



**MINISTÈRE
DE L'AGRICULTURE
ET DE L'ALIMENTATION**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

**CONCOURS D'ACCÈS AU CORPS DE PROFESSEURS CERTIFIÉS DE L'ENSEIGNEMENT
AGRICOLE**

Concours : **EXTERNE**

Section : **DOCUMENTATION**

SESSION 2022

ÉPREUVE ÉCRITE D'ADMISSIBILITÉ N°2

Étude de thème (s)

(Coefficient : 2 – Durée : 5 heures)

Matériel(s) et documents(s) autorisé(s) : l'usage de tout ouvrage de référence, de tout dictionnaire et de matériel électronique est rigoureusement interdit.

Ce sujet comporte 60 pages y compris celle-ci.

Vérifiez que l'exemplaire qui vous a été remis est complet. Si ce n'est pas le cas, signalez-le aussitôt.

L'annexe A intitulée Liste signalétique à compléter (2 pages) est à rendre avec la copie.

SUJET : Évolution des temps et des lieux d'apprentissage

Vous disposez de 13 documents paginés de 3 à 60 et présentés dans un ordre aléatoire.

Première partie de l'épreuve :

Vous devez :

- élaborer un plan de classement des documents ;
- développer un argumentaire qui justifie les choix de votre plan de classement ;
- rédiger les éléments d'une liste signalétique en respectant la norme ISO 690:2021 pour les deux documents suivants : **(Cf. l'annexe A Liste signalétique à compléter est à rendre avec la copie) ;**
 - o un résumé informatif du document n°10 (Du mode d'existence et de la circulation des savoirs dans les espaces documentaires) en 150 mots ;
 - o un résumé indicatif du document n°9 (L'école, entre sanctuarisation et innovation) en 50 mots.

Remarques :

-A la fin de chaque résumé, vous préciserez le nombre de mots utilisés. Une marge de 10 % est tolérée (soit entre 135 et 165 mots pour le résumé informatif et entre 45 et 55 mots pour le résumé indicatif). Tous les mots sont comptés y compris les articles élidés.

-Le corpus documentaire ne doit pas être joint à votre copie.

Deuxième partie de l'épreuve :

Questionnement :

En quoi la prise en compte des évolutions des lieux et des temps d'apprentissage questionne-t-elle le métier de professeur documentaliste ?

À partir du corpus de documents et du questionnaire indiqué ci-dessus, vous réaliserez une analyse critique mettant en perspective les évolutions des lieux et des espaces d'apprentissage au sein de l'enseignement agricole ainsi que les enjeux liés au métier de professeur documentaliste. Des situations d'enseignement de l'information-documentation, des situations de médiation documentaire ou des dispositifs techniques seront explicités.

Institut Français de l'Éducation. *Les nouveaux espaces d'apprentissage : dossier de capitalisation* [en ligne]. Lyon : ENS, 2018. p. 4-7. [Consulté le 21 oct. 2021]. Disponible sur : <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/numerique-educatif/nouveaux-espaces-dapprentissage/dossier-de-capitalisation-nea-janvier-2018>

1. Nouveaux Espaces d'Apprentissage, de quoi parle-t-on ?

Les « Nouveaux espaces d'apprentissage » (NEA) correspondent à une formule qui englobe un ensemble de concepts eux-mêmes pas toujours stabilisés. Les NEA se définissent en premier lieu **par opposition aux espaces d'apprentissage classique**. De ce fait, ils désignent des espaces :

- Conçus et organisés **différemment de la « classe autobus »** (ou « amphithéâtre autobus »)
- Intégrant des potentialités liées aux **technologies et équipements numériques**
- Invitant à **élargir et hybrider les espaces et les temps d'apprentissage** (sortir de l'unité de lieu et de temps pour la séquence ou le processus d'apprentissage).

Ces Nouveaux espaces d'apprentissage englobent et dépassent les espaces scolaires : ils postulent que les apprentissages se font toujours aussi au-delà du cadre scolaire et cherchent, dans leur philosophie, à générer **une cohérence et une complémentarité entre les apprentissages formels et informels**, entre les apprentissages qui se font dans un lieu institué à cette fin et ceux qui se font dans des espaces autres : espaces de socialisation, de création, d'expérimentation, espaces individuels ou collectifs. Les Nouveaux espaces d'apprentissage sont donc plus vastes que le périmètre de la classe et de l'établissement scolaire et ils sont « ouverts » sur l'extérieur et sur des acteurs qui ne sont pas l'enseignant attiré.

Ce mouvement de réinterrogation et d'élargissement des espaces / temps d'apprentissage est en grande partie lié au développement du numérique à l'école, à l'université et dans le monde de la formation. En effet, la généralisation des outils numériques individuels, l'introduction des objets connectés dans le cadre scolaire / de la formation et plus largement dans la société conduit à la fois à la **reconfiguration architecturale et organisationnelle** des espaces d'apprentissage classiques (classe, CDI, espaces de vie scolaire...) et à l'émergence d'**espaces d'apprentissage virtuels** (ENT, réseaux sociaux, établissements virtuels...).

A noter qu'il s'inscrit également souvent dans l'histoire des pédagogies actives qu'il vient revivifier et pour lesquelles il ouvre de nouvelles perspectives.

Ainsi, réfléchir aux Nouveaux espaces d'apprentissage implique donc consubstantiellement de **réfléchir à l'évolution de la situation physique et matérielle de l'apprenant et de l'enseignant** d'une part ; aux **potentialités offertes par les outils et technologies numériques** à leur disposition ; et enfin à **l'évolution des pratiques pédagogiques et des modes d'interaction**.

On peut à ce stade proposer une **première nomenclature des Nouveaux Espaces d'Apprentissage** :

Les espaces d'apprentissage traditionnels reconfigurés et réaménagés par ce triple mouvement architectural, technologique et pédagogique	Classe, amphithéâtre, CDI, salles spécialisés (informatique, sciences expérimentales), espaces de vie scolaire, couloirs...
Les espaces dédiés à l'expérimentation et à l'innovation pédagogique et technocréative, qui peuvent se trouver soit à l'intérieur soit à l'extérieur des établissements d'enseignement	Fablabs, Learning labs, Edulab, salles ECLA...
Les espaces scolaires dématérialisés ou hybridés	Classes et établissements virtuels, ENT, Moodle, Moocs, LMS...
Les espaces virtuels de socialisation et d'apprentissage	Réseaux sociaux numériques, communautés professionnelles numériques, groupes / plateforme collaboratifs (type Golabz/Nextlab)...
Les espaces rendus accessibles et pédagogiquement exploitables par les technologies numériques	Exploration à distance (téléprésence) ou virtuelle (3D, réalité augmentée) d'espaces extrascolaires : musées / expositions, laboratoires, entreprises, espaces naturels...

2. Quels axes et questions de recherche autour des NEA ?

L'arrivée du numérique, des supports mobiles (EIM) et des objets connectés dans l'écosystème scolaire et supérieur, à la fois transforme la relation des élèves aux savoirs, et modifie les modes de transmission et les contextes d'apprentissage. Cette évolution oblige les enseignants à repenser l'articulation entre différents temps et différents lieux d'apprentissage pour leurs élèves, et à prendre en compte un certain nombre de pratiques et de savoirs qu'ils ont développés en dehors de l'école.

L'essor, en parallèle, des cultures numériques accélère ce renouvellement. Faire évoluer les postures des enseignants et des élèves, introduire de l'horizontalité et du décloisonnement, de la fluidité et de la porosité entre les différents temps et les différents lieux d'étude et de formation, au sein de l'établissement scolaire et en dehors, c'est permettre aux apprentissages de se prolonger au-delà des cours : en mobilité, à distance, en réseaux, selon des démarches collaboratives, interactives et dynamiques qui font éclater l'unité de temps et de lieu de l'école, la forme scolaire traditionnelle.

Cela conduit à réfléchir à un agencement des espaces, à un mobilier et à des ressources numériques qui à terme modifient le design de l'école en transformant les cours en parcours d'apprentissage. Les espaces scolaires évoluent vers un rôle d'éducateur et le terme d'« espaces d'apprentissage » se doit d'associer une réflexion sur l'espace à l'intégration pédagogique des ressources numériques et à la prise en compte de la vision holistique de l'apprentissage.

A l'heure actuelle, la recherche se développe de manière hétérogène sur ces différents sujets. On trouve de nombreux travaux sur un nombre restreint de thématiques : l'architecture et l'évolution de la forme scolaire ; les concepts et apports des pédagogies actives ; les impacts de l'environnement physico-spatial sur les conditions et performance de l'apprentissage. Ces travaux sont pour beaucoup issus de l'histoire et de la sociologie de l'éducation, des sciences de l'éducation, des sciences de l'ingénieur et dans une moindre mesure des sciences cognitives et des sciences de l'information.

On trouve par ailleurs une abondante littérature grise sur les usages et projets qui se développent autour de ces Nouveaux espaces d'apprentissage (retour d'expérience, bilan d'expérimentation, témoignages...).

Au travers des ressources bibliographiques et sitographiques, scientifiques et expérientielles présentées infra, on voit émerger trois grandes séries d'enjeux et de questionnement.

1. Des questionnements autour de la pertinence et de l'efficacité pédagogique de ces Nouveaux espaces d'apprentissage :

- A quelles conditions et dans quel contexte l'investissement de ces NEA par les enseignants peut-il être bénéfique ? Pour quels élèves, quelles problématiques éducatives ?
- En quoi l'utilisation de ces NEA favorise-t-elle l'acquisition de compétences ? Quelles compétences spécifiques les différents types de NEA permettent-ils de développer ? Sont-ils réellement un levier pour les apprentissages et la réussite scolaire ?
- Quels sont les modes d'appropriation de ces NEA par les enseignants comme par les élèves ? Quels types de formation et d'accompagnement convient-il de mettre en place pour favoriser la transition pédagogique, le changement de posture et l'utilisation optimale de ces nouveaux espaces et outils ?
- Quel équilibre entre des espaces dédiés et la transformation de tous les espaces scolaires (toutes les salles de classe) ? Vaut-il mieux investir dans des salles type « lab » ou chercher à

réorganiser l'ensemble des salles de classe et de l'établissement de manière globale et holistique ?

2. Des questionnements autour de l'impact de ces évolutions sur les métiers d'enseignant et d'élève, mais aussi sur les rôles, postures et compétences de l'ensemble des personnels éducatifs (documentalistes, CPE, surveillants...).

- Quels impacts sur la posture des professionnels (enseignants, documentalistes, personnels de vie scolaire...), sur leurs compétences, leurs pratiques et l'organisation de leur travail ?
- Quels impacts sur le métier d'élève et les compétences attendues et développées ?
- Quelles transformations du rôle du professeur documentaliste dans un CDI repensé comme centre ouvert de connaissances et de culture ?

3. Des questionnements autour des évolutions architecturales et fonctionnelles des espaces scolaires.

Construire ou rénover un bâtiment scolaire aujourd'hui, c'est penser l'école de demain. Cela signifie pour les acteurs (collectivités, architectes, pédagogues...) de chercher à accompagner les changements majeurs que sont la « défonctionnalisation », la modularité et la flexibilité de l'espace scolaire. La salle de classe « traditionnelle » se trouve dès lors entièrement remise en cause. Cette évolution recouvre des enjeux économiques majeurs (par exemple, sur les 7000 collèges publics, 4550 vont nécessiter une rénovation dans les 10 prochaines années, ce qui va représenter des investissements massifs de la part des collectivités territoriales). Il est dès lors excessivement important de réfléchir aux espaces et d'outiller les maîtres d'ouvrage pour assurer l'efficacité de la dépense publique et in fine l'amélioration des conditions d'apprentissage et d'enseignement.

- Quelles organisations mettre en place pour passer du modèle « usine » classique au modèle sans les murs, hors les murs ?
- Quelle articulation penser entre espaces, technologies et pédagogies ?
- Comment l'architecture scolaire peut-elle contribuer à la réussite de tous les élèves d'aujourd'hui en intégrant efficacement les objets connectés et en facilitant la cohérence avec les espaces d'apprentissage virtuels ?
- Comment penser les espaces scolaires pour qu'ils soient évolutifs ? Quelles frontières, quelles limites ?
- Quelle organisation des parcours scolaires ? Quelle ingénierie pédagogique mettre en place ?

LEBRUN, Marcel. Une définition plurielle de l'innovation. In : M. LEBRUN et J. LECOQ, *Classes inversées : enseigner et apprendre à l'endroit*. Poitiers : Réseau Canopé, 2015. p. 23-24.

LES CLASSES INVERSÉES, UNE INNOVATION ?

UNE DÉFINITION PLURIELLE DE L'INNOVATION

Dans *Les Confessions*, Saint-Augustin s'interroge sur la définition du temps : « Qu'est-ce donc que le temps ? Si personne ne me le demande, je le sais ; mais que je veuille l'expliquer à la demande, je ne le sais pas. » Il en est de même de la définition de l'innovation, difficile à trouver chez les auteurs qui préfèrent bien souvent la définir à partir de ses attributs constitutifs. Ainsi, plusieurs définitions ont été esquissées :

- « une innovation se distingue d'une invention ou d'une découverte dans la mesure où elle s'inscrit dans une perspective applicative²² » ;
- « l'innovation serait à distinguer de la novation (invention, découverte...) et de la réforme caractérisée davantage par une approche émanant d'autorités²³ » ;
- « on peut distinguer l'innovation de produit (mise au point de produit plus performant), l'innovation de procédé (application de nouvelles méthodes de production ou de distribution), l'innovation organisationnelle²⁴... » ;
- « l'innovation comme projet ou comme ingénierie : on ne peut conduire d'innovation féconde sans un dispositif de description tout d'abord, puis d'observation, de contrôle et d'évaluation²⁵ » ;
- mais aussi : « irréductible à un produit, à une bonne idée, nouvelle ou moins nouvelle, ou encore à un projet, l'innovation, c'est d'abord une dynamique,

un processus durable, enrôlante et parfois désordonnée dans un contexte donné²⁶ ».

L'innovation peut être incidente, voulue ou imposée, répondre à de nouveaux besoins ou à de nouvelles aspirations, provoquer des résistances aussi. L'approche étymologique nous pousse à scinder le mot innovation en deux (in-novation), signifiant par là l'introduction de quelque chose de nouveau dans un contexte donné. Nous pourrions aller plus loin encore : l'innovation ne serait pas seulement quelque chose de nouveau qui se propose ou s'impose à un contexte donné, mais qui peut être suscité par ce contexte pour résoudre un problème, améliorer son fonctionnement ou encore lui apporter des valeurs ajoutées.

Si nous devons résumer, nous proposerions la définition suivante : l'innovation est un processus, temporellement inscrit, de modification ou de changement portant sur des produits, des procédés, des façons de faire, des habitudes, des croyances, etc., finalisé à l'adaptation ou à l'amélioration de ces derniers dans des contextes donnés, et suscité, initié, porté ou encore soutenu par un individu, un groupe ou une entité²⁷.

Qu'en est-il de l'innovation pédagogique ? Les changements concernent non seulement la formation au sens large mais aussi les modes d'apprentissage qui en découlent, ou qui devraient en découler. Ils portent sur des représentations quant aux savoirs (nous y reviendrons), à leur transmission ou à leur utilisation, sur des façons de faire (enseigner et apprendre), sur les rôles des acteurs, sur des outils (ressources

22 OCDE/Eurostat, *Manuel d'Oslo : principes directeurs pour le recueil et l'interprétation des données sur l'innovation*, Paris, 2005.

23 D. Bédard, J.-P. Béchard (dir.), *Innovater dans l'enseignement supérieur*, Paris, PUF, 2009.

24 J. A. Schumpeter, *Essays on Entrepreneurs, Innovations, Business Cycles, and the Evolution of Capitalism* [1951], edited by Richard V. Clemence, nouvelle édition avec une introduction de Richard Swedberg, New Brunswick, Transaction publishers, 1989.

25 A. Prost, *Éloge des pédagogues*, Paris, Éditions du Seuil, 1985.

26 Académie de Paris, « Autour de la définition de l'innovation en éducation et en formation », 16 décembre 2008. [En ligne] Disponible sur : www.ac-paris.fr/portail/jcms/piapp1_7042/autour-de-la-definition-de-l-innovation-en-education-et-en-formation?hltext=innovation, consulté le 25 septembre 2015.

27 M. Lebrun, *Innovation en pédagogie universitaire : le rôle de l'accompagnement pédagogique des enseignants*, inédit, Institut de pédagogie universitaire et des multimédias, UCL, 2011.

et instruments). Les contextes peuvent, par exemple, être relatifs :

- à l'externalisation des savoirs désormais disponibles partout ou à la mondialisation de l'enseignement ;
- au besoin d'adapter l'école à la société complexe ou de pouvoir comparer les qualifications en normalisant les cursus ;
- aux transparences souhaitées entre l'école et la société à laquelle elle prépare ou encore aux mobilités et flexibilités requises ;
- aux comportements progressivement acquis dans d'autres contextes (loisirs, vie sociale, vie professionnelle) ;
- aux finalités de l'éducation, etc.

En outre, ces innovations peuvent se développer dans des enclaves (un groupe isolé dans une institution, par exemple), des têtes de pont (une initiative qui se propage dans l'institution) qui peuvent conduire à de nouvelles pratiques ancrées, généralisées et adoptées au sens large²⁸.

Les changements peuvent être radicaux ou consister en une hybridation des outils, des usages et des façons de faire. Ils peuvent être soutenus par l'apparition de nouveaux services qui prendront en charge les fonctionnements nécessaires ou reposer sur une transformation progressive des modes de fonctionnement des différents acteurs. Ils portent le risque du changement de surface, de l'essoufflement et de la fossilisation des pratiques.

[...]

FABRE, Isabelle. et al. *La conception et l'appropriation d'un espace d'apprentissage innovant et bienveillant : un levier pour le changement de pratiques* [résumé de communication en ligne]. IFÉ, ENS de Lyon. 1 p. [Consulté le 21 oct. 2021]. Disponible sur : http://ife.ens-lyon.fr/lea/le-reseau/manifestations/9eme-rencontre-nationale-des-lea/seminairerentree2018/resume-des-contributions/20_co_tullesnaves



LéA Lycée agricole Tulle-Naves (MESNEA)

La conception et l'appropriation d'un espace d'apprentissage innovant et bienveillant : un levier pour le changement de pratiques

Communication orale par : Isabelle Fabre, Cécile Gardiès, Laurent Fauré, Enseignants-chercheurs Ensfea, Karine Dufour, Aurore Blanc, Michèle Moratille, Dominique Cavitte-Hérault, Stéphanie Daude, Philippe Chambraud, Enseignants LPA Tulle Naves.

Résumé :

Dans la perspective d'ancrage le LéA « Lycée agricole Tulle-Naves a poursuivi ses expérimentations et investigations pour tenter de circonscrire des leviers permettant de redonner confiance et une meilleure estime de soi à des élèves en rupture avec l'école.

L'équipe d'enseignants, au cours de cette dernière année de recherche collaborative, a souhaité mener une expérimentation dans un lieu particulier pensé comme un dispositif qui reflète d'une part la bienveillance (Belin, 2001) de leur démarche, qui offre d'autre part un espace appropriable par les élèves, et enfin que ce dispositif soit le lieu d'invention de pratiques et d'usages (Certeau, 1980, Berten, 1999). Pour transformer la salle de classe en laboratoire d'expérimentation collective et ainsi repenser les espaces d'apprentissage à l'ère du numérique, l'équipe a conçu un projet de *learning lab* basé sur l'utilisation de l'équipement existant et sur l'intégration de nouveaux mobiliers (mélangeant des objets contemporains et innovants avec des objets fabriqués ou issus de la récupération) et d'outils numériques adaptés. L'équipe a bénéficié d'un soutien institutionnel au travers du financement du *learning lab* par le Conseil régional. Ces pratiques ont toutes été accompagnées par une démarche de recherche pour tester, expérimenter différents dispositifs au sein de cet espace apparenté à un laboratoire pouvant accueillir des bricolages et des remises en questions.

Du point de vue des enseignants, plusieurs constats : la notion de bienveillance est à l'origine de la réflexion qui s'est en partie incarnée dans des apports théoriques sur l'espace (Bachelard, 1957, Moles, 1998, Mazalto, 2017) et des apports pédagogiques sur les *learning lab*. Cela a permis de comprendre comment l'espace pouvait et devait devenir un dispositif d'apprentissage et non plus un espace impersonnel de transmission du savoir. Il s'agit de mettre au jour différentes modalités d'appropriation de l'espace et des dispositifs qui le composent (Ripoll, Veschambre, 2006).

Pour cette communication nous examinons plusieurs questions de recherche : En quoi un espace identifié *learning lab* est-il propice pour repenser collectivement ses pratiques d'enseignement et d'apprentissage ? Quels éléments de l'espace *learning lab* sont partagés en tant que supports d'appropriation pour les élèves et enseignants, usagers de cette classe de pédagogie active ? La confrontation des représentations de cet espace met-elle au jour la bienveillance de ce dispositif ?

Nous proposons dans une approche qualitative et compréhensive, d'analyser les données recueillies à partir d'un corpus de dessins réalisés d'une part par les enseignants, d'autre part par les élèves qui ont été supports d'entretiens individuels pour les premiers, collectifs pour les seconds. Ces résultats complètent une série de d'articles où l'espace du *learning lab* matérialise la recherche collaborative dans l'espace du LéA.

Bibliographie indicative :

- Bachelard, G. (1957). *La poétique de l'espace*. (1970). Paris : Presses universitaires de France.
- Bardin (2013). *L'analyse de contenu*. Presses universitaires de France.
- Belin, E. (2001) *Une sociologie des espaces potentiels : logique dispositif et expérience ordinaire*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Berten, (1999). Dispositif, médiation, créativité : petite généalogie. *Hermès*, 25, 33-47.
- Bourdoncle, R. (2000). Professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche et formation*, 35(1), 117-132.
- Certeau, M. de. (1980). *L'invention du quotidien*. Tome 1 : Arts de faire. Rééd° 1990. Paris : Gallimard,



UNIVERSITÉ DE LYON

ENS
DE LYON

[...]

PERAYA, Daniel. L'ingénierie pédagogique en 2020 : au-delà de la crise sanitaire, faire place à l'apprenant. *Distances et médiations des savoirs* [en ligne], n°32, p. 1-7. [Consulté le 21 oct. 2021]. Disponible sur : <https://doi.org/10.4000/dms.5908>

L'ingénierie pédagogique en 2020 : au-delà de la crise sanitaire, faire une place à l'apprenant¹

Daniel Peraya

- 1 L'année 2020 se termine alors que la deuxième vague de l'épidémie de Covid 19 reflue... L'expérience acquise lors du premier basculement des dispositifs de formation présentielle vers le tout à distance a contribué à une mise en œuvre plus « réfléchie » des dispositifs de formation entièrement ou partiellement à distance lors du deuxième confinement. La rubrique débat-discussion, consacrée cette année à la thématique de l'ingénierie pédagogique et à ses perspectives d'évolution, s'est fait l'écho des difficultés rencontrées par nos collègues et leurs apprenants, quel que soit leur niveau, mais aussi par tous les acteurs du système éducatif. D'aucuns avaient sans doute imaginé que le passage massif au tout à distance aurait suscité, pour accompagner ce changement radical, l'émergence de modèles d'ingénierie pédagogique inspirés des caractéristiques – rationalisation, standardisation, industrialisation – sur lesquelles se construit classiquement la formation à distance.
- 2 Or il n'en est rien. Les observations de terrain rapportées par les contributeurs et les contributrices à ce débat font état de la nécessité, rapportées par les acteurs de l'éducation, de « faire avec », de bricoler et de mettre en œuvre une « ingénierie de crise », par manque de temps, de préparation, de compétences et peut-être d'intérêt, peu compatible avec ce l'on entend normalement par ingénierie pédagogique. C'est donc le modèle individuel de l'artisan qui a globalement perduré, renforcé sans doute par des demandes récurrentes de recettes² de « trucs et astuces » (titres de nombreuses publications sur les réseaux et dans la littérature professionnelle) prêts à l'emploi. Dans ce contexte, comme l'ont montré les messages postés dans les réseaux sociaux (Facebook, Twitter), certains enseignants³ ont d'ailleurs fait preuve d'une grande inventivité et de créativité, qualités propres à l'artisanat.
- 3 D'autres phénomènes ont attiré l'attention des collègues, notamment un important usage des dispositifs de visioconférence (communication synchrone médiatisée par

ordinateur) au service soit de l'enseignement (pour donner un cours à distance) soit de la médiation au sens habituel des SHS, autrement dit la médiation humaine. Il me semblerait d'ailleurs plus pertinent de parler dans ce cas d'encadrement et/ou de soutien (synchrone). Nombreux sont ceux qui ont souligné l'intérêt pour la production et la diffusion de capsules vidéo qui avaient déjà largement pénétré les pratiques d'apprentissage formel ou informel, par exemple les tutoriels de YouTube, ceux de la Kahn Academy ou les vidéos des Mooc clairement inspirées par un modèle diffusionnel de l'enseignement (Peraya, 2017). Dans les deux cas, il s'agit bien de continuité pédagogique que l'on doit certes entendre au sens de maintien d'un lien pédagogique, voire social, mais que l'on peut sans doute aussi comprendre comme la continuité d'un modèle pédagogique, d'une forme éducative globalement transmissive. Enfin, du point de vue organisationnel, le fractionnement des groupes-classes en groupes plus restreints, la multiplication des entretiens individuels n'ont pas échappé aux observateurs (Bonfils, 2020).

- 4 L'examen des pratiques pédagogiques, de leur évolution et de leurs perceptions des points de vue tant des enseignants chercheurs que des apprenants a donné lieu à de nombreuses publications dont Martine Vidal (2020) s'est livrée, dans ce numéro, à une première recension volontairement partielle. Elle a identifié 200 références d'articles de revues majoritairement en libre accès sur la base de trois mots clés : « éducation à distance », « *distance education* » et « Covid 19 ». Il ne s'agit donc en aucun cas d'une revue de la littérature exhaustive, mais elle porte sur un large univers géographique de quarante-sept pays et constitue déjà un premier état de la littérature pour orienter les recherches à venir. Elle propose un classement thématique de ces textes selon les axes généraux suivants : les pays et les régions en confinement, l'intérêt général pour la formation à distance, l'avertissement des experts (apprendre à enseigner et à apprendre à distance prend du temps), les conseils aux acteurs (conseils généraux, disciplinaires, techniques), le vécu des acteurs de terrain. Elle pose aussi une question fondamentale : « Oserait-on noter que cette pandémie a été l'occasion d'une plongée dans les atouts et les désavantages de l'enseignement à distance, d'un examen de toutes ses facettes, et, peut-être l'opportunité sans précédent de développements de démarches innovantes dans ses méthodes et outils ? » Même si le risque existe que certains collègues se disent « qu'il faut passer un mauvais moment, en attendant le retour à la normale et en s'adaptant le moins possible » (Savard, 2020, § 23), la très grande majorité des acteurs et des enseignants chercheurs s'accorde sur ce point : la pandémie constitue l'opportunité de repenser le paradigme d'enseignement apprentissage et de faire évoluer les formes éducatives. Dans un message récent⁴ posté sur Facebook, Amaury Daele déclarait : « Dans 6 mois, 2 ans... l'enseignement supérieur sera hybride, titrent les journaux du jour... Pourrait-on dire que le virus a réussi à provoquer ce à quoi nous ne sommes pas arrivés depuis 25 ans et l'arrivée d'internet dans les universités ? » Sans doute ... Mais il faudra encore s'accorder sur ce qu'est un dispositif hybride de formation.
- 5 Mais, les enquêtes produites « à chaud » durant la crise à partir de questionnaires et parfois d'entretiens par les établissements scolaires et les universités⁵ ou des organismes professionnels ne permettent pas de répondre à cette question. Elles demeurent descriptives, elles manquent de recul et surtout de problématisation. Nos connaissances scientifiques de cette crise sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage semblent encore insuffisantes. Dans cette perspective, DMS apportera sa contribution : un numéro thématique « Tensions entre présence et distance en

éducation : comprendre la complexité » sous la direction de Bernadette Charlier, Claire Peltier, Joris Felder et Jérôme Villot est en préparation et sera publié en 2021⁶.

- 6 Les deux contributeurs qui concluent le débat de cette année 2020, Joris Felder (Université de Fribourg, Suisse) et Didier Paquelin (Université Laval, Québec) ont eux aussi pris leurs distances par rapport à l'ingénierie de crise et ouvrent des perspectives. Sans consultation préalable, chacun d'eux a décidé d'aborder, par des voies différentes, la place de l'apprenant dans le processus d'ingénierie pédagogique. Dans sa contribution, Joris Felder milite pour le développement des environnements personnels d'apprentissages (EPA ou PLE en anglais) qui pourraient selon lui résoudre « la contradiction apparente entre une pratique normalisée de l'ingénierie et le degré d'autonomie de la pratique de l'apprenant soulevé par Henri (2019) ». D. Paquelin, quant à lui, réinterroge « la notion de *design* dans une perspective d'ajustements, d'arrangements entre la rigueur prescriptive de l'ingénierie pédagogique et la nécessité d'adaptation aux spécificités de l'apprenant. » Pour rappel, Georges-Louis Baron, dans sa contribution au débat (2020) a ouvert des pistes semblables en soulignant l'importance de la recherche participative et coopérative. La rencontre de ces points de vue est une aubaine pour accueillir l'année 2021. J'ajouterai que le texte de Stéphanie Reyssier, « Co-concevoir avec des enseignants un environnement numérique en mathématiques pour le rendre affordable, publié dans ce numéro, rejoint la démarche des deux contributeurs dans la mesure où il présente une démarche d'ingénierie de co-construction d'un environnement numérique de travail.
- 7 Pour J. Felder, ce débat a révélé l'opposition entre les pratiques d'ingénierie et le modèle artisanal de conception de cours. Pour lui, aucune des deux approches n'est exclusive : « les qualités de rigueur et de formalisme de l'IP [ingénierie pédagogique] devraient se retrouver dans toute pratique d'enseignement » et c'est dans cette articulation, voire dans une intégration mutuelle, que l'EPA trouve sa pertinence et son efficacité. Je pense cependant que certains intervenants, Pierre-André Caron et Emmanuelle Villiot-Leclercq (2020), ont souhaité mettre en évidence, à partir de leur expérience de l'ingénierie pédagogique acquise au cours de leur parcours d'enseignant chercheur, l'impossibilité dans l'urgence de mettre en place une certaine rigueur et un certain formalisme dans la démarche de basculement vers le tout à distance au moment où justement ceux-ci auraient sans doute contribué à guider et à rassurer les enseignants. Cela montre aussi qu'un certain nombre de dispositifs de formation à distance conçus et mis en œuvre durant cette période de fermeture des établissements de formation n'avait sans doute pas grand-chose à voir avec la formation à distance telle qu'elle se définit aujourd'hui⁷, augmentant la confusion existante.
- 8 Le concept d'EPA, qui était au centre de la thèse de J. Felder (2019), est défini comme un instrument d'apprentissage à partir de quatre types d'artefacts : technique, pédagogique, didactique et social. En tant que dispositif de formation, l'EPA est « construit et régulé au sein d'un système d'activité d'apprentissage tel que défini par Engeström » ou « dans l'action ». Dans ce contexte, J. Felder a sans doute raison de distinguer les problèmes des concepteurs et la perception, le vécu des apprenants qui « se manifeste par la représentation subjective qu'il se fait des activités qu'il réalise, du projet d'apprentissage et des instruments qu'il utilise pour le réaliser. Celle-ci se construit dans l'interaction entre l'individu et les artefacts de son environnement – dont le dispositif d'enseignement conçu et construit par l'application d'une démarche d'IP dont le *design* pédagogique fait (potentiellement) partie » (Felder, 2017, cité par

Felder, 2020). Cette proposition fait écho à la conception de D. Paquelin lorsqu'il distinguait les quatre états de tout dispositif de formation : prescrit, perçu, prévu et vécu (2009) et qui demeure bien présente dans sa contribution au débat.

- 9 Le véritable défi pour l'ingénierie pédagogique serait alors de « prendre en compte l'EPA de l'apprenant. Et pour l'apprenant, le défi consiste à réguler consciemment la place des artefacts d'un dispositif de formation ou d'un environnement numérique d'apprentissage (ENA) dans l'architecture de son EPA pour un projet ou objet d'apprentissage donné ». Considérer que l'EPA puisse devenir le nouveau paradigme de l'enseignement et de l'apprentissage – comme le proposait déjà Graham Attwell en 2007 – constitue une perspective ambitieuse, bien qu'elle soulève quelques questions. France Henri dans sa présentation du numéro spécial de STICEF consacré aux EPA (2014), montrait qu'il existait trois conceptualisations différentes de l'EPA. La première, technologique, considère l'EPA comme un ensemble d'instruments. Elle est sans doute la plus proche de celle qu'a développée Graham Attwell (2017)⁸. La deuxième s'apparente à un métadesign pédagogique qui favoriserait l'autonomie de l'apprenant et la prise de contrôle de son propre parcours d'apprentissage – conception proche de celle France Henri – et enfin la troisième, subjective, qui met en relation la représentation mentale des ressources et des instruments d'apprentissage avec son projet d'apprentissage personnel. Comment s'articulent ces conceptualisations dans le projet de l'auteur ? Comment s'articulent aussi paradigme d'enseignement et d'apprentissage d'une part, approche d'ingénierie et de *designs* pédagogiques, d'autre part ?
- 10 La contribution de D. Paquelin rejoint celle de J. Felder sur de nombreux points. S'inscrivant dans un courant de pensée humaniste, interactionniste et inclusif, il propose une approche de l'ingénierie centrée sur l'expérience de l'apprenant, celle-ci rompt avec la tradition de l'ingénierie dominante qui considère que « qu'il s'agisse de matériel ou de ressource pédagogiques, d'un dispositif, la production finale reste souvent muette sur les conditions d'usages, semblant oublier l'importance du processus d'appropriation par l'enseignant et l'apprenant » (2020). L'auteur rappelle les définitions de l'ingénierie et du *design* pédagogiques et souligne que si l'ingénierie favorise l'industrialisation de la formation, elle n'est pas nécessairement le synonyme de standardisation de la formation. Elle peut aboutir à des dispositifs de formation plus ouverts, « ce qui conduit à se questionner sur la forme scolaire, universitaire souhaitée, rejoignant l'idéologisation précédemment évoquée et qui se traduit par une dimension prescriptive plus ou moins marquée » (*ibid.*). Le *design* quant à lui est défini comme une activité créatrice, projective qui a pour objectif la conception des conditions d'une expérience d'apprentissage. Cette dernière notion d'expérience est fondamentale, car elle renvoie d'une part à la perception des possibles que peuvent avoir les acteurs et d'autre part à l'évolution de ces perceptions en fonction du vécu expérientiel (cognitif, social, affectif, et émotionnel), de l'évolution de leur apprentissage. Peut-être est-ce aussi la base d'un processus de régulation auquel J. Felder fait allusion dans sa proposition. Fondamentalement, l'approche pour laquelle milite D. Paquelin relève d'un « faire avec » et non plus d'un « faire pour » comme c'est le cas des modèles d'ingénierie classique, notamment ceux de R. M. Gagné, R. Brien, L. J. Biggs, P. Misrha et M. J. Koelher ou G. Paquette qui, tous, cherchent à conformer le vécu au prescrit par un principe de cohérence interne au dispositif, un certain alignement pédagogique. Le lecteur reconnaîtra ici les prises de position déjà anciennes (2009) de D. Paquelin à

propos des dispositifs socio-techniques prescrits et de leur appropriation vécue par les usagers.

- 11 L'objectif est alors d'aborder l'ingénierie avec une approche *design*, c'est-à-dire d'articuler efficacement art et science, *technè* et *épistémè*, de relier la subjectivité humaine avec l'objectivité scientifique des modèles d'ingénierie, de proposer des environnements socio-techniques qui permettent aux usagers de créer leurs propres solutions. La contribution de Didier Paquelin, qui analyse les fondements épistémologiques et théoriques de cette approche, se réfère à la posture de l'interprète développée par U. Eco dans *L'Œuvre ouverte* : celui qui pose des « actes de liberté consciente »⁹. Le défi que rencontre cette approche est celui-là même que formule J. Felder dans sa contribution et que nous citons ci-dessus (§ 9) : la prise en compte par chacun des acteurs, ingénieurs pédagogiques et apprenants de leurs environnements respectifs.
- 12 Reste à savoir comment y parvenir. D. Paquelin, et c'est sans doute ici qu'il emprunte une autre voie que celle de J. Felder, s'inspire des travaux de Telio, Regehr et Ajjawi (2015) et de Côté et al. (2018), particulièrement des principes de co-construction de sens entre enseignants et apprenants d'une « intersubjectivité signifiante » et d'une « alliance éducative fondée sur la collaboration, la confiance, le respect et la communication » (2020). Il revient avec force sur le processus d'appropriation du dispositif qui « repose sur l'hypothèse d'un couplage structurel résultant d'interactions entre ce qui est prescrit, ce que l'apprenant interprète comme étant ce qui est demandé, ce qu'il souhaite mettre en place et ce que son environnement lui permet de faire, dans la recherche d'une congruence structurelle (Maturana et Varela, 1989 p. 64). » (2020). Il défend l'idée que toute activité d'apprentissage s'inscrit dans une spatialité, une temporalité, une dynamique sociale et mobilise des objets (ETSO) qui seront décodées, interprétées par l'apprenant et actualisées en fonction de son contexte, de son contexte et de ses valeurs. L'exemple de la co-modalité développée à l'Université Laval (Québec) permet ainsi configuration à partir de ces paramètres : campus vs absence, synchrone vs asynchrone, individuel vs collectif et type de ressources (présentation PowerPoint, capsule vidéo, etc.). Si les références et les concepts sur lesquels se base D. Paquelin nous éloignent de l'ingénierie – l'ARN messenger, la clôture opérationnelle de Kawamoto (2011), une aire potentielle transitionnelle bienveillante et protectrice inspirée de Winnicott (1975), le rythme de la formation (Bachelard, 1932) – c'est pour mieux nous y ramener en tenant compte de l'articulation des « rythmes personnels, familiaux, professionnels et formatifs, pour les synchroniser personnellement et collectivement, définir le design temporel de la formation de l'activité d'apprentissage » (2020). Il y a là pour l'ingénierie une évolution vers un paradigme interactionniste et situationnel rendu nécessaire par la perméabilité des frontières entre spatialités physique et numérique, espaces académiques et non académiques, etc. Mais c'est aussi une manière de reconceptualiser par exemple la dichotomie présence vs absence – plus récemment présence vs absence – en termes de spatialités physique et numérique.
- 13 On le voit, les approches de J. Felder et de D. Paquelin ont un même point de départ : la volonté d'intégrer les apprenants dans une ingénierie et un design moins prescriptifs, plus ouverts aux besoins et aux contraintes des apprenants, leurs perspectives divergent. Pour J. Felder les EPA pourraient constituer le nouveau paradigme de la formation, dans la mesure où ils seraient les plus aptes à favoriser l'autonomie des

apprenants, même si de notre point de vue, cette approche ne décentre pas fondamentalement le modèle de l'ingénierie pédagogique. Pour D. Paquelin, il s'agit plutôt de faire évoluer ce modèle vers une approche interactionniste et situationnelle dans laquelle la dimension humaine des acteurs est essentielle. Mais dans les deux cas, la qualité de l'apprentissage s'impose comme leur objectif principal qu'il s'agisse du plaisir d'apprendre ou de créer les conditions favorables au maintien du *flow*, favorable à l'apprentissage (Csikszentmihalyi, 1993).

- 14 À l'avenir, j'imagine que se développeront d'autres approches, d'autres modèles que ceux proposés par J. Felder et D. Paquelin. Mais ce que montrent les deux contributions de ce débat, c'est la nécessité et l'urgence d'accorder enfin aux apprenants une véritable place dans la conception de leurs environnements d'apprentissage. J. Felder et D. Paquelin tracent pour l'avenir de l'ingénierie pédagogique de belles perspectives. N'attendons pas que la crise sanitaire s'achève pour y travailler.

BIBLIOGRAPHIE

- Attwell, G. (2007). Personal Learning Environments-the future of eLearning? *eLearning Papers*, 2(1). Récupéré de https://www.researchgate.net/publication/228350341_Personal_Learning_Environments-the_future_of_eLearning
- Bonfils, P. (2020). Repenser les dispositifs de formation à l'aune de la pandémie ? *Distances et médiations des savoirs*, 31. Récupéré de : <http://journals.openedition.org/dms/5583>
- Baron, G.-L. (2020). Ingénierie pédagogique en temps de crise. Vers des recherches coopératives. *Distances et médiations des savoirs*, 31. Récupéré de : <http://journals.openedition.org/dms/5588>
- Caron, P.-A. (2020). Ingénierie dispositif et enseignement à distance au temps de la COVID 19. *Distances et médiations des savoirs*, 30. Récupérée de : <http://journals.openedition.org/dms/5211>
- Daele, A. (2020). [Message sans titre]. Groupe « Pédagogie universitaire », Facebook, 7 décembre 2020, 13:56. Récupéré de : <https://www.facebook.com/groups/pedagogieuniversitaire>
- Felder, J. (2019a). *Environnement personnel d'apprentissage et autonomie de l'apprenant* (thèse de doctorat, Université de Fribourg, Suisse). Récupéré de Rérodoc : <http://doc.rero.ch/record/328148>
- Henri, F. (2014). Les environnements personnels d'apprentissage, étude d'une thématique de recherche en émergence. *Sticef*, 21, 121-147. Récupéré le 12 juin 2015 de : http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2014/16-henri_epa/sticef_2014_NS_henri_16.htm
- Paquelin, D. (2009). *L'appropriation des dispositifs numériques de formation, du prescrit aux usages*. Paris : L'Harmattan.
- Peraya, D. (2017). Au centre des Mooc, les capsules vidéo : un renouveau de la télévision éducative ? *Distances et médiations des savoirs*, 17. Récupéré de : <http://journals.openedition.org/dms/1738>

Peraya, D. et Peltier, C. (2020). Ingénierie pédagogique : vingt fois sur le métier remettons notre ouvrage... *Distances et médiations des savoirs*, 29. Récupéré de : <http://journals.openedition.org/dms/4817>

Savard, I. (2020). Évolution des pratiques en technologie éducative et en formation à distance. *Distances et médiations des savoirs*, 31. Récupéré de : <http://journals.openedition.org/dms/5577>

Villiot Leclercq, E. (2020). L'ingénierie pédagogique au temps de la Covid-19. *Distances et médiations des savoirs*, 30. Récupéré de : <http://journals.openedition.org/dms/5203>

NOTES

1. Merci à Claire Peltier pour sa relecture et ses commentaires toujours pertinents.
2. Voir par exemple les capsules vidéo de Thierry Karsenti : <https://www.youtube.com/watch?v=iTGhXlZBN1M> ou <https://www.youtube.com/watch?v=DAQY8nWx1EY> Il y a aussi le guide de survie pour enseigner à distance (<https://www.onemoreespresso.be/guide-de-survie-pour-enseigner-a-distance-dans-un-cas-de-force-majeure-la-classe-virtuelle/>) ou les propositions de École branchée ; Un guide pratique pour basculer vers l'enseignement à distance en 24 heures (<https://ecolebranchee.com/guide-basculer-enseignement-distance-24h/>) ou Enseigner à distance dans un cas de force majeure (<https://ecolebranchee.com/enseigner-a-distance-force-majeure-idees-et-ressources/>). Les exemples sont très nombreux et il est difficile de les recenser tous.
3. Le masculin est utilisé dans ce texte sans discrimination de genre afin d'en alléger la lecture.
4. Voir Facebook, Groupe « Pédagogie universitaire », 7 décembre 2020.
5. Par exemple l'enquête menée à l'Université de Mons : <https://web.umons.ac.be/fr/une-enquete-menee-de-lumons-aupres-de-pres-de-1000-enseignantes-analyse-leurs-pratiques-pedagogiques-durant-le-confinement/>. Lors du 4e Colloque international AUPTIC (12-13 novembre 2020, UC Louvain) sur trente présentations plus d'un tiers mentionnait dans le titre les mots crise sanitaire, crise de la COVID 19, pandémie. Voir <https://sites.google.com/view/aupitic2020/accueil?authuser=0>
6. Voir l'appel à contributions : <https://journals.openedition.org/dms/5677>
7. Voir par exemple : Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. et Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. EDUCAUSE. Récupéré de : <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
8. « A PLE is comprised of all the different tools we use in our everyday life for learning. » (2007, p. 4)
9. J'ajouterais sans doute sans trahir le propos de D. Paquelin que cette posture d'interprète sera développée par U. Eco sous la forme de celle du lecteur modèle dans « Lector in Fabula » (1979). Paris : Grasset et Fasquelle.

VAVRIK, German Fernandez, JOIGNEAU-CONTE, Anne-Laure et TADDEI, François. Conversation avec François Taddei : l'éducation et l'« intelligence collective ». *The Conversation* [en ligne], 12 février 2017. [Consulté le 21 oct. 2021]. Disponible sur : <https://theconversation.com/conversation-avec-francois-taddei-leducation-et-l-intelligence-collective-72632>

Conversation avec François Taddei : l'éducation et l'« intelligence collective »

12 février 2017, 22:34 CET

German Fernandez Vavrik

Marie Curie Fellow, King's College London

Anne-Laure Joigneau-Conte

Centre de Recherches Interdisciplinaires (CRI)

François Taddei

Chercheur Inserm, directeur, Centre de Recherches Interdisciplinaires (CRI)



Les innovations et les expérimentations éducatives sont sans doute aussi anciennes que l'école. Des nombreux collectifs réfléchissent actuellement en France autour de ces sujets, souvent, sans avoir de contact entre eux. Récemment, la ministre de l'Éducation nationale a sollicité le directeur du Centre de Recherches Interdisciplinaires, le biologiste François Taddei, pour conduire une consultation sur l'innovation dans l'apprentissage tout au long de la vie, de la petite enfance jusqu'à la formation continue. Cette consultation est ouverte au public sur la plateforme apprendredemain.fr.

François Taddei, vous préconisez le besoin de « faire évoluer » la société et les manières d'apprendre, pourriez-vous expliquer cette idée ?

Les Nations Unies ont défini 17 grands défis, les objectifs du développement durable, dont le numéro quatre, l'objectif d'un apprentissage de qualité tout au long de la vie pour tous. Ce défi est quasiment identique à celui que la ministre m'a confié.

Personne n'a vraiment la solution à la question « comment est-ce qu'on apprend tout au long de la vie de manière optimale ? ». On a besoin de mobiliser l'intelligence collective pour penser à ce sujet là. C'est d'autant plus vrai que les humains ont besoin de s'adapter aux changements produits par la révolution technologique, par le développement exponentiel des capacités de l'intelligence artificielle et de la robotique. On ne peut pas prédire quel type de métier auront nos enfants, donc on a besoin de les former, pas simplement pour connaître les solutions d'hier, mais aussi pour être capables de contribuer aux solutions de demain.

Vos dons donnent de la voix aux chercheur•euses

En mutualisant les points de vue, l'intelligence collective permet de résoudre des problèmes qu'on ne sait pas résoudre seuls, parce que les objets complexes nécessitent de combiner des regards différents. Typiquement des gens qui peuvent venir de disciplines différentes, qui peuvent avoir des points de vue institutionnels ou personnels différents.

On pourrait imaginer que la Rue de Grenelle le [ministère de l'Éducation nationale] décide de toutes les évolutions à venir de manière très pyramidale. Je ne pense pas que ce soit la meilleure solution. Le pari de cette mission, c'est de mobiliser l'intelligence collective au service de ce besoin de réinvention, non seulement de l'école, mais aussi des procédés qui font évoluer l'école.

Cette tension que vous évoquez, entre « Rue de Grenelle » et « intelligence collective », correspond-elle à l'opposition classique entre l'expérimentation conduite par l'État et l'innovation provenant des acteurs de terrain ?

Il y a une autre tension sous-jacente. Le numérique est profondément horizontal, l'Éducation nationale, pour des raisons historiques, est profondément verticale. L'école et l'université ont besoin d'évoluer. L'innovation de terrain, elle, existe. La volonté d'expérimentation d'en haut, elle, existe. Mais est-on capable d'articuler les deux aussi sereinement que possible ? On sait qu'une injonction venue d'en haut, même si c'est la meilleure solution, va être socialement mal perçue par le simple fait qu'elle vient d'en haut.

On a besoin de quelques grands principes, mais il faut aussi donner à l'enseignant la possibilité d'expérimenter, de voir ce qui marche avec un enfant particulier, dans un contexte particulier. Les idées et les principes peuvent être généraux et partagés, mais les applications pratiques doivent être adaptées à chaque contexte spécifique. Il faut faire confiance aux enseignants et aux élèves dans leur capacité à optimiser, sous les contraintes locales, la meilleure stratégie pour chaque apprenant.

Pour certains, l'individuation de la relation enseignant-élève s'inspire d'une idéologie individualiste peu soucieuse du collectif. Comment le respect de l'individu et du particulier peut-il être compatible avec les valeurs de solidarité, par exemple ?

Quand on parle d'intelligence collective, on parle aussi d'action collective et de vie collective. Si on admet nos différences, ça peut nous aider à vivre ensemble. Étant donné ces différences, comment fait-on pour maximiser notre capacité d'action et d'intelligence collective ? Le système français aujourd'hui est très individualiste. D'autres pays, avec une approche qui s'appuie plus sur les travaux collectifs, permettent de mieux développer les individualités de chacun.

Ce qu'on veut, c'est plus de coopération au sein de la classe, de l'établissement, entre enseignants, entre les différentes catégories d'acteurs de l'éducation. Nous avons besoin de beaucoup plus de confiance, de plus de capacité de chacun à progresser et à réfléchir sur soi et au collectif. Je pense que l'opposition qu'il peut y avoir entre la personnalisation et le collectif, de manière assez traditionnelle, doit être dépassée.

Dans cette consultation, basée en grande partie sur la plateforme ouverte apprendredemain.fr, diverses formes de participation apparaissent. Certains acteurs éducatifs appuient leur contribution sur leur expérience propre à l'école ; d'autres font allusion aux expériences ailleurs ; d'autres, enfin, se limitent à énoncer leurs valeurs. Comment rassembler ces diverses formes de participation, selon votre conception de l'intelligence collective ?

Il faut réfléchir à ce qui fait autorité. Le philosophe Michel Serre, par exemple, considère que l'autorité, c'est ce qui fait grandir. Pour chacun, ce qui fait autorité, au minimum, c'est d'abord son expérience propre. Puis, éventuellement, comme les gens sont ouverts et intelligents, ils peuvent débattre avec les autres et arriver à plus de réflexivité. Les travaux de recherche ont aussi ce type de souci. Ils permettent de voir très précisément certains aspects, mais ils peuvent en rater d'autres. Plus on a des aspects différents, plus on enrichit la vision.

Si des solutions s'avèrent efficaces dans un certain contexte, et si on sait les documenter et les partager, alors on peut les essayer dans un autre contexte. Le but n'est pas de les copier d'une manière stéréotypée, mais de s'en inspirer et de les réadapter. Plus on aura de données, plus on aura d'informations, plus on aura de connaissances, plus on aura partagé ce qui marche, plus on aura des chances d'apporter des solutions adaptées à chacun.

France. Ministère de l'agriculture et de l'alimentation : Direction générale de l'enseignement et de la recherche. *Rapport de l'Inspection de l'enseignement agricole 2019-2020*. Paris : DGER. Chap. 8, Pas de continuité pédagogique sans continuum éducatif et relationnel, p. 73-83.
[...]

CHAPITRE VIII

Pas de continuité pédagogique sans continuum éducatif et relationnel

L'intention de cet article est de montrer qu'au-delà de la maîtrise nécessaire des outils numériques, c'est la qualité de l'accompagnement mis en place en amont, dans la réalité physique et vivante d'une classe participative et coopérative qui a permis d'assurer la continuité pédagogique.

Les recommandations de l'inspection de l'enseignement agricole du 26 mars et les notes de service du 10 avril et du 15 mai 2020 indiquent les principes de l'école à distance : s'assurer que les apprenants poursuivent des activités scolaires leur permettant de renforcer les acquis déjà développés depuis le début de l'année, poursuivre, si possible, l'acquisition de nouvelles capacités, se coordonner pour communiquer un programme de travail articulé avec celui des autres disciplines et vérifier que le lien pédagogique et éducatif est maintenu pour tous les élèves et leurs parents. La réussite de la continuité pédagogique repose donc sur la qualité du travail en équipe et sur le lien tissé par les professeurs avec leurs élèves.

1. Retours d'expériences réussies

« La continuité pédagogique a été assurée grâce à la mobilisation et l'engagement inventif et efficace de la communauté éducative dans ces conditions de crise et de travail inédites et inhabituelles (...). Le maintien du lien social a été au cœur des préoccupations et de l'investissement des équipes. Le travail collectif réalisé pendant la période de crise sanitaire a permis de continuer à "faire École" et rend possible le retour en établissement. »

Note de l'Inspection, 15 mai 2020

L'engagement des équipes pour maintenir la continuité pédagogique a consisté, après quelques tâtonnements, à travailler collectivement, en veillant à maintenir coûte que coûte le lien avec les élèves, en accompagnant leur travail et en évaluant régulièrement leurs acquisitions, comme le soulignent ces *verbatim* recueillis auprès des équipes consultées par mail ou par téléphone :

- « Avec les équipes, nous avons mis en place des réunions virtuelles de filière pour pouvoir travailler sur les rythmes, le travail donné aux élèves. [...] Beaucoup de questions se sont posées : devions-nous garder nos créneaux d'emploi du temps ? Quelle quantité et quel travail donner pour ne pas saturer les élèves ? »
- « Nous avons senti que nous devons absolument préserver le lien avec les apprenants. »
- « Nous étions dans une pédagogie verticale : nos élèves étaient perdus. Il fallait qu'ils puissent réinvestir leurs apprentissages, que nous les rendions acteurs même en confinement. Nous avons alors cherché à maintenir le plus possible nos méthodes pédagogiques mais à distance. »

Les témoignages du terrain ont permis de mettre en évidence les stratégies efficaces pour assurer la continuité pédagogique que nous restituons ici, illustrées de quelques exemples parmi d'autres :

1.1. Assurer avec empathie la formalisation et la traçabilité du travail¹

Veiller à ne pas imposer des heures de connexion, des quantités et des modalités de travail exigeantes sans tenir compte des conditions matérielles, humaines et psychologiques : positionnement des visioconférences, des devoirs à rendre, des formes d'échanges (mail, visio et audio conférence, dépôt de documents...) inscrits dans un planning de travail hebdomadaire pour chaque discipline et temps de concertation de l'équipe pédagogique pour réguler le travail ; transmission du planning et du cahier de textes numérique aux apprenants et aux familles avant le week-end précédant sa mise en œuvre.

1.2. Maintenir le lien social avec et entre les apprenants²

Organiser des temps d'échanges individuels et collectifs pour assurer et maintenir l'interaction, favoriser la relation entre pairs et l'émulation collective ; individualiser les échanges pour les apprenants en difficulté (enseignants, formateurs, moniteurs, CPE, équipe vie scolaire, direction, personnels de santé).

1. Exemple d'organisation d'une classe numérique à distance qui correspondrait à un enseignement de 50 minutes en présentiel in https://chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/covid-19/cont-peda-recom.pdf

2. Les enseignants ont utilisé différents outils papier et/ou numérique : téléphone ou SMS, courriers électroniques, ENT (réseau social, forum ou fil de discussion en ligne, enregistreur vocal de l'ENT), outils d'écriture collaborative (mur, traitement de texte collaboratif, cahier multimédia, « pad »), outils de partage et de publication (espace documentaire, « cloud »), outils de carte mentale, de carte heuristique ou de frise chronologique...

Exemples d'actions mises en œuvre pour maintenir le lien :

- **Dans la plupart des établissements, le CPE et les assistants d'éducation** (parfois aussi les TFR vie scolaire et infirmiers ou infirmières) ont eu un rôle de lien entre les élèves et la direction de l'établissement et/ou les équipes pédagogiques : appeler chaque semaine tous les élèves afin de connaître leur état d'esprit et cerner leurs questions récurrentes (charge de travail trop élevée, prêt de matériel informatique par l'établissement, difficultés de connexion...), maintenir l'ancrage et exiger que les élèves non connectés aux heures prévues rejoignent les groupes (classe virtuelle ou visio conférences).
- **De nombreux professeurs principaux** ont organisé des heures de vie de classe hebdomadaires afin de conserver un contact direct et régulier avec la classe et de faire le point avec les élèves sur leur humeur et leur travail. Ils ont constaté que tous étaient au rendez-vous, contents de pouvoir partager leur quotidien, leurs réussites et leurs difficultés en matière d'organisation, de maîtrise des technologies, de motivation... Ces moments essentiels pour affermir les liens du collectif classe ont permis aux élèves d'exprimer des émotions et des points de vue et pour les enseignants d'alimenter et d'ajuster, comme en présentiel, les situations didactiques : supports d'activités, énoncés de problèmes, conduite de recherches...
- **Les professeurs** ont pu vérifier aussi que, comme dans le groupe classe en présentiel, les plus assurés prenaient plus facilement la parole et occupaient davantage l'espace. Ils ont donc parfois divisé la classe afin de favoriser l'expression de tous et proposé à l'issue de ces rendez-vous un entretien individualisé avec chacun pendant quelques minutes afin de mettre en lumière les difficultés réelles vécues et de prévoir pour les décrocheurs un accompagnement incluant les parents.
- **Témoigner de l'expérience singulière du confinement** a été essentiel pour beaucoup d'adolescents afin de s'affirmer et de tenir à distance leurs angoisses. Pour restaurer la relation rompue, certains élèves ont spontanément ressenti le besoin de montrer leur sphère familiale à leurs camarades et à leur enseignant. Parfois, ils ont fait fusionner leur univers et celui des apprentissages en filmant, par exemple, en SAPAT, la préparation d'un repas ou en CGEA (Conduite et gestion de l'entreprise agricole) les gestes techniques nécessaires aux travaux agricoles.

- **Certains enseignants des matières générales et professionnelles** ont invité les apprenants à élaborer avec leurs pairs des productions diverses, comme le « journal de confinement » ou « la lettre d'une génération » pour partager des imaginaires, à diffuser des œuvres collectives en famille, pièces de théâtre, chansons, expressions corporelles et activités sportives. Au lycée agricole Louis Mallet à Saint-Flour, la filière « Nature » a organisé un concours de photographies naturalistes hebdomadaire. Chaque élève pouvait envoyer une photo prise dans son périmètre autorisé, puis le personnel et les familles votaient la semaine suivante. La finale, organisée le 10 juin a invité l'ensemble de la communauté éducative à départager les plus beaux clichés³.
- **Des projets d'éducation culturelle et artistique** ont favorisé l'expression de sensibilités individuelles, parfois très intimes, articulées dans une dynamique collective forte grâce à la pertinence pédagogique et éducative de leur montage et de leur suivi. Ils ont engagé l'ensemble de la communauté scolaire en répondant finement à l'urgence du besoin de lien et à l'expression de vécus dispersés en lien direct avec l'expérience de confinement : à Oloron « ce que je vois de ma fenêtre, ce qui me manque » ; à Saint-Flour, à Bourges « par la fenêtre je vois... »⁴, à Saint Gaudens avec la construction d'un horizon partagé habilement reconstruit par l'enseignant⁵.
- **Au lycée agricole de Vervins, les enseignants d'EPS** ont recréé virtuellement le bureau de l'Association Sportive et ainsi perpétué ce lieu de convivialité et d'échanges qui manquait à tous. Les apprenants ont pu faire remonter des informations, parler de leurs inquiétudes et partager les choix et les outils utilisés pour pratiquer l'activité physique. Programmés à différents moments de la semaine, ces temps ont été partagés avec assiduité par les enseignants, les apprenants et quelquefois même les parents ! À travers cette belle expérience recréée grâce aux liens tissés dans « le monde d'avant », les enseignants d'EPS ont montré que la distanciation physique n'était pas nécessairement synonyme d'isolement social.
- **Au lycée agricole Kyoto à Poitiers, la professeur documentaliste** a proposé un concours lié à l'expression : « Raconter son quotidien ». Voici la proposition qui a été faite aux élèves :

« L'expression sous toutes ses formes permet de prendre de la distance avec ces moments d'épreuve que nous vivons. Le lycée Kyoto vous propose de mettre en mots, en vers, en chanson, en dessin, en photo, en vidéo... ce que vous ressentez, ce que

3. <https://www.lycee-environnement-stflour.fr/>

4. <https://mocabru.wixsite.com/moco/copie-de-histoire-d-objets>

5. <https://horizons-lpa-st-gdens.tumblr.com>

vous souhaitez exprimer par rapport à la situation imposée du confinement. Vous pouvez donc écrire un texte, un poème, un haïku, une nouvelle, un journal de bord, une chanson ou faire un dessin, une vidéo, une photo... Les participants (élèves, étudiants et apprentis du lycée Kyoto) peuvent déposer via l'ENT leur création inédite, jusqu'au 4 mai 2020. Ces œuvres pourront faire l'objet d'une exposition et d'une communication sur Internet (sites web et Instagram de l'établissement, Padlet). Faites preuve d'imagination... !! »

1.3. Accompagner le travail des élèves et créer les conditions pour qu'ils apprennent à la maison

Permettre une appropriation effective par les élèves des éléments de cours proposés en quantité raisonnable et le développement de leur propre réflexion en évitant de les submerger de contenus non assimilables ; diversifier les informations relatives à un même savoir (classe « augmentée ») mais aussi trier les informations, délimiter le temps de réalisation de chaque activité, formuler des consignes simples et explicites illustrées d'exemples ; mettre en évidence les critères de réussite, revenir sur les acquisitions afin d'aider les élèves à progresser, inciter à pratiquer l'entraide et la coopération entre pairs.

Exemples d'accompagnement

- **Depuis le début du confinement**, les élèves d'une classe de première STAV ont créé un compte « Classe de français » sur Messenger. Ce fil de discussion a permis à l'enseignant de lettres d'interagir avec eux tous les jours en transférant les consignes de travail et des liens utiles (Comédie Française, plateforme Madelen du site internet de l'INA, articles, vidéos, émissions de radio, expositions virtuelles, ressources gratuites, BD, livres audio et livres numériques...). Pour chacune des séquences, les élèves ont eu accès à un Padlet qu'ils pouvaient enrichir s'ils le souhaitaient. Les lectures cursives ont été partagées grâce à la réalisation de capsules vidéo à la manière d'*Un livre, un jour*. Des exemples d'écrits réussis, des consignes d'autocorrection, ou un choix d'écrits annotés ont été diffusés à tous. Certains élèves ont continué d'écrire à la main et ont scanné leur production. Des entraînements à l'oral de l'explication de textes ont été assurés par visioconférence et les élèves ont proposé des enregistrements audios de leurs lectures assortis de grilles d'autocorrection. D'autres témoignages de pratiques en lettres et en philosophie sont disponibles sur le site Lettres ouvertes de l'ENSFEA⁶.

6. <http://lettres-ouvertes.ensfea.fr>

- **L'application « Mon EPS chez moi »** a permis de proposer aux élèves, dans la logique d'une pratique en autonomie, différents niveaux d'entraînement filmés et expliqués en fonction du degré de maturité, de pratique, de ressources et de compréhension de chacun. L'enseignement à distance a ainsi été l'occasion de mettre en pratique, d'une part, la compétence « savoir s'entraîner » et, d'autre part, l'individualisation grâce à la mise en place d'une relation plus personnalisée. Par exemple, en partant d'une phrase chorégraphique, des élèves de SAPAT ont construit une prestation collective à distance en se filmant et ont découvert au montage la richesse de leur production collective artistique⁷.
- **Au lycée de Lons Le Saunier-Mancy, en CAPa palefrenier soigneur, l'enseignant d'équitation** a décidé de valoriser l'outil numérique via le média « youtube ». Le professeur utilisait dans sa pratique pédagogique depuis le début de l'année des capsules vidéo sur des actes de soins courants comme aborder, panser un cheval en sécurité ou entretenir la sellerie. Les élèves étaient donc habitués à ce support. Ayant accès aux chevaux de l'établissement durant la période de continuité pédagogique, l'enseignant a eu l'idée de se mettre en scène dans quelques exercices simples d'équitation et de se faire filmer. Ces démonstrations personnalisées, avec un cavalier et des chevaux connus des élèves, ont emporté l'adhésion de la majorité d'entre eux à un moment où l'accès au public de toutes les structures équestres était interdit. Les vidéos leur ont permis d'observer chaque exercice autant de fois que nécessaire puis d'en formuler une analyse avant de confronter les points de vue avec les autres élèves de la classe par visioconférence. Cette situation pédagogique inédite, sans pratique, n'a certes pas permis aux élèves de progresser en équitation. Par contre, en leur permettant de réfléchir collectivement à certains gestes montrés par leur professeur, elle a atténué leur déception de ne pas pratiquer l'équitation et a entretenu un lien indispensable entre eux et avec leur enseignant.
- **Dans une classe de troisième où le taux d'élèves dys est de 80 %, l'équipe s'est accordée sur les outils à utiliser pendant le confinement** et a écarté la visioconférence, trop compliquée à mettre en œuvre pour des raisons matérielles. Afin de simplifier les supports, les professeurs ont utilisé le téléphone et Pronote pour le dépôt et la réception des devoirs. La tâche a été facilitée pour les élèves dys grâce à leur habitude d'utiliser ces supports pédagogiques accessibles. L'adoption usuelle de règles universelles simples comme aérer les documents, choisir des polices adaptées, réduire le texte des consignes, en soutenir le sens avec des images, formuler une idée par ligne les a également

7. https://chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/03-actions/sport/actu-sport/actu-sport-2006.pdf

aidés. L'accès à l'ensemble du cahier de texte a permis à l'équipe pédagogique de coordonner et d'équilibrer les travaux sans submerger les élèves et d'apporter sans délai leur soutien à ceux qui ne rendaient pas les productions afin d'éviter le décrochage. L'emploi du temps a été réorganisé par affinités de matières et les mercredis après-midi ont été consacrés à la révision du Diplôme National du Brevet pour les élèves avec notification de la Maison Départementale des Personnes Handicapées et des Auxiliaires de Vie scolaire. Chaque enseignant a proposé à tour de rôle un exercice du brevet. Les élèves ont si bien adhéré au dispositif que la révision a été ouverte à tous les élèves de troisième ! Le soutien des parents a été déterminant dans un premier temps, par exemple pour accompagner le suivi et le rendu des travaux scolaires. Cependant, très vite la prise d'initiative s'est développée, les jeunes ont osé poser clairement des questions, demander de l'aide. Le téléphone a permis des rendez-vous réguliers avec le professeur principal afin de favoriser l'ancrage en aidant à l'organisation dans le travail, surtout pour ceux qui n'avaient pas le soutien des parents et/ou de l'Auxiliaire de Vie scolaire. Ce rituel de suivi a rencontré un tel succès que les coups de téléphone ont été limités à un rendez-vous du soir ou remplacés par un texto ou un mail sur Pronote. En conclusion, l'équipe pédagogique, du fait d'une mobilisation collective réfléchie, a constaté avec satisfaction que la classe dans son ensemble travaillait de façon régulière et continue, encore mieux qu'avant le confinement !

2. L'enseignement, un métier de la relation⁸

Lors de cette crise, les parents se sont davantage impliqués, les équipes pédagogiques ont développé de nouvelles compétences professionnelles et les élèves ont gagné en autonomie.

Si l'enseignement à distance a permis de vérifier que le recours aux méthodes canoniques descendantes ne suffisait pas, cette expérience a surtout permis de lister un ensemble de bonnes pratiques favorisant réellement la transmission des savoirs et l'acquisition des compétences, donc l'accroissement du niveau général et la réduction des inégalités scolaires et sociales :

- **L'organisation des enseignements est une construction de l'équipe pédagogique.** La qualité de la concertation en équipe est nécessaire à la mise en place d'un cadre d'apprentissage structuré.

8. Arrêté du 13 juillet 2016, annexe XV : [...] Développer des pratiques pédagogiques actives et collectives.

- **L'apprentissage est une activité sociale.** D'une part, un environnement garantissant l'apprentissage coopératif et les activités partagées permet d'impliquer les élèves et de les faire progresser. En échangeant entre eux sur ce qu'ils ont appris et effectué et en discutant des méthodes pour y parvenir, ils améliorent leurs compétences. D'autre part, une relation individualisée entre élèves et enseignants, avec une attention aux particularités et aux stratégies d'apprentissage de chacun, soutient l'estime de soi, l'autonomie et la motivation dans les apprentissages.
- **L'évaluation accompagnée des apprentissages permet de progresser.** Les élèves qui connaissent à l'avance les critères d'évaluation et les stratégies à mettre en place réussissent mieux. Une évaluation formatrice leur permet de progresser en réfléchissant à la pertinence des méthodes employées.
- **Le dialogue avec les parents est propice à l'apprentissage.** Afin d'emporter l'adhésion des parents dans la scolarité de leurs enfants, les valeurs, les objectifs et les activités de l'école doivent être explicitées. L'implication des parents renforce alors les apprentissages et favorise les progrès.

3. Préconisations pour « l'école d'après »

La mise en place de l'enseignement à distance lors du confinement a certes permis de mesurer ce que les outils numériques peuvent apporter dans la relation pédagogique et éducative. Cependant, les pratiques remontées du terrain suffisent à nous prémunir contre la solution du tout numérique et nous conduisent à réaffirmer qu'enseigner c'est transmettre en accompagnant.

- **Généraliser l'accompagnement des apprenants.** C'est l'engagement professionnel fondé sur l'accompagnement au quotidien des apprenants qui a permis d'atteindre les objectifs de transmission à distance. Cette posture, imposée par le confinement, doit être encouragée. Concrètement, l'accompagnement se traduit par la mise en œuvre d'une pédagogie active et différenciée où des situations d'apprentissage collectives, fédératrices et pluridisciplinaires permettent à chaque apprenant de s'approprier les savoirs et d'aiguiser ses compétences dans des activités porteuses de sens. Pour ce faire, les équipes s'approprient collectivement les référentiels de diplômes afin de construire ensemble les progressions pédagogiques et d'organiser l'emploi du temps en conséquence. Ils envisagent ensemble une évaluation formative adaptée à chaque apprenant favorisant la structuration et la consolidation des connaissances comme des compétences. Afin d'inclure les parents, ils clarifient ces objectifs auprès d'eux.

Accompagner l'élève dans un but d'éducation, le suivre, le soutenir, le guider, l'orienter dans son parcours scolaire suppose que l'enseignant détienne les savoirs à transmettre et une idée précise des compétences à acquérir. Il lui faut aussi développer des compétences relationnelles d'écoute et de compréhension, « une qualité de présence » lui permettant « de recevoir (...) l'expérience » de l'apprenant et de lui laisser la capacité de décider sur sa façon « de construire ses connaissances ».

- **Adapter la formation des enseignants**⁹. Pour assurer la continuité pédagogique, la réponse s'est faite très majoritairement via les outils numériques. Mais les enseignants ont réalisé rapidement que distribuer des documents PDF ou diffuser un exposé en visio était peu efficace. Dans une mise en œuvre pédagogique où les ajustements formulés au fil de l'eau n'étaient plus possibles, il fallait aller à l'essentiel, cibler les notions, travailler sur les problèmes d'implicite, et procéder régulièrement à une évaluation formative. Ces mises en œuvre où le « savoir être là » nécessitent le développement de compétences relationnelles renforcées de la part de l'accompagnant, sont abordées en formation initiale. Légitimées par l'expérience de l'enseignement à distance, elles s'imposent aujourd'hui à tous et doivent être développées en formation continue. On constate en effet que les établissements déjà impliqués dans une stratégie d'emploi d'outils numériques (lycées 4.0 en région Grand-Est, outils et services de travail en ligne utilisés par le CNEAP, par exemple) ont en effet plus facilement surmonté les difficultés de ces nouvelles modalités d'enseignement.

Conclusion

Dans cette situation exceptionnelle, c'est le lien pédagogique et éducatif qui a fonctionné. Avec les préconisations et les outils dont elles disposaient, les équipes ont imaginé rapidement les moyens d'une pédagogie à distance. Mais pour éviter le décrochage et transmettre, celles qui ont réussi à continuer de « faire école » se sont avant tout appuyées sur des habitudes de travail collaboratives et sur la qualité d'une relation entretenue au quotidien avec leurs élèves. Plus que jamais, elles ont pris conscience de la nécessité de lever les implicites habituels, sources de malentendus et de renoncement conduisant parfois au décrochage, pour scénariser en équipe l'enseignement autour de temps forts, en valorisant l'implication d'apprenants actifs et engagés.

9. Sur un autre plan, l'organisation de la formation des enseignants doit aussi évoluer. Comme cela existe depuis longtemps en formation continue, l'hybridation des formations permet d'une part de limiter le temps de déplacement mais aussi d'envisager des formations auxquelles on ne pensait pas avant : visio courte sur un point d'information très ciblé d'une nouvelle note de service en lien avec, par exemple, un examen (modification d'épreuve), nouveau document d'accompagnement pour en expliquer l'esprit...

Bibliographie

Arrêtés

Arrêté du 1^{er} juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation.

Arrêté du 13 juillet 2016 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation au sein de l'enseignement agricole.

Articles

ALGAN Y., HUILLERY É., PROST C., « Confiance, coopération et autonomie : pour une école du XXI^e siècle », *Les notes du conseil d'analyse économique (CAE)*, 2018, n° 48. p. 7-8.

MEIRIEU P., ARENAS R., « Pour une école de l'entraide et de la coopération », *Libération*, 24 juin 2020.

DUBET F., « Après le virus, l'école sera-t-elle comme avant ? », *Cahiers pédagogiques*, 20 avril 2020.

CHASSÉ E., « L'enseignement [au collégial] : un métier de relations », *Pédagogie collégiale*, vol. 20, n° 1, automne 2006, p. 25-31.

COSMOPOULOS A., « La relation pédagogique, condition nécessaire de toute efficacité éducative », *Revue française de pédagogie*, 1999, vol. 128, p. 97-106.

HADJI C., « Penser l'après : Pour une école de l'essentiel », *The conversation*, 1^{er} mai 2020.

JELLAB A., « Voie Pro : 'Le confinement a renforcé la qualité de la relation entre élèves et enseignants' », *AEF Info*, 6 juillet 2020.

PLANTARD P., « Coronavirus : 'Le deuxième front de la nation apprenante' », *Le Monde*, Tribune du 24 mars 2020.

Ouvrages collectifs

DUMONT H., ISTANCE D., BENAVIDES F. (dir. pub.), *Comment apprend-on ? : La recherche au service de la pratique, La recherche et l'innovation dans l'enseignement*, 2010, Éditions OCDE, Paris, 360 p.

Pas de continuité pédagogique sans continuum éducatif et relationnel

83

Ressources complémentaires

Réseau Insertion-égalité, « Projet personnel, scolaire et professionnel du jeune. Guide de l'accompagnement (2018) », 2018, BVIE DGER Réseau national insertion égalité des chances de l'enseignement agricole, Chlorofil.

Agrosup Dijon EDUTER, BVIE, « Séminaire final « Ancrochage » 9 et 10 décembre 2014, synthèse des actions en EPL », 2014, Chlorofil.

DGER, « Cap'Eval : Une formation pour maîtriser les fondamentaux de l'évaluation certificative », 2018-2019-2020-2021, Chlorofil.

[...]

GUYON, Régis et DAVIDENKOFF, Emmanuel. Ce n'est pas la question du numérique qui se pose, mais celle du pédagogique. *Diversité*, 2016, n° 185, p. 17-20.

Entretien avec Emmanuel Davidenkoff

« Ce n'est pas la question du numérique
qui se pose, mais celle du pédagogique »

Emmanuel Davidenkoff est journaliste, spécialiste des questions d'éducation. Il dirige le service Campus au quotidien *Le Monde* et produit des chroniques pour France Info. Il a publié *Le Tsunami numérique* en 2014, chez Stock.

Entretien réalisé par Régis Guyon en juillet 2016.

Régis GUYON. Vous suivez les questions du numérique à l'école de près depuis plusieurs années et vous avez publié en 2014 un ouvrage fort remarqué. Son titre, *Le Tsunami numérique*, laisse à la fois entendre une forme d'irréversibilité de la « déferlante numérique », mais aussi de brutalité, concernant les transformations qu'elle génère. Selon vous, en quoi le numérique peut-il ou change-t-il l'école ?

Emmanuel DAVIDENKOFF. Ce qui change l'école, c'est avant tout le projet pédagogique et le projet politique, les deux étant toujours intimement liés. Ce qui est intéressant avec le numérique d'aujourd'hui, c'est qu'il offre la possibilité de transcender un certain nombre de propositions pédagogiques : fabriquer en impression 3D, inverser la classe avec des MOOC, apprendre les tables de multiplication avec une appli, échanger entre établissements avec le mail, publier un journal avec un blog, jouer avec un *serious game* engageant et interactif... Internet, ou les bases de données, on peut dire que cela fait très longtemps qu'on les a à disposition. Mais le fait que

nous puissions accéder aujourd'hui avec une telle facilité à autant de savoirs scientifiques validés, ou à des bibliothèques mondiales, c'est là la véritable nouveauté de ces trente dernières années. Cette possibilité offerte par internet est le gage, pour des enseignants et leurs élèves, de l'accès à des savoirs réactualisés en permanence, à l'opposé des manuels aux contenus figés.

R. G. Internet permet également le participatif, l'ascendant et d'autres formes nouvelles de participation...

E. D. Exactement, mais les enseignants ne sont pas obligés de l'intégrer à leurs pratiques, et tous ne le font pas... Aller vers un savoir en mouvement, en construction, c'est inconfortable pour certains d'entre eux, qui peuvent préférer utiliser des manuels (parfois périmés) qu'ils maîtrisent mieux et qui sont plus sécurisants pour eux. Les outils de communication qu'offre le numérique sont une mine pour les pédagogies de type Freinet, si vous avez envie, par exemple, de faire et de publier des journaux ou d'entretenir une correspondance avec des élèves du monde entier. Certes, ces dispositifs ne sont pas nouveaux, ni nécessairement innovants, mais pour un certain nombre de dispositifs préexistants, le numérique peut agir comme un accélérateur.

R. G. Ce que vous évoquez reste apparemment dans le registre du potentiel?

E. D. Les dispositifs pédagogiques peuvent tout autant créer du contrôle et de la soumission que de l'ouverture et de la coopération. Si vous avez envie de classer hystériquement les élèves en leur faisant passer des tests sous forme de QCM, en calculant le temps qu'il leur faut pour répondre parce que vous êtes vraiment un obsédé du classement, le numérique va vous faire cela parfaitement bien! De la même manière que si vous voulez construire une société autoritaire et verticale ou, à l'inverse, une société horizontale et coopérative, aujourd'hui, le numérique vous permet de faire les deux, de manière très performante. C'est pour cela que la question n'est pas tellement de savoir si le numérique change quelque chose dans les enseignements, mais plutôt de savoir quel est le projet pédagogique et politique qui est sous-jacent. À partir de là, il faut se demander quels sont les outils numériques permettant ou facilitant la mise en œuvre de ce projet. Car les outils ne sont pas neutres. Aujourd'hui, les puissances de calcul sont considérables et permettent l'accès rapide à tout type de données, notamment à des informations fines sur la façon dont chacun apprend. On peut en faire un instrument de contrôle qui s'étend y compris hors de l'espace et du temps scolaires. Ou un outil merveilleux pour individualiser l'enseignement, y compris sur des grandes masses d'élèves ou d'étudiants.

R. G. Le numérique pose également la question de la ludification, ou de la gamification, via les jeux sérieux ou les applications éducatives, qui brouille les frontières entre le formel et l'informel, entre le scolaire et la vie des familles, des

enfants. Si le numérique est omniprésent partout, comment peut-on expliquer les ruptures éducatives en termes d'usages?

E. D. Ce qui me frappe depuis de longues années, c'est que, paradoxalement, il y a une sorte de conservatisme de la part des élèves. Et je me

“

Le numérique interroge la relation que l'école entretient avec la manière d'acquérir des savoirs

”

demande même parfois s'il n'est pas plus grand que le supposé conservatisme des enseignants. Très souvent, quand on assiste à des séances de classe où le numérique est convoqué, notamment lorsqu'il s'agit de jeux, les enfants considèrent qu'ils se sont amusés mais qu'ils n'ont rien appris, alors

que les adultes présents ont bien vu que les enfants avaient appris des choses. Il y a cette idée que si les modalités d'apprentissage semblent ludiques, alors ce n'est pas sérieux.

R. G. Cela rejoint le débat qui portait sur la télévision scolaire dans les années 1980, n'est-ce pas?

E. D. Pour moi, le numérique, et les écrans en général, interrogent la relation que l'école entretient avec la manière d'acquérir des savoirs. Il y a vingt ans, j'ai fait un reportage sur une classe de mer dans le Finistère et j'ai reçu le même type de réflexions de la part des élèves; alors qu'ils avaient passé la journée à patauger dans les flaques et à évoluer sur les rochers, à découvrir des animaux, des plantes, à ramasser des anémones, à les classer... ils n'avaient pas conscience d'avoir appris là aussi des choses. Sans doute croyaient-ils que l'apprentissage ne pouvait se faire que devant une table, sur une chaise et dans la souffrance? On voit bien que ce n'est pas la question du numérique qui se pose, mais celle du pédagogique.

R. G. Avez-vous eu l'occasion d'observer des systèmes où le numérique est réellement bénéfique? Ne serait-il pas utile, d'autre part, de se poser la

question même de savoir s'il est important de favoriser l'usage du numérique ?

E. D. J'allais vous parler de la Finlande. Quand, dans les années 1970, elle décide de réformer son système et d'aller vers des pédagogies qui justement favorisent la coopération et font une place importante au corps et à la créativité, il n'y a alors pas d'écran ! À un moment donné, la décision importante que prend la Finlande, implicitement en tout cas, c'est de dire aux enseignants : « On vous fait confiance, on cesse d'être dans le registre du contrôle. » On voit là toute la différence avec le système français, avec sa hiérarchie et son système d'inspection surpuissant, qui est paradoxalement absent dans le quotidien de la classe.

R. G. Il y a quand même sur le terrain des initiatives, individuelles ou collectives, des établissements, des collèges, des écoles qui font des choses avec ou grâce au numérique. On a d'ailleurs parfois l'impression que c'est surtout l'affaire d'individus, passionnés par les nouveaux outils. Est-il possible de dépasser ces professionnels – leurs pratiques ou innovations – pour « faire école » ?

E. D. Ces questions de dissémination des pratiques étaient déjà débattues par les membres du Conseil national de l'innovation et de la réussite scolaire il y a quinze ans, en opposition avec les tenants de la verticalité, qui pensaient que seule l'imposition de normes par le ministère était susceptible de faire bouger les choses. L'institution n'est pas seule en cause, il y a aussi les élèves et les parents mais aussi la fonction sociale que les uns et les autres attribuent à l'école. Tant qu'une majorité de personnes pense que l'école est là pour trier les élèves, pour les classer, il est compliqué de faire du coopératif,

de déployer des pédagogies centrées sur la bienveillance ou l'évaluation non sommative... On pourrait penser que les familles plutôt éduquées et socialement favorisées seraient plus enclines à faire perdurer une école sélective, perpétuant leur classe sociale, et que les familles plus populaires, défavorisées, préféreraient une école plus « coopérative » ; en fait, c'est plutôt l'inverse que l'on constate. Plusieurs chercheurs, dont Jean-Pierre Terrail, nous ont même alertés de longue date sur le fait que les pédagogies plus coopératives, plus innovantes, ne portent pas nécessairement leurs fruits dans les milieux populaires.

“

**L'institution
n'est pas seule
en cause**

”

R. G. Comment comprendre cette promotion du numérique venue de l'extérieur de l'école, par des industriels ou des associations, et qui a immanquablement une incidence sur l'école elle-même ?

E. D. L'enseignement supérieur privé est présent, voire domine sur des secteurs dont le service public ne s'est pas emparé, ou pas suffisamment vite ou suffisamment sérieusement. Dans l'audiovisuel par exemple, il y a énormément d'écoles privées car l'enseignement supérieur public est resté extrêmement malthusien pendant des années. L'université n'est pas rentrée dans le débat, peut-être pour des questions de moyens – car il faut investir fortement en matériel et aussi tisser des liens avec le marché de l'emploi. C'est la même chose dans le journalisme. Il existe aujourd'hui des dizaines de filières universitaires dans ce secteur, mais les écoles les plus demandées, les plus recherchées, restent des écoles privées pour l'essentiel. Et ceci est aussi vrai dans les domaines de la communication, du marketing, du management et de l'informatique. Concernant le numérique, à un moment donné, les écoles d'ingénieurs n'ont pas bougé suffisamment vite. Le réseau des EPITECH, l'ÉPITA et d'autres écoles d'ingénieurs en informatique privées se sont créées – jusqu'à l'École 42, que Xavier Niel a créée en 2013 –,

qui prorogent et poursuivent cette histoire. Ce qui fait l'attractivité d'une filière, quelle qu'elle soit, et cela se vérifie dans tous les pays du monde, c'est sa capacité à offrir un emploi et, si possible, le plus pérenne possible. Sauf exception, les étudiants ne s'inscrivent pas à Oxford ou à MIT parce qu'il y a des prix Nobel et de la recherche, mais parce qu'ils savent qu'avec un de ces diplômes, ils auront un bon travail.

En France, pour réussir des études supérieures d'excellence, une majorité de parents et de professeurs de lycée pense qu'il faut absolument passer par les classes préparatoires, qui privilégient à la fois l'empilement des savoirs et un haut degré de conceptualisation théorique. Il n'est donc pas évident de vendre aux familles un système qui ferait plus de place à l'induction qu'à la déduction, plus de place à l'expérimentation qu'à la théorie et plus de place à la coopération qu'à la compétition.

20

[...]

FABRE, Isabelle. La contribution de l'espace documentaire à la définition d'un tiers métier : professeur-documentaliste. In : I. FABRE (dir.), *Professeur-documentaliste, un tiers métier*. Dijon : Educagri éditions, 2011. p. 191-199.
[...]

La contribution de l'espace documentaire à la définition d'un tiers métier : professeur-documentaliste

Isabelle FABRE, maître de conférences en sciences de l'information et de la communication
au sein de l'Université de Toulouse, à l'ENFA,
dans l'unité mixte de recherche EFTS (Éducation, Formation, Travail, Savoir),

Le professeur-documentaliste est à la fois un enseignant de la discipline information-documentation et le gestionnaire d'un système d'information pédagogique au service des usagers d'un établissement scolaire. Ce système d'information se matérialise dans le centre de documentation et d'information (CDI), espace a priori fondamental dans le parcours d'apprentissage mais cependant souvent vécu comme un espace non reconnu et peu valorisé. Non-lieu, espace potentiel, espace transitionnel ou encore hétérotopie, nous tenterons à travers ces différentes approches de l'espace d'en mesurer le rôle dans la construction d'un tiers-métier.

CDI, ESPACE DOCUMENTAIRE, PROFESSEUR-DOCUMENTALISTE.

Introduction

Le professeur-documentaliste est à la fois un enseignant de la discipline information-documentation et le gestionnaire d'un système d'information pédagogique au service des usagers d'un l'établissement scolaire. Ce système d'information se matérialise dans le Centre de documentation et d'information qui, comme le mot « centre » le précise (« centre » entendu comme le « milieu d'un espace quelconque, point de convergence ou de rayonnement, lieu où diverses activités sont regroupées » (Rey, 1990)), « se situe au cœur de l'établissement ». Cette expression consacrée symbolise le fait que cet espace paraît fondamental dans le parcours d'apprentissage, par sa fonction de mise à disposition de ressources informationnelles. Cependant, de nombreuses voix discordantes chez les professeurs-documentalistes soulignent l'existence d'un espace souvent délaissé, oublié, non reconnu et non valorisé, entrant ainsi en dissonance avec la notion de centre, que

ce soit par l'institution, les enseignants ou les élèves. Qu'en est-il alors de cet espace ? Ni salle de classe, ni salle de réunion, ni laboratoire informatique, ni salle des profs, ni bureau, ni centre... Comment cet espace est-il vécu par les professeurs-documentalistes ? Peut-on accéder à une définition de l'espace CDI ?

Le professeur-documentaliste détient cette double aptitude, enseignant et gestionnaire qui, bien que pensée comme une richesse, apparaît pourtant comme un frein en terme de reconnaissance institutionnelle, perturbant par là-même leur identité professionnelle (Marcel, Gardiès, 2010) et le métier qui est donné à voir. Dans cet univers complexe, l'espace documentaire est-il une entrave, un « non-lieu » neutralisant ou simple distributeur vers d'autres lieux, ou pouvons-nous tenter de l'aborder comme un espace tiers, en capacité d'établir des liens, que nous tenterons de cerner en l'interrogeant selon plusieurs angles d'approche : non-lieu, espace transitionnel, hétérotopie.

1. Cadre de la recherche

1.1. L'espace documentaire, celui du professeur, celui du documentaliste

L'expression « espace documentaire » est utilisée pour désigner des réalités très diverses. Nous la penserons ici comme l'« espace physique d'une bibliothèque, d'un centre de documentation », au sein desquels co-existent fortement un espace « réel », physique, et un espace « virtuel », numérique. C'est donc une notion polysémique et complexe qui, davantage questionnée à partir du concept d'espace, lui-même pluriel, nous a permis d'en montrer toute la richesse (Fabre, 2008, 2009). L'espace documentaire des CDI s'inscrit, du moins dans le discours, dans une modernité affirmée, mettant en présence à la fois un accès à l'information d'actualité et parallèlement les moyens modernes d'accéder à cette information. Sur ce point, il diffère idéologiquement des espaces documentaires des bibliothèques, héritiers de toute leur histoire ou d'une architecture qui réinvente toujours la symbolique de leur image, en s'appuyant sur des structures que les institutions semblent maintenir dans un certain modèle de conception. L'appellation « centre » de documentation est née d'une volonté de se différencier des bibliothèques et d'affirmer un rôle « central » comme pour affirmer sa nécessité et légitimer son existence.

Ainsi, dans l'idéal, ce modèle de conception s'inscrit dans un modèle pédagogique énonciatif qui inclut les pratiques rêvées des usagers : « ce qui est privilégié par les usagers des CDI c'est la forme éclectique de lecture. Or celle-ci est la seule modalité de lecture véritablement globale. Elle suppose une connaissance de l'ensemble de l'espace, qui se traduit par une stratégie comportementale de « tissage » entre les différentes zones de classement » (Fondin, 2005). Éviter les cloisonnements excessifs, créer des interpénétrations entre les différentes zones de classification devraient être au cœur de l'énonciation

qui mettrait en avant « une organisation matérielle et spatiale des connaissances traduisant à la fois une vision de l'organisation du savoir et une conception des moyens de sa communication » (Le Marec, 2003).

Or cette énonciation n'est, d'une part, jamais réellement achevée car elle est collective. Elle implique l'ensemble des acteurs qui participent de sa nature documentaire, à savoir l'institution qui accueille ce service documentaire, les professionnels qui l'organisent et les usagers qui l'utilisent. Cet espace documentaire, entre écriture, visibilité, articulation de la contrainte et de l'initiative, repose sur un ensemble d'éléments qui contribuent, à des niveaux différents, à son énonciation. D'autre part, en plus de cette mouvance intrinsèque à l'activité qui s'y déroule, l'espace documentaire est également un entre-deux : entre la salle de classe et le monde « réel », entre-deux qui fait écho à la double figure du professeur-documentaliste mais qui éloigne encore de cette centration désirée du « centre » de documentation et d'information.

Mais avant d'interroger cette zone intermédiaire, voyons s'il « existe un espace particulier, préalable à la médiation, mais grâce à l'espace qu'il crée, [...] rend possible, organise, et éventuellement crée un effet de signification au-delà des contenus transmis ou échangés » (Hert, 1999).

1.2. Cadre théorique

1.2.1. *Non-lieu*

La tendance actuelle dans la conception des CDI inscrit des sous-espaces, « espace de lecture » ou « espace de travail », qui délimitent des activités au sein d'un espace idéalement décroisé. Ces expressions stéréotypées nous paraissent sans signification forte et sans intérêt car elles ne prêtent pas le flanc au questionnement et à la sensation. Ces entités ont tendance à brouiller l'offre de tissage cognitif et relationnel utopiquement recherchée, rendant par là même sans essence, sans réelle substance des espaces qu'on tente impérativement de qualifier *via* des pratiques attribuées.

Le CDI est-il vraiment un « non-lieu » c'est-à-dire un espace surpeuplé « où se croisent en silence et s'ignorent des milliers d'individus [qui] forment des parenthèses anonymes et sans jeu social » (Augé, 1992) ? Le centre de documentation est-il vraiment un espace de transit à partir duquel se redistribuent d'autres lieux ? Cette préoccupation ne transforme-t-elle pas les CDI en « non-lieux » selon la notion créée par l'anthropologue M. Augé ? En effet, les « non-lieux » appartiennent à la sur-modernité et renvoient non pas à la société ou à l'espace vécu mais plutôt à une coexistence d'individualités (Augé, 1992). Est-ce que l'espace documentaire du CDI, à la différence de celui de la bibliothèque vue comme véritable lieu historique et symbolique, correspond à une sorte de parenthèse au sein de laquelle l'on entre incognito, où l'on ne devient une individualité qu'à la sortie et seulement si l'on a emprunté un ouvrage, et que quelqu'un s'enquiert alors de notre

nom et de notre prénom ? Le lieu doit offrir à chaque usager un espace qu'il incorpore à son identité, dans lequel il peut rencontrer d'autres personnes, un lieu qui intègre l'ancien et le moderne dans un spectacle de la modernité « car un espace qui ne peut se définir ni comme identitaire, ni comme relationnel, ni comme historique définira un non-lieu » (Augé, 1992).

Un non-lieu est un endroit que l'on n'« habite » pas dans lequel l'individu demeure anonyme et solitaire, comme dans une sur-modernité. Est-ce à dire que la relation pédagogique se noue ailleurs, dans la salle de classe par exemple, ou lors d'une mise en relation bien spécifique au cours de travaux pratiques qui vont se dérouler dans un des nombreux cloisonnements qui constituent l'espace documentaire ? Nous pensons que ce « non-lieu », apparent ou réel, mérite que l'on s'attarde sur la dénomination d'« espace documentaire » afin d'en faire surgir sa dimension signifiante, trop vite appauvrie par un vocabulaire qui en brouille la richesse. De cet espace interchangeable où l'être humain reste anonyme, on peut alors questionner le souci d'efficacité de la circulation de l'information au sein d'une sur-modernité (Augé, 1992).

Avec la sur-modernité, il s'agit de réapprendre à penser l'espace. C'est par exemple en se projetant sur ses usages qu'on peut l'aborder différemment. Ou encore en notant que « le lieu s'accomplit par la parole, la connivence » (Augé, 1992, p. 99). Ainsi, il en va du lieu comme du non-lieu, aucun n'existe sous une forme pure, il s'y recompose des lieux et des relations s'y tissent, « bricolages » et « arts de faire » (de Certeau, 1980) y redéployent leur stratégie (Augé, 1992). Ainsi, espace de lecture, espace d'accueil, etc. témoignent d'une abstraction qui les menace en tant que signifiant. Alors que « pratiquer l'espace c'est répéter l'expérience jubilatoire et silencieuse de l'enfance : dans le même lieu être autre et passer à l'autre » (de Certeau, 1980).

Le non-lieu pour de Certeau, c'est faire allusion à la qualité négative du lieu, une absence du lieu à lui-même. « Les noms créent du non-lieu dans les lieux; ils les muent en passages » (Certeau, 1980). Non lieu désigne deux réalités complémentaires mais distinctes : « des espaces constitués en rapport à certaines fins [...] et le rapport que les individus entretiennent avec ces espaces. Un lieu anthropologique crée du lien social, un non-lieu crée de la contractualité solitaire » (Augé, 1992, p. 119).

La médiation qui établit le lien des individus à leur entourage dans l'espace du non-lieu passe par des mots, voire par des textes : imagination, évocation. Les lieux qui n'existent que par les mots qui les évoquent sont des non-lieux dans le sens de lieux imaginaires, utopies banales, clichés. Certains non-lieux se définissent par les mots et les textes qu'ils nous proposent, mode d'emploi prescriptif ou informatif : « inscrivez-vous à l'accueil », « travaillez en silence », « vous entrez au CDI ». Ces interpellations fabriquent l'utilisateur et l'individualisent.

L'usager du non-lieu est en relation contractuelle avec celui-ci, ce qui accentue l'idée d'individualisation. Pas de droit à l'anonymat sans inscription et authentification préalable. L'espace du non-lieu ne crée ni identité singulière ni relation mais solitude et similitude. Paradoxe, un non-lieu offre des repères à l'égaré. Un personnage est chez lui lorsqu'il est à l'aise avec la rhétorique des gens dont il partage la vie. Ainsi, un trouble de communication rhétorique manifeste le passage d'une frontière.

1.2.2. *Espace potentiel/espace transitionnel*

« L'usage du lieu est donc un processus complexe qui ne saurait être réduit à un comportement physique ou à une impression sensorielle, à une expérience émotionnelle ou à une compréhension logique, sa structure comprenant toutes ces dimensions » (Norberg-Schultz, 1997, p. 11). Il est jalonné de « moments » caractéristiques. Le terme « moment », du latin *momentum*, « mouvement », a été choisi parce qu'il renvoie au temps et au lieu. On peut présenter l'entrée dans un lieu de façon chronologique : lors de son arrivée, l'usager arrive au seuil d'un espace. C'est alors la relation extérieur/intérieur qui est essentielle et qui renvoie à l'identité du lieu. La rencontre, c'est le moment où l'on entre, où l'on rencontre un lieu et où son unité a pour premier visage une « atmosphère ». Ce qui frappe alors c'est la cohérence spatiale, les éléments déterminés par l'ensemble. Le moment du séjour est celui de la réunion, c'est-à-dire celui de la clarification, l'accord que l'on doit trouver dans un lieu relié à un contexte. Tous ces points précisent le comment de l'usage du lieu. De son côté, « la mémoire en tant que connaissance ou reconnaissance est le présupposé de l'orientation. Points de repères figurés, organisation spatiale compréhensible, le lieu qui est œuvre humaine doit présenter des routes et des destinations définies sinon le visiteur est désorienté et il n'y a alors qu'une découverte fragmentaire du lieu » (Norberg-Schultz, 1997, p. 10).

À partir de ce premier cadre théorique, nous précisons notre hypothèse de départ en interrogeant l'espace documentaire comme un espace potentiel et ses objets transitionnels. Entre bienveillance et illusion, l'espace documentaire du CDI, pensé et organisé par le professeur-documentaliste, dépasse parfois la simple médiation documentaire car il s'inscrit comme un « espace potentiel, lieu dans lequel prend place l'expérience » (Belin, 2002, p. 90).

Pour D. Winnicott, le lieu est ce qu'il appelle « espace potentiel » : plus ce lieu est « étroit » moins il aura de chance de permettre la manifestation d'une expérience. Dans ce lieu doit pouvoir s'inscrire un désir qui se charge en réalité. Pour cela, il faut que préalablement aient été pensées et organisées les conditions de l'autonomie.

L'« espace transitionnel » (Winnicott, 1975) est un espace qui va jouer un rôle essentiel dans les processus de représentation et de symbolisation et qui va permettre un premier décollement avec l'objet maternel, un premier mouvement de l'enfant vers l'indépendance. L'espace transitionnel permet de symboliser le monde en prenant une distance

par rapport à lui. C'est une aire intermédiaire qui peut permettre une expérience culturelle. Cette expérience peut être imaginaire comme technique, mettant l'enfant dans un rapport à des objets et dans un rapport aux autres. Pour D. Winnicott, l'espace transitionnel est l'espace du père, celui qui permet de sortir de la relation à la mère en expérimentant une séparation *via* un espace de jeu. Il peut ainsi tester une liberté d'action sans que pour autant ses tâtonnements soient perçus autrement que comme des essais ou des tests. Ce qui est éprouvé est l'absence de la mère, ce qui existe en dehors de la mère. Si nous poursuivons l'analogie avec le CDI comme espace transitionnel, on le questionnera comme suppléant de la situation traditionnelle d'enseignement. Et cet échange avec le monde crée un espace potentiel qui s'inscrit dans un entre-deux (entre la classe absente/présente et le monde social) et offre la possibilité de se confronter à la réalité en la symbolisant au travers en particulier d'un effort d'imagination et de construction de sens qui peut passer par le « braconnage » et le détournement des dispositifs techniques.

1.2.3. Hétérotopie

Nous convoquerons ensuite l'idée d'hétérotopie forgée par M. Foucault comme étant un espace autre qui permet la localisation physique d'une utopie. Ce sont des espaces concrets qui hébergent l'imaginaire (Fabre, 2008) et qui sont également utilisés dans une sorte de mise à l'écart.

Nous retiendrons dans les principes qui définissent une hétérotopie, deux d'entre eux. D'une part l'hétérochronie, en rupture avec le temps « réel », qui, par l'accumulation d'objets et de livres de tous les temps, constitue un lieu qui est lui-même hors du temps comme, par exemple, la bibliothèque. D'autre part, l'illusion qui crée un espace « réel » aussi parfaitement organisé et ordonné que l'espace réel est désordonné, brouillon et mal agencé comme, par exemple, les jardins, hétérotopie universalisante qui juxtapose en un seul lieu réel plusieurs espaces, plusieurs emplacements qui sont en eux-mêmes incompatibles. « Emplacements [...] qui entretiennent avec l'espace réel de la société un rapport général d'analogie directe ou inversée. C'est la société elle-même perfectionnée ou c'est l'envers de la société, mais, de toute façon, ces utopies sont des espaces qui sont fondamentalement essentiellement irréels » (Foucault, 1967).

L'hétérotopie est un lieu bien réel au sein duquel le mouvement de la société n'a pas cours. On peut y voir une représentation d'un espace transitionnel qui s'appuie sur des dispositifs qui permettent de le faire exister hors de l'espace social habituel. Ce qui s'y déroule est en fait une sorte de jeu.

L'hétérotopie est un espace délimité : il y a un passage entre un extérieur et l'intérieur. On ne pénètre pas dans une hétérotopie par hasard. On y entre par l'intermédiaire d'un espace, que celui-ci soit matériel ou encore symbolique, qui vient marquer le lieu comme

étant « autre », en cela séparé des lieux communs. En son sein, on accède à un espace différent où va pouvoir s'exercer une expérience. C'est dans cette situation autre, proposée par l'espace documentaire, que l'utilisateur va investir cet espace de liberté. Suivant la manière dont il est vécu, entre volonté de s'en servir et contrainte, on observe différentes manières de faire. L'espace créé n'est pas qu'un lien, il est aussi un espace mental.

Autre approche possible, « l'art de la mémoire » avait pour objectif de permettre la mémorisation grâce à la technique des lieux et d'images impressionnant la mémoire. Comme pour celui qui connaît les lettres de l'alphabet à partir desquelles il peut écrire ce qu'on lui dicte puis lire ce qu'il a écrit, celui qui se sert de la mnémotechnique peut placer dans des lieux les parties d'un discours puis le redire de mémoire. « L'art de la mémoire est comme une écriture intérieure. [...] Car les lieux ressemblent beaucoup à des tablettes enduites de cire ou à des papyrus, les images à des lettres, l'arrangement et la disposition des images à l'écriture et le fait de prononcer un discours à la lecture » (Yates, 1975, p. 18). Mais pour pouvoir se souvenir d'un nombre important de choses, il fallait s'être constitué un grand nombre de loci : ceux-ci doivent constituer une série que l'on doit ordonner. Le lieu dans lequel ils s'inscrivent, locus, peut être soit un lieu réel, que l'on parcourrait lentement en s'arrêtant à intervalle régulier pour y inscrire ses loci de mémoire, soit un lieu fictif.

Le Palais de mémoire était un art dans l'Antiquité qui assimilait la mémoire à des lieux. Cela consistait à bâtir dans son esprit une architecture imaginaire de sorte qu'en la parcourant mentalement, les visions de ce qu'on y avait déposé ressuscitaient les souvenirs qu'on y avait codés. Le principe était d'associer des lieux qui étaient utilisés dans le cerveau comme une base de données auxquels on associait les choses à apprendre. Il y eut profusion de procédés mnémotechniques jusqu'à la Renaissance y compris dans la peinture religieuse qui permettait au peuple qui ne savait pas lire de retenir l'histoire qui leur était contée. Ainsi, dans les cathédrales, ce principe perdure jusqu'à la naissance de la perspective qui apporte la narration et qui maîtrise l'espace et non plus seulement le lieu. La cathédrale, comme un immense recueil de sculptures et d'images peintes, est le lieu où les fidèles pouvaient lire les différentes étapes pour accéder au salut de leur âme.

L'architecture de ces « palais de mémoire » s'est peu à peu complexifiée pour donner une vision du monde de plus en plus élaborée et qui nécessita la mise en place de systèmes de classement. Avec ces murs couverts d'images représentant la totalité du savoir de l'époque, ne nous rapprochons-nous pas du mythe de la bibliothèque ? L'espace documentaire est-il constitué de lieux mnémotechniques ou est-il un espace labyrinthique ? Y-a-t-il suffisamment de repères dans un espace documentaire pour que l'utilisateur s'y retrouve ?

M. Carruthers (2003, p. 220) retrace précisément ce qui, dans l'occident médiéval, prévalait dans l'apprentissage et qui mettait la mémoire au cœur du processus éducatif. Les livres constituaient des instruments pour la mémoire et il s'agissait d'emmagasiner des informations en les rangeant selon divers schémas. Ces schémas permettant d'organiser la mémoire constituaient, par exemple, les différents éléments d'une pièce architecturale ou les différentes composantes d'un jardin. L'éducation était ainsi basée sur l'acquisition

d'un répertoire de schémas visuels dans lesquels les informations étaient rangées pour ensuite être réutilisées dans une nouvelle architecture de pensée. Il s'agissait en fait de se construire une source d'informations permettant de méditer en vue de la construction d'un discours. On parlait aussi de « bibliothèque de la mémoire » à laquelle on accédait en l'interrogeant. Pour ce faire, les élèves utilisaient les tablettes sur lesquelles ils écrivaient pour mémoriser leur texte. Ces pages étaient organisées selon un modèle défini car on considérait que la mémoire s'appuie sur les traces que l'on laisse en écrivant : c'est l'image du texte qui permettrait de s'en souvenir. De la même manière, les enluminures des manuscrits participaient à la lisibilité de ces pages de mémoire, leur disposition dans la page jouant un rôle dans la lecture. Tous ces éléments étaient des dispositifs cognitifs en vue de la mémorisation. Peut-on parler ici d'un type de médiation ? L'espace conçu ne suffit pas et c'est alors l'espace à réception¹⁰⁴ qui doit être considéré.

« Nous cherchons rarement à en savoir davantage et le plus souvent nous passons d'un endroit à l'autre, d'un espace à l'autre sans songer à mesurer, à prendre en charge, en prendre en compte ces laps d'espace. Le problème n'est pas d'inventer l'espace, encore moins de le ré-inventer, [...] mais de l'interroger, ou, plus simplement encore, de le lire ; car ce que nous appelons quotidienneté n'est pas évidence, mais opacité : une forme de cécité, une manière d'anesthésie. » (Perec, 1974). Nous tenterons de « penser/classer » l'espace documentaire, comme le suggère G. Perec, afin de le considérer comme un véritable objet de savoir.

La liste ci-contre peut se lire à deux niveaux : un premier niveau qui illustre la polysémie du terme « espace », un deuxième niveau qui démontre l'influence réciproque des mots. C'est cette loi de la sémantique que nous prendrons comme métaphore de ce qui se passe dans l'espace documentaire, loi de la linguistique émise par J. R. First en 1957 « *you shall know a word by the company it keeps* » (Church, Hanks, 1990). L'organisation que propose G. Perec, sous la forme d'une liste permutée mais non alphabétique¹⁰⁵ autour du mot pivot « espace » illustre l'idée que le sens d'un mot est fonction de son voisinage. En effet, on voit que la cooccurrence va déterminer, influencer sur le sens. C'est une image parlante de ce qui peut se passer dans l'espace physique d'un CDI, au sein des rayonnages où chaque document va éclairer son voisin d'une signification particulière. C'est aussi une métaphore du rôle de l'information qui fait bouger la connaissance construite. L'espace n'est pas neutre puisque la seule mise en présence de deux mots ou de deux documents construit une signification. Sur le mot « espace », cette idée littéraire de G. Perec révèle de nombreuses dimensions le déployant selon différentes facettes, présentant ainsi une façon de voir l'espace, étudiant un même objet avec un changement de perspective.

.....
104. Entendu comme « espace à réception » vs « espace à production ».

105. Jeu supplémentaire de Perec : on peut le lire comme une poésie.

ESPACE
 ESPACE LIBRE
 ESPACE CLOS
 ESPACE FORCLOS
 MANQUE D' ESPACE
 ESPACE COMPTE
 ESPACE VERT
 ESPACE VITAL
 ESPACE CRITIQUE
 POSITION DANS L' ESPACE
 ESPACE DECOUVERT
 DECOUVERTE DE L' ESPACE
 ESPACE OBLIQUE
 ESPACE VIERGE
 ESPACE EUCLIDIEN
 ESPACE AERIEN
 ESPACE GRIS
 ESPACE TORDU
 ESPACE DU REVE
 BARRE D' ESPACE
 PROMENADES DANS L' ESPACE
 GEOMETRIE DE L' ESPACE
 REGARD BALAYANT L' ESPACE
 ESPACE TEMPS
 ESPACE MESURE
 LA CONQUETE DE L' ESPACE
 ESPACE MORT
 ESPACE D'UN INSTANT
 ESPACE CELESTE
 ESPACE IMAGINAIRE
 ESPACE NUISIBLE
 ESPACE BLANC
 ESPACE DU DEDANS
 LE PIETON DE L' ESPACE
 ESPACE BRISE
 ESPACE ORDONNE
 ESPACE VECU
 ESPACE MOU
 ESPACE DISPONIBLE
 ESPACE PARCOURU
 ESPACE PLAN
 ESPACE TYPE
 ESPACE ALENTOUR
 TOUR DE L' ESPACE
 AUX BORDS DE L' ESPACE
 ESPACE D'UN MATIN
 REGARD PERDU DANS L' ESPACE
 LES GRANDS ESPACE
 L'EVOLUTION DES ESPACE
 ESPACE SONORE
 ESPACE LITTERAIRE
 L'ODYSSEE DE L' ESPACE

Extrait de G. Perec, © Éditions Galilée, Georges Perec, *Espèces d'espaces*, 1974/2000.

Entretien avec **Patrick Rayou**

« L'école, entre sanctuarisation et innovation »

Patrick Rayou est professeur émérite en sciences de l'éducation à l'Université Paris VIII et membre du laboratoire CIRCEFT-ESCOL.

Entretien réalisé par **Régis Guyon** en septembre 2015.

Régis GUYON. Comme l'indique le titre de l'ouvrage que vous avez dirigé et qui a récemment été publié aux Presses universitaires de Vincennes, vous interrogez « les Frontières de l'école (Institutions, acteurs et objets) », posant à la fois la question de son étanchéité et de sa porosité. Comment en êtes-vous arrivé, au fil de vos recherches, à la nécessité d'interroger l'école, aujourd'hui, sous l'angle de ses frontières – une notion qui retourne d'abord de géopolitique ?

Patrick RAYOU. Il me semble que c'est l'école, dans sa variante républicaine en tout cas, qui a commencé par tracer les frontières. Il suffit de regarder ce qu'a été l'architecture scolaire pendant des années pour s'en apercevoir. Au contraire d'autres pays, en France, les bâtiments scolaires sont immédiatement identifiables. En effet, pour des raisons historiques et politiques, l'école républicaine a montré une volonté de se clore sur elle-même, par crainte de voir son éducation concurrencée par celle que le clergé continuait de diffuser à l'extérieur. D'après les historiens, les caractéristiques de l'école républicaine résideraient ainsi dans cette clôture sur

elle-même, clôture qui fait que les objets qui circulent entre elle-même et son extérieur, comme les devoirs ou les notes, sont surinvestis tant par les enseignants que par les familles.

L'école a les plus grandes difficultés à remplir sa mission d'éducation pour tous et se trouve aujourd'hui face à une fausse alternative : ou bien elle se resanctuarise, en se réinstallant derrière ses frontières, pour retrouver toute sa pureté originelle, ou bien elle s'ouvre complètement, en adoptant les modes de vie et de communication de la société, dans une espèce d'innovation permanente, sans référence à son passé.

Il a donc semblé à notre équipe qu'il valait la peine d'interroger cette idée de frontière qui, je le répète, existait bel et bien.

R.G. On peut voir dans l'histoire récente de l'école – des années 1960 jusqu'à aujourd'hui – qu'elle a fait œuvre d'une certaine ouverture, en accueillant de nouveaux élèves : nouveaux lycéens, collégiens ou encore étudiants. Pour autant, est-ce que l'on peut parler d'une ouverture de l'école ?

P.R. Parler d'une ouverture généralisée absolue n'a pas grand sens. Je crois qu'il faut faire une distinction entre les ouvertures à « caractère social » et les ouvertures à « caractère cognitif ».

L'école ne peut plus être close sur elle-même comme elle le fut, par exemple, à l'époque du *Code Soleil*¹ qui prescrivait aux enseignants le type de comportement qu'ils devaient avoir, à l'intérieur et à l'extérieur de l'institution... Au contraire, le fait d'avoir allongé la durée des études représente en effet déjà une forme d'ouverture parce qu'on imagine bien que les élèves, en grandissant, ne vont plus se comporter comme les élèves qu'ils acceptaient d'être dans le primaire obligatoire. Mais l'allongement de la durée des études s'est également conjugué avec la massification : non seulement les études sont plus longues – ce qui était déjà le cas pour des élèves « bien nés » – mais elles concernent toujours plus d'effectifs, jusqu'à la quasi-totalité des élèves.

Un autre élément qui incite à regarder les frontières, selon moi, réside dans le fait que l'école républicaine, qui était jusque-là le dispensateur presque exclusif de savoirs, est aujourd'hui concurrencée par la multiplication des canaux de diffusion des connaissances. Celles-ci s'acquièrent donc désormais aussi largement à l'extérieur – d'autant que beaucoup d'élèves passent plus de temps devant les écrans qu'ils ne sont exposés aux savoirs scolaires.

Le renforcement d'inégalités de territoire fait que cette école un peu mythique, close sur elle-même, générant ses propres savoirs, supposée homogène sur l'ensemble du territoire et composée d'un corps de maîtres qui correspondait à des élèves triés, est désormais obsolète.

R. G. Depuis les années 1980, et avec la décentralisation, on a l'impression que l'école est comme submergée par son extérieur et englobée dans ce que l'on appelle

**le phénomène
franco-français d'une
forme scolaire qui
s'est imposée partout**

aujourd'hui « la communauté éducative ». Quelle est justement l'influence de cette « communauté » sur l'école ?

P.R. Aujourd'hui, le temps scolaire est plus ou moins « éclaté », dans la mesure où l'on estime que les processus d'apprentissage des élèves peuvent se dérouler aussi à l'extérieur. Ainsi, une forte pression des familles s'exerce, par-delà la demande institutionnelle, pour que l'on continue à scolariser les lieux du périscolaire, et même au-delà.

Quand l'école s'ouvre et conquiert le reste du monde, il faut évidemment s'attendre à ce qu'il y ait un mouvement réciproque.

L'école a gagné la bataille de la formation dans notre pays car elle a un quasi-monopole de la certification. Antoine Prost, et d'autres, ont décrit la « pédagogisation de la vie » : un phénomène franco-français d'une forme scolaire qui s'est imposée partout, dans les jeux par exemple, qui en ont adopté les schémas, notamment dans les familles de cadres supérieurs. La France est ainsi l'un des rares pays dans lequel on peut faire une dictée invraisemblable suivie en direct à la télévision.

L'ouverture de l'école n'est donc pas à sens unique, et il apparaît par ailleurs extrêmement difficile de discerner quelle sphère influence l'autre. Je pense que certains modes conviviaux, qui consistent à dire que l'on ne peut pas apprendre sans jouer par exemple, se fondent à la fois sur des réflexions pédagogiques bien sûr, mais aussi sur d'autres, issues du monde périscolaire, comme les ludothèques, etc., et qui n'ont pas le souci de faire apprendre des équations mais font en sorte que les enfants se développent d'autres manières. Est-ce que ces pratiques différentes suppriment la forme scolaire ? Je n'en suis pas sûr du tout, même si elles en rendent la nature moins évidente.

Ce brouillage est certainement pour partie responsable de ce que nous appelons, dans notre équipe, les malentendus. Nombre d'élèves ne perçoivent plus du tout, dans les formes « fun, cool, agréables » qu'ils rencontrent de plus en plus, qu'il y a une manière très spécifique d'apprendre à l'école. Prenons le cas auquel s'intéresse Stéphane Bonnéry, professeur en sciences de l'éducation à l'université Paris VIII et membre de l'équipe de recherche ESSI-ESCOL (cf. son article p.119). Longtemps proscrits de l'école, les albums de jeunesse ont ensuite fait leur apparition dans les programmes scolaires. Ceci peut apparaître comme une concession

■ 1 *Le Code Soleil* – du nom de son auteur, Joseph Soleil –, également appelé *Le Livre des instituteurs*, est un guide à l'usage de ces professionnels publié à partir de 1923 par le Syndicat national des instituteurs (62^e éd. 2005).

au milieu ambiant. Mais quand Stéphane Bonnéry va voir dans les familles comment sont utilisés ces albums de jeunesse, on voit bien que l'on trouve des types d'albums très différents de ceux de l'école, et selon les familles, entre ceux que l'on achète dans une librairie ou en supermarché. Il y a aussi des méthodes de lecture induites par les familles, certaines étant plus du côté de la littérature scolaire, d'autres de la leçon de morale... Les élèves capables de se déplacer d'un univers à l'autre font ainsi preuve de «l'omnivorité» qui, selon la sociologie de la culture, caractérise ces nouveaux profils de cadres supérieurs qui fréquentent tout autant les salles de concerts classiques que les karaokés, des pratiques jusque-là inconciliables dans une société stratifiée.

R.G. Pour revenir à cette forme de scolarisation des temps non scolaires de l'enfant que vous évoquiez, il apparaît, de plus, que ces temps sont de plus en plus positionnés comme étant au service de l'école ou de la scolarité, comme des prolongements de l'école.

P.R. Oui, évidemment. Si l'école a acquis le pouvoir qu'elle a, ce n'est pas par hasard. Ce n'est pas parce que les gens ont plaisir à aller à l'école, toujours un peu ennuyeuse à un moment ou un autre, mais parce qu'il existe une conscience très aiguë que, hors de l'école, pas de salut.

Si une certaine homogénéisation, apparente, des modes de vies s'est opérée – les jeunes bourgeois ont pu adopter le verlan, par exemple, devenu une caractéristique de fraternisation –, les clivages demeurent. Mais les frontières sont plus invisibles.

Le scolaire et le périscolaire sont en tension du fait de réminiscences, toujours vives, de l'histoire conflictuelle entre éducation populaire d'un côté et Éducation nationale de l'autre. Il y a eu une époque où les organisations de la classe ouvrière refusaient

d'envoyer leurs enfants à l'école bourgeoise au motif qu'il valait mieux les former à l'extérieur, sans les couper de leurs racines. Puis des personnages comme Jaurès ont réussi à fédérer l'ensemble de la population autour de la laïcité – qui est à nouveau ébranlée aujourd'hui – et l'école a eu le monopole de l'éducation obligatoire.

Les mêmes problématiques se déplacent : la question de la lutte d'influence se pose toujours pour savoir ce que doit être l'école, comment on construit ses programmes, qui les met en œuvre, comment se font les certifications. La scolarité s'allonge, les diplômes deviennent de plus en plus

importants et l'école se révèle incapable de résoudre à elle seule des problèmes d'apprentissage que pose l'existence de l'hétérogénéité des élèves dans les classes. Dès lors, la tentation est extrêmement grande de s'en remettre au périscolaire, en le sommant de faire ce qu'il peut. On est arrivé à une forme de division du travail assez malhonnête sur le fond : au lieu de penser ce partage en termes de spécificités de chacun pour le développement des élèves, on est plutôt dans un partage de territoires, avec des chartes qui tentent de garantir les plates-bandes respectives. Ainsi, les enseignants ne doivent surtout pas se mêler d'animation et réciproquement, les animateurs ne doivent pas se mêler d'enseignement. Mais est-ce vraiment possible ? On a évidemment multiplié les nouveaux acteurs, sans doute à proportion de la difficulté pour l'école à être, comme le disait Philippe Meirieu, «son propre recours». Elle manifeste en effet chaque jour un peu plus sa difficulté à assumer ce rôle.

R.G. On assiste en effet aujourd'hui à un «gonflement d'acteurs», qui sont peut-être concurrents entre eux, dans la prise en charge des questions scolaires.

P.R. Bien sûr : parce que l'école n'y arrive pas. Quand on lit des collègues canadiens comme Maurice Tardif et Louis Levasseur, dans *La Division du travail éducatif* (PUF, 2010), on est un peu horrifié. Car si le modèle anglo-saxon précède de dix, quinze ou vingt ans ce qui va nous arriver, eux dénoncent une espèce de taylorisation extrêmement importante de l'acte éducatif, avec notamment des gens qui s'occupent de tous les «dys» – dyslexiques, dyscalculies –, ceux qui administrent la Ritaline... Une nuée de gens tronçonnent

**il existe une
conscience très aiguë
que, hors de l'école,
pas de salut**

aujourd'hui le geste éducatif quand ils pourraient travailler ensemble. Il faudrait alors ré-internaliser un certain nombre de choses pour faire face à la difficulté de porter à un niveau supérieur la démocratisation scolaire. Comment fait-on, par exemple, avec des élèves qui ne sont pas acquis, ni même pré-acquis aux codes scolaires ?

R.G. L'exemple du numérique, pratique extrêmement répandue, est devenu une question sociétale majeure. Ce n'est pas qu'une question d'équipement, c'est vraiment une question de pratiques, puisqu'on tente de le scolariser. Quelle peut être alors la place de l'école face à un tel objet ?

P.R. On voit bien que le numérique pose problème à l'école, car c'est une pratique qui est vraiment invasive. Les enfants sont des « digital natives », nés avec le numérique et Internet, qui ont cliqué avant d'écrire. L'école ne peut donc maîtriser cette pratique planétaire mais elle s'y intéresse : faut-il, à côté d'une maîtrise des usages en informatique, introduire aussi des notions de codage, est-ce que cela va être le fait des maths ou de la technologie... ? L'école s'interroge mais toujours avec cette double pulsation, entre sanctuarisation et innovation. D'un côté, on penche vers la diabolisation – cela ne sert à rien –, d'un autre, on envisage que les enfants passent au clavier en court-circuitant l'étape de la graphie, et on va même jusqu'à imaginer que ce sont les enfants qui nous apprennent puisqu'ils en savent plus que nous. Il y a là deux positions qui sont chacune des capitulations d'une école qui parvient difficilement à être ancrée dans son époque sans abandonner néanmoins ses objectifs fondamentaux.

Ces questionnements sont théorisés sous des approches diverses. D'un point de vue psychologique, par Vygotski, qui affirme qu'il faut prendre les gens là où ils sont pour

les emmener le plus loin possible ; sous l'angle des curriculums, avec Bernstein, qui montre que les élèves se sentent dominés si on ne fait avec eux que des choses ésotériques, mais que l'école ne leur apprend rien si l'on se contente de reproduire ce qu'ils font déjà chez eux. Selon moi, les « éducations à » sont le moment où l'école et les disciplines ne sont plus capables d'intégrer dans leurs propres fondamentaux et dans les programmes scolaires des choses qui sont appelées par le siècle mais rejetées par des refus d'évolutions des curricula, et des manières d'appréhender les phénomènes. Il me semble que c'est Martinand, et cela a été repris par Forquin, qui distingue matrices curriculaires et matrices disciplinaires.

Les matrices curriculaires sont des manières de lisser les savoirs pour les rendre scolaires, de les séquencer, de les rendre évaluables. Elles impliquent toute une transformation qui préside à la formation d'un curriculum, avec les valeurs qui le constituent, la construction sociale, la distribution dans les pédagogies et l'évaluation... quand les disciplines en sont une restriction et supposent des

corps particuliers d'enseignants qui sont bivalents ou monovalents. Je crois que cette difficulté – s'inspirer des matrices curriculaires pour reconfigurer les matrices disciplinaires – est véritablement centrale et se pose aujourd'hui a fortiori, car les publics du second degré et du supérieur ont changé. Là où il s'agissait pendant longtemps de simples ajustements, il faut aujourd'hui faire en sorte que les programmes soient assimilés par des élèves qui n'ont pas tous les mêmes prérequis.

R.G. Dans les nouveaux programmes que le Conseil supérieur des programmes a publiés, on parle des enseignements pratiques interdisciplinaires. Est-ce une manière de résoudre cette difficulté, de ne plus mettre ces « éducations à » en périphérie, mais bien de les intégrer dans un enseignement ?

P.R. Ils peuvent y contribuer, bien que leur appellation ne me semble pas la meilleure : l'idée « d'enseignements pratiques interdisciplinaires » me paraît assez aberrante et contradictoire car des enseignements ne sont jamais seulement pratiques. L'enquête internationale PISA (*Programme for International Student Assessment*), quant aux performances – pour employer ce terme horrible – de nos élèves français de 15 ans nous apprend des

**faire en sorte que
les programmes soient
assimilés par des élèves
qui n'ont pas tous les
mêmes prérequis**

choses sur ces besoins. Les élèves, pour la partie française, sont bons pour repérer des éléments dans un texte, dénoter les choses, ou encore pour attribuer les bons propos à la bonne personne. Mais dès qu'on leur demande de dire avec leurs propres mots ce qu'ils en pensent, on assiste à un phénomène tout à fait curieux : soit ils restent mutiques, soit leurs réponses sont moins pertinentes que celles des autres élèves. Ce qui pose la question des compétences complexes, de plus en plus requises dans le monde contemporain, qui permettent

de contextualiser, décontextualiser, recontextualiser. Or, ces compétences sont difficiles à mettre en œuvre dans le cadre d'une seule discipline, d'autant plus dans un enseignement secondaire disciplinarisé et compartimenté. Elles étaient requises par exemple dans les TPE, qui ne sont plus obligatoires en terminale, et deviennent aujourd'hui un genre scolaire que l'on retrouve dans le post-bac. Il faut ainsi, selon moi, former les élèves dès le collège à ce type d'enquête autonome dans laquelle ils vont, face à des situations-problèmes, apprendre à utiliser des connaissances qui n'ont pas été apprises à cette fin, à en fabriquer d'autres le cas échéant, par fusion, torsion, bricolage de notions.

diversité 183 | 1^{er} TRIMESTRE 2016 | 11

[...]



Sur l'auteur

Raribah Gatti est Enseignante-Formatrice INSPE de l'Académie de Paris-Sorbonne Université

Elle est membre du comité de rédaction de la revue *InterCDI*

Responsable du dossier Oralité(s) du numéro 286-287 (2020)

Du mode d'existence et de la circulation des savoirs dans les espaces documentaires

« Le CDI constitue le lieu de ou des savoirs où justement ceux-ci s'appréhendent autrement... » C'est là une idée commune, partagée aussi bien par les enseignants que par les élèves. Elle entre aussi en résonance avec des interrogations multiples, riches qui souvent portent sur la caractérisation de ces espaces documentaires. Pour en définir la singularité, prenons la démarche à rebours, non pas en analysant les espaces, mais en interrogeant les savoirs et actes de savoirs motivés par le besoin d'information ou résultant des incidences de l'exploration informationnelle ponctuelle, aléatoire. Cette démarche impose, il est vrai, un questionnement dense sur les savoirs eux-mêmes, leurs définitions, leur classement, sur le rapport à ces savoirs et au savoir en particulier, les acteurs, les dynamiques de transmission et de communication, les dispositifs techniques et les repères culturels...

L'objectif de cet article est d'ouvrir la réflexion, de partager nos questionnement actuels sur la manière d'appréhender l'identité, la nature des savoirs, en circulation autrement que par le seul prisme des savoirs à enseigner et à travers la compréhension des dynamiques de circulation guidée, médiée ou « sauvage », spontanée, qui empruntent des modalités autres, non formelles, de participer à re-définir les espaces documentaires.

L'espace, lieu pratiqué (Certeau, 1990) se caractérise par les pratiques de savoir qui y sont attachées, qui ont lieu : la mise en espace de faits mentaux (Bateson, 1977) de processus cognitifs révèle ainsi des « savoirs événements »¹ structurant la socialisation des acteurs, des usagers de ces espaces. L'article de Nicolas Adell, Sans feu ni lieu, l'espace non géométrique du savoir propose une typologie singulière issue des groupes de travail conduits par Christian Jacob autour des publications et du projet Lieux de savoirs, l'approche issue de l'anthropologie sociale et culturelle et plus spécifiquement de l'anthropologie des savoirs définit ces derniers et détermine trois entrées possibles : « Les savoirs constituent un ensemble de représentations, de discours et de pratiques auxquels se rattachent des procédures permettant de donner sens au monde et d'agir sur lui » (Jacob, 2007). Cet ensemble peut se diviser en trois sous-ensembles :

Savoirs de la réflexivité

Savoirs de l'altérité

Savoirs de l'universalité

Une remarque est nécessaire ici : les savoirs de l'universalité réfèrent « aux savoirs indépendants de leur localisation et de leurs détenteurs, ils auraient une validité universelle quel que soit leur lieu d'activation » (Adell, 2018, p. 57). Une sorte d'absolu dont Nicolas Adell souligne lui-même la vérité relative, sauf à penser ces savoirs comme ceux relevant de la nature. Or, les savoirs sont interrogés dans cet article par le postulat de leur localisation (le CDI), dans un contexte culturel, d'usage. Cette caractérisation ne sera pas retenue pour comprendre la circulation des savoirs en jeu au sein des espaces documentaires, mais cela ne signifie pas que le rapport nature/culture n'est pas déterminant dans une anthropologie des savoirs. En revanche, les deux autres acceptions retiennent notre attention. Qualifiés au prisme de cette distinction entre savoirs de la réflexivité et savoirs de l'altérité, les usages, les pratiques au CDI esquissent une approche nuancée de l'espace documentaire, nous semble-t-il, et permettent de donner matière et forme aux dynamiques de circulation des savoirs, de les éclairer aussi pour une meilleure compréhension des littératies informationnelles.

Les savoirs de la réflexivité

Nicolas Adell les définit comme « des savoirs de la clôture, ancrés dans un lieu d'où l'on pense connaître le monde et où l'on ne fait en vérité que se décrire soi-même » (Adell, op. cit., p. 57). Ils recouvrent les savoirs institués au sein d'un groupe à travers les « domaines de la connaissance » classifiés, organisés selon un ordre documentaire qui est propre à une communauté, commun et distinct à la fois : ils s'établissent aussi à travers les répartitions disciplinaires, les référentiels et les programmes d'apprentissage. En ce qui concerne l'information documentation, les savoirs réflexifs portent par exemple sur la compréhension et l'appropriation de la notion d'information, ses qualités, ses propriétés, son sens, les conditions de sa production... ou encore sur l'analyse du document, les conditions de sa création, sa fonction informative, son environnement et la médiation qui permet sa circulation, son accessibilité, sa lecture.

Les savoirs de l'altérité

Les savoirs de l'altérité s'entendent avant tout comme « des savoirs qui circulent, qui sont sur les Autres et viennent des Autres (soit d'eux-mêmes, soit d'individus ayant été en contact avec eux) » (Adell, op. cit., p. 57). Savoirs importés ou exportés que nous portons en nous parfois à « notre corps défendant » ou que nous parvenons ou non à transmettre dans un contexte d'hybridation culturelle soutenue. Les savoirs de l'altérité sont des savoirs au marquage culturel fort mais perméable par la dynamique circulatoire au contraire des savoirs réflexifs. Concevoir une action de formation auprès d'élèves tenant compte de leurs pratiques informationnelles personnelles procède de cette acculturation nécessaire dans la pratique pédagogique et didactique des professeurs documentalistes. La perméabilité des savoirs de l'altérité signe l'aspect mouvant des champs d'expérience, l'incertitude avec laquelle s'opère le développement des aptitudes et connaissances.

Interactions des flux et circulation des savoirs

À la lumière de ces deux grands ensembles de savoirs de l'altérité et réflexifs, notre démarche tente de comprendre comment les dynamiques de circulation disent quelque chose des espaces et de la manière dont les professeurs documentalistes peuvent penser les savoirs notionnels, savoir-faire, savoir-être, à travers les différentes missions d'organisation et de gestion de centre de documentation et d'information, de formation et d'enseignement, de médiation culturelle, renseigner peut-être aussi sur l'acquisition et le développement de principes d'autonomisation par les élèves. Revenons tout d'abord sur cette problématique de la circulation des savoirs, c'est à dire sur la diversité des pratiques et d'actions de transmission, de mise en mouvement, de propagation des savoirs (savants, quotidiens, savoirs-action...). La circulation des savoirs est abondamment traitée sous l'angle de l'interdisciplinarité : comment des concepts, des théories, des pratiques circulent, s'échangent, s'empruntent, se transfèrent et se transforment d'une discipline à l'autre. L'analyse est renouvelée par le développement des technologies de l'information et de la communication focalisant l'observation des phénomènes sur la vitesse de transmission, la quantité d'information transmise que reflète l'expression souvent utilisée par les fournisseurs de contenu informationnel de « l'accès immédiat à tous les savoirs du monde ».

Cette forme de nomadisme des concepts, des savoir-être, est plus visible, compréhensible lorsqu'il s'agit de savoirs réflexifs, institués. Les bilans ou rapports d'activité des professeurs documentalistes éclairent bien ces transferts de savoirs : nous pouvons mettre en lien telle notion concernant par exemple l'appropriation d'environnements informationnels dans différents cadres répartis selon les missions de formation, gestion et communication. Cet objectif d'apprentissage fait l'objet de séances pédagogiques spécifiques particulièrement pour les classes entrantes en 6e, en seconde, durant lesquelles la notion d'outils de recherche (par exemple catalogue, moteur, etc.) est abordée. Parallèlement une médiation documentaire permet l'accès à des ressources sélectionnées par les professeurs documentalistes sur le portail documentaire ou l'environnement numérique de travail disposant d'outils de recherche spécifiques : les portails Bdgest ou Eduthèque et son moteur de recherche fédérée que l'élève s'approprie dans une activité autonome de recherche d'information. À partir d'un référentiel, prenons les programmes d'Éducation aux médias et à l'information en collège ; nous pouvons rapidement constater la manière dont les connaissances et leurs pratiques sont intégrées de manière didactisée dans des actions de gestion ou de formation : ces exemples décrivent aussi la singularité des espaces documentaires didactisés dans les

lycées et collèges par la circulation manifeste des savoirs réflexifs qui sont explicités dans la formalisation des progressions pédagogiques (fiches de préparation de séquence), mais qui président également à la manière dont on va opérer tel choix de classification, telle éditorialisation...

En ce qui concerne les savoirs de l'altérité, la mise au jour des dynamiques est plus complexe. Elle apparaît bien sûr dans le détournement de pratiques culturelles juvéniles : Bookflix, Culture fan, etc. C'est là un aspect général que l'on peut retrouver dans différents CDI par la dynamique d'un groupe social bien circonscrit et identifié : « les jeunes ». Certes, s'informer de l'évolution des pratiques culturelles et informationnelles personnelles des jeunes participe des activités professionnelles régulières des professeurs documentalistes. Cependant il faut faire un pas vers les savoirs que recouvrent ces pratiques, les identifier, s'appropriier ces actes de savoir pour nourrir sa démarche pédagogique. Les savoirs de l'altérité se définissent peut-être de manière encore plus singulière, pour chaque situation il existe un contexte d'échanges culturels particulier. Seule l'observation contextualisée peut permettre d'affiner cette analyse : comprendre comment les enseignants, entre eux, échangent des savoirs, quelles dynamiques de circulation existent ; on peut aussi supposer que certains savoirs peuvent être imposés d'un individu à un autre, d'un groupe à un autre.

Conclusion

Ces repères théoriques révèlent ainsi un peu de la complexité des flux et circulations des savoirs au CDI. Dans la mesure où la place de l'humain est centrale au sein des processus d'appropriation de savoirs, dans les environnements d'apprentissages numériques ou non, hybrides, les processus cognitifs en œuvre résultent d'un engagement personnel, individuel dans l'inter-relation. L'expérimentation que nous souhaitons mener à partir d'observations et de comparaisons au sein de différents CDI franciliens impose une première phase exploratoire à venir établissant une grille de lecture analytique des pratiques observées au CDI orientée vers une approche anthropologique. Un second temps permettra de relever différents croisements des flux de circulation et la manière dont on peut parfois caractériser ces interactions (conflits socio-cognitifs mis au jour par exemple...) et aussi parfois ne pas les distinguer. Enfin, ces dynamiques mises au jour renvoient à la question des espaces et, pour rejoindre Nicolas Adell (op. cit., p. 60), les espaces documentaires par les flux de circulation des savoirs, se diffusent, s'étendent au-delà des découpages géographiques habituels.

Notes de bas de page

1. Cette conception de « savoirs événements » émerge avec la volonté de penser les catégories de savoirs, autant que possible, au-delà d'une vision ethnocentrée : le savoir est ce qui donne lieu à une pratique non pas fixée par le temps mais par le flux des lieux traversés, il possède un caractère évolutif qui oscille entre accroissement et perte à l'exemple des savoirs initiatiques qui rythment la croissance dans les âges de la vie.

Références

- Adell, Nicolas. Sans feu ni lieu. L'espace non géométrique du savoir. In Maury, Yolande, Kovacs, Susan et Condette, Sylvie.
Bibliothèques en mouvement : innover, fonder, pratiquer de nouveaux espaces de savoir. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 2018.
Bateson, Gregory. Vers une écologie de l'esprit. Paris : Seuil, 1977.
Certeau, Michel de. L'invention du quotidien. I Arts de faire. Paris : Gallimard, 1990.
Jacob, Christian. Lieux de savoirs : espaces et communautés. Paris : Albin Michel, 2007



InterCDI 284

Mars - Avril 2020

LA CIRCULATION DES SAVOIRS

<http://www.intercdi.org/du-mode-dexistence-et-de-la-circulation-des-savoirs-dans-les-espaces-documentaires/>

Consulté le 30/10/2021

MAURY, Yolande. *Espaces documentaires, espaces de savoir, espaces d'expérience : vers une (re)définition du modèle des CDI ?* [en ligne]. Archive ouverte HAL. 2014, 4 p. [Consulté le 21 oct. 2021]. Disponible sur : https://halshs.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/986160/filename/Maury-espaces_doc_ACSI_CAIS_2011.pdf

Yolande Maury

Université d'Artois, Lille, France

Espaces documentaires, espaces de savoir, espaces d'expérience : vers une (re)définition du modèle des CDI?

Alors que la réflexion actuelle autour des *learning centers* et des bibliothèques « troisième lieu » interroge les modèles classiques de bibliothèques, le lieu CDI se trouve aujourd'hui au centre de bien des attentions. Présenté successivement comme un « service », un « centre », plus récemment un « cœur » ou même le « poumon » de l'établissement, son rôle central ne semble plus être remis en cause alors que sa mutation annoncée en E-CDI virtuel, rendant la documentation présente partout et remettant en cause l'idée de centre, pouvait laisser envisager à terme sa disparition (Navarro 2009).

En appui sur les résultats de deux recherches (2001-2005 et 2006-2010), nous proposons une réflexion sur le territoire de l'information-documentation scolaire, avec l'objectif de mettre en évidence ce qu'une réflexion sur l'espace CDI peut apporter à la compréhension de l'organisation et de la construction des savoirs, orientés vers l'acquisition d'une culture informationnelle. Alors que notre culture tend à minimiser l'importance de l'espace, le reléguant souvent dans l'informel (Hall 1984), il s'agit de lui donner une visibilité en tant que dimension cachée de la culture [informationnelle]. Suivant l'idée que l'espace ne fait pas seulement communiquer, au sens élémentaire du terme, mais qu'il est révélateur des intentions des acteurs et organise les pratiques et les institutions.

Nous poserons d'abord quelques éléments théoriques permettant d'éclairer le concept d'espace, documentaire notamment, en lien avec celui de culture informationnelle. Après avoir présenté le contexte de la recherche et les méthodologies retenues, nous dégagerons, d'une recherche à l'autre, les dynamiques qui se créent autour des espaces documentaires, considérés dans leurs dimensions, physique et symbolique, et appréhendés en tant qu'éléments structurants des pratiques, significatifs d'une culture informationnelle en action. Ce qui devrait nous amener à interroger le modèle de bibliothèque scolaire sous-jacent.

1. Contextes, repères théoriques

« Ce qui est visible, pensable, et entendu nous parle [...] toujours d'une façon directe d'un arrière-fond qui supporte la vision, la pensée, l'entendement » (Jager 1998). Dans le cas des espaces documentaires, il s'agit à partir du visible, du pensable, d'accéder au sens de ces espaces et pour cela traduire le visible en lisible. Car même si son importance est minimisée, l'espace transmet des messages (Hall 1971). Il le fait suivant une sémantique tantôt explicite, tantôt implicite, l'acquisition d'une culture informationnelle contribuant à désimplifier ce qui est transparent et/ou implicite.

Par culture informationnelle, nous entendons l'ensemble des connaissances à partager pour être à l'aise, vivre, évoluer dans un monde où l'information occupe une place centrale. Ce qui représente bien plus que la littérature informationnelle et que la culture de l'information. Débordant de la recherche d'information et de la culture de la recherche, la culture informationnelle implique une dimension sociale et culturelle (Baltz 1998, Juanals 2003). Référée à des modèles sociaux partagés de comportements, de normes, de valeurs, elle est introduction à un monde (au sens de « devenir membre ») : l'informationnel faisant non seulement « signe » et informant l'esprit, mais modifiant la perception du monde et participant d'un processus de transformation (*empowerment*) (Maury 2010)

Métaphores du savoir, les espaces documentaires constituent une entrée dans la culture. Territoires symboliques, organisés selon des modèles et des règles, rigoureusement structurés, ils participent au « pouvoir communiquer » du documentaliste. Espaces d'énonciation, avec leurs codes et leurs règles, décomposables et analysables, ils sont comme la culture, déchiffrables (Hall 1971) : leur disposition, les objets documentaires et activités qui les animent sont autant de traces descriptibles qui permettent de remonter, des objets et des pratiques, à la culture. Espaces matériels et symboliques, ils sont aussi des espaces sociaux, lieux de contacts et d'expériences. Considérés globalement enfin en référence à la différenciation espace public/espace privé (Goffman 1973), ils semblent fonctionner comme des espaces mixtes. Et si pour les caractériser les dénominations varient (« non lieu » (Fabre 2006), *go between...*), et qu'une volonté existe d'en faire des *learning centers*, leurs métamorphoses semblent interroger le modèle classique de la bibliothèque scolaire, à l'heure de la bibliothèque « troisième lieu » (Putnam 2003, Servet 2010).

2. Méthodologie, résultats, perspectives

Les résultats présentés s'appuient sur deux recherches ayant pour objet les pratiques d'éducation à l'information dans l'enseignement secondaire français : un travail universitaire réalisé pour l'obtention du doctorat, avec l'objectif de faire émerger les dynamiques des pratiques en étudiant les interactions environnement/enseignant/élèves ; une recherche dans le cadre de l'ERTé *Culture informationnelle et curriculum documentaire* (Lille 3, Béguin dir.), opérant un recentrage sur la culture informationnelle en action, avec une approche anthropologique, attentive aux dimensions proxémique et temporelle.

Notre corpus est donc double, constitué d'une série d'observations réalisées de manière ethnographique par immersion dans le quotidien des CDI croisées avec des entretiens pour asseoir la validité des données. Pour chaque recherche, quatre enseignantes-documentalistes de l'académie de Paris (1^{ère} recherche, toutes chevronnées : deux confirmées et deux débutantes, ensuite) ont été observées sur la durée. Les entretiens structurés, en fin de parcours, donnent leur regard sur les pratiques (définition culture informationnelle, retour sur les séances). Des écrits réflexifs et extraits de conversations informelles complètent les

données. Pour l'analyse, nous avons procédé à une lecture en positif, attentive à repérer des dynamiques plutôt que des manques, ce qui permet de rendre compte des pratiques entre permanence et changement et de repérer des émergences.

2.1 Contextes proxémiques, sémiotique de l'espace, ancrage spatial des savoirs

Espace semi-public, le CDI est un espace de circulation, lieu de rencontres avec les documents, l'information et les autres. L'idée de territorialité, variable d'un CDI à l'autre, est très forte.

L'existence d'un « accent spatial », rendant compte de l'empreinte marquée du documentaliste, est confirmée au fil des recherches. Espace dont la géographie est liée aux déplacements, il offre par son organisation à la fois une mise en scène des savoirs et un balisage des parcours. Un premier constat met en évidence deux types de mise en espace (éclaté multifonctions : et fortement différencié opposant fonds physique et virtuel) à mettre en lien avec l'approche des parcours de formation. Le sens de l'évolution semble orienter vers une approche intégrée, le développement des ressources numériques permettant cette flexibilité. Un second constat porte sur la perte de sens intervenant en cas de délocalisation en salle de classe ou informatique. Ces délocalisations, nombreuses aujourd'hui, sont rarement perçues positivement par les élèves, habitués à un lieu plus ouvert aux pratiques non formelles, moins délimitant.

Espace d'énonciation et de médiation, l'espace documentaire est une composante forte du repérage de l'univers documentaire : « lieu pratiqué » (De Certeau 1990), il trouve sens et identité par les activités qui s'y déroulent. Une confirmation : le rapport à l'information-documentation est d'abord physique, d'autant plus que les usagers sont jeunes, la construction du sens s'effectuant du sensible vers l'intelligible. Les visites guidées gardent ainsi leur intérêt en tant que parcours « initiatique » rendant la déambulation moins erratique, plus questionnante de la complexité positive du lieu, plus capacitante. Au-delà de ce premier contact, les expériences informationnelles au cœur de la culture informationnelle opèrent comme une série de rencontres qui dessinent des figures de sens, signifiantes lorsque normes, codes, savoirs sont acquis (Fabbri 1968). Cette sémiotique de la rencontre met en œuvre une double signification, à la fois dans le domaine de la mémoire et d'un savoir commun partagé. Les classifications documentaires sont un exemple de la série de médiations en jeu qui à la fois font « signe » aux usagers et expriment la force de l'héritage. Avancées comme une construction sociale masquée, ces médiations s'affirment comme un enjeu de savoir questionnant à la fois l'idée de transparence et d'opacité de l'espace.

2.2. Espaces de culture, d'autonomie, de responsabilisation, d'expérience... la symbolique de l'espace au cœur de la culture informationnelle

Dans sa dimension symbolique, l'espace documentaire est l'objet de nombreuses projections de la part des acteurs, significatives des conceptions de la culture informationnelle.

La perception de l'espace est généralement dynamique, liée à l'action, à ce qui peut être accompli en appui sur cet espace (Hall 1971). A la fois espace de responsabilisation, tourné vers la formation du citoyen, et d'autonomie, autour de l'idée « *d'un être humain en devenir* », le CDI est vu comme un espace potentiel (Berten 1999), avec outils et ressources

au service d'un projet personnel. Se situant dans « *un esprit de rencontre* », il est facteur de contact culturel, orienté vers « *un commun qui va évoluer* », ouvert à l'altérité, et support de créativité « *exacerbée par les rencontres* » (ERTé lycée Photo). Matière d'actions et d'échanges (Piponnier 2002), il est censé, au-delà des besoins d'information, éveiller la curiosité (Metzger 2006), donner des possibilités de se cultiver « *y compris par hasard, par rebond... [...] en dehors des disciplines* » (lycée D).

Espace de culture et lieu de vie à la fois, il semble occuper une position intermédiaire. « *Objet transitionnel* » (Winnicot 1986), rappelant « *un petit peu la maison* » (collège C), il offre un environnement bienveillant, à ancrage physique fort, et « introduit » à un monde, développant un sentiment d'appartenance. A la rencontre pratiques non formelles-pratiques formelles, il fait le lien intérieur-extérieur « *l'école [n'étant] pas fermée au monde* », et est support d'apprentissage afin « *d'amener l'élève à une réflexion sur ses pratiques* » (ERTé collège 2). Espace mixte, il apparaît ainsi à la fois région antérieure, lieu de « représentation » pour le documentaliste, et région postérieure, espace profane pour élèves et enseignants (Mollard 1996).

D'une recherche à l'autre enfin, les évolutions perceptibles interrogent le modèle des CDI : mettant en avant une « culture de la lenteur », avec des pauses face au « *flot d'informations* » et à la pression scolaire ; et d'autre part une « culture de l'expérience », articulant expériences informationnelles au sens classique et expériences partagées, autour de moments culturels, apportant un plus, tant au niveau émotionnel (Giboreau, Body 2007) que cognitif, intellectuel. Elles renvoient l'image d'un CDI intégré, favorisant un ancrage physique et émotionnel, loin toutefois de l'idée d'une bibliothèque « troisième lieu » en milieu éducatif, même si la référence à une « économie de l'expérience » peut paraître fondée.

[...]



29

Continuité ou discontinuité pédagogique ?

Franck DAMOUR

« **L**a question est de savoir si la crise majeure que traverse le monde est une occasion, un *kairos* qui, interrompant les temporalités usuelles du temps *chronos*, pourrait ouvrir un temps nouveau : son amorce peut-être ? », s'interrogeait récemment François Hartog dans un article sur les effets de la crise de la Covid-19 sur nos temporalités. Cette opposition entre *kairos* et *chronos* a d'abord été élaborée par des théologiens pour penser les effets de la Première puis de la Seconde Guerre mondiale. Oscar Cullmann opposait le *chronos*, ce temps cyclique des Grecs, au *kairos*, ces événements décisifs, autant de « nuits » et de ruptures qui jalonnent un temps biblique tendu entre Création et Royaume. Paul Ricœur, et bien d'autres, ont montré les limites de cette opposition largement reconstruite, tant le *chronos* ne domine pas le monde grec et tant le *kairos* biblique se vit selon d'autres dialectiques que celle opposant le linéaire et le cyclique. Aussi l'opposition entre ceux qui pensent que la catastrophe actuelle ouvrira radicalement un espace utopique et ceux qui appellent déjà à travailler plus pour renouer avec la production d'avant, ressemblera sans doute plus à une longue gradation, faite d'espoirs et de remords, qu'à un fossé. C'est à peu près

l'expérience vécue depuis un mois par les élèves, leurs parents et enseignants : derrière la rhétorique officielle sur la « continuité pédagogique », quelle est la part de la « discontinuité » ? Comment le *chronos* de la continuité s'est-il entremêlé au *kairos* de la discontinuité ? Et qu'est-ce que cela nous dit de « l'école d'après » qui a immédiatement fleuri dans les esprits ?

L'école est un lieu d'observation d'autant plus décisif que l'expérience récente est à fort coefficient démultiplicateur. En effet, l'injonction institutionnelle à « la continuité pédagogique » a été assumée par les enseignants, les parents et les élèves, tout

Désacraliser le numérique, le profaner et le rendre à l'usage commun	en sachant qu'il n'y avait qu'une « continuité » toute relative. Jamais l'école n'a connu, à une aussi large échelle, ce qui a été vécu pendant les quatre pre-
---	---

mières semaines du confinement. De façon excessive, d'ailleurs, car bien vite les appels à « lever le pied » ont été lancés pour préserver les uns comme les autres d'un épuisement certain. Il n'empêche qu'un investissement exceptionnel a été réalisé, sous le signe d'une certaine urgence, voire très vite d'une refondation. Certes, cet effort n'a pas pu emporter tout le monde, loin de là : trop de personnes auront été laissées sur le carreau. Dans les sections professionnelles, dans les zones blanches, dans les quartiers ou villes en déclassement social, dans les familles en tension, la dématérialisation forcée laissera des dommages sans doute difficiles à compenser. Certains élèves qui étaient en rupture auront pu renouer avec le goût d'un investissement personnel, mais cela reste un phénomène marginal. À n'en pas douter, une fois le chemin des écoliers rouvert, il faudra en priorité se soucier de tous ceux qui auront décroché. Pour relever ce défi, gageons que l'expérience d'intelligence collective et le retour aux fondements qui auront été vécus par ailleurs seront utiles. Car,

malgré toutes ces limites, une expérience de refondation démocratique de l'école comme « bien commun » a peut-être vu le jour sous la forme d'une expérience vécue. Trois éléments me semblent ressortir après un mois d'école à distance.

Elle a un premier effet qui peut sembler paradoxal : désacraliser le numérique, le profaner et le rendre à l'usage commun. En effet, depuis plusieurs années, une querelle larvée clive bien des salles de classe entre les « numériques » et les « anti ». Cette numérisation à outrance n'a en rien renforcé la position des tenants du tout-numérique, des chantres de l'école de l'intelligence où le maître serait devenu un simple assistant, une sorte de médiateur culturel : tout le monde a pu mesurer l'importance centrale de la relation et fonder cette relation sur une double maîtrise des contenus et de l'expérience pédagogique. Mais nous avons aussi découvert que les outils numériques ne sont pas rétifs à la domestication ! Ce ne sont pas les outils qui se sont imposés aux maîtres, ni ces derniers qui ont imposé leurs outils : les outils intégrés dans des dispositifs pédagogiques, de façon hésitante, avec des regrets et des audaces, ont été pris dans une négociation constante qui rassembla les élèves, les familles, les enseignants et le savoir. C'est dans ce bricolage et cette négociation que réside la fécondité de ce qui a été vécu. Les formations diffusées dans les trois dernières semaines, les échanges de pratiques entre enseignants ont permis aussi des retours d'expérience qui ont déjà transformé certaines applications. Les outils numériques sont devenus des objets communs et un peu moins des objets clivants.

Deuxième fruit, l'expérience de l'intelligence collective dans un métier où la classe est trop souvent sanctuarisée, où la pratique collective est trop souvent vécue comme contre-nature par des personnes dont la formation intellectuelle s'est faite dans un dialogue solitaire avec quelques manuels. Il a fallu que les murs

de la classe et de l'établissement n'existent plus matériellement, qu'ils se vident d'une grande part de leurs habitants, pour qu'ils retrouvent leur sens et essence : un collectif. Il a fallu que la machine se grippe pour qu'elle se libère de l'automatisation fantasmatique qui tient lieu d'efficacité.

Car rien de tout ceci ne fonctionne si la relation n'est pas remplacée au centre du système éducatif. Ni l'élève, ni le savoir, ni le professeur, ni les parents ne sont au centre du système : seulement la relation entre tous ses membres qui, ensemble, en font un bien commun. L'école à distance a fait ressortir en creux que la relation est au centre de tout. Tel est le troisième fruit de cette saisissante expérience.

D'autres leçons sans doute seront à tirer, mais on voit que la continuité n'a été rendue possible que par les discontinuités que le discours ministériel entend masquer. Il faudra les cultiver contre tous ceux, les plus nombreux sans doute, qui veulent que le *business as usual* reprenne ses droits, parfois tout simplement pour pouvoir assumer la fin du mois. La dichotomie entre fin du monde et fin du mois qui clive notre pays depuis plusieurs années ne va pas se résorber comme par magie. Alors, simple parenthèse que nous aurons bientôt refermée ? Ou expérience radicale qui va tout changer ? Le *kairos* a besoin du *chronos* pour s'opposer et exister ; les rites et institutions du *chronos* ne sont qu'une itération de *kairos* fondateurs. La question qui se pose à nous est celle de l'inscription de cette expérience du *kairos* dans des institutions culturelles, politiques et pédagogiques qui pourront la transmettre. Pour cela, il faudra sans doute ne pas laisser le *kairos* être transformé en slogan, en ces temps d'habileté rhétorique, si l'on veut que ce qui a été vécu demeure un bien commun.

Franck Damour est professeur agrégé d'histoire et essayiste.

DEVAUCHELLE, Bruno. Les tiers lieux et le numérique. In : *Forum L'expresso, Le Café pédagogique* [en ligne]. (publié le 7 févr. 2020). [Consulté le 21 oct. 2021]. Disponible sur : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2020/02/07022020Article637166583065394839.aspx>

- **Bruno Devauchelle : Les tiers lieux et le numérique**

Depuis la généralisation des CDI dans les établissements scolaires, leur légitimité ne cesse d'être questionnée, soit de l'extérieur (hiérarchie, enseignants, élèves, personnels de direction), soit de l'intérieur (professeur documentalistes en débats). Depuis quelques années se développent dans les établissements d'enseignement et de formation de nouveaux espaces appelés parfois Fablab, learning lab, co-working etc. De manière générique est apparue l'expression "Tiers Lieux" qui semble englober les initiatives de lieux alternatifs multiformes. Au sein des établissements scolaires, lors de leur institutionnalisation en 1974, les CDI ont été le cœur d'une réflexion que l'on peut rapprocher de celle des Tiers Lieux actuellement. Entre la cour de récréation, la salle de permanence et la salle de cours, il y aurait ce lieu à part avec des règles de fonctionnement qui ne soient pas la simple reproduction de ce qui se fait dans les salles de cours. Au-delà de l'espace réaménagé, c'est plus largement une atteinte à la forme scolaire la plus pesante instaurée à partir de 1830, son organisation, ses personnels qui est au centre de cette évolution.

Le numérique questionne le CDI



Ce qui est aussi au cœur de ces évolutions c'est la question de la médiation. L'enseignant médiateur entre l'enfant et le savoir peut-il s'effacer ou changer de posture dans la relation de transmission, de passage ? Quand on passe de la bibliothèque scolaire, principalement réservée aux enseignants, au CDI ouvert aux élèves et à leurs demandes, on met le jeune en contact direct avec le livre, le support du savoir. L'enseignant qui veut utiliser le CDI en lien avec le personnel qui y travaille va devoir repenser le parcours de ses élèves, ce qu'il fera d'autant mieux que le personnel des CDI est lui-même dans une autre posture professionnelle, non pas opposée, mais différente, offrant ainsi de nouvelles possibilités d'accéder aux savoirs.

L'avènement de l'informatique, après avoir simplifié l'organisation et la gestion des ressources, d'abord livresques puis multimédia des CDI, a peu à peu transformé le sens de la question de l'accès direct au savoir. Désormais renommé numérique, parce qu'elle a dépassé le cadre initial pour s'insérer dans tous les interstices de la vie sociale, l'informatique a imposé, en particulier avec l'arrivée d'Internet, un renouvellement de la question des lieux et de leur fonction dans la relation de transmission. Ainsi le CDI s'est-il trouvé questionné pour permettre l'accès direct à l'information. La généralisation des smartphones, la multiplication des équipements dans les établissements, en particuliers équipements mobiles, ont amené nombre d'enseignants et d'élèves à ignorer ce "tiers lieu" que constituait le CDI initialement.

Le numérique et l'accès au savoir

Dans le même temps la montée en importance de l'éducation aux médias et à l'information a modifié aussi la représentation initiale de la posture des personnels par rapport à l'action de médiation face à ce nouvel univers, ce nouveau contexte. D'une légitimité questionnée à la réflexion sur les tiers lieux il n'y a qu'un pas, engagé d'abord dans l'enseignement supérieur, puis dans certains établissements scolaires. C'est l'émergence de lieux différents qui va être déterminante : learning center, fablab, et autres espaces documentaires, de vie ou de travail individuel ou en groupe. Au-delà des murs des institutions de transmission académiques, se sont aussi constitués des lieux alternatifs reposant sur les fondations de l'animation sociale et celles de l'éducation populaire. Les maisons de la culture chères à André Malraux sont ainsi appelées à rejoindre un mouvement plus large de création d'espaces proposant des "rencontres" et donc, peut-être des médiations ou des transmissions. Les lieux de co-working sont aussi un des exemples de cette transformation.

Les fondements de cette transformation sont à chercher dans la question des liens, dans celle de l'accès au savoir, dans celle de la mise en action et dans celle de la complexité. Ces tiers lieux veulent d'abord permettre de recréer du lien. Pas seulement entre pairs mais plus largement au sein de la population dans une idée de brassage et dans une idée d'échanges, de trans-action. Accéder aux savoirs est très cloisonné dans nos sociétés traditionnelles, écoles, universités, bibliothèques, musées et autres lieux, chacun a tendance à travailler dans son "coin". Les non publics de chacun de ces lieux mettent en évidence ce cloisonnement qui interdit souvent les passerelles, les rencontres avec les savoirs. Malheureusement, il semble que le numérique en ligne ne soit pas la baguette magique vue par ses fondateurs utopistes, le savoir restant largement associé à un pouvoir, le web n'y échappe pas... Permettre la mise en action dans ces lieux nouveaux, est un des axes essentiels qui les porte, surtout en dehors des contextes académiques et institutionnels. Ils doivent permettre l'initiative des participants et donc l'élaboration de nouvelles activités, de nouvelles actions. En ouvrant ces possibles, les lieux nouveaux apportent une respiration supplémentaire, à condition de savoir y accéder et les utiliser. C'est là que le monde scolaire doit pouvoir aider, en particulier les jeunes, à développer les compétences d'initiatives et d'autonomie nécessaires à leur développement et au bon usage de ces lieux. Enfin il y a la complexité à laquelle, seul, aucun de nous ne peut faire face. Parce que les tiers lieux sont autant des lieux de rencontre, de fabrication, que de passage, ils permettent de mieux accepter nos propres limites face à un monde complexe, d'une part en ne se sentant pas seul, d'autre part en connaissant ses propres limites cognitives et sociales.

Numérique et tiers lieux

Les tiers lieux émergent dans la société non pas à cause du numérique, mais à cause des difficultés que rencontrent les citoyens à accéder à de multiples ressources. Le web, les réseaux sociaux ne peuvent rien s'ils restent strictement virtuels, distants. Ils doivent aussi s'incarner dans des lieux, des personnes, des activités. La transformation proposée, souhaitée, jadis par l'Inspecteur Général Jean-Louis Durpaire (et ses collaborateurs) en engageant la transformation des CDI en CCC (Centre de Culture et de Connaissance) allait dans ce sens. Malheureusement ce projet s'est heurté à de nombreux obstacles qu'il serait inutile de détailler ici, mais qui ont révélé des fractures profondes dans la conception de l'accès au savoir par les personnels de l'éducation nationale, jusqu'aux plus hautes sphères de pilotage du système. Le savoir et son allié le pouvoir, sont encore profondément associés dans notre société. Cette association repose sur un privilège que ceux qui en disposent sont peu enclins à le partager, à y renoncer. Partager le savoir une haute ambition qui semble parfois avoir quitté certains acteurs du monde académique cantonnés le plus souvent dans une seule forme de transmission descendante et prescrite. Il serait temps que les responsables et décideurs écoutent réellement la société qui les entoure. Souhaitons que le soutien aux tiers lieux ne soit pas un moyen de "calmer les esprits qui veulent accéder aux savoirs".

Bruno Devauchelle

Circulaire opérationnalisant les CDI en 1974 n°74-108

Campus d'avenir : concevoir des espaces de formation à l'heure du numérique

IFE et espaces scolaires

Vademecum des Centres de Culture et de Connaissance

Bibliothèques universitaires Learning centres

Une entreprise qui investit dans les tiers lieux : Manutan

Tiers Lieux, et plus si affinités, Antoine Burret, FYP 2015

Christian Jacob, Lieux de Savoir, Espaces et Communautés, Tome 1, 2007, Les mains de l'intellect, Tome 2, 2011, Albin Michel

Par fjarraud , le vendredi 07 février 2020.

CAPESA - DOCUMENTATION EP 2 session 2022

- **Commentaires**

- bdevauchelle, le 08/02/2020 à 10:14

A lire et consulter a propos des tiers lieux cette vidéo du groupe Marsouin :

<http://www.bretagne-creative.net/article13266.html>

Et aussi :

<https://www.marsouin.org/article1178.html>

- Durpaire, le 07/02/2020 à 15:15

Je partage l'analyse de Bruno Devauchelle particulièrement sur le rôle des CDI et maintenant des 3C. En effet, ce n'est pas une simple question de réaménagement d'un espace. C'est plus globalement une proposition de repenser la « forme scolaire » et comme il l'écrit « son organisation, ses personnels [sont] au centre de cette évolution » .

Les difficultés qu'il évoque sur la transformation que nous avons proposée des CDI en CCC (Centre de Connaissances et de culture) ont d'abord porté sur le sens de cette action. Dans notre esprit, avec nos collègues co-concepteurs (citons Mireille Lamouroux, Bénédicte Robert, Jean-Pierre Véran co-responsables du vade-mecum des 3C), il s'agissait d'innover en remettant en cause les cloisonnements entre salles d'étude (souvent encore appelées "permanences") et CDI, ainsi que des fonctionnements parfois ronronnants de certains CDI transformés en petites salles de classe, avec des pratiques de cours traditionnelles.

Le 3C se veut un questionnement sur les façons d'apprendre dans la société numérique et une réponse définie avec les équipes enseignantes et bien sûr les élèves. Quelques principes l'animent : valoriser le travail collaboratif, l'expression des élèves, la créativité, l'autonomisation des élèves. Le 3C est porté par une équipe. 3C doit être ouvert au maximum ; les heures d'ouverture ne sont pas définies en coïncidence avec son propre emploi du temps; pour cela la direction fait appel aux moyens de la vie scolaire, ce qui peut heurter si le professeur documentaliste considère que l'on touche à « son » territoire. Au 3C, on doit pouvoir pratiquer des activités diverses.

Bref, le chantier de la transformation des CDI en 3C n'en est qu'à son début et il ne faut pas désespérer; il a fallu près de 20 ans pour passer du SDI au CDI ! Différents éléments feront progresser l'idée : au niveau national, la publication d'une actualisation du vade-mecum serait utile ; au niveau académique, un soutien des corps d'inspection comme cela se réalise déjà dans plusieurs d'entre elles (Clermont-Ferrand, Grenoble...) ; davantage de recherches universitaires (à l'instar de ce que fait le laboratoire BONHEURS de l'Université de Cergy qui est en pointe) ... mais rien ne remplacera les réflexions locales, au niveau de chaque collège, de chaque lycée. Chacune des nouvelles réalisations - comme le magnifique travail réalisé au lycée de la Venise verte à Niort ou le projet « FUSION : repenser les espaces et les méthodes d'accompagnement des élèves dans et hors la classe » du collège Mendès-France à Tourcoing (académie de Lille. Prix de l'innovation 2018) ou encore ce qui se fait dans le département du Val d'Oise sous l'impulsion d'une collectivité locale avec Frédéric Kerbèche.

La transformation du CDI en 3C est emblématique de la qualité pédagogique d'un établissement scolaire.

Jean-Louis Durpaire

Membre professionnel du laboratoire BONHEURS

(Bien-être, Organisations, Numérique, Habitabilité, Education, Universalité, Relation, Savoirs)
Université de Cergy-Pontoise

[...]

Modèle CMA-v1 © EXATECH

Nom de famille :

(Suivi, s'il y a lieu, du nom d'usage)

Prénom (s) :

Centre d'épreuves : Né(e) le :

Concours/Examen : Épreuve : N° sujet :

Section-option/S spécialité/BAP/Domaine :

CONSIGNES

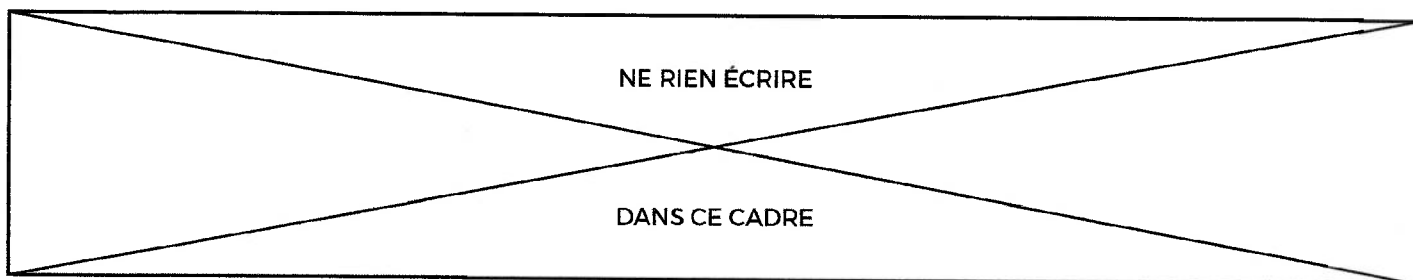
- Remplir soigneusement, sur CHAQUE feuille officielle, la zone d'identification en MAJUSCULES.
- Indiquer le n° du sujet quand l'épreuve comporte plusieurs sujets au choix.
- Ne pas signer la composition et ne pas y apporter de signe distinctif pouvant indiquer sa provenance.
- Numéroté chaque PAGE (cadre en bas à droite de la page) et placer les feuilles dans le bon sens et dans l'ordre.
- Rédiger avec un stylo à encre noire.
- N'effectuer aucun collage ou découpage de sujets ou de feuille officielle. Ne joindre aucun brouillon.

ANNEXE A

CAPEsa DOCUMENTATION SESSION 2022

Liste signalétique à compléter pour les documents N°9 et N°10 est à remettre avec la copie :

1. Institut Français de l'Éducation. *Les nouveaux espaces d'apprentissage : dossier de capitalisation* [en ligne]. Lyon : ENS, 2018. p. 4-7. [Consulté le 21 oct. 2021]. Disponible sur : <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/numerique-educatif/nouveaux-espaces-dapprentissage/dossier-de-capitalisation-nea-janvier-2018>
2. LEBRUN, Marcel. Une définition plurielle de l'innovation. In : M. LEBRUN et J. LECOQ, *Classes inversées : enseigner et apprendre à l'endroit*. Poitiers : Réseau Canopé, 2015. p. 23-24.
3. FABRE, Isabelle. *et al. La conception et l'appropriation d'un espace d'apprentissage innovant et bienveillant : un levier pour le changement de pratiques* [résumé de communication en ligne]. IFÉ, ENS de Lyon. 1 p. [Consulté le 21 oct. 2021]. Disponible sur : http://ife.ens-lyon.fr/lea/reseau/manifestations/9eme-rencontre-nationale-des-lea/seminairerentree2018/resume-des-contributions/20_co_tullesnaves
4. PERAYA, Daniel. L'ingénierie pédagogique en 2020 : au-delà de la crise sanitaire, faire place à l'apprenant. *Distances et médiations des savoirs* [en ligne], n°32, p. 1-7. [Consulté le 21 oct. 2021]. Disponible sur : <https://doi.org/10.4000/dms.5908>
5. VAVRIK, German Fernandez, JOIGNEAU-CONTE, Anne-Laure et TADDEI, François. Conversation avec François Taddei : l'éducation et l'« intelligence collective ». *The Conversation* [en ligne], 12 février 2017. [Consulté le 21 oct. 2021]. Disponible sur : <https://theconversation.com/conversation-avec-francois-taddei-leducation-et-l-intelligence-collective-72632>
6. France. Ministère de l'agriculture et de l'alimentation : Direction générale de l'enseignement et de la recherche. *Rapport de l'Inspection de l'enseignement agricole 2019-2020*. Paris : DGER. Chap. 8, Pas de continuité pédagogique sans continuum éducatif et relationnel, p. 73-83.
7. GUYON, Régis et DAVIDENKOFF, Emmanuel. Ce n'est pas la question du numérique qui se pose, mais celle du pédagogique. *Diversité*, 2016, n° 185, p. 17-20.



c

8. FABRE, Isabelle. La contribution de l'espace documentaire à la définition d'un tiers métier : professeur-documentaliste. In : I. FABRE (dir.), *Professeur-documentaliste, un tiers métier*. Dijon : Educagri éditions, 2011. p. 191-199.

9. A COMPLETER POUR LE DOCUMENT N°9

10. A COMPLETER POUR LE DOCUMENT N°10

11. MAURY, Yolande. *Espaces documentaires, espaces de savoir, espaces d'expérience : vers une (re)définition du modèle des CDI ?* [en ligne]. Archive ouverte HAL. 2014, 4 p. [Consulté le 21 oct. 2021]. Disponible sur : [https://halshs.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/986160/filename/Maury-espaces doc ACSI CAIS 2011.pdf](https://halshs.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/986160/filename/Maury-espaces_doc_ACSI_CAIS_2011.pdf)
12. DAMOUR, Franck. Continuité ou discontinuité pédagogique ? *Études*, 2020/13 (n° Hors-série), p. 111-114. DOI : 10.3917/etu.hs20.0111
13. DEVAUCHELLE, Bruno. Les tiers lieux et le numérique. In : *Forum L'expresso, Le Café pédagogique* [en ligne]. (publié le 7 févr. 2020). [Consulté le 21 oct. 2021]. Disponible sur : <http://www.cafepedagogique.net/l'expresso/Pages/2020/02/07022020Article637166583065394839.aspx>