



CONGRES D'ORIENTATION 2021

THÈME 2

HYBRIDATION DES FORMATIONS ET INJONCTIONS PÉDAGOGIQUES DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

REFERENCES

sommaire

A Quelques livres sur la question du numérique.....	2
a Critiques de l'école numérique coordonné par Cédric Biagini, Christophe Cailleaux et François Jarrigue – Les éditions l'Echappée (2014).....	2
b L'innovation pédagogique.....	5
c Apprendre avec le numérique : mythes et réalités.....	9
B Rapports de la Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (FNEEQ-CSN)....	10
a Généraliser la formation à distance dans le supérieur : une fausse bonne idée ? Exemple du Québec	10
b L'enseignement à distance : Enjeux pédagogiques, syndicaux et sociétaux (2019).....	11
C Les « Campus connectés ».....	13
a Les “campus connectés” synonyme de réussite étudiante ou d'échec de notre système éducatif ?.....	13
D Classe inversée, place des savoirs, « économie de la connaissance ».....	15
a Offensive du libéralisme scolaire, au nom de la modernité et de la santé.....	15
b Classe inversée, une expérience en première année d'université. Quelle réorganisation des apprentissages ?.....	19
c Les conditions éducatives de l'esprit critique.....	19
E Les formations à distance.....	20
a Un taux d'abandon beaucoup plus élevé dans les formations à distance.....	20
F Le numérique à l'aune de la crise sanitaire.....	21
a Enquête sur le numérique à l'heure de la crise sanitaire.....	21
b L'université NUMÉRIQUE.....	22
c Les formations malmenées en cette rentrée sur fond de crise sanitaire.....	22
d L'injonction à la «continuité pédagogique».....	23
e Les leçons de l'injonction à la « continuité pédagogique ».....	24
G Fiches pratiques mensuel SNESUP.....	28
a Quels droits face aux injonctions d'enseigner à distance ?.....	28
b Six fiches pratiques sur l'impact de la crise sanitaire de la Covid-19 dans l'ESR.....	29
H Les mandats actuels.....	30
a SNESUP.....	30
b FSU congrès 2019.....	31

A Quelques livres sur la question du numérique

a Critiques de l'école numérique coordonné par Cédric Biagini, Christophe Cailleaux et François Jarrigue – Les éditions L'Échappée (2014)

Plus l'école et l'éducation sont présentées comme étant en crise, plus l'utopie numérique y multiplie les promesses. Les injonctions permanentes à innover, à être optimistes, à individualiser les parcours, à se réinventer, à disrupter... imposent partout le numérique. Même s'il existe une grande variété de situations en matière d'équipements informatiques selon les niveaux et les établissements, l'idée que l'école telle qu'on la concevait jusqu'alors est obsolète et qu'elle doit, coûte que coûte, s'adapter à un monde contemporain ultraconnecté, a triomphé. Ainsi, dirigeants économiques, intellectuels et politiques ne cessent d'appeler enseignants et pédagogues à céder devant l'impératif d'un prétendu progrès technique abstrait, et à s'en remettre les yeux fermés aux apprentis sorciers de la Silicon Valley.

Ces mutations profondes, aux conséquences désastreuses pour notre psychisme et nos sociétés, s'opèrent à grande vitesse dans une sorte d'inconscience générale et d'hypnose collective. Rares sont celles et ceux qui osent s'exprimer publiquement pour remettre en cause ces orientations. Ce livre leur donne la parole et montre que les processus en cours ne sont ni « naturels », ni inéluctables. Enseignants, intellectuels, soignants, parents, syndicalistes... y développent une critique sous forme d'enquêtes et d'analyses sur les soubassements théoriques et les arrière-plans économiques de la numérisation de l'éducation, de la petite enfance à l'université, et témoignent de leurs expériences quotidiennes. Autant de contrepoints qui expriment un refus de se laisser gouverner par des technocrates et autres startupeurs et ingénieurs qui entendent *révolutionner* nos vies.

Un compte rendu de Jean-Guillaume Lanuque

<https://dissidences.hypotheses.org/12835>

Fidèles à leur démarche de critique du système marchand et du capitalisme parvenu à son stade numérique, les éditions L'Échappée proposent une somme impressionnante, appelée à faire date, sur les relations entre appareils numériques et éducation, au sens le plus large. Cet ouvrage collectif, se plaçant volontairement à contre-courant d'un discours dominant platement technophile ou technidôlatre, résulte en réalité de l'association entre un éditeur et une association, Technologos ; il bénéficie en outre de la participation de nombreux professionnels, enseignants, mais aussi orthophonistes ou psychologues.

Cédric Biagini ouvre le livre par une réflexion générale sur les enfants et les écrans. Dénonçant l'enthousiasme béat et acritique de certains (Michel Serres, pour ne pas le nommer), il insiste sur les constats du terrain : le développement de l'hyperactivité, le recul de la concentration et des capacités d'analyse, jusqu'à ce que certains qualifient d'« autisme virtuel »¹. Si les études d'envergure manquent, celles du psychiatre allemand Manfred Spitzer, justement édité récemment par L'Échappée, sont effrayantes. Et la prise de conscience de ces problèmes progresse, quand bien même ce recours aux écrans répond, chez les parents, à la fois à des difficultés éducatives réelles et à une exigence de la société, celle de la performance du futur adulte. Les orthophonistes Carole Vanhoutte et Elsa Job-Pigeard (de l'association Joue-pense-parle) font justement le constat d'une hyperconnexion des parents, et dénoncent les applications de toutes sortes destinées à faciliter la gestion du nourrisson. L'occasion de mettre en lumière les enjeux économiques du marché du numérique, fondamentaux, qui joue sur les peurs des parents. C'est au point que les machines prennent parfois en charge l'enfant en lieu et place de ces derniers ! Avec à la clef de possibles retards et entraves au développement, tant le bébé doit en réalité être actif de son avancée, de ses progrès, et non simplement passif. Sabine Duflo, psychologue, insiste plus particulièrement sur l'action parasitaire du smartphone dans les premiers temps de la relation entre l'enfant et sa mère (comme au moment de la tétée, en particulier). La contribution de Lydie Morel sur les dessins animés nous semble par contre plus partielle et inaboutie.

Concernant le système scolaire proprement dit, de la maternelle au lycée, l'étude de Christophe Cailleaux s'avère essentielle, portant sur l'investissement du secteur privé, start-up comme grands groupes, dans l'éducation. Les exemples qu'il cite frisent souvent le ridicule (le logiciel T-prof visant à former les jeunes enseignants par l'intermédiaire d'une « classe virtuelle »), et sont parfois simplement consternants (le principe d'outil pédagogique initialement gratuit, puis devenant payant, ou la marchandisation pure et simple de notes de cours). On saisit déjà ici toute la dimension idéologique, néo-libérale, de cette démarche promue par les plus hautes autorités², dans un

1 « En étant confronté à l'ennui, en disposant d'un temps qui lui est propre et pas de celui imposé par une machine, l'enfant doit puiser dans ses propres ressources, réussir à faire émerger un désir qu'il va peut-être mettre en œuvre, et qui lui donnera pleine satisfaction – différée – et estime de lui. » (p. 21).

2 « La farce est pourtant bien connue et le ministère ne peut l'ignorer : ceux-ci [les partenariats public-privé] sont des formes de privatisation des profits et de collectivisation des pertes (...) » (p. 95). La fameuse « société apprenante » de François

contexte de concurrence accrue entre les établissements, alors que le vivier de personnels pourvus de compétences informatiques (les professeurs de technologie en particulier) gagnerait à être employé à l'élaboration de programmes et de logiciels internes à l'éducation nationale, sans parler bien sûr des logiciels libres ! A condition, bien sûr, d'être convaincu que l'éducation est un bien commun. Complémentaire de cette analyse, le texte de Loys Bonod est un des meilleurs du livre, un des plus accablants également. Il s'intéresse en effet à la délicate et pourtant cruciale question de l'évaluation de l'efficacité pédagogique du numérique. Les études sur ce plan sont rares, privilégiant souvent l'implantation du numérique plutôt que son impact réel. Trois situations concrètes sont alors utilisées. Le dispositif D'Col, destiné aux élèves en difficulté de l'éducation prioritaire, fut un échec en raison de l'autonomie, justement déficiente chez ces élèves, que nécessitait l'usage de supports virtuels. L'étude PISA de 2015 est la plus sidérante : elle permet de voir que les pays les plus performants ne sont pas les plus équipés, bien au contraire ! Enfin, le « lycée 4.0 » de la région Grand Est, mis en place sans consultation des enseignants, déboucha sur de profondes inégalités d'équipement et un effet positif discuté. A chaque fois, le déni des autorités censément qualifiées prouve, s'il en était encore besoin, que l'essentiel n'est pas la réussite, l'épanouissement ou l'émancipation des enfants, mais la volonté forcément illusoire de suivre le sens du courant, celui de la numérisation croissante des sociétés (que Loys Bonod qualifie de « numérisation »).

Karine Mauvilly se penche en complément sur les limites des ressources numériques pour les recherches des élèves : leur usage dépend en effet de la maîtrise plus ou moins grande du langage, accentuant les inégalités. Les résultats sur Internet sont par ailleurs mêlés, sans aucune hiérarchisation qualitative, et la lecture qu'en font les élèves est généralement partielle et superficielle. Elle appelle donc à privilégier des ressources papier plus fiables et en nombre restreint, tout en déconstruisant ces limites des ressources de l'Internet afin d'éclairer les élèves. Philippe Bihoux, qui avait écrit avec Karine Mauvilly *Le Désastre de l'école numérique*³, insiste pour sa part sur l'impact écologique de la numérisation, de son empreinte carbone, supérieure à celle du trafic aérien, jusqu'au faible recyclage des matériels afférents, taclant au passage le manque d'effort induit par l'usage du numérique. Cette longue partie sur l'école donne également la parole à Florent Gouget, un enseignant critique ayant fondé sa propre école privée et laïque, hors-contrat, Les Collines bleues. Parmi ses réflexions, on retiendra principalement l'utilité pédagogique finalement limitée de l'ordinateur pour l'élève (il est finalement plus utile pour l'enseignant !) ou sa critique des sacro-saintes compétences⁴ (« Pas plus que l'information n'est la connaissance, la compétence n'est le savoir ni le savoir-faire. », p. 143). Également enseignante, Amélie Hart-Hutasse évoque sa propre expérience, très juste, et s'interroge sur l'utilité réelle du numérique au sein du travail des praticiens : à la fois facilitateur et intrusif (les courriels dont on est si facilement bombardés), l'usage des nouvelles technologies souffre principalement d'injonctions venues d'en haut, alors qu'elles ne représentent bien évidemment aucune solution miracle. Nicolas Oblin complète cette réflexion avec la question de la virtualisation de l'enseignement, qui tend à marginaliser la relation directe maître-élève au profit du média qu'est le diaporama (entre autres). C'est dans la variété des approches et des supports, des activités, que réside la clef d'un enseignement équilibré et efficace. La contribution de Renaud Garcia, enseignant en philosophie, me semble moins convaincante, en dépit de quelques analyses pertinentes – le numérique comme superstition, l'enseignement comme artisanat – et d'une perspective bien nébuleuse en l'état – la création d'autres écoles pour résister. Bernard Legros offre une comparaison bienvenue avec la situation en Belgique, où la numérisation du système éducatif, d'abord laborieuse, progresse sans cesse. Lui aussi conclut sur un appel à la résistance – sans illusion – au numérique pratique.

La partie consacrée à l'université s'ouvre par un texte de David Noble (mort en 2010), daté de 1998 mais qui conserve toute sa pertinence. Consacré au système étatsunien, il retrace la marchandisation de l'université à compter des années 1970 et de la crise du capitalisme, s'incarnant d'abord par la propriété universitaire des brevets découverts, puis par la marchandisation progressive de l'enseignement lui-même. David Noble en relevait les risques pour les enseignants, un contrôle accru de l'administration, un temps de travail étiré, et une dépossession de ses cours. Autre étatsunien, Nicholas Carr, auteur du livre *Internet rend-il bête ?*⁵, et qui se penche plus spécifiquement sur la déconcentration induite chez les étudiants par l'utilisation des objets numériques connectés, conduisant certains enseignants à interdire leur utilisation en cours. Guillaume Carnino et François Jarrige, que l'on connaît surtout pour leurs travaux critiques sur les technologies et leur histoire, développent la réflexion sur le cas français, sous la bannière des « humanités numériques ». Là aussi, le contexte est celui d'une concurrence croissante entre universités et d'une autonomie subséquente, ouvrant le terrain à la EdTech – toutes les entreprises numériques issues du secteur privé et désireuses d'investir le marché de l'enseignement. Ils déplorent en particulier le fait que les MOOC et la communication se substituent de plus en plus à la transmission du cours en amphi... alors même que les données disponibles concluent pour le moment à un taux de réussite moindre pour les premiers cités ! Il manque toutefois à ce texte une analyse consacrée spécifiquement à Parcoursup, exemple type de la direction de l'orientation par un algorithme... Thierry Brulavoine insiste en particulier sur la schizophrénie du gouvernement, les autorités de santé reconnaissant l'addiction aux écrans, mais les moyens dévolus à la prévention étant battus en brèche par les investissements tous azimuts dans le numérique

Taddei est alors « (...) l'expression euphémisée et hypocrite du capitalisme le plus violent. » (p. 112).

3 Il est chroniqué sur notre blog : <https://dissidences.hypotheses.org/8055>

4 Sur cette question des compétences, je me permets de renvoyer à ma recension du livre d'Angélique del Rey, *A l'école des compétences. De l'éducation à la fabrique de l'élève performant* : <https://dissidences.hypotheses.org/2512>

5 Je me permets de renvoyer, ici aussi, à ma recension dans la revue électronique de *Dissidences*, <https://preo.u-bourgogne.fr/dissidences/index.php?id=632>

et dans une exposition large des jeunes aux écrans... Un entretien avec Lorenzo Tomasin, philologue et linguiste italien, permet de voir que lui aussi conclut à un déclin de la capacité de réflexion sous le règne du numérique, privilégiant la quantité de données sur leurs qualités et permettant à chaque opinion de trouver de la matière à s'alimenter. Il dresse en outre un parallèle avec le concept d'hégémonie de Gramsci, applicable selon lui à cette nouvelle doxa du numérique. Et comme pour les précédentes révolutions industrielles, il déplore l'omerta pratiquée quant aux risques inhérents à chacun de ces changements majeurs, malgré les leçons tirées des trois révolutions industrielles précédentes. Enfin, David Golumbia, Sarah Brouillette et Daniel Allington replacent la question des « humanités numériques » dans la longue durée (celle de l'histoire universitaire strictement étatsunienne, toutefois), parties d'une volonté de dépolitisation des études littéraires au cours des années 1960 pour suivre ensuite la logique économique néo-libérale, l'informatique allant dans le sens d'une prétendue réalité objective appuyée sur des matériaux plus que sur des problématiques.

Outre un certain nombre de textes inédits, *Critiques de l'école numérique* republie des tribunes ou appels lancés dans les médias ces dernières années, et revient également sur un livre paru en 1986, *Arsenic et jeunes cervelles*, qui critiquait l'entrée de l'informatique dans l'enseignement (l'introduction de l'ouvrage est reproduite, et un texte actuel d'une des co-auteurs complète ce précieux retour vers le passé). Au sortir de cet ouvrage riche de ses réflexions diverses, une chose apparaît certaine : la nécessité, plus que jamais, d'offrir aux jeunes un véritable esprit critique, capable de réfléchir sur la face sombre du numérique.

Les dangers de l'école numérique

Par P. Sémidor - N° 679 pages 24 et 25

https://www.snesup.fr/sites/default/files/fichier/snesup_679_sh_0.pdf#page=24

Cet ouvrage collectif⁶ regroupe des textes dont les auteurs sont unis par la volonté d'ouvrir un espace de parole critique dans un monde médiatiquement verrouillé. De statuts très différents, enseignants, chercheurs, mais aussi orthophonistes ou psychologues... ils écrivent seuls ou en collectifs constitués.

Certains textes présents dans l'ouvrage que nous présentons ont déjà été publiés, d'autres ont été écrits spécialement pour cet ouvrage en trois parties (« Enfance », « École », « Université ») qui questionne tout autant les effets individuels sur le enveloppement cognitif, affectif, relationnel que l'influence systémique des outils numériques dans le monde de l'éducation et de l'enseignement. Du fait de cette hétérogénéité, il peut concerner divers lecteurs : adultes s'interrogeant sur les effets des outils numériques utilisés avec des enfants, citoyens inquiets des effets sociaux de l'expansion massive des usages numériques, enseignants perplexes quant au poids de ces usages dans les cursus scolaires et universitaires. On repère cependant des lignes de force qui traversent l'ouvrage.

OCCULTATION DES DIMENSIONS CORPORELLES ET SOCIALES

Les premiers textes soulignent les dangers des outils numériques pour le développement. À partir d'études de cas, des professionnels d'horizons divers décrivent l'état alarmant d'enfants empêchés de construire des relations avec les adultes qui les éduquent. Le temps passé devant des écrans, qui mobilisent uniquement les perceptions visuelles et auditives, prive l'enfant du contact corporel avec ses parents, des expériences sociales d'attention conjointes nécessaires à sa compréhension du monde, (52-54)⁷ et par lesquelles il entre dans le langage (44-45, 55, 64). L'analogie entre cerveau et ordinateur (14, 115) apparaît alors réductrice puisqu'elle occulte les dimensions corporelles et sociales, essentielles pour le développement humain. L'exemple du rôle de l'attention maternelle lors de la tétée est particulièrement significatif (55). Plusieurs articles décrivent des enfants atteints de troubles dont les symptômes, regards absents et retards socio-cognitifs, sont très proches des troubles autistiques (18-23, 27-32). L'addiction induite par ces outils numériques relève d'un processus voulu par les concepteurs (22, 59, 320). Elle prive ces enfants de jeu libre dont le rôle est vital (33). Ce thème largement illustré dans la partie enfance sous forme d'études de cas trouve des prolongements dans les deux parties sui-vantes qui signalent chez l'élève et l'étudiant des troubles du sommeil, de l'attention, de la relation aux autres (140-141, 327) mais aussi des problèmes de mémorisation (164) car c'est l'en-semble de l'environnement d'enseignement qui peut se trouver dégradé (321).

VISION IDÉALISÉE DU PROGRÈS NUMÉRIQUE

L'intérêt de l'ouvrage est en effet de montrer que les cas décrits ne relèvent pas de choix individuels mais de la création de contextes d'enseignement visant la création d'habitus numériques (325) et plus largement d'une pression sociale alimentée par une vision idéalisée du progrès numérique (15). Abusivement assimilé à une approche scientifique (331, 338), l'usage de supports numériques est soutenu par une rhétorique de l'urgence (200-202) ainsi que de l'adaptabilité compétitive (111) nommée aussi « agilité » (112). L'EdTech (81) étant présumée porteuse de progrès au nom de la « disruption » (85), les choix politiques sont surplombés par une

6 Critiques de l'école numérique, ouvrage collectif coord. par Cédric Biagini, Christophe Cailleaux, François Jarrige, L'Échappée, 2019

7 Les numéros indiquent la page ou une des pages qui évoquent la question

nécessité, tenue pour absolue, de faire un « pas en avant » (16), de ne pas être à la traîne (81-82). De ce fait, les rapports officiels sur sa mise en place peinent à inclure dans leurs préconisations des mises en garde tant ce choix semble relever de l'évidence (189-219). Les parents eux-mêmes sont culpabilisés de ne pas donner assez tôt accès aux outils numériques et l'on assiste à une addiction parentale organisée (35-41, 51) au nom de l'interactivité (42).

b L'innovation pédagogique

Par André Tricot – Éditions Retz (2017)

<https://ucip.hypotheses.org/174>

La collection des Éditions Retz « Mythes et réalité » est dirigée par André Tricot et se donne pour objectif de « décrypter les idées reçues qui alimentent les débats en matière d'éducation ». Il s'agit donc de confronter des « idées reçues » avec des définitions, des problématiques, et des résultats scientifiques. Édité dans cette collection en 2017, *L'innovation pédagogique* offre de répondre à plusieurs questions posées par la pratique enseignante, s'accordant la mission de « donner à chacun les armes pour ne pas se laisser imposer les certitudes d'autrui ».

L'innovation pédagogique s'organise autour de neuf chapitres, soit autour de neuf « idées reçues » sur la pratique de l'innovation pédagogique. Chaque chapitre de douze pages et subdivisé en quatre parties : la première propose d'éclairer une notion ou un concept relatif à l'idée reçue qui titre le chapitre, et à la problématiser ; elle est suivie d'un « Bilan des travaux scientifiques », c'est-à-dire de résultats de la recherche concernant cette problématique ; viennent ensuite « Quelques exemples », soit des extraits d'expériences menées sur le terrain, et, plus rarement, des retours d'expériences d'enseignants ; dans la dernière sous-partie on trouve la « Conclusion » du chapitre, qui ouvre sur des « pistes pour l'action ». La conclusion de l'ouvrage propose un résumé des « conclusions et pistes pour l'action » de chaque chapitre. Une bibliographie d'approximativement trois cents références le clôture.

Résumé

Introduction

L'innovation pédagogique est introduit par un paragraphe sur la nécessité des systèmes éducatifs de s'adapter à leurs « environnements vivants », en innovant. Le point de vue de Tricot sur l'innovation pédagogique est qu'elle concerne « les façons d'enseigner, c'est-à-dire les tâches réalisées par les enseignants et les tâches qu'ils proposent aux élèves pour que ces derniers apprennent des connaissances ». Dès l'introduction Tricot relève l'« idée reçue » qui recouvre la question de l'innovation pédagogique, produite par « la capacité de l'innovation pédagogique à faire passer des idées anciennes pour nouvelles ». En plus d'interroger l'actualité de certaines de ces innovations, il précise qu'il questionnera aussi leurs fondements. Il s'agira donc d'évaluer si ces idées permettent « aux enseignants de mieux enseigner et aux élèves de mieux apprendre », au regard de « l'état actuel des recherches scientifiques ».

L'innovation pédagogique répond, selon Tricot, à trois attentes vis-à-vis de l'éducation : (1) améliorer la relation des apprenants à l'enseignement formel, (2) mener à bien les missions « émancipatrice et démocratique » de l'école (3) rendre l'enseignement « plus efficace et plus efficient ».

Le titre des neuf chapitres est donc une « idée reçue » relative à la pratique enseignante de l'innovation pédagogique. Parmi ces neuf idées, seulement les deux dernières correspondent à des innovations pédagogiques, selon Tricot.

Chapitre 1 : Faire manipuler permet de mieux faire apprendre

Si depuis l'Antiquité « tout le monde est d'accord » que « pour apprendre il faut faire », il s'agit de distinguer « l'action comme moyen d'apprendre [faire comprendre un concept, un fait scientifique, ...] et l'action comme but de l'apprentissage [apprendre à prendre une mesure, recueillir une donnée, ...] ». Se pose aussi la question des caractéristiques des connaissances à atteindre dans « l'apprentissage par action ou manipulation », et celle de la justesse des moyens mis en œuvre pour ce faire.

L'apprentissage des actions est pertinent par la manipulation physique, celui des opérations l'est moins ; autrement dit, si l'effet positif de « l'acquisition de savoir-faire » par l'action est attesté, « les effets sur l'acquisition de connaissances notionnelles est au mieux nul, au pire, délétère ».

L'« idée reçue » remise en question dans ce chapitre est, que pour apprendre, il faille maintenir les élèves en activité par l'action ; selon Tricot l'activité de l'élève n'est pas que physique, elle est aussi cognitive et suivant la théorie de la charge cognitive, la première peut gêner l'autre, et plus particulièrement pour les élèves les moins avancés : « les ressources mobilisées par la manipulation sont trop importantes ». D'autre part, « l'important pour apprendre c'est d'être actif cognitivement, bien plus que physiquement ».

Chapitre 2 : Les élèves apprennent mieux quand ils découvrent par eux-mêmes

Rabelais, Montaigne puis Rousseau ont défendu « une pédagogie de la découverte et de l'émancipation », suivant le modèle progressiste de la science, qui depuis l'Antiquité, s'appuie sur la découverte au service de « l'émancipation des humains ». Plus tard des expérimentations sur les animaux ont attesté de l'importance de découvrir « sans guidage » pour savoir « se débrouiller ». Pourtant, pour Tricot, « un apprentissage par la découverte réellement efficace [...] reste à découvrir ! ».

« L'idéal » de l'apprentissage par découverte souhaite appliquer le modèle de « l'apprentissage par adaptation » à « l'apprentissage en classe », alors qu'il s'agit à nouveau de distinguer le moyen d'apprendre et le but de l'apprentissage, soit ne pas « confondre le but de l'apprentissage [...] et la situation pédagogique ». Furtak *et al.* (2012) ont distingués ainsi les objectifs d'apprentissage mis en œuvre par une démarche d'investigation — « objectif procédural », « objectif épistémique », « objectif conceptuel », « objectif social » — ; seule la combinaison mesurée et guidée de ces divers objectifs favoriseraient les apprentissages. Tricot relève ensuite, à partir d'un article de Kirschner *et al.* (2006), que la découverte elle-même demande aux élèves de mobiliser leurs efforts « au risque de les mettre en difficulté », soit qu'ils « n'apprennent rien » alors qu'« il suffit d'expliquer ».

Mise au niveau des élèves de la découverte à faire et explicitations sont donc recommandées par Tricot. Il propose que l'étude d'un problème résolu précède l'autonomisation des élèves sur la résolution de « problèmes analogues », puis progressivement « en résolvant des problèmes de plus en plus éloignés du problème initial ».

Chapitre 3 : S'appuyer sur l'intérêt des élèves améliore leur motivation et leur apprentissage

« Susciter l'intérêt des élèves » pour réussir l'apprentissage est encore une idée ancienne, et pour l'étudier il est nécessaire de distinguer les formes mises en œuvre : « enseigner de façon intéressante, enseigner des connaissances intéressantes ou utiles, enseigner en prenant des exemples d'applications, des activités ou des faits intéressants, enseigner en partant de l'intérêt des élèves, de leurs questions, de leur quotidien, de leurs activités extrascolaires ». Ces formes ont ainsi été appréhendées par la recherche scientifique : « Raconter des histoires », « Raconter l'histoire de la découverte de la connaissance enseignée », « Faire jouer les élèves », « Être intéressé soi-même par la connaissance qu'on enseigne », « Présenter des exemples particulièrement surprenants, atypiques », « Faire prendre conscience, révéler [...] », « Enseigner des connaissances utiles », « Faire prendre conscience aux élèves de leurs progrès », « Utiliser une situation d'entrée [...] ou un fil rouge », « Utiliser des exemples d'application [...] hors de l'école », « Se fonder sur les centres d'intérêt des élèves ».

Il s'agit toutefois de distinguer intérêt et motivation : d'autres facteurs que l'intérêt suscitent la motivation, comme « les croyances sur eux-mêmes » de certains élèves. En outre la motivation n'est pas suffisante pour la réussite des apprentissages selon Tricot, qui liste alors certaines caractéristiques des connaissances, tâche, support matériel et activité de l'élève, propices à un apprentissage réussi.

Chapitre 4 : Les élèves apprennent mieux en groupe

Le travail de groupe est propice à stimuler les apprentissages depuis le début du XXe siècle, suivant Cousinet, Vygotski, puis Bruner. Selon Tricot il y a trois arguments, scientifiquement fondés, en faveur du travail en groupe : l'argument « social », l'argument « naturaliste » et l'argument « pédagogique ». Si l'apprentissage est évidemment naturel et social, « il y a peut-être des spécificités qui font que notre habileté "naturelle" à coopérer semble bien plus difficile que prévu à mettre en œuvre ».

C'est à nouveau le « coût » de la tâche que Tricot évoque comme premier contre argument à la coopération en classe, puis le décalage entre les coopérations exigées dans le contexte scolaire et celles qui se réalisent « au quotidien » ; les premières imposent des connaissances établies que les élèves n'ont peut-être pas, et exigent ainsi qu'ils mobilisent « plus d'attention pour apprendre ».

Il s'agit donc, pour Tricot, de « proposer/ imposer un "script" aux élèves », de décomposer « la tâche en sous-tâches, qui sont présentées de façon séquentielle », et de donner un rôle à chacun au sein du groupe, pour la réalisation de ces sous-tâches ; le « script » doit aussi rester suffisamment « flexible », pour ne pas « tuer la collaboration ». L'enseignant peut aussi, plutôt, accompagner le groupe pour « détecter et diagnostiquer les difficultés » ; pour ce faire, Tricot offre alors de distinguer trois niveaux de coopération et donne à lire une grille réalisée par Moguel (2010).

Chapitre 5 : La pédagogie par projet donne du sens aux apprentissages

Utilisée depuis plusieurs siècles dans l'enseignement donné aux compagnons du devoir, aux élèves architectes, puis aux élèves ingénieurs, où « la dextérité manuelle et l'intelligence techniques apparaissaient moins importantes que la créativité et la perspicacité dans les aspects sociaux de la culture et de la technologie », la pédagogie par projet est pertinente pour former de futurs professionnels à concevoir des « œuvres ». Elle « peut aussi trouver sa légitimité dans des motifs démocratiques ou humanitaires [dans] l'objectif de favoriser la pensée critique et les motivations pédagogiques ».

La pédagogie par projet offre aux élèves de comprendre les raisons (éloignées par rapport au temps de la scolarité) de connaissances apprises en classe, et de les relier à d'autres connaissances. « Étalaé dans le temps »,

parfois collaboratif et transdisciplinaire, dans le projet, que Kilpatrick (1918) – pour qui, et suivant Knoll (2012), la pédagogie n'est « pas une méthode mais une « philosophie personnelle » de l'enseignement » – « les connaissances sont mises conjointement au service d'un but de production [...] pas strictement scolaire » p.71 Tricot déplore alors « un manque cruel de recherches rigoureuses » qui « ne mesure [...] la plus-value de la pédagogie par projet en termes d'apprentissages ». Cependant certaines études s'intéressent aux « difficultés rencontrées par les élèves ou les étudiants » : malgré ces difficultés rencontrées pour « apprendre à conduire des projets », « les élèves en ont une opinion souvent très favorable ».

Chapitre 6 : Les situations de classe doivent être authentiques

« Authentique » signifie l'utilisation en pédagogie d'éléments qui ne sont pas conçus initialement pour l'enseignement. Premièrement, « les situations authentiques » permettent « d'améliorer la perception de l'utilité de la connaissance à apprendre », puisqu'elles se rapportent à la « vraie vie ». Deuxièmement, il s'agit de donner accès à des connaissances utiles mais « qui n'ont pas forcément encore donné lieu à des travaux de recherche, à la production de concepts scientifiques ». Selon Tricot la finalité de l'école est de « préparer les élèves à vivre, à comprendre et à agir dans le monde », il s'agit donc de ne pas refermer l'école sur les savoirs savants, soit sur elle-même.

Dewey (1938) a caractérisé l'« apprentissage expérientiel », en opposant une éducation nouvelle à l'imposition de normes, de contenus et de méthodes de l'enseignement traditionnel. Les principes de cette éducation nouvelle sont les suivants : « Activité libre / Apprentissages par l'expérience / Acquisition de moyens qui permettent d'atteindre des buts authentiques / Tirer le meilleur part des opportunités de la vie présente / Connaissance d'un monde changeant ». Dewey consent que « ces principes créent de nouveaux problèmes, qui doivent être travaillés sur la base d'une nouvelle philosophie de l'expérience » et « nous incite à nous pencher sur les aspects liés à la mise en œuvre pratique, dans les écoles ». Dans ce sens, et selon les résultats d'études plus contemporaines, le stage réalisé par des enseignants peut être générateur de stress, de par le décalage rendu visible avec la formation académique. L'immersion doit donc être préparée et accompagnée. Par rapport à l'utilisation des documents « authentiques » pour l'apprentissage des langues, ils peuvent s'avérer être trop éloignés des besoins et du niveau des élèves.

Les exemples qui suivent la problématisation de cette sixième « idée reçue » apportent des réponses en lien à la théorie de la charge cognitive. La première expérience montre, au sujet d'une dictée présentée aux élèves selon différents objectifs, « que détourner les élèves de la tâche ne peut pas se faire au détriment des connaissances à mobiliser dans la tâche ». D'autres expériences questionnent la pertinence et le niveau de réalisme des images, pour apprendre : plus l'image est réaliste, plus les informations à traiter sont importantes, au détriment d'un apprentissage moindre, ou compréhensible par tous. Il s'agit donc de trouver le bon « équilibre », ou d'utiliser « la référence à l'authentique » comme « ruse pédagogique ».

Chapitre 7 : Il faut inverser la classe : les apports notionnels à la maison, les applications en classe

La classe inversée n'a de nouveau que le nom puisqu'une situation d'enseignement où il est demandé aux élèves de s'être documenté avant d'arriver en cours « est somme toute assez banale ». En outre l'opposition qu'elle admet entre « apport notionnel/ exercice d'application est bien loin de recouvrir toutes les formes d'enseignement » : les « scénarios pédagogiques », tels ceux de « l'apprentissage par découverte » et des « problèmes résolus » articulent justement « les apprentissages notionnels et procéduraux » ; en outre d'autres apprentissages que ceux des notions et des procédures « sont réalisés dans le contexte académique ».

Après avoir évoqué la « base idéologique » et les « enjeux économiques » de la classe inversée, Tricot s'arrête sur une organisation de l'enseignement qui s'est répandue du Moyen Âge au XIXe siècle, dont on trouve des traces dès l'Antiquité, et qui s'ordonnait ainsi : lecture (Enseignant), (question (Élève)), débat (Élève), interprétation définitive (Enseignant), rédaction (Élève). Durkheim, citant Rabelais, a fortement critiqué cette façon.

À ce sujet, tricot déplore le manque « d'études contrôlées ». Certains résultats de la recherche attestent de l'insuffisance des cours en vidéo par rapport à un cours en présentiel, de l'importance des interactions même présente dans les cours magistraux, de la plus grande efficacité du texte par rapport à la vidéo (« je ne peux pas rester sur un mot entendu alors que je peux rester sur un mot lu »). Finalement la question de la classe inversée concerne l'organisation du temps et de l'espace, et chaque enseignant est à même de concevoir « la meilleure utilisation possible de la présence des élèves ».

Chapitre 8 : Le numérique permet d'innover en pédagogie

Les technologies numériques deviennent des innovations si elles ne sont pas que des outils mais qu'elles impactent les tâches, et l'organisation spatiale et temporelle de la classe. Par exemple, la calculatrice a supprimé certaines tâches scolaires, elle en a modifié d'autres en « redéfinissant les relations entre les connaissances des élèves et le calcul », bouleversant ainsi l'enseignement des mathématiques. Les technologies numériques, indirectement, ont aussi modifié les missions de l'école en lui imposant de nouveaux enseignements.

Concernant « la modification des tâches scolaires », certaines modifications sont des plus-values pour l'acquisition de connaissances — par exemple, Cabri-géométrie permet d'appréhender la notion d'*invariant* —. D'autres ont des apports qui varient selon le niveau des élèves, compte-tenu des ressources cognitives supplémentaires qu'elles exigent — comme l'usage du MP3 en langues, évoqué précédemment —. D'autres encore n'ont pas d'impact positif sur les apprentissages, et détournent même parfois les élèves de la tâche — telles la prise de note sur ordinateur, et la conception de cartes mentales.

Les technologies numériques ont également participé à « la création de nouvelles tâches scolaires » : ainsi le traitement de texte collaboratif est une activité innovante, mais elle est également très difficile parce qu'il s'agit de gérer l'organisation collective en plus du travail individuel, et aussi les techniques d'écriture numérique. C'est l'enseignement de la programmation informatique qui, appuyé sur la science informatique et dévolue à la résolution de problèmes et à son découpage en sous-tâches, introduit dans l'enseignement des « éléments radicalement nouveaux ». Quant aux tableaux blancs interactifs, ils ouvrent la voie vers « une possibilité de réel investissement des élèves dans une tâche collective en classe entière ».

« L'environnement informationnel », soit Internet, participe de « l'évolution des connaissances scolaires » : la modification de la recherche d'information comme tâche implique la sous-tâche « évaluer la pertinence et la qualité du document sélectionné » qui n'est pas évidente ; et la lecture sur Internet suppose d'« élaborer un modèle de sources multiples [de] gérer son but de lecture [d'] évaluer la qualité, la fiabilité et la pertinence de l'information que l'on traite ».

Les innovations pédagogiques engendrées par les nouvelles technologies sont lentes, et le recul manque. Il s'agit donc encore d'« évaluer l'effet de ces nouveautés », « au cas par cas, tâche par tâche ».

Chapitre 9 : L'approche par compétences est plus efficace

Selon Tricot l'approche par compétence est francophone puisque le mot est français, et le concept même. Si on retrouve une équivalence du mot dans le grec ancien, la reconnaissance des compétences dans le monde du travail date des années 1970 où « on a défini la compétence comme la capacité des individus à réaliser telle tâche en spécifiant les savoir-faire, les connaissances notionnelles et les "savoir-être" impliqués [...] ». L'approche par compétence inclut les connaissances et leur mise en œuvre, elle a eu un impact important sur la conception de programmes scolaires, de projets d'équivalence européens ; pour mettre en avant son évidence, Tricot cite les approches de la cognition située et de l'approche fonctionnelle des connaissances, qui ont démontré que compétences et connaissances sont interdépendantes dans l'enseignement. Ce chapitre fait plusieurs fois référence aux programmes scolaires français de 2016, à la conception desquels André Tricot a participé.

« Pour décrire une compétence nous avons besoin de deux éléments : la tâche et ce qui permet de réaliser la tâche », soit la « ressource ou connaissance » qui par « transfert » permet de réaliser la tâche, puis par « généralisation », dès lors qu'elle est mobilisée pour une nouvelle tâche. Piaget (1937) est à l'origine de la « théorie majeure de l'apprentissage » selon laquelle la connaissance est une « construction » qui est générée par l'action dans l'environnement, « par assimilation de connaissances nouvelles et accommodation de connaissances anciennes ». En classe, écouter peut constituer une tâche pour les élèves, alors « actifs cognitivement ». Il s'agit donc de déterminer la tâche visée par l'apprentissage, et l'approche par compétence permet d'établir cette relation. En doutant de notre capacité à généraliser des connaissances scolaires, Tricot et Sweller (2014, 2016) ont défini la « connaissance spécifique » et le « domaine ». Une connaissance peut alors être comprise comme « [...] un constituant des connaissances spécifiques à ce domaine, requises pour résoudre un ensemble de problèmes » (largement étudiée, la « mémoire des contrôleurs aériens » est une compétence spécifique). Selon Tricot cette théorie, qui implique de spécifier la tâche, et de contextualiser les connaissances, est propice à « augmenter les performances scolaires » : « augmenter le domaine de validité d'une connaissance, c'est étendre l'ensemble des tâches que cette connaissance permet de réaliser, c'est donc accroître sa compétence à l'intérieur d'un domaine spécifique ». Si selon des « décalages horizontaux » (Piaget, *Op. cit.*), les connaissances pertinentes ne sont pas mises au service de la tâche, l'entraînement peut y pallier. D'autre part, « la connaissance est suffisante si elle est décrite avec suffisamment de précision par rapport au problème posé ».

Finalement Tricot perçoit la limite de cette approche dans le fait qu'elle implique un grand nombre de compétences à définir, et donc de tâches à spécifier, et qu'elles sont difficilement communicables : il s'agit alors, pour l'enseignant, de les organiser dans des « objectifs généraux ».

« [...] ce sont bien des compétences qu'il s'agit d'enseigner, c'est-à-dire des connaissances qui permettent de réaliser des tâches. »

Conclusion

Dans sa conclusion Tricot relève la complexité des situations d'enseignement, et met en garde contre des innovations pédagogiques qui se traduisent par « une trop grande augmentation de l'exigence cognitive de la tâche [...] une pédagogie pour bons élèves ».

Commentaires

Ce petit livre, qui s'apparente à un guide pour les enseignants, est articulé autour de nombreuses références scientifiques, dont des revues de la littérature internationale, des synthèses et des méta-analyses. Ceci en fait aussi un guide utile pour les étudiants, bien que, en tant que vulgarisation, il suppose l'évitement de détails théoriques et méthodologiques.

Les résultats et les hypothèses donnés par Tricot, qui se défend pourtant dès l'introduction d'avoir mesuré les confrontations, reposent majoritairement sur les résultats de recherches en sciences cognitives, et sont même souvent relatifs à la théorie de la charge cognitive, qui est un de ses thèmes de recherche. Aussi, il n'est pas précisé comment ses neuf « idées reçues » ont été dégagées. Dans l'importante bibliographie qui clôture l'ouvrage, des références contemporaines plus actuelles nous ont manquées.

c Apprendre avec le numérique : mythes et réalités

Par Franck Amadieu et André Tricot – Éditions Retz (2014)

<http://www.afef.org/apprendre-avec-le-numerique-mythes-et-realites-franck-amadieu-et-andre-tricot>

Ce livre court et facile d'accès réussit bien l'objectif qu'il se fixe : en faisant le tour de quelques mythes largement répandus autour de liens entre numérique et apprentissages, il rétablit, si c'était nécessaire, la place centrale de l'enseignant dans l'acte d'apprendre. Passant au crible des recherches scientifiques onze stéréotypes sur le numérique, les auteurs veulent défendre un point de vue simple, les outils ne déterminent pas les usages, mais en apprenant à quoi ils peuvent servir nous avons plus de chances de leur imaginer des usages.

1. "On est plus motivé avec le numérique"

Les liens entre technologies, motivation et performance ne sont pas établis ; motivation et intérêt pour les technologies peuvent amener les apprenants à les surévaluer et les travaux actuels ne démontrent pas que ce facteur motivation a une incidence sur les apprentissages.

2. "On apprend mieux en jouant grâce au numérique"

L'apprentissage ludique, s'il reste un mythe, confirme cependant que l'élève apprend mieux quand il est actif, qu'il pratique, et qu'il reçoit des réponses en retour de ses erreurs. Le *jeu sérieux* est une des voies pour y arriver, mais pour qu'un apprentissage efficace ait lieu, il faut que l'activité se déroule dans un scénario pédagogique bien conçu.

3. "Le numérique favorise l'autonomie des apprenants"

L'autonomie dans l'apprentissage, ou autorégulation, est une compétence nécessaire à l'utilisation des technologies, les contextes d'apprentissage en ligne exigent cette autonomie plus qu'elles ne la produisent.

4. "Le numérique permet un apprentissage plus actif"

Rendre l'apprenant actif a des incidences sur l'apprentissage, mais rien ne prouve actuellement qu'un support numérique le rend plus actif qu'un support papier. L'apprentissage est plus actif avec le numérique si le scénario pédagogique implique de produire hypothèses et inférences.

5. "Les vidéos et informations dynamiques favorisent l'apprentissage"

Vidéos et animations aident à mieux se représenter un processus dynamique et à acquérir un savoir-faire, mais supposent des capacités d'attention et de mémoire, et exigent des apprenants qu'ils soient capables de sélectionner les images, comprendre les étapes du processus, mémoriser des informations visuelles fugaces.

6. "Le numérique permet d'adapter l'enseignement aux élèves"

Le mythe du Tuteur intelligent suppose l'élaboration de trois modèles : de l'élève, du domaine et de l'enseignement, qui doivent interagir entre eux et avec un élève réel, travail complexe, difficile, long et coûteux. Pour fonctionner efficacement, les outils dynamiques supposent qu'un enseignant crée un scénario pédagogique qui régule les apprentissages des élèves.

7. "Le numérique permet de s'adapter aux besoins particuliers des apprenants"

Il s'agit là d'un domaine très encourageant, des technologies sont très efficaces pour répondre aux besoins particuliers, selon les stratégies de compensation, contournement et/ou rééducation. Des efforts sont à continuer dans la recherche, mais aussi dans la maîtrise de ces technologies par les acteurs.

8. "La lecture sur écran réduit les compétences de lecture et les capacités attentionnelles des jeunes"
La lecture numérique suppose des compétences issues de la lecture papier ; des stratégies identiques sont employées, et les tâches complexes de la lecture de documents numériques exigent des connaissances sur le domaine, mais aussi des stratégies de traitement des textes.
9. "Les élèves savent utiliser efficacement le numérique car c'est de leur génération"
Le mythe des "*digital natives*", critiqué depuis longtemps, n'est-il pas seulement une question de génération ? Les enfants qui ont baigné dans le numérique sont plus à l'aise dans certaines tâches et avec les objets. Mais apprendre à l'école nécessite d'autres compétences que celles de la vie domestique.
10. "Ça va coûter moins cher"
Le mythe de la gratuité est vraiment à examiner de près. Le gain est important dans les apprentissages procéduraux, pour apprendre à réaliser des gestes techniques (ex. simulateur de vol, de conduite...), et la formation professionnelle dans certains domaines y gagne. Mais l'idée que la formation soit accessible gratuitement à tous pose problème, elle représente dans certains cas un travail non rémunéré, dans d'autres la gratuité n'est qu'un leurre commercial.
11. "Le numérique va modifier le statut même des savoirs, des enseignants et des élèves" :
Le mythe de la révolution numérique repose sur une confusion de l'apprentissage et de l'enseignement chez les développeurs de technologies, qui méconnaissent les réalités du métier d'enseignant et de l'école. Dans la vie, les élèves peuvent être motivés, ou non, par certains domaines en fonction de leur expérience, mais l'école a pour fonction de leur faire apprendre ce qui ne les intéresserait pas de prime abord, de les élever dans des connaissances qui leur permettront ensuite de devenir autonomes dans leurs apprentissages.

"Conclusion : il ne suffit pas d'avoir toutes les ressources à portée de clic". "Il semble aujourd'hui que le numérique permette surtout de créer des ressources, utilisables pour apprendre. Mais entre les ressources et l'apprentissage par enseignement, il y a une personne importante – l'enseignant –, une institution importante – l'école – et des connaissances très particulières – les savoirs scolaires." (p. 103)

Comment rendre les technologies numériques plus efficaces dans les apprentissages : en poursuivant "les études sur les apprentissages qui s'appuient sur des technologies, en examinant les tâches d'apprentissage et les conditions de réussite des apprentissages avec ces technologies." (p. 106)

B Rapports de la Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (FNEEQ-CSN)

a Généraliser la formation à distance dans le supérieur : une fausse bonne idée ? Exemple du Québec

Par Mary David - mensuel SNESUP, n°696, juin 2021

Où en est le développement de la Formation à distance (FAD) ? Quels sont ses effets sur les étudiants, sur leurs apprentissages ? Sur les conditions de travail des étudiants et des enseignants ? Telles sont les questions qu'une grande fédération de syndicats du Québec, la Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (FNEEQ-CSN)⁸, a documenté dans plusieurs rapports parus depuis le milieu des années 2010⁹ de façon à objectiver la situation et appuyer leurs revendications.

Les rapports de la FNEEQ-CSN sur la FAD présentent un état des lieux précis des questions que pose son développement et un bilan à partir de résultats d'enquêtes (antérieures au Covid).

Dans les universités québécoises, on note une « course » à l'enseignement à distance. De nombreux « ecampus » ont été créés, avec au moins 50 % de cours en ligne. L'offre de FAD s'est multipliée « mais il y a peu de balises et les contrats vont dans toutes les directions ». La vision globale de ce processus et la construction de revendications sont entravées.

⁸ Fondée en 1969, la FNEEQ compte actuellement 101 syndicats et compte près de 34 000 membres. <https://fneeq.qc.ca/fr/>

⁹ Voir notamment https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/190424EnseignementADistance-FINAL_CES_CF3_mai-2019.pdf ; https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/2020-11-25_Analyse-de-la-FAD-Constats-et-enjeux.pdf .

Un premier enjeu est la définition juridique des nombreuses modalités de FAD (enseignement synchrone/asynchrone, hybride, etc.), ce qui est une condition de la définition des conditions de travail et de la rémunération qui varient selon les universités voire les formations. A ce problème s'ajoute celui du recensement précis des tâches liées (création du contenu, mise en ligne, mise à jour du contenu, etc) mais aussi en quoi elles consistent, qui les fait, qui doit être payé pour.

Les premiers effets de la FAD ont été visibles sur les conditions de travail : accroissement net de la charge de travail, avec multiplication et diversification des tâches. La taille des groupes étudiants a augmenté. Ils ont conduit à une réflexion dans les structures sur les postes à supprimer et ceux à remplacer par l'intelligence artificielle. La FAD a changé fortement la manière de répartir les services et de valoriser le travail réalisé. Les écarts de rémunérations, entre et au sein des universités, se sont accrus. Le travail s'est fragmenté, déqualifié et précarisé. Des tâches liées à la FAD ont été sous-traitées, et le sont encore, souvent à des fournisseurs privés.

De nombreux problèmes de droits d'auteur se posent ainsi que la possibilité de modification d'une œuvre, répartition des droits et revenus dans le cas d'un travail collectif.

La virtualisation des échanges a également eu un effet sur les campus, vidés de leurs étudiants et personnels, sur la « vie départementale et les liens avec les collègues », mais aussi sur la motivation des étudiants et leur santé mentale, à l'image de ce qui se passe en France depuis un an...

Le modèle d'université s'est modifié : plus de clientélisme, réponse aux demandes des étudiants (et non à leurs besoins, NDLR). La gouvernance des universités s'est tournée vers des regroupements d'établissements. Une « industrie du télé-enseignement » s'est développée montrant que les enjeux économiques ne sont pas séparables des enjeux pédagogiques.

Le développement de la FAD au Québec correspond selon la FNEEQ-CSN à une vision néolibérale de l'enseignement au sein d'une « économie du savoir ».

De façon très instructive, les rapports montrent comment la FAD a été érigée en modèle au mépris de la collégialité. Il s'agit d'une imposition *top down* d'un mode d'enseignement, réalisé à la fois par le sous-financement chronique du supérieur et par la diffusion d'une idéologie pro-numérique. « Pour rendre la FAD « inéluctable », la première étape était de rendre le système d'enseignement supérieur non viable. Comme le prônent les adeptes de la Quatrième révolution néolibérale ». Au supposé immobilisme des enseignants du supérieur s'est opposé une « conception moderniste et technophile de l'enseignement et de la création de connaissance qui veut s'imposer au nom du progrès ».

Finalement, la FNEEQ-CSN insiste sur l'« importance de demeurer « sceptIC » » et a mis en évidence des mythes autour de la FAD : accessibilité, autonomie étudiante, enseignant accompagnateur... Le lecteur ou la lectrice trouvera largement matière à réflexion et un grand nombre d'outils pour analyser la situation en France : bibliographies, propositions pour encadrer le développement de la FAD, mais aussi des propositions revendicatives.

b L'enseignement à distance : Enjeux pédagogiques, syndicaux et sociétaux (2019)

https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/190424EnseignementADistance-FINAL_CES_CF3_mai-2019.pdf

Conclusions et recommandations

En définitive, la pression démesurée à la massification de l'enseignement à distance et à l'envahissement du numérique en éducation relèvent d'un projet idéologique utilitariste global qui nuit à la qualité de l'enseignement à distance ainsi que des conditions de travail des enseignantes et des enseignants tout comme des conditions d'apprentissage des étudiantes et étudiants. Soutenue par le discours de l'adaptation et par divers mythes (mythes de l'accessibilité, de l'étudiant autonome, du professeur « accompagnateur », de la « bonne gouvernance » et de la rentabilité), cette imposition de l'enseignement à distance selon un mode de gestion de type « gouvernance » (imposition du haut vers le bas, peu à l'écoute du corps enseignant, pourtant maîtres d'œuvre de l'enseignement) vise une transformation des finalités de l'éducation, au service d'impératifs économiques plutôt que de l'émancipation à la fois des individus et de la société.

D'ailleurs, selon la philosophe Martha Nussbaum, à cause de cette vision économiciste, l'éducation traverse actuellement une grave crise aux conséquences redoutables, crise d'autant plus grave qu'elle passe inaperçue, bien camouflée dans ce discours de l'adaptation : « Avides de profit national, les États et leurs systèmes éducatifs bradent avec insouciance des atouts indispensables à la survie des démocraties. Si la tendance se prolonge, les États du monde entier produiront bientôt des générations de machines efficaces, mais non des citoyens complets capables de penser par eux-mêmes, de critiquer la tradition et de comprendre ce que signifient les souffrances et les succès d'autrui. » (Nussbaum, 2011, p.9). Cette vision qui, au passage, détourne l'enseignement à distance de

ses finalités premières, menace très sérieusement l'équilibre pourtant si fructueux du nouvel humanisme qui habite notre système d'éducation depuis les années 1960. Déjà, il y a de cela quinze ans, Paul Inchauspé soulignait cette menace, aujourd'hui encore plus présente :

Depuis 40 ans, les débats [en éducation], les correctifs et les réformes tend[aient] à trouver une solution à un jeu de pendules de tendances antagonistes : spécialisation ou formation générale ? approche utilitaire centrée sur l'emploi ou préoccupation humaniste centrée sur la formation de citoyens actifs et responsables ? individualisation des programmes au moyen du libre choix laissé aux étudiants ou détermination d'un curriculum commun à tous ? souci du monde contemporain et de ses exigences ou recherche d'un contact avec la tradition classique ? Mais quand on regarde d'un peu haut ces luttes de contrepoids, on constate que les tendances relatives à la spécialisation, à l'utilitaire, au libre choix, aux préoccupations présentes tendent à l'emporter sur les tendances inverses. Et ces tendances inverses ne peuvent se maintenir qu'en résistant.» (Inchauspé, 2004, p.77 ou 12 de la version en ligne).

Devant la fragilisation de cet équilibre, il nous apparaît plus responsable de renverser cette vision utilitariste de l'éducation, basée sur une «autonomie-adaptation-soumission» au service de la croissance économique, pour miser sur une «autonomie émancipatrice humaniste». C'est ainsi que l'enseignement à distance peut prendre sa pleine valeur, lorsqu'il répond à de réels besoins d'accessibilité et qu'il est envisagé et financé de façon à assurer, aux étudiantes et étudiants, des conditions d'apprentissage de qualité et aux enseignantes et enseignants, des conditions de travail décentes, dans le respect de leur autonomie professionnelle. Les recommandations ci-dessous sont formulées en ce sens. Nous réitérons également la priorité de l'enseignement en présentiel, dont le nouvel humanisme reconnaît la valeur, valeur d'autant plus importante dans une société de plus en plus individualiste qui compromet la capacité, dans un monde atomisé, à recréer du collectif, du sens partagé. C'est dans cette optique qu'il importe de penser l'École en tant que bien public et de penser également tous ses enjeux, dont celui de l'enseignement à distance.

RECOMMANDATIONS :

Proposition 1

Que la FNEEQ travaille à encadrer et à baliser le développement de l'enseignement à distance, sur la base des principes et des critères des propositions suivantes.

Proposition 2

Que l'enseignement en présentiel soit privilégié et maintenu en tout temps et que l'enseignement à distance soit offert en complément et non en remplacement de celui-ci afin qu'il demeure un choix à la fois pour les étudiant-es et pour les enseignant-es.

Proposition 3

Que la qualité et la richesse des interactions ainsi que le développement de compétences relationnelles et communicationnelles soient garantis autant dans les cours à distance que dans ceux en présentiel.

Que l'enseignement à distance permette le développement des personnes sur les plans humain, citoyen et professionnel et qu'il leur permette de développer leur autonomie et leur esprit critique.

Proposition 4

Que l'enseignement à distance soit offert dans des situations de réel problème d'accessibilité (contraintes physiques, familiales, professionnelles ou géographiques) et non dans une perspective de concurrence ou dans un but d'économies, aux dépens du personnel enseignant et d'encadrement.

Proposition 5

Qu'un financement adéquat de l'enseignement en présentiel, notamment en région, soit priorisé ;

Que l'enseignement à distance, une fois justifié et approuvé de manière collégiale, reçoive un financement étatique adéquat permettant notamment :

- d'offrir des conditions se rapprochant le plus possible de celles de l'enseignement en présentiel ;
- d'offrir une formation adéquate aux enseignant.es ;
- d'offrir un support pédagogique adéquat ;
- de fournir du matériel informatique fiable, performant et facile à utiliser ;
- d'offrir un support technique en tout temps ;
- d'encadrer les étudiant.es convenablement, notamment par un nombre maximal acceptable d'inscriptions étudiantes.

Que soient clarifiés les budgets associés à l'enseignement à distance et que leur utilisation n'ait pas pour effet d'augmenter la précarité des emplois.

Proposition 6

Que l'enseignement à distance se fasse dans un cadre de travail décent :

- préservation de l'unité de la tâche enseignante (pour contrer, ainsi, la fragmentation-taylorisation de celle-ci) ;
- respect de l'autonomie professionnelle des enseignant.es, notamment quant au contrôle du contenu du cours et de sa mise à jour ;
- respect du droit d'auteur des enseignant.es, notamment quant au contenu des cours, au matériel pédagogique et aux captations vidéos produits par ceux-ci ou celles-ci, entre autres pour empêcher le transfert du cours à d'autres personnes, sans autorisation ou sans entente ;
- reconnaissance du temps de travail supplémentaire induit par l'enseignement à distance ;
- rémunération ou reconnaissance dans le temps de travail de la formation et de la mise à jour des compétences.

Proposition 7

Que le développement et la gestion de l'offre de cours de l'enseignement à distance soient coordonnés nationalement et de manière décisionnelle selon des modalités prévoyant une large participation, idéalement paritaire, pour les enseignantes et enseignants ;

Que cette coordination assure le maintien d'une diversité dans l'offre de cours et de programmes ;

Que cette visée tienne compte des particularités propres à chaque niveau d'enseignement et avec une préoccupation particulière pour les régions.

Proposition 8

Que les instances concernées soient consultées avant toute mise en œuvre de cours en ligne.

Proposition 9

Que soit exclue toute forme de sous-traitance des tâches liées à l'enseignement à distance.

Proposition 10

Que la FNEEQ se documente sur ce qui se fait ici et ailleurs en lien avec le développement du eCampus et qu'elle revendique une participation active aux discussions et décisions visant la création et l'implantation du eCampus québécois afin d'y défendre ses positions.

C Les « Campus connectés »

a Les « campus connectés » synonyme de réussite étudiante ou d'échec de notre système éducatif ?

Par Nathalie Lebrun, Julien Gossa, Jacques Haiech - mensuel SNESUP, n°696, juin 2021

Depuis 2019, des appels à projets ont été lancés dans un objectif de développer des « campus connectés » (action « territoires d'innovation pédagogique » du gouvernement) et des formations hybrides (PIA), avec un discours fort et ambitieux de développement des « territoire » d'enseignement pour l'accès de l'enseignement supérieur au plus grand nombre. Malheureusement, ce discours tranche avec la faiblesse des moyens et la modicité des actions. L'intention politique serait-elle différente du discours ?

Jusque dans les années 90, la politique d'enseignement supérieur et de recherche (ESR) accompagnait une massification, naturellement adossée à l'élargissement du maillage territorial. Le Plan Université 2000 a par exemple acté un rééquilibrage entre grandes villes et villes moyennes. Mais depuis le début du XXI^e siècle, cette croissance voulue des effectifs étudiants a cédé le pas à une croissance démographique subie. C'est dans ce contexte que 89 tiers-lieux de l'ESR ont été labellisés « campus connectés » dans une logique de dynamique des « territoires ». Selon F. Vidal, ils doivent permettre « à des jeunes éloignés des grandes universités de suivre une formation diplômante, avec des tuteurs ». Il s'agit donc de de jeunes confrontés à des barrières géographique, urbaines et sociales, laissés sans enseignants, mais intégrés dans des « lieux physiques polyvalents qui favorisent l'activité économique », selon le Ministre de la Cohésion des territoires. Pour alimenter entre autres ces lieux, le MESRI a lancé des appels à projets d'hybridation des formations universitaires dont la course effrénée à la numérisation questionne (note 1). Par exemple, la licence SHIFT développée par l'Université numérique en santé et sport a pour vocation de devenir une licence hybride nationale alors que plusieurs filières STAPS sont actuellement menacées de fermeture¹⁰.

10 <https://www.snesup.fr/article/urgence-pour-les-staps-leurs-etudiantes-et-personnels-communique-de-presse-snesupsnep-du-16-avril-2021>

Note 1 : Est-ce que l'émancipation des étudiants est préservée dans ce paysage de l'ESR où la dématérialisation devient la norme ? A travers des savoirs numérisés, est-ce que les étudiants seront encore impliqués dans un travail critique, une intelligence collective et une co-construction des savoirs avec des méthodes et des disciplines ? Quelle place à l'affectif pourtant essentiel à l'apprentissage ? Quelle place au doute, à la réflexivité, aux pratiques collectives, à la liberté académique, aux confrontations d'idées ... piliers de la démocratie au sein des universités ? Il est nécessaire de prendre du recul par rapport à cette course effrénée à la numérisation et bien mesurer son apport utile.

Le battage médiatique de cette initiative tranche avec la paucité de l'investissement (quelques dizaines de millions d'euros). Les chiffres sont clairs : 500 étudiants inscrits à l'heure actuelle, et une promesse de 5000 dans 5 ans, sur tout le territoire, soit... rien du tout. Visiblement, il ne s'agit donc pas d'une volonté politique d'enseignement ou de territorialisation, mais seulement d'une opération de communication.

On est conduit à douter que F. Vidal ait eu la moindre intention de développer une politique territoriale. Où est la cohérence entre une politique ayant pour objet la création d'une dizaine de grands pôles qui s'appuie sur les milliards du PIA et la création de tiers-lieux pour quelques étudiants ?

La question est vite répondue : il n'y en a pas. C'est donc une opération de communication destinée à masquer l'éviction volontaire de l'ESR d'une part croissante de notre jeunesse, notamment par le refus de construire les locaux nécessaires. Alors que les formations saturent partout, alors que le nombre de bacheliers professionnels ne confirmant pas leur vœux Parcoursup est en augmentation de 5%¹¹, la ministre organise une nouvelle campagne de désinformation particulièrement cynique et perverse destinée à entretenir publiquement l'illusion d'une volonté d'offrir une formation supérieure au plus grand nombre, tout en œuvrant à l'exact contraire (Note 2).

Note 2 : Dans un rapport de l'association Chemins d'avenir sur l'orientation et l'égalité des chances dans la France des zones rurales et des petites villes¹², commandé par M. Blanquer, il est au contraire préconisé de développer la mobilité des élèves, source d'émancipation, et de prendre en compte l'éloignement géographique dans les critères d'attribution des bourses dans l'enseignement supérieur. Au lieu de créer des antennes universitaires de proximité et des logements, d'augmenter le montant et le nombre de bourses, F. Vidal a choisi la facilité : dépenser des sommes considérables pour numériser les formations (13,5 M€ en 2021, 25 M€ en 2020, 35 M€ dans le cadre de la crise sanitaire) alors qu'entre 2012 et 2019, la dépense intérieure dans l'éducation (DIE) par étudiant est passée de 13580 à 12650 € (incluant les mesures sociales et fiscales) avec une diminution de la part de l'État (-2,8%), une augmentation de la participation des ménages (+1,3%) et des entreprises (+1,3%) et une stagnation du nombre de bourses sur critères sociaux (-0,2%)¹³. De plus, le problème de locaux des universités arrivées à saturation est de ce fait résolu. Les « campus connectés » ont aussi pour mission d'accueillir les bacheliers professionnels qui se retrouveraient sans choix d'orientation dans le supérieur. Notons que les frais d'inscription et de scolarité dans ces campus numériques sont plus élevés du fait de la présence d'un tuteur qui fait office d'accompagnateur pour réussir la formation à distance (aide méthodologique) mais est dénué de toute capacité pédagogique et d'aide dans l'acquisition des savoirs.

Cette politique accroît les oppositions entre les partisans et détracteurs de l'enseignement à distance, entre déconcentration territoriale et mobilité étudiante, ou encore entre « *coaching* » et aide à l'acquisition des savoirs. In fine, l'opération n'aura pas pour conséquence d'améliorer l'orientation et la réussite des étudiants, mais de continuer à fragmenter la communauté de l'ESR. Est-ce pour continuer à laminer les oppositions aux réformes qui conduisent au démantèlement du service public ?

Instrumentaliser ainsi l'avenir de notre jeunesse pour des ambitions politiciennes personnelles est d'autant plus abject qu'il existe des solutions : construire des antennes universitaires et des logements étudiants, recruter des enseignants, augmenter le montant des bourses sur critères sociaux et leur nombre, et créer une allocation d'autonomie.

11 <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid158401/www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid158401/parcoursup-2021-les-voeux-des-lyceens-a-l-entree-dans-l-enseignement-superieur.html>

12 <https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/2020-03/rapport-de-la-mission-orientation-et-galit-des-chances-dans-la-france-des-zones-rurales-et-des-petites-villes-restaurer-la-promesse-r-publicaine-51680.pdf>

13 <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid158045/www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid158045/l-etat-de-l-enseignement-superieur-de-la-recherche-et-de-l-innovation-en-france-n-14-avril-2021.html>

Que F. Vidal continue ainsi de se déshonorer est une chose. Que nous continuions à partager son déshonneur en tolérant son maintien en exercice en est une autre.

D Classe inversée, place des savoirs, « économie de la connaissance »

a Offensive du libéralisme scolaire, au nom de la modernité et de la santé...

Par Nico Hirtt, Président de l'Appel pour une école démocratique

Une large coalition d'experts auto-proclamés, de pédagogues aventureux et d'économistes bien-pensants a profité de la crise du Coronavirus et de la fermeture subséquente des établissements d'enseignement pour avancer des pièces maîtresses du libéralisme sur l'échiquier des débats éducatifs : l'enseignement digital à distance, l'hybridation et la « classe inversée ». Dans cet article, nous analysons ces stratégies sous trois angles : celui de la transmission du savoir, celui de l'équité sociale et celui du contexte économique sous-jacent.

Sur le terrain, le confinement résultant de la COVID-19 a permis aux professeurs de constater, dans leur grande majorité, ce qu'ils pressentaient depuis longtemps : l'enseignement à distance et l'auto-apprentissage à domicile, notamment via les technologies digitales de communication, ne peuvent être, au mieux, que des pis-aller imposés par des circonstances exceptionnelles ou un complément occasionnel à l'enseignement « présentiel ». Les immenses efforts consentis par beaucoup d'entre eux pour maintenir une relation pédagogique avec leurs élèves ou étudiants, que ce soit par mail, par visioconférence ou au moyen d'une plate-forme dédiée au *e-learning*, n'auront en effet pas empêché la rupture du lien social, l'avalanche de décrochages et le creusement des inégalités sociales.

Selon les partisans du numérique éducatif, la responsabilité de ce triste bilan serait à chercher dans le manque de moyens informatiques dont disposent les établissements et dans le déficit de formation à l'usage correct de ces technologies par les enseignants. Pour le MESRI (ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation) comme pour tous les défenseurs d'une prétendue « modernité éducative », il fallait profiter pleinement de la crise pour accélérer la transformation pédagogique.

Classe inversée

Les conditions et habitudes nouvelles qui se sont développées avant et pendant le confinement commencent également, désormais, à favoriser la promotion d'une autre doctrine à la mode : celle de la « classe inversée » ou « pédagogie inversée ». Une autre ? Pas vraiment, car une symbiose naturelle semble s'être développée entre cette pédagogie et les stratégies de digitalisation de l'enseignement.

Le principe de la classe inversée repose sur l'idée qu'il serait inutile de perdre son temps en classe à transmettre du savoir théorique : cela pourrait fort bien se faire à la maison, via une vidéo, un cours enregistré auquel on accède en ligne, un cours programmé, etc. Ainsi, le temps de présence en classe serait utilisé pour interroger, approfondir et mobiliser les savoirs que l'élève ou l'étudiant aurait préalablement étudiés seul, chez soi, probablement devant un écran d'ordinateur ou une tablette. Voici la définition que donne de cette pédagogie le « Service du Numérique Educatif » de la Fédération Wallonie-Bruxelles :

« La classe inversée ou « flipped learning » consiste à inverser le concept traditionnel de la classe. La partie magistrale du cours est dispensée en utilisant les TICE (capsules vidéos, lectures personnelles, visites virtuelles, podcast ...). La découverte et l'apprentissage des savoirs se font hors classe, au rythme de l'élève alors que le temps de classe est consacré aux activités d'apprentissage actives, aux débats et aux discussions. On peut donc dire que la partie transmissive de l'enseignement se fait à distance, hors des murs de la classe alors que la partie « apprentissage » basée sur les activités, les interactions, les échanges avec l'enseignant, les autres élèves, se fait en présence, en classe. »¹⁴

Ces prétentions de la « pédagogie inversée » dévoilent une double erreur — ou un double mensonge ? D'une part elles véhiculent une vision caricaturale du « concept traditionnel de la classe ». Mais d'autre part, en prétendant se distancier de ce concept traditionnel, elles le poussent paradoxalement jusqu'à sa forme la plus extrême.

14 Hedwige D'Hoine, « Dossier TICE. La classe inversée : historique, principe et possibilités », enseignement.be, 2017

À en croire l'auteur du texte ci-dessus, l'enseignant « traditionnel » ne ferait, en classe, que réciter des connaissances théoriques, face à des élèves ou étudiants en train d'écouter et d'enregistrer passivement son message. Il n'est sans doute pas exclu de dénicher quelques instituteurs ou professeurs sévissant de la sorte. Mais parmi nos collègues — et parmi les professeurs que j'ai eu le plaisir de subir il y a plus d'un demi-siècle — la plupart ne répondent pas à cette description méprisante. La « partie transmissive » de leurs cours n'est en effet pas faite que de... transmission ! Même durant les séances de travail dites « frontales » ou « *ex-cathedra* », ils ménagent des pauses dans la « transmission », questionnent leurs élèves ou étudiants, les invitent à exprimer leurs doutes ou leurs étonnements, s'assurent qu'ils ont bien compris, suscitent leur curiosité par de petites digressions réelles ou simulées ; ils alternent les explications avec des questionnements, des interrogations, des dialogues, de petits problèmes ; ils suscitent des échanges avec les élèves ou étudiants et entre élèves ou étudiants, lisent la perplexité ou l'incompréhension dans leur regard.

En revanche, dans la classe inversée comme dans l'école numérique, c'est-à-dire lorsque « la partie transmissive de l'enseignement se fait à distance », celle-ci se réduit effectivement à l'écoute passive, par l'élève ou l'étudiant, d'un discours pré-enregistré. La communication à sens unique, que certains croient devoir dénoncer dans ce qu'ils nomment « l'enseignement traditionnel », se matérialise en réalité de la façon la plus radicale dans leur propre projet. Il suffirait, disent-ils, de bien « cerner les objectifs de la leçon », après quoi il n'y aurait plus qu'à « choisir la forme du travail hors classe : capsules vidéo, documentaires, visites virtuelles de sites ou musées, livres audio, podcast, livres, articles... vidéos existantes ou réalisées par l'enseignant. »¹⁵

Théorie et pratique

En vérité, la pédagogie inversée, mais aussi la pédagogie dite « d'approche par compétences », partagent avec la pédagogie « traditionnelle » — du moins dans l'acception caricaturale qu'ils en diffusent — une même vision réductrice de la relation entre théorie et pratique. À en croire ces trois conceptions, le savoir théorique serait une vulgaire « information » qu'il suffirait d'entendre de la bouche d'un professeur, de lire sur Wikipedia ou de découvrir dans une émission de « C'est pas sorcier », pour pouvoir l'assimiler. Il ne resterait ensuite qu'à utiliser ce savoir dans des exercices et des problèmes, que l'on fait en classe et/ou à domicile dans la vision dite « traditionnelle » ou en classe dans la conception « inversée ». Dans l'approche par compétences, on pose d'abord le problème (« mise en situation »), avant d'envoyer les élèves ou étudiants visionner une vidéo ou rechercher sur Wikipedia les éléments théoriques qui leur manquent pour en venir à bout. Dans un cas comme dans l'autre, on affirme que la théorie ne prend sens que dans la mesure où elle sert la pratique.

Or, que ce soit sur le plan pédagogique ou sur le plan épistémologique — c'est-à-dire dans la production et la validation du savoir — la relation entre théorie et pratique est en réalité beaucoup plus complexe. Dans le processus de développement des connaissances, la pratique est d'abord à l'origine de connaissances « empiriques », c'est-à-dire simplement factuelles : en marchant, le randonneur découvre un gué permettant de traverser une rivière ; en jouant, l'enfant apprend que le hochet tombe au sol quand il le lâche ; en enquêtant dans les quartiers populaires ou en y travaillant, Marx et Engels découvrent les conditions de vie de la classe ouvrière...

Mais à force de pratiques récurrentes et d'accumulation de connaissances empiriques, celles-ci vont donner naissance à des questionnements dont la réponse relève de la théorie, c'est-à-dire d'une représentation abstraite tentant d'apporter une réponse universelle à des questions spécifiques : comment faire pour trouver plus rapidement un gué ? ; quelle est loi générale décrivant la chute des corps ? ; pourquoi la classe ouvrière s'appauvrit-elle au XIXe siècle, malgré le formidable progrès technique du machinisme ?

Les réponses à de telles questions sont des théories. Elles sont le produit d'une démarche de construction abstraite, pouvant comporter des étapes de généralisation, de déduction, de conceptualisation, d'induction... On peut par exemple formuler l'idée selon laquelle les gués se trouveraient là où les rivières s'élargissent ; que les corps chuteraient d'autant plus vite qu'ils sont plus lourds ; que la machine, en augmentant la productivité du travail, devrait finir par enrichir tout le monde.

Mais la théorie se confronte ensuite à la pratique, à l'observation, engendrant des chocs, des contradictions qui nécessitent parfois une révision des conceptions existantes : pour avoir un gué, il faut que la rivière s'élargisse mais aussi que le courant y soit rapide, sinon on pourrait fort bien être en présence d'un lac profond ; en l'absence de frottement de l'air ou lorsque celui-ci est négligeable, tous les corps tombent suivant le même mouvement accéléré uniforme, peu importe leur masse ; en remplaçant le travail complexe par le travail simple et répétitif et en brisant les anciennes relations sociales qui liaient l'ouvrier qualifié à son patron, le machinisme a permis aux capitalistes du XIXe siècle d'augmenter l'exploitation de la classe ouvrière, causant son appauvrissement et non son enrichissement.

15 *ibid.*

Ainsi, la pratique n'est pas seulement le but de la connaissance théorique. Elle est aussi la source de questionnements auxquels la théorie est appelée à répondre. Elle est encore à l'origine de savoirs empiriques dont l'accumulation finit par engendrer des savoirs « théoriques », abstraits. Elle produit des observations qui remettent en cause tout ou partie des théories existantes et nous contraignent à revoir nos conceptions. Elle est enfin le critère ultime et unique de validité de la connaissance théorique.

Ajoutons encore à tout cela que les théories existantes peuvent à leur tour engendrer de nouvelles théories. Les mathématiciens ne font rien d'autre depuis des siècles et des siècles ; la représentation théorique de l'action du frottement de l'air jointe à celle du mouvement accéléré par la pesanteur permet de construire une théorie plus correcte de la chute des corps ; l'analyse marxiste de l'exploitation ouvrière au XIXe siècle combinée à l'étude de l'impact des technologies de l'information et de la communication sur le travail au XXIe siècle permettent de mieux appréhender la nature actuelle de cette exploitation ...et son effet indirect sur les politiques éducatives comme nous le verrons plus loin.

C'est tout ce processus de construction du savoir que le bon enseignant va s'efforcer de reproduire avec ses élèves ou étudiants. Cela n'implique pas forcément des pédagogies dites « actives », encore moins que l'enseignant s'efface et oublie son rôle de maître et de transmetteur de savoirs explicites. Mais cela suppose bien qu'il assure ce va et vient incessant entre théorie et pratique, cette confrontation répétée des conceptions de l'élève ou de l'étudiant avec l'observation et/ou avec d'autres théories. Bref, cela suppose une interaction prof-élève/étudiant qui constitue l'âme de la relation pédagogique. C'est justement cette relation, cette interaction, dont l'école ou l'université numérique prétend se passer ; ou que la classe inversée prétend reléguer au lendemain, alors qu'elle doit précisément être concomitante à la transmission du savoir ; qu'elle est la transmission réelle et efficace du savoir.

Entendons-nous. Il existe des vidéos éducatives passionnantes. Il existe des cours en ligne admirablement bien construits. Et il n'est certainement pas contre-indiqué d'amener petit à petit les élèves ou les étudiants à s'exercer à la maîtrise autonome de théories nouvelles. Le danger n'est pas dans l'utilisation occasionnelle du numérique ou des principes de classe inversée, mais dans leur érection au rang de principe pédagogique, de système. Car alors on n'est plus dans l'apprentissage de l'autonomie, mais dans l'abandon de notre mission pédagogique, du moins de ce qu'elle a de plus difficile et de plus important : construire du savoir. D'où vient l'inégalité sociale éducative ?

Certains critiques de l'enseignement digital se focalisent sur le fait que l'accès socialement inégal aux machines serait générateur d'inégalité des chances dans les apprentissages. Ils n'ont pas tout à fait tort bien sûr. Dans les familles où chaque jeune dispose de son ordinateur personnel, il était assurément plus facile de se conformer aux instructions de l'apprentissage à distance durant le confinement que dans les familles où tous devaient partager un unique appareil ou, *a fortiori*, lorsqu'aucune connexion et aucun PC ou tablette n'était disponible.

Pourtant, s'il ne s'agissait que de cela, il suffirait de doter chacun d'une machine *ad hoc* et d'une connexion au réseau. Mais ce serait négliger d'autres facteurs générateurs d'iniquité¹⁶, plus importants que l'accès au *hardware* et dont l'effet se trouve exacerbé par l'enseignement numérique ou par la pédagogie inversée.

Tout d'abord, les conditions matérielles d'un travail d'étude autonome à domicile sont évidemment très inégales. Certains disposent d'une chambre individuelle pour travailler dans le calme, d'autres doivent s'installer sur la table d'une pièce commune, partagée avec des frères, des sœurs, des parents.

D'autre part, particulièrement dans l'enseignement scolaire, certains peuvent plus facilement ou plus efficacement faire appel à un adulte pour les aider dans l'étude à domicile. Lorsque l'institution éducative abandonne son rôle essentiel, à savoir la transmission active de savoirs via cette relation pédagogique dont je parlais plus haut, alors, plus que jamais, ne réussissent que ceux qui trouvent au dehors de cette institution l'encadrement individualisé, le soutien, l'attention, les réponses aux questions... dont chacun a besoin pour réussir. On se trompe lourdement si l'on espère réduire les inégalités en remplaçant les devoirs par de l'étude individuelle sur la théorie : l'assistance d'une personne compétente est au moins aussi indispensable pour guider et accompagner l'apprenant dans la maîtrise conceptuelle de notions nouvelles que dans l'exercice de leur mise en œuvre, et ce que ce soit à l'école ou à l'université.

Les jeunes ne bénéficient pas « naturellement » d'un rapport positif au savoir ni aux exigences de discipline, de rigueur, d'effort que réclame le travail autonome, fut-ce sur un écran d'ordinateur. Sans doute la classe inversée et l'apprentissage à distance conviennent-ils assez bien aux jeunes issus des classes supérieures et moyennes, qui peuvent ainsi jouir d'un rythme de vie plus confortable, tout en bénéficiant à domicile de l'aide, de l'encadrement, du soutien éclairé dont les aura privés le système éducatif. Mais pour les jeunes des classes populaires, une édu-

16 Je n'évoque ici que la dimension pédagogique des inégalités scolaires. Ces facteurs sont ceux qui produisent de l'inégalité durant les apprentissages. Par après, les facteurs structurels — orientation, marché scolaire — viennent démultiplier ces inégalités par des ségrégations sociales et académiques que nous avons longuement décrites par ailleurs.

cation ambitieuse et réussie suppose le choix contraire. Les savoirs doivent se construire dans un dialogue constant entre le professeur et les élèves ou étudiants en multipliant les allusions à l'actualité, à la vie sociale, aux grands problèmes d'environnement et de société qui les préoccupent (ou afin qu'ils s'en préoccupent...). Il s'agit de saisir les opportunités qui se présentent, non pas avant ou après la « transmission » du savoir, mais justement au cours de ce travail, au moment où une question intéressante survient.

Au service des marchés

Pour comprendre le succès — au moins médiatique — de l'enseignement digital et de la classe inversée, il ne faut donc pas chercher du côté de la pédagogie. La vérité, c'est que ces doctrines arrivent à point nommé pour répondre aux nouvelles attentes éducatives du capitalisme.

Miné par les sur-capacités de production, le système économique mondial, à bout de souffle, peine à trouver des opportunités nouvelles de croissance. Ceci engendre tout d'abord un excédent de capitaux et donc une quête de nouveaux marchés dans laquelle l'éducation fait figure de cible privilégiée. D'où une première explication, toute élémentaire, du discours sur l'« indispensable virage numérique » d'un système éducatif convoitée par les Gafam.¹⁷

D'autre part, l'exacerbation de la compétition économique et la tension permanente que le contexte économique impose aux finances publiques se conjuguent pour créer un environnement où l'enseignement est sommé de réduire ses coûts — ou à tout le moins d'en arrêter la croissance — et de se recentrer sur ses « priorités », à savoir ses missions au service de l'économie. Or, les attentes éducatives du monde économique ont elles aussi changé, notamment sous la pression de mutations dans le monde du travail.

Développons ce point.

L'instabilité économique jointe au rythme accéléré de l'innovation technologique réduit de plus en plus l'horizon de prévisibilité des marchés, des rapports techniques de production et donc des besoins en main d'œuvre et en formations. C'est pourquoi l'adaptabilité et la flexibilité des travailleurs sont désormais jugés plus importants que leurs qualifications. Il faut, dit le Conseil des ministres européens, « préparer les citoyens à être des apprenants motivés et autonomes (...) à même d'interpréter les exigences d'un marché du travail précaire, dans lequel les emplois ne durent plus toute une vie ». Ils doivent « prendre en main leur formation afin de maintenir leurs compétences à jour et de préserver leur valeur sur le marché du travail ».¹⁸

Autre conséquence : l'étiement, voire la polarisation des niveaux de formation requis sur le marché du travail. Pour les nombreux emplois dits « faiblement qualifiés », dont le volume explose dans les secteurs de services — vente au comptoir, accueil clients, travailleurs du *fast-food*, opérateurs de *call-center*, livreurs, emballeurs... —, le bagage intellectuel attendu se réduit à une exigence d'adaptabilité et à quelques « compétences de base » : compréhension à la lecture, communication élémentaire dans une ou deux langues étrangères, quelques notions de maths, de science et de technologie, une bonne dose d'aisance dans le champ numérique ainsi que quelques compétences relationnelles et sociales. L'OCDE est claire : « Tous n'embrasseront pas une carrière dans le dynamique secteur de la "nouvelle économie". En fait, la plupart ne le feront pas, de sorte que les programmes scolaires ne peuvent être conçus comme si tous devaient aller loin ».¹⁹

Les institutions d'enseignement doivent donc « se borner à doter les jeunes des bases qui leur permettront de développer par eux-mêmes leurs connaissances », ainsi que le souligne le service européen Eurydice.²⁰

Les fractions les plus puissantes du Capital — les entreprises de pointe technologiques et les multinationales du secteur des services — exigent que le système éducatif se concentre davantage sur cette double mission : flexibilité et compétences de base universelles : qu'elle le fasse bien mais qu'elle ne cherche pas à en faire davantage. Il faut assurer que chacun atteigne un niveau convenable dans les bases communes à tous les emplois ou à une grande variété d'emplois, que chacun ait appris à se débrouiller seul face à des informations ou connaissances nouvelles. Car dès lors qu'elles sont partagées par tous, ces compétences ne doivent plus être reconnues comme des qualifications sur le marché du travail et peuvent donc être exigées de travailleurs payés au barème « non qualifié ». En revanche, il est inutile, aux yeux de ce Capital, de viser une scolarité commune plus ambitieuse. Pas besoin de grandes théories ou de littérature classique, pas besoin d'approfondir l'Histoire ou les sciences, pas besoin d'une vaste formation polytechnique ou humaniste : tout cela, on le dispensera chichement, en fonction des exi-

17 Acronyme des géants du Web : Google, Apple, Facebook, Amazon et Microsoft

18 Conseil européen (2012b). Conclusions du Conseil du 26 novembre 2012 sur l'éducation et la formation dans le contexte de la stratégie Europe 2020 – la contribution de l'éducation et de la formation à la reprise économique, à la croissance et à l'emploi.

19 OCDE (2001). L'école de demain. Quel avenir pour nos écoles ?

20 Cellule Eurydice de la Commission européenne (1997)

gences précises d'emplois à plus haut niveau de qualification. Cette évolution concerne bien sûr l'enseignement primaire et secondaire. Mais même au niveau de l'université nous voyons poindre des formations bac+1, avec des compétences transversales et des compétences « spécifiques métiers », sans une qualification supérieure au bac. Ici encore, l'objectif est clairement de préparer des travailleurs flexibles, pour des métiers peu qualifiés, entre autres par un découpage des diplômes en blocs de compétences.

En encourageant l'individualisation des apprentissages et en accordant davantage de temps et d'importance à la capacité d'utiliser des savoirs (compétence) qu'à leur maîtrise conceptuelle (théorie), le triplé enseignement numérique, pédagogie inversée et approche par compétences répond parfaitement à ces exigences de réduction des coûts, de flexibilité et de recentrage sur les besoins de l'économie.

Conclusions

Les critiques que nous devons adresser aux doctrines éducatives qui ont le vent en poupe à l'ère de « l'hybridation » — comme l'enseignement digital à distance, la classe inversée ou l'approche par compétences — s'avèrent être précisément leurs points forts lorsqu'on les évalue à l'aune du productivisme et de l'utilitarisme économique. En reléguant au second plan la transmission du savoir, en décrivant ses formes théoriques les plus abstraites, en privilégiant la compétence — c'est-à-dire la « capacité de mobiliser des savoirs nouveaux en vue de mener à bien une tâche inédite » —, l'étude « autonome » et les approches « individualisées », toutes ces doctrines répondent précisément aux exigences de flexibilité. Le remplacement du professeur transmetteur de savoir par un « maître ignorant », accompagnateur des « apprentissages autonomes » de ses élèves ou étudiants, ou par un logiciel éducatif, répond aussi aux exigences de réduction des coûts d'un enseignement de masse. Quant aux inégalités sociales croissantes que ces mutations ne manquent pas de générer, celles-ci ne sont en rien un signe de dysfonctionnement de l'institution, mais au contraire la preuve de sa parfaite adéquation avec la polarisation croissante du marché du travail.

Ainsi tout est pour le mieux dans le meilleur des mondes.

Nico Hirtt,
Appel pour une école démocratique,
juillet 2020

Cet article est une version retravaillée d'une video-conférence assurée le 30 juin 2020 par l'auteur, à l'initiative du Parti de la Gauche Européenne (PGE)

b Classe inversée, une expérience en première année d'université. Quelle réorganisation des apprentissages ?

Par Stéphanie Bridoux Université de Mons
https://irem.univ-grenoble-alpes.fr/medias/fichier/106x3_1585260894795-pdf
Voir clé usb : fichier « Experience classe inversee UMons »

c Les conditions éducatives de l'esprit critique

Par Nico Hirtt, Former des enseignants, supplément au Snesup n°692, février 2021 (p.9-10)

Qu'est-ce que l'esprit critique ? À la fois « un état d'esprit » et « une manière de procéder », selon le ministère de l'Éducation nationale, à travers le site Éduscol. La capacité de formuler un jugement autonome et critique ne se nourrirait-elle alors que de bonnes attitudes et de bonnes pratiques ? Faisant l'impasse sur l'essentiel : le savoir.

Selon le site Éduscol*, géré par le ministère de l'Éducation nationale, « le développement de l'esprit critique est au centre de la mission assignée au système éducatif français ». Mais qu'est-ce donc que l'esprit critique ? Pour l'auteur de l'article cité, il serait à la fois « un état d'esprit » et « une manière de procéder ». L'état d'esprit en question comporterait cinq attitudes : l'écoute (s'intéresser à ce que pensent les autres, accepter le débat), la curiosité, l'autonomie (chercher à penser par soi-même), la lucidité (savoir ce que l'on sait et ce que l'on ignore) et la modestie (accepter de s'être trompé). Ces attitudes seraient à leur tour nourries par cinq pratiques : s'informer, évaluer l'information, distinguer dans cette information les faits et les interprétations, confronter les interprétations (pour prendre acte des débats) et enfin évaluer les interprétations (afin de distinguer les opinions des hypothèses et des faits validés par l'expérience). La mission de l'École, en matière de formation à l'esprit critique, consisterait dès lors à exercer ces cinq pratiques afin d'encourager les cinq attitudes susmentionnées. Il n'y a rien dans tout cela qui soit à rejeter. La question qui me taraude est plutôt : est-ce que cela suffit ? La capacité de formuler un jugement autonome et critique ne se nourrit-elle que de bonnes attitudes et de bonnes pratiques ?

LE CAS D'ÉCOLE DE LA COVID

Considérons le cas d'école qui nous est fourni aujourd'hui par la Covid-19 et les mesures sanitaires qu'elle entraîne. Un esprit critique ne devrait certes pas accepter d'emblée, comme des vérités incontestables, toute analyse ou information provenant des autorités et des médias qui leur sont fidèles. Mais il ne devrait pas non plus se laisser entraîner par le flot de thèses délirantes que l'on trouve parfois sur les réseaux sociaux. Il faut donc effectivement « s'informer », « distinguer les faits des interprétations », identifier « opinions, hypothèses et faits validés par l'expérience », etc. Mais ça n'est pas, me semble-t-il, qu'une question d'attitude ou de pratique. Il y a en effet une condition impérative pour que ces attitudes et pratiques soient efficaces, condition que passe étrangement sous silence le texte d'Éduscol : le savoir. Comment se forger une opinion sur les vaccins, sans comprendre ce qu'est un virus, ce que sont l'ADN et l'ARN, ce qu'est un anticorps ? Comment évaluer la crédibilité d'affirmations appuyées sur des données chiffrées, relatives à l'efficacité ou à l'inefficacité du confinement, si l'on n'a pas appris à lire et à interpréter une statistique ? Comment comprendre les débats virulents sur la dangerosité de certaines dispositions comme le port du masque si l'on n'a jamais découvert ce qu'est une probabilité ? Comment résister aux comparaisons faciles entre la France et la Suède si l'on n'a pas d'idée des différences géographiques, démographiques ou culturelles entre ces pays ? Comment peut-on comprendre que des personnes pourtant saines d'esprit se laissent aller à des thèses dites « conspirationnistes », si l'on n'a pas appris, notamment par l'étude de l'histoire contemporaine, à quels mensonges les États sont parfois prêts lorsqu'il s'agit de protéger leur pouvoir ou leurs intérêts ? Et à quel point ils parviennent alors à embrigader les principaux médias. Enfin, comment espérer une attitude et une pratique respectueuses d'une démarche scientifique, si l'on n'a jamais – ou pas souvent – eu l'occasion de participer à la (dé-)(re-)construction d'un savoir théorique en s'appuyant sur une telle démarche.

FORGER DES CITOYENS CAPABLES DE PENSER LE MONDE

Il se trouve que le savoir n'a pas bonne presse aujourd'hui dans le discours dominant sur l'éducation. Beaucoup affirment qu'à l'ère d'Internet, alors que chacun peut accéder en un clin d'œil au contenu de bibliothèques et de médiathèques colossales, le rôle de l'École ne serait plus de transmettre du savoir, mais d'apprendre à rechercher et à mobiliser des connaissances nouvelles en fonction de besoins changeants et imprévisibles. Telle est en tout cas la définition « moderne » de la compétence, que réclament les pouvoirs économiques lorsqu'ils se penchent sur les systèmes éducatifs. Mais pour celui qui pense l'École comme une instance émancipatrice, cette vision-là ne peut satisfaire. Le savoir ne se réduit en effet pas à une masse d'informations. Dans sa forme la plus élevée, celle qu'implique une citoyenneté critique, le savoir suppose un processus complexe d'abstraction et de conceptualisation que seule l'École peut apporter à tous. En cédant à la mode consistant à privilégier la compétence flexible sur le savoir solidement construit, ce n'est pas l'esprit critique que l'on promeut, mais au contraire la capacité de s'adapter au changement sans velléité de résistance. Promouvoir l'esprit critique à l'école, forger des citoyens capables de penser le monde avec leur propre tête et de participer à sa transformation, cela ne peut se réduire à l'inculcation de valeurs ou de comportements. Le véritable esprit critique, celui qui permet de s'affranchir des dogmes de la pensée dominante, ne se nourrit pas de valeurs, mais de savoirs. C'est par l'étude des sciences que l'on acquiert le mode de pensée qui libère des préjugés. C'est par la connaissance de notre environnement géographique, technologique et socio-économique que l'on peut saisir les potentialités qui s'offrent à l'homme et prendre toute la mesure du gâchis actuel. C'est par l'histoire que l'on apprend comment se font et se défont les sociétés, que l'on perçoit la force et les conditions de l'action politique et sociale. C'est par la littérature, la philosophie et les arts que l'on apprend à préciser, à exprimer, à nuancer et à défendre sa pensée. Au contraire, l'absence de rigueur, les savoirs mal structurés, les compétences pratiques sans assise théorique, l'adaptabilité sans réflexion, ne conduisent l'homme qu'à renoncer à comprendre, à accepter tout sans s'interroger sur rien.

* « Former l'esprit critique des élèves » : eduscol.education.fr/1538/former-l-esprit-critique-des-eleves (consulté le 8 janvier 2021).

E Les formations à distance

a Un taux d'abandon beaucoup plus élevé dans les formations à distance

Par F. Leconte – N° 686 page 23

https://www.snesup.fr/sites/default/files/fichier/le_snesup_ndeg_686.pdf#page=23

Le MESRI prend prétexte de la crise sanitaire pour généraliser l'enseignement à distance. Dans un contexte de paupérisation des universités, les jeunes générations ne se verraient plus offrir qu'un enseignement en « mode dégradé », la socialisation et la vie étudiante étant réduites à la portion congrue.

A l'heure où les écoles, les collèges et les lycées ont rouvert, où il est possible d'aller chez le coiffeur et de faire ses courses dans des centres commerciaux, on demande aux universitaires de préparer une rentrée en « mode

dégradé » et d'envisager de n'accueillir qu'une petite partie des étudiant·es en présence à la rentrée prochaine. Ils et elles sont pourtant plus à même de respecter des consignes sanitaires que des jeunes enfants en maternelle. La crise sanitaire apparaît donc comme un pré-texte pris par le MESRI pour généraliser l'enseignement à distance dans un contexte de paupérisation des universités. La dépense par étudiant·e continue de chuter, les générations les plus nombreuses des « millennials » se verraient offrir un enseignement en « mode dégradé » chez eux derrière leur ordinateur, la socialisation et la vie étudiante étant réduites à la portion congrue. La généralisation de l'enseignement à distance est conçue comme ne nécessitant que des aménagements techniques, d'où la proposition de recruter des ingénieurs pédagogiques qui seraient des « experts » de la pédagogie universitaire mais surtout pas les enseignants-chercheurs nécessaires à un fonctionnement correct des universités. La présentation « technique » d'un problème masque bien souvent un problème politique.

ANGLE MORT

L'angle mort de ces préconisations concerne le taux d'abandon dans les formations à distance qui est complètement passé sous silence dans le débat actuel. Il est difficile d'obtenir des chiffres et quand ils existent la méthodologie n'est pas toujours explicitée. On comprend pourquoi le taux d'abandon est passé sous silence. En 2000, une étude menée à l'université de Dijon présentait un taux de réussite en EAD de 29 %, contre 61 % pour « l'enseignement traditionnel ». Plus proche de nous, Dussarps 2014* considère que le taux d'abandon des étudiants en présentiel est de 15 %, contre 43 % pour les étudiants en distanciel. Ces chiffres sont moins élevés que ceux donnés pour le continent nord-américain, Etats-Unis et Canada, où le taux d'abandon pour les formations à distance est de 50 à 80 % selon les formations alors que l'effort financier des étudiant·es pour y accéder est substantiel, que l'usage des TIC est très répandu. Toutes les études convergent dans le sens d'un taux d'abandon beaucoup plus élevé pour les formations à distance. Les aménagements techniques comme l'embauche de tuteurs ou le formatage des cours par des ingénieurs pédagogiques n'ont jamais résolu le problème. Il est donc ailleurs

ATOMISATION DES ÉTUDIANTS

La dimension d'échanges, y compris intellectuels, entre pairs et avec les enseignant·es disparaît dans une atomisation des étudiant·es, chacun·e derrière son écran. Ce peut être un mal nécessaire pour les étudiant·es empêché·es (éloigné·es, salarié·es, chargé·es de famille, etc.) pour lesquels l'enseignement à distance a été conçu au départ. Quand ils existent, les regroupements sont toujours très appréciés des étudiant·es à distance. Ils permettent une humanisation de la formation, de voir la trombine du prof, d'échanger avec les pairs. L'atomisation derrière un écran, même limitée par des forums, ne se justifie pas pour des étudiants qui peuvent venir à l'université. Il est difficile de ne pas faire le lien entre la conception d'un enseignement par la machine et celle de l'actuel ministre de l'Éducation nationale, qui ne se réfèrent qu'aux sciences cognitives et qui balaisent les dimensions sociales des apprentis-sages. Cela permet au passage de nier les processus de construction des inégalités sociales. Les jeunes dont les parents ont fréquenté l'enseignement supérieur ont moins besoin de venir à l'université. Les plus en difficulté sont ceux qui résident en zone blanche ; ils doivent suivre les cours sur leur téléphone faute d'ordinateur. Ils seront bien plus nombreux à abandonner faute d'une socialisation et d'une inscription dans une identité d'étudiant·e.

* hal.archives-ouvertes.fr/hal-01271510/document

Disponible sur la clé USB : fichier « Abandons et écarts entre offre de formation attentes vecus étudiants FOAD Dussarps 2014 »

F Le numérique à l'aune de la crise sanitaire

a Enquête sur le numérique à l'heure de la crise sanitaire

Par N. Lebrun – N° 692 page 25

https://www.snesup.fr/sites/default/files/fichier/mensuel_ndeg_692.pdf#page=25

De plus en plus présent dans notre métier (administration, enseignement, recherche), l'usage du numérique s'est accéléré lors du premier confinement et perdure encore aujourd'hui. La FSU a voulu donner la parole à ses syndiqués en les invitant à répondre à une enquête entre le 28 septembre et le 23 octobre 2020. Nous présentons ici quelques éléments saillants des 322 répondants, syndiqués SNESUP, officiant dans l'ESR, avec un échantillon assez représentatif d'un nombre conséquent d'académies*.

Comme nous pouvions nous y attendre, 94 % des personnes qui ont répondu à l'enquête de la FSU considèrent que le numérique est très présent dans les pratiques professionnelles. En période de confinement, le numérique a facilité les échanges avec les étudiants et les collègues (70 % des répondants), et dans une moindre mesure avec la hiérarchie (50 %). Pourtant, il existe un sentiment de perte de collectif. La surcharge de travail s'est amplifiée (96

%) – suivi personnalisé, préparation des supports, correction numérique des évaluations et travaux, etc. La vie professionnelle a empiété sur la sphère familiale (89 %), quel que soit le genre, avec un retrait des activités de recherche. L'usage du numérique a, pendant cette crise sanitaire, transformé le métier d'enseignant pour 64 % des répondants, avec une part d'injonction de la direction d'établissement non négligeable (54 %). Pour que les outils soient en rapport avec les objectifs pédagogiques, 80 % auraient souhaité être consultés dans leurs élaboration et usages. Se pose également la question des pressions des directions à se filmer, s'enregistrer, produire des supports d'enseignement sans protection des droits d'auteur et à l'image, hors de tout cadre juridique et sans maîtrise de la circulation des données.

RESSOURCES INSUFFISANTES

Presque 50 % des répondants jugent que les ressources fournies par les établissements sont inefficaces. Quand elles ne sont pas issues du monde marchand (Microsoft Teams, recours aux Gafam, Zoom, etc.), elles ne garantissent pas la protection des données. Des répondants soulignent que le ministère devrait bien plus soutenir le développement de logiciels libres fiables et ergonomiques. Certains se sont sentis abandonnés et ont dû s'autoformer aux outils numériques, comme les étudiants, avec une forte disparité dans leurs usages. Quand des formations étaient proposées par l'établissement, celles-ci ont été jugées lourdes et chronophages sans une mise en œuvre efficace et simple. Les répondants soulignent également des difficultés d'usage des outils numériques, en particulier en enseignement synchrone. Outre les pertes de temps dans l'usage du système de visioconférence (bug, saturation des serveurs et plates-formes, déconnexion, etc.), les répondants jugent les échanges avec les étudiants, surtout pour les grandes cohortes, compliqués et limités en interactions pédagogiques ou sociales (régulations synchrones difficiles, écrans noirs, absence d'interactions...). Les émotions de l'instant, importantes dans la motivation et l'engagement des étudiants dans l'apprentissage, sont réduites. Les outils sont plus ou moins adaptés selon les exigences des disciplines. Les activités en ligne profitent surtout aux étudiants autonomes sans difficultés d'apprentissage majeures. Certains répondants expriment un sentiment de dégradation et de déshumanisation de l'acte d'enseigner et d'évaluer. Maintenir un véritable lien avec les étudiants via le numérique est jugé chronophage et épuisant, et transforme les enseignants en personnel de soutien psychologique. L'usage intensif du numérique par les enseignants conduit à des problèmes de concentration et des troubles musculo-squelettiques. Le numérique ne doit pas se substituer à l'enseignement en présence des étudiants. Les conséquences du numérique doivent être réfléchies en termes de relation pédagogique, d'adaptation des contenus face à la réaction des étudiants, et de modularité des contenus qu'il engendre.

FRACTURE NUMÉRIQUE

Bien que 93 % disent posséder un équipement numérique sur leur lieu de travail avec un degré de satisfaction de 70 %, deux tiers des collègues utilisent chez eux un équipement informatique personnel avec une position de travail non ergonomique, conduisant à une dégradation des conditions de travail. Que ce soit les collègues et les étudiants, la fracture numérique est très présente (connexion défectueuse, ordinateurs non performants voire absents). Elle amplifie la fracture socioculturelle et les inégalités, déjà très présentes chez les étudiants avant la crise sanitaire, sans oublier les surcoûts financiers engendrés par l'usage de matériel informatique à domicile à la charge des collègues et des étudiants (matériels, abonnements, chauffage...)

* https://www.snesup.fr/sites/default/files/fichier/enquete_fsu_-_snesuphc_nov_2020.pdf

Enquête disponible sur la clé USB : « enquete_fsu_-_snesuphc_nov_2020 »

b L'université NUMÉRIQUE

Dossier coordonné par N. Lebrun et H. Christofol - N° 689 pages 9 à 18

https://www.snesup.fr/sites/default/files/fichier/mensuel_ndeg_689_dossier.pdf

Dossier disponible sur la clé USB : « mensuel_ndeg_689_dossier »

c Les formations malmenées en cette rentrée sur fond de crise sanitaire

Par N. Lebrun - N° 688 page 24

https://www.snesup.fr/sites/default/files/fichier/mensuel_688.pdf#page=24

Universités à l'étroit respectant difficilement les mesures sanitaires, atteinte à la liberté pédagogique, pressions sur les collègues... un cocktail explosif qui risque de perdurer.

Les formations sont particulièrement malmenées en cette rentrée. La situation sanitaire a révélé de manière flagrante la saturation des universités, comme pour les hôpitaux. Au lieu d'adapter les enseignements en présentiel aux mesures sanitaires (dédoublage des groupes, recrutement d'enseignant-es), la solution proposée par les directions est de désemplir les locaux via des visioconférences synchrones ou/et des enseignements hybrides. La crise sanitaire a également révélé la situation catastrophique du patrimoine (fenêtres condamnées ou trop vétustes

pour s'ouvrir, amphithéâtres difficiles à aérer) et des moyens (manque de gel hydroalcoolique, masques en tissu dont on peut parfois suspecter leur efficacité, voir témoignage de l'université de Lille ci-dessous). La responsabilité est reportée sur les collègues, obligé-es de gérer au mieux la situation. Certaines directions exercent une pression forte – voire des menaces de sanction – pour recourir entre autres au numérique et au dépôt de ressources sur des plates-formes (voir témoignage de Sciences Po ci-dessous), utilisant par-fois des serveurs externes, au mépris de la liberté pédagogique. En cas de problème, les collègues doivent alerter les élu-es des CHSCT (organe primordial de défense des conditions de travail), user de leur droit de retrait en cas de sentiment de danger immédiat (voir fiche pratique p. 21), demander à accéder facilement aux registres de santé au travail, et exiger le respect des droits d'auteur et de diffusion (voir Lettres Flash et Le Snesup²¹). Les sections locales ont un rôle primordial pour aider les collègues en difficulté dans leurs missions. Le SNESUP-FSU national a également ce rôle : mise en place de fiches pratiques pour outiller les collègues, suivi de situations individuelles ou collectives²². Ne nous laissons pas faire !

TÉMOIGNAGES

À LYON, UN DISPOSITIF HYBRIDE TRÈS CONTRAIGNANT

À Sciences Po Lyon, la direction a conçu dès le mois de juin, sans aucune consultation des enseignant-es, un dispositif hybride très complexe et très contraignant. Face à la contestation, elle a fait quelques concessions. Mais les modalités laissent très peu de marge de manœuvre en matière pédagogique : les horaires des cours ont été réduits, même lorsqu'ils sont dispensés à distance ; tous les étudiants n'ont pas accès aux cours d'amphi ; les cours magistraux des premières, deuxième et quatrième années sont réduits à des séances de questions-réponses filmées, enregistrées et mises en ligne sur une plate-forme très peu sécurisée. Les propositions alternatives ont été repoussées. Les enseignant-es qui ont refusé d'être filmé-es et enregistré-es en invoquant leurs droits à l'image, propriété intellectuelle et liberté pédagogique, viennent d'être convoqué-es, avec, à la clé, d'éventuelles sanctions, comme l'a affirmé le directeur lors du dernier conseil d'administration.

À LILLE, MENACE DE DROIT DE RETRAIT

À l'université de Lille, les mesures ne peuvent pas être respectées compte tenu de la vétusté de l'immobilier et du manque de locaux. Les salles sont remplies à 100 % avec parfois des fenêtres définitivement closes et une maigre aération par les couloirs. Au lieu de mettre les moyens pour dédoubler les groupes, la direction a trouvé comme seule option de faire de la visioconférence synchrone en amphi avec un fonctionnement du matériel assez aléatoire, là où il est installé. Rien n'est fait pour les bureaux partagés entre collègues. Face à cette situation, les collègues ont alerté la direction et les élu-es du CHSCT ont été saisi-es. Il a fallu le dépôt de deux droits de retrait et un courrier signé par environ 90 collègues pour qu'enfin la direction daigne rencontrer les collègues. Affaire à suivre...

d L'injonction à la «continuité pédagogique»

Par N. Lebrun et H. Christofol - N° 684 pages 10 et 11

https://www.snesup.fr/sites/default/files/fichier/mensuel_ndeg_684.pdf#page=10

Depuis le 16 mars, date de fermeture des universités, le ministère prône les bienfaits de l'enseignement à distance en invitant les collègues à profiter du confinement pour transformer leurs pratiques pédagogiques et individualiser les parcours des étudiants²³. La « continuité pédagogique » est un leurre. Il est préférable de se centrer sur le lien et l'accompagnement pédagogiques à construire avec les étudiants en ce temps de crise sanitaire, de discontinuité pédagogique, accentuée par les fractures numériques, les inégalités sociales, voire par l'investissement de certains étudiants en tant que soignants, aidants ou tout simplement par leurs emplois de subsistance précaires (caissier-ères en particulier).

Tout en mettant en garde sur les usages et les limites de plates-formes et d'outils gratuits de médiation numérique, le ministère, en guise de transformation pédagogique, fait l'éloge de services privés : réseau social Whaller (150 € HT par mois pour 50 membres), visioconférence (réunion, webinar, classe virtuelle) de Glowbl (9,90 € par mois) intégrée dans la plate-forme Fun Campus du GIP²⁴ Fun-Mooc. Alors que la plupart des examens devaient débiter en mai, le ministère propose de les organiser via des moyens numériques, ce qui est réglementairement possible²⁵, en faisant passer un examen blanc à l'étudiant, tout en précisant qu'« il est nécessaire de demander à l'étudiant un

21 www.snesup.fr/article/rentree-2020-ne-laissons-pas-lesr-basculer-dans-le-virtuel ; www.snesup.fr/article/les-fiches-pratiques-du-snesup-fsu-relatives-aux-impacts-de-la-crise-du-covid-19-dans-lenseignement-superieur-et-la-recherche ; www.snesup.fr/article/mensuel-ndeg-686-juin-juillet-aout-2020

22 Contacts : formation@snesup.fr ; sdp@snesup.fr

23 Plan de continuité pédagogique MESRI : services.dgesip.fr/T712/covid_19

24 Groupement d'intérêt public (établissements publics et privés)

25 Décret n° 2017-619 du 24 avril 2017 : www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000034485233&categorieLien=id

engagement explicite à assumer la responsabilité des conditions techniques, matérielles et opérationnelles du déroulé de l'examen à son domicile », comme si l'étudiant était responsable au moment de l'examen des possibles bugs informatiques et de l'état du réseau alors que les opérateurs sont confrontés à une montée en puissance des connexions, que tous les étudiants n'ont pas accès au réseau depuis leur lieu de confinement et que ceux qui y ont accès ont des abonnements payés de leur poche avec des services et des débits divers. Avec l'usage de la novlangue à travers l'injonction à la continuité pédagogique, voilà que le ministère reporte sa responsabilité et celle des établissements sur les étudiants et leur matériel...

INÉGAL ACCÈS AU NUMÉRIQUE

L'usage de dispositifs numériques suppose que les enseignants et les étudiants soient correctement formés et équipés en matériel avec une connexion adaptée. Quand bien même, est-il légitime dans une situation de travail d'utiliser du matériel personnel et, de surcroît, pas forcément bien sécurisé (virus, respect du RGPD²⁶) et configuré pour certains travaux demandés aux étudiants ? Certains enseignements technologiques recourent à des logiciels dont les licences ne sont accessibles que depuis les ordinateurs des établissements. Que fait-on pour les étudiants qui ne possèdent qu'un téléphone ? Le ministère ne prend pas en compte l'inégal accès au numérique (matériel, connexion). Pire, il propose de mettre en œuvre les examens avec l'appui de sociétés privées pratiquant des tarifs variables suivant que l'examen est surveillé (synchrone, asynchrone) ou pas, suivant que le prestataire surveille ou pas : Managexam²⁷, déjà utilisé par l'université de Caen-Normandie, ProctorExam²⁸, qui travaille avec Sorbonne Université et est prestataire de la télésurveillance de Fun-Mooc, et TestWe²⁹, pour les concours d'entrée par exemple.

AUGMENTATION IMPORTANTE DU TEMPS DE TRAVAIL Dans ses consignes, le ministère incite les enseignants à continuer à distance les activités d'enseignement et d'évaluation au même rythme qu'avant la crise sanitaire comme si de rien n'était. Il est illusoire et dangereux de reproduire à l'identique tous les cours au format vidéo, de demander un reporting serré des activités réalisées, ou de chercher à délivrer des notes à un rythme ordinaire et coûte que coûte. Les injonctions ministérielles et de certains établissements à passer au tout-numérique conduisent à une augmentation importante du temps de travail des collègues, qui doivent parallèlement gérer leur vie familiale et la situation de confinement. De plus, elles portent atteinte à la liberté pédagogique de par la normalisation des pratiques pédagogiques suggérées.

e Les leçons de l'injonction à la « continuité pédagogique »

Par Hervé Christofol, Nicolas Grégori, Nathalie Lebrun, VRS n°420-421

https://www.snesup.fr/sites/default/files/fichier/vrs420_421_bd.pdf

Depuis mars, l'université a basculé dans l'enseignement à distance au nom de la « continuité pédagogique ». Quels impacts, quelles limites et quelle efficacité de ce type d'enseignement ? Le rôle de l'université ne va-t-il pas changer dans le contexte d'une privatisation de l'enseignement supérieur avec l'introduction rampante de sociétés privées et de réduction des coûts face à l'augmentation importante de la population étudiante ?

Dans un entretien accordé au journal Ouest-France publié le jeudi 4 juin 2020³⁰, Frédérique Vidal, ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'innovation, affirme que la période de confinement a été l'opportunité d'expérimenter des innovations pédagogiques et que, dorénavant, et ce, dès la rentrée 2020 : « Il ne s'agit pas seulement d'utiliser le numérique pour enseigner, mais de penser autrement la pédagogie d'un cours et d'utiliser le numérique au service de cette pédagogie réinventée ». Elle ajoute que les établissements auraient parfaitement pris la mesure des difficultés rencontrées par les étudiants et les enseignants, y auraient remédié et qu'il s'agirait maintenant de généraliser ces « bonnes pratiques » mises à jour durant la crise sanitaire.

Nos expériences de terrain, nos analyses et nos réflexions pédagogiques et scientifiques sont très différentes de celle de la ministre. Aussi souhaitons-nous ici témoigner des inégalités entre étudiants révélées et aggravées par la période de confinement, identifier les motivations idéologiques qui poussent le ministère à persévérer dans la voie de l'enseignement et du travail à distance et, enfin, analyser les apports et les limites de la pédagogie à distance.

26 Règlement général sur la protection des données

27 1,50 €/étud./examen, et en télésurveillance, 5 € (universitaire) ou 8 € (prestataire) en asynchrone (vidéo captée) et 10 €/h pour prestataire en synchrone (surveillance en ligne)

28 500 examens (2 800 €) à 50 000 examens (49 000 €) par an + 5 €/examen en asynchrone ou 7 €/examen en synchrone.

29 3 €/étud./trimestre (forfait) si dans établissement, et si télésurveillance 15 € pour 10 contrôles (universitaire) et 17 € (prestataire)

30 <https://www.ouest-france.fr/bretagne/enseignement-su-perieur-des-innovations-pedagogiques-mises-en-place-du-rant-le-confinement-6857653>

INÉGALITÉS RENFORCÉES

Mars 2020, l'université ferme ses portes aux personnels et étudiant·es et bascule de façon brutale dans l'enseignement à distance (EAD), ce qu'elle nomme pudiquement « continuité pédagogique ». De quelle continuité s'agit-il en réalité ? Pour essayer de le comprendre, plusieurs collègues – notamment membres du SNESUP-FSU – ont pris l'initiative de mener des enquêtes auprès des étudiant·es confiné·es, pour autant qu'il était possible de les interroger³¹. Il en ressort des situations très disparates, mais des lignes se dessinent assez clairement : surcharge de travail, pression des enseignant·es, manque de liens entre étudiant·es et avec les enseignant·es, conditions d'examens très discutables.

Le point important est sans doute celui qui concerne le suivi de l'EAD. La question est bien entendu matérielle. De nos jours, de manière générale, les étudiant·es sont plutôt bien équipé·es ; certaines universités ont pu aider celles et ceux qui le sont moins dans la mesure de leurs moyens. Mais, alors que la « continuité pédagogique » a essentiellement mis l'accent sur les questions techniques (équipement, connexions, plateformes numériques, maintien des emplois du temps), les difficultés relèvent avant tout de l'interaction entre enseignant·es et étudiant·es et des conditions de travail à domicile, surtout pour le premier cycle universitaire (licences, licences professionnelles, DUT).

Les enquêtes font ainsi apparaître que les espaces de travail et de vie ne sont plus, ou mal, distingués ; la capacité de s'isoler est parfois compliquée pour les étudiant·es confiné·es dans leur famille, du fait de la taille de celle-ci ou de la présence des parents travaillant eux aussi à domicile. Une difficulté régulièrement pointée par les étudiant·es est celle de suivre les cours : pas seulement parce qu'il est plus difficile de comprendre un enseignement dans la situation à distance, mais parce que celle-ci génère des problèmes de concentration, d'organisation, de rythme de travail et, finalement, de motivation. Le stress vis-à-vis de la situation sanitaire, de son évolution, de l'incertitude qu'elle génère pour soi et ses proches, aggrave la difficulté à suivre les enseignements. Il y a bien entendu un lien entre la perception positive ou négative de la situation personnelle des étudiant·es et leur difficulté à suivre un EAD. Ainsi, celles et ceux qui décrivent des conditions matérielles ou sociales/familiales les plus difficiles sont aussi les plus angossés par la situation présente.

L'EAD ne s'improvise pas

Les enseignant·es ont été plongé·es dans une situation inédite. On ne transforme pas un enseignement prévu en présence en EAD sur un claquement de doigts. Ce dont la « continuité pédagogique » ne s'est pas préoccupée, c'est la plus ou moins grande maîtrise des applications et des plate-formes multiples (Discord, Moodle, Slack, Teams, YouTube...) par les enseignant·es, malgré leur bonne volonté. Et puis, l'EAD n'est pas d'emblée adapté à tout type de publics. Faire de l'EAD, c'est penser la formation de façon complète et autre-ment qu'en enseignement en présence, en termes de contenus, de rythme de travail, d'accompagnement, d'autonomie des étudiant·es. Autant de choses qui n'ont pu être pensées dans le choc de la crise et qui ne le seront guère plus pour la rentrée prochaine, s'il fallait poursuivre. Nous le savions déjà, mais la crise nous le dit de façon limpide : c'est dans l'échange en direct que les connaissances se construisent. L'université n'est pas un centre de formation dont l'objectif serait de distribuer/transmettre des modules d'enseignement tout prêts. Enseignant·es, étudiant·es et contenus ne sont pas des entités indépendantes et inter-changeables.

ENJEUX DU TRAVAIL À DISTANCE

Afin d'évaluer l'impact sur nos métiers de la généralisation du recours aux technologies du numérique et à l'EAD, il est intéressant d'analyser les idéologies politiques qui sous-tendent sa promotion et l'injonction faite à la communauté d'y recourir.

Il ne s'agit pas de nier la nécessité de la distanciation physique durant la crise sanitaire qui a permis de sauver des vies et de protéger étudiant·es, personnels et citoyen·nes durant la période de confinement et au-delà. Nous souhaitons plutôt relever comment, conformément à la stratégie du choc, les pouvoirs néo-libéraux veulent profiter de cette période pour avancer leurs réformes à un rythme encore inégalé, tant l'expérience de la « continuité du service public d'enseignement supérieur et de la recherche » a permis d'expérimenter des formes d'enseignements en accord avec leur idéologie. Il ne s'agit pas non plus de dénigrer les techniques et applications permises par l'usage des outils et plateformes numériques dans l'enseignement ou la recherche, mais de mesurer les effets que leur généralisation a ou pourrait avoir sur le métier d'enseignant·e sans que ni les enseignant·es ni les étudiant·es ne l'aient choisi, et sans que les conditions d'études et d'apprentis-sage n'en aient été améliorées. Toutes les études démontrent que cette généralisation augmente les inégalités d'accès aux enseignements.

31 Les résultats de dix-huit études sont disponibles sur le site du SNESUP <https://www.snesup.fr/article/fiche-adaptation-du-travail-pedagogique>

Dans leur ouvrage, préfacé par Emmanuel Macron L'État en mode start-up, Yann Algan et Thomas Cazenave³² expliquent que l'État doit réduire ses dépenses et, que pour faire face à l'augmentation des besoins de services publics, trois stratégies sont possibles :

- la première, dite classique, conduit à augmenter le nombre de fonctionnaires sans altérer l'organisation (elle conduit également à son corollaire austéritaire qui est la stratégie du rabout) ;
- la deuxième relève du recours massif aux technologies de l'information et de la communication (TIC), au numérique, à l'automatisation et aux robots, c'est-à-dire à l'innovation technologique pour augmenter la productivité des agents et diminuer les coûts ;
- la troisième consiste en la mobilisation des citoyen·nes et des usagers pour qu'ils et elles coproduisent des services publics (sécurité, aide aux personnes âgées, déplacements, enseignement, recherche...), c'est-à-dire le recours à l'innovation sociale³³.

Le premier scénario étant jugé trop « ancien monde », les auteurs pro-meuvent le recours aux deux derniers. Ainsi, pour relever le défi de la massification de l'enseignement supérieur et de la recherche (ESR) sans recruter plus de fonctionnaires, ce sont les scénarios 2 et 3 (imposés dans l'ESR dès 2009) qui ont été expérimentés à grande échelle durant le confinement et que le ministère souhaite voir perdurer au-delà de la crise sanitaire.

Le recours aux technologies numériques et à l'EAD a quatre impacts importants qui relèvent de ces deux stratégies productivistes. Première-ment, la formalisation de l'intervention magistrale et des travaux (dirigés, pratiques) de l'enseignant·e à travers une vidéo, un MOOC, un diaporama commenté ou des exercices d'auto-diagnostic en ligne, consiste à produire un support que l'institution peut reproduire et marchandiser sans plus recourir à ses auteur·es. Ainsi, une distanciation est opérée entre l'enseignant·e, ses supports et les contenus. De plus, si les supports ne se suffisent pas à eux-mêmes, l'enseignement à distance peut être complété par du tutorat ou des activités en présence assurés par d'autres personnels, éventuellement précaires. Cette possibilité n'est pas nouvelle puisque les ouvrages permettaient déjà cette option. Mais ceux-ci étaient alors la propriété intellectuelle de leurs auteur·es, ce qui est plus difficile à faire valoir dans le cas de modules d'enseignement réalisés à plusieurs auteur·es avec la participation, parfois non négligeable, d'ingénieurs pédagogiques.

Le support n'est pas le cœur de l'enseignement. L'activité pédagogique, qui consiste à transmettre et coconstruire des savoirs et des compétences, ne saurait se résumer à la consultation d'un support, fût-il interactif. C'est une activité sociale de communication : la capacité d'un·e enseignant·e à intéresser son auditoire et à s'adapter à ses réactions est un élément important de l'apprentissage. C'est, entre autres choses, ce que permet la liberté pédagogique.

Deuxièmement, l'automatisation de l'activité d'enseignement, via l'intelligence artificielle et le recours à des algorithmes, permet l'individualisation des parcours d'apprentissage (chère aux néolibéraux qui s'opposent à la qualification attribuée par les diplômes au profit des certifications individuelles). C'est la marotte de nombreuses start-up Ed-Tec³⁴. Mais cette individualisation disloque l'apprentissage entre pairs via l'éclatement de la classe qui a pourtant démontré sa pertinence pour générer de la motivation à étudier à travers l'émulation, la solidarité et l'entraide au sein de la promotion.

Troisièmement, l'EAD et le télétravail ont permis d'imposer de recourir à des locaux personnels privés pour les étudiant·es comme pour les enseignant·es et les personnels administratifs et techniques. Ainsi, l'institution fait l'économie de sur-faces immobilières sans indemniser les agents. Dans les conditions même du confinement, c'est souvent avec leur propre matériel informatique et toujours avec leur propre abonnement de télécommunication que les personnels comme les étudiant·es ont assuré les missions d'enseignement et de recherche. On retrouve là une tendance des multinationales du numérique qui encouragent le télé-travail pour économiser des charges en les transférant à leurs salarié·es.

Enfin, les conditions d'exercice exceptionnelles de ce travail à distance ne respectent pas les conditions matérielles, financières et sanitaires jusqu'alors imposées pour le recours au télétravail. En particulier, la durée hebdomadaire de travail entièrement réalisée à distance accroît les risques psycho-sociaux d'isolement et la non-adaptation des postes de travail avec, par exemple, l'apparition de troubles musculo-squelettique.

Avons-nous choisi ce métier pour l'exercer dans ces conditions ? Si certains bénéfiques peuvent être tirés de cette expérience du confinement (moindres déplacements, usages de nouveaux outils numériques), il est inacceptable

32 Yann Algan et Thomas Cazenave (sous la direction de), L'État en mode start-up, Eyrolles 2016.

33 Vincent Giret, La chronique mutation, supplément éco&entreprise, Le Monde du vendredi 13 mai 2016.

34 BpiFrance définit ainsi le terme EdTech, né de la contraction des mots « éducation » et « technologie » : « il désigne toutes ces entreprises, notamment des jeunes pousses, qui utilisent les nouvelles technologies pour révolutionner le monde de l'éducation et de la formation. Mooc, supports pédagogiques, marketplaces de professeurs particuliers, formations spécialisées ou encore applications pédagogiques et ludiques... sont autant de terrains de jeu » <https://www.bpifrance.fr/A-la-une/Actualites/Le-mot-de-la-semaine-EdTech-3772>

que la qualité des conditions d'enseignement et d'apprentissage des étudiant·es soit dégradée et que les gains potentiels de productivité soient réalisés au détriment des personnels et des usagers, qui plus est, sans réduction des inégalités d'accès ou de coût des études et sans ré-évaluation du temps de travail et des salaires.

LIMITES DE L'ENSEIGNEMENT À DISTANCE

L'EAD est une modalité d'enseignement « qui permet à une personne d'apprendre de façon relativement autonome, avec des contraintes minimales d'horaires et de déplacement, et avec le soutien à distance de personnes ressources³⁵». Elle peut se faire en mode synchrone (en même temps pour tous) ou asynchrone (à un moment qui convient à chacun). Pour certaines formations comme les FLOT (Formations en ligne ouvertes à tous³⁶), la présence d'un enseignant peut ne pas être requise. D'autres formations peuvent être réalisées en modalité hybride, c'est-à-dire un mélange d'enseignements en présence et à distance³⁷. Il peut exister également des formes dites comodales³⁸ dans lesquelles l'étudiant·e choisit « sur une base hebdomadaire, le mode de diffusion qui lui convient, en fonction de ses besoins ou de ses préférences ».

Dans la suite de cet article, nous nous centrons sur l'enseignement hybride. Il est important de le replacer dans un contexte de politique néolibérale mondiale qui prône l'individualisation des parcours (programme à la carte analogue à la réforme du lycée), qui vise à dévaloriser le diplôme au profit de la certification et qui développe la compétition entre les universités, y compris à l'international (marché de l'économie du savoir). Le résultat consiste en un sous-financement récurrent de l'éducation publique qui aggrave les conditions d'études des étudiant·es (groupes pléthoriques) et les conditions de travail des personnels, alors même que la qualité de l'EAD nécessite un investissement humain et financier bien plus important que l'enseignement assuré devant les étudiants.

Nous ne pouvons écarter, dans notre réflexion, la question du numérique. Il ne s'agit pas ici de le rejeter mais de l'intégrer aux pratiques pédagogiques de manière intelligente et complémentaire, tout en n'augmentant pas les coûts d'éducation pour les étudiant·es (matériel, connexion réseaux, etc.) et en tenant compte des disparités sociologiques. Il ne s'agit pas non plus de remettre en cause la formation ouverte à distance (FOAD) pratiquée aujourd'hui pour des publics spécifiques motivés (salariés, reprises d'études, contrainte d'éloignement, etc.). Celle-ci fonctionne, quoique avec des taux d'abandons importants³⁹, car elle permet à des personnes d'accéder à l'éducation. Mais est-elle généralisable à tou·tes les étudiant·es ? Et quid du creusement des inégalités liées à la plus grande habilité à utiliser le numérique éducatif⁴⁰ par les étudiant·es de milieux favorisés (ressources, soutien familial) ?

LES MISSIONS DES ENSEIGNANT·ES

L'université doit rester un lieu de production et de transmission des savoirs ainsi qu'un espace de socialisation (échanges, interactions) et d'émancipation. Le rapport social est primordial dans l'apprentissage des savoirs, l'acquisition progressive de l'autonomie et de l'esprit critique pour former des citoyen·nes responsables et libres de leurs choix. L'EAD ne peut recréer la richesse d'une interaction directe et spontanée. Il ne remplace pas les réunions physiques... ni les couloirs. Il suffit de se reporter au taux conséquent de décrochage en première année de licence⁴¹, certes dû au confinement mais aussi au manque de motivation et d'autonomie des étudiant·es (travail isolé, gestion du temps malaisée, difficultés de compréhension). Il est donc important de miser sur une formation en présence, lieu de synthèse des savoirs, d'apprentissages à caractère pratique, en garantissant un taux d'encadrement adéquat, et de continuer à réserver l'EAD à des situations éducatives spécifiques complémentaires qui nécessitent une plus grande autonomie.

Par ailleurs, l'EAD interroge la fonction des enseignant·es vis-à-vis des connaissances et leur rôle envers les étudiant·es. Au prétexte que les savoirs seraient facilement accessibles sur la toile, leur position d'expert du savoir pourrait se perdre au profit d'un simple rôle d'accompagnement de l'apprentissage des étudiant·es. Ce changement n'est pas sans conséquence sur l'autonomie professionnelle des enseignant·es que les universités pourraient pousser à devenir des consommateurs d'outils numériques normalisant les approches pédagogiques (méthodes, contenus, modes d'évaluation). Prenons l'exemple des QCM très pratiqués sur les plate-formes pédagogiques. Ceux-ci ne répondent pas nécessairement aux objectifs d'apprentissage souhaités par les enseignant·es, notamment quand ils concernent l'évaluation de la réflexion ou du raisonnement que les étudiant·es doivent mettre

35 Comité de liaison inter-ordres en formation à distance (CLIFAD), 2010. Définition de la formation à distance. <http://clifad.qc.ca/definition-de-la-formation-a-distance.htm>

36 Equivalent des MOOC (Massive open online courses)

37 Un exemple est la classe inversée.

38 <https://www.enseigner.ulaval.ca/ressources-pedagogiques/la-formation-comodale>

39 Louise Bourdages, 1996. La persistance et la non-persistance aux études universitaires sur campus et en formation à distance. Distances. <http://distances.telug.ca/wp-content/uploads/2019/01/Dis-tances-Vol-1-No1.pdf>

40 Daniel Peraya, 2010. De la diversification des usages sociaux des TICE considérée comme effet et cause d'inégalités sociales. Distances et Savoirs. <https://ds.revuesonline.com/article.jsp?articleId=15801>

41 Soazig Le Nevé. Les étudiants en licence face au risque de décrochage, Le Monde, 18 avril 2020

en œuvre face à un problème donné. La liberté pédagogique doit au contraire conduire à privilégier l'adaptation des outils numériques aux choix pédagogiques, tout en sachant que les outils numériques ne peuvent pas toujours prendre en compte la complexité et la spécificité des méthodes et des contenus des enseignements. Afin de réduire leurs coûts de production, la tendance est au partage de ressources déjà toutes faites⁴². Dans ce contexte, comment garder son libre choix pour les adapter à des besoins qui ne sont pas les mêmes que ceux des collègues ?

Le risque de sous-traitance, et donc de déstructuration des missions des enseignant·es est également à considérer. L'usage des examens synchrones ou asynchrones pendant la période de confinement assuré par des entre-prises privées⁴³ nous l'a montré. A quand la participation d'organismes privés dans les missions de tutorat ou bien l'emploi de précaires pour assurer ces missions ? La précarité est déjà une réalité dans les universités.

Il est important de mettre des gardes fous pour promouvoir un enseignement adapté aux divers profils d'étudiant·es plutôt que de contraindre les libertés pédagogiques. L'introduction de l'EAD combiné à de l'enseignement en présence doit être décidée par les seul·es enseignant·es à des fins pédagogiques et d'efficacité. Ce n'est pas aux gouvernances des établissements – avec l'appui des services numériques – d'imposer l'intégration de l'EAD dans les formations assurées en présence. Quant aux ingénieurs pédagogiques, leur rôle est d'accompagner et non pas de prescrire des choix pédagogiques dont les enseignant·es doivent rester maîtres. Nous devons pouvoir refuser de faire de l'EAD si nous jugeons que cette forme d'enseignement n'est pas adaptée à ce que nous voulons construire avec les étudiant·es.

G Fiches pratiques mensuel SNESUP

a Quels droits face aux injonctions d'enseigner à distance ?

Par P. Aubry – N° 686 page 22

Fiche pratique N° 9

https://www.snesup.fr/sites/default/files/fichier/le_snesup_ndeg_686.pdf#page=22

Les contraintes sanitaires se desserrant dans de multiples secteurs, et même dans l'enseignement avec la réouverture des écoles et des collèges, il aurait été légitime de penser que les universités pourraient reprendre une activité quasi normale à la rentrée. Pourtant, c'est l'enseignement à distance qui est mis en avant. Celui-ci pose des questions relevant de la propriété intellectuelle et du droit à l'image.

Ces dernières semaines, les annonces ont fleuri sur une rentrée universitaire organisée principalement à distance alors même que les contraintes sanitaires étaient en train de se desserrer dans de multiples secteurs. Les TGV pouvaient recommencer à se remplir en juin mais cela semblait exclu trois mois plus tard pour des salles de TD. Certains responsables défendaient l'idée de « capitaliser » sur l'expérience forcée d'enseignement à distance jugée satisfaisante, mais sans tenir compte du tout de la réactivité et des efforts énormes qu'elle a exigés des enseignants, ni des limites de cette modalité de formation pourtant large-ment mises en évidence à cette occasion. Dans beaucoup d'établissements, les collègues ont découvert une préparation de la rentrée prévue par défaut avec des enseignements majoritairement à distance, parfois sans même la possibilité de basculer sur une organisation classique basée sur l'interaction physique et l'échange direct. Dans ce cadre, ils se sont trouvés soumis à des injonctions les privant de l'indépendance pédagogique qui leur est reconnue statutairement et cachant sous le tapis les questions de propriété intellectuelle et de droit à l'image. Quelques repères sur ces notions sont présentés ci-dessous pour aider à se défendre dans ces situations.

DROIT À L'IMAGE

Rappelons d'abord qu'aucune disposition ne permet d'imposer du télétravail, que ce soit dans sa définition réglementaire (mais qui ne peut s'appliquer aux enseignants) ou dans le sens large de tâches à assurer depuis son domicile à l'aide de dispositifs de communication. En ce qui concerne la visioconférence et les injonctions à être filmé ou se filmer durant ses enseignements, le « droit à l'image » peut être opposé. En vertu de l'article 9 du Code civil et d'une jurisprudence abondante, il est fait obligation à l'employeur de recueillir l'accord écrit du salarié ou de l'agent. Un refus est tout à fait légitime, d'autant plus que la diffusion de cours en visioconférence ouvre la porte à une captation illégale par des étudiants, voire par les officines privées auxquelles les établissements auront

42 Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle (DGESIP). Fiche 10 : Hybrider la formation dans un contexte restreint.

https://services.dgesip.fr/fichiers/Fiche_10_-_Hybrider_la_formation_dans_un_contexte_restreint.pdf

43 Fiche DGESIP 6 : Evaluer et surveiller à distance.

https://services.dgesip.fr/fichiers/Fiche_6_-_Evaluer_et_surveiller_a_distance.pdf

recours. En cas de non-respect du droit à l'image, le juge peut être saisi pour empêcher ou faire cesser l'atteinte. Une divulgation de l'image sans l'autorisation de la personne concernée expose à 1 an d'emprisonnement et à 45 000 euros d'amende.

PROPRIÉTÉ INTELLECTUELLE

En ce qui concerne les droits sur le contenu créé, en application de l'article L. 112-2 du Code de la propriété intellectuelle, les cours magistraux et conférences font partie des œuvres de l'esprit protégées par le droit d'auteur si elles sont originales. Ce ne sont ni la méthode pédagogique ni les idées présentées qui sont protégées mais la mise en forme de ces idées et raisonnements. L'originalité est plus largement entendue comme un apport intellectuel personnel, une créativité minimale. Un cours, un exposé ou un sujet de devoir peut être considéré comme original même s'il est présenté sans fantaisie⁴⁴. C'est ainsi que des cours de droit ou de pharmacie ont déjà été considérés comme des œuvres protégées. À la différence des enseignants de primaire et secondaire, les enseignants du supérieur conservent tous les droits sur leurs cours écrits même après les avoir donnés oralement dans le cadre de leurs fonctions⁴⁵. Il est ainsi interdit à un étudiant d'enregistrer un cours, de diffuser ou céder sa transcription. L'établissement employeur ne peut pas plus le fixer, le reproduire ou le mettre à disposition du public sans l'autorisation du titulaire des droits. En effet, les enseignants du supérieur ne sont pas soumis à la cession automatique des droits d'auteur à l'État. Ils disposent de toutes les prérogatives conférées par le droit d'auteur sauf celles qu'ils ont cédées dans des engagements contractuels. L'auteur bénéficie au titre de droit moral du :

- droit de divulgation lui permettant de décider quand et comment son œuvre sera portée à la connaissance du public ;
- droit au respect de l'œuvre par lequel il peut refuser toute modification ainsi que toute réutilisation qui porterait atteinte à son esprit ;
- droit à la paternité pour exiger que son nom et sa qualité d'auteur accompagnent toute reproduction et toute représentation de l'œuvre.

b Six fiches pratiques sur l'impact de la crise sanitaire de la Covid-19 dans l'ESR

Par le Bureau national - N°685 page 19

Fiche pratique N°8

https://www.snesup.fr/sites/default/files/fichier/mensuel_ndeg_685_0.pdf#page=19

Avec la fermeture, le 16 mars, des établissements d'enseignement supérieur, le personnel a dû modifier en profondeur sa pratique du métier. Le SNESUP-FSU a rédigé des fiches afin de guider les personnels sur différents aspects essentiels à une continuité du fonctionnement du service public d'ESR.

Pendant plus de deux mois, le confinement de toutes et tous a été imposé à l'ensemble de la population à l'exception des professions de santé, de l'agro-alimentaire, des transports, de certaines entreprises privées (qui doivent impérativement s'assurer de la protection de leurs employé-es) et des services publics nécessaires à la continuité de l'État. L'enseignement supérieur et la recherche ont aussi été touchés, en particulier par la fermeture des établissements aux usager·ères. Nos directions et le ministère se sont engagés à assurer une « continuité pédagogique » ainsi que la poursuite des expérimentations scientifiques dont l'arrêt aurait eu des conséquences graves ou qui relevaient de la lutte contre la pandémie. À cette fin, le ministère a rédigé une vingtaine de fiches pratiques et d'information relatives au plan de continuité pédagogique, aux stages, à l'accès aux aides et aux bourses étudiantes, à la santé des étudiant·es, à la mobilité internationale, à la gouvernance et à l'accès aux données personnelles.

Elles sont consultables sur le site du MESRI : services.dgesip.fr/T712/S780/fiches_pratiques_et_informations.

Le Bureau national du SNESUP-FSU a souhaité de son côté faire une lecture syndicale de la crise et a, à cet effet, rédigé six fiches pratiques : www.snesup.fr/article/les-fiches-pratiques-du-snesup-fsu-relatives-aux-impacts-de-la-crise-du-covid-19-dans-lenseignement-superieur-et-la-recherche :

Fiche A : « Adaptation du travail pédagogique »

Fiche B : « Paiement des agents contractuels, vacataires et titulaires »

Fiche C : « Autorisations d'absence (gardes et aidants) et personnel d'astreinte »

Fiche D : « Modification des modalités de contrôle des connaissances (MCC) et jury »

Fiche E : « Télésurveillance »

Fiche F : « Stages »

44 « Guide du droit d'auteur », A. Lucas, E. Bouchet-Le Mappian, S. Chatry, S. Le Cam : www.sup-numerique.gouv.fr/pid33116-cid94535/guide-du-droit-d-auteur.html

45 www.thierryvallatavocat.com/2019/01/revende-des-notes-d-amphi-par-les-etudiants-a-des-plateformes-le-droit-d-auteur-des-enseignants-sur-leurs-cours.html

Il s'agit dans chacune de ces fiches de contextualiser l'objet de la fiche, de rappeler le cadre juridique (droits, textes réglementaires), mais aussi de fournir des éléments de pratiques, de vigilance et des questionnements pour alimenter nos réflexions. Ces fiches ont aussi été l'occasion de rappeler la position du SNESUP-FSU (mandats, revendications).

Les crises imposent aux gouvernements d'infléchir leurs politiques, soit en remettant en cause des orientations politiques antérieures, soit en accentuant le rythme et l'intensité des réformes. L'imposition du télétravail, le recours au numérique et à l'enseignement en distanciel font clairement partie de la seconde catégorie, comme la destruction du droit du travail ou la surveillance de la population. Un plan de développement de tous les services publics pourrait faire partie de la première catégorie, comme la nécessité d'une fiscalité plus juste, plus redistributive ainsi que la réorientation et la relocalisation de l'agriculture, de l'industrie et des services. Cette crise a été également un révélateur et un catalyseur des inégalités sociales, en particulier entre les étudiant-es, comme le montrent les résultats d'une vingtaine d'enquêtes menées dans nos établissements par des enseignants, des responsables de formation, des équipes de direction ou des associations d'étudiant-es, sur les conditions d'études et de vie des étudiant-es pendant la crise (Fiche A : www.snesup.fr/article/fiche-adaptation-du-travail-pedagogique). Cette situation exceptionnelle démontre et rappelle que toute activité doit avant tout préserver notre santé, celle de nos proches, de nos étudiant-es et de nos collègues. Durant cette phase de reprise d'activité sur site, comme pendant la phase de confinement, protégez-vous, protégez vos contacts et ne vous mettez pas en danger dans le cadre de vos missions d'enseignement ou de recherche.

DOSSIER CORONAVIRUS : www.snesup.fr/rubrique/lepidemie-du-coronavirus-et-ses-impacts-sur-lenseignement-superieur-et-la-recherche

H Les mandats actuels

a SNESUP

Dans le cadre de ces enseignements à distance, le SNESUP-FSU rappelle que la liberté pédagogique doit être respectée et qu'aucune modalité ne peut être imposée aux enseignant-es qui doivent rester libres de leurs choix (plateformes, échanges par mails, dépôt en lignes, cours synchrones ou asynchrones, etc.). [Lettre flash n°23 – 4 novembre 2020, <https://www.snesup.fr/article/reconfinement-limpossible-nous-ne-sommes-pas-tenues-lettre-flash-ndeg23-du-4-novembre-2020>]

Il serait erroné de penser que le numérique et l'enseignement à distance permettront de faire l'économie de la construction (ou de la location vu l'urgence) de nouveaux bâtiments et du recrutement d'enseignants et d'enseignants-chercheurs sur des postes de titulaires. Nous ne pouvons plus attendre. Il nous faut des "mètres carrés" et des enseignant-es [CP 15 juillet 2020 <https://www.snesup.fr/article/la-validation-dun-plan-durgence-pour-lesr-ne-peut-plus-attendre-communique-de-presse-du-15-juillet>]

De la même manière que dans le cadre d'un enseignement en présence on ne peut pas nous contraindre, par exemple, à utiliser un tableau, un projecteur, ou des photocopiés, on ne peut pas non plus nous obliger à utiliser tel ou tel outil numérique (visioconférence, moodle, etc.) si une partie de notre service se déroule à distance. [Lettre flash n°18 - 8 juillet 2020, <https://www.snesup.fr/article/rentree-2020-ne-laissons-pas-lesr-basculer-dans-le-virtuel>]

La vocation des universités est d'accueillir les étudiant-s pour des enseignements en vis-à-vis qui permettent la confrontation et la construction des connaissances. Elles sont des lieux de travail qui nécessitent des interactions fortes, aussi bien pour l'organisation des formations que pour la vie des laboratoires. [Lettre flash n°15 - 10 juin 2020, <https://www.snesup.fr/article/rentree-2020-liberer-luniversite-lettre-flash-ndeg15-du-10-juin-2020>]

Nous le rappelons : le recours à l'enseignement à distance ne peut remplacer la relation pédagogique et les échanges et la relation sociale en présentiel, même si ceux-ci doivent se faire en effectifs réduits, en respectant des consignes strictes du point de vue sanitaire et avec des moyens importants. La liberté pédagogique doit être respectée. L'enseignement à distance, qui n'est pas la seule solution envisageable, ne s'improvise pas sans formation, réglementation, ni moyens spécifiques, il ne peut constituer qu'une aide ou un complément à l'enseignement en présentiel et non pas une modalité généralisée. Nous refusons que la relation et les contenus pédagogiques dérivent progressivement vers une relation marchande. L'ESR doit rester un service public et l'université un lieu d'émancipation, de lien social et de confiance réciproque. [Lettre flash n°14 - 13 mai 2020 <https://www.snesup.fr/article/un-plan-durgence-pour-lesr-simpose-lettre-flash-ndeg14-du-13-mai-2020>]

Nous devons être vigilant-es dans nos établissements afin d'une part que les mesures d'exception ne dérogent pas à la protection des données personnelles ni aux libertés académiques et d'autre part que ces mesures provisoires conséquence d'un service en mode dégradé en raison de la période de confinement ne soient pas pérennisées. L'usage du numérique dans les évaluations influence la manière de les concevoir. Cela remet en cause les objectifs d'enseignement qui sont reliés au type d'évaluation que l'on peut réaliser. A travers l'exigence d'utiliser les outils numériques, les établissements incitent à (voire imposent) une transformation des pratiques pédagogiques qui se trouvent normalisées par les contraintes d'une évaluation numérique et à distance. C'est la part essentielle de l'interaction dans la pédagogie qui se trouve ainsi niée, *a fortiori* au niveau universitaire qui repose sur la construction commune et critique des savoirs et l'indépendance pédagogique des enseignant-es. A l'heure où les universités sont dans une situation d'austérité budgétaire, la sous-traitance de la mise en place des dispositifs d'examens et de contrôles en ligne auprès de prestataires privés est un surcoût inutile auquel les universités feraient bien de renoncer. Par conséquent, la tenue d'examens à distance par télé-surveillance est problématique voire dangereuse pour l'avenir des universités. Le numérique ne limite pas notre empreinte écologique, au contraire, il la renforce en nécessitant l'augmentation des capacités et de la rapidité des serveurs et connexions. Pour toutes ces raisons le SNESUP-FSU n'est pas favorable à la télé-surveillance. [Fiche pratique 30-04-2020 écrite par le BN <https://www.snesup.fr/article/fiche-adaptation-du-travail-pedagogique>]

Le développement des outils numériques entraîne des modifications dans l'exercice du métier, tant sur le plan des enseignements que de l'administration (parcellisation des tâches, division du travail, perte d'autonomie pédagogique...). Il a un impact sur la définition des obligations de service. L'hétérogénéité des politiques d'établissement exige de procéder à un état des lieux en vue d'aboutir à un cadrage national prenant en compte la diversité des pratiques pédagogiques (enseignement présentiel, à distance, production numérique...). [congrès 2017 - thème 3 <https://www.snesup.fr/article/rapport-commission-theme-3>]

b FSU congrès 2019

- La FSU adopte un mandat d'étude sur une politique publique du numérique éducatif, notamment la création d'un service public.
- La recherche montre que l'utilisation d'outils numériques peut être utile dans certaines situations et apprentissages, mais qu'elle est loin de l'être systématiquement. Les professeur-es doivent être formé-es de manière critique à l'ensemble de ces enjeux.
- Le numérique est un support, un outil, pas une pédagogie en soi. Son usage dans la classe doit relever d'un choix didactique et non d'une obligation institutionnelle. Les collectivités territoriales n'ont pas à s'y ingérer.
- La FSU demande un bilan de l'impact sanitaire, environnemental et pédagogique de l'usage accru des tablettes et autres écrans.
- Les entreprises fournissant matériels et logiciels propriétaires n'ont pas à définir ce que doivent être les priorités pédagogiques, en particulier au travers de production de capsules ou de MOOCS (massive open online courses). La FSU dénonce le caractère socialement discriminant des pratiques basées sur des démarches de type BYOD (Bring your own device) ou AVAN (Apportez votre appareil numérique).
- Le numérique est trop souvent au cœur d'enjeux financiers au détriment des questions pédagogiques mais aussi sanitaires et environnementales que pose cet outil.
- La EdTech (l'industrie du numérique éducatif) est soutenue de manière croissante par l'EN et le pouvoir politique, à tous les niveaux. Ce soutien passe notamment par des subventions, des exonérations fiscales, la course au numérique en termes d'équipement et de pédagogie ainsi que l'externalisation (partielle ou totale, ou encore sous forme de PPP) de pans de plus en plus nombreux du champ éducatif (formation initiale et continue, orientation, certifications, contenus pédagogique, inclusion scolaire etc.).
- La FSU s'oppose à tous les accords entre les grandes entreprises de logiciels propriétaires et le ministère se faisant au détriment d'alternatives à base de logiciels libres. Elle demande l'application du Référentiel Général d'Interopérabilité officialisé par l'arrêté en date du 20 avril 2016 (JORF n°0095 du 22 avril 2016 texte n° 1).
- La FSU demande
 - 1/ que l'État développe des solutions numériques efficaces et ergonomiques répondant choix et aux besoins des personnels, des élèves et des étudiant-es et obéissant à un cahier des charges rigoureux, respectant notamment le RGPD. Il est inacceptable que les établissements scolaires soient contraints d'utiliser des logiciels développés par des sociétés privées, donc payants, et dont la sécurité des données n'est pas toujours garantie.
 - 2/ une politique publique du numérique éducatif qui assure la protection des données et garantisse une indépendance vis à vis de l'industrie du numérique.