute façon, on a appris comme ça. Alors que les Américains, moi les assistantes que j'vois, elles ont vingt-quatre, vingt-cinq ans, elles vont bientôt avoir des enfants, et donc quand on va leur dire on supprime l'écriture, ça leur posera pas de problème parce que de toute façon, elles utilisent très peu l'écriture. Donc au final, eux ils ont une génération d'avance par rapport à nous. Maintenant, est-ce qu'il faut l'utiliser, le mettre en place dès le primaire ? Moi je pense, y'a sans doute des choses qui peuvent être faites pour apprendre à lire et à écrire, sur tablette, y'a des applications qui à mon avis sont très intéressantes, ne serait-ce que par ce biais-là hein. Ensuite, je pense que ça peut être bien de sensibiliser les élèves assez tôt à un certain nombre de dangers, sur le fait que faut pas non plus abuser... Moi j'ai eu des retours de parents, j'ai eu une réunion parents-profs là la semaine dernière, de parents qui avaient supprimé la tablette à leurs enfants parce que ils se noyaient dedans, littéralement, ils y passaient leur vie. Ils étaient devenus dépendants de la tablette, ils passaient que leur temps à jouer ou à tchater ou... Donc derrière va y avoir un certain nombre de... enfin, faut que nous on prenne conscience que y'a des risques, et que on informe aussi bien les parents que les enfants. Dans l'opération Ordicollège, y'a quelque chose qui est très très bien, depuis l'année dernière, entre les vacances d'hiver et les vacances de printemps, y'a eu la distribution des tablettes aux 6e, n'a été fournie la tablette qu'aux parents qui se sont déplacés à une formation, sur l'Internet responsable. Et j'dirais même, il aurait fallu le faire sur le numérique responsable.

[>Moi] : Oui parce que ça dépasse le cadre d'Internet juste.

[>Christophe Techno] : Et ce qu'il faut bien voir, c'est que comme de toute façon, les parents vont avoir tendance à la demande des enfants, il suffit de regarder les cadeaux pour Noël, c'est Leapfrog je crois qui fait des tablettes, pour des enfants qui ont trois ou quatre ans. Donc est-ce que il faut apprendre le numérique à l'école ? Oui. Si nous, enseignants, ou même j'dirais pays, on veut former correctement nos jeunes, et ne pas qu'ils tombent dans un certain nombre de travers, il faut que ce soit fait à l'école. Il faut soit pallier un peu la carence d'éducation des parents, soit assister, au minimum assister. Aller en renfort des parents. Surtout quand ils sont très jeunes, en général ils nous écoutent plus facilement. L'éducation à tout ce qui était recyclage etc., y'a beaucoup qui est passé par les enfants, les enfants avaient eu un cours à l'école, « tiens regarde, ça, ça se met dans la poubelle machin, ça, ça se met dans

(cc) BY-NC-ND

l'autre poubelle, non tu fais pas bien », des fois c'est les enfants qui ont éduqué les parents. Alors ce sera d'autant plus facile qu'on a des enseignants bien formés.

[>Moi] : Oui voilà, c'est ça, ça c'est un autre point la formation des enseignants. En fait ça modifie plein de choses dans l'éducation le numérique.

[>Christophe Techno] : Un, on y échappe pas, et deux, ça modifie tout. Notre façon de lire, notre façon d'écrire, notre façon de communiquer avec les autres, notre façon de nous éduquer, parce que ça veut dire qu'on va avoir de plus en plus, mis à disposition de tout le monde, des contenus de formation. Et on se formera pas forcément qu'à l'école. Ce sera encore plus vrai. Avec les MOOCs, j'entendais parler d'Alison, c'est le MOOC irlandais. Un des premiers c'était sur l'intelligence artificielle, donc là fallait quand même avoir le niveau, et les connaissances de base, j'crois que y'avait plus de deux cent soixante mille inscrits, y'en a soixante mille qui ont été certifiés. Alison c'est un MOOC un peu spécial, c'est mis en place par l'Irlande, et le niveau c'est j'apprends à faire l'addition, j'apprends à faire la multiplication... des trucs vraiment basiques jusqu'au bac. C'est gratuit, c'est financé par la pub. Et donc ça a même eu un prix de l'ONU qui a décerné un prix à ce MOOC-là. Donc on voit bien que si nous on fait plus ou moins pareil… De toute façon, si l'État le fait pas, y'aura des sociétés ou même des profs qui le feront par eux-mêmes, des associations hein, quand on va par exemple Sésamath, c'est un super truc, et ils n'ont pas attendu le feu vert de l'État quoi. Y'a eu un besoin, il a été satisfait. Et donc, au final, voilà ce qui risque d'arriver, donc nous profs, on va se retrouver en concurrence avec des MOOCs de ce type-là quoi.

[>Moi] : Donc c'est récupérer le mouvement avant d'être dépassé quoi. C'est un peu ça l'idée ?

[>Christophe Techno] : Voilà. C'est-à-dire est-ce que on se l'approprie et on garde la maîtrise du truc, ou est-ce que on le prend pas, on reste sur nos positions, et on aura les mêmes problèmes que l'industrie du livre et de la vidéo. Sauf que si on se l'approprie on aura beaucoup plus de personnels, on se posera pas la question, et l'Éducation Nationale restera un pilier. On surfe la vague ou on se fait engloutir.

[>Moi] : C'est une bonne image. J'regarde les questions... Ah oui, les avantages du numérique pour vous et les limites ? Est-ce que vous en voyez d'autres qu'on a pas trop expliqué.

[>Christophe Techno] : Les avantages du numérique, ben on peut apprendre quand on veut, comme on veut, puisque on s'inscrit on se connecte, moi j'pense notamment aux

(cc) BY-NC-ND

MOOCs hein, j'y crois vraiment. Alors pour le primaire non, pour le collège, en partie. Y'a des gens qui sont suffisamment matures pour en bénéficier, après ça reste à voir aussi comment on révolutionne... C'est-à-dire que moi je crois beaucoup au numérique, ce qui va nous manquait, là où vraiment le numérique aura son plein potentiel, c'est si on fournit une trousse à outil de différents... Alors j'crois beaucoup aux jeux sérieux, surtout jeunes. On fournit une trousse à outil de jeux sérieux, l'élève il fait son jeu sérieux pour obtenir, pour maîtriser telle ou telle compétence, à partir de là, on fait un point, il a réussi, on lui propose le jeu sérieux suivant pour atteindre tel autre point, pour maîtriser telle autre compétence. Il échoue, on a dans notre boite à outil un autre jeu sérieux pour résoudre telle ou telle autre compétence, enfin pour essayer d'y remédier, et en fait notre rôle sera plus un rôle de coach, on suivra un peu ce qu'il fera, on le conseillera, et on fournira l'outil que l'on pense adapté à son problème. Et avec ça, ça permettra d'identifier beaucoup plus tôt tous les problèmes de dyslexie, dysorthographie, dyscalculie etc. etc., et d'adapter l'outil et de limiter les gens qui sont complètement déscolarisés, des élèves qu'on fait pas redoubler parce que de toute façon la deuxième année c'est pire que la première... J'le vois tous les ans hein, l'année dernière j'ai eu un élève il avait 9/20 de moyenne, il redouble pour avoir un bac pro quelque chose, et au final il se retrouve à 6/20 de moyenne. Ça, c'est un grand classique. Donc ce genre de choses, ça sert pas. Par contre si on fournit au fur et à mesure, et qu'on adapte l'outil, enfin qu'on adapte l'outil, qu'on fournit l'outil pour obtenir la bonne compétence, là j'y crois beaucoup, donc ça veut dire qu'il va falloir piloter de façon très proche. Et donc, en faisant comme ça, dès le début, on ne laissera pas sur le carreau un certain nombre d'élèves, et ça permettra aux élèves d'avancer des fois beaucoup plus vite dans un domaine, beaucoup moins vite dans un autre, et d'être plus... Vraiment on va piloter, le prof il va piloter, réellement, le cursus de l'élève. Alors l'élève il sera un peu tout seul entre guillemets devant sa machine, c'est un peu le risque, alors si effectivement vous avez raison, et que y'a une partie d'affectif dedans... ça va peut-être un peu coincer quoi. Je peux me planter. Mais indirectement, je pense que coupler, faire du moitié moitié, c'est-à-dire faire une partie numérique avec des vraies parties pratiques, vous voyez faire travailler sur des blogs etc. mais de temps en temps, d'être en présentiel avec des élèves, y'a un super truc c'est le marathon blog, j'sais pas si vous connaissez ?

[>Moi] : Si, j'crois que j'en ai entendu parler de ça.

(cc) BY-NC-ND

[>Christophe Techno] : Donc par exemple avec les élèves, vous les formez à faire du français, rédaction, etc. Ponctuellement, vous allez faire une compétition qui s'appelle le marathon blog, où les élèves ils arrivent avec leur matériel, ils sont dans une salle, c'est comme une salle de presse, y'a un rédacteur en chef qui est le prof, derrière, il répartit les tâches, il demande aux différentes équipes sur quoi elles voudraient bien travailler, on produit vraiment du contenu qui sera après jugé, où on met des notes, où on valide vraiment des compétences, là voilà, là on a une partie affective qui se crée...

[>Moi] : Ouais travailler sous forme de projet plus du coup.

[>Christophe Techno] : Oui oui, mais les deux sont pas incompatibles. Et puis y'a une partie... C'est-à-dire qu'après faut pas lâcher les deux. Le rôle du prof ça va être ça, quel pourcentage on est. Voilà, c'est les scenarii pédagogiques, ce que la machine n'arrive pas à faire. Adapter l'outil, proposer les bons jeux, proposer les bonnes séquences, parce que c'est pareil, vous le disiez tout à l'heure, si on fait que du jeu sérieux, au bout d'un moment les élèves ils vont... ça va les lasser. Donc proposer un peu de jeu sérieux, un peu de travail d'équipe où on va faire des trucs vraiment très pratiques.

[>Moi] : Ça sera peut-être plus parlant pour l'élève.

[>Christophe Techno] : Mais indirectement il va comprendre aussi pourquoi il travaille un peu tout seul, et le fait aussi qu'il peut travailler à sa vitesse. Parce que ça à l'heure actuelle... combien on a d'élèves qui sont déjà en difficulté en 6e, ils le sont en 5e, en 4e, en 3e, ils ont passé quatre ans au collège, pour faire quoi ? Rien. On voit leurs notes qui se dégradent, leur attitude qui se dégrade aussi, et c'est échec monumental, c'est de l'argent dépensé pour rien. Le prof, il est pas content parce qu'il est en échec et qu'au fur et à mesure, ben ce sera de plus en plus dur de gérer des élèves comme ça. L'élève il est pas content parce que lui il a l'impression qu'on se moque de lui, indirectement c'est un peu le cas hein. Moi j'ai vu supprimés au fur et à mesure, pourtant ça avait déjà commencé avant, tous les parcours différenciés possibles qu'y'avait avant. C'est-à-dire que les 4e techno, les 3e techno, les 4e d'insertion, voilà, tous ces trucs-là, tout a été supprimé. On propose pas d'alternatives aux élèves. Ils rentrent en petite section de maternelle, ils sortent en 3e. Qu'ils aient pris ou pas, c'est pareil pour tout le monde.

[>Moi] : Mais après je sais pas si l'élève, même s'il a des technologies à son service va se mettre à travailler plus facilement avec.

(cc) BY-NC-ND

[>Christophe Techno] : Alors en fait ça dépend pas de la technologie, ça dépend du contenu du support. Vous discutez avec des élèves, voilà vous leur dîtes on va faire de l'architecture, si vous commencez à faire un grand cours sur l'architecture, les formes, les machins, etc. ça va pas forcément les passionner. Si vous dîtes « tiens, aujourd'hui, on va faire un concours d'architectes, vous allez concevoir un pont. » « Ouah, génial, comment on peut faire ? » Et là au fur et à mesure, vous apportez du contenu, et vous leur demandez de progresser, et à la fin vous avez une maquette à réaliser, là, c'est complètement différent.

[>Moi] : Oui du moment qu'on les fait participer dans le cours, là ça devient différent. C'est vrai que les technologies numériques se prêtent plus à ça. Oui du coup, c'est changer complètement de modèle pédagogique, parce que on est dans le cours magistral, et là c'est plus passer sur des modèles constructivistes du coup.

[>Christophe Techno] : Le cours magistral a vécu, ça y est c'est fini. J'pense que même nos chefs, ils ont compris ça et que voilà, c'est en train de changer là-dessus. Alors après, le gros avantage du cours magistral, c'est que à mon avis, c'est la meilleure façon pour transmettre le plus d'informations en un minimum de temps. Voilà. C'est-à-dire que la question c'est « est-ce qu'on sera capable et est-ce qu'on voudra, et est-ce que politiquement ce sera correct, de sélectionner 20-30% d'une classe d'âge, de les faire avancer deux fois plus vite que d'autres. » Voilà. C'est pas bien dur hein, quand on regarde historiquement l'Éducation Nationale, y'a une trentaine, une quarantaine d'années, on prenait 20% de la population qu'on amenait jusqu'au bac.

[>Moi] : Ouais c'était l'élitisme.

[>Christophe Techno] : Ces 20% là, c'était l'élite, c'était des gens qui étaient capables d'acquérir ces informations-là sous forme de cours magistral, à partir du moment où on veut que 80 ou 90% d'une classe d'âge accède à ça, obligatoirement, l'outil est pas adapté. Et plus on ouvre les vannes, et moins il est adapté. Et on se retrouve avec 20% d'une classe d'âge qui sont hostiles à la méthode.

[>Moi] : Et avec toujours le même élitisme dans l'éducation. Ça reste pareil, c'est toujours les mêmes profils qui réussissent.

[>Christophe Techno] : Ben de toute façon, vous y échapperez pas, les personnes qui sont les mieux renseignées, c'est les enfants de profs, enfin c'est les profs, donc les enfants de profs ils passeront là où ça marche. C'est eux qui sont au courant des techniques qui marchent les mieux, c'est eux qui sont au courant des options qu'il faut choisir pour avoir les meilleurs

(cc) BY-NC-ND

systèmes, et c'est eux qui insisteront le plus sur le travail le soir etc. Donc à partir du moment où vous avez d'un côté les parents qui considèrent que c'est l'école qui a tout à faire, et de l'autre côté, des parents qui disent, « oh là là, ce que tu fais à l'école c'est peut-être pas suffisant », ou qui même, en disant c'est suffisant « mais là j'vois que t'as un problème donc j'vais mettre les bouchées doubles pour que t'aies pas de souci », le résultat ça donne un grand écart énorme. Donc tout le monde veut une école équitable, mais au final les parents, c'est un peu logique, c'est un système de protection, veulent que ce soit plus équitable pour leurs enfants que pour les autres.

[>Moi] : Et après, même pour les élèves, ça leur convient pas forcément. Enfin y'a plein d'élèves qui dès la 6e, ils veulent déjà aller travailler quelque part.

[>Christophe Techno] : J'en ai hein, j'suis dans un établissement où, j'vous dis, c'est juste deux établissements, y'en a un où les élèves ils n'attendent que ça. Moi j'en ai eu un y'a deux ans, alors là, c'était vraiment dramatique, il savait déjà ce qu'il voulait faire, il voulait faire serveur, pas autre chose, serveur, voilà. Il avait déjà fait un stage dans un restaurant, on lui a proposé un deuxième, et le reste de l'année, quand il venait en cours, il ne passait que son temps à gêner les profs. C'était son amusement, entre guillemets, « vous voulez me faire payer, et me maintenir dans un système scolaire, je le rejette complètement, et je vais m'arranger ». Et c'est parce qu'il était mauvais, il aurait pu être très bon à l'école, parce que il était toujours à la limite de là où il allait être puni. Pour donner un exemple, dans mon cours, il s'était amusé à un moment, je fais rentrer la classe, je demande aux élèves de s'assoir, de se répartir leur matériel, et je commence à faire l'appel. Et quelques secondes plus tard, j'entends la classe qui commence à rigoler, je regarde dans la direction pour savoir un peu ce qui se passait, et cet élève-là avait ouvert un échantillon de crème de nuit, et avait pris la totalité du sachet pour se le mettre sur le visage. Il demandait « Quelqu'un a un Kleenex ? Quelqu'un a un Kleenex ? » Bon ben ça fusille le cours là, pendant une heure, les élèves n'ont parlé que de ça. Est-ce que je colle un élève parce qu'il se met de la crème de nuit ? En fait il était pas bête, mais il rejetait en bloc cette façon-là, ce truc-là. Et au final, vous prenez deux élèves comme ça, vous les mettez dans une classe, et c'est mort, ils vous torpillent tous les cours, systématiquement. Et le nombre d'élèves susceptibles de faire ça ne fait qu'augmenter.

[>Moi] : Oui je me souviens de mes classes de collège, c'était un peu pareil quoi, où y'a que deux ou trois élèves qui veulent pas suivre le cours, et après tout le monde les écoute, et le cours ne se fait pas. J'pense que pour les profs c'est un enfer effectivement.

(cc) BY-NC-ND

[>Christophe Techno] : Bah c'est un enfer pour les profs mais pour les élèves aussi parce que y'en a certains qui aimeraient bien écouter, qui savent qu'ils passent à côté d'un certain nombre de choses. Donc après y'a ceux dont les parents vont payer des cours du soir, ou qui ont les compétences pour, et qui vont pouvoir aider leurs enfants, et ceux qui n'en ont pas la capacité, ou ceux qui ne voient pas l'intérêt, et qui eux prendront du retard. Et résultat, l'ascenseur social, il est en panne.

[>Moi] : Mais j'pense qu'il a jamais bougé de toute façon. Mais du coup, voilà, c'est ça, sur ces problèmes-là, je suis pas sûre que le numérique va résoudre beaucoup beaucoup de choses, parce que j'pense que y'aura toujours des élèves qui voudront pas travailler de toute façon, et que ça intéressera pas.

[>Christophe Techno] : Alors, ça dépend de la configuration du cours. À partir du moment où le prof devient coach, et fournit, adapte son outil, et là je fais abstraction du niveau, c'est-à-dire que j'fais pas un cours de 6e, un cours de 5e, un cours de 4e. J'ai un groupe d'élèves qui n'a pas maîtrisé telle compétence, à ce moment-là je lui fournis tel type de travail, géré en quasi autonomie par le biais du numérique, et là effectivement, je peux faire progresser ce groupe d'élèves, alors que j'ai un autre groupe d'élèves qui lui en sera deux années plus loin entre guillemets. Ce qui fait qu'en fait, on peut gérer les élèves qui sont en difficulté, enfin, normalement les élèves ne sont pas en difficultés, obligatoirement, puisque même un élève qui aurait été en difficulté, j'le fais progresser à sa vitesse.

[>Moi] : Oui c'est vrai que pour ça le numérique permet quand même une individualisation des parcours beaucoup plus facilement que les supports papiers.

[>Christophe Techno] : Tout à fait, le seul souci c'est que les outils sont pas prêts. C'est-à-dire que les outils, il va falloir les construire, mais moi j'ai bon espoir parce que de toute façon, y'a des profs qui vont le faire.

[>Moi] : Mais y'a déjà des profs qui sont en train de le faire, c'est peut-être très rudimentaire pour l'instant, mais ils font leurs propres exerciseurs en fonction des besoins de leurs élèves, ça se fait quoi.

[>Christophe Techno] : Oui mais après faut mutualiser. Et le numérique permet ça aujourd'hui, plus facilement.

[>Moi] : Ouais mais sur quel site de ressources, sur quelle plateforme ? Ça pose d'autres questions après.

(cc) BY-NC-ND

[>Christophe Techno] : Là aussi, moi j'suis prof, j'suis en difficulté, j'ai des problèmes dans ma classe, rapidement, si j'ai un collègue qui me dit « mais non, t'embête pas avec ça, va chercher l'info, elle est là »... J'veux dire, moi j'me souviens quand sont arrivés les nouveaux programmes de technologie, c'est pas bien dur, on est passé de… C'était en 2005, on est passé d'un prof de techno il faisait un peu de construction mécanique, un peu de construction électronique, de la gestion et de l'informatique, et d'un seul coup on nous a dit « non, non, ça c'est fini, maintenant vous faîtes 6e moyen de transports, 5e habitat et ouvrages d'art, 4e domotique, et un projet en 3e ». Là, y'a des collègues ils ont fait ouf... « Et tout ce que vous avez fait avant, tous vos cours, poubelle ». Là, ça a jeté un froid. Et quand on a dit, alors y'a des inspecteurs hein qui sont arrivés, inspecteurs généraux mêmes qui sont arrivés en disant « il faut que vous mutualisiez ». « Ah. Alors peut-on utiliser le site académique pour mutualiser ? » « Ah non, il faut que ce soit validé par l'inspecteur pour que ce soit déposé sur le site. » « Donc comment vous voulez faire ? » « Vous montez votre propre serveur ». Donc en clair, mutualiser, travailler ensemble, mais l'institution fera rien pour vous. Donc voilà, c'que j'veux dire par là c'est que de toute façon, c'est toujours pareil, si l'institution ne fait pas, y'a des choses qui se monteront en parallèle à côté. L'association Sésamath, c'est un exemple. Y'a des collègues, je ne sais pas combien de centaines de visites ils ont par jour. Sur leur site à eux. Et puis derrière qu'est-ce qui se passe ? « Tiens tu m'as passé ça, ben tiens moi j'vais te proposer ça ». Et au final, ça échange par ce biais-là.

[>Moi] : Donc ça va se faire, mais c'est long à mettre en place.

[>Christophe Techno] : Ça sera d'autant plus rapide, que l'institution mettra en place une possibilité de le faire.

[>Moi] : C'est qu'il faut que l'institution aussi donne une place au numérique si elle veut aller dans ce sens-là.

[>Christophe Techno] : Les espaces numériques normalement sont faits pour ça.

[>Moi] : Ouais mais vous disiez que vous n'avez pas d'ENT en Corrèze.

[>Christophe Techno] : Bah nous non. Mais normalement, c'est fait pour ça, l'objectif c'était ça. Ceci dit, j'ai entendu parler là, l'année dernière, alors j'sais pas, la réunion de cette année le précisera peut-être, parler d'une sorte de Facebook entre guillemets « professionnel », pour les enseignants. Donc on aurait une sorte de réseau social à nous, professionnel. Donc effectivement, au final l'institution, je pense qu'elle essaye des choses. Alors après des fois la complexité de l'outil fait que c'est plus ou moins utilisé, mais je pense que y'a des choses qui

(cc) BY-NC-ND

sont en cours. Des outils qui vont commencer à migrer. On voit bien que pour les ressources, on a Éduthèque là qui est mis en place, pour les échanges entre profs, y'a ce réseau social qui semble commencer à être mis en place, alors est-ce que c'est pour l'année prochaine ou cette année, je sais pas, j'ai pas de date, mais on voit bien que y'a des choses qui vont commencer à se faire. Et comme de toute façon nous on est, notre département, on est très en avance par rapport à plein d'autres académies…

[>Moi] : Ben même par rapport à la Haute-Vienne. Les collèges où j'suis allée en Haute-Vienne ils ne sont pas autant dotés qu'en Corrèze. Après pour que nationalement ça se fasse partout pareil, il faudrait un tel équipement partout, et ce n'est pas forcément possible non plus.

[>Christophe Techno] : J'donne deux exemples. La Corée du Sud équipe tous leurs élèves, pas les étudiants, les élèves avec une tablette, je crois que c'est 2014 ou 2015. La Turquie a commandé dix-sept millions de tablettes, avec une usine de production dans leur pays. Donc c'que j'veux dire par là c'est que si nous on rentre pas et qu'on ne fait pas un effort, rapidement y'a des gens qui vont prendre notre place quoi, entre guillemets. Y'a la CIA qui fait un rapport tous les cinq ans j'crois, enfin tous les cinq ans la CIA fait un bilan de l'avenir du monde dans les vingt prochaines années, une projection, donc pour cela ils s'appuient sur leurs renseignements à eux, les renseignements des différentes agences de renseignements, et puis ils regroupent un certain nombre de chercheurs et de hauts responsables d'entreprise, pour justement avoir un bilan économique etc. Et ce qui est annoncé c'est que dans les vingt prochaines années, la maîtrise du numérique par le plus grand nombre sera déterminant dans la puissance économique des pays.

[>Moi] : D'accord. Donc ça va se jouer sur le numérique.

[>Christophe Techno] : Voilà, c'est-à-dire que quand on regarde par exemple les créateurs de Angry Birds, qui maintenant ont... non mais c'est un truc tout bête, c'est un jeu tout bête hein, les équations pour maîtriser ça, c'est des équations qu'on voit en seconde, c'est des tirs balistiques... Voilà donc j'veux dire d'un point de vue mathématique y'a rien derrière, c'est une équation du second degré, toute bête. Ils ont vendu des parts de leur société, ils en ont pour un milliard de dollars.

[>Moi] : Oui ben oui, forcément, ça devient une puissance économique.

[>Christophe Techno] : Donc derrière, vous multipliez ça par une centaine de personnes qui arrivent à faire des choses de ce genre, et rapidement, le fait de maîtriser ces

(cc) BY-NC-ND

outils-là fait que derrière vous créez de l'emploi, vous créez des richesses, et ça assure l'avenir économique de votre pays.

[>Moi] : Mais ça, ça se voit aujourd'hui que le numérique est en train de devenir une force économique assez impressionnante. Facebook est côté en bourse.

[>Christophe Techno] : Ben c'est pas bien dur, la plupart sont américaines, Facebook, Twitter, Apple, Microsoft, Google... Toutes ces entreprises-là gèrent toutes nos informations. Et après on s'étonne d'être espionnés. Tout passe par eux. Ils n'ont aucun problème pour le faire. Donc l'avenir stratégique passe par là. Les Chinois l'ont compris. Ils ont un Facebook à eux, et ils ont un Google à eux.

[>Moi] : De toute façon on verra ce que l'avenir nous réserve hein, comment ça va se passer. Mais je pense que si on veut suivre le monde dans lequel on vit, c'est vrai qu'il faut investir dans le numérique, ne serait-ce que pour montrer aux enfants comment on s'en sert intelligemment.

[…]

[>Christophe Techno] : Ma façon de travailler, quand les élèves arrivent, ils ont... ils se connectent sur un serveur dans l'établissement, ils mettent à jour leurs cours, et les consignes de travail en fait. Ensuite, pendant que j'fais l'appel, ils regardent de quoi va être faite la séance, ce qu'il va falloir faire, etc., ensuite je leur pose des questions. Et donc en faisant ça, en gros ça dure cinq, dix minutes maximum, ça me permet d'économiser 80 % des questions qui auraient été posées autrement. Et au fur et à mesure, les élèves, ils posent plus la question, ils savent que c'est dans mes vidéos, à tel endroit, et que comme c'est une vidéo, ma foi c'est moins embêtant que de lire deux pages de texte. Si, une remarque, à faire, alors ça c'est crucial, les tuyaux. C'est-à-dire, en clair, les liaisons Internet des établissements, ça c'est primordial. En Corrèze, y'a un certain nombre de collègues qui ont essayé de mettre en avant iTunes U. Le problème d'iTunes U, c'est que quand les élèves arrivent dans l'établissement, ils allument leur tablette, là descendent d'Apple les cours, et quand vous avez ne serait-ce que trente ou quarante élèves, et quand j'dis ça, c'est même pas un dixième de l'établissement, ils téléchargent les cours en simultané, la bande passante, elle tombe, et c'est fini. Et le collègue de français qui veut faire du blog, il peut plus le faire, alors que ça consomme très peu de bande passante, le collègue qui veut faire du Google Earth, c'est mort, le collègue qui veut faire envoyer des mails pour échanger, c'est mort aussi, et il plante tout le monde. Donc ça c'est un grand grand grand classique, donc c'est pour ça que moi j'suis assez… je défends

(cc) BY-NC-ND

assez l'idée d'avoir des équipements à l'intérieur de l'établissement scolaire, et non pas tout stocké extérieurement. Ça c'est vachement important. C'est ce qui fait marcher une solution ou pas. J'ai une tablette qui fonctionne, et ensuite j'ai un réseau qui fonctionne.

[>Moi] : Oui voilà c'est ça, c'est que tout soit prêt à fonctionner à l'établissement.

[>Christophe Techno] : Parce que très souvent on a tendance à... enfin moi j'ai vu des gens mettre en avant, « allez vite faut qu'on fasse des usages, faut qu'on développe les usages », non mais ça c'est des problèmes techniques, c'est pas de notre ressort, sauf que si la technique ne fonctionne pas, les usages ne se développeront pas. Donc il faut une maîtrise de la technique, avoir un minimum de bagage pour les enseignants, pour être capable de dépanner... mais même trois fois rien hein. Ou alors il faut un stock de tablettes disponibles et que on puisse prêter comme ça quoi. Et là, ça entraîne un surcoût. L'avenir est au... Il faut que dans l'établissement, pour limiter et économiser la bande passante, on ait le maximum de stockage en interne, et il faut qu'on soit multi-plateformes, pour qu'on dépende pas d'un matériel ou d'un type de sortie. Et là y'aura des choses qui se feront. Moi j'le vois bien, j'ai des élèves, « ah ben j'ai oublié ma tablette », « bon ben tu prends l'ordinateur qui est juste derrière, tu fais la même chose que les autres ». « Euh monsieur, j'ai oublié de le recharger ». « Bon ok, ben j'sors de mon sac, j'ai un cordon d'alimentation et il branche, voilà, il sait que pendant une heure son truc va charger ». Alors il ne suffit pas de beaucoup hein, moi j'en ai que deux des chargeurs, mais avec ne serait-ce que deux déjà, je résous 95% de mes problèmes quoi.

[>Moi] : Pour l'instant en fait, ce qui entrave pas mal les usages, c'est qu'il y a encore beaucoup de problèmes techniques, qui sont pas forcément réglés ou facilement réglés quoi.

[>Christophe Techno] : Entre ça et les problèmes d'accès aux ressources, comme on le disait tout à l'heure. J'veux bien mettre des vidéos, mais quelles vidéos j'peux mettre ? Est-ce que j'ai le droit de le mettre ?

[>Moi] : C'est les nouvelles questions que posent le numérique.

[>Christophe Techno] : Mais plus on va avancer, plus y'aura d'enseignants qui filmeront des trucs, qui mettront ça à disposition sur des plateformes, alors ce serait aussi bien si c'était des plateformes institutionnelles, etc., que si c'était du YouTube. Là aussi, si on voulait faire avancer le numérique en France, c'est très simple, on met en place des outils numériques. Tout ce qui est cloud etc., on le fait pour l'Éducation Nationale, on agrandit ensuite à des entreprises en proposant des services annexes, et résultat, on rentabilise la

(cc) BY-NC-ND

plateforme, on a des données qui restent chez nous au lieu de partir à l'étranger et ou se fait pirater, ou on se fait un truc, ou ce qui échappe à nos lois aussi, sur le respect de la vie privée etc., voilà. On rentabilise l'outil, on forme les jeunes générations à utiliser cet outil-là, résultat quand ils passent dans les entreprises, ils savent que y'a cette solution-là, ils savent déjà l'utiliser parce qu'ils ont été formés avec ça, et y'a plus de soucis.

[>Moi] : C'est pas encore le cas, mais ça va arriver petit à petit j'pense.

[>Christophe Techno] : Ouais mais ça pourrait être un service, parce qu'au final on a rendu... l'accès à Internet est un droit. Voilà, on pourrait très bien imaginer un service public lié à ça, quitte à privatiser des morceaux par la suite, le temps de le lancer quoi. Et là on deviendrait un acteur majeur du numérique avec des possibilités d'offre pour les pays étrangers hein.

[>Moi] : C'est des choses à développer quoi, mais on verra... Mais, c'est marrant, j'ai l'impression que tout le monde a ses idées sur comment faire en sorte que le numérique se développe mais personne réussit à s'entendre au final, c'est ça qui assez surprenant. Parce que tout le monde s'accorde aujourd'hui pour dire il faut faire du numérique à l'école, et qu'effectivement on peut plus y échapper et que c'est comme ça que ça se passe, mais après j'ai l'impression que peu de personnes réussissent à s'entendre pour le faire évoluer.

[>Christophe Techno] : Le problème qu'y'a c'est que jusqu'à y'a pas si longtemps, on avait pas trop de directives du ministère, on avait des interdictions ou des conseils de ne pas utiliser telle ou telle chose. On nous déconseillait d'utiliser Dropbox parce que c'était stocké aux Philippines et qu'au niveau du respect de la vie privée, ben y'avait rien, on nous déconseillait d'utiliser tel outil parce qu'il était propriétaire machin etc. Mais y'avait pas d'alternatives, ils proposaient rien en échange. Même les ENT, je trouve que c'est quand même un peu... dans un sens c'est un peu un échec dans le sens où chaque collectivité locale développe son petit truc de son côté. Donc les interopérabilités entre ben c'est plus ou moins bien, y'en a qui sont plus ou moins bien faits et donc derrière y'a des collègues qui sont pas forcément très contents des usages, c'est un peu... C'est vraiment un truc un peu bancal. C'est une des raisons pour lesquelles le département n'a pas voulu financer. Donc peut-être que c'est une erreur de jeunesse, et que ça va évoluer mais ça aurait été sans doute bien... alors j'suis peut-être un peu trop Français, les Allemands me verraient ils me jetteraient peut-être des pierres parce que j'pense que quand le ministère décide un truc, « développer, il faut que vous créiez tel ou tel environnement », ben c'est bien que lui il en propose un. Il arrive, il en

(cc) BY-NC-ND

propose un, il dit « bon voilà, il faut que votre environnement il respecte ça ça ça ça ça, si vous voulez développer le vôtre, allez-y, par contre y'a celui-là qui existe, avec ses avantages, ses défauts », mais au moins voilà, il donne le ton.

[>Moi] : Oui voilà qu'il donne le ton, qu'il dise pas juste « faîtes-le », sans rien dire, parce que là c'est ce que des profs me disaient qu'ils avaient l'impression de naviguer à vue, ils ne savent pas ce qu'il faut qu'ils fassent.

[>Christophe Techno] : Ben c'est un peu vrai, parce que de toute façon, c'est un outil nouveau, qui évolue très très vite. Les tablettes ça a quatre ans, on a l'impression parce qu'on en est à la énième variante, mais quand on regarde, concrètement, nous on a été les premiers à avoir les tablettes. L'iPad 1, on a eu l'iPad 1 juste avant Noël, et le modèle était sorti en mars. Les élèves qui ont eu ce modèle-là, ils sont en troisième à l'heure actuelle, ça a quatre ans, et on a l'impression que c'est déjà un outil qui est vieux, qui est déjà entré dans les mœurs, que tout le monde en a une, et que c'est un outil classique. Et c'est pour ça, ça va tellement vite, que ben on a du mal à voir, à savoir c'qui se fait, c'qui se fait plus, donc c'est vrai qu'on est un peu perdu, le prof il a pas l'habitude de réagir aussi vite.

[>Moi] : Ouais surtout que là en plus, je sais pas, vous pouvez réutiliser vos cours d'une année sur l'autre ?

[>Christophe Techno] : Oui oui moi j'le fais, l'intérêt justement d'être passé aux chaînes éditoriales, c'est ça, c'est que même si j'ai à modifier, j'peux modifier à la marge, j'peux toujours adapter. J'ai commencé par transférer c'qui existait au format papier sur ce modèle-là, puis au fur et à mesure je l'enrichis avec des vidéos au lieu d'avoir que du support texte et ainsi de suite. Donc oui, c'est possible.

[>Moi] : Ouais, après ça dépend, pour les chaînes éditoriales c'est bon, mais y'a des profs qui me disaient qu'ils avaient préparé leur support pour l'ordinateur, et après quand c'est passé aux tablettes, ça marchait plus, alors il fallait tout refaire.

[>Christophe Techno] : Bah oui, c'est pour ça que c'est possible à condition... Faut être assez réactif quoi, et le prof lui déjà il se... Il avait tendance avant, il prenait un manuel, le manuel était valable pendant 4 ans ou 5 ans, donc il savait que ce qu'il faisait là, c'était valable 5 ans. Là maintenant, il va s'investir, passer pour une heure de cours, il va passer 3 heures à préparer son truc, et il est même pas sûr que l'année d'après, ça soit toujours utilisable. Donc forcément l'investissement il est autre et derrière il est pas sûr de la pérennité du truc. Alors si en plus il change de plateforme et que c'est plus du tout réutilisable, il change de matériel, il

(cc) BY-NC-ND

change d'outil... Il faut voir que par exemple si on utilise les Google Docs, l'interface change assez régulièrement, c'est-à-dire que vous faîtes un tutoriel, vous arrivez le lendemain en classe, si ça se trouve, c'est plus valable.

[>Moi] : Ouais ça joue beaucoup, c'est vrai que l'éducation c'est censé être un temps long, et du coup avec les technologies, c'est vrai que ça casse un peu le rythme. Ça explique la difficulté de la mise en place du numérique aussi.

[>Christophe Techno] : Le prof, comme tout le monde, il aime bien avoir un certain nombre de certitudes, surtout qu'il peut pas arriver en classe devant ses élèves avec quelque chose qui n'est plus valable.

[>Moi] : C'est sûr, ça fonctionnerait pas trop.

[>Christophe Techno] : Comme m'avait dit une fois un vendeur quand j'étais à Paris là, rue Montgallet. Vous savez la rue où ils vendaient à une époque tout un tas de matériel informatique, c'était la rue à Paris où vous achetiez tout votre matériel informatique, ça se vendait que là. Et y'avait un monsieur qui arrivait qui ramenait une carte vidéo qui fonctionnait pas, enfin y'avait un souci, et le vendeur lui avait dit, « mais vous savez monsieur, le produit que vous achetez chez moi, quand vous sortez du magasin il est déjà démodé ».

[>Moi] : C'est un peu ça, ça illustre bien la rapidité du truc.

[>Christophe Techno] : Et l'enseignement est un processus qui comme vous le disiez est lent, et le problème c'est qu'on a une technologie qui est pas stabilisée encore, qui est en pleine évolution, qui va se calmer, ça c'est une évidence. Si on regarde la différence qu'y'a entre les tablettes, les iPad 2 et les tablettes de maintenant c'est quoi ? Un processeur plus rapide, deux trois choses de plus, mais fondamentalement, ça change pas, les usages de base restent. Quelqu'un qui avait quelque chose qui marchait y'a trois ans marche encore à l'heure actuelle. À condition qu'il ait pas utilisé de technologies propriétaires. Là encore, moi j'avais assisté à une conférence au moins d'août, y'avait l'association Eclipse qui était là, alors Eclipse, c'est un logiciel qui permet de faire du développement logiciel. C'est une interface de programmation si vous voulez, que l'on peut personnaliser. On met le langage quasiment qu'on veut, l'interface reste la même, et on programme en C, en Turbopascal, en Delphi en ce qu'on veut, et notamment, parmi les financeurs, on retrouve IBM, Oracle, etc. Des grands groupes, tout simplement parce que c'est avec des outils non propriétaires que l'on arrive à avoir des outils les plus pérennes dans le temps. C'est-à-dire que quand vous dépensez de

(cc) BY-NC-ND

l'argent à former des gens à une interface, à un truc comme ça, que l'interface évolue tous les ans un petit peu, ok. Qu'on la révolutionne, on a un souci. Et donc le fait de devoir... comment dire... que le code soit libre, et que derrière, on puisse personnaliser en fonction de nos besoins, eh bien c'est plus avantageux économiquement parce qu'on a pas tout à refaire, on n'a pas toutes les formations à refaire derrière, on fait évoluer l'outil, quitte à ce que l'on rajoute soit disponible chez les autres. Et au final, y'a des études qui ont été faites, qui ont permis de se rendre compte que les outils, les technologies non propriétaires étaient bien plus pérennes dans le temps, et qu'on pouvait faire fonctionner les mêmes systèmes beaucoup plus longtemps.

[>Moi] : Ça paraît évident quand on l'explique.

[>Christophe Techno] : Ben oui mais si on met pas le doigt dessus, on le remarque pas, dans la course on pilote à vue. Y'a des fois j'ai des collègues qui me disent aussi, « mais moi j'fais le truc, mais je pilote à vue là, j'fais mes cours parce qu'il faut donner quelque chose à faire aux élèves, et donc je fais le plus rapidement possible, et puis l'année d'après, j'peux commencer à un peu plus me poser, à réfléchir à c'que j'ai fait, à ce qui a marché, ce qui a pas marché et j'adapte ». Et j'crois que avec le numérique, on en est tous plus ou moins là.

[>Moi] : Ouais à adapter un petit peu, ça reste du tâtonnement peut-être encore.

[>Christophe Techno] : Oui et ça dépend de l'usage hein, enfin j'veux dire les collègues qui ont une tablette qui restent dans la classe etc. C'est pas la même utilisation que nous, l'élève repart avec. L'élève qui a un espace numérique présent dans la classe, et qui va pouvoir avoir accès au même espace numérique chez lui, c'est encore différent.

[>Moi] : C'est plein d'usages différents en fonction des endroits.

[>Christophe Techno] : Y'a autant d'usages que de solutions.

[>Moi] : Parce que déjà par rapport aux profs ça change, enfin chaque prof a un usage différent de l'outil, chaque collège a des dotations différentes. Enfin en Corrèze c'est un plus uniformisé mais après ça dépend beaucoup des collèges, y'a des collèges qui sont vachement mieux équipés que d'autres.

[>Christophe Techno] : Oui y'a des écarts parce qu'ils ont voulu... Alors quand ils ont commencé l'opération, ils ont diffusé tout le monde pareil, le souci qu'y'a eu c'est que ils ont donné... les établissements étaient… Enfin tous les élèves étaient dotés d'ordinateurs, mais y'avait pas l'infrastructure réseau qui allait avec.

[>Moi] : Oui voilà, ça j'ai entendu que ça posait beaucoup de problèmes.

(cc) BY-NC-ND

[>Christophe Techno] : Maintenant y'a plus ce souci-là, l'infrastructure réseau est un peu plus stabilisée, y'a toujours des problèmes parce que au niveau matériel etc., et puis au niveau débit, c'est-à-dire qu'au fur et à mesure que les usages se développent, la consommation augmente, et les lignes ADSL elles atteignent leur limite quoi. Donc c'est pour ça que nous notre gros problème, c'est justement les tuyaux, l'accès Internet. Ça c'est vraiment un problème qui va bloquer plein d'établissements très rapidement, et pour un certain nombre d'entre nous, c'est déjà le cas. Donc voilà, problème de débit... Donc ensuite, ce qui fait la différence, c'est les solutions qui ont été proposées aux enseignants, les solutions justement de diffusion de cours, entre iTunes U d'un côté et les chaînes éditoriales de l'autre.

[>Moi] : Mais ça qui vous l'a proposé du coup ? C'est vous qui vous êtes renseigné ou ?

[>Christophe Techno] : Personne. En fait moi j'ai un collègue qui est plutôt pro-Apple entre guillemets, et qui quand il a vu qu'ils allaient fournir des tablettes iPad, eh bien, comme il était dans le monde Apple, il a su que y'avait ces possibilités-là et il a mis en avant cet outil-là. Moi j'ai tout de suite vu la limitation qu'y'avait parce que j'avais plein de collègues qui me disaient « attends, on est passé de Windows à Linux, maintenant on passe de Linux à IOS, et ça va être quoi le prochain truc ? » Donc j'ai dit non, faut que j'trouve un outil qui soit transversal, qui puisse être utilisable par tous les matériels, et qui puisse continuer à être valide, même si on arrête l'opération Ordicollège, parce que ça c'est une des possibilités aussi. En temps de restriction budgétaire, si pour des raisons économiques ils disent « non non, maintenant on arrête l'opération Ordicollège parce que ça coûte trop cher ». Il faut pas qu'on se retrouve le bec dans l'eau en ayant bossé pendant 3 ans comme des fous et avec plus rien au bout. Donc il faut que les outils qu'on va proposer soient réutilisables, et que les cours qu'on aient fait soient réutilisables. Donc c'est pour ça que moi j'ai proposé des formations, lui il a proposé des formations dans son coin sur iTunesU, et moi j'ai proposé des formations dans mon coin entre guillemets, mais c'est bien parce que ça a permis de voir les différences. Et au final, y'a un certain nombre de collègues maintenant qui sont lancé sur iTunesU, qui se posent la question « mais si moi l'année prochaine, c'est plus les tablettes Apple, qu'est-ce qui se passe ? » J'leur dis, ouais, t'es mal. Faut être clair, faut être franc. Alors y'avait un certain nombre de collègues qui heureusement, enfin peut-être pas heureusement mais qui m'avaient plutôt écouté qui avaient fait attention. Oui ben Opale c'est plus compliqué que iTunesU mais

(cc) BY-NC-ND

ça permet aussi plus de choses, et au moins, tu peux pallier aux différents défauts du système. Donc j'vais quand même privilégier ça.

[>Moi] : Ouais c'est mieux du coup, pas être bloqué par le matériel, enfin on en revient là mais...

[>Christophe Techno] : On en revient là, c'est ce qu'on disait, le prof ce qu'il veut, c'est faire un cours et être sûr que quand il va arriver, ce qu'il fera, ça fonctionnera toujours le lendemain. Donc ça veut dire que derrière, les outils, le matériel qu'on utilise, qui dépend de notre responsabilité, on le contrôle et on le garde dans nos établissements, pas que ce soit stocké ailleurs pour qu'un hébergeur nous dise : « non finalement, ça marche plus comme ça maintenant, parce que y'a d'autres personnes qui sont plus nombreux et qui ont imposé ça ». Et économiser la bande passante Internet, stocker en local, on maîtrise notre équipement, au moins ce qu'on peut maîtriser. Ce qui dépend du Conseil Général, ben ma foi on le maîtrise pas, et il faut s'en rendre non dépendant, en utilisant un système qui va s'adapter. Donc à partir de là, les gens qui ont écouté ça, et qui étaient pas... qui ont pas vu le côté esthétique de la solution iTunesU parce qu'elle est plus jolie a priori, l'interface est plus conviviale, eh ben ils ont opté pour mon système. Et a priori tel que ça a l'air de se présenter, ça sera sûrement pas un mauvais choix, parce que le principe de la chaîne éditoriale avec Opale, c'est ce qui est en train d'être pris en compte dans la plupart des universités. La fac de Toulouse, Bordeaux, Lille, ils sont là-dessus, l'armée de l'air ils forment là-dessus, Total a un catalogue de 10 000 formations comme ça. Quick, ils sont quasiment à l'origine d'une des chaînes éditoriales qui est mise à disposition, et on peut leur faire confiance parce que eux ils ont un turnover très important de personnel, ils ont un besoin de formation important pour que les jeunes sachent exactement comment on fabrique tel hamburger, combien de temps on met pour cuire les frites etc. Et donc en fait, ils vont utiliser ces outils-là pour faire des vidéos, donc ça s'appelle webmédia, ils font des vidéos enrichies, ils filment les différentes activités. Automatiquement au fur à mesure, y'a des mots-clés qui apparaissent, où on a des définitions, où on a des temps de cuisson etc. et quand les jeunes arrivent, ils leur filent l'outil, ils les forment quelques heures à l'outil et après, ils leur disent « bon ben voilà, tu pars en cuisine, tu me fais un cheeseburger », et le jeune il sait se débrouiller. Donc leur truc, ça va de la conception du burger, jusqu'au nettoyage des toilettes. Toutes les procédures sont expliquées dans l'outil.

[>Moi] : Ouais, c'est un outil qui peut être intéressant.

(cc) BY-NC-ND

[>Christophe Techno] : Ben oui, oui, c'est voilà, et ce qui est en train de se passer c'est que cet outil-là webmédia va être intégré à Opale, on va pouvoir intégrer des systèmes comme ça à Opale. Alors le modèle était jugé un peu compliqué par un certain nombre de collègues, qui se sont détournés et qui ont préféré iTunes U, parce que les deux outils étaient proposés hein, y'avait une compétition entre guillemets, mais le prof il est libre, il a sa liberté pédagogique, il choisit l'outil qui l'intéresse, et donc y'a des financements qui ont été trouvés en fait pour adapter l'outil à un usage plus convivial pour les gens du second degré et du primaire. Donc tout ça pour dire que y'a des choses qui bougent au niveau de l'institution, au niveau des outils proposés, au niveau des besoins, le fait de diffuser des cours en vidéo sous format papier, avec la possibilité de basculer de l'un à l'autre, ça va arriver, et on va pouvoir s'adapter aux différentes personnes. Y'a même un modèle qui est en cours de développement là, puisque les financements ont été trouvés, pour adapter l'écriture et les trucs au handicap. Donc le projet s'appelle CAPA, et donc ça permettrait par exemple aux dyslexiques d'avoir un espace plus important entre les mots, d'avoir des polices de caractères spécifiques etc.

[>Moi] : Mais ça, y'avait déjà un enseignant qui m'avait dit que rien que pour ça déjà la tablette c'était bien parce que au moins pour les dyslexiques, et pour les gens qui ont des problèmes de vue, ils peuvent zoomer si ils veulent voir plus gros, ils peuvent régler le format comme ils veulent, donc c'est bien pour les personnes avec des handicaps, c'est sûr.

[>Christophe Techno] : Avec les dérives, alors la dérive, j'en donne une par exemple, y'en a par exemple ils lisent plus les textes, les textes sont donnés en PDF, ils enclenchent l'accessibilité et ils font lire le texte par la tablette.

[>Moi] : Ah ouais mais là c'est de la fainéantise.

[>Christophe Techno] : Oui mais on voit bien que le numérique va repositionner le besoin de lecture, le besoin d'écriture.

[>Moi] : Ouais, c'est ça c'est un repositionnement quoi, clairement.

[>Christophe Techno] : Après, moi j'me pose plus la question sur pourquoi écrire hein, de façon manuscrite, mais même la question lecture hein, lire des textes longs, pourquoi faire si ma tablette me le lit. Alors par contre lire des textes de cours, quand c'est des mots Skype, contacts, conversation, etc., ça il faut que j'le lise, parce que si j'dois attendre que l'appareil ait lu tous les petits mots, ça va prendre plus de temps. Et ensuite au fur et à mesure que les usages se développeront, y'a des élèves hein qui vont se poser la question, pourquoi j'ai besoin de lire une recette de cuisine, j'appuie sur le bouton et je lis ma recette de cuisine.

(cc) BY-NC-ND

[>Moi] : Tout comme on se demande « à quoi ça me sert d'apprendre les maths, j'vais jamais m'en servir plus tard ? », c'est les mêmes questions qui se posent quoi. C'est encore... on cherche la place de toutes nos habitudes dans ce nouveau monde quoi, c'est un peu ça.

[>Christophe Techno] : Et ensuite si l'apprenant il a le choix de la façon dont il apprend, à quelle il apprend parce qu'il a des cours en ligne qui sont disponibles, « j'ai besoin tiens j'veux faire une application sur mon smartphone, comment j'fais ? » Ben j'm'inscris sur la formation en ligne, j'y passe deux jours, et dans deux jours je serai capable de faire mon application. Je prends l'outil de formation au moment où j'en ai besoin, donc après faut susciter le besoin, faut être publicitaire, nouveau rôle de prof.

[>Moi] : Ouais ça pose des questions.

[>Christophe Techno] : Une chose est sûre hein, c'est que dans dix ans, y'aura beaucoup de choses qui auront changé. Comme ça au moins je vais pas m'ennuyer.

[>Moi] : Oui ça va être un boulot passionnant là.

[>Christophe Techno] : Ben y'a plein de choses à monter, et plein de choses à trouver. Mais c'est sûr que le boulot de prof, tel qu'il est à l'heure actuelle, c'est fini.

[>Moi] : Ouais, il va évoluer de toute façon. L'organisation va changer, y'a plein de choses qui vont changer.

[>Christophe Techno] : Ben si ça change pas on va vraiment souffrir.

[>Moi] : Après faut voir, la question c'est comment on le fait, quelles questions ça soulève, qu'est-ce qui paraît le plus acceptable par le plus grand nombre ? Ça pose pas mal de problèmes aussi.

[>Christophe Techno] : Ben par le plus grand nombre, moi il me semblait que le rôle de l'Éducation Nationale, c'était de permettre à tout le monde de le pousser au maximum de ses capacités, quelles que soient ses capacités. Après y'en a qui ont des grandes capacités, d'autres moins grandes, à partir du moment où y'a une progression, où la personne voit qu'elle évolue, et qu'elle devient meilleure ou plus forte, j'vois pas en quoi ça va gêner. Pendant très longtemps on a cru qu'en faisant avaler tout le monde la même chose au même moment ça allait être égalitaire. Au final, c'est pas du tout le cas. Donc à partir du moment où on dit ben voilà, vous avez droit à X années de formation, on va essayer de vous faire arriver le plus loin possible, et on tient compte des capacités des gens au fur et à mesure, et qu'on adapte l'outil d'enseignement en fonction de la personne, pas de souci. Et donc on va plus être manager que... enfin le numérique peut se substituer au prof en tant que répétiteur bête et méchant.

(cc) BY-NC-ND

Donc après à nous de prendre ça et de dire « voilà, maintenant j'vais gérer une équipe d'élèves, c'est mon équipe, j'vais la faire avancer le plus loin possible, pour qu'ils soient les plus forts possibles, et montrer que chaque élève a progressé ». Plutôt que faire des tests en 6e et de faire les mêmes tests en 3e, chose qui a jamais été faite hein, j'pense par peur, et de se rendre compte que au final hein, ben pour certains c'était pas bon quoi.

[>Moi] : C'est une autre façon de penser l'école parce que là on est encore dans l'idée que l'école est égalitaire et que tout le monde a droit aux mêmes ressources pour arriver au même endroit, enfin c'est ça aujourd'hui encore.

[>Christophe Techno] : Au final, en faisant comme ça, on peut très bien dire que tout le monde a le droit aux mêmes ressources, et ces ressources-là elles sont disponibles pour tout le monde. Maintenant, vous avez le droit d'avoir un enseignant qui va vous piloter dans votre truc pendant X années. Donc utilisez-le pour devenir plus fort. Et si ben effectivement votre voisin il va plus vite, j'dirais finalement que c'est assez marrant parce que j'fais souvent la comparaison avec mes collègues de sport. Les sportifs on les prend pour un muscle deux cerveaux, mais en fait, ils ont tous compris, depuis très longtemps, qu'on faisait pas jouer quelqu'un qui joue en équipe de France au football, avec quelqu'un qui joue en club lambda. J'veux dire si on les fait jouer dans la même équipe, celui qui est en équipe de France il s'ennuie, l'autre il s'ennuie aussi parce qu'il a jamais le ballon, l'autre parce qu'il marque que des buts et que c'est trop facile pour lui, et au final, tout le monde s'embête. Et si on a ça, personne va voir les matchs, donc il faut des équipes, il faut des niveaux, là le système permet de faire avancer tout le monde à son propre niveau, à sa propre vitesse, on adapte l'outil à tout le monde.

[>Moi] : Et ça pour ça, c'est vrai que c'est un bon point parce que c'est des outils qui sont adaptables à chacun.

[>Christophe Techno] : Voilà, et la personne elle le sait elle-même, moi j'ai des élèves, ils savent parfaitement qu'ils seront jamais polytechnicien, mais est-ce que c'est l'objectif qu'ils ont ? Non. Y'en a certains qui disent « mais monsieur mais j'veux être serveur moi ». Voilà, « j'veux être serveur ».

[>Moi] : Oui oui oui, après c'est pas la peine de pousser tout le monde à l'université hein, si c'est pas l'objectif...

[>Christophe Techno] : Ben j'dirais même indirectement, pourquoi on le pousserait pas à être serveur dans un premier temps, et puis en rencontrant du monde, ou même dans le

(cc) BY-NC-ND

cadre de ses études, il s'apercevrait que finalement y'a un autre boulot qui pourrait être sympathique: tenir un restaurant, et là c'est d'autres compétences qu'il va falloir jouer, et la personne qui en a intellectuellement les compétences, pourquoi on continuerait pas à le pousser ? On individualise le système, et les outils numériques, à mon avis, peuvent le faire. À partir du moment où les gens ils ont la motivation, en arrivant, ils disent tiens en arrivant aujourd'hui j'ai envie de faire ça.

[>Moi] : Oui voilà, il faut que à la base les gens ils aient la motivation.

[>Christophe Techno] : Mais la motivation pour les collégiens... samedi là j'étais en train de discuter avec des collègues d'anglais, sur Opale, et eux ils se disaient « mais est-ce qu'on peut pas faire des jeux sérieux, où l'élève il arrive, on lui dit ben voilà, tu pars aux États-Unis, tu débarques de l'avion, tu vois telle personne, il te dit ça ». Alors il doit se présenter, il doit faire machin, on le met dans un autre contexte, il doit réserver sa chambre d'hôtel, il doit la louer... On lui fait comme si il partait quoi, et dedans il a un jeu vidéo entre guillemets quoi, enfin il a une simulation, avec des trucs qui sont bien ficelés, avec des points de grammaire à aborder, des points de machin, sans forcément lui dire que c'est de la grammaire, donc il va se rendre compte qu'il en a besoin, donc il va bûcher sa grammaire alors que sinon il l'aurait pas fait, et au fur et à mesure il avance. Et à partir du moment où on fait un jeu sérieux comme ça, et où la personne si elle échoue, au final, il appelle sa maman qui lui ramène un billet et il rentre chez lui. Le gamin se dit, j'peux pas faire ça, faut que j'continue, donc hop, il va refaire son truc, on lui propose pas le même, on va lui proposer un autre, ce coup-ci il va partir pour un autre boulot, un boulot qu'il aurait à un autre endroit, ou rencontrer un autre copain qu'il s'est fait sur Internet, enfin, il faut des scénarios différents, la personne en face, faut qu'elle sente que c'est un truc qui peut lui arriver, un truc intéressant à découvrir, une histoire. Au final c'est une histoire, il vit une histoire, il vit une aventure, c'est très à la mode. Non mais c'est ça le système, et à ce moment-là, je suis sûr qu'on peut arriver à intéresser les gens, les élèves vont progresser, ils vont comprendre pourquoi il a besoin de bosser tel truc et pas tel autre, on va lui donner une vraie motivation, et on va avoir le niveau qui va augmenter. Et un autre phénomène, c'est de travailler sur des jeux où on fait des compétitions entre élèves, c'est-à-dire la même chose que... comment ça s'appelle sur iPad, y'a un truc là... où on voit les scores, on publie dans l'établissement, dans le collège où je suis y'a des télévisions où ils annoncent, c'est une sorte de panneau d'affichage mobile, on annonce les scores de machin, tiens telle personne est passée devant, a atteint le niveau tel, à l'intérieur ça crée une émulation

(cc) BY-NC-ND

hein, les garçons c'est sûr, les filles, sans doute un peu moins, mais les garçons, va y avoir une émulation derrière pour battre le score de... voilà. Moi j'l'ai vu en 5e quand j'avais fait la compétition d'architecture là, ils avaient un simulateur, il fallait qu'ils fassent un pont le moins cher possible, mais le plus résistant aussi, donc y'avait un prix pour celui qui arrivait à faire le moins cher, un autre pour celui qui arrivait à faire le plus résistant, et y'avait un pour le meilleur qualité/prix. Et donc y'en a ils ont essayé de trouver tout un tas d'artifices pour descendre les coûts quoi. Ils étaient là, à s'échanger entre équipes, « ton pont il fait combien là ? Ah, j'viens de te battre, j'ai mille dollars de moins sur mon pont ».

[>Moi] : Du coup ils le prennent comme un jeu.

[>Christophe Techno] : Et donc après, on compare. On compare le pont qui est le plus cher, avec le pont qui est le moins cher, tiens qu'est-ce qu'y'a comme différences, et puis on regarde par rapport à la résistance, tiens finalement, celui-ci est plus résistant que celui-là et pourquoi etc. Et on regarde des structures et voilà. Donc la compétition, ça peut être un autre rôle. Et là y'a pas forcément d'affectif.

[>Moi] : Euh... un peu quand même. Mais oui, je vois ce que vous voulez dire. Y'a plein de choses à tester de toute façon, ça c'est sûr.

[>Christophe Techno] : Mais là l'intérêt, c'est que les outils pour produire le numérique, de façon pérenne, existent. La plateforme Scenarii commence à pouvoir faire ce type de choses-là. Y'a les vidéos que j'veux faire cette année, et j'veux commencer un peu à avancer. Mais j'pense que ce sera pas fait cette année mais l'année prochaine, pour concevoir des jeux sérieux sur ce principe-là. Donc là on a des jeux sérieux conçus par les profs.

[>Moi] : Oui voilà c'est ça qui est intéressant, qui répondent vraiment aux besoins des profs.

[>Christophe Techno] : D'où ce qu'on disait tout à l'heure, l'informatique ne sera pas forcément qu'aux mains des mathématiciens, il faut qu'à un moment, ils soient aux mains de ceux qui en ont besoin.

[>Moi] : Ouais, voilà, faut que les profs s'en emparent, clairement.

[>Christophe Techno] : Il faut que les outils soient suffisamment simples pour que les utilisateurs, les concepteurs ne soient pas que des informaticiens, mais soient des ingénieurs en mécanique, en électronique, des profs... Donc en plus Scenarii c'est un produit français. C'est l'université de Compiègne qui développe ça.

(cc) BY-NC-ND

V. Entretien individuel n°5

Cécile Français

[>Cécile Français] : Bah j'peux commencer par dire ce que je fais, c'que j'fais pas aussi. Alors en fait, en français, je n'utilise pas du tout, on va dire pas du tout.

[>Moi] : Même pas vidéoprojecteur ou...

[>Cécile Français] : Si j'utilise un TBI ou un vidéoprojecteur, ce sera uniquement pour diffuser un film ou un extrait de film qu'on va analyser après, c'est vraiment comme j'utilisais une télé. Et après voilà, la seule chose qu'on fait, c'est taper des textes sur traitement de texte, c'est tout. Soit les élèves le font chez eux, quand ils réécrivent une rédaction qu'ils ont déjà faite, soit il m'est arrivé d'aller le faire quand j'avais des petits groupes, mais comme c'est rare... Donc en français en fait... j'utilise pas. Voilà.

[>Moi] : Avec les élèves ?

[>Cécile Français] : Avec les élèves, pourquoi ? Parce que je me suis pas tellement penchée dessus, et j'avais pensé utiliser parfois des interviews d'auteurs, des choses comme ça, parce que j'en avais parlé avec une collègue qui le faisait, mais j'ai pas le temps en fait de préparer ça, d'aller faire des recherches et de le préparer. J'prends pas le temps, je l'ai pas trop non plus quand même. Après, personnellement, j'utilise le site WebLettres pour aller voir un peu ce que font les collègues quoi, les documents qui sont proposés.

[>Moi] : Et pour préparer vos cours, vous l'utilisez beaucoup ou ?

[>Cécile Français] : Euh... si oui, quand même, j'vais bien voir c'qui se fait chaque été on va dire, quand je prépare l'année, alors après je prends jamais des trucs tout faits que je refais, mais je bricole avec ce que moi j'ai et ce qu'il y a, j'l'utilise pas mal quand même.

[>Moi] : Et vos cours ils sont sur informatique ou ?

[>Cécile Français] : Pas du tout, sur cahier.

[>Moi] : C'est rare.

[>Cécile Français] : Je sais. J'ai pas réussi à m'y mettre. J'avais commencé à enregistré quelques documents quand je tapais des évaluations, des choses comme ça, et puis en fait c'est complètement... pff... y'en a partout, j'ai rien classé donc j'utilise pas du tout.

[>Moi] : Et du coup, c'est très intéressant, parce que est-ce que du coup ces technologies sont forcément liées au plaisir d'apprendre ?

(cc) BY-NC-ND

[>Cécile Français] : Pour les élèves ?

[>Moi] : Ouais pour les élèves, est-ce que vous sentez un manque, ou est-ce qu'ils sont pas intéressés par vos cours parce que...

[>Cécile Français] : Moi j'le ressens pas, faudrait leur poser la question à eux mais j'crois pas qu'ils en éprouvent le besoin hein, honnêtement je pense pas. De toute façon, ils n'en n'ont pas bien l'habitude en français hein, en tout cas ici parce que mes deux autres collègues, je pense, travaillent sans aussi. Donc de toute façon ça les surprendrait aussi. Après certainement que ça leur plairait, je sais pas, mais je pense pas qu'ils en ressentent le besoin.

[>Moi] : Vous sentez pas qu'ils sont complètement désintéressés par le cours parce que y'a pas de...

[>Cécile Français] : Oh non, alors là j'pense pas non. Et puis à mon avis, enfin j'pense que peut-être ça serait l'attrait de la nouveauté si on essayait de faire quelque chose dans ce sens, et puis après ma foi...

[>Moi] : Oui c'est souvent ce que des profs m'ont dit aussi, que ça les intéressait beaucoup au début, quand ils utilisaient, et puis dès qu'ils voyaient que ça devenait systématique, ils perdaient l'intérêt.

[>Cécile Français] : Ouais, ça revient à la même chose que d'habitude.

[>Moi] : Et du coup, est-ce que vous pensez que ça peut changer quelque chose dans l'appropriation du savoir pour les élèves d'utiliser le numérique ?

[>Cécile Français] : Je ne sais pas, je pense. Enfin, j'me disais que ça pouvait être peut-être intéressant pour des élèves qui ont des difficultés. On avait demandé, avec le collègue de maths justement, à avoir un ou deux postes, dans nos salles, pas pour nous, mais pour pouvoir mettre des élèves. On a des élèves qui sont au niveau de 4e en grande grande grande difficulté, des dyslexiques, des choses comme ça. Et on se disait que quand on leur demande de faire carrément autre chose, c'est pas évident, et ça dure pas longtemps. Et de toute façon, le support papier, forcément, ça les gêne, donc on espérait comme ça, deux postes, où on pouvait les isoler, que peut-être ça fonctionnerait, mais pour l'instant on les a pas. Donc je sais pas.

[>Moi] : Mais même par rapport à l'écrit, parce que vous savez peut-être mais aux États-Unis l'écriture manuscrite n'est plus obligatoire.

[>Cécile Français] : Ben de toute façon, moi ça me gênerait, parce que moi j'ai envie que les élèves ils aient un stylo et qu'ils écrivent sur du papier. De toute façon, justement le

(cc) BY-NC-ND

passage à l'écrit leur pose tellement de soucis, que je considère qu'il faut l'exiger d'eux et qu'ils franchissent le cap quoi. Leur enlever, j'trouve que c'est tomber dans la facilité, ils ont des problèmes avec ça, donc faut au contraire qu'ils essayent de progresser à mon avis. Enfin moi, de toute façon, je les obligerai toujours à écrire, enfin sauf, je sais pas dans cinq ans ou dix ans si c'est plus du tout au goût du jour, j'vais pas aller à contre-courant quoi, mais j'trouve que c'est important qu'ils écrivent.

[>Moi] : Et du coup, vous leur demandez de faire des recherches chez eux par exemple sur Internet ?

[>Cécile Français] : En français, non, ou alors j'le demande à des élèves volontaires, quand on lit telle ou telle œuvre, j'leur propose de faire une affiche sur l'auteur. Y'en a toujours qui le font, ils aiment bien, ils savent pas faire, c'est des copier-coller qu'ils ramènent en général, donc ils ont pas tellement... Mais enfin bon, ils sont allés effectivement chercher sur Internet, ils ont imprimé des choses, ils ont fait une affiche sur l'auteur en question. Donc y'en a qui aiment bien ça, mais c'est pas très pertinent parce qu'en fait ils s'approprient rien du tout, ils réécrivent pas. J'le vois en latin, en latin j'leur demande des exposés, et ils savent pas faire. J'passe toujours beaucoup de temps, chaque année, même ceux que j'ai eu en 5e, en 4e il faut redire, c'est du copier-coller tout le temps. Ils ont du mal à savoir les sites qui sont appropriés enfin, ils vont pouvoir aller chercher des trucs pour des universitaires, donc euh... Pourtant j'leur dis hein, « regardez si ça vous semble destiné à des collégiens tout ça », des fois j'leur dis « allez voir tel ou tel site », mais sinon, ils sont capables d'aller chercher des trucs auxquels ils ne comprennent strictement rien, mais comme y'a les mots du sujet dedans, ils prennent, et puis voilà quoi. Et puis les exposés, donc ils les présentent à l'oral ensuite, et y'a tout le temps des choses… on leur demande que veut dire tel mot, pfft, ils savent pas, mais même pas forcément un terme qui est en lien avec l'exposé, n'importe quel mot de français parce qu'ils ont recopié les phrases telles qu'elles quoi. Donc ça c'est compliqué, ils ont vraiment vraiment du mal, au collège en tout cas.

[>Moi] : C'est ce que beaucoup de profs me disent que quand ils font des recherches, ils se contentent d'un copier-coller.

[>Cécile Français] : Mais j'en ai aussi... J'l'ai pas fait cette année, mais parfois je leur fais faire, alors c'est recherche à la maison, on présente l'exposé en classe, et parfois on prend des heures en 3e et 4e, parce que je les ai trois heures par semaine en latin donc ça fait quand même beaucoup, donc ils ont une heure de cours dans la semaine pour faire les recherches,

(cc) BY-NC-ND

j'les vois faire hein de toute façon, ils savent pas faire. Mais parce que ils sont pas prêts à faire les efforts non plus, enfin c'est c'que j'ai constaté. J'leur dis « ben faut lire ça, essayez de comprendre, de me demander ce que vous comprenez pas, et puis après, vous voyez ce qu'il faut garder », c'est pas la peine... Ils sont pas prêts à faire l'effort de tout lire. C'est facile de prendre un truc, voilà.

[>Moi] : Oui voilà, pour eux c'est une solution de facilité parce qu'ils veulent pas travailler. Enfin j'ai l'impression qu'aujourd'hui les élèves ils ont encore plus de mal qu'avant à vouloir se mettre au travail, c'est peut-être une fausse impression hein, mais c'est l'idée que j'en ai.

[>Cécile Français] : Ben je sais pas s'ils en ont conscience, parce que des fois ils disent « si si j'ai travaillé », mais en fait, ils savent pas comment. Un effort trop lourd de lecture de documents qu'ils vont trouver, ça non, ils sont pas prêts à le faire. Mais ils vont avoir l'impression d'avoir travaillé parce qu'ils sont allés faire les recherches et ils ont utilisé des choses.

[>Moi] : C'est ça oui du coup, j'ai l'impression que c'est plus la manipulation qui remplace la réflexion aujourd'hui, le fait d'être allé faire une recherche pour c'est avoir travaillé, mais c'est pas... Travailler, c'est s'être approprié le savoir, en avoir fait quelque chose.

[>Cécile Français] : Oui mais ça non. Après ils trouvent injuste en fait parce que « si ben j'ai travaillé, j'suis allé chercher des choses » quoi. Donc c'est pas si évident, et puis alors du coup quand y'a des exposés qui sont présentés, on passe beaucoup de temps parce qu'il faut tout réexpliquer, et « voilà, ben ça il fallait peut-être pas vous aventurer là-dedans », enfin voilà. Ils sont un peu perdus quoi. En fait c'est un problème de méthode, et puis d'être prêt quand même à faire l'effort de lecture, et de s'approprier les documents qu'on trouve.

[>Moi] : Et j'crois aussi que sur Internet, le piège pour eux, ils se rendent pas compte que c'est un grand fourre-tout en fait, et qu'ils vont trouver toutes les informations possibles. Et que forcément, y'a des choses qui sont pas adaptées pour eux, comme vous disiez, et ils vont pas s'en rendre compte, ils vont le prendre quand même, et ça les perd plus qu'autre chose en fait, y'a trop d'informations.

[>Cécile Français] : Ah mais y'en a qui nous présentent des exposés parfois et qui ne comprennent strictement rien à ce qu'ils disent hein. Les élèves en difficulté c'est ça, les autres un peu moins, ils ont plus de vocabulaire, ils comprennent mieux, mais ceux qui sont en

(cc) BY-NC-ND

difficulté, ils lisent leur truc ils comprennent rien quoi. Donc c'est un peu compliqué, du coup c'est un peu casse-tête finalement quand on lance les exposés, bon voilà.

[>Moi] : Mais parce que y'a pas de cours où on leur apprend à se servir de ces outils-là.

[>Cécile Français] : Ben après je sais pas ce qui disait ma collègue d'histoire, elle leur fait faire des recherches, enfin je sais pas.

[>Moi] : Oui mais c'est au prof en fait de...

[>Cécile Français] : Mais elle va les faire travailler sur des sites qu'elle a déjà, elle, trouvé.

[>Moi] : Oui mais c'est au prof… Enfin moi j'avais des profs qui me disaient « de toute façon ils savent utiliser ces technologies, mais du coup on fait du coup par coup quoi, c'est quand on voit des défauts, on leur dit « allez-y, faut faire comme ça, comme ça, comme ça » ». Et j'avais un prof qui leur disait « mais même quand on leur montrait, ils s'en fichent, ils regardent pas ».

[>Cécile Français] : Oh non, moi j'irai pas jusque-là quand même, enfin moi j'le fais pas du tout en français, j'le fais en latin où j'ai pas des classes entières. J'en ai au plus quinze quoi donc...

[>Moi] : Et là en latin vous allez souvent en salle info ?

[>Cécile Français] : Bien plus, bien plus. Mais d'abord c'est plus facile parce que comme ils sont moins nombreux, je vais plus souvent sur la salle info. Ils sont chacun un poste là sans difficulté, même si y'en a qui marchent pas des fois, ou que y'a des soucis, y'en a généralement quand même un chacun. Parce que j'en ai généralement une dizaine dans chaque classe, c'est le grand maximum, donc en général c'est facile. Ou sur TBI des fois aussi. En fait donc j'utilise beaucoup un site qui s'appelle Helios, grec latin, latin grec, que latin, que grec, enfin bref, c'est un truc exprès quoi. Et donc sur ce site ils proposent des séquences toutes faites, bah comme on travaille en classe hein, autour d'un thème avec les textes, et puis la grammaire, le vocabulaire, la civilisation, c'est super. Alors, pour moi, c'est sûr que là, quand j'utilise une séquence entière sur Helios j'ai quasiment rien à préparer quoi, tout est fait. J'en fais... en 5e pas trop, j'trouve que c'est pas terrible, en 4e et en 3e, j'en fais bien une ou deux par an. Donc là, ils travaillent en fait sur leur poste hein là. Et puis après on imprime des petites choses, ou on note des petites choses histoire de laisser une trace dans le cahier. Donc là ils font des exercices de traduction, de grammaire avec l'ordinateur quoi.

(cc) BY-NC-ND

[>Moi] : Et ils retiennent bien quand ils font ça du coup ?

[>Cécile Français] : Ni plus ni moins hein, moi j'vois pas de différence hein. Après, j'avais commencé à le faire y'a quelques années maintenant quand même, j'avais commencé à le faire en disant « ça permettra peut-être de les motiver un petit peu, de changer un peu ». Alors effectivement ça change quoi, ça permet de varier de varier les activités en fait, c'est surtout ça. Mais j'crois pas qu'ils assimilent bien mieux. C'que j'avais fait aussi y'a une année, mais j'le fais plus parce que j'en éprouve pas le besoin, y'a quelques temps, j'avais une classe de 4e ou 3e, j'm'en souviens même plus, le vendredi soir de 16h à 17h, dernière heure de la semaine, ils foutaient un bazar pas possible, alors j'les emmenais en salle info, et j'utilisais pas forcément mais en fait tout ce qu'on faisait, qu'on aurait fait normalement sur le cahier tout seul, ils le tapaient sur traitement de texte, j'avais un silence royal. Chacun s'occupait à faire son truc comme ça, voilà. Et j'avais trouvé cette solution en fait pour que ça soit pas le bazar, qu'ils fassent pas de bruit, ils étaient contents, ils étaient à leur truc, et puis j'pense que ça leur faisait du bien à eux aussi, un peu de calme, voilà, j'faisais ça. Des petites choses comme ça. En latin j'y vais pas mal, alors là, sans une séquence entière, mais des petits exercices, des petits trucs, sur un autre site en fait qui fonctionne avec leur manuel. Donc voilà, ils proposent des exercices en plus en faits sur Internet. Et j'utilise pas mal un autre site qui s'appelle Latine Loquere, mais là j'y vais moi pour préparer mes cours, trouver des documents, et notamment pour les exercices de traduction, où ils proposent ce qu'ils appellent des « textes appareillés ». Donc on a déjà le texte de latin, tout le vocabulaire préparé, le vocabulaire du texte, parfois une partie de la traduction faite, l'autre partie pour les élèves. Alors là moi je gagne un temps fou. Et j'utilise depuis peu, parce qu'avant je savais pas trop comment faire, un logiciel qui s'appelle comment… je sais plus, mais enfin bref, où je rentre mon texte en latin, et ça me sort la liste de vocabulaire qui va avec. Parce que y'a quoi, dix ans de ça, quand je devais préparer moi-même le vocabulaire, pour que les élèves aillent plus vite et qu'ils passent pas par le dictionnaire, alors là, j'y passais des heures quoi. Donc ça, c'est bien.

[>Moi] : Et du coup, au niveau des ressources, vous trouvez facilement quand vous avez besoin de quelque chose ?

[>Cécile Français] : Pour le latin oui, mais en fait, si ma mémoire est bonne, parce que ça fait un petit moment, j'crois que c'est... Les adresses de ces sites-là m'avaient été données lors d'un stage, j'crois que j'avais vu ça en stage. Donc c'était les formateurs qui avaient dû m'indiquer des petites idées comme ça de ressources.

(cc) BY-NC-ND

[>Moi] : Et justement, en parlant de formation, c'est souvent le point qui fâche, mais vous avez été formée à l'usage des outils numériques ?

[>Cécile Français] : Oui, oui un petit peu oui. On a eu... Ben au collège hein, c'est-à-dire que quand la salle multimédia a été installée.

[>Moi] : Mais pas dans votre formation à l'IUFM ou...

[>Cécile Français] : Non mais moi j'enseigne depuis longtemps déjà, alors je crois, j'ai pas un souvenir exact, non. Donc moi ça remonte, quand est-ce que j'ai eu le CAPES... 99, donc j'ai fait une année de stage, où j'avais formation à l'IUFM et six heures seulement de cours, et dans les formations à l'IUFM, j'ai pas le souvenir du tout d'avoir eu des modules là-dessus.

[>Moi] : Oui parce que l'informatique ils l'installent, enfin, c'est depuis les années 70 que y'a eu des plans d'équipement informatique.

[>Cécile Français] : Alors en fait, c'que j'ai eu c'est donc ici quand la salle multimédia a été installée, on a tous eu une formation, et surtout, comment utiliser IDMClass. Voilà, bon, moi j'ai trouvé suffisant hein, c'est pas très compliqué. Ensuite on a eu une formation quand les TBI ont été installés, bon, alors là, honnêtement, j'ai complètement oublié, et de toute façon, ça m'intéressait pas plus que ça. J'en sais rien, après j'aurais du temps pour m'y mettre chez moi, parce que y'avait quand même plein de choses intéressantes. Si j'avais pris le temps, j'serais déjà allée voir les ressources qui étaient déjà toutes faites sur le français, par exemple pour diffuser des images, par exemple sur un auteur, j'en sais rien, qu'ils aient une image, la tête de l'auteur, des petites choses comme ça, mais j'ai pas assez de temps chez moi pour préparer. J'veux pas me plaindre, mais honnêtement, une fois que j'ai corrigé tout ce que j'avais à corriger c'est stop quoi. Donc voilà. Donc en fait le TBI je l'utilise comme un vulgaire vidéoprojecteur. Je ne me souviens plus du tout comment on fait pour utiliser le stylo et écrire comme sur un tableau, j'ai zappé.

[>Moi] : En même temps si vous avez eu qu'une seule formation en je sais pas combien de temps...

[>Cécile Français] : Oui bon après, quand j'étais sortie de cette formation, j'avais compris, mais j'm'y suis pas du tout repenchée, et j'ai laissé tomber quoi.

[>Moi] : Et après vous avez d'autres formations qui vous sont proposées là ?

[>Cécile Français] : Eh ben dans le PAF, je pense, donc en début d'année, quand on s'inscrit à des stages, je pense, mais j'm'en souviens pas. Mais moi j'vais pas vers ça de toute

(cc) BY-NC-ND

façon, j'le regarde pas. Mais honnêtement, je sais même plus hein si... À mon avis y'en a, de toute façon sur les stages pluridisciplinaires, je suis pas du tout allée regarder cette année. Je savais ce que je voulais, et chaque année j'vais voir d'un peu plus près ce qui concerne ma discipline, le français, parce qu'en latin, j'en ai déjà fait pas mal. Bon, j'éprouve pas tellement le besoin, je regarde toujours pour le français, donc j'ai rien vu j'crois... en lien direct, mais peut-être que j'l'ai vu passer, comme j'y serais pas allée, ça m'intéressait pas.

[>Moi] : Mais vous vous sentez pas un manque parce que vous n'utilisez pas trop le numérique

[>Cécile Français] : Non.

[>Moi] : Et vous vous sentez pas coupable quoi, parce que maintenant on n'arrête pas...

[>Cécile Français] : Non, non non, et puis... Moi j'ai aussi un petit a priori, enfin, j'vois par exemple, j'ai des enfants, dont le plus grand est en CM1, faut se battre avec lui pour limiter le temps passé devant la télé, devant la console ou devant l'ordinateur. Et je vois mes élèves, ben par exemple l'autre jour en 5e en latin, on regardait un extrait de Percy Jackson, enfin bref, par rapport à la mythologie, et il me dit « oh la la j'ai mal aux yeux » etc. J'lui dis « ah bon, mais t'as besoin de lunettes ? ». Ah ben non, y'avait un copain qui est allé chez lui le weekend, et ils avaient passé leur weekend, m'a-t-il raconté, allongés sur le lit à la console comme ça, et le weekend suivant, ils prévoyaient d'aller chez le copain en question et de refaire la même chose. Donc j'ai dit « oui, forcément t'as mal aux yeux ». Donc j'me dis, bon voilà, ils sont face aux écrans beaucoup, donc... à quoi bon en rajouter. J'veux dire s'ils passent les journées de cours devant un écran aussi... ils en sortent jamais quoi finalement. Donc moi j'ai ce petit a priori, voilà, à la maison je limite énormément, c'est fatiguant de devoir leur dire d'éteindre machin. Et par rapport à mes enfants justement j'me suis dit quand ils vont être au collège j'ai pas forcément envie que dans tous les cours ils soient en face d'un TBI, ou d'un ordi, et qu'ils passent leur journée devant un écran. Mais moi j'suis un peu vieux jeu hein. Donc voilà. Donc de toute façon, non. Après j'ai jamais eu… je sais que ma collègue d'histoire disait que son inspectrice insistait pas mal, et l'encourageait vivement à utiliser l'outil informatique... Moi j'en ai jamais discuté avec mes inspecteurs, jamais. Ils ont jamais abordé le sujet. J'ai vu pourtant deux inspecteurs différents et...

[>Moi] : C'est ce que j'allais demander justement, si y'avait une pression de l'institution.

(cc) BY-NC-ND

[>Cécile Français] : Pas du tout, pas du tout en même temps, j'les vois parfois dans des stages, mais on discute pas de choses particulières, et quand j'ai été inspectée, jamais ni moi ni lui en l'occurrence on a abordé le sujet. Je pense que j'avais été inspectée sur un cours de latin y'a quelques années, donc j'avais dû je pense dire, oui voilà, et jamais aucune pression, pas du tout.

[>Moi] : Bah tant mieux, parce que j'avais des profs qui me disaient que ils sentaient une grosse pression, que les inspecteurs leur disaient qu'il fallait utiliser mais que de toute façon ils savaient pas comment.

[>Cécile Français] : Ben on l'entend bien sûr hein, on l'entend de la part de la principale, notre collègue de techno qui participe beaucoup à des stages et tout, et qui nous prêche ensuite la bonne parole, mais voilà, je me sens pas du tout...

[>Moi] : Oui et puis après au niveau de l'équipement aussi, c'est pas forcément...

[>Cécile Français] : Ben là par exemple la salle multimédia commence à être vieille, y'a des postes qui fonctionnent pas, quand on y va avec plusieurs élèves c'est extrêmement lent, donc voilà, faut pas être pressé quoi.

[>Moi] : Et du coup, je sais plus ce que je voulais dire... sur l'école numérique... l'institution...

[>Cécile Français] : Ben là on en a parlé par rapport au projet d'établissement donc euh... C'est complètement autre chose, là on en a parlé par rapport à la communication avec les parents. Parce qu'alors ça ici on utilise mais pas du tout quoi, sur l'ENT, j'sais pas, y'a deux collègues peut-être qui savent... Non j'exagère, mais moi j'ai découvert y'a quinze jours, j'pense, que j'pouvais envoyer des messages à des parents par exemple. Mais voilà, en fait, bon, je m'oblige à remplir le cahier de texte, là ça fait une semaine et demi que j'l'ai pas fait parce que ça fonctionnait très très mal en cette fin de trimestre, donc déjà on a rempli nos appréciations sur les bulletins, ça déconnectait régulièrement, fallait se reconnecter, enregistrer élève par élève parce qu'après on perdait tout, enfin bref, donc là, sur cette période-là j'ai laissé tomber le cahier de texte, mais là j'me sens un petit peu obligée de le faire quand même. Et donc voilà, on en parlait, par rapport à la communication avec les parents, là on est nuls, donc effectivement, là on se sent obligés de faire quelque chose, la principale je pense se sent obligée qu'on fasse quelque chose par rapport à sa hiérarchie à elle quoi. Mais là on a une grosse grosse progression, mais c'est assez général hein, c'est pas que moi.

(cc) BY-NC-ND

[>Moi] : Ben oui, oui, j'imagine, de toute façon, c'est pas quelque chose qui était dans vos pratiques avant.

[>Cécile Français] : Ouais c'est ça, tout à fait.

[>Moi] : Donc c'est quelque chose à rajouter quoi. Et du coup, est-ce que vous pensez que vous allez un peu plus vous y mettre ou pas ?

[>Cécile Français] : Ben en latin j'l'utilise suffisamment à mon goût, j'vois pas l'intérêt de faire plus, et en français, ça pourrait être intéressant, mais disons que tel que je le conçois, ce serait pour faire quelques séances dans l'année, histoire de varier, là aussi quoi. Pour j'sais pas, éviter une lassitude chez les élèves, je verrais ça juste comme ça, juste un petit outil pour varier les supports hein, tout simplement.

[>Moi] : J'ai des profs que j'ai eu en entretien aussi et qui me disaient de toute façon, faut se faire à l'évidence, on va pas pouvoir passer au travers ça va être comme ça et...

[>Cécile Français] : Sûrement, sûrement, mais moi j'vais attendre que... Mais j'avais essayé hein, y'a quelques années aussi quand on a... Les programmes ayant changé, on a reçu plein de nouveaux manuels et tout, et donc ils proposent des choses vraiment super bien, hein. Par contre, les différents manuels, et ça, j'trouvais ça intéressant mais pareil, j'ai pas eu le temps de m'y mettre assez, alors c'est vrai qu'ils présentent les textes, on peut cacher une partie du texte, surligner des choses... Ça je voulais le faire et j'ai pas pris le temps, ça je trouverais ça intéressant, mais j'm'étais dit aussi tout simplement de le faire avec un vidéoprojecteur, un transparent, et ça, j'trouvais ça intéressant par contre, de pouvoir souligner des choses dans un texte, encadrer etc. pour faire une étude de texte hein, tout bêtement avec les élèves. Et manque de temps, enfin manque de temps, j'me suis pas donnée le temps en tout cas de le préparer, et puis comme je suis pas forcément à l'aise, je prendrais beaucoup de temps aussi à le faire, si j'maîtrisais un peu les techniques, j'pense que j'pourrais aller plus vite, mais du coup...

[>Moi] : Parce que, du coup, vous-même vous n'utilisez quasiment pas l'outil informatique ?

[>Cécile Français] : Non, pour moi, non, à part pour aller chercher des choses, pas du tout. J'vous dis, moi, mes cours ils sont sur cahiers hein. Non non non, moi c'est dramatique, et puis de toute façon, ça me convient bien donc je ferai pas l'effort de mettre mes cours sur mes documents dans mon ordinateur.

[>Moi] : Pour vous c'est comme ça, et ça vous va comme ça.

(cc) BY-NC-ND

[>Cécile Français] : Ça me convient tout à fait comme ça.

[>Moi] : Et vous pensez que du coup, parce que là on est en train de dire qu'il faut réussir l'école avec le numérique, et vous pense que ça va être obligatoire bientôt, ou que l'enseignant va toujours pouvoir choisir ?

[>Cécile Français] : Ah ben, pour mon travail personnel pour mes préparations de cours, j'ose espérer quand même que j'pourrai faire tout le temps comme je veux. J'trouve que c'est la moindre des choses. Après par rapport au travail avec les élèves je ne sais pas, mais j'ai dans l'idée qu'en ce qui concerne ma discipline, enfin mes disciplines, j'ai dans l'idée que même au niveau des inspecteurs... Dans les études de lettres, ils vont bien vouloir que les élèves grattent un peu le papier quand même. On va être préservés. Enfin, ils vont sûrement nous pousser à utiliser le numérique, évidemment, enfin, oui, ça me semble obligatoire, mais j'pense qu'on pourra conserver les deux.

[>Moi] : Oui, vous êtes plus pour une complémentarité quand même des supports.

[>Cécile Français] : Oui oui, mais à la limite ça me dérangerait pas même. Bon par contre ça va me demander vraiment du temps de préparer des cours, que j'prends pas quoi. Mais j'désespère pas hein l'été de m'y mettre, j'ferai ça l'été hein, j'veux dire dans l'année, moi j'ai pas le temps du tout hein, j'passe déjà... non c'est pas possible. Nan, l'été, pendant les vacances d'été. Voilà. Mais j'trouverais ça intéressant, enfin y'a plein d'utilisations j'pense intéressantes. J'ai pas pris le temps de le faire, tout simplement.

[>Moi] : Après, j'parlais avec une prof de français aussi, mais en Corrèze, et qui du coup, elle, a des tablettes.

[>Cécile Français] : Oui oui oui, ben l'an dernier, j'ai rencontré mes collègues, ah ben pour vous dire à quel point j'suis à fond dans le... le numérique. J'avais demandé un stage « collège au cinéma » l'an dernier, et tout simplement, on visionne les films, et ensuite, on discute des films, et on nous donne des documents pour pouvoir travailler, analyser les films avec les élèves ensuite quoi, bref. Et j'me suis retrouvée convoquée sans l'avoir demandé pour un truc justement à B., alors que le stage, c'est le truc de proximité, ça devait être à G.. J'ai dit « mais qu'est-ce que c'est que ce truc ? ». Je me pointe à B., et en fait, on avait, pris au hasard hein j'pense, parce que sinon ils m'auraient pas choisi moi, des profs qui avaient demandé ce stage « collège au cinéma », et on nous demandait de travailler sur un blog « collège au cinéma ». Parce que j'crois qu'à L., enfin dans le 87, en Haute-Vienne, ça a dû s'arrêter, ça coûte cher, tout ça c'est financé par les Conseils Généraux, ça coûte cher et on estimait que

(cc) BY-NC-ND

c'était peut-être pas vraiment un besoin, et bon... Et donc on nous demandait de mettre le plus possible de travaux des élèves, qui avaient été faits par rapport à « collège au cinéma », de mettre des outils de travail, qu'on échange contre collègues sur ce blog. Alors plein de bonnes intentions, j'avais tout noté comment fallait faire etc., et j'ai rien mis. Mais là encore parce que j'ai pas pris le temps hein, j'ai pas le temps quoi. Si j'avais un peu plus de temps, est-ce que je l'aurais fait, je ne sais pas. Alors là pour le coup, j'ai un peu culpabilisé parce que là y'avait l'inspecteur à ce stage, na na na, et on nous demandait un peu de faire une vitrine pour que le Conseil Général si dise « ah, ils font des choses »... Alors c'était un peu pour... Mais bon, seulement pour que cette opération « Lycéens au cinéma » puisse continuer quoi. Alors ils ont pris les noms au hasard à mon avis, parce que sinon, ils auraient regardé un petit peu les gens qui utilisaient, bon là, pour le coup, ils sont mal tombés. Et là, j'me dis, là, à mon avis l'inspecteur doit aller voir un peu ce blog et tout, jamais il a vu mon nom, et là je... j'me sens peut-être un petit peu mal à l'aise on va dire. Mais bon, c'est pas grave, j'expliquerai pour quelles raisons j'y suis pas allée. Et donc tous les collègues de B. avaient leurs petites tablettes, machin, et toutes les notes que j'prenais moi sur papier, eux prenaient sur leur truc... j'me disais « bah moi j'en suis pas là », mais j'pense que j'serais capable de le faire ceci dit mais bon.

[>Moi] : Mais elle, elle disait qu'elle l'utilisait pas parce qu'elle trouvait que ça faisait gadget surtout, et elle veut bien... Elle est pour utiliser le numérique, elle est pas foncièrement contre, c'est juste qu'elle veut pas que ce soit juste quelque chose d'inutile, de gadget en fait, et qui serve à rien pour les élèves.

[>Cécile Français] : Moi j'en ai discuté avec des collègues, bah à l'occasion de ce stage l'an dernier sur ce blog-là, donc au repas en fait, à midi, avec des collègues de français qui trouvaient que c'était intéressant quand même, et que c'était assez pratique, et qui renvoyaient les élèves, par exemple, sur un travail à la maison sur tel texte, ben voilà sans avoir besoin d'aller photocopier, de le distribuer, tu vas aller chercher tel texte... Ils trouvaient ça plutôt intéressant. J'pense que y'a les pour et les contre.

[>Moi] : Oui voilà, y'a les pour et les contre, là j'en ai parlé avec des profs de Corrèze aussi, qui sont à fond dedans et qui l'utilisent énormément. Et y'en a d'autres qui sont pas du tout pour, et qui trouvent que ça sert à rien, et que de toute façon l'opération Ordicollège… Ça change tous les quatre ans les supports, donc ils préparent plein de cours. Avant c'était les ordinateurs, donc ils ont préparé les cours sur ordinateur, après on est passé sur tablette, donc

(cc) BY-NC-ND

il a fallu tout recommencer sur les tablettes, et là ça va encore rechanger très probablement l'année prochaine, donc il va falloir encore rechanger tous les cours, et donc y'a certains profs qui trouvent pas ça très intéressant non plus.

[>Cécile Français] : Y'a pas une histoire de génération peut-être ? Les jeunes s'y mettent pas plus vite ?

[>Moi] : Non j'pense pas, et en plus je crois que aujourd'hui, enfin je sais pas, mais je parlais avec un instit, de mon âge, qui vient juste de sortir de l'ESPE maintenant, et du coup, vu que on est quand même une génération qui a grandi dans ces technologies, maintenant on commence à avoir plus de recul peut-être par rapport à ça, et on se rend compte qu'on a pas forcément envie que les enfants ils grandissent là-dedans, parce que c'est pas forcément très intéressant. Enfin lui, il est instit, et puis il est en maternelle en plus, donc il me disait très clairement qu'il voulait pas utiliser ces technologies avec les enfants parce que y'a d'autres choses à faire avant de le mettre devant des écrans. Et je crois que du coup, dans notre génération, on est peut-être plus au fait de ce genre de choses, et j'pense qu'on a des réflexions plus critiques à l'égard des écrans, que ce que peuvent avoir d'autres profs. Enfin c'est la réflexion que j'me suis faite quand j'suis allée à un colloque, parce que j'voyais tous les chercheurs qui ont j'sais pas, la soixantaine quasiment maintenant, et qui disaient en gros que c'était génial les écrans, et que c'était quelque chose de magnifique pour les enfants, et qu'à la limite il fallait absolument les mettre devant, que ça pouvait être que du bon et du positif, et en fait j'pense qu'ils se rendent pas compte que eux, ils parlent de leur point de vue, et que eux, ils ont reçu une énorme culture lettrée avant, et que c'est pour ça que maintenant ils peuvent avoir...

[>Cécile Français] : Oui oui, tout à fait oui, et puis bon, je sais pas s'ils se rendent compte que... Enfin moi je crois que les enfants chez eux, passent déjà beaucoup de temps devant, enfin moi j'le vois avec mes propres enfants hein, et puis on les a laissé faire assez volontiers en même temps, parce qu'on s'est dit « il faut qu'ils mes maîtrisent ces outils, donc allons-y hein, l'ordi est dans le salon »... Et donc ma fille, elle est en CP maintenant, mais enfin déjà l'an dernier en grande section de maternelle, elle savait aller toute seule sur des sites qui proposent des jeux plus ou moins éducatifs, c'est vrai n'est-ce pas, pour les enfants. Donc voilà, elle va aller sur Google, avant de savoir écrire, lire, elle se souvenait de jeux enfants, elle a écrit « jeux enfants », elle a retenu les lettres par cœur, elle cliquait, elle manipulait la souris, elle allait faire ses trucs quoi. Mais on les a laissé faire j'veux dire, mais

(cc) BY-NC-ND

on les a pas encouragé à y aller, mais ça leur a plu tout de suite, mais ouais histoire qu'ils soient familiarisés avec ça, et que ça les enquiquine pas après, voilà, on va pas leur interdire ça, mais par contre on est obligé de limiter, parce qu'ils passeraient leurs journées sinon... face à un écran. Et j'ai mon fils plus grand, qui, mais alors bon, c'est une histoire de caractère aussi, j'pense, m'enfin... Il a beaucoup regardé la télé petit, chez la nounou, tout le temps, les DVD, il ne sait pas... il sait pas jouer en fait mais j'pense que c'est... C'est peut-être un caractère, donc voilà, quand on dit « stop la télé », on englobe ordinateur, console, télé dans la même durée. Donc c'est une heure le matin, une heure l'après-midi, le mercredi et les weekend, et pas les lundi, mardi, jeudi, vendredi. Et en fait, ben une fois que c'est fini, il sait pas quoi faire quoi. Alors du coup il a trouvé la lecture, donc c'est très bien, du coup il lit beaucoup. Mais en fait... c'est-à-dire que si on lui propose quelque chose, voilà, mais tout seul... Alors j'sais pas si c'est à cause de ça, parce qu'il a beaucoup regardé la télé petit quand même.

[>Moi] : Ben je sais pas, je sais que y'a les psys qui disaient que… Après je sais pas si c'est en lien avec le fait de faire une activité ou pas, mais des psys disaient que le fait de mettre des enfants devant des écrans tout le temps, ça pouvait avoir un souci pour la construction de l'imaginaire, et pour l'habitude à s'ennuyer. Parce qu'en fait, quand on s'ennuie, on imagine des choses, et vu que les enfants là, c'est pas qu'ils s'ennuient plus, parce qu'on peut très bien s'ennuyer en regardant un programme à la télé, mais ils ont tout le temps une image devant les yeux, et du coup ils se construisent pas leurs propres images, c'est ça que les psys disaient. Après je sais pas si c'est lié avec le...

[>Cécile Français] : Ouais mais y'a pas que ça non plus, j'pense que c'est une histoire de personnalité aussi, mais bon, peut-être que ça influence quand même. Enfin bref, voilà.

[>Moi] : Et y'a un truc aussi que pas mal de profs m'ont dit, c'est qu'ils voulaient pas trop utiliser les technologies en classe parce qu'ils trouvaient que comme c'était fait aujourd'hui, c'est-à-dire y'a que le prof qui a un ordinateur dans les classes en ce moment, ça fait que les élèves étaient spectateurs, et que du coup ils étaient passifs, ils faisaient que recevoir le cours, et que c'était pas le but. Le but c'est quand même de rendre le cours le plus interactif possible, avec les élèves pour que y'ait une participation, et pour que ils puissent parler ensemble, qu'y'ait un échange quoi, voilà.

[>Cécile Français] : Ben ça dépend comment on utilise l'ordinateur quoi.

[>Moi] : Mais ouais, c'est des questionnements de pas mal de profs. J'ai un prof de maths qui disait que lui il avait utilisé le tableau numérique avec les élèves, il avait utilisé

(cc) BY-NC-ND

GeoGebra et d'autres logiciels avec les élèves, et en fait il en revenait parce qu'il se rendait compte qu'au final les élèves après ils savaient plus manipuler un rapporteur, ou un compas, parce que faire quelque chose, enfin une construction, sur un ordinateur, c'est pas pareil que faire une construction à la main. Et il trouvait qu'y'avait des fondamentaux qui se perdaient, en passant par l'ordi.

[>Cécile Français] : Ben j'sais pas, le collègue de maths qui était là tout à l'heure il n'utilise plus que le TBI. Mais bon, ça n'empêche pas que les élèves ont un rapporteur, tout ça, et puis ils font sur papier aussi quoi.

[>Moi] : Oui voilà, c'est ça, après ça dépend comment c'est utilisé, si on voit ça comme quelque chose de complémentaire ou...

[>Cécile Français] : Mais enfin bon, il en parlera sûrement, de toute façon il est très à l'aise avec ça.

[>Moi] : Ouais du coup, en lettres, vous en avez pas besoin au final.

[>Cécile Français] : Ah j'en éprouve pas le besoin, non. Voilà, si vraiment j'essaye de l'utiliser, ça serait quand même histoire de varier les supports, bon. Et puis bon toujours en se disant qu'un élève se trouvera mieux sur tel support qu'un autre, mais bon... Mais je sais pas trop en fait, comme j'ai pas la pratique. Après je sais qu'en latin du coup ils sont demandeurs hein, « on va en salle multimédia aujourd'hui ? ». Ils aiment bien, mais justement, ça peut être un peu gênant, enfin j'veux dire, faut pas qu'ils perdent la notion du travail quoi, enfin j'veux dire on vient en cours pour travailler quoi, voilà c'est ça.

[>Moi] : Est-ce que du coup, ils réussissent bien à faire la différence entre les outils numériques au collège, qui sont des outils de travail du coup, et ceux qu'ils ont chez eux et qui sont pour le divertissement, enfin est-ce qu'ils se rendent bien compte que quand ils viennent ici, c'est pour...

[>Cécile Français] : Je sais pas, faut que j'en discute avec eux, j'en sais rien. Mais j'ai l'impression, j'suis pas sûre qu'ils passent beaucoup de temps sur l'ordinateur, souvent quand les élèves me parlent, c'est les consoles quoi. J'ai l'impression qu'ils passent beaucoup de temps aux jeux-vidéos. Alors certainement les réseaux sociaux aussi hein, je suppose, mais ils en parlent pas tellement. Bon, ils y vont, moi j'suis sur Facebook, et j'ai des anciens élèves qui me demandent à chaque fois, donc j'en prends un ou deux, que je sais qui étaient sérieux et tout ça. Donc j'vois bien qu'ils y vont, mais j'ai pas l'impression qu'ils y passent leur temps. Mais par contre les jeux-vidéos, ils en parlent tout le temps, tout le temps, enfin y'a des

(cc) BY-NC-ND

garçons qui sont à fond. De toute façon, j'le vois dans les rédactions aussi, ils racontent des trucs des fois, voilà, on comprend tout à fait que c'était le héros de je sais pas quel jeu, et depuis longtemps ça. C'est même pénible des fois parce que ils racontent des trucs... Ils se font plaisir mais bon voilà, c'est des espèces de jeux de rôle... c'est inintéressant. Donc les jeux vidéo beaucoup.

[>Moi] : Mais pas trop les ordis, ok.

[>Cécile Français] : Bah j'ai pas l'impression. Après, c'est dans des petites choses, bon dans les rédactions, j'les vois apparaître les jeux-vidéos chez les garçons, ça c'est sûr, et sinon dans des petites choses qu'on peut se dire comme ça, au hasard d'une remarque, ou en cours, enfin...

[>Moi] : Mais c'est vrai que c'est des gros consommateurs d'écrans les enfants, c'est assez impressionnant. Et du coup vous pensez quoi vous, quand on dit que la culture de l'écrit est vouée à disparaître, que le livre bientôt n'existera plus...

[>Cécile Français] : Oh moi je n'y crois pas, non moi j'y crois pas, j'pense que c'est pas possible en fait. J'vois pas comment tout ce qui est numérique pourrait remplacer l'écriture et le livre, moi j'pense que c'est pas possible. Après j'en sais rien, l'avenir nous le dira, mais j'crois pas. Et puis y'a aussi des enfants qui prennent plaisir encore à écrire.

[>Moi] : Ben j'en avais parlé avec des instits de maternelle…

[>Cécile Français] : Même des enfants j'veux dire, c'est pas que des...

[>Moi] : Elle me disait justement, que quand ils commençaient à écrire, les gamins ils étaient super contents parce que ça voulait dire qu'ils devenaient grands.

[>Cécile Français] : Ouais, ouais, bien sûr, y'a encore ça.

[>Moi] : Et que du coup, ouais, ils aiment encore écrire quoi, c'est pas quelque chose qui est passé.

[>Cécile Français] : Mais même les livres de toute façon, enfin l'objet livre, ils aiment encore ça aussi. Donc non, non j'pense pas que ça disparaisse, ça m'étonnerait. Mais j'vois pas comment c'est possible même, tout simplement, j'm'imagine pas en fait.

[>Moi] : Je sais pas trop, j'trouve que y'a de plus en plus de choses qui deviennent informatisées, numérisées... L'école aussi on veut maintenant de plus en plus la numériser donc…

[>Cécile Français] : Ouais mais enfin... Mais comme outil de communication hein, parce qu'en fait bah la question qu'on se posait par rapport au projet d'établissement, c'était

(cc) BY-NC-ND

uniquement par rapport à la communication avec les familles hein. Après numériser tout le savoir, j'crois pas quand même... J'pense que les deux supports peuvent complètement vivre ensemble quoi, enfin voilà. Être complémentaires même, enfin j'vois pas pourquoi tout numériser ferait disparaître le papier, et puis j'crois pas que ça soit dans notre intérêt quand même, parce qu'après on est tout le temps dans le virtuel. Mais bon, moi j'ai pas eu l'habitude de l'écran, et, par exemple, moi si j'continue à préparer mes cours sur papier et tout... Alors j'ai progressé hein, parce que maintenant, une évaluation, j'vais directement la taper sur l'ordinateur, y'a trois, quatre ans, j'la faisais d'abord sur papier, et je ne faisais que recopier au propre. J'arrivais pas à réfléchir, à écrire, comme ça, directement, maintenant j'y arrive. J'veux dire, c'est une habitude que j'ai prise. Mais pour mes cours, non. J'sais pas comment l'expliquer trop, mais l'acte de réflexion, ça va avec le geste de la main qui écrit.

[>Moi] : C'est ce que j'allais dire, j'trouve que c'est pas pareil de poser sa pensée sur le papier, parce que c'est vraiment... On a le temps de le faire, enfin on prend plus le temps que de le faire à l'écran.

[>Cécile Français] : Ben c'est une habitude aussi hein j'imagine...

[>Moi] : Mais j'sais pas, on réfléchit pas pareil j'trouve quand on tape sur l'ordinateur, et ça se voit avec le niveau de l'orthographe par exemple, les fautes qu'on fait c'est... Moi j'sais que j'fais beaucoup plus de fautes à l'ordinateur que en écrivant sur le papier. Et j'pense que pour les enfants c'est pareil du coup. Alors après on nous dit que le cerveau est plastique, et que il va s'habituer tout seul à réfléchir sur l'ordinateur, certes, mais c'est pas forcément la même réflexion qui va se développer. Du coup y'a des chercheurs en sciences cognitives qui expliquaient que la faculté qu'on a développé avec l'écrit, c'est l'attention profonde, c'est le fait de pouvoir se concentrer longtemps sur une seule chose, et de façon très poussée, donc on peut rester concentrer très longtemps sur un texte par exemple, et l'analyser, et voilà. Et aujourd'hui avec les écrans, ce qui se passe c'est qu'on arrive à une attention zapping, sur du multitâches quoi, et il faut... On va pouvoir faire plein de choses à la fois, mais être concentré de manière très superficielle.

[>Cécile Français] : Ouais, je sais pas si c'est parce qu'ils sont nés avec les écrans, mais les élèves, beaucoup… Alors on en parlait l'autre jour, on avait l'impression que y'en avait de plus en plus, mais bon, y'a pas que ça j'pense comme explication, mais c'est vrai que beaucoup d'élèves, cette année, là, surtout c'est flagrant là sur un niveau, beaucoup d'élèves ont du mal à rester concentrés longtemps, ça c'est sûr. Moi j'le vois quand on fait un travail de

(cc) BY-NC-ND

rédaction, c'est 1h30 la rédaction au brevet, ben les 3e, y'en a jamais qui travaillent pendant 1h30 en général. Et ils n'arrivent pas effectivement à rester concentrés. Mais le truc aussi c'est qu'on emmène de plus en plus d'élèves jusqu'à la 3e et qui ont des difficultés, voilà... et qui sont malheureux à l'école parce que voilà on a rien d'autre à leur proposer, donc y'a d'autres explications peut-être que le fait que...

[>Moi] : Oui c'est sûr, à mon avis c'est un des facteurs, y'a pas que ça à prendre en compte…

[>Cécile Français] : Et on en traîne là jusqu'à la fin de la 3e, mais les pauvres...

[>Moi] : Ouais, pour eux c'est une torture.

[>Cécile Français] : Mais ouais, ils sont dépassés, arrivés en 4e, en 4e, ils comprennent plus rien…

[>Moi] : Ouais mais on a arrêté les 4e d'insertion.

[>Cécile Français] : Ouais c'est ça, comme y'a pas tellement d'autres solutions, ou très peu, finalement voilà...

[>Moi] : Ouais ils se retrouvent...

[>Cécile Français] : Alors ces élèves-là effectivement, il faut pas leur demander de se concentrer pendant 1h30, ils peuvent pas quoi. Mais voilà, ils ont vraiment du mal à rester concentrés effectivement, et puis à réfléchir vraiment, y'en a peu aussi. On le voit toujours dans le travail d'écriture hein, de toute façon, approfondir, aller chercher un peu, gratter, pfff... On a des textes très superficiels. Alors y'a forcément un niveau scolaire aussi, j'veux dire y'en a qui peuvent pas réfléchir, y'en a pour lesquels la mise à l'écrit pose tellement de problèmes de toute façon, qu'ils ont les idées en tête mais qui savent pas les exprimer... Donc y'a plusieurs facteurs qui entrent en jeu, mais sur la concentration, c'est étonnant quand même comme ils sont de plus en plus nombreux à pas se concentrer longtemps. Après y'a plusieurs facteurs c'est sûr.

[>Moi] : Oui mais c'en est un qui joue.

[>Cécile Français] : Mais ne pas arriver à se concentrer et donc bah réfléchir, c'est compliqué du coup, voilà.

[>Moi] : Bah oui, parce que la réflexion demande du temps, c'est ça aussi, c'est qu'à l'école, ça demande du temps, c'est un temps long.

[>Cécile Français] : Ils sont pas prêts non plus à vouloir le faire.

(cc) BY-NC-ND

[>Moi] : Mais ça c'est que depuis récemment ou c'est un truc que vous avez toujours constaté ?

[>Cécile Français] : Non non, on l'a toujours constaté, mais disons qu'on avait l'impression, on en parlait entre collègues, qu'ils étaient plus nombreux les élèves dans ce cas-là, à avoir des difficultés de concentration. Mais y'en a toujours eu, y'en a toujours eu, c'est sûr, moi ça m'agace un peu des discours, mais que j'entends ici aussi avec mes collègues, mais on s'entend tous bien, j'leur dis hein, « que vraiment c'est de pire en pire, que le niveau baisse », mais ils se souviennent pas, mais moi j'me souviens même quand j'étais élève, des gamins qui étaient en difficultés, qui comprenaient rien à rien, y'en avaient déjà.

[>Moi] : Oui, y'en a toujours eu ?

[>Cécile Français] : Le niveau scolaire... Non, non, y'a toujours eu des gamins qui étaient pas scolaires hein, ça c'est sûr. Donc j'crois pas qu'y'ait une baisse de niveau. Après le truc c'est que on a plus d'élèves en difficulté scolaire qu'avant, puisqu'ils pouvaient partir déjà sur une 5e techno je crois que ça s'appelait comme ça, j'sais plus. Enfin voilà, donc dans un collège comme ça, on les voyait pas ces élèves-là, voilà c'est tout. Enfin bref voilà.

[>Moi] : Ah oui, j'ai une dernière question, à votre avis quelles seraient les conditions à mettre en place pour une bonne utilisation du numérique ? Au collège ?

[>Cécile Français] : Les conditions ?

[>Moi] : Ouais, qu'est-ce qui pourrait favoriser, par exemple vous, qu'est-ce qui pourrait favoriser le fait que vous iriez vous mettre un peu plus au numérique ?

[>Cécile Français] : Eh bien, non mais moi c'est con hein ce que j'vais dire, mais que j'aie du temps, tout simplement. Que j'aie du temps pour me pencher sur les outils comme j'les maîtrise pas tout à fait, m'enfin j'me débrouillerais toute seule, j'ai pas besoin d'une grosse formation, c'est pas le problème, mais du temps, pour préparer c'que j'peux utiliser ensuite avec les élèves. J'veux dire moi j'ai des heures sup', et puis ben en français des corrections qui prennent du temps quoi, donc voilà, quand j'arrive à me libérer le dimanche après-midi, ben je me libère le dimanche après-midi hein, j'vais pas me plonger là-dedans, c'est sûr. Donc un temps personnel quoi en fait pour préparer tout ça, enfin préparer des documents à utiliser avec les élèves, euh... C'est surtout des choses matérielles hein, celle-ci et puis... mais ça on va y venir mais voilà, y'a encore une salle qui est pas équipée, c'est celle où je suis la plupart du temps, j'ai pas d'ordi dans ma salle, donc que j'aie pas besoin de regarder si la salle où y'a le TBI, où y'a le vidéoprojecteur... Enfin qu'une salle soit libre quoi, j'prévois pas forcément

(cc) BY-NC-ND

quoi... Mais bon y'a plus que ma salle hein ceci dit, toutes les autres sont équipées maintenant avec ordinateur, vidéoprojecteur ou TBI donc voilà. Mais preuve que j'veux bien m'y mettre c'est que ça fait deux ans que j'le demande l'ordi dans ma salle. C'est tout hein, parce que je crois que c'est quelque chose qui viendrait vraiment de moi quoi, après...

[>Moi] : Vous voyez pas de problèmes...

[>Cécile Français] : Non non non, pas de problèmes en particulier à part ma bonne volonté hein. Non mais c'est vrai honnêtement, j'crois pas hein. Des outils, des ressources, y'en a... Y'en a c'est sûr, quand on avait changé notre manuel, j'avais commencé à télécharger tous les documents pour utiliser ce que j'vous disais tout à l'heure, les textes où on pouvait encadrer, cacher la moitié du texte tout ça, bon et puis j'ai pas pris le temps de finir c'que j'avais ébauché, donc c'est vraiment ma bonne volonté quoi.

[>Moi] : Après même au niveau de la maintenance et tout ça, y'a pas de souci...

[>Cécile Français] : Ah si si, si y'a des soucis, y'a plein d'ordinateurs qui fonctionnent plus dans la salle multimédia, quand on veut aller travailler sur Internet, ben c'est vrai que si y'a une récré avant c'est bien, parce qu'il faut allumer tous les postes, sinon on perd dix minutes avant de commencer quoi, une espèce de lenteur... Des problèmes d'imprimantes, mais là parce que l'imprimante marchait plus l'an dernier. Donc le peu de fois où j'les fais travailler en français, quand par exemple on va faire un petit recueil d'une nouvelle fantastique avec les 4e, ils vont taper les textes chez eux. Mais je vais y aller un petit peu, avant les vacances de Noël, une fois par ci par là, où ils vont donc taper leur texte. Eh ben l'autre jour j'ai dû passer poste par poste avec ma clé parce que l'imprimante avait pas été encore installée, et j'me sentais pas de l'installer, j'ai même pas essayé, donc du coup, j'pouvais pas imprimer leurs textes, j'avais l'imprimante toute neuve, j'm'étais dit « c'est bon, on va pouvoir imprimer direct quand les textes auront été tapés », non, donc voilà. Y'en avait un ou deux qui avaient leur clé perso qui enregistraient avec leur clé, et sinon moi j'suis passée donc poste par poste avec ma clé pour enregistrer chaque texte. Donc j'ai fini toute seule, j'leur ai dit « allez en récré », et pis voilà, et puis j'vais devoir après tout imprimer, enfin j'sais pas si elle a été installée, j'l'ai demandé mais bref... Ouais des petites choses comme ça, c'est pas grand-chose non plus quoi.

[>Moi] : Mais vous, vous êtes pas réfractaire au numérique quoi.

[>Cécile Français] : Non, non non.

[>Moi] : C'est juste que vous en voyez pas vraiment l'intérêt.

(cc) BY-NC-ND

[>Cécile Français] : Non, et puis de toute façon même davantage, par exemple mon fonctionnement en latin me satisfait tout à fait. C'est-à-dire qu'on fait les deux quoi, et puis quand on fait des activités sur l'ordinateur, de toute façon, j'laisse toujours une trace dans le cahier après. Mais ça je me sens obligée, par rapport aux parents, ne serait-ce que qu'ils aient une trace de ce qui se fait en cours quoi, ou un inspecteur qui viendrait, mais qu'y'ait une trace quelque part du travail des élèves. Donc de toute façon on revient au cahier, mais parfois ça peut être une photocopie où ils ont imprimé ce qu'ils ont fait sur l'écran, hein, et j'trouve que c'est pas mal en fait, de faire une fois l'un, une fois l'autre. Je fais moins évidemment la salle multimédia, mais sur certaines périodes, avec les 3e en ce moment, j'fais une séquence entière, donc, sur le site Helios, on fait quasiment que sur ordinateur quoi, mais ça va durer trois semaines quoi, et puis après, ça va être fini, et puis voilà, et j'trouve que c'est pas mal.

[>Moi] : Oui mais vous trouvez qu'ils réussissent, enfin...

[>Cécile Français] : Honnêtement, au niveau des évaluations par exemple, ou de la compréhension des notions, j'vois pas de différences, non mais c'est vrai, vraiment...

[>Moi] : Mouais, c'est pas un truc... parce que le discours ça va faire réussir les élèves si on passe au numérique...

[>Cécile Français] : Pppffff non, alors ça moi j'y crois pas du tout. Moi j'trouve c'est pour varier un peu quoi, et je sais que j'avais commencé à faire plus avec le latin parce que c'est vrai que les sites qu'on nous avait indiqué sont super, j'ai pas l'équivalent en français par exemple. Et puis étant moins nombreux, on va dans la salle multimédia, c'est facile, donc voilà, c'est pour ça que j'l'utilise plus, mais au début, je pense que quand j'ai commencé à les amener et tout, c'était pour varier les plaisirs, c'était une idée de plaisir quoi, voilà c'est tout. C'est pas du tout pour la réussite.

[>Roger Mathématiques] : Bah le plaisir est lié à la réussite quand même.

[>Cécile Français] : Oui oui certainement, mais tu vois, parce qu'en latin j'y vais pas mal en salle multimédia, et j'y vois pas de différence au niveau des évaluations, par exemple on fait une séquence entière sur ordi, et une séquence entière... J'vois pas de différence, honnêtement. Après, c'est vrai que j'ai rarement en latin des élèves en grande difficulté, généralement. Donc c'est pas forcément un bon échantillon...

(cc) BY-NC-ND

VI. Entretien individuel n°6

Roger Mathématiques

[>Moi] : Alors, la question c'est, est-ce qu'à votre avis le plaisir d'apprendre est forcément lié à l'usage des supports numériques en cours ?

[>Roger Mathématiques] : Non, non non, ça peut pas être « forcément lié » dans la mesure où y'en avait beaucoup qui ont eu le plaisir d'apprendre avant que ça existe, donc c'est pas lié, c'est un plus pour certains, c'est un aspect ludique pour certains, pour moi. Voilà donc non, j'pense pas. Mais ce qui n'empêche pas de penser que c'est incontournable, ça me semble incontournable de nos jours.

[>Moi] : Pourquoi ?

[>Roger Mathématiques] : Pourquoi ? Ben d'une part parce que de plus en plus ça fait partie de l'environnement de tout le monde, que ça nous apporte quand même beaucoup de souplesse sur certains points. Alors on verra dans le détail, j'imagine dans le questionnement, un côté pratique, un côté plus riche que c'qu'on fait au tableau, enfin moi particulièrement pour le tableau blanc interactif, et puis au niveau des usages sur les ordis, alors en salle info ça permet aussi de simplifier en maths particulièrement l'usage de l'instrument.

[>Moi] : Du coup c'est plus facile pour...

[>Roger Mathématiques] : C'est pas forcément plus facile parce que... Ça permet de mieux s'approprier les concepts de droite et tout ça, et d'éviter le problème de la manipulation des instruments dans certains cas.

[>Moi] : Parce que du coup ils manipulent plus ?

[>Roger Mathématiques] : Ah beh de toute façon ils continuent parce qu'on n'est pas souvent en salle info, mais l'idéal ça serait qu'ils aient à côté le PC et qu'ils puissent faire des tracés sur PC. Petit à petit on y viendra mais déjà en géométrie... Après ça peut être aussi... utiliser l'informatique comme outil de remédiation avec des logiciels d'exercices autocorrigés, donc ça, ça permet le travail en autonomie.

[>Moi] : Oui parce qu'en maths y'a pas mal de ressources quand même, y'a Sésamath déjà.

[>Roger Mathématiques] : Ouais, j'utilise Sésamath.

(cc) BY-NC-ND

[>Moi] : Et est-ce que vous sentez que les élèves sont plus intéressés par les cours si vous utilisez les supports numériques ?

[>Roger Mathématiques] : Au début oui. Après ça s'estompe et c'est un outil comme un autre. Le tableau blanc au début, du coup, ils étaient un peu émerveillés, y'en a qui voulaient venir au tableau. Enfin ils veulent toujours quand même pour les petites classes manipuler un peu, mais finalement maintenant, c'est devenu le tableau, la question se pose pas. C'est comme ça en maths, c'est le tableau, et ils sont pas plus attirés par les cours parce que le contenu restera le même.

[>Moi] : Oui voilà, c'est ça, c'est l'effet de nouveauté, et après ils se rendent compte qu'il faut quand même travailler derrière quoi.

[>Roger Mathématiques] : Oh oui. Nous on peut quand même montrer d'autres choses avec un TBI qu'on peut pas avec un tableau normal, sur un historique, sur ce qui s'est passé. On peut faire plein de choses qui sont plus riches.

[>Moi] : Du coup, vous montrez quoi en plus sur le TBI ?

[>Roger Mathématiques] : Alors y'a des animations, qu'on peut montrer, à un moment donné. Par exemple on peut montrer comment on trace une médiatrice, sur séquence vidéo avec l'instrument qui arrive au tableau, c'est décomposé en plusieurs séquences, et sur trente secondes, on voit comment on trace. Et puis c'est mis en boucle, donc ils l'ont en permanence devant les yeux, tandis que quand un prof le fait avec les instruments au tableau, il le fait une fois deux fois, mais il va s'arrêter, il va pas le faire en boucle hein. Donc c'est quand même... ça a un intérêt de ce côté-là, et on peut projeter le contenu du livre sur le tableau, avec des exercices à trous, notamment aussi, on a une palette de couleurs plus importante, euh... Qu'est-ce qu'y'a d'autre ? Ben y'a des outils de symétrie qu'on peut faire, des outils de transparence, comme si on avait un papier calque... euh... Qu'est-ce que j'utilise d'autre ? Ben l'agrandissement, la réduction, plein de choses comme ça qui se font en numérique mais qui se feraient pas sur un tableau. Et alors surtout l'historique oui, aussi, de pouvoir remonter sur les séances précédentes, on a vu ça à tel moment, on reprend... Y'a le côté pratique pour le prof mais pour les élèves aussi.

[>Moi] : Ouais de pouvoir leur remontrer c'qu'ils ont fait avant...

[>Roger Mathématiques] : C'qu'y'a déjà été fait, que ça se met en lien avec ce qu'on a déjà noté à tel endroit...

[>Moi] : Ouais, qu'ils soient perdus.

(cc) BY-NC-ND

[>Roger Mathématiques] : Voilà, leur montrer qu'ils ont bien ça dans leur cours parce qu'on a noté ça exactement à tel endroit, ...

[>Moi] : Ouais, d'accord. Et du coup, vous trouvez que ça change quelque chose dans l'appropriation des savoirs pour les élèves ou... ? Sur certaines notions, est-ce que ça facilite... ?

[>Roger Mathématiques] : Oui, euh... oui, oui, ça facilite sur certaines notions j'pense, ouais. Ben après oui, ça dépend comment on présente aussi les choses, là j'vois que sur les angles particulièrement cette année, j'ai tourné les choses un peu différemment avec les 6e, bon, j'crois qu'effectivement le fait d'avoir le tableau, d'avoir le rapporteur au tableau, un grand rapporteur affiché, qu'on puisse manipuler en numérique avec des transparents des choses comme ça, ça a aidé oui.

[>Moi] : D'accord. Parce que du coup, l'affichage est plus évident, c'est plus facile de leur montrer des choses. Et pour la manipulation, on va dire des élèves, eux du coup, ils utilisent pas forcément le numérique, sauf quand vous allez en salle multimédia.

[>Roger Mathématiques] : Alors, voilà, sauf quand on va en salle multimédia, et malheureusement, on n'y va pas beaucoup, notamment à cause de c'que j'ai dit tout à l'heure. La dernière fois que j'y suis allé, j'ai mis vingt minutes à allumer les ordinateurs donc ça veut dire prévoir la séance avant, les allumer avant, etc. Y'a un moment c'est plus possible en termes d'organisation, un ordinateur pour moi ça doit marcher au moment où on en a besoin. Tant qu'on n'aura pas ça, on pourra pas développer les usages numériques, donc ben j'suis pas prêt d'y retourner.

[>Moi] : Donc là c'est vous qui montrez le cours sur le TBI.

[>Roger Mathématiques] : Alors, donc j'montre le cours sur le TBI, effectivement, c'est moi qui manipule, eux, ils ont pas d'usages individuels, normalement. En maths aussi, on a beaucoup d'activités numériques à faire justement en géométrie, avec des tracés, des tableurs à utiliser pour mettre en œuvre des formules, automatiser, donc on est censés utiliser le tableur, logiciel de géométrie dynamique, leur faire utiliser, voilà. Et plus des séances de remédiation, mais ça j'leur montre plus ou moins quand on est en petit groupe, notamment pour le calcul. Mais pour tout ce qui est un peu automatisation de résultats, donc calcul avec des relatifs, calcul avec des fonctions, des choses comme ça, avec Sésamath, mais du coup j'leur montre un petit peu éventuellement en séance, mais c'est à eux de l'utiliser chez eux. Mais ils le font certains.

(cc) BY-NC-ND

[>Moi] : C'est vrai ?

[>Roger Mathématiques] : Pas beaucoup, quelques-uns s'y mettent.

[>Moi] : D'accord.

[>Roger Mathématiques] : Alors j'me suis pas encore lancé dans des grandes séances où on rentre des classes, où on détermine des séances d'exercices à faire sur une semaine, sur l'ordinateur, avec des exercices que j'ai proposé moi et qui... On peut aussi faire ça.

[>Moi] : Oui parce que du coup, ça permet beaucoup d'individualiser le travail.

[>Roger Mathématiques] : Ouais, mais en même temps, voilà, individualiser, quand on a cent élèves, euh... Au bout d'un moment c'est pas possible, on peut le faire au cas par cas, quand on a vraiment de gros soucis avec untel ou untel mais, on peut pas parler d'individualisation réelle. On est obligé de faire des grands groupes quand même sinon...

[>Moi] : Ouais sinon c'est impossible à gérer.

[>Roger Mathématiques] : Impossible.

[>Moi] : Et du coup, les usages... Ouais vous allez pas en salle multimédia quoi. Et pour vous y'a un souci d'équipement ici ou ?

[>Roger Mathématiques] : Oui.

[>Moi] : D'accord, clairement. Il vous faudrait une autre salle multimédia ou ?

[>Roger Mathématiques] : Non, euh... des ordinateurs qui fonctionnent, voilà. Au niveau du nombre de postes, vu qu'on a des petits effectifs c'est bien parce qu'on en a un par poste, un élève par poste, donc là ça va, à part ça... Après, c'est un problème de temps aussi, parce que les séances informatiques prennent beaucoup de temps.

[>Moi] : Oui même en préparation, en amont.

[>Roger Mathématiques] : Oui aussi, mais pour peu d'activités en fait. C'est beaucoup de temps pour peu d'activités, parce que les élèves sont pas autonomes, ou alors, pour qu'ils le deviennent, il faut leur apprendre à devenir autonome, faut y aller très souvent du coup, et c'est peut-être une perte de temps au début pour un gain derrière hein, c'est toujours pareil, mais... Y'a tellement d'obstacles, notamment avec le fonctionnement du matériel déjà, qu'on peut pas y passer beaucoup de temps. Si on doit passer vingt minutes à allumer les ordis à chaque séance ou à se connecter, ça fait trop de perte de temps.

[>Moi] : Oui, j'ai des profs qui me disaient que les séances informatiques étaient les plus fatigantes qu'ils faisaient.

(cc) BY-NC-ND

[>Roger Mathématiques] : Aussi oui, parce que c'est à cadrer de manière parfaite, parce que sinon « et moi j'ai ceci, moi j'ai cela », donc on est obligé d'être très directif. Ce qui est pas drôle non plus.

[>Moi] : Oui, du coup, parce qu'ils maîtrisent pas du tout l'outil en fait.

[>Roger Mathématiques] : Non.

[>Moi] : Parce que on nous fait croire que c'est les natifs du numérique, et que du coup ils sont très à l'aise dedans.

[>Roger Mathématiques] : Non, ils sont entourés de, mais ils maîtrisent pas pour des usages qu'ils n'ont pas l'habitude d'avoir.

[>Moi] : D'accord, et donc là vous faîtes comment, c'est vous qui faîtes au coup par coup, qui leur montrez des choses ou...

[>Roger Mathématiques] : Non alors en général, j'prépare sous forme de TP, ou j'les guide, donc j'leur fais des copies d'écran, ils doivent appuyer sur tel bouton etc. Au début, pour apprendre à manipuler les boutons, après ils ont plus d'autonomie, et puis à côté ils doivent mettre le résultat de leur action, voilà, des questions qui sont posées sur la figure qui a été construite etc. Pareil avec le tableur.

[>Moi] : D'accord.

[>Roger Mathématiques] : Et je passe derrière régulièrement, parce qu'effectivement...

[>Moi] : Ouais, ils arrivent pas quoi. Et du coup, ça se passe comment avec le B2I, parce que le B2I c'est censé leur apprendre à...

[>Roger Mathématiques] : Alors ils font beaucoup de choses en techno, c'est beaucoup l'ordi en techno quand même. Donc... les séances sont informatisées, donc du coup, c'est le collègue qui valide quasiment tous les items mais normalement effectivement ça devrait être pluridisciplinaire. Moi j'en ai un certain nombre à valider, dans la réalité des faits, j'le fais de moins en moins. Je les emmène quand même en salle info, mais deux ou trois fois l'année.

[>Moi] : Et le B2I, vous trouvez ça suffisant pour leur apprendre à maîtriser l'outil informatique ?

[>Roger Mathématiques] : J'sais pas, parce qu'au final je sais pas concrètement tout ce qu'ils savent faire ou pas faire. Ils arrivent à... oui globalement ils arrivent quand même à ouvrir un dossier, enregistrer un document dans un dossier, naviguer sur Internet, etc. Oui, j'crois que quand même, en sortant de 3e, ils ont quand même un bagage... Quand on parle de difficultés, c'est souvent avec les petites classes, donc petit à petit ils apprennent à force. Les

(cc) BY-NC-ND

petites classes, c'est terrible, ils savent vraiment rien faire, ils ont des fois des problèmes juste pour entrer leur nom pour leur session...

[>Moi] : Oui mais c'est peut-être aussi parce que ils l'utilisent pas trop chez eux, ils ont pas encore trop...

[>Roger Mathématiques] : Oui, alors ils ont verrouillé le clavier sur majuscule, donc ça c'est pas les bons mots de passe, ou des choses comme ça, ou ils ont inversé les numéros dans la date de naissance, des choses très basiques, mais rien que ça déjà.

[>Moi] : Et du coup, est-ce que vous pensez que les supports numériques doivent se substituer ou penser en complémentarité avec les supports traditionnels ?

[>Roger Mathématiques] : J'sais pas si ils doivent se substituer, non, complémentarité j'dirais plutôt, parce que tout ne pourrait pas être numérisé, y'a un moment donné quand même j'pense il faut passer par l'écrit. De toute façon, on sera limité ne serait-ce que par la façon d'écrire, les éditeurs de maths par exemple, ils veulent écrire des formules en maths, des fractions des trucs comme ça, ça paraît pas comme ça, mais en fait c'est compliqué, donc ils pourraient pas eux utiliser le support informatique pour faire ça. Donc du coup, si on veut vraiment rédiger quelque chose, on est obligé de passer à la main, donc déjà, y'a pas que... on est obligé d'avoir un support écrit. J'pense qu'en français, en histoire-géo et tout ça, à la limite on pourrait imaginer les élèves avec leur ordi et qui tapent leur devoir sur ordi, en maths, y'aura la limitation, pour moi une limitation carrément physique par rapport au fait que les éditeurs d'équations c'est trop compliqué à utiliser.

[>Moi] : Et j'avais un prof aussi qui me disait que de toute façon, un prof de maths aussi, qui me disait que de toute façon, il ne voyait pas l'intérêt de passer sur le numérique parce que y'a 80% du programme qui se fait sans le numérique en maths.

[>Roger Mathématiques] : Oui mais qu'est-ce que ça veut dire que ça soit numérique ou pas ? Moi avec le TBI, j'suis passé au numérique pour la présentation en tout cas, donc qu'est-ce que ça veut dire passer au numérique ?

[>Moi] : J'pense pour les élèves, pour que les élèves manipulent le numérique.

[>Roger Mathématiques] : Ah oui oui, c'est ça, qu'ils le manipulent effectivement sur 100% du programme, non. Tout ce qui est équation, tout ça, ils peuvent pas le faire avec, ils peuvent faire des petits bouts d'apprentissage, mais pas la totalité de toute façon.

(cc) BY-NC-ND

[>Moi] : Oui voilà, c'est ça qu'il disait, que si on veut passer au numérique, très bien, mais il faut quand même faire en sorte que le programme demande le numérique parce que c'est pas du tout le cas quoi.

[>Roger Mathématiques] : Oui. Y'a plein de choses qui pourraient pas se faire avec le numérique.

[>Moi] : Et du coup lui, ce qu'il me disait c'est qu'il voyait pas forcément l'intérêt de faire sur numérique des choses qui se font sur papier. Genre, il m'expliquait que pour la construction en géométrie, par exemple, il trouvait que leur faire faire tracer des choses sur GeoGebra ou sur Cabri Géomètre, c'était pas génial au final parce qu'après ils savaient plus faire sur papier.

[>Roger Mathématiques] : Oui mais là, j'suis pas forcément d'accord. Parce que bon, à la limite justement, plus tard et dans le monde professionnel, on a que des outils informatiques pour faire des tracés, et on va tendre vers ça on va dire, et j'trouve pas forcément gênant. C'est pas cette partie-là qui pour moi serait la plus gênante à adapter, au contraire, si on pouvait s'affranchir des instruments, des problèmes de matériel qu'ils ont pas, ceci cela... et de manipuler de manière informatique, ce serait pas forcément plus mal. Pour moi.

[>Moi] : Parce que aujourd'hui vous trouvez que c'est devenu obsolète de savoir construire à la main ?

[>Roger Mathématiques] : Ouais, moi j'suis pas un fana du truc il faut absolument que tout le monde manipule. Et en même temps, je sais que pour certains élèves... En même temps non, parce que ceux qui sont en difficulté ils le sont déjà... enfin ils le sont aussi avec des instruments à la main donc... Non, j'suis pas convaincu que ça soit toujours nécessaire d'avoir tous les instruments manuels.

[>Moi] : Et est-ce que voyez de réels avantages dans l'usage du numérique, dans votre pratique ? Que ce soit pour la préparation des cours, ou n'importe, et aussi des inconvénients ?

[>Roger Mathématiques] : Ben préparation des cours, c'est sûr, moi je fais que ça. Donc voilà, tout est tapé, et puis parce que pour le coup, on peut conserver, on peut modifier facilement, y'a pas tout à réécrire, on peut réintégrer des bouts à gauche à droite... On peut réutiliser quoi en gros. On peut transporter, facilement, voilà. On peut numériser, donc utiliser tout ce qu'il y a dans les bouquins...

[>Moi] : C'est un gain de temps pour vous ?

[>Roger Mathématiques] : Ah oui oui. Pas au départ, mais petit à petit oui.

(cc) BY-NC-ND

[>Moi] : Et, après... Est-ce que vous avez été formé au numérique ? Que ce soit à l'IUFM, ou même après dans des formations ?

[>Roger Mathématiques] : On va dire plus ou moins. Alors après, à l'IUFM, non, on peut pas dire, après y'a des formations au PAF là, qu'on peut prendre ou qu'on prend pas. Moi j'en ai pris parce que ça m'intéresse, mais bon, j'ai appris des petites choses... c'était surtout pour voir quelles activités on pouvait faire, voilà, moi j'attendais des choses pratiques que j'ai rarement eu d'ailleurs.

[>Moi] : Ah oui, vous trouvez ça trop théorique ces formations ?

[>Roger Mathématiques] : C'est pas pratique, mais mise en œuvre d'une séance vraiment avec des élèves quoi, qu'est-ce qu'on peut faire, comment ça se déroulerait, j'trouve que c'est jamais complètement pédagogique.

[>Moi] : C'est ce que j'allais vous demander ouais, est-ce que c'est technique, ou trop technique, ou...

[>Roger Mathématiques] : Boh, ça va toujours apporter un petit quelque chose quand même, mais bon, moi j'me suis formé tout seul, globalement, avec le numérique, parce que bon allez, j'suis pas réticent à ça, au contraire, y'a eu d'autres choses avant, l'informatique, moi ça m'a jamais dérangé.

[>Moi] : Et puis parce que vous avez vu tout de suite l'intérêt que ça allait avoir pour vous.

[>Roger Mathématiques] : Ouais, moi j'ai tendance à tout informatiser.

[>Moi] : Et oui du coup, en cours, vous projetez tout le temps.

[>Roger Mathématiques] : C'est toujours projeté, alors, je projette mes cours qui sont tapés, les exercices qu'ils sont en train de faire qui viennent du livre, j'propose des activités, des exercices à trous, des choses comme ça, des animations, des forums sur Internet pour aller regarder en complément sur quelque chose, et puis par contre j'écris à la main aussi au tableau, mais sur ce tableau interactif. J'écris beaucoup, parce que faut corriger, faut... voilà.

[>Moi] : D'accord, et les élèves ils passent aussi au tableau ou ?

[>Roger Mathématiques] : Très rarement parce que du coup, c'est quand même plus compliqué, et puis en plus au niveau de l'écriture c'est pas très beau quand on écrit, enfin, ça peut ne pas être très beau, alors déjà que c'est pas fameux avec une craie ben là c'est encore pire. Et puis globalement, même avant, quand on était au tableau, j'avais un peu arrêté les élèves au tableau, parce que c'est pas forcément très clair après pour les autres quand ils

(cc) BY-NC-ND

écrivent, j'suis pas sûr que ça apporte tant que ça. Ça fait partie des questions que je discuterai avec mon inspecteur, mais j'suis pas convaincu de l'intérêt d'amener les élèves au tableau. Après c'est mes convictions. C'est plus une conviction, après, que... Voilà, j'sais pas, peut-être que y'a des études qui prouvent que si faut les amener mais...

[>Moi] : D'accord, et est-ce que à votre avis les élèves font bien la différence entre les outils qu'ils ont à la maison, et qui sont du divertissement du coup, parce que ils s'en servent surtout chez eux de l'ordinateur pour se divertir, et quand ils viennent au collège que ce soit des outils de travail ?

[>Roger Mathématiques] : Oh oui oui.

[>Moi] : Ouais, y'a pas de souci là-dessus ?

[>Roger Mathématiques] : Oui, non, on le voit bien si on est sur une séance de maths ou pas. Voilà, le travail, c'est le travail, ils vont pas sur un autre truc, enfin ils osent pas.

[>Moi] : Ouais ils ont bien compris qu'on travaillait aussi avec. C'est pas quelque chose trop compliqué. Du coup ce qui est bizarre j'trouve, c'est que... ce sont quand même de gros consommateurs de ces outils-là chez eux, et ils savent quand même pas s'en servir...

[>Roger Mathématiques] : Plus ou moins. Petit à petit, comme j'dis, petit à petit, en 6e certains savent faire des choses, enfin voilà, ils en apprennent au collège dans le domaine, mais ils arrivent pas avec un bagage suffisant. En 6e, pour la plupart, ils sont quand même pas... Ils sont pas autonomes quoi. Enfin ça dépend des équipements des écoles aussi, ce qu'ont fait les instits avant...

[>Moi] : Oui, quelles sont pour vous les conditions à mettre en place pour un bon usage du numérique au collège ?

[>Roger Mathématiques] : Du matériel qui marche, première chose, et puis... une vraie prise en compte dans les programmes.

(cc) BY-NC-ND

VII. Entretien individuel n°7

Simon Arts-Plastiques

[>Moi] : Selon vous, le plaisir d'apprendre est-il forcément associé à l'usage des tablettes ou des ordinateurs portables par les élèves et les enseignants ?

[>Simon Arts-Plastiques] : Évidemment non, parce que du plaisir d'apprendre, y'en a toujours eu, avant la nouvelle technologie, alors peut-être que ça peut attirer certains élèves, parce qu'ils n'ont pas les mêmes repères, les mêmes codes que les générations précédentes, mais je suis pas sûr que ce soit le moteur principal ou le facteur idéal pour motiver un élève. Au contraire, j'dirais même que c'est une façon de fixer un petit peu un écran, et de rester passif devant un apprentissage.

[>Moi] : Passif ?

[>Simon Arts-Plastiques] : Passif, ouais, c'est ce que je pense.

[>Moi] : C'est-à-dire, vous croyez qu'ils sont plus actifs quand le prof leur parle ?

[>Simon Arts-Plastiques] : De toute façon, un prof, s'il fait bien son travail, il est passionné par sa matière, et donc il va communiquer par la passion, et par le verbe, le geste, l'humour ou toutes les techniques qui peuvent être bonnes à rendre un cours intéressant, ce qu'une machine ne peut pas faire.

[>Moi] : Et du coup ce serait plutôt quoi le plaisir d'apprendre ? Pour vous ? Ça viendrait d'où ?

[>Simon Arts-Plastiques] : La communication, mais la communication réelle, orale, le contact avec le maître, enfin dans le vieux sens du terme. Même si maintenant l'enseignant n'est plus un maître unique, qu'y'a plein d'enseignants, moi j'ai des souvenirs, et j'espère que tout le monde en a, d'un prof qui motive, qui fait faire une découverte à un élève, qui attire l'intérêt. Peut-être qu'un reportage peut le faire à la télé aussi, mais c'est quand même plus rare et plus différé.

[>Moi] : Donc pour vous, l'éducation, c'est d'abord une relation entre un prof et un élève.

[>Simon Arts-Plastiques] : Oui et puis le prof, c'est aussi l'exemple. Souvent un élève se dit que le prof c'est le contre-exemple, parce que concrètement, il est de l'autre côté du

(cc) BY-NC-ND

bureau, c'est l'ennemi, mais ça c'est un point de vue qui peut être changé, simplement par la bonne volonté de l'enseignant.

[>Moi] : Et est-ce que vous avez senti que vos élèves étaient plus intéressés ou plus motivés par votre cours si vous utilisez le numérique ?

[>Simon Arts-Plastiques] : Alors, j'utilise très peu le numérique, mais c'est vrai que il m'est arrivé de prendre mon ordinateur, et de montrer des vidéos, que j'ai piqué sur Internet, pour illustrer un propos, ça c'est bien, mais faut pas que ça prenne tout le cours, c'est une image sur laquelle tu t'appuies, tu peux avoir une référence par la suite, mais non.

[>Moi] : Non ? En général ils sont pas plus intéressés ?

[>Simon Arts-Plastiques] : Non, j'crois pas. Je sais pas si ça va aller dans les questions d'après, mais en arts-plastiques, concrètement, en arts-plastiques, la tablette numérique elle est pas... C'est une entrave, parce que on est là pour travailler de nos mains, et ma méthode préférée pour intéresser les élèves en même temps… Et aussi pour leur montrer qu'ils sont capables, parce que là, du coup, avec un outil numérique, on sait pas si on est capable concrètement de créer une forme, que ce soit en trois dimensions ou en deux dimensions, parce que c'est une machine. Et ma méthode pour intéresser les élèves au dessin, et leur montrer qu'ils sont capables, c'est de faire ce que j'avais appelé la dictée de dessins, c'est-à-dire d'accompagner un dessin unique, que tout le monde doit faire à partir de ce que je fais au tableau. Et évidemment, c'est un tableau noir, à craie blanche.

[>Moi] : Oui, donc pour vous le dessin sur une machine, c'est pas bon.

[>Simon Arts-Plastiques] : Non, et j'm'efforce même, quand j'écris au tableau, ou quand je dessine au tableau, de faire, dans l'écriture, d'essayer de faire une écriture belle, voire calligraphiée. Ça prend une minute et demi de plus, mais ça impressionne les élèves, ça leur montre qu'il est possible de faire ça, j'ai même eu une élève qui m'a dit un jour, une petite 5e, « mais monsieur à quoi ça sert de vous prendre autant la tête à faire des choses comme ça », et j'lui ai dit simplement « pour te donner envie de le faire ». Alors, elle, je sais pas si elle a compris mais elle était un petit peu... En tout cas ça l'a interrogé, et c'est déjà bien. Si je prends un outil numérique, je sais même pas s'il existe hein, en arts-plastiques, et que j'commence à faire des belles lettres héraldiques, en appuyant sur mon clavier, ça n'a aucun sens. Et puis j'ai envie aussi concrètement d'intéresser les gamins à ce qu'est l'écriture, ou à ce qu'est la graphie. Ça forcément, faut l'expérimenter, et faut montrer qu'on maîtrise ce donc on parle.

(cc) BY-NC-ND

[>Moi] : D'accord, faut que ça passe par la main quoi.

[>Simon Arts-Plastiques] : Il faut que ça passe par la main.

[>Moi] : Et à votre avis, est-ce que les supports numériques changent quelque chose dans l'appropriation du savoir pour les élèves ?

[>Simon Arts-Plastiques] : J'ai pas d'avis sur la question. J'peux essayer de trouver, « est-ce que l'outil numérique change quelque chose dans l'appropriation du savoir ? » Peut-être, mais en dehors des cours j'dirais, mais pas pendant le cours. Mais c'est vrai que YouTube ou Wikipédia, c'est quand même des outils qui t'amènent rapidement à la connaissance. Mais encore une fois est-ce que c'est une connaissance acquise ou une connaissance disponible ? Ça c'est vraiment une question qui change tout. C'est-à-dire que oui, tu peux passer ton temps à te référer à Docteur Google, ou tu peux créer tes propres références et agencer dans ton cerveau. L'idée c'est d'avoir un disque dur valide à l'intérieur du corps et de l'esprit.

[>Moi] : C'est pour ça que je parle d'appropriation, parce que pour qu'une information devienne une connaissance, il faut qu'elle soit appropriée.

[>Simon Arts-Plastiques] : Je sais pas comment ça se passe dans la tête d'un élève, mais dans ma tête personnelle, si j'apprends quelque chose par un média, il faut que j'y revienne, ou que j'le réécoute. J'vais pas l'enregistrer dès la première vision, parce que j'vais avoir une somme de lecture d'images toute la journée, comme tout le monde, et dans cette somme-là, j'vais pas forcément mieux retenir un sujet que j'aurais vu en passant au milieu des autres.

[>Moi] : Du coup, est-ce que vous pensez que les supports numériques doivent se substituer ou être pensés en complémentarité des supports traditionnels ?

[>Simon Arts-Plastiques] : Complémentarité. Il faut pas négliger les supports numériques, parce que ce serait enlever l'outil principal du futur, de leur futur quoi. Donc si on leur dit « non, moi j'suis rétrograde, j'vais vous apprendre la machine à écrire », la machine à taper Remington plutôt que d'utiliser un clavier, ce serait pas du tout leur faire un cadeau quoi. Mais, ce serait tout aussi intéressant un jour, mais au niveau de la sécurité on peut pas, par exemple de les faire travailler à la plume. Seulement ils sont beaucoup trop dissipés à l'heure actuelle, et on l'était moins, et les générations d'avant l'étaient moins, y'a quand même...

[>Moi] : Vous croyez ça ?

(cc) BY-NC-ND

[>Simon Arts-Plastiques] : Ah ouais, j'en suis persuadé, c'est un constat que tout le monde fait, que tous les enseignants font depuis dix ans, quinze ans, et ça va crescendo. J'discutais même très récemment avec un ami qui donne des cours à des lycéens, et même des lycéens n'ont aucun esprit d'initiative, ils vont pas faire leurs devoirs à la maison. Les profs s'alignent sur la nouvelle façon de réagir des élèves.

[...]

[>Moi] : La complémentarité des supports, la plume...

[>Simon Arts-Plastiques] : Oui, faut pas se contenter de dire on va tout passer au numérique, il faut pas négliger aussi le fait d'entretenir les capacités psychomotrices. C'est simple hein, c'est l'esprit qui dirige le corps, la tête qui gère l'outil, la main quoi, et l'outil qui va avec. Mais ceci dit, là très récemment, j'ai vu une gamine sur son iPhone, elle avait un pouce d'une rapidité incroyable. Vous voyez, personnellement, j'suis incapable d'appuyer aussi rapidement sur les touches, et d'écrire un SMS en si peu de temps. Mais c'est pas grave, parce que je sais aussi prendre une feuille et puis écrire avec ma main, voilà, j'aimerais bien que les élèves ils aient les deux. Si à un moment donné on a plus le rapport au corps, et qu'on passe dans un virtuel total, ou la seule matière, le seul outil utilisé est un clavier ou un pad, ou une souris, c'est une dégénérescence à mes yeux. C'est pas un progrès.

[>Moi] : D'accord, parce que y'a beaucoup de monde qui dit que le numérique, ça permet de développer d'autres facultés chez les élèves, et que ceux qui disent qu'il faut préserver l'écrit sont un peu ringards et réac' parce que en fait c'est un outil merveilleux qui permet de développer des capacités hallucinantes...

[>Simon Arts-Plastiques] : À partir du moment où le règne de l'électricité continue. Le jour où y'aura plus d'électricité, ben il va falloir tout réapprendre parce qu'on aura tout oublié, et ça c'est un peu dommage. Et je pense pas que le progrès nous permette ; ou l'évolution des choses, de manière globale, nous permette de continuer longtemps à utiliser les énergies telles qu'on les utilise aujourd'hui, et je pense pas que la profusion d'outils numériques continue sans fin. Je pense que c'est un leurre, le leurre du mythe du progrès quoi finalement.

[>Moi] : Du coup qu'est-ce qui pour vous justifie le fait qu'on mette du numérique dans les écoles ?

[>Simon Arts-Plastiques] : J'peux répondre objectivement ce que je pense, avec sincérité ? Ce qui justifie le fait de mettre autant d'outils numériques dans les écoles, c'est une histoire de profit, c'est une histoire d'argent, et donc c'est une justification économique, pour

(cc) BY-NC-ND

finalement très peu de personnes qui s'enrichissent à fabriquer des machines inutiles. Sans oublier encore une fois qu'un TBI c'est énormément de matière, pas forcément des matières inoffensives, et donc on entretient encore une fois une politique d'exploitation des ressources, et donc c'est un autre problème, si vous voulez, pour moi on justifie par des promesses de miracles d'apprentissage, une économie de marché, et donc on est dans le mensonge.

[>Moi] : D'accord, parce que pour vous c'est pas forcément bénéfique pour les élèves de passer au numérique ?

[>Simon Arts-Plastiques] : Ils ont le numérique chez eux. Alors, ce qu'on peut faire éventuellement, et c'est important d'ailleurs, y'a des cours en seconde me semble-t-il, de mise en garde, de prévention où on dit : « Voilà attention, Internet peut aussi être dangereux dans le sens où t'es ciblé, observé, y'a des algorithmes qui prennent en compte toutes les informations de tes déplacements virtuels, de tes centres d'intérêt, et donc encore une fois, on va te faciliter la vie d'une certaine manière avec ces algorithmes, mais ça va être une façon de faciliter tes achats, d'orienter tes choix de consommation ». J'suis désolé hein, ça tourne autour de la même chose, mais pour moi c'est uniquement ça, c'est préparer, c'est la seconde phase en fait de l'endoctrinement par une publicité qui a évolué, et donc qui va justifier je sais pas... les achats... j'trouve pas tout ce que ça peut justifier.

[>Moi] : Donc pour vous, mettre le numérique à l'école c'est préparer...

[>Simon Arts-Plastiques] : Le bon consommateur à venir, et évidemment, un appauvrissement intellectuel, un manque de curiosité, parce que si on t'apporte tout sur un plateau, tu fais pas l'effort toi-même de t'intéresser à des choses plus discrètes ou plus rares, donc c'est une simplification de la pensée de masse. On enlève, pour moi, c'est tout l'inverse du bénéfique, c'est la préparation à une pensée unique.

[>Moi] : Ok. Et j'voulais revenir sur ce qu'on disait tout à l'heure, sur le fait qu'aujourd'hui les enfants ont des troubles de l'attention et tout ça, vous l'avez remarqué vous ?

[>Simon Arts-Plastiques] : Oui, évidemment, c'est très difficile de tenir une classe pendant 55 minutes.

[>Moi] : Mais vous croyez que ça c'est dû aux images et au numérique, ou est-ce que c'est un truc qui a toujours été comme ça quoi, que les élèves ont toujours eu du mal à se concentrer de toute façon ?

(cc) BY-NC-ND

[>Simon Arts-Plastiques] : C'est dû à l'éducation, alors l'éducation des parents, l'éducation des écoles, c'est aussi l'ère, l'époque à laquelle on vit. Et j'pense que le numérique n'y est pas pour rien, mais on va pas non plus jeter la pierre uniquement là-dessus. Je sais pas, je pense que la génération de mes parents n'a pas eu la même éducation que la génération de leurs parents, etc. Et y'a eu un moment, y'a eu une apogée de la connaissance et de l'attention par la discipline, cette discipline était peut-être un peu stricte et peut-être que on peut assouplir tout ça, en tout cas, je suis pas contre, et peut-être que je suis rétrograde, mais il faut respecter, peut-être craindre l'enseignant. Tu peux pas craindre une machine, bizarrement, alors que c'est quand même beaucoup plus effrayant qu'une personne vivante.

[>Moi] : Mais y'a des profs justement qui m'ont dit que justement parce que l'élève craignait pas la machine, du coup, y'avait un bénéfice pour lui parce qu'il hésitait pas à se tromper, il hésitait pas à essayer, à tenter...

[>Simon Arts-Plastiques] : C'est à l'enseignant de rassurer l'élève par rapport à ça. J'pense pas que la vie soit un quizz, et j'pense qu'on va dans l'époque du quizz. Et faut pas oublier qu'un TBI, c'est pas uniquement le tableau et les logiciels, c'est aussi une mallette avec des buzzers, exactement les mêmes buzzers qu'y'a dans les jeux à la télévision, exactement les mêmes buzzers qui servent à éliminer un candidat dans une émission. T'as trois touches, A B C, voilà, ça c'est une chose. Donc là c'est un quizz, et si t'apprends par quizz, c'est nul c'que j'vais dire, mais je n'ai que 35 ans, à peine, et quand j'étais petit, j'étais dans une école de campagne, et tous les matins on commençait par du calcul mental, un quart d'heure, une demi-heure de calcul mental à la craie sur l'ardoise. Alors ça apprenait à déverrouiller le mécanisme de la pensée, on commençait la journée avec ça, donc hop, c'était un entraînement de cogitation intellectuelle, et ça on le fait pas aujourd'hui. Alors peut-être que justement ces petits joysticks vont remplacer l'ardoise des anciennes générations mais bon... Y'a du Wi-Fi en plus, et ça c'est une autre question. Est-ce qu'il faut complètement immerger les nouveaux humains, les mutants là à venir dans un invisible électromagnétique surpuissant ? Voilà, aujourd'hui, on voit les conséquences de l'amiante, est-ce que demain on aura les conséquences des ondes ? Bon je sais que c'est pas que dans les écoles, mais si en plus, on bombarde les gamins dans une classe, une activité électromagnétique pour moi, trop importante, ça doit jouer sur le comportement des gens. On sait très bien que y'a des personnes qui peuvent pas dormir à côté d'un ordinateur en marche, ça les gêne.

(cc) BY-NC-ND

[>Moi] : C'est des problèmes de santé publique qui vont arriver, c'est comme pour les yeux, laisser les enfants devant des écrans, on s'est rendu compte que y'a des problèmes de myopie qui se développent de plus en plus.

[>Simon Arts-Plastiques] : Oui, parce que du coup on garde la même focale.

[>Moi] : Et puis aussi c'est consommateur d'énergie, les yeux ils en prennent plein...

[>Simon Arts-Plastiques] : Ouais ouais, mais du coup, quand tu regardes autre chose qu'un écran, tu vas te pencher à différentes distances à chaque fois que tu vas heurter de la matière, tu vas faire le point sur la tasse qui est devant toi, le canapé qui est un peu plus loin, et puis au fond, le cadre sur le mur.

[>Moi] : On va avoir de la profondeur.

[>Simon Arts-Plastiques] : Voilà, que cette profondeur sur une image plate.... la profondeur... J'sais pas, voir une image avec un paysage très lointain, une perspective très profonde, ton œil quand même, lui il est sur de la deux-dimension, donc c'est un truc en plus, ça bloque la rétine.

[>Moi] : Et pour revenir au TBI tout ça, le truc des joysticks, les profs ils l'utilisent pas, concrètement, les profs ils utilisent le TBI comme un tableau amélioré.

[>Simon Arts-Plastiques] : Pour l'instant j'connais personne l'ayant utilisé, mais j'ai vu des salles… Bon y'avait cette valise, c'était une possibilité, mais voilà, ça c'est un autre problème. On fournit un matériel de pointe, on forme pas le prof à l'utiliser, et quand bien même on formerait le prof à l'utiliser, est-ce que le prof va rester prof, ou est-ce qu'il va devenir technicien. Parce que ça c'est autre chose, après, pour l'instant il faut encore un manutentionnaire entre l'élève et la machine, est-ce que ça, ça va durer, est-ce qu'on va éliminer complètement le prof, j'imagine qu'économiquement parlant, ce serait plus intéressant pour l'Éducation Nationale.

[>Moi] : Ouais mais est-ce que vous croyez que c'est là qu'on se dirige ?

[>Simon Arts-Plastiques] : Tranquillement oui.

[>Moi] : L'idée c'est de remplacer le prof par la machine ?

[>Simon Arts-Plastiques] : C'est certainement pas l'idée qui va être avancée, au fond, ce serait quand même bien, parce qu'un prof, on sait pas ce qu'il fait dans une salle, il peut être un peu... Ça peut être un grain de sable dans le rouage, si le prof se met à expliquer des choses concrètement, le mécanisme du monde, la géopolitique, ou que sais-je encore, ce qu'il n'a pas le droit de faire, mais on peut pas l'empêcher on est pas là. L'inspecteur il vient qu'une fois,

(cc) BY-NC-ND

deux fois par an, et encore, ce serait quand même formidable d'enlever ce poil à gratter là, et d'avoir simplement une machine qui diffuse un enseignement...

[>Moi] : Mais c'est coûteux quand même une machine,....

[>Simon Arts-Plastiques] : Non, ça rapporte une machine.

[>Moi] : Oui, mais bon l'Éducation Nationale elle investit, et s'il faut changer le parc technique tous les trois, quatre ans parce que la technologie évolue, ça coûte cher au final.

[>Simon Arts-Plastiques] : Ouais, beaucoup plus cher qu'un tableau noir, qui lui peut durer cent ans...

[>Moi] : Comme un prof.

[>Simon Arts-Plastiques] : Un prof dure... ouais une carrière de cinquante ans, c'est quand même déjà très beau. Mais du coup, ouais, économiquement, encore une fois, fabriquer une machine, ça fait travailler plus de gens que de former un enseignant, alors on peut t'avancer ce miracle-là de la machine qui va relancer l'économie, et qui en plus va créer des consommateurs donc voilà, c'est un cercle vertueux magnifique pour une partie des décideurs j'pense. Et encore une fois, l'école publique, les entreprises fabricantes de TBI privées, c'est un partenariat, on sait très bien c'que c'est le partenariat public-privé, c'est... une stratégie actuelle.

[>Moi] : D'accord, pour ?

[>Simon Arts-Plastiques] : Je sais pas pourquoi. Pour enrichir une minorité ?

[>Moi] : D'accord.

[>Simon Arts-Plastiques] : J'suis un peu gauchiste hein...

[>Moi] : Du coup, est-ce que vous voyez de vrais avantages pour les élèves et pour les enseignants dans l'usage du numérique ?

[>Simon Arts-Plastiques] : J'en vois un pour les enseignants, un avantage indéniable. L'enseignant qui utilise le TBI endort les élèves, ou met les élèves dans un état de léthargie, lui, le prof, peut surveiller la totalité de la classe, pendant que eux, les élèves, scotchent un écran. Donc il va pas tourner le dos à sa classe. C'est un avantage pratique. S'il veut pas s'emmerder...

[>Moi] : Mais même dans le travail du prof à la maison, la préparation des cours et tout ça, et même vous, ça a quand même changé des choses...

[>Simon Arts-Plastiques] : Alors on a laissé le TBI de côté, on va parler des plateformes de notes maintenant, et des cahiers de texte numérique si vous voulez.

(cc) BY-NC-ND

[>Moi] : Oui ou de l'ordinateur tout court.

[>Simon Arts-Plastiques] : Oui ben dans ce cas, y'a quand même des soucis, le jour où tu veux mettre des notes sur la plateforme, par exemple PRONOTE, y'en a d'autres hein, j'ai utilisé PRONOTE, et d'autres.

[>Moi] : Parce que c'est pas les mêmes ?

[>Simon Arts-Plastiques] : Non, pas tout à fait, des fois t'es sur deux établissements, et t'as PRONOTE, et l'autre c'est... ça me revient plus, mais d'autres profs vous en parleront, eh ben parfois trop de profs en même temps veulent mettre les notes, donc ça plante, donc c'est impossible d'être... de rentrer chez soi tranquillement, sereinement et de se dire « j'vais rentrer mes notes ». Moi ça m'est arrivé de rentrer trois, quatre fois les mêmes notes et les mêmes appréciations parce qu'à la fin, ça buguait. Donc ça c'est très chiant. Y'a aussi la maintenance, en général, les gens qui font la maintenance, ils se débrouillent toujours pour le faire le mercredi après-midi ou dans le weekend, alors que là, c'est là, dans ces moments là qu'on a besoin d'utiliser les plateformes, donc c'est mis en standby « pour maintenance », et ça nous emmerde. Le papier, c'est quand même quelque chose qui est plus souple. Donc moi j'y vois plein d'ennuis, plein d'inconvénients.

[>Moi] : Et le matériel que vous avez utilisé dans les collèges il était opérationnel ?

[>Simon Arts-Plastiques] : Les ordinateurs dans les collèges ? Non alors, on peut pas dire qu'il soit pas opérationnel non plus, mais c'est pas le dernier cri, et puis concrètement moi j'ai pas envie d'aller m'installer dans la salle entre deux cours et de faire ça, ça m'ennuie, donc j'utilise mon matériel personnel, parce que j'ai la chance d'avoir un matériel personnel.

[>Moi] : Mais en arts-plastiques vous n'avez jamais amené les élèves en salle multimédia par exemple ?

[>Simon Arts-Plastiques] : Ça m'est arrivé, pour faire des recherches d'images, pour avoir une banque d'images. Alors là, c'est encore un autre problème, Internet dans les écoles a un filtre, et du coup on a rien, parce que tout est suspecté d'être inapproprié pour les élèves. Ce qui est une vaste fumisterie parce que dès qu'ils rentrent à la maison ils ont un Internet libre, total, et là ils vont voir des choses extrêmes. Si jamais nous, en tant qu'enseignant, on arrivait dans une salle, et qu'on voyait des élèves regarder des images inappropriées, on pourrait leur faire une prévention à ce moment-là. Mais arriver, et puis dire « bon ben on va chercher des images », et à chaque fois qu'ils cherchent quelque chose, ils ont cet énorme filtre qui bloque, ben on perd beaucoup de la puissance... de l'extraordinaire richesse

(cc) BY-NC-ND

d'Internet. C'est bizarre l'Éducation Nationale veut utiliser Internet, veut mettre à disposition tout ça. Et puis la prévention et l'éthique – et c'est normal parce que y'a vraiment des choses horribles – bloquent mais trop, voilà, donc c'est pas évident.

[>Moi] : Et vous, vous avez été formé à l'usage des technologies numériques en classe ?

[>Simon Arts-Plastiques] : Non. Du tout.

[>Moi] : Donc c'est de l'auto-formation quoi.

[>Simon Arts-Plastiques] : Oui.

[>Moi] : Mais concrètement, quand vous utilisez le numérique en classe, du coup, c'est rare ? Parce qu'en arts-plastiques vous favorisez ce qu'on disait tout à l'heure...

[>Simon Arts-Plastiques] : Non mais... Oui je favorise le dessin, ça m'arrive même, au lieu de donner une photocopie, avec une œuvre d'art, j'vais d'abord faire dessiner schématiquement avec la dictée de dessin dont je parlais, j'leur fais dessiner la forme que je veux, alors ça peut être une installation, les grandes lignes d'un tableau, ou une sculpture, et j'leur fais dessiner, de manière simplifiée la forme. Par la suite j'leur donnerai une photocopie, et éventuellement je leur montrerais l'image sur mon ordinateur personnel que j'amène, mais j'utiliserais très peu le matériel de classe, parce que toutes les salles sont pas équipées de la même manière, parce que j'ai la chance d'avoir l'ordinateur et le vidéoprojecteur à moi, parce que c'est quand même pratique, et que je l'utilise à ma manière quand même. Mais avec parcimonie.

[>Moi] : Donc ça, pour vous, c'est les avantages du numérique.

[>Simon Arts-Plastiques] : Oui mais enfin si vous voulez, la diapo c'était super aussi, ça avait un côté folklorique. Mais je m'en sers uniquement pour ça, diapo ou diffuser un bout de film.

[>Moi] : Et vous voyez d'autres avantages dans le numérique ou pas ? Non, plus des inconvénients vous...

[>Simon Arts-Plastiques] : Par rapport à l'éducation...

[>Moi] : Que ce soit dans le travail de prof, dans la préparation des cours, ou... dans le travail administratif, ou dans le travail en classe...

[>Simon Arts-Plastiques] : Ça n'apporte rien de plus, c'est juste un changement d'outil qui amène au même résultat pour la façon dont je m'en sers.

(cc) BY-NC-ND

[>Moi] : Mais ça les élèves ils le comprennent du coup que c'est juste un moyen et pas une fin en soi ?

[>Simon Arts-Plastiques] : Non, j'crois qu'ils ont pas le recul au collège pour se poser cette question-là. Non, ça, finalement, il faut se dire que même en 3e hein, on va dire en 3e, peut y avoir deux élèves sur une classe de vingt-quatre qui commencent à se poser ces questions-là, le cancre un peu punk, et puis deux petits premiers de la classe qui ont déjà lu Orwell et qui ont suivi les conseils de leurs enseignants, parce que ce sont de bons élèves, et qu'ils font cette démarche.

[>Moi] : Et qu'ils sont suivis par les parents aussi.

[>Simon Arts-Plastiques] : Et pas forcément tout le temps, mais qui sont en tout cas dans un suivi. Non non, parce que j'ai un exemple en tête, où y'avait un bon élève, dans une famille où certainement les parents suivent, un élève avec une famille beaucoup plus... difficile, une famille un peu... Voilà, le père est pas là, la mère a des difficultés tout ça, mais les deux ensemble eux se motivaient, ils se tiraient vers le haut, et puis ils lisent, ils s'informent, ils posent des questions pertinentes, donc c'est pas uniquement l'environnement familial, l'envie d'apprendre ça peut être aussi un copain qui dit on va bosser ensemble, et y'a un accompagnement. Et ça, si tout le monde est devant un écran, je sais pas si y'aura le même rapport, le même lien entre deux personnes.

[>Moi] : Ben on peut être à plusieurs devant un écran.

[>Simon Arts-Plastiques] : Oui, et puis on peut travailler en réseau aussi, évidemment, c'est sûr, mais bon...

[>Moi] : Du coup vous croyez que les élèves ils font la différence entre ordinateur en tant qu'outil de divertissement, parce que c'est comme ça qu'ils se le sont appropriés à la maison, et ordinateur en tant qu'outil de travail quand ils arrivent dans les collèges ?

[>Simon Arts-Plastiques] : Je sais pas. Il faut se dire qu'ils sont nés pour la plupart... que lorsqu'ils sont nés, Internet arrivaient déjà concrètement, Internet, c'est les années 90 j'crois, ces gamins là ils sont nés en 2000 ou 98, donc eux ils se posent... Ils sont nés avec cet outil qui était dans la maison, que ça soit sous forme de console, de je sais pas... de télévision, et puis d'Internet, d'ordinateur, ça fait partie de leur environnement, donc je sais pas s'ils se posent la question c'est un outil qui va me servir à jouer et à travailler. Est-ce qu'ils font la différence entre les deux je sais pas. J'pense que de toute façon, on fait la différence entre le ludique et le travail, faudrait leur demander à eux peut-être.

(cc) BY-NC-ND

[>Moi] : Mais du coup vous ne croyez pas aux serious game ? Les jeux sérieux, qui vous font apprendre en s'amusant sur un ordinateur ? Tout le ludo-éducatif...

[>Simon Arts-Plastiques] : Oui je sais pas alors... quand on était petit, on avait déjà le truc là, l'ordi mini qui faisait appuie sur la case rouge, « titatutiti ». Bien. Bon point. Bon ben c'était un début, peut-être que ça nous a... J'crois surtout que ce genre de serious game, si ça nous apprend quelque chose, de spécifique, c'est d'utiliser la machine. Encore une fois c'est un autre moyen pour apprendre des connaissances qu'on pourrait recevoir avec d'autres médiums. D'autres médias.

[>Moi] : Et le médium pour vous c'est le prof ?

[>Simon Arts-Plastiques] : Ah oui. Il faut l'aîné pour les enfants, que ce soit le grand-père, le père de famille, l'enseignant, et avant le maire du village ou le curé à une certaine époque... Voilà, il faut des références humaines avec des valeurs. Y'a pas de valeurs sur Internet, tout est sur le même plan. Et on le voit, les médias diffusent de manière globale, que ce soit la télévision ou ailleurs des valeurs qui tirent vers le bas, et je l'évoque mais on va pas rentrer dans le débat, mais sur la sexualité, l'apprentissage à la sexualité d'un adolescent d'aujourd'hui qui a les outils numériques, il apprend pas la même chose que... Là je vais parler des jeunes hommes, j'connais pas les jeunes femmes comment elles font, mais voilà, les jeunes hommes avec La Redoute, y'avait de l'érotisme, y'avait du suggéré, mais c'est pas la même chose, mais ça fait partie de l'apprentissage du collège, les 3Suisses, La Redoute, c'est tout un folklore qui n'existe plus, aujourd'hui c'est directement trash. Et ça c'est très facile, pour tout le monde d'avoir accès et de dire oui, je suis au courant qu'il faut être adulte, ...

[>Moi] : Mais du coup, vous croyez que ça vient d'où cet espèce d'abaissement, le fait qu'y ait très peu de collégiens qui vont se dire, « tiens si au lieu de regarder des conneries sur Internet, je prenais un bouquin, ou si j'allais regarder un reportage sur ARTE… ».

[>Simon Arts-Plastiques] : Ben il va pas se dire ça, lui il va se dire le bouquin c'est ringard, forcément.

[>Moi] : Oui d'accord, mais pourquoi à votre avis, il n'utilise pas son temps d'écran pour faire autre chose, parce que même sur ordinateur on peut trouver des trucs super bien sur Internet.

[>Simon Arts-Plastiques] : Euh, je sais pas, je dirais il va aller sur l'écran beaucoup plus facilement que dans la bibliothèque parce que c'est hypnotique, un livre c'est pas hypnotique. Déjà il est rangé, il faut le trouver dans la bibliothèque, il faut l'ouvrir, et ensuite

(cc) BY-NC-ND

il faut le lire, dans le silence. Un écran, tu l'allumes, ça dure pas longtemps à l'allumer, t'as juste un bouton, deux boutons, et t'es directement sur Internet, et là, t'as la vitesse, la lumière, la couleur, le son...

[>Moi] : Oui mais bizarrement on y perd beaucoup de temps aussi sur Internet.

[>Simon Arts-Plastiques] : Alors oui, c'est très chronophage, peut-être même au même titre qu'un livre, seulement ça te fait pas travailler la même chose, ça te fait travailler les oreilles, les yeux, pas encore l'odorat, mais bon, qui sait peut-être un jour, mais ça te fait pas travailler l'imagination. Le livre, lui il te permet de lire la définition d'une odeur ou d'une couleur, et de la ressentir de l'intérieur, ça, on le perd.

[>Moi] : Parce que on est trop colonisé pas les images...

[>Simon Arts-Plastiques] : Par des stimuli... par un excès de stimuli.

[>Moi] : Du coup, on devient passif en fait.

[>Simon Arts-Plastiques] : Ouais, et une population passive est une population qui ne dérange personne finalement, mais ça veut pas dire que la population est calme, sereine, et saine à l'intérieur parce que si elle est gavée de bêtises et d'insanités et de vulgarités, eh ben ça devient une normalité. On va prendre deux enfants, l'un va vivre dans une famille normale avec des livres, et une attention portée envers eux, une éducation quoi on va dire. Et on va prendre un autre enfant, qui est né dans un milieu plus difficile, modeste ou pas d'ailleurs, parce qu'il peut y avoir aussi de bonnes familles mais qui ont pas un rapport à l'éducation excellent, ben ces deux élèves vont avoir une normalité, un environnement différent, une vision du monde totalement différente. Alors j'peux prendre des exemples encore plus variés, un gamin qui naît dans un pays en guerre va voir la violence et la dureté des choses pendant qu'un gamin qui est né dans le coton va développer une sensibilité plus ouverte, plus à fleur de peau. Mais tout ça pour dire que maintenant, si on prend un élève qui a Internet, et un élève qui ne l'a pas, y'aura pas la même vision du monde. Ce qui est normal, sa normalité, son rapport au monde sera orienté.

[>Moi] : Mais du coup, est-ce que vous croyez que le rôle de l'éducation aussi c'est pas justement de montrer aux élèves qu'avec les écrans, tous les outils numériques qui nous bombardent aujourd'hui, on peut en faire autre chose, est-ce que c'est pas aussi le rôle de l'éducation de montrer une façon de détourner...

[>Simon Arts-Plastiques] : Alors est-ce que on va ouvrir un cours de hacking au collège ? La question est bonne, la réponse est déjà toute trouvée hein.

(cc) BY-NC-ND

[>Moi] : Oui ben oui bien sûr, mais bon déjà leur montrer que on peut s'informer intelligemment, enfin intelligemment je sais pas, mais qu'on peut trouver... que c'est une source d'informations, et pas juste une source de divertissements ?

[>Simon Arts-Plastiques] : Si alors ça, ça serait bien d'essayer de le faire oui. J'pense que, et dans ce cas, il faut faire une formation appuyée au niveau des enseignants. Faut pas simplement leur dire « un tableau numérique ça s'utilise comme ça », il faut leur dire « y'a un apprentissage à l'image, et faîtes-en bon usage. Soyez sages ».

[>Moi] : Mais, parce que c'est quand même un paradoxe aussi ça, c'est-à-dire que l'Éducation Nationale demande à ce que les profs utilisent le numérique, beaucoup, et en même temps les profs sont pas formés à ça, ils sont un peu paumés parce que soit ils s'y mettent, soit... à part ceux qui s'y sont toujours intéressés, les autres... ils sont un peu largués, et du coup ben ils savent pas trop par quel bout commencer quoi.

[>Simon Arts-Plastiques] : Et y'a aussi un élément important, c'est que l'enseignant il a déjà beaucoup de travail, c'est une surcharge de travail, c'est-à-dire que s'occuper de... Selon les profs hein mais admettons de deux classes ou de dix-huit classes, j'parle pour les arts-plastiques, la musique etc. T'as un temps complet t'as dix-huit classes quoi, bref peu importe, le truc c'est que il faut s'occuper de l'élève, il faut s'occuper de lui créer des cours, faut créer l'enseignement à partir des manuels qui proposent des exercices, mais ça, ça prend déjà le temps complet d'un travail. Si en plus tu dois ajouter une formation ou une auto-formation pour les nouvelles techniques, ben le prof il est plus aussi efficace que s'il se consacre uniquement à l'enseignement. Il se disperse, et encore une fois, mais ça c'est mon rapport à la théorie du complot, c'est bien de perdre les enseignants, c'est bien de les surcharger de travail. Parce que un enseignant qui est surchargé de travail il a pas le temps de s'intéresser au reste du monde, et le reste du monde peut être abruti, l'enseignant qui est censé avoir des connaissances, avoir fait des études, enfin de moins en moins en plus maintenant les études, parce que on peut très facilement être contractuel avec un diplôme moindre, enfin bref...

[>Moi] : Et puis les diplômes ne font pas tout, enfin...

[>Simon Arts-Plastiques] : Ouais mais partons quand même d'un point de vue optimiste en disant que quelqu'un qui a la connaissance peut faire ses propres conclusions. Mais si un prof a pas le temps de s'intéresser à ces connaissances, et du coup a pas le temps d'analyser parce qu'il est tout le temps la tête dans le guidon, à préparer ses cours, organiser le voyage scolaire, à mettre en place le conseil de classe etc. Il peut plus gérer le reste, et donc il

(cc) BY-NC-ND

va continuer son travail qu'il aime, y'a encore énormément de profs qui aiment leur travail et qui sont là pour enseigner, j'en ai croisé vraiment beaucoup... ils ont plus le temps de voir exactement dans quoi ils sont embarqués.

[>Moi] : Ben du coup c'est aussi pour ça qu'ils l'utilisent pas.

[>Simon Arts-Plastiques] : Oui, en grande partie.

[>Moi] : Parce que y'en a très peu des profs qui l'utilisent, en fait, le numérique en classe. En classe hein, je dis bien en classe.

[>Simon Arts-Plastiques] : Y'a ces profs qui sont proches de la retraite mais qui sont hyper curieux et qui vont s'y mettre direct parce que ils veulent être au fait de l'actualité, ils doivent lire Michel Serres etc. Mais bon, c'est des optimistes. Il faut l'être, il faut essayer en tout cas, mais c'est pas sûr que l'optimisme soit... l'état d'esprit dans lequel tout le monde devrait être aujourd'hui. Ce serait stupide d'être uniquement optimiste.

[>Moi] : Oui, bien sûr, faut quand même garder une distance critique. Mais justement, vu que les profs ont la tête dans le guidon, ce qu'ils me disent souvent c'est que ben ils ont pas cette distance critique, ils ont pas le temps de prendre du recul et d'analyser.

[>Simon Arts-Plastiques] : Et de moins en moins.

[>Moi] : Parce que ça va super vite aussi, et que tous les ans il se passe de nouveaux trucs, qu'on leur demande de faire une veille sur le numérique et de s'intéresser à ce qui se trouve dans leur matière, et du coup, ils sont dans un flux, et ils arrivent pas à faire « chtoc, je casse le flux, je m'arrête un peu, je regarde ce qui se passe, et je picore ». Y'en a très peu qui sont capables de faire ça.

[>Simon Arts-Plastiques] : C'est vrai, j'reviens juste parce que ça m'y fait penser à ce que vous disiez tout à l'heure, la technologie avance, quoi qu'il se passe, donc... Et puis elle est péremptoire, c'est-à-dire que un TBI, j'le reprécise mais il va pas durer cinquante ans. Et donc tout cet argent qu'on investit dans les machines, on prendrait cette enveloppe et on la distribuerait pour justement des formations, des stages à l'éducation voués à l'éducation, ou à la prévention par rapport à l'image, ce serait de l'argent qui serait mieux utilisé. Là c'est juste... ouais, c'est une course à l'économie quoi, voilà.

[>Moi] : Mais oui mais parce que c'est ce qui est dit dans les rapports de... je sais pas j'crois que c'est la CIA qui fait des rapports tous les ans sur l'avenir de la planète, et notamment l'avenir économique, et là, grosso modo c'qui se dit c'est que stratégiquement c'est sur le numérique que ça va se battre dans les prochaines années au niveau économique.

(cc) BY-NC-ND

[>Simon Arts-Plastiques] : C'est déjà le cas.

[>Moi] : Oui c'est déjà le cas mais ça va être de plus en plus renforcé, et c'est pour ça que l'éducation se dit, il faut qu'on forme nos enfants au numérique parce que sinon on va être largué niveau compétitivité internationale.

[>Simon Arts-Plastiques] : Possible, mais en même temps, les chinois ou... à Singapour j'crois, y'a des école, où les gamins apprennent à compter au boulier, et ils vont beaucoup plus vite qu'une machine. Voilà, ben ça c'est un rapport intelligent à l'outil. L'outil boulier est un outil qui développe beaucoup plus le sens de la réflexion et les connexions synaptiques qu'un serious game.

[>Moi] : Mais c'est parce que pour l'instant y'a pas d'évaluation du numérique, on dit pas clairement, « bon ben alors ce logiciel est bien pour ça, mais par contre le support papier va être mieux pour ça ». Y'a pas d'évaluations en fait, on compare pas, on dit pas.... parce que c'est dur d'évaluer ces technologies, parce que ça impose un autre contexte, qui n'est pas le même que celui du papier et du coup pour dire « là on voit les effets positifs, et là on voit les effets négatifs », c'est compliqué, toutes les études sont un peu biaisées, c'est pas...

[>Simon Arts-Plastiques] : Mais peut-être aussi parce que y'a une politique de l'immédiateté, du résultat, et tant que ça, ça sera pas remis en cause, ben on va continuer dans une direction incertaine, mais très positive, très optimiste.

[>Moi] : Mais, du coup, vous pensez quoi de l'expression école numérique ?

[>Simon Arts-Plastiques] : Je pense quoi de l'expression école numérique...

[>Moi] : Parce qu'on parle d'école numérique.

[>Simon Arts-Plastiques] : Et avant on parlait d'école quoi ? C'est ma réponse.

[>Moi] : Ok. Parce que ça peut un peu culpabiliser certains profs qui sont pas dans le numérique.

[>Simon Arts-Plastiques] : Déjà, oui, complètement, ils peuvent se sentir mis de côté, ou pas à la hauteur... Ce qui est dommage parce qu'en général un prof qui a fait sa carrière sans le numérique a déjà quand même des compétences. Faut pas non plus les mettre au panier, tout simplement parce qu'on veut changer le visage du monde. Donc l'école numérique... pour moi c'est encore une aliénation supplémentaire, voilà. La fin c'est arriver à transformer un élève de l'intérieur, et à le transformer en se concentrant sur son corps un petit peu, parce qu'il faut du sport etc. Et sur son esprit. Si on jardine pas avec les bons outils cet esprit en devenir, eh ben les mauvaises herbes vont pousser.

(cc) BY-NC-ND

[>Moi] : Et du coup, c'est ma dernière question, mais on pourra ouvrir le débat après, à votre avis, quelles sont les conditions nécessaire à mettre en place pour une bonne utilisation des supports numériques en classe ?

[>Simon Arts-Plastiques] : Quelles seraient les bonnes conditions... Il faudrait dans ce cas que l'élève puisse interagir avec le numérique, là, dans la phase du TBI tel qu'il est utilisé… Pas celle telle qu'il est proposé, parce que y'a quand même cette valise avec les buzzers, mais il faudrait oui que l'élève puisse interagir, complètement, c'est-à-dire s'approprier l'outil numérique, et dans ce cas nous montrer ce qu'il est capable de faire avec. Parce que ça c'est peut-être intéressant aussi de vois voir ce dont il est capable par lui-même, parce que il faut pas oublier qu'un gamin qui naît avec un outil s'en sert mieux qu'un adulte qui le prend en cours de route.

[>Moi] : Est-ce que vous croyez vraiment que les gamins maîtrisent le numérique ?

[>Simon Arts-Plastiques] : Pour certaines choses oui, j'te parlais de la petite qui envoyait son sms, elle le fait de manière beaucoup plus... efficace que moi.

[>Moi] : Oui mais dans l'usage, dans l'utilisation, dans la manipulation, mais dans la réflexion ? Si t'utilises quelque chose sans aucune réflexion, il est où l'intérêt ? Si t'utilises un marteau pour… je sais pas allumer le gaz ?

[>Simon Arts-Plastiques] : Oui, on peut espérer qu'y'ait une once d'intelligence intrinsèque à tout le monde, et notamment aux enfants, ils n'arrivent pas au monde avec rien non plus dans la tête, c'qu'il faut c'est construire avec ce qu'ils ont dans la tête, et pas déconstruire. Mon vrai problème, ma vraie peur, c'est que cet outil ne soit pas celui de la construction mais celui de la... ou d'une construction arrangeante socialement, politiquement...

[>Moi] : Mais est-ce que c'est pas juste ce qui s'est toujours passé dans l'éducation et que cet outil le révèle ? Que l'éducation a toujours été une construction arrangeante, que au final, dans l'éducation, ça a jamais été c'qui a éveillé les foules.

[>Simon Arts-Plastiques] : Tout dépend de l'enseignant que vous trouvez. Au moins l'avantage qu'y'a dans une école physique, une école humaine ; j'vais confronter ça à l'école numérique, une école humaine, c'est une école où t'es confronté à des êtres humains, à des enseignants de chair et d'os. Pensant, parlant, parfois postillonnant sur les élèves, mais en tout cas, chaque élève va pouvoir s'intéresser à un prof en particulier, il aura sa révélation avec le prof de maths, ou j'sais pas le prof de SVT ou le prof de sport, en tout cas... Imagine un prof de sport numérique, vous voyez, t'as un robot qui te fait aller dans la piscine, c'est

(cc) BY-NC-ND

complètement... Déjà le robot il peut pas y aller parce qu'il va rouiller, mais... C'est une façon de le prendre à la légère mais si t'as un enseignement purement machine, t'as plus le choix de l'humain, t'as plus le choix de la passion. T'as plus le choix. Parce que ton interlocuteur vivant, pensant, transmettant, aura aussi quelque chose que l'ordinateur n'a pas, c'est une intuition. L'enseignant a une intuition, il a une vision d'ensemble de sa classe, et une vision aussi plus... précise sur les élèves. Une machine, elle, va diffuser un enseignement sans état d'âme. Et ma peur, c'est que l'enseignant devienne technicien numérique, et là, c'est la fin de tout.

[>Moi] : Genre le manager de la classe ?

[>Simon Arts-Plastiques] : Mais non, le mécano, il est là, il dit asseyez-vous, il lance le DVD...

[>Moi] : Allumer les machines, faîtes tel exercice.

[>Simon Arts-Plastiques] : Absorber tel exercice, ne le faîtes pas, absorbez-le. Si on écrit pas, on ne fait pas. Si on ne produit pas, on fait pas. Faut produire, il faut être confronté à l'odeur du papier, à l'encre qui tâche, parce que la propreté aussi, c'est quelque chose dont on a pas parlé, mais l'écriture, l'orthographe, toutes ces choses-là, ce sont des choses en déclin. Le cahier est mal tenu, l'écriture est mal appréhendée, mal construite, et on dit souvent, il faut jamais oublier ça, qu'on peut lire le caractère d'une personne à travers son écriture, on peut peut-être essayer de lire le caractère d'une génération à travers son écriture. Après, je suis pas contre l'inventivité, la créativité par les nouvelles orthographes, je suis sûr que y'a des choses passionnantes, et que va y avoir de la poésie qui sera faite demain avec des émoticons. C'est possible, mais ce sera toujours des êtres sensibles qui aura une construction là, ils seront dans le faire, dans... Fabriquer cette poésie faite d'émoticon. Ou autre chose, mais l'écriture est essentielle. Savoir se servir d'un outil c'est essentiel.

[>Moi] : Se servir de ses doigts quoi, autrement que...

[>Simon Arts-Plastiques] : Clic, clic, ouais, ça réduit le potentiel. Quelle est la première chose qu'on apprend à un enfant ? C'est de mettre le cube dans le cube, le triangle dans le triangle.

[>Moi] : Oui mais là déjà c'est une appréhension des formes, y'a de la texture, de la profondeur, tu touches quelque chose quoi.

[>Simon Arts-Plastiques] : Ben voilà, le numérique, c'est la bi-dimensionnalité, et on va quitter donc... quelque part l'esprit pensant va quitter la matière pour se réfugier dans la

(cc) BY-NC-ND

chimère imposée visuellement, ce qui est pas la chimère du rêve, qui elle peut être... débordante de créativité, le rêve, c'est quelque chose d'important, aujourd'hui c'est un rêve éveillé, en deux dimensions, froid, multicolore, hypnotique, et faut pas oublier que l'hypnose aussi est quelque chose qui a été vaguement vu par certains psychanalystes etc. C'est des choses qui sont importantes, est-ce qu'y'a pas un rapport, est-ce qu'il faudrait pas faire des études sur le côté hypnotique de l'écran ? Ça se fait d'ailleurs, au niveau cognitif et tout ça, on sait qu'une image projetée ne crée pas les mêmes résultats dans le cerveau qu'une image rebondie, par exemple, parce que si tu vas au cinéma, ton cerveau ne fait pas la même chose que si tu regardes la télévision. Il se passe pas le même processus intérieur, y'a un moment où tu agis plus, et l'autre tu subis plus. Je sais plus exactement, mais y'a des études qui ont prouvé, enfin, au moins relevé et identifié ces phénomènes cérébraux. C'est à prendre en compte aussi. Je suis pas anti-numérique.

[>Moi] : Mais vous dites « attention ».

[>Simon Arts-Plastiques] : Attention, et surtout ne laissons pas faire n'importe quoi, et ne laissons pas faire les chefs d'entreprise. L'école numérique, c'est une école d'entreprises, c'est une école créée par des entrepreneurs. L'école humaine a été faite par des acteurs humains, nombreux, des ouvriers, des artisans de l'enseignement, voilà.

(cc) BY-NC-ND

VIII. Entretien individuel n°8

Stéphane Mathématiques

[>Stéphane Mathématiques] : Alors la salle multimédia, c'est équipé comme ça : y'a un tableau comme ça [NLDR TBI], et puis ensuite y'a des tables qui sont face au mur, comme ça, et là-bas… C'est-à-dire que déjà, quand on veut leur expliquer quelque chose, ils sont dos à nous, ensuite, ils sont tellement serrés les uns à côté des autres, que déjà, y'a à peine la place de bouger la souris à côté du clavier du camarade, et puis comme y'a pas de poste pour chaque élève, et ben le deuxième, faut qu'il soit derrière et qu'il regarde par-dessus. Alors moi quand j'leur montre des trucs. Par exemple ce matin, là, comme ils étaient en petit groupe, j'leur ai montré comment travailler sur un tableur, donc là j'ai le vidéoprojecteur, ça, on a ça depuis l'année dernière, c'est bien. Le vidéoprojecteur, relié à l'ordinateur, donc ça fait que l'écran de l'ordinateur il est là.

[>Moi] : C'est un peu comme le TBI.

[>Stéphane Mathématiques] : Sauf que oui c'est pas interactif. Donc, moi je disais, j'veux bien utiliser ça, mais faut que ce soit intégré au cours, c'est pas on fait de l'informatique, on va là-bas, c'est un outil comme un autre, exactement comme quand on sort la calculatrice... J'enseigne les maths hein, exactement comme quand on utilise la calculatrice, on en a besoin quand on en a besoin. Donc ça c'est allumé, on le fait quand on en a besoin, c'est intégré au truc. C'est l'idée que je m'en fais, si on veut que ce soit bien intégré, il faut que ça soit un outil comme un autre, et pas... Donc moi j'm'en sers pour faire... J'ai pas besoin du TBI moi j'peux dessiner au tableau, donc ça fait pas les feuilles de calque comme quand on dit avec un TBI, mais bon peu importe. Et puis le TBI, honnêtement, moi j'trouve que pour la façon dont moi je travaille, c'est trop petit pour moi. Parce que quand on travaille, moi j'utilise un côté comme brouillon, je tiens à utiliser un brouillon, c'est-à-dire on réfléchit, et puis après y'a une partie où on écrit. De la place quoi. Le TBI, même si c'est des pages qu'on met les unes par-dessus les autres, mais on en efface une pour en écrire une autre, je veux en avoir plusieurs ouvertes en même temps, et là avec les outils qu'on a... Bien sûr si on a un grand ordinateur on peut ouvrir plusieurs pages, mais on n'a pas ça. C'est pas... Puis là c'est bien, on peut le mettre tout de suite, on a le bon outil.

[>Moi] : Que vous avez bien intégré à vos pratiques du coup.

(cc) BY-NC-ND

[>Stéphane Mathématiques] : Ben de plus en plus, j'l'ai depuis l'année dernière donc je m'y mets petit à petit mais j'm'en sers oui. Notamment en géométrie avec les logiciels de dessin de géométrie, comme GeoGebra par exemple, donc ça permet d'avoir des dessins dynamiques quand on veut faire apparaître des constantes ou des propriétés. Bien sûr j'leur fais faire à la main aussi, et puis après ils comparent leurs figures, et puis les constantes on les a là, parce qu'on peut faire naviguer des points, et puis voir ce qui reste toujours pareil. Donc c'est pas mal pour les illustrations.

[>Moi] : C'est peut-être plus parlant pour les élèves.

[>Stéphane Mathématiques] : Oui c'est plus parlant parce que y'en a certains qui arrivent à se projeter, à deviner ce qui se passe quand on va modifier tel paramètre, et quelle autre chose va bouger, rester constant, là on le visualise beaucoup plus facilement. Ça aide bien à visualiser les choses. Mais je sais qu'y'a un nouveau logiciel qui existe, mais j'me le suis pas encore approprié, GeoGebra 3D, et ça, ça doit pas être mal pour faire toute la géométrie dans l'espace, mais j'me le suis pas encore approprié. Donc petit à petit je fais des choses avec, mais ceci dit, c'que je pense, c'est que le mettre trop tôt dans la tête des gamins, c'est pas une bonne chose. Pour pouvoir utiliser cet outil correctement, faut déjà avoir appris à réfléchir par soi-même, voilà, c'est c'que je pense, et ce que j'ai constaté cette année. Pour la première fois, en 6e, parce que le Conseil Général leur offre une calculatrice pour le collège, c'est très bien hein, c'est parfait, c'est pas le problème de l'outil en lui-même, il est très bien cet outil qu'il leur offre, donc c'est une calculatrice de collège, avec toutes les fonctionnalités, elle est très bien. C'est très bien parce qu'en plus comme ils ont tous la même, pour donner les explications c'est plus pratique. Mais c'que j'ai constaté, mais ça vient pas du fait que c'est une calculatrice, c'est que j'ai des gamins qui fonctionnent comme avec des smartphones. C'est-à-dire que y'a un calcul à faire, alors, vous voyez, y'a plein de boutons hein, dans tous les sens, donc ils commencent à bidouiller, à geeker dessus dans tous les sens, et puis « Eh ben monsieur ça fait ça, c'est ça ? ». Je dis « attends, tu réfléchis à savoir ce que tu veux faire, ce que tu veux obtenir, et puis tu utilises les commandes qui vont bien ». Et là, non ils bidouillent, parce qu'avec un smartphone c'est un peu comme ça qu'on fonctionne hein, à la limite, celui qui lit la notice, c'est un couillon, il va mettre un temps fou, et donc c'est sûr que ça modifie énormément leur comportement. Ça modifie beaucoup leur comportement, et je pense que sur les acquisitions et tout, c'est en train de changer des choses, et on est en train de découvrir ce qui se passe.

(cc) BY-NC-ND

[>Moi] : Un phénomène que j'observe c'est que j'ai l'impression que la manipulation remplace la réflexion pour eux, ils vont d'abord manipuler, et sans forcément se demander ce qu'ils vont faire.

[>Stéphane Mathématiques] : C'est une autre façon d'aborder les choses.

[>Moi] : Oui, et d'aborder l'outil du coup, c'est l'outil plus comme une fin que comme un moyen du coup.

[>Stéphane Mathématiques] : Oui, c'est ça, c'est-à-dire que leur réflexion, c'est pas qu'ils vont essayer de la faire faire par l'outil, mais quelque part c'est très lié. Et je pense que y'a un gros gros décalage entre ce qu'on doit transmettre, et ces méthodes-là. J'pense qu'elles ont pas été vraiment réfléchies, moi j'pense que ça a pas été vraiment réfléchi.

[>Moi] : Ben quand on voit comment ça a été fait, grosso modo, y'a jamais eu de concertation avec les enseignants, ça a toujours été « on vous équipe, point ».

[>Stéphane Mathématiques] : Et y'a jamais eu de réflexion faite sur les modifications que ça apporte dans les processus d'appropriation des connaissances, et ça, j'pense que y'a pas eu de réflexion à ce niveau-là.

[>Moi] : Ah non, absolument pas, c'est maintenant qu'on commence à se poser des questions.

[>Stéphane Mathématiques] : J'pense, et j'pense que y'a tout un tas de choses qui se... Pas qui sont contradictoires mais qui... qui vont pas ensemble. Qui font des interférences au niveau de l'acquisition des connaissances.

[>Moi] : Ah oui, je pense aussi. Bah déjà, l'image... Enfin, un truc qu'on reproche de plus en plus aux générations d'aujourd'hui c'est qu'ils sont devenus zapping, et qu'ils se concentrent beaucoup moins bien, et qu'il faut varier les supports quand ils sont en classe parce qu'ils sont toujours en train de se lasser très vite. Mais du coup, pour fixer une connaissance, faut quand même prendre un temps long pour rester dessus et la mémoriser.

[>Stéphane Mathématiques] : Et quand on est directement en contact avec l'outil avant avoir réfléchi autrement, à mon avis, on a plus de mal à avoir un regard critique. Et y'a une autre question que j'me posais, c'est pourquoi les gamins maintenant, quand ils ont un énoncé d'exercice, quelle que soit la matière, trois lignes, ils sont pas fichus de prendre en compte toutes les informations ? Et je me suis dit, mais c'est vrai que quand on est sur un écran d'ordinateur, quand on cherche des informations, par exemple sur Internet, les trois quarts des choses qui sont écrites faut pas en tenir compte, tout ce qu'y'a tout autour. Et donc à la limite,

(cc) BY-NC-ND

eux ils vont être plus... On va dire oui mais les jeunes ils sont plus performants, ils vont plus vite aux informations... Parce qu'ils regardent les gros trucs, mais ils regardent pas c'qu'y'a autour. Nous on a l'habitude de regarder dans le détail. Et j'pense que ça pose des problèmes, ça participe au zapping, à mon avis.

[>Moi] : Et aussi, après, ils savent trouver des informations, mais faut voir comment.

[>Stéphane Mathématiques] : Est-ce qu'ils ont un sens critique?

[>Moi] : Voilà c'est ça, et trouver une information, c'est pas avoir une connaissance.

[>Stéphane Mathématiques] : Pour avoir un sens critique, faut avoir un raisonnement qui soit propre et des connaissances qui soient propres, pour les confronter.

[>Moi] : Et le truc, c'est que je sais même pas aujourd'hui si les enfants ont encore envie d'avoir des connaissances propres, parce que vu que tout est disponible... On leur a dit grosso modo qu'Internet c'était la nouvelle source de savoir, et qu'on pouvait le consulter à la demande, du coup est-ce qu'ils veulent vraiment s'approprier les choses maintenant, je sais pas.

[>Stéphane Mathématiques] : Eh ben, oui, j'ai lu le bouquin qui s'appelle Petite poucette de Michel Serres, voilà, c'est ce qu'il disait, pourquoi s'approprier les connaissances alors qu'elles sont disponibles dans sa poche ?

[>Moi] : Ben parce que c'est une formation de l'esprit après.

[>Stéphane Mathématiques] : Mais après c'est une formation de l'esprit. D'accord on a plein de choses qui sont disponibles, mais pour pouvoir l'utiliser à bon escient... Faut savoir un peu ce qu'y'a dedans et comment chercher des trucs. C'est comme si on disait, j'ai pas besoin d'avoir appris des choses, j'ai une grande bibliothèque à côté de chez moi. Et faut mettre en place ces processus de réflexion, et moi on m'ôtera pas de l'idée que un crayon et son brouillon quoi, son crayon à la main, crayonner, c'est comme ça qu'on va le faire. Parce que j'vois pas trop comment on peut gérer du brouillon avec l'outil informatique. Je vois pas comment on peut l'utiliser dans ce but, c'est-à-dire avoir des trucs, on en laisse des traces, et on modifie un petit peu.

[>Moi] : Ben peut-être pas avec un ordinateur, mais peut-être plus avec une tablette du coup, où on a un stylet et on peut noter, rayer... Mais à ce moment-là autant prendre un papier et un crayon.

[>Stéphane Mathématiques] : Oui et puis l'avantage du papier et du crayon, c'est qu'on en a un premier, on a plus de place, on l'a là, on a tout sous les yeux. L'autre truc, c'est des

(cc) BY-NC-ND

pages, on les a qu'une par une. Et quand on recherche, on confronte tout un tas de connaissances dans sa tête, quelque fois c'est trop compliqué de tout gérer à la fois, donc on a des supports où on les voit.

[>Moi] : Mais ça pose plein de questions. Concrètement l'informatique, concrètement, à l'école, c'est la question que j'me pose encore, qu'est-ce qui justifie le fait qu'on impose l'informatique à l'école ? Ou le numérique.

[>Stéphane Mathématiques] : Ben, il faut qu'ils soient quand même un petit peu en contact avec, pour savoir l'utiliser, un petit peu. Mais le problème, c'est que y'a pas de choses très cohérentes qui sont faites, c'est un peu à la discrétion de chacun, c'est un peu le grand fouillis.

[>Moi] : Mais même quand on regarde les politiques d'équipement sont pas cohérentes.

[>Stéphane Mathématiques] : C'est en fonction du marché, un peu n'importe quoi.

[>Moi] : Oui voilà, si j'prends l'exemple de la Corrèze par exemple, avec le plan Ordicollège mais c'est d'une incohérence totale, ça a commencé avec les ordinateurs, donc les profs s'y sont habitués, après on est passé aux tablettes, du coup les profs ont dû refaire, maintenant l'appel d'offre va se relancer donc ça va peut-être encore changer de support, enfin, ça n'arrête pas quoi. Et du coup, les profs sont censés s'adapter et utiliser le numérique parce qu'on leur demande d'utiliser le numérique...

[>Stéphane Mathématiques] : Pour justifier l'investissement qui est fait. Ben les premiers ordinateurs qui ont été mis dans les bahuts c'était les TO7 je crois, de chez Thompson, des trucs qui étaient obsolètes, et c'était pour renflouer l'entreprise. Après on veut nous faire gober des raisons pédagogiques, alors que y'a pas que ça qui entre en jeu. C'est pareil avec ici, ce qui avait été acheté pour le département de la Creuse, pour l'ENT, le truc s'appelle Elie, mais c'est un truc qui est vraiment inadapté. Alors en plus faut voir le forcing qui a été fait, on nous a dit « mais non mais vous êtes les seuls à trouver que c'est pas bien », alors que tous les autres disaient la même chose. Résultat des courses, il va partir, mais c'est quand même lamentable, c'est un outil qui était pas fait pour ce qu'on fait, et puis c'est une perte de temps. C'est une perte de temps. Par rapport à remplir un cahier de texte papier, ça nous prenait mais je sais pas combien de temps en plus. Et puis en plus la façon dont les rubriques sont faites, ça correspond pas aux appellations qu'on donne, les devoirs, c'est pas ce

(cc) BY-NC-ND

qui s'appelait les devoirs là, donc il faut trouver un truc pour biaiser, enfin, c'était fait n'importe comment.

[>Moi] : C'est pas efficace quoi.

[>Stéphane Mathématiques] : Non, pas efficace, ça apporte rien, à mon avis de plus, à part du temps, et une vitrine et de la mousse. Non mais c'est vrai j'pense.

[>Moi] : Mais oui, parce que ça fait moderne de se mettre au numérique, ça veut dire qu'on est dans l'ère du temps.

[>Stéphane Mathématiques] : Voilà.

[>Moi] : Sauf qu'à l'école, j'sais pas si l'école doit se plier tout le temps...

[>Stéphane Mathématiques] : Ben ça ne peut pas fonctionner à mon avis sur des modes qui tournent si vite que ça. Parce que pour voir l'effet produit d'une pédagogie, faut prendre toute une cohorte, depuis la maternelle, jusque dans les études supérieures pour voir ce que ça donne. Et c'est pas en changeant tous les trois, quatre ans qu'on va pouvoir voir ce qui se passe.

[>Moi] : Surtout qu'au final, c'est pas tant utilisé que ça par les profs, dans les salles de cours.

[>Stéphane Mathématiques] : Ça dépend, ici, y'a trois TBI, donc là, les collègues, ils l'utilisent. Alors c'est pareil, la collègue d'anglais qui l'a eu pour le premier, elle l'utilise, c'est son outil, elle prépare ses cours comme ça, le truc est tombé en panne, il est tombé en panne... avant les vacances de la Toussaint. Elle l'a récupéré la semaine dernière.

[>Moi] : Ouais, voilà, non mais y'a un souci de maintenance aussi, ça c'est sûr.

[>Stéphane Mathématiques] : Alors les mecs qui s'occupent de la maintenance, ils en ont acheté pourtant beaucoup des comme ça, de ce modèle, ah ben ils avaient pas la lampe en stock. Non mais faut arrêter, les mecs ils ont le marché de la maintenance, ils ont pas deux, trois lampes en stock ? Non mais c'est quoi ça ! Non mais c'est ridicule.

[>Moi] : C'est pas très professionnel. Alors qu'ils savent très bien que c'est les trucs qui grillent en premier.

[>Stéphane Mathématiques] : Oui oui, mais en fait c'était pas ça, c'était un autre problème, mais toujours est-il que la personne est restée bien deux mois sans avoir l'outil. Alors après on dit quoi ? Le tableau quoi, qu'est-ce qu'il a, une vis qui pète, il descend ? Ben on en remet une, c'est pas très compliqué. Et y'a aussi un autre problème au niveau de l'informatique dans l'établissement, c'est que souvent ça fonctionne en réseau, c'est des choses

(cc) BY-NC-ND

qui sont quand même techniquement complexes, y'a personne pour ... dans les personnels, y'a personne qui est à demeure pour le faire fonctionner. Alors ça fonctionne dans les bahuts, où y'a une personne ressource, parce que cette personne-là, par choix personnel, il s'y connait. Mais c'est pas fiable quoi.

[>Moi] : Non, ben non. Mais c'est sûr que la maintenance ça pose un gros souci, partout où j'suis allée, tout le monde m'a dit la maintenance... On n'est pas des techniciens, c'est pas à nous, profs, de le faire quoi.

[>Stéphane Mathématiques] : C'est comme si on disait ben il faut être mécanicien pour pouvoir utiliser une voiture. Parce que ce sont quand même des outils qui sont compliqués, qui sont complexes. Alors après, y'a une utilisation simple de façade, quand tout marche bien.

[>Moi] : Oui, c'est l'interface qui est facile d'accès, c'est fait pour de toute façon, pour faire croire que c'est simple, alors que ça l'est pas quoi.

[>Stéphane Mathématiques] : Mais enfin pour l'intérêt, moi je dis, si c'est ça l'objet de la question, j'l'intègre comme ça, si j'l'utilise moi, c'est comme un outil. Et après, pour faire travailler les élèves dessus, pour l'utiliser, pour... Le problème c'est le problème du temps. On a le problème du temps, parce que les programmes se sont pas allégés, on a des élèves qui sont de plus en plus hétérogènes, parce que tous les élèves arrivent en 6e, déjà, et ils arriveront encore plus tous en 6e parce que y'a une organisation qui va changer. C'est-à-dire qu'ils vont faire un cycle à cheval sur CM1/CM2/6ème, ce sera un cycle, donc à partir de ce moment-là, c'est les parents à eux-seuls qui décident des passages. Donc on les aura encore plus tous. Et donc on a des gamins avec des niveaux très hétérogènes, on a déjà pas le temps de faire tout ce qu'on a à faire, donc se rajouter des trucs comme ça... Parce que c'est très... chronophage. Il faut que le gamin... Ça suffit pas de lui dire « t'appuies sur ce bouton, ce bouton, ce bouton », il faut qu'il fasse son expérience tout seul. Par conséquent, il faut qu'il soit en face de la machine, et ...

[>Moi] : Et ça prend du temps, c'est sûr, et sur une heure de cours c'est pas forcément facile à gérer.

[>Stéphane Mathématiques] : Ah ben non, faut des heures dédiées pour ça. Y'a des bahuts où y'a des salles informatiques qui sont incroyables, avec le poste qui est dessous, on voit au travers, y'a un poste qui pilote tout le reste...

[>Moi] : Oui, c'est mieux pensé.

(cc) BY-NC-ND

[>Stéphane Mathématiques] : Et puis, à mon avis, c'est une matière à part entière. Enfin, c'est une matière à part entière... C'est pas cohérent quoi. D'une personne à l'autre, y'a pas de suivi vraiment, à part dire : « il faut faire ceci, il faut faire cela, il faut qu'ils sachent faire telle chose, c'est à tout le monde de le faire, et j'donne des courses à tout le monde et personne ne veut le faire ».

[>Moi] : Oui, voilà, le B2I c'est ça, c'est à tout le monde de le faire, et au final, c'est toujours un ou deux profs qui s'en chargent le plus. Je ne comprends pas trop la cohérence non plus dans cette politique numérique.

[>Stéphane Mathématiques] : Bon, que les élèves soient en contact avec le numérique parce que de toute façon ils seront appelés à l'utiliser d'accord, mais il faut qu'il y'en ait un enseignement cohérent.

[>Moi] : Oui voilà, quitte à ce qu'il y ait une heure ou deux heures de méthodologie du numérique à mettre en place je sais pas quand. Mais c'est vrai que ce qu'ils vont voir en cours avec un prof, ils vont pas le voir avec un autre prof, et du coup... Là c'est un usage ponctuel que vous avez plus en cours, donc c'est pas comme ça qu'ils vont apprendre à s'en servir et s'approprier l'outil autrement que ce qu'ils font à la maison, parce que c'est déjà des gros consommateurs de ces outils-là à la maison. Leur apprendre à réfléchir avec, c'est pas...

[>Stéphane Mathématiques] : Oui mais faut déjà savoir réfléchir, et ça demande... De même que y'a certaines matières qui s'enseignent tardivement comme la philo, parce qu'il faut déjà avoir matière à réflexion avant d'apprendre à réfléchir, j'pense que là c'est un peu pareil.

[>Moi] : Oui voilà, c'est ça. J'ai un prof qui m'avait dit, le numérique, de toute façon, c'est fait pour des gens intelligents.

[>Stéphane Mathématiques] : Ben, comme de tout, pour l'utiliser comme il faut, il faut avoir un certain... une certaine réflexion, mais ouais, j'vois pas trop... Savoir envoyer un mail, des choses comme ça, mais ils le savent déjà. Après savoir l'utiliser, c'est toujours très pointu, dans le milieu professionnel. Alors ceux qui vont l'utiliser, ils vont utiliser un logiciel de gestion, c'est toujours très spécifique, ils vont utiliser quoi ? Des logiciels très particuliers. Alors là, on voit un petit peu là comment pouvait fonctionner un tableur, mais c'est les grandes lignes, les grand principes, y'a tellement de fonctionnalités qu'on peut jamais tout connaître, donc c'est ce que je leur dis, « après, si vous cherchez une certaines fonctionnalité, vous avez toujours le recours de faire une recherche sur Internet ». Après, y'a tout un tas de forums à ce niveau-là, parce qu'après, les commandes on peut pas les inventer à ce niveau-là.

(cc) BY-NC-ND

Mais comprendre les principes de base, du fonctionnement. Après, un logiciel de dessin en géométrie... pfff.... Après je sais pas si ça apporte plus que de faire le dessin à la main. Ça apporte le fait de pouvoir faire bouger les choses, mais le faire soi-même, ça peut apporter quelque chose, mais à mon avis pas dans les petites classes, une fois qu'ils ont compris ce qu'on fait avec ses mains, avant de passer à la formulation sous forme de phrases, ça peut être utile. On a utilisé quoi ? Le compas pour faire ça, qu'est-ce que c'est le compas ? L'histoire d'un cercle, donc au lieu d'utiliser le compas, on va définir un cercle, mais... c'est après quoi, ça demande quand même une certaine... un certain recul par rapport à ce qu'on fait.

[>Moi] : Oui, savoir d'où ça vient quoi.

[>Stéphane Mathématiques] : Oui, je pense.

[>Moi] : Oui, y'a un autre prof de maths qui m'avait dit ça aussi, qui avait pas mal utilisé GeoGebra, et qu'il en revenait un petit peu, parce qu'il s'était rendu compte que à trop l'utiliser, les élèves étaient perdus après dans les constructions manuelles, et que au final ça apportait pas plus que ça quoi.

[>Stéphane Mathématiques] : Non, ça apporte pas plus... Moi j'm'en sers pour expliquer des choses, là j'en ai... Je sais pas, vous voulez voir c'que j'ai ? Ça vous intéresse ou pas ?

[>Moi] : Oui, bien sûr.

[>Stéphane Mathématiques] : Par exemple, quand on veut leur montrer quand on introduit le cosinus d'un angle. Pour montrer que ça dépend pas de la taille du triangle dans lequel on met en place la formule, que ça dépend que de la valeur de l'angle, donc faut faire un truc où on fait une manipulation. Donc voilà, là on a un angle, là y'a sa valeur qui est marquée, et après on peut déplacer les points. Alors là, je bouge pas l'angle, et je déplace ce point-là, donc là y'a un triangle rectangle hein, donc en déplaçant ce point-là, ça va changer la taille du rectangle, ça change pas l'angle, et on voit que le rapport AE sur AD, qui est la définition qu'on a mis du cosinus ne change pas. Ils voient ça. Parce que j'leur ai demandé de dessiner au préalable un certain triangle avec un certain angle, dans le triangle, et de calculer le rapport, et ils trouvent tous à peu près la même chose, à un millimètre près. Alors on le fait comme ça, et on voit « ah oui, ça bouge pas du tout », alors après, on peut changer l'angle, et donc là, on voit que ça modifie ce rapport-là. Donc ça permet de... Et puis après on a modifié, mais si on change la taille du triangle, ça change rien. Donc ça, ça permet de dire « ah ben oui », parce que là, on en a une infinité de triangles à notre disposition, donc là, ça permet de voir

(cc) BY-NC-ND

ce qui se passe. Parce que y'en a certains, quand on dit les choses, « qu'est-ce que vous avez trouvé ? ». Alors y'en a tout de suite ils vont dire, « ah ben oui, ça dépend pas de la taille du triangle », et puis y'en a d'autres ça leur dit rien du tout.

[>Moi] : Oui, c'est trop abstrait.

[>Stéphane Mathématiques] : Là, c'est plus visuel. Donc là-dessus, moi je trouve que ça apporte bien dans toutes les choses de ce genre-là. Qu'est-ce que j'ai après... Oui voilà, quand on a des fonctions affines, donc on parle un peu de leur représentation graphique, donc la droite, voir l'influence que ça a quand on parle de ce qu'on appelle la pente, de ce qu'on appelle l'ordonnée à l'origine. Donc comme ça là, on peut bouger le curseur, et on voit ce qui se passe, on a toute une famille de droites pareilles les unes aux autres. Et quand on change la pente... Voilà. Donc ça permet de visualiser. On dit « plus le coefficient directeur grandit, plus la pente est forte », qu'est-ce que ça veut dire ? Ben ça veut dire ça.

[>Moi] : Oui, concrètement ça veut dire ça.

[>Stéphane Mathématiques] : Concrètement, et on le voit, on le diminue, ça baisse. Donc, là, ça apporte quelque chose, plutôt que de dessiner tout un tas de trucs, on en a dessiné quelques-uns. « Qu'est-ce que vous remarquez ? » « Ah oui, on remarque ça », et là, eh ben c'est parlant. Ça c'est sûr que c'est un plus, ça c'est certain.

[>Moi] : Oui, du coup, un élève qui est vite largué dès qu'on part dans quelque chose d'un peu plus abstrait, là, ça permet peut-être de le raccrocher.

[>Stéphane Mathématiques] : Là, ça parle plus. Parce que sinon les autres le voient, enfin ce qui comprennent ils le voient, ils voient ça dans leur tête, mais ceux qui arrivent pas à le voir tout seuls, ben c'est une bonne aide. Ensuite qu'est-ce que c'est... oui, les angles inscrits, c'est pareil. Donc on voit que cet angle a pour mesure le double de celui-ci, donc quand on fait bouger les points, ça reste, on le voit toujours. Donc c'est quelque chose qu'ils visualisent. Et après, là, parce que ils ont du mal à voir les angles saillants, enfin rentrant comme ça, parce qu'en fait quand on prend deux demi-droites y'a deux angles hein, un d'un côté, un de l'autre, c'est pas les mêmes. Et donc là, ça permet de bien visualiser les choses, d'avoir tout un tas d'exemples. Bon ben voilà, c'est toujours dans ce registre-là quoi, c'est pour visualiser les choses.

[>Moi] : Mais du coup ça permet, pour les notions complexes, de donner un plus quoi.

[>Stéphane Mathématiques] : Oui oui oui. D'avoir toute une famille de figures, chose qu'on n'aurait pas autrement, ou alors on y passe un temps...

(cc) BY-NC-ND

[>Moi] : Et ça les aide du coup vous trouvez.

[>Stéphane Mathématiques] : Ça ? Ah oui, ah ben oui y'en a qui comprennent beaucoup plus facilement, ah oui oui, ça illustre bien, ah oui, ça, ça les aide. Parce que c'est pareil, quand y'avait pas de vidéoproj, j'ai dit : « j'veux bien l'intégrer, mais il faut avoir un outil à disposition quand on en a besoin, et même si on l'utilise pas tous les jours ». S'il faut descendre dans la salle, « allez, vous allez ouvrir ça », le machin, les trois quarts du temps, ça marche pas... C'est pareil, j'y allais pendant un temps, j'allais les faire travailler sur GeoGebra en bas. D'une semaine sur l'autre, on se dit « c'est bon, j'ai préparé mon truc », on arrive, sur le bureau, « ah, le lien n'existe plus », y'en a d'autres « le lien existe mais il revoie à rien ». Y'en a d'autres, y'avait plus de lien mais quand on va chercher dans les programmes il y est. Alors déjà, sur une séance de cinquante minutes, on passe déjà un quart d'heure à faire marcher ou même 20 minutes à faire marcher tous les postes. Alors c'est pas possible. Soit ça marche ou ça marche pas hein. Surtout en classe. Et encore ici ça va, ils sont calmes les gamins, mais dans un collège j'ai envie de dire normal, avec des gamins qui sont pas faciles, une minute de temps mort, c'est le bin's dans la classe. Faut que ce soit fiable.

[>Moi] : Oui, voilà, c'est comme quand j'ouvre un bouquin quoi, ça sera là direct. Ben c'est pareil avec un ordi normalement.

[>Stéphane Mathématiques] : Si on peut pas compter dessus euh... Si c'est « attendez, je passe 5 minutes à le mettre en route », non.

[>Moi] : « Ah zut y'a une mise à jour »...

[>Stéphane Mathématiques] : Bon ben quand on les allume à l'avance, normalement y'a pas de mises à jour, mais on sait jamais.

[>Moi] : Oui, mais faut quand même faire la démarche d'aller allumer les ordis avant que le cours démarre. C'est ça qui est pas normal, ça devrait pas être le rôle du prof de se dire...

[>Stéphane Mathématiques] : Ben quand c'est dans la salle informatique, vérifier que tout fonctionne ouais. Ben c'est un petit peu comme quand en sciences physiques y'avait des personnes pour s'occuper du labo. Ah non mais c'est un outil qui est tellement sophistiqué et complexe qu'il faut qu'il y ait des personnes qui soient dédiées au fonctionnement, c'est certain.

(cc) BY-NC-ND

[>Moi] : Oui si on veut que ça soit utilisé plus, évidemment, parce que si on règle les soucis de maintenance et de matériel, c'est clair qu'on va déjà résoudre une bonne partie du problème.

[>Stéphane Mathématiques] : Et après qu'il y ait de réelles formations. De réelles formations. Pas des stages d'une journée ou deux, où pfff... et puis en plus le niveau des personnes est très hétérogène.

[>Moi] : Vous avez suivi des formations ?

[>Stéphane Mathématiques] : Non, c'est un peu comme ça, mais moi j'ai toujours freiné des quatre fers pour rentrer là-dedans. Parce que j'ai dit : « attends, qu'est-ce que ça apporte ? ». Parce que oh, c'est super, etc. Mais regardez les élèves ils savent tout trouver avec Internet... J'ai dit : « non mais attendez vous êtes en train de vous extasier sur le fait qu'ils sont capables de trouver des informations, parce qu'il sait lire une table des matières, parce qu'il sait renvoyer à la page où y a l'information, mais l'information c'est pas pour ça qu'il la chope ». J'ai dit « c'est comme si vous disiez « c'est super, il sait trouver les informations parce qu'il sait trouver dans quel volume de l'encyclopédie y'a l'info », on s'en fiche de ça, on s'en fiche de savoir qu'il sait utiliser la table des matières, est-ce qu'il a l'info ? Qu'est-ce qu'il en retient ? ». Parce que, y'en a beaucoup, d'ailleurs les collègues... Moi je fais pas faire d'exposé, mais qui disent « les exposés mais c'est des copier-coller ». C'est du flan ça.

[>Moi] : Et que ça se voit, du coup c'est pas crédible parce que ils prennent l'info, c'est à peine s'ils la lisent et ils la ressortent tout craché en cours, et du coup ils connaissent même pas les mots qu'ils utilisent eux-mêmes.

[>Stéphane Mathématiques] : Oh mais moi quand je veux savoir vraiment je dis : « ben vas-y, donne-moi des papiers, raconte-moi ce que t'as découvert ». Soit il sait des choses, soit il les sait pas, soit il arrive à les organiser donc il a vraiment fait un travail de construction, soit non hein.

[>Moi] : Oui, voilà, c'est soit ils construisent leurs informations, ils mettent tout ensemble et ils apprenant là du coup vraiment, parce qu'ils traitent leur matière première, soit ils font que recracher, et c'est pas intéressant, même pour eux c'est pas intéressant, c'est les dangers des moteurs de recherche.

[>Stéphane Mathématiques] : Ouais, c'est la confusion entre avoir « accès à », et « connaître ».

(cc) BY-NC-ND

[>Moi] : Et ça c'est une grande confusion aujourd'hui, on s'en rend compte dans les collèges particulièrement ; parce que du coup on voit que les enfants en fait, c'est pas parce qu'ils savent aller faire une recherche Internet qu'ils vont s'approprier le savoir quoi, ça a rien à voir.

[>Stéphane Mathématiques] : C'est la démarche de recherche, et c'est pour ça que je pense que c'est un outil qui, pas utilisé convenablement, est dangereux parce que ça donne « l'illusion de ». Avant d'utiliser un outil, parce que c'est tellement complexe que pour le maîtriser c'est compliqué, quand y'a trop d'informations, on sait plus où les prendre, et c'est ce qu'on voit tous hein, dans une boîte aux lettres, si on a cinquante mille prospectus, on les met tous à la poubelle, sans en regarder aucun. C'est pareil avec les boîtes mail quand on est abreuvés de tout un tas d'informations. D'ailleurs c'est ce qui se passe à l'heure actuelle au niveau professionnel, toutes les circulaires, ils nous balancent tout, tout le temps, que ça nous concerne, que ça nous concerne pas, comme ça, y'a des liens et allez, hop. Donc déjà, quand on allume l'écran pour voir les choses qui nous concernent, faut déjà trier. Non mais... Ce qui fait qu'au bout d'un moment, si on n'a pas une demi-heure ou trois quarts d'heure devant soi, on dit « attends, j'le ferais plus tard », et puis on regarde les dates, c'est trop tard, on balance tout on a rien regardé. Avoir accès à tout c'est pas une bonne chose, on peut pas tout faire, donc il faut que ce soit trié, et les gamins pour leur apprendre à faire des choses, faut déjà leur trier l'information, alors c'est vrai qu'après on peut mettre des filtres, leur dire : « vous allez sur tel site tel site tel site », mais... On peut faire ça comme ça.

[>Moi] : Mais ça demande un travail de préparation...

[>Stéphane Mathématiques] : Un travail de préparation oui, alors est-ce que ça apporte plus, ou pas, je ne sais pas.

[>Moi] : Aux États-Unis, ils ont fait beaucoup d'études là-dessus, au point que le sigle NSD (NLDR no significant difference) qui est devenu monnaie courante, parce que à chaque fois qu'ils font des études de comparaison entre numérique et papier, y'a pas de différences significatives sur les résultats. Mais ça c'est évident parce que j'crois que l'apprentissage est pas foncièrement déterminé par le support.

[>Stéphane Mathématiques] : Alors, si, je pense que ça a une influence le support, mais ce sera le jour où les informations qui sont données par l'informatique ne seront pas sous le format de pages, parce que c'est comme dans un bouquin, c'est le format page, ni plus ni moins. Alors, peut-être que ça peut faire autre chose, déboucher sur autre chose, une autre

(cc) BY-NC-ND

façon de coordonner les connaissances, enfin de les traiter. Et pour l'instant, c'est pas tellement comme ça que c'est utilisé. En fait c'est du recopiage sous forme numérique d'un truc qui était format papier, format page.

[>Moi] : Oui voilà, c'est ça, la seule différence, c'est qu'on peut y intégrer du son, de l'image, ce qu'on peut pas avoir sur un livre quoi.

[>Stéphane Mathématiques] : Oui du son et de l'image où on avait des annexes. Mais c'est exactement comme quand on ouvre une autre page, parce que quand on veut cliquer sur le lien, la page sur laquelle on était disparaît, et c'est autre chose qui vient à la place. J'pense que ça changera, mais on en est qu'aux balbutiements.

[>Moi] : Ben c'est tout récent de toute façon, Internet c'est que depuis les années 90, donc faut attendre de voir, c'est clair que ça va se développer petit à petit.

[>Stéphane Mathématiques] : Mais moi j'suis pas convaincu de l'apport pédagogique énorme qu'on veut nous faire croire, j'y crois pas.

[>Moi] : Ben sinon ça se saurait, on s'en serait déjà rendu compte, l'information serait déjà passée, si en mettant les ordinateurs... C'est pas magique, ça tout le monde le sait.

[>Stéphane Mathématiques] : Alors y'a eu les trucs oui, regardez, les enfants ils s'investissent dedans parce que c'est... Déjà y'a la magie du nouveau, parce qu'ils sont curieux les gamins, c'est normal, la confusion entre le ludique et le travail intellectuel, parce qu'ils rentrent dedans oui, mais quand ils se rendent compte que ça demande de la réflexion et du travail, c'est le même problème qu'ailleurs.

[>Moi] : C'est ça, ils se rendent compte qu'il faut quand même travailler avec, ça remplace pas le travail quoi, et c'est là où du coup l'intérêt qu'ils ont eu pour la machine commence à décroître, c'est pareil. Y'a plein de profs qui m'ont dit, « au début, ouais, ça les intéresse vachement quand on utilise le numérique parce que c'est l'effet nouveauté, et puis après ça s'arrête, c'est un feu de paille, ça prend d'un coup et puis ça s'arrête, ça devient la routine ».

[>Stéphane Mathématiques] : Et oui, c'est un support comme un autre, mais j'crois qu'en ça ils ont pas tort.

[>Moi] : Oui, et puis c'est bien aussi qu'ils se rendent compte que c'est un support comme un autre justement, et que c'est pas plus exceptionnel qu'autre chose, faut juste apprendre à s'en servir correctement et intelligemment on va dire, c'est ça.

(cc) BY-NC-ND

[>Stéphane Mathématiques] : Et pour cela, c'est une formation qui passe par des apprentissages qui sont transversaux comme on dit et de réflexion quoi. Et la réflexion, pour l'exercer, c'est... Des fois c'est un problème de mots, c'est pas conforme à l'exercice déjà fait, ou à la chose qu'on nous a appris à résoudre. Voilà y'a ça, faut le faire de cette méthode, on se débrouille avec les connaissances, mais quelles connaissances faut-il mettre en œuvre ? On n'en sait rien, donc on apprend à se débrouiller. Et ça, le problème qui se présente, il peut se présenter sous différentes formes, on peut l'amener avec un outil comme ça, mais on peut l'amener avec d'autres choses, alors ça va être d'autres types de problèmes. Mais un problème amené avec quelque chose comme ça, je ne vois pas comment faire autrement que de prendre un papier, un crayon, et d'essayer des choses, des pistes, et griffonner. Et quand on veut utiliser des choses nouvelles, quand on est en train d'inventer des solutions nouvelles, des façons de réfléchir nouvelles, pour soi, même si d'autres l'ont déjà fait avant hein, mais quand on apprend à réfléchir, ben on fait des trucs qu'on savait pas faire avant. Donc je pense que la main, et l'outil crayon-main est plus efficace, parce qu'on va faire un truc nouveau, alors on sait pas comment l'écrire, c'est notre façon de l'écrire. Si on veut le faire avec un truc comme ça, faut déjà savoir comment lui il va l'écrire, donc ça suppose qu'on le connaissait déjà, et je pense que c'est pas adapté à ce genre de travail là.

[>Moi] : Oui, à de la découverte quoi.

[>Stéphane Mathématiques] : Oui, à de la recherche, j'trouve pas que ça soit adapté à de la recherche, quand je dis la recherche, dans sa tête, pure. Alors après, c'est adapté à certaines formes de recherche, c'est sûr. Après c'est un outil, c'est sûr que si on veut essayer par exemple résoudre une équation par approximations successives, lui, c'est ce que je leur montre avec un tableur, quand il demande de faire un calcul cinquante fois avec des valeurs différentes, on lui dit : « ben ce calcul que je veux faire, tu le fais cinquante fois », il est adapté, il est là pour ça. Mais il réfléchira pas à notre place. Et c'est pour ça que c'est... Faire utiliser à tout crin, pfff... je vois pas l'intérêt.

[>Moi] : Oui, c'est ce qu'on disait, le but c'est que les enfants ils arrivent un petit peu à réfléchir, et à se former un petit l'esprit, que ça passe par le numérique ou pas, à la limite, c'est pas le plus important.

[>Stéphane Mathématiques] : Et la multiplication des informations, ça embrouille. Alors, c'que je pense, c'est que le gamin qui est à l'aise, pour les gamins qui sont brillants, ça va être une source d'épanouissement énorme. Par contre, le gamin qui est un peu en difficulté,

(cc) BY-NC-ND

il va être perdu, ça va le perdre. Alors j'pense pas que... Non mais qu'on en fasse un petit peu, oui, qu'on montre les possibilités qui existent, et puis après, en fonction des besoins, on va chercher l'outil dont on a besoin. C'est exactement comme la calculatrice, y'en a des simples, et y'en a des extrêmement compliquées, faut pas prendre la plus compliquée alors qu'on en a pas besoin, ça va pas nous simplifier la vie. Même chose avec... mais c'est pareil avec tout outil.

[>Moi] : Oui oui, faut juste savoir l'adapter à ses besoins.

[>Stéphane Mathématiques] : Savoir que ça existe, avoir l'éventail des possibilités, et encore, les possibilités qu'y'a, qui est capable de les connaître toutes, chacun à notre niveau on en trouve un petit peu mais...

[>Moi] : Oui, et on en trouve tous les jours des nouvelles en plus.

[>Stéphane Mathématiques] : Oui oui oui, et puis on va chercher à approfondir ce qui nous intéresse, enfin, ce dont on a besoin. Mais ouais, c'est un gros investissement. Par contre, avoir un poste avec un vidéoproj' dans chaque salle, ça, c'est bien, moi en maths, ça sert, en histoire-géographie évidemment, ça permet d'avoir un fond de cartographie très grand donc c'est impeccable, et puis des mises à jour, c'est sûr que c'est pratique. Alors après y'a un autre truc là j'ai l'impression qui est en train de se mettre en place, c'est les histoires de livre numérique, parce que on a plus de sous pour pouvoir acheter des livres dans l'établissement. Alors j'aimerais bien en voir fonctionner vraiment pour voir si c'est bien ou pas.

[>Moi] : Sur ordinateur c'est plus compliqué, le livre numérique ça se prête plus au format tablette. Mais après, je sais pas, faut voir comment c'est fait, parce que si c'est juste refaire le papier sur...

[>Stéphane Mathématiques] : C'est-à-dire qu'après ça revient moins cher parce que y'a une tablette qui sert pour toutes les classes. Parce que grosso modo, un manuel scolaire, ça coûte dans les vingt euros, ce qui fait que j'sais pas à combien sont vendues les tablettes...

[>Moi] : J'sais pas, faut compter trois cent, quatre cent euros...

[>Stéphane Mathématiques] : Oui, non non, mais quand c'est donné par les collectivités, ils ont des prix, c'est nettement inférieur, parce que le prix de revient de ces trucs-là c'est beaucoup moins. Et je sais pas après comment ça fonctionne, mais certainement y'a ce côté-là.

[>Moi] : Mais, ouais, je sais pas, les livres numériques j'suis assez sceptique, parce que je crois que pour l'instant ils font que du copier-coller. Alors ils commencent à intégrer

(cc) BY-NC-ND

des choses intéressantes, mais j'vois pas l'intérêt pour l'instant de refaire sur numérique ce que le papier faisait déjà très bien avant.

[>Stéphane Mathématiques] : Ben, c'est pour avoir moins d'encombrement, une tablette c'est pas gros hein, et puis y'a tous les manuels. Donc y'a plus besoin d'avoir tous les manuels, y'a tout dedans. Et d'une année sur l'autre on les a tous, et on les conserve. Y'a cet avantage, qu'on voit de prime abord. Alors après, si ça se présente exactement comme les pages… De toute façon les pages, on les voit une par une, alors ça va pas changer grand chose.

[>Moi] : Mais faut voir au niveau ergonomique ce que ça change...

[>Stéphane Mathématiques] : Mais alors après, du point de vue ergonomique, quand on dit « on a tout, le cahier, le machin », moi j'veux bien, mais quand on travaille, y'a le livre, l'énoncé, à côté, y'a son cours à côté, y'a les exercices qu'on a déjà fait qui sont là, et y'a ce qu'on écrit, donc ça fait une, deux, trois, quatre pages ouvertes en même temps. Je connais pas d'outils informatiques qui permettent d'ouvrir quatre pages en même temps, si j'en ai vu hein, j'en ai vu, des outils auxquels tout le monde n'a pas accès. Là c'est une seule page un écran comme ça, il est déjà pas mal cet écran, mais une seule page à la fois.

[>Moi] : À moins de multiplier les écrans, d'avoir quatre tablettes...

[>Stéphane Mathématiques] : Non mais c'est... moi ce qui me gêne avec le TBI, c'est l'écriture du brouillon, alors c'est vrai qu'on peut écrire avec le stylet, mais ça fait bizarre j'trouve comme écriture.

[>Moi] : Oui, et au collège, c'est moins gênant, mais j'sais qu'à l'école primaire, quand ils apprennent à écrire, le stylet, c'est pas bon du tout pour eux, parce qu'en fait ça refait des belles lettres, alors qu'ils en font...

[>Stéphane Mathématiques] : Ça dépend, on peut mettre en œuvre différents logiciels où ça réécrit comme il faut ou pas.

[>Moi] : Oui voilà, mais du coup, si on le fait comme ça, c'est dommage quoi, parce que l'enfant il se rend pas compte de ce qu'il est en train de faire quoi. Il faut quand même qu'il voit le résultat de son geste directement.

[>Stéphane Mathématiques] : Et au niveau du dessin, moi je préfère dessiner proprement comme ça, ou sur une feuille, parce que ça pixellise toujours. Et alors les droites en escalier... Moi quelque part ça me gêne, parce que quand ils font ça sur leur feuille, on leur dit que c'est pas bien.

(cc) BY-NC-ND

[>Moi] : Oui, alors que c'est ce qu'ils ont vu. Tout n'est pas au point de toute façon.

[>Stéphane Mathématiques] : Non mais c'est vrai que y'a des avantages indéniables, moi c'que j'ai trouvé intéressant, j'l'utilise, c'que je trouve pas intéressant, que j'trouve ça apporte rien, j'l'utilise pas.

[>Moi] : C'est à chaque prof je pense de faire le tri entre ce qui l'intéresse ou pas.

[>Stéphane Mathématiques] : Oui mais c'est ça qui est pas normal, faut apporter des choses qui sont cohérentes les unes avec les autres, et là, si c'est chacun qui fait sa cuisine dans son coin, là y'a quelque chose que je trouve gênant.

[>Moi] : Mais c'est ce qui est fait concrètement, tous les profs m'ont dit ça, « on fait chacun notre truc, dans notre coin, on s'est approprié l'outil plus ou moins on mutualise un peu entre collègues des fois mais grosso modo on est tout seul, et on navigue à vue, on sait pas où on en est ». C'que les profs disaient, c'est que y'a aucun objectif clair de la part du ministère, qui disent « bon ben voilà, on va faire ça pour ça, ça pour ça, on va utiliser tel outil pour telle chose », ça ils le savent pas, parce que de toute façon, y'a pas eu d'évaluation de l'outil numérique jusqu'à maintenant. Personne n'a jamais dit « ça c'est bon d'un point de vue pédagogique, ou d'un point de vue cognitif », à part les industriels ou les gens qui le vendent, mais c'est normal, ils vont pas dire le contraire. Mais scientifiquement ça a pas été prouvé de manière très sérieuse que c'était bon ou pas.

[>Stéphane Mathématiques] : Oui on a pas vu d'études.

[>Moi] : Voilà, c'est ça, y'a pas d'études.

[>Stéphane Mathématiques] : Bon est-ce que y'a vraiment des études sur les autres choses ? Parce qu'on nous fait avaler les pédagogies nouvelles qui fonctionnent super bien, c'est une révolution, c'qu'y'avait avant c'est obsolète etc. C'est très cyclique. C'est très cyclique. Moi c'que j'pense, de façon globale pour enseigner, c'est que chaque gamin. Ils fonctionnent tous différemment les uns des autres, alors après c'qui va bien fonctionner pour l'un, sera pas forcément la même chose que ce qui fonctionnera pour l'autre. Donc ça c'est un premier truc. Donc plutôt que de dire « c'est ça la bonne pédagogie », j'pense qu'il vaudrait mieux dire y'a plusieurs façons de procéder, et après ben... On choisit celle qui nous semble la mieux adaptée. Y'a ça d'une part, et quand on enseigne, à chacun sa sensibilité, sa personnalité, et ce qui va bien fonctionner comme méthode pour l'un, c'est pas pour ça que ça va bien fonctionner avec un autre enseignant. On est tous différents les uns des autres. Donc avant tout, c'est une histoire de transmission, et la transmission, c'est une histoire de

(cc) BY-NC-ND

confiance. Donc faut que la confiance s'établisse entre l'élève et l'enseignant. Et ça c'est un truc qui est impalpable.

[>Moi] : Ah oui, complètement, et c'est un truc qu'une machine peut pas reproduire de toute façon.

[>Stéphane Mathématiques] : Et c'est pour ça après, quand y'a des choses du système, c'qu'on appelle des exerciseurs et tout ça... C'est pas parce que deux élèves auront exactement les mêmes réponses qu'il se passera la même chose dans leur tête. Et ça, une machine peut pas le prendre en compte, c'est trop complexe, y'a trop d'éventualités possible, c'est pas possible, donc c'est en fonction des trucs qui se disent ou d'hésitations quand on les voit faire, y'a beaucoup de... y'a beaucoup de relationnel en fait.

[>Moi] : Ah oui oui, j'crois que l'apprentissage, c'est d'abord du relationnel. Ça passe d'abord par là.

[>Stéphane Mathématiques] : Je pense aussi, et c'est pour ça que quand ils disent de mettre en réseau des cours, quand y a des cours qui marchent bien... On en entend parler des choses comme ça, mais honnêtement je vois pas comment ça peut... Pour certaines choses oui, ça peut être intéressant comme pour l'enseignement à distance, les cours par correspondance, ça peut être intéressant, mais ça remplace pas l'interaction, le jeu question-réponse.

[>Moi] : Tout comme deux élèves peuvent faire la même erreur sauf que ils l'auront pas faite de la même façon, et si y'a pas un prof pour le voir et aller leur expliquer, ils sont paumés parce que c'est pas l'ordinateur qui va... Il a beau lui ressortir la leçon l'ordinateur, c'est pas pour autant que le gamin va comprendre.

[>Stéphane Mathématiques] : C'est pareil, y'a tout un tas de sites en ligne sous forme de forum où on pose une question, par exemple ce qui s'appelle SOS maths, j'sais pas si vous en avez entendu parler, c'est celui qui est mis un petit peu en avant dans l'académie. Ça veut dire que les élèves s'informent ou les élèves posent une question à propos d'un exercice quand ils sont coincés, le problème qu'y'a, c'est qu'on a des élèves qui ne peuvent pas poser de questions. Déjà le fait de poser une question, ça veut dire qu'on a déjà compris une bonne partie des choses, quand on n'arrive pas à décoller de quoi que ce soit... Y'a des gamins ils savent pas. Ils peuvent même pas le verbaliser, et là, c'est pas écrit, c'est encore autre chose.

[>Moi] : Oui, ça demande une autre contrainte là, parce que par l'oral, on peut peut-être détricoter plus facilement.

(cc) BY-NC-ND

[>Stéphane Mathématiques] : Oui et puis il dit un truc, on demande de préciser instantanément, alors que là, ça prend du temps. Et par expérience quand on veut avoir une aide comme ça en ligne, sur certains sites, ... On n'a jamais la réponse à la question qu'on pose. Les réponses qui sont déjà en ligne, c'est des trucs on le sait déjà. Quand c'est vraiment un truc particulier c'est jamais dedans. Ça marche pas c'est trucs-là.

[>Moi] : D'un côté c'est pas étonnant.

[>Stéphane Mathématiques] : Ben oui, c'est pas étonnant.

[>Moi] : C'est pas des trucs qui se règlent à distance.

[>Stéphane Mathématiques] : Et c'est un petit peu l'illusion je crois ; sans le dire vraiment, parce que personne a vraiment la prétention de le dire, ça serait trop malhonnête, mais de laisser supposer, hein, que ça peut remplacer dans pas mal de domaines l'être humain. Mais pas dans tout ce qui est relation comme ça. Ça peut remplacer l'humain pour des trucs répétitifs, rébarbatifs, mais c'est tout.

[>Moi] : Oui, l'exerciseur par exemple, mais après le reste, niveau compréhension, tout ça, ça marche pas. Mais c'est pour ça que du coup, si on veut l'intégrer à l'école, faut arrêter de dire que ça va être une grande révolution, et qu'on va pouvoir se passer des profs et tout ça... C'est assez impressionnant, enfin les discours qu'on peut entendre à droite à gauche...

[>Stéphane Mathématiques] : Oui ça peut remplacer, parce qu'on a accès aux connaissances, mais à quel niveau ? À quel niveau on est étudiant et on n'a plus besoin des professeurs ? C'est à un niveau d'études supérieures, quand on est en train de préparer, et qu'on fait sa recherche soi-même, et à la limite pourquoi on la fait soi-même ? Parce que personne d'autre l'a faite.

[>Moi] : Et même si y'a pas un débat à un moment ou une confrontation avec d'autres points de vue, on patauge quoi.

[>Stéphane Mathématiques] : Oui mais on peut dire que y'a des débats de temps en temps, mettons. Après c'est tous les quinze jours, tous les mois, peu importe. Mais le reste du temps, on peut faire son travail tout seul. Mais pour les petits, qui sont en train d'apprendre les bases... Et puis y'a quand même une barrière énorme et qu'on constate de plus en plus, c'est la barrière de la langue, le langage, et c'est dans toutes les matières, on se heurte à cette barrière-là, le langage. Alors ici c'est le français, mais dans un autre pays ça serait une autre langue, c'est-à-dire ils maîtrisent pas la langue.

[>Moi] : Ben déjà au niveau de l'orthographe on s'en rend compte.

(cc) BY-NC-ND

[>Stéphane Mathématiques] : Oui mais là, c'est pire, c'est même à l'oral, ils maîtrisent pas suffisamment le langage pour pouvoir avoir des idées élaborées. Certains. Et alors là... Je sais pas comment faire. Sans langage. Alors, ça va encore en 6e, un peu en 5e au niveau de la géométrie parce que c'est visuel, donc c'est vrai qu'on peut comprendre certaines notions, certains phénomènes, certaines relations entre certaines choses dans une figure de géométrie. Mais après, quand on rentre dans la dimension justification-démonstration non. Si y'a pas de langage, ça va pas marcher.

[>Moi] : Et ça c'est un phénomène nouveau ?

[>Stéphane Mathématiques] : Non, non, mais qui va croissant depuis un certain nombre d'années, et là maintenant, tout le monde est capable de s'en rendre compte d'une manière éclatante avec l'orthographe. Parce que quand on voit que le son "c'est" est orthographié indifféremment comme ces, s'est, c'est, ses, sait, quand on emploie, on écrit ça à la place d'autre chose, ça veut dire… Je sais pas comment la langue est structurée dans la tête du gamin.

[>Moi] : En tout cas, c'est pas fixé, pour que ça puisse être aussi aléatoire.

[>Stéphane Mathématiques] : Sinon, vous avez d'autres questions ? Plus spécifiques ou...

[>Moi] : Y'a un truc qu'on n'a pas abordé, c'est le plaisir d'apprendre, est-ce que pour vous c'est forcément lié au numérique ou absolument pas ?

[>Stéphane Mathématiques] : Le plaisir d'apprendre ? Ah non, c'est pas lié uniquement au numérique, là moi j'sais que j'ai des élèves, parfois, ils prennent plaisir à chercher, à se poser des questions sur un problème, purement gratuit, simplement pour... ben on s'est posé la question, on a envie d'aller plus loin, de se poser des questions. Mais ici c'est vrai que les gamins ont tendance à être bien curieux, bien curieux et on leur propose un sujet, ils sont partants, ils ont envie de se poser des questions. Alors après ça dépend comment on leur présente, alors ça peut être en support avec le vidéoprojecteur, « regardez on observe ce phénomène là, de quoi retourne-t-il ? ». Ou alors d'autre chose, après faut attraper leur curiosité alors c'est un outil comme un autre où on peut attraper leur curiosité.

[>Moi] : Oui, mais c'est un outil comme un autre et parmi les autres...

[>Stéphane Mathématiques] : Ben oui oui, parmi les autres, tout à fait, c'est ce que je trouve.

(cc) BY-NC-ND

[>Moi] : C'est ce que j'entends en général, les profs me disent c'est un support comme un autre, on va pas le favoriser plus que les autres parce qu'on nous dit qu'il est exceptionnel. Enfin j'pense que vous êtes quand même les premiers, si vous aviez vu que ça faisait des choses exceptionnelles, vous l'utiliseriez tout le temps quoi. Si vous le faîtes pas, c'est bien que...

[>Stéphane Mathématiques] : Ah ben si c'était la fête tous les jours parce qu'on utilisait ça, bien sûr!

[>Moi] : Même dans la tête des enfants si tout de suite ça coulait de source, forcément. Mais c'est pas le cas.

[>Stéphane Mathématiques] : Pas plus.

[>Moi] : Ouais, pas plus que le reste, donc faut arrêter un petit peu avec…

[>Stéphane Mathématiques] : Ben, non, faut pas arrêter parce que ça fait partie de la vie de tous les jours, et ça fait partie de l'utilisation qu'ils auront à en faire, donc les familiariser avec l'outil, j'trouve que c'est pas mal. Voilà, montrer les limites de l'outil, avoir une réflexion dessus, et après, y'a des applications qui coïncident bien avec ce qu'on a à leur apprendre, c'est parfait, mais non, moi honnêtement un TBI je vois pas l'intérêt que ça a par rapport à un tableau comme ça. Moi personnellement j'en vois pas l'intérêt, et moi je dis, j'en ai pas trop envie, alors peut-être que c'est parce que je l'ai pas manipulé, alors je sais pas, mais moi j'aime bien avoir beaucoup de place. J'aime bien leur montrer c'que c'est de faire un brouillon, parce qu'ils ont tendance à pas en faire. Et donc on a un endroit où c'est du gribouillage, y'en a dans tous les sens.

[>Moi] : Bon, après, rien ne vous empêche d'avoir un TBI avec un tableau blanc à côté.

[>Stéphane Mathématiques] : Mais... Taper des cours avant ? Non. Non mais, moi quand j'élabore les cours par exemple, on fait des travaux de recherche pour découvrir des choses, on fait des activités, et puis déjà, je sais où je veux arriver. Mais c'que je vais faire dans l'heure, de quelle façon je vais y arriver, c'est pas préétabli au départ, ça va dépendre de comment... Je sais que y'a plusieurs pistes en fonction de leurs réactions, j'vais en prendre une ou une autre. Ensuite, quand on élabore le résumé, on le rédige ensemble, c'est pas eux qui le rédigent tout seul, bien entendu, je le valide, mais on le rédige ensemble, donc ça va être un mot plutôt qu'un autre. Qu'est-ce que ça fait ? Quand on énonce un théorème, quand on

(cc) BY-NC-ND

énonce une propriété, l'énoncé est pas figé, pourvu que ça ait exactement la même signification, c'est bien que ça soit eux qui l'élaborent.

[>Moi] : Oui, c'est mieux que le cours qui est donné tout craché.

[>Stéphane Mathématiques] : Mais j'avais vu une étude concernant la réflexion PowerPoint, mais c'est figé ce truc. Ah, non, cette question, l'image d'après elle va pas être bonne si je réponds à cette question, alors on verra ça après. C'est-à-dire on est spectateur. Moi j'en ai déjà vu des présentations de trucs pas PowerPoint, qu'est-ce qu'on s'ennuie. Le mec il est là, il est figé dans son truc, à la limite, mets le en route, et va boire un café. Alors que moi, je sais ce que je veux faire, je sais ce à quoi ça va arriver, mais ça va dépendre des réactions de mon auditoire. Et si c'est quelque chose qui est figé à l'avance, on est dans un cadre. Et c'est ça qui me gêne aussi dans beaucoup de trucs, c'est qu'on est obligé d'être dans un cadre. Par exemple, sur les bulletins scolaires, y'avait droit à un certain nombre de caractères, j'avais des trucs plus longs à dire, alors après m'être cassé la tête, « bon comment on pourrait raccourcir les choses, y'a des choses à dire, mais ça se dit pas brutalement comme ça, faut l'amener », j'ai dit « merde » hein, on va imprimer le truc, et j'ai écrit à la main hein, c'est pas un outil qui va m'imposer de réfléchir d'une façon ou d'une autre. Et donc ça, c'est un danger aussi. C'est pour ça que c'est figé le truc. Et les cours, moi j'ai remarqué, qui fonctionnent le moins bien, c'est ceux qui ont été préparés au millimètre. Ils réagissent pas comme on l'a prévu. Alors après avec l'expérience on sait où on veut aller, et on sait ce qu'il faut dire, on les manipule quelque part, mais ceci dit, il faut toujours qu'il y ait un degré de liberté. Et c'est ça qui est intéressant, qu'on élabore un truc en commun.

[>Moi] : Que l'élève soit pas passif à juste recevoir, qu'il soit un peu actif dans l'apprentissage.

[>Stéphane Mathématiques] : Et si on dit, ben voilà, ça y est, on est d'accord, vous avez découvert ça ? PLAF ! Il nous a entubé là ! Il nous a manipulés pour arriver là. On l'écrit, on l'écrit. Non mais je sais pas, moi je fonctionne comme ça.

[>Moi] : Oui mais c'est mieux, y'a un prof qui m'avait expliqué qu'il avait l'habitude de faire des PowerPoint, donc de vidéoprojeter le cours, et un jour, c'est tombé en panne, donc il a été obligé de le faire à l'ancienne au tableau, avec la craie et à construire en même temps que les élèves. Et donc il s'est rendu compte qu'il allait faire du brouillon, il allait faire une petite figure dans le coin pour qu'ils comprennent lancé dans son explication, et en fait à la fin

(cc) BY-NC-ND

les élèves lui ont dit qu'ils comprenaient beaucoup mieux quand c'était comme ça, ils voyaient...

[>Stéphane Mathématiques] : On construit, on voit l'élaboration du truc.

[>Moi] : Tout à fait, et il voyait dans le rapport avec les élèves, dans leur regard que là ils comprenaient pas forcément, donc ils revenait sur les choses. Et c'est peut-être un truc qui disparaît un peu avec la machine.

[>Stéphane Mathématiques] : Tout dépend de l'utilisation qu'on en fait.

[>Moi] : Tout dépend de l'utilisation qu'on en a, et de la réflexion qu'on a eu avant. Et de la formation qu'on a eue. Parce que si on a été formé à tous les dangers, faire attention à ça, peut-être qu'on en est plus conscient. Mais après comme c'est pas le cas aujourd'hui, c'est forcément chaque prof s'en rend compte ou s'en rend pas compte.

[>Stéphane Mathématiques] : Oui mais même, de toute façon, indépendamment de ça, y’a des personnes avec qui ça passe mieux que d'autres. Faut pas se leurrer hein. Ça c'est un truc qui est pas reconnu mais c'est une vérité.

[>Moi] : C'est évident, c'est les rapports humains après.

(cc) BY-NC-ND

IX. Entretien individuel n°9

Nadine Histoire-Géo

[>Moi] : Et en plus, avec Internet, le problème, c'est que c'est souvent des ressources qui sont pas adaptées pour les élèves, et ça les perd plus qu'autre chose.

[>Nadine Histoire-Géo] : Y'a des ressources qui seraient adaptées, mais ils les connaissent pas.

[>Moi] : Oui, voilà, et même si on leur dit d'y aller, moi, si j'me revois au collège et qu'on me disait « vas sur tel site pour approfondir ta matière », sauf si le sujet m'a vraiment passionné, non. C'est pas un réflexe qu'on a quand on est collégien, sauf c'est les gens qui sont vraiment passionnés et qui adorent ça mais c'est rare, c'est juste quelques élèves.

[>Nadine Histoire-Géo] : C'est normal, c'est ce qu'on disait, ils ont pas la maturité pour utiliser ça donc...

[>Moi] : Oui, déjà leur faire ouvrir un bouquin, c'est un peu compliqué, si en plus on veut rajouter Internet par-dessus...

[>Nadine Histoire-Géo] : Non mais ils ont l'impression que c'est ludique, c'est chouette, mais ça leur apporte rien, c'est pas pour leur bien quoi.

[>Moi] : Ils ont cette impression-là parce qu'ils l'utilisent de cette façon-là, ils se le sont appropriés comme ça, pour eux Internet, c'est quelque chose de facile, ludique... c'est de la détente quoi. Alors que c'est pas forcément le cas.

[>Moi] : Et du coup, est-ce que vous, vous voyez de vrais avantages dans l'usage des supports numériques, que ce soit dans votre travail personnel de préparation des cours, ou en classe, et des limites ?

[>Nadine Histoire-Géo] : Alors, les avantages, moi ce que j'adore c'est le stockage. Ce qui est génial, c'est que tu gardes tout sur ta clé USB, t'en as pas une tripotée à transporter, c'est toujours classé, moi j'trouve que c'est plus facile de stocker et classer avec la clé USB qu'avoir une armoire remplie de cours. Donc ça c'est déjà la première chose. C'est plus facile dans la préparation... Je sais pas, on perd aussi nos habitudes, on perd nous aussi le réflexe d'aller ouvrir un livre, enfin moi je trouve, parce qu'on est pressés par le temps, parce que faut qu'on bâtisse du cours rapidement, parce qu'on nous change les programmes souvent, et que bon, voilà, on a tendance aussi des fois à la simplicité. Après nous, on a la connaissance, et on

(cc) BY-NC-ND

sait qu'il faut aller vérifier, on a le réflexe plus de vérifier, mais voilà... Ce qui est intéressant, et dans le gain de temps, enfin j'sais même pas si c'est un gain de temps, mais c'qui moi me dérange pas, c'est pour projeter à des élèves le plan, un document... Ça je trouve c'est assez normal, scanner un document d'un manuel pour le montrer au tableau et qu'ils l'aient à la fois sur le manuel et à la fois au tableau et qu'on le triture au tableau comme on peut pas le faire sur un manuel, souligner une phrase, mettre une annotation à côté, ça c'est génial, mais il faut qu'ils aient... Enfin je pense que tout est complémentaire, il faut qu'ils aient quand même le papier, il faut quand même qu'ils aient un cahier qu'ils transportent, même si c'est lourd, même si voilà... J'pense que l'iPad c'est super, je suppose que c'est génial, mais ça peut pas remplacer un cartable, ça peut pas remplacer tous les manuels, ça peut pas remplacer le cahier...

[>Moi] : Oui, et l'usage qu'on peut avoir avec les manuels quoi. Pour faire bien, il faut avoir la leçon, l'exercice, ce qu'on a vu avant, ce qu'on est en train de faire maintenant...

[>Nadine Histoire-Géo] : Donc les limites c'est qu'il faut pas nous faire croire que parce qu'on va utiliser les ressources numériques, ils vont tout savoir, ils vont tout réussir à faire, parce que ça c'est pas vrai, on peut avoir des TBI dans nos salles, nos élèves ils vont pas apprendre mieux parce qu'on a un TBI dans notre salle ou parce qu'on en a pas. Ça va pas être ça la différence.

[>Moi] : Après, c'est peut-être plus au niveau des ressources que c'est plus facile...

[>Nadine Histoire-Géo] : Voilà, en géographie, c'est quand même mieux d'avoir des cartes numériques, les manuels en plus, ils sont obsolètes assez rapidement en géo, donc voilà, on peut aller chercher des cartes actuelles, avec des données beaucoup plus récentes tout le temps, et ça c'est bien, ils ont pas les vieilles cartes de relief, les vieilles données démographiques, on est pas obligé d'acheter des cartes sans arrêt, donc ça c'est génial, mais ce n'est qu'une maille du filet.

[>Moi] : Oui, c'est un plus dans tout le reste.

[>Nadine Histoire-Géo] : Voilà, et il faut toujours avoir un plan B parce que ça marche pas toujours.

[>Moi] : C'est ça aussi, vu que c'est pas fiable...

[>Nadine Histoire-Géo] : Oui, voilà, on le sait bien, on est pas des experts en informatique, on est pas tous calés, on n'a pas tous des établissements avec des gens qui sont experts, et le jours où ça tombe en panne... La collègue d'anglais, elle est restée trois mois

(cc) BY-NC-ND

sans TBI depuis le mois de septembre, elle avait monté tous ses cours, ben elle s'est amusée à démonter tous ses cours de TBI parce qu'il leur a fallu trois mois pour trouver l'ampoule du vidéoprojecteur.

[>Moi] : Ben la maintenance c'est un gros souci de toute façon, le matériel et la maintenance, le suivi du matériel.

[>Nadine Histoire-Géo] : C'est bien beau de nous équiper, mais après derrière il faut bien penser... Imaginons qu'ils fassent plus l'ampoule, qu'ils la produisent plus, comment on fait ? On change le TBI, on balance tout ? On lutte contre la société de consommation, on nous dit qu'il faut faire du développement durable, et dès qu'y'a un truc qui marche plus on le balance, et c'est quand même un truc qui a coûté la peau des fesses...

[>Moi] : Mais c'est pas cohérent, la mise en place des politiques d'équipement, c'est absolument pas cohérent, c'est pas pensé, c'est pas vu avec les profs, jamais on a réfléchi avant à ce que les profs avaient vraiment besoin.

[>Nadine Histoire-Géo] : Là ils nous ont fait des boitiers, avec le TBI, boîtier, alors la réponse A B ou C, comme à télé. Alors, Philippe-Auguste était A, un roi de France, B, un pape...

[>Moi] : Et vous vous en servez du coup ?

[>Nadine Histoire-Géo] : Non. Jamais. Après, sur les repères, ça doit être pas mal, vous savez, nous on a des repères en histoire à apprendre, des dates et tout ça. Mais faut le faire quoi, moi j'sais pas faire marcher, on va avoir une formation, peut-être qu'après je saurais faire marcher, pour l'instant je sais pas encore.

[>Moi] : Mais justement, en parlant de formation, est-ce que vous avez été formés à l'utilisation des outils numériques en classe ? Que ce soit à l'IUFM ou...

[>Nadine Histoire-Géo] : Pas dans ma matière spécialisée, alors on a été formés, par exemple on avait eu des formations sur l'usage du TBI ici, on avait eu une formation, par le professionnel qui est venu nous l'installer, donc qui n'était pas un enseignant, là, on va en avoir une autre avec cette fois-ci un monsieur du CDDP j'crois, donc là par contre qui a l'habitude des ressources pédagogiques et tout ça. Mais par exemple, en histoire-géographie, ou quand même en géographie, on pourrait savoir faire une carte, moi je sais pas faire une carte où on rajoute les calques et tout... Eh ben là, ça vaudrait vraiment le coup. Et l'an dernier devait y'en avoir une, elle a été annulée, y'avait plus de sous. Alors que ça, ça pourrait vraiment servir, parce que le TBI là, ça a vraiment un intérêt, dire aux élèves « on rajoute une

(cc) BY-NC-ND

couche, et une couche, et une couche, et vous voyez votre carte elle est faite de toutes ces couches-là, et le jour où vous le faîtes à l'écrit avec votre crayon, ben vous voyez qu'il faut faire cette couche-là et cette couche-là »... Ça, ça pourrait être génial, mais ça, j'y arrive pas.

[>Moi] : Et à l'IUFM, vous n'avez pas eu de...

[>Nadine Histoire-Géo] : À l'IUFM, j'ai eu des cours vous savez de... J'ai passé le C2I là, le truc affreux, ah c'est immonde.

[>Moi] : Le C2I2E même.

[>Nadine Histoire-Géo] : C'est ça, exactement, alors un truc, la grande fumisterie quoi, pour faire croire qu'on était super fort et qu'on avait tout compris... Alors on validait des machins, on envoyait des faux cours, tous le même, ils nous le validaient quand même, ils se doutaient pas qu'on s'était fait passer les trucs... Voilà. Mais après, non, pas spécialement plus, d'autant plus que moi j'étais pas dans cette académie-là, donc du coup, y'avait pas de TBI, on avait tous le vidéoprojecteur de base quoi.

[>Moi] : Mais, même sur la formation, j'trouve que y'a un souci parce que c'est une chose de savoir se servir de la technique, enfin de savoir manipuler l'outil quoi, mais c'en est une autre de savoir s'en servir en classe, de manière pédagogique, avec les élèves, et de savoir que telle ressource va pouvoir apporter telle chose.

[>Nadine Histoire-Géo] : Oui, et puis, là encore, j'pense que... Pourquoi ils mettent pas des vraies formations avec... La dernière fois on a fait une formation qui était assez intéressante en histoire, sur les compétences en histoire, on avait un vidéoprojecteur, et un ordinateur l'après-midi. Alors comme les établissements sont pas tous dotés pareil de toutes les mêmes ressources, y'en a qui ont des TBI, y'en a qui ont des vidéoprojecteurs, y'en a qui ont rien du tout, on se retrouve avec... Voilà, moi j'ai pas pu mettre une de mes ressources parce qu'elles sont toutes sur le logiciel du TBI, et que ce logiciel-là, il est adapté que dans les établissements qui ont le TBI quoi, donc on peut rien échanger, on peut pas... Voilà, c'est pas cadré, on se dit pas « voilà, quel exercice on pourrait faire pour telle compétence ? »... De toute façon, voilà, tout le monde bidouille un peu avec ces histoires de compétences et ces machins... Donc on bidouille tous, on se dit « bon ben voilà »... Alors on essaie, j'pense que tout le monde s'en sert comme un vidéoprojecteur lambda, voilà, ça c'est le truc classique, de temps en temps, youpi, on va écrire avec le TBI, mais voilà, c'est tout.

[>Moi] : Et au PAF, du coup, vous avez fait des formations ou pas ?

[>Nadine Histoire-Géo] : Ben non, parce qu'elle a été annulée l'an dernier.

(cc) BY-NC-ND

[>Moi] : Et du coup niveau création des ressources, comment vous vous débrouillez ? C'est vous qui les créez vos ressources ?

[>Nadine Histoire-Géo] : Oui. Principalement, de temps en temps je vais taper sur les sites académiques, y'en a qui sont pas mal, Créteil, Grenoble, j'ai deux trois sites académiques comme ça, qui me viennent à l'esprit, et sur lesquels je pique quelques ressources, après, sinon non, j'en écris une grosse partie. Et oui autant te dire tous mes cours ils sont pas sur TBI, parce que c'est pas possible de tout scanner, donc y'en a c'est plus ou moins abouti quoi.

[>Moi] : Mais vous avez une pression ? Vous sentez une pression de votre inspecteur/trice ?

[>Nadine Histoire-Géo] : Non, nous on a la chance d'avoir une inspectrice qui est très compréhensive, moi elle sait que je suis TZR, que j'suis sur plusieurs établissements, que c'est plusieurs années comme ça, que j'ai tous les niveaux de collège et que j'peux pas être aboutie sur tous les... Après elle veut qu'on l'utilise quoi. Elle veut qu'au moins on vidéoprojette le plan au tableau, voilà, un truc de base quoi. Mais bon, moi j'ai trente ans, vidéoprojeter mon plan au tableau pour les élèves, je mets pas trois quarts d'heure pour faire ça. Mais ce qui va me prendre plus de temps, ça va être scanner mes documents, parce que vous voyez, on choisit nos documents, déjà on prend du temps, parce que choisir le document en histoire c'est la base du travail, qu'est-ce qu'on va trouver comme document... Et nous, on a que des documents écrits, quand on fait le Moyen-Age, y'a pas trente-six mille choix...

[>Moi] : Y'a pas beaucoup de photos oui...

[>Nadine Histoire-Géo] : Et voilà, ce qui va me prendre le plus de temps, c'est une fois que j'ai pris mon document dans un manuel, ça va être le scanner, l'insérer... Voilà. Et des fois j'ai le temps, des fois j'ai pas le temps, voilà. Et j'essaie d'éviter même si de temps en temps je le fais d'aller sur Google image et de prendre... J'me dis, on le reproche aux élèves, faut pas... en abuser. Mais des fois t'as pas le temps, et tu fais comme les élèves, et tu leur dis... Voilà, c'est comme ça, et j'ai pas eu le temps d'aller faire autrement. Y'a un truc, moi je marque rarement mes sources sur le TBI, alors que tu vois, ce travail, il était fait avec le manuel, on avait la source, le machin, et c'est important, et ça, ben ouais quand t'es pressée et que tu montes ton cours, tu vas pas noter que t'es allée chercher cette ressource sur tel site Internet, ou dans tel manuel parce que t'as la flemme et voilà. Alors on le fait le jour où l'inspectrice vient. Mais faut être honnête quoi. Le jour où l'inspectrice vient, qu'on sait qu'on est inspecté, on va chercher toutes les sources, on va présenter notre truc comme on nous a bien appris à la

(cc) BY-NC-ND

fac... Et puis le reste de l'année, on fait comme on peut et si on a le temps on le fait, si on n'a pas le temps, on le fait pas...

[>Moi] : Tous les profs bidouillent un peu, c'est à leur sauce... De toute façon, y'a rien de clair dans les instructions officielles, y'a rien de clair, les inspecteurs sont pas clairs, les académies sont pas claires...

[>Nadine Histoire-Géo] : Oui et puis faut le temps pour faire ça, enfin, y'a beaucoup de collègues ils se rendent pas compte de la chance qu'ils ont, être sur un seul établissement, d'avoir toutes leurs heures, voilà. Moi c'est un truc que j'connaîtrais peut-être dans dix ans, donc en attendant, je survis, j'ai des cours de prêts, j'pense qu'ils sont pas trop mauvais, j'ai fait ce que j'ai pu, et chaque année, ben j'en améliore un bout. J'me dis « allez, j'reprends celui-là, j'reprends celui-là », et puis voilà. La première année, on fait à l'arrache comme on peut, mais tout le monde est pareil.

[>Moi] : Mais du coup, y'a des bases de mutualisation sur Internet ?

[>Nadine Histoire-Géo] : Non, enfin moi j'trouve pas mal mauvaises. Les bases de mutualisation, c'est les inspecteurs, et les inspectrices qui nous les demandent. Enfin nous ça se passe comme ça. En histoire on a un site rectoral, et l'inspectrice demande à des collègues de présenter une séquence quand y'a un nouveau programme, ce qui est très bien, mais les collègues, j'trouve que là où ils jouent pas le jeu, c'est qu'ils nous font un cours de fac quoi. Donc t'as cinquante diapos avec cinquante documents, que tu peux jamais utiliser en classe, parce que t'as que trois heures pour faire le cours, et dans ton programme c'est marqué trois heures, donc t'utiliseras pas les cinquante diapositives, avec un plan hyper compliqué, que des élèves peuvent pas comprendre, et moi j'trouve que c'est pas... Voilà, nous en tant qu'enseignant, ils nous donnent des clés en nous disant « allez voir tel livre, si vous voulez connaître le sujet »... Sauf que concrètement, qui a le temps, sur un sujet qu'il connaît absolument pas, quel collègue a le temps en plus de son travail, d'aller faire des recherches approfondies, de lire le manuel écrit par tel universitaire, mais qui ? Parce que moi j'ai pas le temps, concrètement, alors de temps en temps l'été je m'amuse, j'vais me relire tel livre, ou tel livre parce que ça me fait plaisir, j'vais en relire un sur une période et j'vais pas en lire quinze. Et après, de temps en temps, tu tombes sur un site académique où un collègue qui joue vraiment le jeu qui met vraiment sa séquence en ligne, voilà, y'a des blogs de collègues, vous voyez, des blogs de collègues... Après moi j'y trouve pas toujours mon compte quoi.

(cc) BY-NC-ND

[>Moi] : Ouais, c'est ce que d'autres profs me disaient aussi que c'est surtout une base, c'est une source d'inspiration, et après on la retravaille.

[>Nadine Histoire-Géo] : Après, vous faîtes toujours votre sauce...

[>Moi] : Après aussi, ce qui marche pour un prof avec sa classe dans un contexte bien particulier, ça va pas marcher pour un autre prof dans sa classe dans un autre contexte.

[>Nadine Histoire-Géo] : Mais ce que je trouve vraiment dommage, c'est que par exemple il y ait pas... Enfin moi j'avais entendu parler d'Éducreuse, j'étais allée voir là pour les primaires, où ils ont un site éducatif de la Creuse qui est plutôt bien fait, moi j'me dis, mais pourquoi on monte pas Éducreuse collège quoi ? Où ce serait vraiment mutualisé, c'est-à-dire qu'on demande pas aux collègues de juger le travail du collègue, mais voilà, « moi j'ai fait tel cours, j'vous le mets, si vous en avez besoin, ben vous le récupérez ». Surtout qu'on est dans un milieu rural, où on n'a pas beaucoup de collègues...

[>Moi] : Mais ça normalement c'est l'ENT qui est censé faire ça pour le collège, oui mais la plateforme a été mal pensée, c'est tout.

[>Nadine Histoire-Géo] : La plateforme a été hyper mal pensée parce qu'on a accès au collège où on va, on n'a pas accès aux collèges des autres.

[>Moi] : Oui oui, c'est ça, ça a pas été pensé en réseau.

[>Nadine Histoire-Géo] : Voilà, ça a pas été pensé en réseau, alors que ça serait génial de pouvoir faire ça, mais même sur des trucs... Enfin nous, ici, on a monté un bandeau qui doit être mis sur chaque copie, où voilà, y'a l'orthographe... C'est un outil qui est très simple, mais que les collègues, quand ils sont sur des services partagés dans des établissements ont pas forcément le temps de réfléchir. Pourquoi est-ce que ce truc-là, on peut pas le mettre sur un site en disant : « voilà, nous on a fait ce truc-là, si ça vous intéresse prenez-le, si ça vous intéresse pas, passez votre chemin » et puis voilà. Et puis d'autres collègues qui pourraient dire « oh ben nous on a fait un peu la même chose, mais on a rajouté ça, qu'est-ce que vous en pensez ? ». Et que ça s'alimente, y'a pas... On se voit pas, on se voit une fois par an en formation, on se dit « t'en es où dans ton programme ? » « J'en suis là », eh ben c'est bien... Voilà. Alors après, peut-être dans des bahuts où c'est un peu plus grands, voilà, mais nous concrètement, j'ai deux collègues que j'croise dix minutes chaque semaine, et...

[>Moi] : Ça suffit pas pour échanger et construire quelque chose...

[>Nadine Histoire-Géo] : Donc le numérique là, ça serait vraiment un moyen de se sentir moins isolé,

(cc) BY-NC-ND

[>Moi] : Et ça a pas été pensé comme ça quoi.

[>Nadine Histoire-Géo] : Voilà, et si nous on devait... Mais on le fait pas quoi...

[>Moi] : Parce qu'il faut prendre le temps, de monter un site, de le faire connaître... C'est pas au prof de le faire non plus, le prof est pas technicien...

[>Nadine Histoire-Géo] : C'est ça, on sait pas faire ça, on n'a pas le temps, mais pourtant, ça, ça serait vraiment utile.

[>Moi] : Mais ça, après, c'est à l'Éducation Nationale de mettre les moyens pour, parce que c'est bien beau de dire « il faut, il faut, il faut utiliser », mais si elle est pas capable de mettre les moyens derrière, les profs, c'est pas des génies non plus, ils peuvent pas claquer des doigts et que tout se passe quoi, c'est évident. Mais du coup, qu'est-ce que vous pensez de l'expression « école numérique » ?

[>Nadine Histoire-Géo] : Mouais, ben « école numérique », avant qu'elle soit « numérique », d'abord si elle était reconnue « école » tout court... Dans tout ce que ça comprend, d'être d'abord « école », ben après on sera « école numérique ». Mais d'abord soyons bien « école ».

[>Moi] : Ouais, y'a d'autres soucis à régler avant. J'avais des profs qui me disaient que clairement, le numérique, c'était l'arbre qui cachait la forêt quoi. C'est juste mettre un petit bout de vernis histoire de dire qu'on fait quelque chose de bien, et qu'on va résoudre notre problème avec le numérique, alors qu'en fait, tous les problèmes qu'y'a ils viennent pas du numérique, ils sauront pas résolus avec le numérique quoi.

[>Nadine Histoire-Géo] : Voilà. D'abord soyons « école », avec tout ce que ça comprend : l'intégration, l'égalité des chances, plutôt que faire du numérique. Ce qui coûterait peut-être moins cher ce serait donner des heures aux profs pour qu'on fasse de l'aide aux devoirs, qu'on ait vraiment le moyen d'aider nos élèves, voilà, alors, ça déjà, ça serait... Voilà. Et d'abord là on serait « école », on créerait pas d'inégalités sociales. Parce que là il faut pas qu'on se leurre, on en crée des inégalités sociales, ceux qui sont bons, ils restent bons, ceux qui sont mauvais, on n'arrive pas à les faire progresser, et le ventre mou du milieu, ben de temps en temps, on arrive à en faire passer un de l'autre côté de la barrière, et au prix de quel effort, c'est-à-dire que si on arrivait... Et puis nous, on est préservés, il faut le dire aussi, on est en Creuse, on a des élèves qui sont gentils, certes on a de la misère sociale aussi, on a des élèves qui sont en difficulté sociale, d'accord, mais on a des élèves qui nous respectent, ils nous écoutent, ils viennent à l'heure en classe, ils viennent en classe, ils appellent quand ils

(cc) BY-NC-ND

sont malades, ils s'excusent quand ils sont en retard... On n'est pas dans des situations les pires. Mais voilà, ils sortent à 17h30, ils ont une heure de ramassage scolaire, ils mettent une heure pour rentrer chez eux, le matin ils partent à 7h30 pour arriver là à 8h30, à quel adulte on demanderait de faire ça ? De rentrer chez soi le soir à 18h30 après les dix heures de travail et en plus se taper une heure ou une heure et demie de devoir ? Alors si on pouvait tout faire en classe, vraiment, parce que là le mardi, ils finissent à 15h30, et le jeudi, et le vendredi à 15h30, donc ce temps-là, on leur met des ateliers foot, donc qu'on arrête de mettre l'atelier foot et de vouloir en faire des Riberi, et qu'on en fasse plutôt des Einstein.

[>Moi] : Ben qu'au moins, on leur donne la chance de réussir.

[>Nadine Histoire-Géo] : Tu feras du foot dehors, mais nous, pendant ces deux heures, on va faire tes devoirs, et j't'assure que quand t'auras fait tes devoirs, tu pourras aller faire du foot autant que tu veux.

[>Moi] : Parce que c'est là qu'on peut voir vraiment ce qui pèche quoi, ce qu'on peut pas forcément voir en cours, parce que je sais pas combien vous avez d'élèves par classe mais...

[>Nadine Histoire-Géo] : Là on est quand même préservés ici. Mais en même temps, on est préservés, et on a au moins cinq élèves qui devraient être en SEGPA. Et ces cinq là ils vont pas en SEGPA, parce qu'on est trop isolés, et que c'est trop loin de chez eux, et qu'il faut qu'ils rentrent à l'internat, et comment on les aide ? Parce que eux c'est pas le numérique qui les aide. Parce que eux ils savent pas écrire, ils savent pas lire, ils savent pas compter, alors le numérique... Clairement il sert à rien, il faut qu'on reprenne la base, alors on nous dit « nous on n'a pas les moyens de les envoyer en SEGPA », parce que l'académie nous dit ça, « nous on va pas leur payer l'internat, les parents ils veulent pas, vous les intégrez ». D'accord, qu'on nous donne les moyens de les intégrer, qu'on nous donne soit des AVS, soit il nous faut des heures d'aide aux devoirs, voilà. Et avant de payer les TBI, on ferait mieux de payer ça, on n'a même pas de quoi payer les manuels scolaires, ici on a des manuels scolaires qui ont dix, ils tombent en lambeaux, la collègue d'anglais elle arrête d'utiliser les manuels scolaires, elle a rien. Et on nous demande d'avoir des TBI ? Alors à un moment faut se poser des questions.

[>Moi] : Faut savoir quelles sont les priorités, clairement, est-ce qu'on veut faire une école vitrine, mais qui derrière « tombe en lambeaux » comme vous dîtes, ou revenir à la base des choses ?

(cc) BY-NC-ND

[>Nadine Histoire-Géo] : Non mais c'est ça, dans un monde parfait, le numérique, ça serait fantastique, ce serait un outil en plus génial, mais là, le monde, il est pas parfait, quand les élèves ils savent pas lire, ils savent pas écrire, eh ben d'abord on va commencer à leur apprendre ça. On n'a plus le droit de faire redoubler parce que ça coûte trop cher, d'accord, on fait pas redoubler, mais dans ces cas-là, à n'importe quel moment du collège, enfin, de la scolarité, il faut qu'on sache dire « stop, toi on te fait pas redoubler, d'accord, mais on te met à part et on t'aide ». Parce que là c'est plus possible, parce que l'alternative, si on redouble pas, ils passent dans la classe supérieure en sachant... Ces gamins-là, ils ont des mentaux d'acier, ils sont cassés toute la semaine, ils se prennent des bananes, ils se font moquer par les autres parce qu'ils ont des bananes et ils comprennent pas. Nous on s'agace aussi parce que c'est vrai qu'au bout d'un moment on perd notre patience hein, faut dire la vérité, on n'adapte pas forcément notre discours parce qu'on n'a pas forcément le temps, eux ils sont toute la journée en échec scolaire, toute la journée, ils passent pour des moins que rien, ils sont toujours là, ils passent toujours en classe, ils sont toujours mignons. Et on fait rien pour eux.

[>Moi] : C'est clair que là, y'a un souci, et le numérique, on peut faire ce qu'on veut, ça changera rien au problème. Et en plus, je sais pas si ici, vous vous en êtes rendus compte, mais y'a un autre collège qui m'avait dit que plus ça allait et plus les élèves étaient en difficulté, et que les chiffres du brevet étaient en train de baisser en flèche, et que il fallait vraiment faire quelque chose.

[>Nadine Histoire-Géo] : Moi j'ai pas beaucoup de recul, ça fait quatre ans que j'enseigne, j'peux pas dire est-ce que le niveau recule beaucoup ou pas, mais en tout cas, c'est sûr qu'on a des élèves en difficulté, et que le numérique... c'est pas ça qui va... Par contre, des heures avec eux, oui, ça c'est sûr que ça va nous aider.

[>Moi] : Quitte à intégrer un peu le numérique...

[>Nadine Histoire-Géo] : Bien sûr, on bannit pas...

[>Moi] : Oui, c'est ça, mais c'est juste que c'est pas l'essentiel quoi, faut pas croire que c'est ça qui va tout résoudre quoi. Et du coup, c'est la dernière question, quelles sont selon vous les conditions nécessaires à mettre en place pour un bon usage du numérique ? Si l'usage est nécessaire bien sûr.

[>Nadine Histoire-Géo] : Les conditions nécessaires pour le bon usage du numérique ? Ben j'sais pas trop mais, déjà, il faut que les enseignants soient formés. Déjà pour un bon usage il faut que les enseignants soient bien formés, ensuite il faut qu'il y ait une égalité, parce

(cc) BY-NC-ND

que l'école de la République, c'est quand même une école qui se veut égalitaire, et que tout le monde soit traité de la même manière, donc ça veut dire que tous nos élèves ils aient un accès égal au numérique, et c'est pas le cas quand on vit dans les territoires reculés par exemple, nous on a des élèves ils ont pas Internet, ou ils ont un mauvais débit, et ils peuvent pas faire... Donc déjà le bon usage, c'est ça. Après, voilà, il faut que nos élèves ils aient les clés pour comprendre ce monde-là, et pour comprendre, il faut du temps pour pouvoir leur expliquer, et voilà, j'pense que là, concrètement pour l'instant on n'a pas le temps... Donc soit si on n'a pas le temps de leur expliquer comment on s'en sert, eh ben on s'en sert pas, parce que c'est dangereux de laisser des enfants dans l'incompréhension, face à un monde très complexe... Enfin, moi j'me souviens, on avait fait l'histoire des arts, on a une gamine qui était passée sur... Elle devait présenter une affiche de propagande nazie, elle était allée le chercher sur un site nazi, et elle s'en était pas aperçue, et quand on lui a dit « mais ta source, là, c'est un site nazi, c'est pas n'importe quoi », elle s'était mise à pleurer, » mais pardon j'ai pas fait exprès, je savais pas », mais c'est pas de sa faute enfin. On lui a dit, « c'est pas de ta faute, c'est pas grave, mais on te le dit, faut que tu fasses attention ». Ben oui mais comment elle peut faire attention ?

[>Moi] : Ben oui, si elle le sait pas, si elle a aucune clé en main, forcément elle va pas s'en rendre compte.

[>Nadine Histoire-Géo] : Donc c'est quand même, il faut quand même... Voilà, le bon usage c'est... soit on leur donne les clés, soit on leur coupe l'usage, mais l'usage c'est nous qui l'avons, à leur service, et quand ils auront les clés, pour comprendre et l'utiliser, là on leur laissera petit à petit. On laisse pas des allumettes à un enfant. On les laisse pas jouer avec des bombes atomiques, eh ben on les laisse pas jouer avec Internet hein. Mais c'est vrai, c'est dangereux, ils peuvent tomber sur n'importe quoi, ils peuvent lire n'importe quoi, avoir des images hyper violentes...

[>Moi] : Et du coup, qu'est-ce qui, pour vous, justifie le numérique à l'école ?

[>Nadine Histoire-Géo] : Bah c'qui le justifie, c'est l'argent, c'est aussi que derrière y'a des lobbies qui nous disent il faut mettre du numérique à l'école, voilà. Après, c'est aussi l'évolution de notre monde actuel, c'est vrai, on peut pas couper l'école du numérique, parce que le monde est numérique maintenant, donc voilà, mais après... Il faut un bon usage. Et faut pas se leurrer, le Conseil Général, s'il a de l'argent pour nous mettre des TBI, il a de l'argent pour nous payer des manuels. Donc l'argent c'est bien aussi un peu le nerf de la guerre. Pour

(cc) BY-NC-ND

faire moderne en Creuse, voilà, en Corrèze on achète des iPads, ça fait moderne, en Creuse on installe des TBI dans toutes les salles, ça fait moderne, mais c'est bien beau tout ça...

[>Moi] : Mais après derrière quand on va voir, en Corrèze, c'est pas tant utilisé que ça par les profs parce que ça pose plein de problèmes, en Creuse, les TBI, c'est un peu utilisé quand même...

[>Nadine Histoire-Géo] : Comme un vidéoprojecteur.

[>Moi] : Voilà, c'est ça, et bien sûr que ça va aider sur l'affichage, que ça va être plus parlant pour certains trucs, même en géo évidemment, que ça a vachement allégé la cartographie, mais ça va pas tout résoudre non plus.

[>Nadine Histoire-Géo] : Mais non c'est ça. Le problème majeur des élèves, c'est qu'il faut qu'on leur apprenne à réfléchir, pour apprendre à réfléchir, il faut d'abord savoir la base, et ensuite, il faut qu'on leur apprenne la réflexion, et tout ça, ça peut s'apprendre avec l'aide du numérique, mais le numérique fera pas le travail à la place, ça va pas devenir... « Tac », nos élèves vont devenir... Et on a quand même, enfin, on est quand même voilà, j'pense que là, on est au tournant du problème, c'est-à-dire que si on réagit pas maintenant... Enfin ça fait des années qu'on tire la sonnette d'alarme, mais là, j'pense qu'on arrive vraiment à la charnière.

[>Moi] : Ben quand on voit l'orthographe...

[>Nadine Histoire-Géo] : Ouais, et puis vous voyez, c'que je vous disais, quand vous voyez que les élèves, ils ont plus de bases sur rien. On peut plus s'accrocher sur rien, on leur parle de tout et n'importe quoi, ils savent plus rien sur rien. Ils ont jamais été voir un château-fort, ou alors quand ils sont allés le voir, ils s'en souviennent plus... Enfin c'est quand même grave. Ma grand-mère de quatre-vingt-huit ans, elle a plus de mémoire qu'eux, mais c'est vrai enfin. Ils font tellement de... Ils voient tellement de choses idiotes à la télé... Quand on leur demande une ville connue dans le monde, ils parlent d'Hollywood, parce qu'ils voient les ch'tis à Hollywood, non mais c'est vrai. Ils te disent ça parce que eux ils ont vu les ch'tis à Hollywood, t'as envie de dire « non mais dans quel monde tu vis quoi ?! La seule ville connue dans le monde que tu connais c'est Hollywood ? ». Non mais Hollywood c'est quoi ? C'est des paillettes, c'est l'argent, c'est du pognon, c'est même pas une ville...

[>Moi] : Mais après c'est pas tout de la faute de l'école non plus, si les parents étaient des fois un peu plus derrière les enfants aussi...

[>Nadine Histoire-Géo] : Moi j'pense que y'a les classes sociales, quand j'vois les parents, concrètement... D'ailleurs on le voit, parce que la reproduction des inégalités, nous on

(cc) BY-NC-ND

change rien, mais les inégalités, elles sont d'abord là. Les meilleurs élèves, c'est les enfants de profs qui connaissent le système, tout le monde le sait, et ça, on y change rien. Et les autres on n'arrive pas à les faire progresser, mais on n'arrive pas à les faire progresser pourquoi ? Parce que chez eux personne leur fait faire leurs devoirs, parce que chez eux on les emmène pas voir des choses, parce que on leur montre à télé, parce qu'ils regardent avec leurs parents les ch'tis à Hollywood, et qu'on leur dit, « alors ce soir, attends, on regarde pas les infos, ce soir on regarde tous ensemble les ch'tis à Hollywood ». Et on peut faire quoi là ? On lutte contre des familles entières.

[>Moi] : Ben non, vous ne pouvez pas lutter contre une construction familiale. C'est trop lourd.

[>Nadine Histoire-Géo] : Ou alors, il faut vraiment qu'ils passent un vrai temps à l'école. Ou dans ces cas-là, plutôt que d'aller faire du foot, et du volley, même si je pense que c'est très très bien, parce que ici en plus, y'a pas beaucoup d'activités sportives pour les élèves, eh ben il faut qu'ils fassent leurs devoirs, tant pis, on a pas le choix, c'est une priorité quoi. Et puis moi j'vais te dire, concrètement, j'pense que les vacances elles sont trop grandes hein. Mais c'est vrai, les vacances d'été... Peut-être qu'à l'époque ça fonctionnait, mais maintenant ça fonctionne plus, on leur laisse deux mois de vacances, quand ils reviennent, ils savent plus rien. Alors qu'ils aient peut-être moins d'heures dans la journée, ou qu'ils aient des semaines plus allégées, mais que dans le temps ils oublient pas tout ce qu'on leur a appris entre la 5e et la 4e, ça, ce serait fantastique hein. Alors peut-être que ça changeait rien, peut-être que avec une semaine de vacances ils oublieraient tout aussi, non mais voilà, j'pense que les rythmes scolaires où on nous dit youpi, fait qu'ils aillent faire du théâtre à l'école primaire, non. Faut qu'ils arrêtent le théâtre et qu'ils fassent de l'orthographe quoi.

[>Moi] : Oui oui, y'a des choses plus essentielles à revoir, c'est clair.

[>Nadine Histoire-Géo] : Et puis voilà, l'école crée des inégalités, là encore les rythmes scolaires, c'est la pire des inégalités. Les communes riches, elles ont des activités, et les communes pauvres elles ont pas d'activités. On les met à la garderie, avec des gens pas qualifiés, qui connaissent pas les enfants et qui regardent Hollywood Story le soir en rentrant chez eux quoi, et que niveau scolaire, c'est pas pour critiquer mais c'est des gens qui peuvent leur apporter quoi ? Quelle ouverture ? Faut qu'on les sorte de leur milieu, l'école ça devrait être ça, donc pour les sortir de leur milieu, il faudra qu'on leur propose des choses qui les

(cc) BY-NC-ND

change quoi. Et le numérique, il faudra faire pareil, il faudra faire du numérique qui les change de leur milieu.

X. Entretien individuel n°10

Jacques Documentaliste

[>Jacques Documentaliste] : Y'a quelques élèves qui viennent, c'est toujours des habitués en fait qui viennent au CDI, y'a des élèves qu'on ne voit pas. Mais bon, c'est comme ça, y'en a qui aiment lire, beaucoup d'élèves qui viennent aussi parce que y'a des ordinateurs, parce qu'ils en ont pas forcément chez eux, ou alors ils aiment bien les utiliser donc ils viennent au CDI, donc après, c'est à moi d'essayer de réglementer ça.

[>Moi] : Mais du coup, vous avez beaucoup d'ordinateurs au CDI ?

[>Jacques Documentaliste] : Non. Ici, j'en ai cinq, et dans un autre établissement, j'en ai neuf, donc...

[>Moi] : Et vous avez une politique particulière par rapport à l'usage des ordinateurs ? Ou ils ont le droit d'aller sur ce qu'ils veulent comme sites...

[>Jacques Documentaliste] : Non, je filtre, je fais attention, j'essaie de limiter à des recherches. Les recherches dévient des fois un petit peu, donc des fois faut recadrer, que ça soit des recherches assez pertinentes, des recherches pour le travail, là j'autorise effectivement, mais quand ils font des recherches sur des chanteurs récents, non, faut limiter. Ça sort un peu de l'ordinaire. C'est pas toujours évident à cadrer.

[>Moi] : Et vous avez l'impression qu'aujourd'hui ils se désintéressent des livres les collégiens ou pas plus que ça ?

[>Jacques Documentaliste] : Pas forcément, c'est-à-dire que ceux qui sont lecteurs restent lecteurs, y'en a qui ne regardent pratiquement que les livres, et puis d'autres qui regardent effectivement les livres et qui travaillent aussi avec le numérique, mais bon, c'est vrai que maintenant c'est un peu partagé en fait. Maintenant ils ont l'habitude d'utiliser un peu les deux en majorité, mais y'en a qui restent encore sur le livre papier. Ils sont pas très nombreux.

[>Moi] : Ils lisent de plus en plus sur écran maintenant ?

(cc) BY-NC-ND

[>Jacques Documentaliste] : Je pense oui. Et puis quand on leur donne du travail à faire, de suite ils veulent aller sur l'ordinateur, sans savoir pourquoi ni comment, alors des fois, j'leur donne un travail à faire sur ordinateur, et puis j'leur donne effectivement une fiche de guidance pour leur amener le travail à réaliser, et puis leur première question c'est de savoir en fait ce qu'ils doivent faire quoi parce qu'ils lisent pas forcément la fiche, donc faut les forcer à lire la fiche, et pis à suivre pas à pas en fait, pour pouvoir utiliser l'ordinateur intelligemment. Pour pas faire n'importe quoi, parce que si on veut travailler avec un ordinateur... On s'y prend pas n'importe comment parce que on a accès à tout, tout est possible dessus, mais pour faire un travail efficace, y'a une méthode. Donc nous au CDI on a un logiciel, alors ici c'est PMB, dans d'autres collèges c'est BCDI, et donc on essaye de leur faire utiliser intelligemment, moi j'essaye aussi de leur faire utiliser le moteur de recherche Google. Bon, j'en utilise pas d'autres parce qu'en fait pour éviter de me disperser, et puis bon, c'est celui qu'ils ont l'habitude d'utiliser, donc autant leur faire utiliser intelligemment, mais c'est pas évident de les former à l'utiliser intelligemment, surtout au niveau collège. Bon au niveau lycée, on peut faire quelque chose, mais au niveau collège, pour leur faire comprendre toutes les subtilités... C'est pas évident. Et après donc j'les forme aussi aux risques d'Internet, au travers de jeux, alors pour l'instant j'ai pas beaucoup de recul, parce que c'est la première année que je suis seul en responsabilité en fait, en CDI en collège, donc je ne sais pas si... Je leur fais utiliser le site Internet Sans Craintes. Donc je sais pas si j'les forme à jouer ou si j'les responsabilise vraiment, il me faudra plusieurs années pour voir si c'est vraiment efficace ou pas.

[>Moi] : Ça, ça fait partie de vos missions de documentaliste ?

[>Jacques Documentaliste] : Ça fait partie de mes mission oui, de les former en fait à l'utilisation d'Internet, des médias, en plus de la formation à l'utilisation d'une bibliothèque ou d'un CDI, ça fait partie vraiment de mon travail.

[>Moi] : Et j'sais pas si vous êtes d'accord, mais j'avais une de vos collègues qui me disait que aujourd'hui, ce que vous disiez tout à l'heure aussi, pour la moindre recherche, ils veulent aller directement sur l'ordinateur, directement sur Internet, alors même que aller dans un livre ça serait plus rapide, et plus adapté pour leur niveau. Et du coup, quand on leur dit « ben non, va chercher dans le dictionnaire », ils prennent ça comme une punition et du coup ils disent « ben non, j'ai pas envie de le faire ».

(cc) BY-NC-ND

[>Jacques Documentaliste] : Moi j'ai pris le problème différemment, c'est-à-dire que j'les ai fait d'abord travailler sur le dictionnaire, et j'les ai fait travailler en parallèle, parce que j'ai pas beaucoup d'ordinateurs. Donc j'ai partagé mon travail sur Wikipédia, et sur le dictionnaire, et ils ont pas trop rechigné, ils ont fait les deux travaux sans trop rechigner. Mais c'est vrai qu'ils voyaient aussi que d'un autre côté ils allaient faire les deux types de travaux, donc sur le dictionnaire, ils s'y sont fait. Parce que j'pense qu'on forme surtout les 6e, et puis à l'école primaire on les a formés à utiliser le dictionnaire, donc ils y viennent naturellement, alors ils se souviennent pas forcément des réflexes à avoir pour chercher dans un dictionnaire, mais bon globalement, ça se passe pas trop mal. Mais bon, c'est vrai que naturellement, si on leur pose la question, si on leur donne le choix, ils iront de suite vers l'ordinateur, c'est évident, et ils iront pas forcément sur une encyclopédie en ligne. Ils vont aller directement sur le moteur de recherche et taper leur question, et la première réponse qu'ils trouveront, ce sera la bonne puisque c'est l'ordinateur qui l'a dit, donc c'est forcément la vérité.

[>Moi] : Et ils font un copier-coller, et ils lisent pas forcément...

[>Jacques Documentaliste] : Donc après ils peuvent tomber sur n'importe quoi et c'est assez dangereux.

[>Moi] : Oui, tout à fait, mais c'est parce que ils connaissent pas les sources fiables qu'y'a sur Internet.

[>Jacques Documentaliste] : Ouais mais enfin, je dirais que c'est assez difficile de connaître les sources fiables, parce que même les professeurs ont des difficultés à trouver véritablement les sources fiables. Donc après, on peut leur donner des astuces, pour vérifier que les sources sont effectivement fiables, mais bon, il faut un certain recul pour pouvoir le faire. Faut avoir une bonne capacité d'analyse pour vérifier ses sources.

[>Moi] : Ce qu'ils ont pas forcément à cet âge-là en plus...

[>Jacques Documentaliste] : Bon, y'a des sites où c'est facile de voir le nom de l'auteur ou du site, et d'avoir les références, mais alors y'en a d'autres, bon, c'est plus... Beaucoup plus compliqué. Faut aller dans le code source pour savoir effectivement d'où ça provient. Et ça, y'a peu de gens qui savent le faire, alors des élèves... Donc après on sait que quand on va sur des sites .gouv ou... Donc là on sait que généralement, l'information est fiable, si on connaît des sites institutionnels, là aussi y'a pas de problèmes, mais en dehors de cela, ça restreint quand même le champ des possibilités et quand on va sur un moteur de recherche, le tri n'est pas fait. C'est compliqué.

(cc) BY-NC-ND

[>Moi] : Et du coup, comment ça se passe, vous avez un moment avec chaque classe, pour leur apprendre tout ça ou c'est selon les élèves qui viennent au CDI ?

[>Jacques Documentaliste] : C'est-à-dire que j'ai des heures de formation avec les élèves de 6e, 5e, principalement, et puis après bon, les 4e j'les ai fait travailler sur d'autres choses. J'les ai remis à niveau en début d'année, 4e et 3e, et puis après bon, la formation a dû être faite normalement en 6e/5e. Mais en 4e/3e normalement, on peut les prendre pendant une certaine période pour leur faire des formations adaptées à leur niveau, par exemple sur Internet Sans Craintes. Bon y'a un chapitre qui est réservé aux élèves de 4e/3e, donc eux j'les ai fait travailler plus particulièrement sur 2025 Ex Machina, donc c'est un peu plus adapté à leur âge. Donc là j'les ai fait travailler dessus.

[>Moi] : Et ils sont conscients de tous ces risques ? Ils sont conscients de ce que c'est Internet et tout ça ou ils se rendent pas forcément compte ?

[>Jacques Documentaliste] : J'pense qu'ils se rendent pas forcément compte, j'pense que les faire travailler sur Internet Sans Craintes ça les a sensibilisés déjà un petit peu, parce que nous si on leur en parle, comme on est des adultes, on a pas forcément un contact... Ils nous écoutent pas forcément, donc forcément, en les faisant travailler sur un jeu, ça les sensibilise peut-être un peu plus. J'pense que ça doit les marquer plus que...

[>Moi] : Mais vous pensez qu'ils ont une totale confiance dans l'Internet ? Ou ils se méfient un petit peu quand même ?

[>Jacques Documentaliste] : J'pense qu'ils ont quand même relativement confiance. Ils savent que y'a des erreurs, bon on leur dit que y'a forcément des choses qui sont fausses dessus, mais de là à dire qu'ils aient vraiment conscience de tout ce qui peut y avoir, je pense pas. J'pense qu'ils font confiance.

[>Moi] : C'est tout un apprentissage à faire en fait.

[>Jacques Documentaliste] : Oui. J'pense qu'il faut les former sinon, là, on leur met entre les mains un outil dangereux bon... Alors on a le filtre du Rectorat qui limite un certain nombre de possibilités, enfin malgré tout, y'a possibilité de passer au travers, donc il faut faire attention aussi à ce qu'on leur fait faire, et à ce qu'ils peuvent faire d'eux-mêmes aussi. Parce que des fois ils arrivent à contourner le filtre, et puis même pas forcément volontairement, ils peuvent le faire involontairement. Bon nous, généralement, le filtre est plus efficace pour nous puisque on fait peu de fautes d'orthographes, et comme ils font des fautes

(cc) BY-NC-ND

d'orthographes, des fois c'est des possibilités qui n'ont pas été envisagées donc y'a des choses qui passent au travers du filtre.

[>Moi] : Et du coup, donc c'est une partie du CDI de former les élèves maintenant, et tous les ans on vous rajoute des missions ? Ou on éclaircit un petit peu le rôle du CDI par rapport au numérique ?

[>Jacques Documentaliste] : Par rapport au numérique, j'pense que maintenant, ça fait partie de nos missions, c'est ce qui nous est demandé assez clairement, bon, ça fait pas partie de notre circulaire de missions initiales. Mais en fait l'inspection générale a rajouté des éléments qui nous demandent explicitement en fait de travailler dans ce domaine et puis justement de former les élèves. C'est vraiment notre travail. Et puis ça fait partie de notre mission.

[>Moi] : Mais c'est compliqué du coup, si vous avez que cinq ordinateurs, à mettre en place ?

[>Jacques Documentaliste] : Oui, ben je m'organise, j'les installe deux par ordinateur, et puis voilà, et puis j'partage la classe en deux, donc y'a une partie de la classe qui travaille sur ordinateur, l'autre qui travaille sur papier, et puis après on inverse d'une semaine sur l'autre. Ou des fois dans la même séance, si la séquence dure qu'une demi-heure, sur une même séance, ils auront travaillé sur papier et sur ordinateur.

[>Moi] : Et ils sont réceptifs ? Enfin vous trouvez que ça les aide à comprendre les choses ?

[>Jacques Documentaliste] : Oui je pense oui, mais bon, faut faire une synthèse après j'pense pour que ça soit vraiment efficace, parce que d'eux-mêmes, ils sont un peu hypnotisés par l'ordinateur, ou alors il faut leur demander un compte-rendu écrit sur ce qu'ils ont fait pour qu'il en ressorte quelque chose. Et à chaque fois je demande un petit compte-rendu. Adapté à leur âge parce que, bon, on est obligé de vraiment décortiquer les choses pour les élève de 6e, alors que pour un élève de 4e, 3e, on leur demande un peu plus d'autonomie. Mais notre travail après, c'est d'essayer de les rendre autonome en fait pour la recherche documentaire, que ça soit sur des livres ou sur ordinateur.

[>Moi] : C'est pas évident quand même d'être autonome...

[>Jacques Documentaliste] : Oui mais bon,...

[>Moi] : Oui, faut commencer à un moment, ils vont être amenés à s'en servir de plus en plus de toute façon.

(cc) BY-NC-ND

[>Jacques Documentaliste] : De toute façon, j'pense qu'on peut pas revenir en arrière, maintenant ils ont cet outil à la maison, donc la seule possibilité j'pense que c'est d'essayer de les former à l'utiliser... Bon c'est pas évident parce qu'après, quand on voit tout ce qu'il y'a à faire pendant l'année, l'année paraît des fois un peu courte. Et puis on sait pas toujours par quoi commencer, donc il faut se donner des priorités. Et puis même parce que ils vont aussi sur les réseaux sociaux, ils font pas toujours attention à ce qu'il faudrait faire donc des fois après y'a des soucis qui peuvent intervenir dans l'année, et puis on se dit « mince, j'ai pas fait mon intervention suffisamment tôt dans ce domaine », on a donné priorité à autre chose, mais bon... Il est difficile en fait de faire un choix pour savoir par quoi commencer.

[>Moi] : Oui voilà c'est ça. Y'a tellement de choses à aborder en même temps avec le numérique, que ce soit le fonctionnement d'un ordinateur, ou le fonctionnement d'Internet, d'un logiciel...

[>Jacques Documentaliste] : Le fonctionnement d'un ordinateur, ça on laisse de côté, on utilise plutôt l'outil Internet directement, parce que ça, ça se voit je pense le fonctionnement d'un ordinateur, c'est plutôt en cours de technologie qu'ils le voient.

[>Moi] : Ah je sais pas parce que y'a un prof de techno m'a dit que ça se faisait quasiment plus l'ordinateur maintenant en techno.

[>Jacques Documentaliste] : C'est à dire que l'informatique a tellement évolué maintenant, que bon, il faut plutôt former à l'utilisation de moteurs de recherche, ou des choses comme ça, qui peuvent être effectivement dangereuses...

[>Moi] : Ouais, les avertir sur les risques d'Internet.

[>Jacques Documentaliste] : J'pense aussi faut que les parents fassent attention à pas leur laisser l'outil Internet libre d'accès trop jeune.

[>Moi] : Mais y'a déjà des enfants qui ont l'ordinateur dans leur chambre, déjà au collège.

[>Jacques Documentaliste] : Avec un libre accès à Internet, ça c'est... à mon avis, il vaut mieux éviter.

[>Moi] : Ah ben c'est sûr, jusqu'à un certain âge, j'pense que les parents doivent continuer à regarder ce que leurs enfants font dessus quoi. Mais tous les parents ne peuvent pas être là, tout le temps et...

[>Jacques Documentaliste] : Parce que même avec un contrôle parental, c'est pas efficace.

(cc) BY-NC-ND

[>Moi] : Et puis très vite ils apprennent comment défaire le contrôle parental de toute façon donc…

[>Jacques Documentaliste] : C'est vrai que de ce côté-là nous on essaye de les préparer au mieux, limiter les dégâts.

[>Moi] : Oui mais vous pouvez pas remplacer le rôle des parents non plus.

[>Jacques Documentaliste] : Mais après, c'est notre travail aussi de les préparer à une utilisation intelligente d'Internet.

[>Moi] : Y'a beaucoup de choses à voir, surtout quand on voit... enfin là quand j'parle avec les profs et qu'ils m'expliquent les usages qu'ont les enfants d'Internet… En fait ils sont vraiment persuadés que c'est un outil intelligent à leur place. Vraiment, j'ai l'impression que y'a ça dans leur tête, que la manipulation remplace la réflexion.

[>Jacques Documentaliste] : C'est-à-dire qu'on avait commencé par l'utilisation de la calculatrice en maths, et quand on utilisait la calculatrice en maths, le résultat qui était donné par la calculatrice était forcément bon. Maintenant c'est l'ordinateur qui remplace la calculatrice, donc l'ordinateur dit forcément la vérité. Donc faut les préparer à justement le contraire.

[>Moi] : Oui, parce que une machine c'est fait pour répondre à ce qu'on lui demande, donc si on lui demande de calculer faux, elle va calculer faux.

[>Jacques Documentaliste] : C'est vrai que l'ordinateur, enfin les moteurs de recherche deviennent de plus en plus intelligents et intègrent des paramètres qui sont de plus en plus sophistiqués, et des choses qu'on peut dire aujourd'hui deviennent de moins en moins vraies. Parce que quand on leur fait construire une équation de recherche, en mettant des opérateurs logiques dedans... maintenant, je pense que l'informatique va arriver à un stade où elle intègrera directement les phrases telles qu'on les écrit. Donc quand on pose une question sur l'ordinateur, il leur faut une réponse qui les satisfait, après c'est vrai que c'est bien de savoir si elle est convenable ou pas.

[>Moi] : Oui voilà, c'est ça faut quand même savoir analyser. Mais en tout cas, au niveau du CDI j'pense que ça doit remettre en cause pas mal de choses non ? C'est plus du tout la même recherche d'information, comparé à avant justement.

[>Jacques Documentaliste] : C'est-à-dire qu'avant Internet, tout ce qui était dans les livres étaient vérifiés, donc y'avait pas de souci avec, et aujourd'hui avec Internet, y'a du vrai, du faux, faut savoir trouver.

(cc) BY-NC-ND

[>Moi] : Y'a une masse d'informations hallucinante, faut savoir faire le tri dans les informations, des fois c'est plus de la désinformation qu'autre chose.

[>Jacques Documentaliste] : Oui, mais bon, on y va doucement hein, quand on fait des recherches avec des 6e, on peut pas aller très loin, faut faire très attention à ce qu'on leur fait faire, on limite les possibilités, parce qu'il faut vraiment leur décortiquer le travail, sinon ils comprennent pas ce qu'ils font.

[>Moi] : C'est quand même un univers qui est très abstrait pour eux. En 6e, c'est pas facile de bien voir comment ça fonctionne.

[>Jacques Documentaliste] : Ben j'pense qu'ils voient pas comment ça fonctionne, mais comme ils l'utilisent à la maison, il faut leur apprendre à utiliser aussi. On peut pas les laisser dans l'ignorance.

[>Moi] : Parce que y'a trop de dangers, c'est quand même important qu'ils sachent maîtriser.

[>Jacques Documentaliste] : J'pense que c'est un outil qu'on doit apprendre à utiliser comme d'autres outils.

[>Moi] : Et du coup, pour vous, le numérique, ça doit être pensé en complémentarité ?

[>Jacques Documentaliste] : J'pense que c'est complémentaire oui, moi j'le vois comme ça, j'suis pas forcément mieux habile que d'autres professeurs, parce que j'suis amené à travailler avec le numérique et avec les livres, j'suis pas contre le numérique... C'est l'évolution des choses, et c'est vrai qu'autrefois toute la connaissance était dans les livres, ceux qui ne savaient pas lire s'isolaient de la connaissance, maintenant, la connaissance, y'en a une petite partie qui est dans les livres, et puis le reste qui est sur Internet, donc si on sait pas l'utiliser... J'pense que pour faire des études supérieures, on a du mal.

[>Moi] : Mais vous pensez que le numérique va se substituer aux...

[>Jacques Documentaliste] : Je ne sais pas. J'ai pas beaucoup d'avis dessus. J'pense que progressivement on voit arriver le numérique, mais est-ce qu'on va arriver au 100% numérique... Après y'a des enjeux financiers, faut avoir des tablettes, faut avoir des outils pour pouvoir lire...

[>Moi] : Faut avoir le matériel qui va avec.

[>Jacques Documentaliste] : Si on a pas d'équipement, ça va être difficile. C'est vrai que les tablettes maintenant sont de plus en plus abordables, mais bon celles qui sont à des prix abordables sont pas toujours très efficaces non plus. Donc après faut voir comment vont

(cc) BY-NC-ND

évoluer les choses, j'pense qu'on va forcément avoir de plus en plus de numérique, mais est-ce que le papier va pas subsister, c'est possible.

[>Moi] : Moi j'pense que si, il va garder sa place quand même, parce que le numérique peut pas tout remplacer, enfin c'est mon point de vue...

[>Jacques Documentaliste] : On gardera peut-être des traces papier pour pouvoir lire, et pour pouvoir mémoriser ; parce que j'avais vu en formation que si on lisait sur du numérique on avait du mal à mémoriser alors que...

[>Moi] : Donc ouais, va falloir garder une trace écrite, enfin ça paraît essentiel quoi. Et est-ce que vous avez été formé à l'usage du numérique ?

[>Jacques Documentaliste] : Oui je pense. Parce que j'ai suivi à peu près tout ce qui.... Enfin pas tout ce qui pouvait exister mais... une bonne partie de ce qui pouvait exister en documentation.

[>Moi] : Parce que c'est des formations au PAF, c'est ça ?

[>Jacques Documentaliste] : J'ai suivi ce qui était au PAF, et je suis en reconversion en fait en documentation. Ça fait quelques années que je suis en documentation et j'en ai profité pour suivre tous les stages du numérique, j'me suis intéressé justement au problème.

[>Moi] : Et du coup la formation vous paraît être satisfaisante pour vous ? Celle que vous avez reçu ? Vous vous sentez à l'aise avec le numérique ?

[>Jacques Documentaliste] : C'est-à-dire que j'me sens à l'aise mais en fait, quand on fait un cours, y'a toujours une part personnelle, comme le disent d'autres professeurs, un cours qui va fonctionner avec un professeur ne marche pas forcément de la même manière avec un autre, donc après, il faut se l'approprier et puis le faire à sa manière pour que ce soit vraiment efficace. Même la première année qu'on enseigne on a toujours des choses à modifier, et même au fur et à mesure des années, il faut toujours modifier, rectifier, et améliorer le cours que l'on fait, mais ça marchera pas forcément avec un autre professeur, même si ça marche parfaitement avec lui. Un cours j'pense que c'est personnel. Alors après, bon, j'pense qu'on peut le partager parce qu'en fait, l'autre professeur peut le reformuler à sa manière... Aussi, bon, j'ai pas inventé trop de choses hein, j'ai repris des cours que faisaient aussi des collègues. Bon y'en a certains que j'ai fait par moi-même, mais dans la majorité en fait, je reprends des cours d'autres collègues, j'les améliore, j'les fais à ma manière.

[>Moi] : Et vous avez une base de mutualisation, où vous pouvez retrouver...

[>Jacques Documentaliste] : C'est sur le site du Rectorat, y'a quelques éléments...

(cc) BY-NC-ND

[>Moi] : Mais pareil ça vous satisfait ça ou...

[>Jacques Documentaliste] : Non, on est jamais satisfait à 100%. Mais bon, globalement, y'a quelques éléments, ça peut être amélioré encore parce que dans le numérique, il manque encore des choses, y'a beaucoup de domaines à explorer et... Y'a des choses qu'on voit en formation qui sont complémentaires, et puis y'a pas tout sur le site du Rectorat.

[>Moi] : Mais c'est un espace où vous pouvez échanger...

[>Jacques Documentaliste] : Où on peut échanger effectivement, où on peut trouver des pistes intéressantes.

[>Moi] : Et vous ça vous sert dans votre travail ?

[>Jacques Documentaliste] : Oui, ça me sert dans mon travail.

[>Moi] : Et quels sont pour vous les réels avantages dans l'usage des supports numériques ? Que ce soit avec les élèves, ou pour vous tout seul dans votre travail d'enseignant ?

[>Jacques Documentaliste] : C'est compliqué.

[>Moi] : Et les inconvénients, les deux.

[>Jacques Documentaliste] : Les avantages c'est que déjà on peut faire du travail plus propre que si on travaille sur du papier, mais d'un autre côté c'est vrai que pour les élèves en difficulté, j'crois que ça creuse quand même un petit peu l'écart. Ceux qui sont en difficulté restent toujours en difficulté, mais bon, c'est vrai que pour les bons élèves ben ils peuvent présenter du travail qui est très valorisant et qui va être propre et qu'ils peuvent lire avec envie j'pense. Plus avec le numérique qu'avec le papier, parce que bon, moi j'ai une écriture moi on m'a dit qu'elle était pas trop mauvaise, mais bon, moi elle me satisfait pas complètement, et quand j'prépare mes cours avec un traitement de texte, j'trouve que c'est quand même plus agréable que si j'écris à la main. Donc de ce côté-là, ça permet peut-être de faire du travail plus propre. Et puis avec le numérique, c'est vrai que par rapport à l'utilisation d'encyclopédies en ligne, y'a plus de vocabulaire, et puis les élèves y vont plus volontiers que s'ils devaient ouvrir un dictionnaire. Donc là c'est vrai que si on les fait travailler sur Wikipédia, ils y vont plus volontiers que si on leur dit de prendre un dictionnaire, c'est sûr.

[>Moi] : Pourquoi à votre avis ? Vous comprenez pourquoi ?

[>Jacques Documentaliste] : Je sais pas, ils sont peut-être hypnotisés par l'ordinateur, plus de couleurs plus de choses, plus de variétés peut-être, je sais pas.

(cc) BY-NC-ND

[>Moi] : Parce que j'me suis demandé aussi si c'est pas qu'ils voyaient l'ordinateur comme un outil de divertissement, et que du coup ils s'y mettaient plus facilement, parce qu'ils sont habitués à se divertir avec quoi. Mais je sais pas parce qu'après ils comprennent vite qu'ils travaillent quand même, ils sont pas bêtes, donc je sais pas pourquoi ils ont plus envie d'aller sur l'ordinateur pour faire la même chose que ce qu'ils pourraient faire sur papier. C'est une question que... J'ai pas de réponses pour l'instant.

[>Jacques Documentaliste] : J'ai pas de réponses moi non plus.

[>Moi] : Mais oui, du coup, c'est vrai que les encyclopédies en ligne, c'est pratique aussi.

[>Jacques Documentaliste] : C'est pratique même pour nous, parce que bon, des fois pour chercher quelque chose... Bon faut quand même se méfier, alors j'leur ai expliqué qu'y'avait risque d'erreurs aussi sur Wikipédia, mais que globalement sur la durée, si on savait aller dans l'historique en fait, on pouvait contrôler si l'information dure depuis longtemps. Et si elle y est depuis longtemps, y'a des grandes chances pour qu'elle soit vraie, et en vérifiant avec d'autres sources, si on compare deux sources, généralement, y'a pas trop de risques d'erreurs.

[>Moi] : Oui parce que même sur Wikipédia, y'a des références externes, donc on peut aller voir des références qu'ils donnent, et en général on tombe sur des sites plus sérieux, qui sont plus académiques on va dire, donc pour ça c'est bien fait. Vous voyez d'autres avantages ?

[>Jacques Documentaliste] : J'ai pas vraiment réfléchi...

[>Moi] : Ou des limites hein, c'est... Mais les limites on en a déjà parlé. C'est tous les dangers qu'Internet comporte quoi.

[>Jacques Documentaliste] : Après les limites, c'est le matériel dont on dispose aussi, parce que c'est vrai que si tous les élèves avaient une tablette correcte, ça permet effectivement de faire du travail avec, mais bon après... Y'a d'autres problèmes, des problèmes de batterie, de gestion de matériel. Ça m'est arrivé, on a des ordinateurs qui sont neufs, mais des fois, l'informatique bloque, sans forcément de raisons particulières, donc après on a un ordinateur en panne pendant un certain temps, et puis quand on a un certain nombre d'élèves à gérer, c'est pas trop évident, donc là, c'est pas toujours facile à gérer.

[>Moi] : Mais justement, c'est ça, la maintenance, c'est quand même un gros problème non, enfin je sais pas ce que vous en pensez ? Enfin, j'ai l'impression que c'est un peu le nerf

(cc) BY-NC-ND

de la guerre aussi quand j'en parle avec les enseignants, à chaque fois ils me disent le problème c'est le matériel et la maintenance, c'est pas possible.

[>Jacques Documentaliste] : Au départ je suis professeur d'électrotechnique, donc quand y'a un souci, j'arrive toujours à trouver une solution. Des fois, j'arrive pas à trouver la solution dans l'instant, mais d'une séance sur l'autre, en principe, je résous le problème. Bon, on peut avoir un problème plus grave et ne pas réussir à le résoudre. Sur un vidéoprojecteur, si l'ampoule est grillée, y'a pas grand-chose... Vu le prix de l'ampoule, il faut attendre un certain temps avant d'en avoir une nouvelle.

[>Moi] : C'est sûr que c'est du matériel qui coûte cher quand même. Et le souci aussi j'trouve, c'est que le prof c'est pas un technicien quoi, ça a jamais été dit que... Donc c'est bizarre qu'ils aient pas réfléchi qu'il fallait l'entretenir ce matériel.

[>Jacques Documentaliste] : J'pense que dans les limites aussi… Je sais pas par rapport aux élèves en difficulté en fait si ça leur apporte vraiment quelque chose de plus, parce que ce dont j'ai peur, c'est qu'on se soit dit que le numérique était une solution de parer au problème. Et je crois qu'il faudra vraiment travailler dessus pour arriver à trouver une solution et actuellement, j'crois que y'a pas vraiment de solution... Parce qu'après, des élèves qui sont vraiment en difficulté restent toujours en difficulté.

[>Moi] : Surtout, j'crois que le numérique ça complique les choses.

[>Jacques Documentaliste] : Oui, ça complique énormément les choses.

[>Moi] : Parce que quelqu'un qui sait déjà pas lire, qui a déjà pas les fondamentaux, qui les maîtrise pas, lui donner en plus le numérique, c'est trop perturber son cerveau.

[>Jacques Documentaliste] : J'ai pas vu beaucoup d'élèves le dire, mais j'ai certains élèves qui veulent pas aller sur l'ordinateur, ils en ont peur, donc j'suis obligé de les forcer. C'est rare mais ça existe. Y'en a qui refusent, qui préfèrent travailler sur papier, ils sont peu nombreux hein, y'en a un ou deux. Mais y'en a quelques-uns qui ont pas forcément l'habitude de l'informatique et puis qui rechignent à y aller.

[>Moi] : Et du coup, vous pensez quoi de l'expression « école numérique » ?

[>Jacques Documentaliste] : J'pense que de toute façon, c'est l'évolution des choses, on peut pas revenir en arrière, c'est pas possible parce qu'ils ont tous l'outil informatique à la maison, donc il faut que... L'école apprend à lire, donc j'pense que le rôle de l'école c'est aussi de leur apprendre à utiliser le numérique. Ça fait partie de l'école d'aujourd'hui. Forcément. Parce qu'on pourrait se dire qu'on va pas les préparer à ça, alors après est-ce que les moyens

(cc) BY-NC-ND

sont suffisants pour les préparer au numérique... On les prépare en technologie un petit peu, on les prépare en documentation, mais en documentation on fait une formation régulière aux 6e, ça fait partie de notre contrat. Donc là on peut les former en 6e, en 5e après, c'est pas forcément vrai dans tous les établissements, parce que quand y'a des établissements importants où y'a qu'un seul documentaliste et beaucoup de classes de 6e, tout son temps est occupé avec les 6e, ou presque. Donc après les 5e, moi je sais que j'ai les 6e/5e, et j'ai aussi les autres niveaux, mais c'est pas forcément obligé, donc après, ils ont une formation en 6e et après... Alors après c'est des formations qui vont venir ponctuellement par projet pour un besoin précis.

[>Moi] : Mais si vous remarquez que...

[>Jacques Documentaliste] : Si on remarque qu'y'a une difficulté particulière, mais est-ce qu'il faudrait pas accentuer la formation au numérique et mettre un peu plus de moyens, ça serait peut-être une bonne chose aussi.

[>Moi] : Ben ça paraît logique si on parle d'école numérique et si on veut favoriser les usages du numérique, oui, il faut mettre les moyens derrière, ça va pas se faire tout seul.

[>Jacques Documentaliste] : Alors de là à dire qu'il faut plus de professeurs documentalistes, je ne sais pas, peut-être pas forcément, mais qu'y'ait une réflexion peut-être. Parce qu'après, les autres professeurs, j'sais que les jeunes professeurs sont formés au numérique, pas de souci,... mais bon après ça va dépendre des matières et de l'envie de chaque professeur.

[>Moi] : Et j'pense aussi qu'y'a une grande nuance entre savoir utiliser le numérique ; parce que c'est vrai, les jeunes profs sont plus au fait de ça parce qu'ils ont grandi avec, mais y'a une différence entre savoir les utiliser tout seul, savoir les maîtriser, et savoir les utiliser en classe avec les élèves, de façon pédagogique du coup. Et là, ça a rien à voir, c'est deux usages complètement différent, et j'trouve qu'on met pas forcément assez l'accent sur les usages pédagogiques à développer, des fois j'ai l'impression que c'est utiliser pour utiliser, et c'est pas très pertinent du coup en classe.

[>Jacques Documentaliste] : C'est vrai que pour l'utiliser en classe avec les élèves, c'est pas évident. Parce que même quand on construit un cours, on part d'un projet précis, et finalement, quand on voit comment ça fonctionne avec les élèves, la plupart du temps... Des fois ça fonctionne mieux qu'on l'avait prévu, mais d'autres fois, il faut rectifier, toujours rectifier, donc c'est pas évident.

(cc) BY-NC-ND

[>Moi] : Et puis des fois c'est démoralisant aussi, quand on a eu plusieurs déconvenues avec du numérique, on a pas forcément envie d'y retourner.

[>Jacques Documentaliste] : Ben ce qui bloque les profs en fait, c'est les problèmes matériels, parce que quand on a prévu un cours, qu'on fonctionne avec un certain nombre d'élèves, et on constate que le matériel fonctionne pas, ça bloque deux trois quatre élèves, après la situation est bancale et puis le cours est très difficile à gérer. C'est pas évident. On crée un déséquilibre entre ceux qui ont fait l'activité, et ceux qui ont pas pu la faire parce que le matériel était défectueux.

[>Moi] : A votre avis, quelles sont les conditions à mettre en place pour un bon usage du numérique ? Déjà au CDI, pour vous ?

[>Jacques Documentaliste] : Pour un bon usage du numérique, il faut déjà avoir suffisamment d'ordinateurs, c'est la première condition. Et puis après, il faut déjà essayer de les préparer, avoir un projet précis de formation de base, et c'est vrai que on sait pas toujours exactement par quoi commencer.

[>Moi] : Vous vous sentez un peu perdu vous ?

[>Jacques Documentaliste] : Perdu non, après d'une année sur l'autre, j'recommencerai pas forcément par les mêmes activités. Je donnerai peut-être plus la priorité à des activités plus sensibles peut-être... Préparer à l'utilisation de Facebook, des jeux... Internet Sans Craintes, je commencerai probablement par ça l'année prochaine, pour éviter les risques. Parce que ça permet de voir en fait un certain nombre de risques sur Internet, et je pense qu'a priori, il faut commencer par ça, parce que bon après, si les élèves n'ont pas été préparés à certains problèmes, on peut culpabiliser de pas les avoir préparer parce que c'est notre rôle en fait.

[>Moi] : Mais après c'est pas non plus à l'école de tout faire.

[>Jacques Documentaliste] : Oui, l'école peut pas tout faire, mais c'est aussi notre rôle de les préparer, sinon on sert pas à grand-chose.

[>Moi] : Vu comme ça, forcément! Mais du coup, vous expérimentez au fur et à mesure que vous formez les élèves quoi.

[>Jacques Documentaliste] : Oui. Ben là, c'est la première année où j'suis seul en responsabilité, donc je vois un peu ce qu'il faut faire au fur et à mesure, et au fur et à mesure des problèmes qu'on peut relever avec des élèves de cet âge-là. Parce que bon quand on les a pas eu avant, y’a des choses qu'on ne voit pas et puis qu'on découvre au fur et à mesure, et ça

(cc) BY-NC-ND

permet de se faire une idée au fur et à mesure de ce qu'il faut faire, et de ce qu'il aurait fallu faire peut-être plus tôt, ou plus tard. Donc après, bon, y'a Internet, et faut les former aussi à l'utilisation de traitements de texte, et de tous les outils.

[>Moi] : Et ça aussi c'est au CDI qu'il faut le faire ?

[>Jacques Documentaliste] : On le fait je pense oui, pas prioritairement, mais je pense que oui, ça fait partie aussi des missions, parce que c'est aussi du numérique. Faut qu'ils sachent utiliser un traitement de textes, bon ça je pense que ça fait partie aussi de notre travail, même s'ils le voient un peu en technologie aussi.

[>Moi] : Qu'ils connaissent des bases quoi.

[>Jacques Documentaliste] : Qu'ils sachent l'utiliser. Faire un copier-coller, la plupart du temps, ils savent déjà faire. Mais après savoir utiliser des images libres de droit, c'est déjà plus compliqué. Parce qu'ils ont plutôt l'habitude de prendre les premières qu'ils trouvent. Faut les former aussi aux droits d'auteur, des choses comme ça.

(cc) BY-NC-ND