



HAL
open science

PROFESSION Enseignant. Collectifs à venir ?

Aurélie Beauné

► **To cite this version:**

Aurélie Beauné. PROFESSION Enseignant. Collectifs à venir ?. Université de Paris. 2021, Eric Bruillard. <hal-05391267>

HAL Id: hal-05391267

<https://hal.science/hal-05391267v1>

Submitted on 31 Jan 2026

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

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



Distributed under a Creative Commons CC BY-NC-SA 4.0 - Attribution - Non-commercial use - ShareAlike - International License



Sociétés et Humanités
Université de Paris

PROFESSION Enseignant

Collectifs à venir ?
Aurélie Beauné

illustré par Maëllann Muguet

Profession Enseignant

Collectifs à venir ?

Les contenus de cet ouvrage sont, à plus d'un titre, le fruit d'aventures collectives – je remercie l'équipe extra-ordinaire qui a soutenu leur élaboration :

Eric Bruillard et Georges-Louis Baron, dont la philosophie d'accompagnement et de soutien aux jeunes chercheur-e-s permet de faire éclore des productions d'une originalité notable – merci pour votre confiance !

Les jeunes chercheur-e-s qui ont participé aux travaux sur les collectifs d'enseignants : Isabelle Quentin, Xavier Levoin, Solène Zablouk, Tiphaine Carton, Caroline Rouvet-Song, Sylvie Normand-Assadi, Matthieu Le Roy, Tatiana Nikishina, Sylvie Mas-Costesèque et Magali Loffreda. L'enthousiasme, la créativité et la concentration de nos réunions constituent mes meilleurs souvenirs de recherche. Mention spéciale à Marie Clément : que serai-je devenue sans ta connaissance subtile des arcanes de l'administration centrale ?

Les collectifs et membres de collectifs qui ont participé à nos travaux : merci pour votre ouverture à nos questionnements et votre engagement dans des dialogues féconds qu'on aimerait voir s'étendre et durer.

Maëlan Muguet qui a remarquablement relevé le défi d'illustrer une histoire fondée sur les résultats de nos recherches en leur donnant des corps et décors originaux, judicieux et délicats ;

et enfin Anne Barrère qui a accepté de rédiger la préface de cet ouvrage : j'ai pensé à plusieurs reprises que nos résultats méritaient d'être approfondis – en plus d'honorer les efforts accomplis, votre contribution attirera, je l'espère, l'attention sur cet objet de recherche important pour les sciences de l'éducation.

Merci au laboratoire EDA qui a soutenu ce projet, des premiers travaux de recherche à la diffusion finale.

Enfin, merci à celles et ceux qui, de près ou de loin, par leurs relectures attentives, leurs questions ou leur écoute, m'ont soutenue tout au long de la rédaction – l'effort fut singulier et j'éprouve toujours une joie spéciale à le rallier à ses dimensions collectives !

2021

Mise en page et impression :

Cellule édition du Département Production Documentaire
Université de Paris

SOMMAIRE

Préface	7
Avant-propos	11
Galaxies collectives : une exploration	17
<i>Dans le champ des possibles.....</i>	<i>19</i>
<i>Innovation au rayon des héros</i>	<i>25</i>
<i>Instruction automatique : un vieux rêve.....</i>	<i>39</i>
<i>En commun.....</i>	<i>55</i>
Pour d'autres lignes de fuite	77
Témoignages	81
Maria-Alice Médioni <i>professeure agrégée d'espagnol, docteure en sciences de l'éducation et membre du GFEN.....</i>	<i>82</i>
Sébastien Hache <i>professeur certifié de mathématiques et fondateur de Sésamath.....</i>	<i>87</i>
Hélène Wahl et Brigitte Hamel-Dantigny <i>professeures certifiées d'Economie-gestion et administratrices de Lemanege.eu.....</i>	<i>90</i>
Georges-Louis Baron <i>professeur émérite en Sciences de l'Education et membre de l'EPI.....</i>	<i>93</i>
Aller plus loin	99
<i>Domaines du projet Prea2K30.....</i>	<i>101</i>
<i>Présentation du projet ReVEA.....</i>	<i>102</i>
<i>Synthèses des travaux du GTNUM.....</i>	<i>103</i>
<i>Quelques caractéristiques des collectifs d'enseignants</i>	<i>113</i>
Bibliographie.....	123

Préface

« Ceci n'est pas une thèse ». L'histoire de Sasha, jeune Agente de l'Instruction Nationale de 2034 qui refuse d'être influenceuse et se fait hackeuse à travers du récit, est une pure fiction. Mais pourtant, à la fin de la lecture, la thèse est là, aussi visible que la pipe du tableau de Magritte. À l'heure où des écrivains et romanciers tentent souvent avec réussite de la « non-fiction », pourquoi les chercheur-e-s en sciences de l'éducation ne s'essayeraient-ils-elles pas à la science-fiction, illustrée de plus, pour mieux transmettre et diffuser ? Le pari du mélange des genres, encore plutôt inédit à ma connaissance est ici tenu avec bonheur.

Si le texte d'Aurélié Beauné est si plaisant à lire, c'est qu'il met le lecteur, la lectrice dans un état d'insécurité ludique, plongé-e dans un meilleur des mondes éducatifs dont il ou elle s'amuse et s'inquiète à la fois de connaître tant de prémisses : la noyade dans les ressources numériques, le diktat des offreurs et des réseaux sociaux, la marchandisation des logiciels, la tentation de la définition unilatérale de l'école par les performances, les injonctions top-down permanentes. Du coup, le statut des recherches et des références académiques confronte à un effet qui serait absent d'un texte universitaire classique. Le lecteur y reprend appui avec soulagement, en y reconnaissant le monde solide des connaissances déjà produites et validées. Les références au Code Soleil des instituteurs républicains, au syndicalisme enseignant, à l'histoire des collectifs innovants, GFEN ou Sesamath deviennent des sortes de pépites ou de statues précieuses, témoignages d'un monde en train de disparaître, et que redécouvre Sasha, aventurière à la recherche de l'école perdue, dans un futur sans histoire ni mémoire. La Novlangue officielle de l'école de 2034, mélangeant les sigles et appellations hermétiques de la bureaucratie scolaire et du monde numérique, fait mouche dans la caricature. Le texte est proche parfois du roman à clé pour familiers du monde éducatif, qui cherchera des incarnations possibles d'Illustre Toutosse, ou reconnaîtra sans trop d'efforts ce qui se cache derrière les « Sciences Absolument Exactes et Sincèrement Objectives ».

Mais la réflexion étayée fait mouche, elle aussi, en même temps que sa mise en scène imaginaire. Dans le monde du travail en général, comme dans le monde de l'éducation en particulier, les appels au travail collectif, à la collaboration, au partenariat produisent effectivement depuis une trentaine d'années des rhétoriques permanentes dont les incarnations pratiques sont très diverses, aléatoires, de la collégialité contrainte sans appropriation à des équipes et des relations qui permettent d'affronter les épreuves contemporaines du métier d'enseignant. En ce sens, et très sérieusement, la réflexion proposée continue le questionnement sur les risques de déqualification et de déprofessionnalisation du métier. Il est pertinent que la question des collectifs enseignants en occupe le centre, dans

la mesure où elle est un foyer majeur des contradictions actuelles : appel à l'innovation et à la création collective, mais contraintes descendantes renforcées et surtout incarnées tout autant dans des dispositifs matériels et maintenant numériques que dans l'énonciation de prescriptions et de normes. Langue de bois de la collaboration et de la synergie, mais individus atomisés face à des précarisations objectives et subjectives accrues. Injonction aux collectifs efficaces coexistant avec des individus évalués, responsabilisés et seuls.

Dans ce paysage qui leur préexiste, que produisent l'école numérique, la « digitalisation » des métiers, la montée des algorithmes, les réseaux sociaux ? Sasha, spécialisée en manipulation de clavier, concordance des temps et tressage de hamac, et risquant en permanence l'émotivrotte, se met en quête de ressources libres, et surtout de relations solidaires. Elle se met en mouvement, c'est-à-dire en recherche, en quête d'héritage des témoignages enseignants d'avant la pandémie 2020#CV19. Elle en redécouvre l'existence au prix d'un travail d'archives : « il était un temps où les enseignants travaillaient ensemble d'eux-mêmes ». Elle devient historienne, s'aperçoit que l'éducation publique avait eu dans le passé d'autres projets que la conception de « capsules fondamentales à l'employabilité ». Elle va s'engager, pour d'autres collectifs, et pour se réappropriier son métier.

Nichée entre une introduction, des annexes et une bibliographie qui montrent toute la maîtrise académique de l'auteure et restitue le texte dans la genèse d'une réflexion prospective collective menée par le laboratoire EDA, la dystopie est au service d'une pensée tendue et dialectique sur les évolutions du métier d'enseignant aux temps du numérique. En faisant assumer à la fiction le scénario le plus effrayant, les ambivalences n'en sont que plus percutantes, les questions pour le présent plus lancinantes. Au-delà des effets du numérique, elles interrogent l'institution et ses rapports de pouvoir, mais aussi le projet politique de l'école, comme bien des chercheurs en éducation, et bien des acteurs des mondes éducatifs.

Espérons que cet objet scientifique et littéraire non identifié, trouvera son public récompensant son auteure des audaces prises. Et n'oublions pas, comme il nous y invite, que le programme *Summit learning*, où chaque élève se retrouve seul face à une application sur une plateforme financée par Facebook, à l'intérieur même d'écoles publiques sous-dotées, est d'ores et déjà une réalité, au Kansas, en 2021.

Anne BARRERE, Université de Paris,
Département de Sciences de l'éducation, CERLIS

Avant-propos

En 2010, j'ai été chargée de traduire en anglais les résultats d'une recherche portant sur les évolutions à venir pour l'éducation et la formation, à l'horizon 2030¹. Les chercheurs avaient notamment conçu, à partir d'entretiens longs menés avec une soixantaine de spécialistes, trois scénarios possibles pour le futur (assez proche) du système éducatif.

Le premier de ces scénarios renvoyait à celui d'un *néo-libéralisme amplifié* : il était marqué par l'accentuation du désengagement de l'État en matière d'éducation publique, l'accroissement de la concurrence entre organismes et acteurs de l'éducation et une individualisation de l'offre éducative. Ce scénario avait pour principales conséquences une baisse des niveaux moyens de sortie de formation initiale et de qualification, la hausse des inégalités, ainsi qu'une dispersion des productions de recherches.

Le deuxième correspondait à un scénario de *continuité avec l'existant* : il voyait, quant à lui, la persistance du développement d'une gouvernance fondée sur des expertises techniques et la diminution du soutien à la recherche publique ; les ressources pédagogiques restaient produites par les communautés actives dans le secteur ainsi que par le marché de l'édition, mais le principal critère de légitimité des contenus se réduisait à l'utilité vis-à-vis de l'emploi.

Enfin, le troisième et dernier scénario a été qualifié d'*optimiste* : contrairement aux précédents, il voyait des développements en termes d'investissement et d'ambition stratégique pour une société du savoir, ce qui incluait des rapprochements entre recherche, éducation et formation. Dans ce scénario, les acteurs de l'éducation s'approprièrent des ressources pédagogiques produites collectivement et rendues largement accessibles, entre autres via des technologies conçues en fonction d'approches centrées sur l'humain.

Dans la suite de mon parcours de recherche, je me suis souvent demandé lequel des trois scénarios allait s'actualiser – au point où il m'a semblé presque évident de les utiliser afin de traduire ce que nous avons découvert, avec mes collègues, à propos des *collectifs d'enseignants*².

Il m'importait en effet de donner à réfléchir aux enjeux à venir, pas uniquement pour saisir les esprits à partir du pire de ce qui est probable, mais surtout pour

faire l'effort d'imaginer ce qui pourrait relever d'une alternative raisonnable – en d'autres termes, faire preuve de ce que Cuban (1997) nommait de l'*optimisme prudent*.

Deux projets ont en particulier soutenu l'élaboration des contenus de cet ouvrage :

- le projet intitulé « Ressources Vivantes pour l'Enseignement et l'Apprentissage » (ou ReVEA)³ qui concernait la façon dont les enseignants organisent leurs ressources éducatives ;
- et les travaux du Groupe de Travail numérique n°6 (ou GTNum6)⁴ : dans ce cadre, les discours (virtuels ou non) et, tant que possible, les pratiques d'un ensemble de collectifs d'enseignants ont été étudiés. Ces collectifs différaient par exemple sur le plan de leur durée d'existence : certains étaient proches du centenaire quand d'autres avaient été créés seulement deux ou trois ans avant nos recherches. Nous cherchions notamment à décrire les évolutions des activités des collectifs d'enseignants du début du XXe siècle à nos jours.

Si nos travaux ont été diffusés sous la forme d'un rapport scientifique accessible en ligne (Beuné et al., 2019), tous les membres de l'équipe qui l'ont élaboré tenaient à ce que les résultats puissent mieux circuler, en particulier auprès des enseignants. Cette mission m'a été confiée et, pour la remplir, j'ai souhaité travailler avec d'autres spécialistes, parmi lesquels une graphiste. Cela me permettait, d'une part, de m'extraire de mon expérience de chercheuse en « racontant » nos résultats à quelqu'un qui ne les connaissait pas et, d'autre part, de les médiatiser autrement qu'au moyen de textes.

Ainsi, tout au long de la production de ce livre, les discussions que j'ai eues avec Maëlan Muguet, autrice des illustrations, ont été d'une grande aide pour nourrir mon travail de (ré-)écriture. Ces échanges m'ont amenée à élaborer une histoire mettant en scène le point de vue que j'ai élaboré à propos des évolutions des collectifs d'enseignants et des pratiques éducatives, au fil d'une dizaine d'années d'expérience dans l'enseignement et la recherche en éducation.

1 Ce projet s'intitulait Prea2k30 (« Prospective pour la recherche : Education et Apprentissages à l'horizon 2030 »). Voir : <http://prea2k30.scicog.fr/>. Voir aussi l'annexe : Domaines du projet Prea2K30 (p. 101).

2 Différents termes peuvent être utilisés pour désigner les « manières dont les "nous" se constituent dans le travail » enseignant (Metzger, 2007, p. 23) : groupe, équipe, cercle, bande, etc. Le choix du terme « collectif » est expliqué plus en détail en annexe : Choix du terme « collectif » (voir p. 103).

3 Dirigé par Eric Bruillard, ce projet incluait l'analyse des activités collectives des enseignants. Pour en savoir plus, consulter l'annexe Présentation du projet ReVEA (voir p. 102)

4 À nouveau sous la direction d'Eric Bruillard, j'ai coordonné, avec Isabelle Quentin et Xavier Levoin, les travaux d'une équipe très motivée, constituée principalement de jeunes chercheurs-e-s : Solène Zablouk, Caroline Rouvet-Song, Sylvie Normand-Assadi, Tiphaine Carton, Sylvie Mas-Costesèque, Tatiana Nikishina, Matthieu Le Roy et Georges-Louis Baron. Pour en savoir plus consulter les annexes pp. 103-112.

2034 – au coeur d'une société Libérale-Pédagogue⁵, Sasha Maniano, une jeune AIN (ou Agent de l'Instruction Nationale) cherche à s'approprier les missions qui lui ont été assignées.

Sept ans avant sa contractualisation, la réforme du Général Tramontane a instauré la polyvalence des AIN, sur le modèle des systèmes allemands et danois plus performants dans les classements internationaux. Depuis, les AIN enseignent, chacun, au moins trois « disciplines ». Celles-ci ont aussi changé : il s'agit désormais de « champs de compétences » définis de manière stricte afin de répondre à la demande accrue de personnalisation des parcours d'apprentissage.

Cela fait trois ans que Sasha assure l'instruction de la concordance des temps, de l'utilisation des claviers et du tressage de hamac (une option « rare ») au collège. Parmi l'ensemble pourtant pléthorique de supports, activités ou scénarios pédagogiques accessibles, Sasha peine à en trouver qui plaisent à ses élèves. Si les nouveaux assistants numériques intelligents parlent beaucoup, ils sont un peu autistes et, souvent, sa machine produit des arborescences infinies où Sasha se perd des nuits entières...

En l'espace de quelques jours pourtant, ses recherches vont l'amener à découvrir des ressources assez originales et peu visibles, alors même qu'elles s'élaborent à deux pas de chez elle...

Est-ce une histoire imaginée, inventée de toutes pièces, de la pure fiction ? Cette histoire a été soigneusement inventée : ses contenus renvoient à la projection, dans un scénario dystopique, d'un ensemble congruent de résultats de recherches concernant à la fois les pratiques enseignantes et les collectifs d'enseignants.

Le récit, en lui-même, est bref – à peine une soixantaine de pages : plus qu'écrire un roman, il s'agissait surtout d'utiliser les possibilités de la fiction pour donner à saisir la portée d'un ensemble de connaissances nouvelles. À l'instar du travail original d'illustration, les ressorts de la fiction ont été utilisés afin de transfigurer observations et connaissances de l'existant.

5 Inspirée des écrits d'Illlich, l'idée d'une société « libérale-pédagogue » repose sur le constat selon lequel la scolarisation obligatoire relève d'un service « industrialisé » : de ce fait, elle vise à produire ses propres besoins ou à développer indéfiniment son offre. Dans une telle société, chaque service (d'éducation, de santé, de transport, etc.) fonctionne selon cette visée : étendre son offre, produire les besoins qui justifient son développement. Elle est « pédagogue » parce que les décisions et orientations politiques sont explicitées de façon à ce que les citoyens contribuent « efficacement » au développement industriel, quelles que puissent en être les conséquences sur leur vie ou leur environnement.

S'il est connu que les enseignants s'impliquant dans un ou des collectifs ont, en règle générale, plusieurs années d'expérience dans le métier, pourquoi avoir choisi une héroïne débutante ?

Parce qu'il arrive que des débutants s'impliquent, assez tôt dans leur carrière, au sein de collectifs mais aussi parce que le regard d'une jeune enseignante permettait de décrire la découverte d'un panorama constitué par toutes sortes de collectifs d'enseignants, des plus familiers (par exemple, les syndicats) aux plus déroutants (voir dans la suite).

J'ai choisi d'orienter mes efforts de ré-écriture en particulier vers les enseignants débutants, afin qu'ils disposent de repères à propos des collectifs d'enseignants et, partant, qu'ils entrent dans le métier en étant, tant que possible, accompagnés.

D'un point de vue plus général, j'ai travaillé dans l'idée de produire différents éclairages sur un contexte complexe, entre autres parce qu'il évolue vite. Pour cela, entre les épisodes de l'histoire de Sasha et les illustrations créées par Maëlan Muguet, j'ai aussi inséré des citations et synthèses de recherches, des extraits d'articles de presse et des témoignages.

« Fragments de réel », ces documents sont, pour la plupart, associés aux articles d'une encyclopédie participative d'un nouveau genre : en fait, le logiciel de la NEL (ou Nouvelle Encyclopédie Libre) est original parce qu'il a été développé sur la base d'un état des connaissances à propos d'autonomisation à l'écrit⁶. Après tout, « il se peut qu'écrire soit dans un rapport essentiel avec les lignes de fuite » (Deleuze et Parnet, 1997).

6 La possibilité de développer des capacités en lecture-écriture est socialement distribuée (culture livresque familiale, disponibilités de livres dans l'environnement, pratiques de loisirs et possibilités de médiations familiales, etc.) ; savoir plus ou moins lire-écrire est un facteur de sélection/ségrégation sociale. Il m'a paru important d'inclure, dans l'histoire de Sasha, des indications à propos des recherches ayant porté sur le développement de telles capacités. Une des recherches les plus inspirantes à ma connaissance sur ce sujet est celle menée par Bereiter et Scardamalia (2009).



Galaxies collectives : une exploration



Dans le champ
des possibles

[...] la mission de l'Instruction Nationale a toujours été d'identifier de manière efficace les talents individuels, de façon à garantir leur épanouissement. Les disparités sociales ne sont, finalement, que le corollaire logique de la compétitivité de la France et des Français. [...]

Transmise en direct sur TRAP.tv, l'allocution présidentielle avait une tonalité ordinaire. Depuis la Grande Dépression des années 2020 – la GDII, tous les discours de politique éducative avaient paternellement seriné les mêmes directives : sélection, talents, disparités...

En 2027, Nicole Moradi avait créé la surprise en remportant l'Élysée. Pourtant, comme bon nombre de ses semblables, elle s'était d'abord dite d'un bord inédit, puis elle avait annoncé quantité de changements pour la reprise de la croissance, tout en indiquant, entre les lignes, qu'elle ne négligerait pas le respect des traditions.

La nomination du Général Tramontane pour l'éducation et la formation en avait été le signal le plus explicite. À l'échelle du pays, cela parut convenir : en tous cas, il n'y eut pas de manifestation. Il faut dire que, depuis la pandémie 2020#CV19, la multiplication des crises sanitaires avait à la fois justifié la limitation des rassemblements et décuplé l'apathie sociale : ainsi, lentement mais sûrement, les défilés de contestation avaient rejoint la galerie des oubliés, au même titre qu'un certain nombre d'acquis sociaux...



De nouvelles coupes budgétaires allaient certainement être annoncées, mais le son et l'image du discours se brouillèrent : électro-sensible, Aïsthésis venait d'entrer dans la cuisine partagée de la station B-003.



Amel aida l'enfant à remettre sa couverture isolante avant de quitter la cuisine : elle avait mieux à faire que d'écouter le discours de Moradi...

Quelques instants plus tard, elle déverrouillait sa session sur la machine de la bibliothèque. Éclairées par un halo de rayons bleutés, d'importantes piles de documents formaient, autour d'elle, comme une tour de pilotage d'une stabilité relativement précaire. Amel préférait écrire la nuit : quand toute l'agitation du monde s'était assourdie, sa concentration gagnait en profondeur – avec, pour « seule » limite, les crises d'angoisses que ses insomnies répétaient.

Pendant quelques heures, il n'y eut d'autre bruit que celui de ses mains parcourant le clavier – elle modifiait le texte d'un article collectif à propos des liens, au début des années 2000, entre critique des syndicats et déprofessionnalisation des enseignants...

Vers minuit tout de même, elle décida de s'arrêter : elle avait suffisamment travaillé sur ce texte pour ressentir une sorte de satisfaction. Amel ne soumit pas pour autant le résultat à la relecture par les autres membres du groupe de travail. Au lieu de cela, elle renomma le document, tout en l'enregistrant dans le dossier dédié à ce chantier sur la NEL, la Nouvelle Encyclopédie Libre. Même si elle connaissait ce texte à la virgule près, il lui importait de le relire à tête reposée avant d'envoyer quoique ce soit aux autres.

Éteignant les lumières de la bibliothèque, Amel se surprit à sourire – comme réalité et fiction semblaient se recouvrir par endroits : Soleil, Joseph Soleil... Ce nom était celui d'un personnage historique mentionné dans l'article collectif mais, dans l'esprit d'Amel, il faisait l'effet d'une bombe à inventions !

Cet homme avait bel et bien existé : chef de bureau au ministère de l'Instruction publique dans les premières décennies du XXe siècle, son nom avait été donné au code rédigé à l'initiative d'un des premiers syndicats d'instituteurs – le SNI. Par la suite, le code Soleil avait été utilisé pour leur formation pendant une cinquantaine d'années *presque sans modification* : Amel n'avait pas trouvé mieux pour illustrer le conservatisme des syndicats !

Évolutions du syndicalisme enseignant

Article en cours de rédaction

[...] Du côté des recherches, un consensus semblait avoir été admis jusqu'au début des années 2010 au sujet du désengagement syndical des enseignants : corporatisme et conservatisme des syndicats en étaient les principales sources. Mais de nouvelles recherches ébranlèrent ce consensus.

Elles remarquèrent, par exemple, qu'une partie des enseignants pouvait ne pas s'engager à cause du « sentiment de ne pas détenir les compétences nécessaires à l'action collective dans et pour [leur] métier » (Llobet et Martinache, 2014, p. 19)

Puis, de nouvelles motivations furent remarquées dans les discours des enseignants qui s'impliquaient dans des collectifs : par exemple, les termes « détente » et « loisirs » devançaient « revendications » ou « débat » parmi ceux les plus utilisés par les enseignants pour qualifier leurs engagements (Sawicki, 2015).

[...] nous, on aime peut-être moins le foot ou on aime peut-être moins le quad [...], donc notre délire entre copains, c'est de se retrouver par les pédagogies et d'imaginer des choses avec des collègues. (Beauné, Levoine et Quentin, 2019).

Deux hypothèses (complémentaires) ont été formulées pour expliquer l'émergence de ces motivations dans les engagements des enseignants :

- une revendication de normalité (Ribeiro-Santos, 2011) indiquant le rejet, par les nouvelles générations d'enseignants, de l'héritage des hussards noirs de la République⁷ – à savoir un idéal de rigueur et l'ensemble des espoirs associés à la démocratisation de l'accès à la scolarité générale ;
- un sentiment d'impuissance suite à la diffusion des travaux de Bourdieu et Passeron dévoilant les mécanismes de reproduction des inégalités par la scolarisation (Geay, 2005, p. 88) [...]

Emma était juste géniale – c'était elle qui avait mis Amel sur la piste du Code Soleil. Comme ses suggestions étaient précieuses face à l'immensité du corpus ! Une connaissance vivante de l'histoire de l'éducation : voilà bien quelque chose qui ne pourra jamais être automatisé !

Mais le visage d'Amel se rembrunit subitement : Emma avait, elle aussi, perdu son permis de travailler. Le déni des problématiques de la « digitalisation » des métiers avait empêché la plupart des corps professionnels d'élaborer une solidarité de terrain et, partant, une défense suffisamment solide face à la monnaie en puissance des algorithmes.

Ainsi, en 2032, la documentation s'était vue taxée, après d'autres, « d'inefficacité » et les documentalistes, comme les autres, s'étaient retrouvés sur le carreau, avec, pour seul résultat, un droit au déclassement garanti...

⁷ Voir : https://fr.wikipedia.org/wiki/Hussard_noir

Une heure du matin. Aux abords du ministère de l'Instruction Nationale, tout était calme. À l'intérieur du bâtiment, les couloirs feutrés semblaient s'engourdir dans une obscurité croissante. Pourtant, au coeur de ce dédale, plusieurs bureaux restaient éclairés : deux, trois oubliés peut-être mais, ça et là, quelques zélés épris de carrière s'agitaient encore...

Dans l'un de ces bureaux, un agent anonyme s'empressait de finaliser une note d'information à propos d'un réseau de déclassés – artistes, historiens et autres – qui se faisait appeler le HIS_ED. Cela faisait déjà trois semaines qu'il aurait dû la diffuser :

[...] nombre de membres identifiés : 123

nombre de membres régulièrement actifs : 46

modalités d'action : rédaction collective d'articles diffusés sur une encyclopédie ouverte (6 348 articles au 6 avril 2034) [...]

Assez vite, l'agent cessa la dictée à son assistant intelligent : « enfin, c'est plié ! ». Il se racla la gorge à plusieurs reprises pendant qu'il vérifiait s'il n'avait omis aucun de ses supérieurs parmi les destinataires – malgré l'installation récente des tous derniers climatiseurs dans les bureaux du ministère, il réagissait de moins en moins bien aux émissions du diffuseur de son bureau.

Il fallait vraiment qu'un technicien vienne vérifier les paramètres de cette sata-née machine où il risquait de perdre des points santé mais, pressé de quitter les lieux, l'agent ne prit pas le temps d'émettre un ticket d'intervention technique. Sans relire ce qu'il avait dicté d'un trait, il valida l'envoi de sa note, puis il saisit quelques affaires à la hâte avant de s'effacer dans la pénombre des couloirs du ministère...

Dans la cuisine de la station B-003, il ne restait plus que deux personnes à présent : à côté d'Eustache, plongé dans son jeu, Aïsthésis lisait un livre à propos de l'histoire des mouvements autonomes des enfants :

[...] Le mouvement est né de l'idée d'écrire des lettres individuelles au président Reagan pour demander le désarmement nucléaire. [...] Dans une interview, Hannah Rabin (16 ans) a souligné l'importance des groupes d'enfants travaillant indépendamment des adultes : « [...] il est très important que les enfants aient leurs propres groupes, que les enfants parlent directement aux enfants. Si des adultes participent, il en résulte un trop grand nombre de conflits entre adultes et enfants seulement. Et les adultes, eux, ont leurs propres mouvements. »⁸

8 Grünewald (1985, p. 15) cité par Engeström (1987, p.158).



Innovation au rayon des héros

*Combattre étant devenu honteux,
le héros n'est plus celui qui se sacrifie pour sa patrie ou pour une cause,
mais celui qui se fait voir et entendre de tous, devenant milliardaire du même coup.
(Debray, 2017)*

Transparence

À

l'issue d'une journée de cours, Sasha zonait sur la toile, en quête d'idées, d'aides, de ressources pour ses élèves...



Difficile de garder le cap, avec toutes ces fenêtres ouvertes mais elle venait de tomber sur un texte remontant à l'époque où le ministère n'était pas celui de l'Instruction Nationale ! En dehors de quelques bruits au sujet de la « continuité pédagogique » déployée au cours de la pandémie 2020#CV19, Sasha ne savait pas grand chose des systèmes d'instruction précédant la GDII.

À l'époque, Sasha fêtait à peine ses douze ans. Suite à des chocs en cascade – décès de parents proches, pertes d'emplois, déclassements, etc. –, ses parents n'étaient pas parvenus à lui expliquer grand chose. Heureusement qu'elle était enfant unique : ils n'auraient jamais pu soutenir deux parcours d'études longs.

Sasha avait choisi l'Instruction Nationale : elle avait toujours eu tendance à partager ce qu'elle découvrait et, par ailleurs, le recrutement était assez « facile » dans ce secteur. Le texte qu'elle venait de trouver confirmait son pressentiment : en savoir plus sur cette histoire l'aiderait à se situer dans son travail...

“ À la fin des années 1970, proche de la trentaine, j'étais prof de mathématiques en lycée. En tant que tel, j'enseignais les mathématiques modernes, contenus puissamment logiques et structurés dont beaucoup d'élèves avaient le malheur de ne pas comprendre le caractère grandiose.

J'ai eu la chance de suivre au milieu des années 1970 un stage long de formation à l'informatique et de participer à l'expérience des 58 lycées⁹. Comme moi, quelques centaines d'enseignants bénéficiaient de décharges de service de la part des autorités pédagogiques pour expérimenter de nouvelles façons d'enseigner avec des ordinateurs.

Notre idée, reprise du discours officiel de l'époque, était que l'informatique peut renouveler l'intérêt des élèves en permettant des activités plus expérimentales, facilitant ainsi la compréhension de ce qui se joue. On croyait aussi à la vertu d'initier les élèves à la démarche informatique, « modélisante, algorithmique et organisatrice »¹⁰.

Nous avons conscience de notre singularité et, pour une bonne part, adhérons à l'EPI, Enseignement Public et Informatique. Cette association, dotée de valeurs de service public que résume bien son nom, a été une vraie force de proposition par rapport au ministère, qui n'avait pas, à l'époque, les cadres nécessaires aux ambitieuses opérations de développement de l'informatique scolaire sous ses différentes formes. En ce temps-là, l'EPI avait des régionales et jouait un peu le rôle d'un syndicat pour défendre les droits des enseignants engagés dans l'informatique éducative. [...]

Mais peu après le milieu des années 1980, le changement de doctrine de l'administration centrale a engagé explicitement le développement d'un marché français du logiciel éducatif en adoptant des procédures de soutien aux entreprises (et corrélativement de financement des établissements). [...]

L'esprit « éducation nationale », si présent parmi les premiers innovateurs, a tendu à se diluer dans un air du temps favorable aux partenariats avec le privé. On a commencé à se rendre compte que les espoirs initialement fondés à propos des bienfaits éducatifs de l'ordinateur en tant que moyen d'enseignement n'allaient pas être atteints. [...] (Baron, 2021)

En termes d'histoire récente de l'Instruction Nationale, Sasha en savait un peu plus – même si tout ne faisait pas sens pour autant...

⁹ Voir : <https://www.epi.asso.fr/revue/23/b23p068.htm>

¹⁰ CERI-OCDE. (1971). L'enseignement de l'informatique à l'école secondaire. Paris : OCDE, p. 43.

Elle savait, par exemple, que dès le premier mandat de Moradi en 2027, Tramontane avait créé le Ministère de l'Exemplarité des Agents de l'Instruction Nationale : ce nom avait permis de « valoriser » le rôle des parents dans une « logique de responsabilisation ». Des brochures modélisant l'organisation des interventions et leur complémentarité avaient été diffusées par le ministère : en fait, en un décret sommaire, Moradi avait validé la répartition suivant laquelle l'éducation des enfants relevait de la responsabilité parentale quand celle des instructeurs s'était réduite à la maîtrise des capsules fondamentales à l'employabilité.

Sasha était passée dans le supérieur depuis deux ans quand l'évaluation des « savoir-vivre » des enfants avait été mise en oeuvre pour la première fois. Ce type d'évaluation avait ensuite été systématisé – de manière progressive certes mais pas moins déterminée : sans la validation des tests semestriels, il était désormais impossible de postuler puis de suivre une scolarisation collective.

En fonction de leurs résultats, les enfants pouvaient cumuler des points qui leur permettaient de changer d'établissement. Mais en dessous d'un certain seuil, ils risquaient d'être orientés vers des établissements spéciaux où des modules de Régulation Personnelle Médicalisée leur étaient prescrits.

Baptisée *Transparence*, la grande réforme du Général avait été implémentée au sein d'ExperNote¹¹, le réseau social des AIN qui servait aussi, depuis 2028, de plateforme nationale de gestion des carrières : différentes évaluations de leurs performances y étaient agrégées pour définir leur note d'exemplarité. Pour cela, le logiciel tenait compte de nombreuses variables : résultats des élèves aux évaluations internationales semestrielles, mais aussi : appréciations de la hiérarchie, des collègues et des parents.

La note d'exemplarité des AIN permettait ensuite de classer les établissements – ou de licencier les AIN les moins efficaces. Elle aurait pu être utilisée pour valoriser les carrières mais les évolutions professionnelles dépendaient plutôt de l'habileté des AIN à s'auto-promouvoir sur les réseaux.

11 Ce nom est inspiré du logiciel Pronote développé à la fin des années 1990 par un collectif d'enseignants à caractère marchand (à ce propos, consulter l'annexe p. 104). L'entreprise Index-Education (<https://www.index-education.com/fr/>) s'est en effet développée de manière florissante, notamment grâce au succès de ce logiciel de gestion de la vie scolaire (notes, absences, etc.) : en vingt ans, il a conquis plus de la moitié des établissements scolaires du second degré en France (Cour des Comptes, 2019a, p. 86). L'hypothèse d'un rachat d'Index-Education peut inquiéter le ministère puisque des éditeurs étrangers pourraient bénéficier ainsi d'un accès direct « au cœur même du système éducatif français » (*ibid.*)...

“ [...] Une lame de fond commence à se développer à la toute fin du XXe siècle avec l'apparition, bien avant Facebook, Twitter, Instagram et autres, des listes de diffusion, puis des blogs et de wikis divers : des systèmes permettant la constitution de nouvelles communautés trouvant, en ligne, les moyens de leur expression et de leur agentivité.

Ce phénomène ne cessera de s'étendre. Dans un contexte d'affaiblissement tendanciel des syndicats traditionnels, il a nourri des modalités de militance, assez différentes des formes précédentes, dans lesquelles une organisation structurée donnait des consignes à des adhérents dûment enregistrés et payant des cotisations annuelles.

Les formes d'appartenance sont devenues plus souples, plus éphémères souvent. L'adhésion peut être multiple, les communautés naissent, font scission (elles « forkent »). Parfois, elles prennent un tour nettement plus corporate quand elles font le choix de se développer selon un modèle de marché. [...] (Baron, 2021)

”

Différents « modules de communication professionnelle en ligne » avaient été inclus dans la plupart des cursus de formation des candidats à l'Instruction Nationale¹² : on y étudiait les techniques pour donner une image positive de soi-même, quelles que soient les circonstances ou comment éviter les sujets clivants¹³.

Les AIN mauvais en communication risquaient d'obtenir des émoticrotes (le pire des *dislike*) et d'être orientés vers des établissements moins dotés. En revanche, ceux qui recevaient cent-mille licornes arc-en-ciel (le *must* en matière de *like*) se voyaient propulsés au rang des influenceurs ! Leurs pratiques étaient vouées à « passer à l'échelle », c'est-à-dire : à intégrer le catalogue des Bonnes pratiques Obligatoires et efficaces, les BOef¹⁴.

12 Une université privée italienne a récemment ouvert une formation à distance, en Sciences de la Communication, qui permet d'être diplômé « influenceur » ; voir : <https://www.universo-mamma.it/nasce-corso-di-studi-diventare-influencer/> (consulté le 21/10/19).

13 Voir : Doctorow, C. (2019). Opinion | I Shouldn't Have to Publish This in The New York Times. The New York Times. Consulté le 12/08/19, à l'adresse : <https://www.nytimes.com/2019/06/24/opinion/future-free-speech-social-media-platforms.html>

14 Cette idée prend sa source dans une tendance à l'oeuvre depuis le début des années 2000 selon laquelle il est possible de définir des « bonnes pratiques » en éducation. Pour en savoir davantage, consulter l'annexe dédiée : Standards et bonnes pratiques en éducation (p. 112).



Le pavé de l'horloge numérique indiquait déjà 23h30 mais Sasha était hyper-absorbée par ses lectures : il y avait tout un tas d'autres textes, similaires à celui qu'elle n'avait pas encore fini de lire...

“ [...] beaucoup de pays ont des difficultés à produire des ressources éducatives de qualité car la marche initiale est très haute quand on part de rien. En revanche, dès qu'on peut s'appuyer sur une œuvre libre existante, cela sécurise énormément le projet et permet d'investir du temps dans la localisation (adaptation au pays et au programme scolaire) mais aussi dans des améliorations pédagogiques.

La constitution d'un socle de REL (Ressources Éducatives Libres) permet d'envisager la création de manuels directement là où on en a le plus besoin et même l'amélioration du socle lui-même (ouvrant la porte à des adaptations Sud/Sud par exemple). Évidemment, dans un pays comme la France où la concurrence entre éditeurs est très forte, la problématique est différente. Ceci dit, on pourrait imaginer que la commande publique impose aux éditeurs de publier sous une licence libre décalée : pendant 2 ans par exemple, l'œuvre serait protégée et ne deviendrait libre que la troisième année.

Un tel système aurait plusieurs vertus : il permettrait aux éditeurs de sécuriser leur investissement financier en ayant l'exclusivité des premières ventes ; il les forcerait à améliorer sans cesse leur pédagogie pour se démarquer des œuvres simplement copiées (afin de garder une longueur d'avance) et cela constituerait une banque de REL pouvant servir à de nombreux pays en développement afin d'atteindre les objectifs ambitieux d'éducation pour tous. [...] (Hache, 2021)

”

À un moment, Sasha pensa quand même qu'elle ferait mieux d'aller se coucher : elle n'y voyait plus très clair. Il faut dire qu'elle avait commencé la soirée en paramétrant la correction des tests de rapidité au clavier ; puis, après avoir ingurgité un reste de nuggets bio-imprimés¹⁵, elle avait lancé le chantier d'affinage de sa séance sur les valeurs du futur...

Y repensant, Sasha soupira lourdement : peut-être fallait-il qu'elle abandonne ses objectifs pour les enfants moyens dont elle avait la responsabilité ? Les programmes, pour ceux talentueux, étaient tellement plus intéressants et sa mère lui avait si souvent dit qu'elle devait viser une promotion rapidement...

¹⁵ Inspiré de : KFC annonce le lancement de nuggets de poulet imprimés en 3D. (2020). Consulté le 21 juillet 2020, de : <https://www.latina.fr/news/appli-48327>

A lors qu'elle allait quitter son poste de travail, son mur-écran se mit à vibrer de manière étrange, toutes sortes de flashes lumineux en jaillir jusqu'à ce qu'un hologramme surgisse devant elle et se mette à lui parler :

- Je peux vous aider ? Je suis sûr que j'ai quelque chose qui pourrait vous intéresser, et ça tombe très bien pour vous : je fais des soldes en ce moment !

Holo_GooBook_769 (ou HGB_769) invitait Sasha à découvrir des collectifs d'AIN, réputés pour leur efficacité : « La meilleure technique pour booster votre carrière !! »

Sasha connaissait déjà les collectifs *disciplinaires* : les AIN y sont inscrits dès leur entrée en formation. Fonctionnant avec des forums ou des listes de discussion, ces collectifs sont associés à des « mines de ressources », des « modèles de mutualisation spontanée » mais Sasha avait déjà du mal à tenir son quotidien de classe, aller se perdre dans les méandres de ces fils de discussion relèverait du masochisme !

Songeant à ses élèves, Sasha se dit que l'hologramme avait peut-être des choses à lui montrer : après tout, ça ne serait ni la première, ni la dernière fois qu'elle se sentirait à côté de la plaque en matière d'innovation...



Des collectifs efficaces

Offre en *collectifs efficaces* présentée par HGB_769 paraissait plutôt bien organisée, elle comprenait deux catégories principales¹⁶ :

Il y a les collectifs qui ont fait la preuve de leur efficacité (autrement dit, qui ont capturé des parts de marché) : leur organisation est définie de manière stricte dans des chartes ou des règlements, y compris les règles pour la production collaborative de ressources instructives¹⁷.

Et puis il y a les tous derniers modèles d'identités collectives : leurs contours, leurs règles et leurs visées sont encore évolutifs et c'est ce qui fait tout leur intérêt ! Pour se faire connaître, ils développent de nombreux partenariats¹⁸ et misent beaucoup sur la communication : n'hésitez pas à postuler si vous maîtrisez l'art du like, ils sont à l'affût des profils type « pros du *buzz online*¹⁹ » !

Sasha se sentait en décalage : cette langue ne lui parlait pas vraiment... Manifestement indifférent, HGB_769 continuait de discourir en souriant, dans un flux imperturbable de voix synthétique :

Dans la catégorie des *nouvelles identités collectives*, on trouve à nouveau deux principaux genres. Parmi les collectifs qui créent des *activités innovantes*, les Calculateurs Funny ont développé des jeux très sérieux avec Micrazone, il y a aussi les BIO_Hackers : ils diffusent toutes leurs expérimentations des technologies de régulation physique sur Twigram.

Et, les meilleurs pour la fin, les collectifs qui élaborent des *méthodes d'instruction* sur la base des dernières découvertes des Sciences Absolument Exactes et Sincèrement Objectives !

16 Les catégories de collectifs d'enseignants proposées dans la suite renvoient à des « idéaux-types » de ce qui a été observé dans le cadre des recherches menées par Beauné *et al.* (2019), c'est-à-dire des catégories qui permettent de « comprendre ou théoriser certains phénomènes, sans prétendre que les caractéristiques [d'un] type se retrouvent toujours et parfaitement dans les phénomènes observés ». Consulté le 20/09/19 de : <https://fr.wikipedia.org/wiki/Id%C3%A9al-type#targetText=L'id%C3%A9al%2Dtype%20est%20un,sociologie%20d%C3%A9fini%20par%20Max%20Weber>

17 Pour approfondir ces considérations, consulter l'annexe p.104.

18 Levoine (2019b) identifie par exemple près de 43 partenaires pour les Savanturiers.

19 Des professionnels de la communication en ligne sont recrutés dans certains collectifs récemment créés (Le Roy et Bruillard, 2019). En contraste, au sein d'autres collectifs, la communication en ligne est principalement gérée de manière bénévole par des membres enseignants (Rouvet-Song, 2019).

Dans ce style, les MuraLiens sont en pleine croissance : en seulement deux années d'existence, plus de 10 000 AIN se sont mis à travailler en *évaluation permanente* dans le but de réduire de manière optimale la courbe d'oubli des élèves.

L'audience des Cerveaux Plastiques a aussi progressé très rapidement : leurs méthodes sont fondées sur les preuves fournies par une Intelligence Tout à Fait Artificielle (l'ITFA) qui collecte des données de nature comportementale pour réduire les risques d'approximation dans la programmation instructionnelle.

En plus de la correction automatique des productions et de la prédiction automatique des capsules d'instruction à prescrire, des fonctions d'analyse automatique des mouvements oculaires permettent d'affiner le profilage des élèves !

D'après HGB_769, l'avantage de l'adhésion à un collectif transversal était de pouvoir potentiellement accroître rapidement sa côte de popularité. Ces collectifs étaient en général plus visibles que ceux concepteurs d'activités innovantes : ils faisaient masse face à la prolifération de solutions instructives.

Mais peut-être songiez-vous à acquérir les tips des derniers influenceurs ? Avec leurs tutos trop géniaux, vous saurez en un clic comment faire comme eux et – enfin ! – accéder aux sommets de la reconnaissance !

Influenceurs : références pour les collectifs d'enseignants

Article 6mi5493 de la NEL, publié le 2 avril 2028

[...] quelques années avant la pandémie 2020#CV19, des collectifs d'enseignants se sont mis à utiliser le terme d'« influenceur » pour désigner certains de leurs membres :

[...] l'influenceur est supposé constituer une cible prioritaire pour les marques, parce qu'il apparaît comme un leader dans une communauté donnée (Mellet, 2009), apte à entraîner des comportements d'achat, ou à susciter l'adoption d'une opinion politique, par exemple. (Levoine, 2019a, p. 248)

Comment les enseignants devenaient-ils influenceurs ? Comme pour d'autres, l'accès à ce statut dépendait de la quantité d'appréciations positives (*likes*) et de (re-)diffusion des tweets et des posts produits sur les réseaux sociaux (*reposts*).

À présent, Sasha se sentait lasse et gênée par l'intrusion de l'hologramme mais elle savait bien qu'elle se repérait mal dans le classement des influenceurs...Assez rapidement de nouveau, HGB_769 fit défiler sur son mur-écran les derniers modèles les plus vendus :

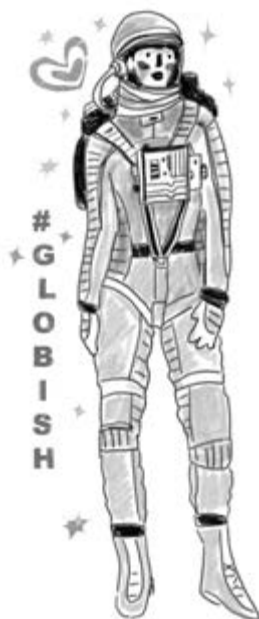


Cette version est produite par Séraphine Sourane : membre deux étoiles des Explorateurs Intelligents, fondatrice et administratrice des Calculateurs funny, Séraphine a récemment été promue égérie de Micrazone pour sa collection d'exercices interactifs sur la cuisson du cheesecake.

Seulement 0,50 d'ecoin²⁰ !

Mais the modèle féminin du moment, c'est celui de Rinala Curb ! Editrice de la revue d'interface des Actualités Instructionnelles, rédactrice de pitch paillettes pour le ministère et découvreuse permanente d'influenceurs pour GooBook !

Seulement 1 ecoin !



20 Emprunté à la série *Mr Robot*, ce nom réfère à une cryptomonnaie fonctionnant de manière similaire aux bitcoins développés à la fin des années 1990 (voir par exemple : <https://bitcoin.org/fr/comment-ca-marche>). Dans la dernière saison de cette série, « une cryptomonnaie nommée ecoin [est] contrôlée entièrement par [un conglomérat privé] afin de contrecarrer la menace croissante des crypto-monnaies décentralisées » (consulté le 27/07/20, de : <https://cryptoactu.com/evil-corporation-de-serie-mr-robot-cree-propre-crypto-monnaie-vrai/#close>)



Sinon, pour les débutants, il y a un modèle parfait – avec, en plus, une offre exceptionnelle de 50 % de remise directe !

Certes, le profil d'Aminata Dupuis est assez peu sophistiqué mais Sasha, songez à votre image auprès des parents ! Les dysfonctionnements des logiciels sont tellement fréquents que les AIN qui commencent ne peuvent presque rien afficher : la plupart du temps, rien n'a fonctionné.

Aminata est ingénieure pédagogique toutes applications confondues. Elle sait résoudre tous les bugs des dernières applications de Goo-Book Instruction.

Seulement 0,06 d'ecoin !

Sasha n'avait malheureusement pas un seul ecoin d'économie. HGB_769 lui suggéra d'organiser un crowdfunding auprès de ses proches afin qu'elle puisse évoluer plus rapidement dans le métier : la plateforme AIN Top'Carrière avait été conçue pour ça !

Il l'orienta ensuite vers une autre gamme de produits, parmi lesquels un kit de base, intitulé « I Will Survive » : son intérêt avait été vanté à plusieurs reprises dans les billets d'*Instructionnal Science*, la revue de référence pour « comprendre les prescriptions du ministère ».

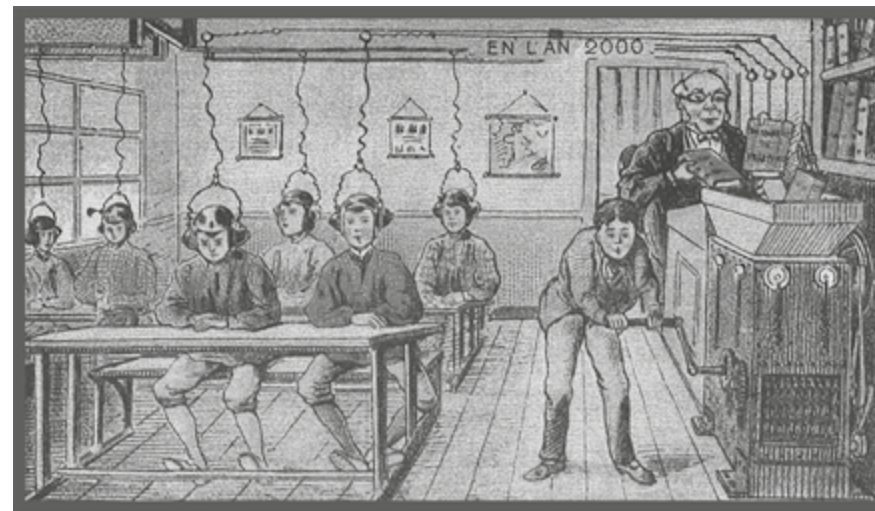
Encore hypnotisée par le défilé des influenceurs, ce déballage de fonctionnalités et toutes sortes de couleurs, Sasha finit par swiper à droite puis par remplir, mécaniquement, les champs d'un formulaire d'achat... À l'ouverture de cette page, l'hologramme disparut en émettant une mélodie légère qui, malgré la fatigue, rappela à Sasha une version améliorée du son que produisait la caisse enregistreuse avec laquelle elle avait joué, enfant.

Un petit quart d'heure après avoir renseigné ses coordonnées bancaires pour l'achat du kit, quelqu'un sonna chez Sasha : c'était le livreur de Micrazone qui lui apportait son paquet. Il était déjà une heure du matin mais Sasha l'ouvrit quand même et se mit à installer l'appli.



... merde, ça plante déjà !
 Les quantiques²¹ de Noël ne sont franchement plus ce qu'ils étaient !

21 Il ne s'agit pas ici d'une nouvelle réforme de l'orthographe – Sasha parle de son ordinateur !



22

Instruction automatique :
 un vieux rêve...

22 Cette carte postale fait partie d'une série portant sur le monde du futur - l'an 2000 imaginé par des artistes français du début du XXe siècle. Source : [https://commons.wikimedia.org/wiki/Category:France_in_XXI_Century_\(fiction\)#/media/File:France_in_XXI_Century_School.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/Category:France_in_XXI_Century_(fiction)#/media/File:France_in_XXI_Century_School.jpg)

Tendances lourdes et signaux faibles

À la fin des années cinquante, il apparaît que l'éducation conçue comme un art ne peut plus répondre aux besoins de formation sans cesse croissants. [...] L'automatisation du processus d'instruction peut peut-être révolutionner le champ éducatif. (Bruillard, 1997)



Tous les matins, depuis trois rentrées, Sasha répétait les mêmes gestes avant d'entrer au collège : vider ses poches dans le bac – enlever sa ceinture et ses pinces à cheveux – attendre son tour avant de passer sous les rayons des détecteurs de métaux – attendre son tour pour récupérer ses affaires – les remettre en vrac dans ses poches... Malgré les progrès fulgurants de l'impression 3D et des technologies de détection des métaux, le collège où Sasha travaillait n'était pas assez riche pour disposer des équipements dernier cri.

Ce matin, Sasha sentait qu'elle n'avait pas assez dormi. Il y avait toujours la possibilité de l'instruction assistée mais elle n'aimait pas cette perspective. En cas d'absence ou de maladie, le ministère avait conclu un partenariat avec GooBook pour la conception d'un ensemble de programmes d'instruction personnalisée, reposant sur des séries de vidéo-quiz et de jeux intelligents.

Dès sa première année, Sasha avait testé ces programmes, d'abord pour observer, puis ça lui était arrivé de les utiliser un jour de grande fatigue et une autre fois encore, pour rétablir le calme dans sa classe...

The New York Times

«Je veux juste reprendre mon Chromebook et leur dire que je ne le fais plus », nous raconte Kallee Forslund, 16 ans, élève de seconde à Wellington.

Huit mois plus tôt, les écoles publiques autour de Wichita avaient déployé la plateforme du programme du Summit Learning. Produit par les ingénieurs

de Facebook, ce programme fait la promotion d'une approche pédagogique « personnalisée » qui repose sur l'utilisation d'applications. La plateforme est financée par Mark Zuckerberg, directeur général de Facebook, et son épouse, Priscilla Chan, pédiatre.

Au Kansas, face à des écoles publiques sous-financées et à la dégradation des résultats des élèves, de nombreuses familles ont accepté cette proposition. Dans le cadre du programme du Summit, les élèves passent la majeure

Sasha se souvint qu'elle avait lu quelque chose à propos d'entraide pour la production de ressources éducatives dans les pays dits « instables » :

- Et les Ressources Educatives Libres, ça n'existe plus ?
- Si, peut-être mais tu vois bien que la question n'est pas seulement matérielle : comment développer des pratiques de mutualisation ou simplement comment échanger quand ton collègue te considère comme un adversaire qu'il faut surpasser dans les classements ?

Tu vois, peut-être qu'on s'entend bien simplement parce qu'on n'enseigne pas aux mêmes niveaux, hein.



À cette évocation, Sasha ressentit le même sentiment d'impuissance qu'elle avait éprouvé face au défilé des influenceurs. Elle se mit alors à raconter à Angus sa déconfiture de la veille :

- [...] J'ai dû cliquer sur quelque chose, je ne sais pas, mais t'en as déjà vu, toi, un hologramme de GooBook ? Il était chez moi – je veux dire, je le voyais dans mon bureau, il m'a fait naviguer pendant des heures !

Il était tard, je n'ai pas tout compris, et j'ai fini par acheter un truc débile : une appli qui a réussi à faire planter mon système en moins de dix minutes !

Et avec ça, de la pub' sur l'efficacité du programme, 100% satisfaits, blabla – tu vois le genre.

Ce matin, je me sentais vidée – j'ai honte mais j'ai pensé qu'il valait mieux lancer le programme...

Angus resta songeur quelques instants – il était AIN depuis seulement trois ans et pourtant, il connaissait tout ça par coeur...

- C'est insupportable... Et c'est la même chose aux niveaux élémentaires : tout un tas de logiciels qui ne marchent jamais quand on en a besoin et qui demandent un temps fou d'exploration !

À peine les connaît-on et la mise à jour des systèmes les rendent inexploitable ! Souvent, on perd tout ce qu'on a conçu – soit parce qu'on ne pense pas à exporter, ranger, sauvegarder, soit parce qu'ils ne sont déjà plus compatibles avec les autres logiciels... C'est à devenir fou !

Et voilà déjà un nouveau logiciel « miracle », « hyper-innovant » ! En fait, c'est juste reparti pour un tour de galère : on ne retrouve jamais ce qu'on aimait bien, il faut s'adapter, s'adapter *en permanence* !

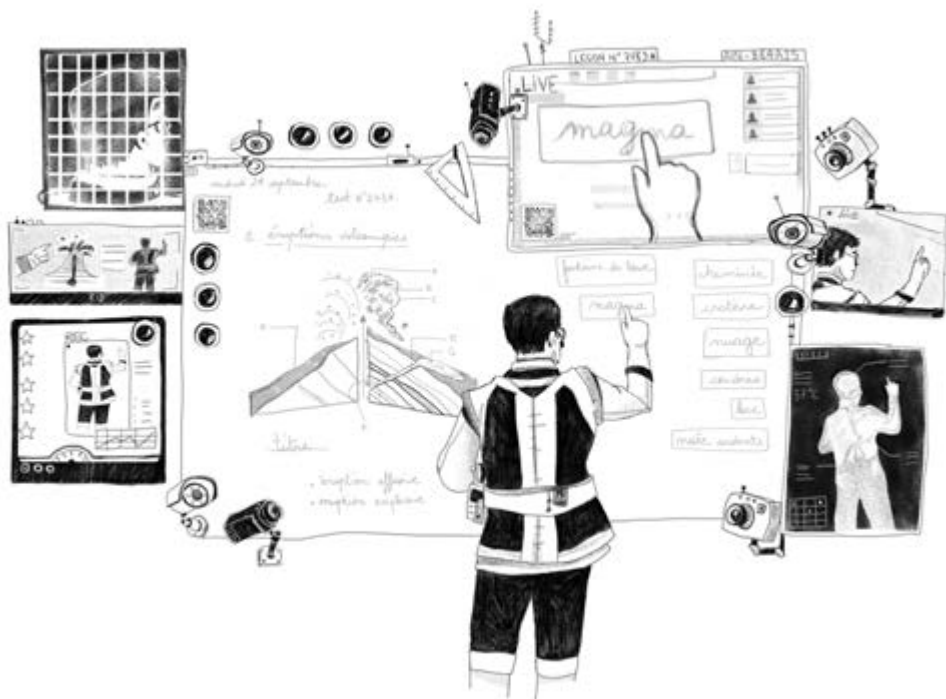
On doit faire ci, on doit faire ça... La vérité, c'est que beaucoup d'AIN n'en peuvent plus : ils utilisent de plus en plus les programmes d'instruction automatique parce qu'eux, au moins, ils seront toujours compatibles avec les systèmes.

Et en fait, ce n'est même pas ça le pire ! Quand tu penses à ce qui est requis en termes d'affichage sur les réseaux, moi, je trouve que ça relève du harcèlement !

Par exemple, pour renouveler mes droits de contractuel, à partir de ma quatrième année, je devrai publier au moins une fois par jour : une vidéo, un texte ou une production d'élève...

Pas plus tard qu'hier, j'entendais dire que le *livestream* serait bientôt rendu obligatoire, dès le premier renouvellement des droits, un jour par semaine, comme au Canada²⁵.

25 Au cours d'un séminaire public organisé en mars 2018, un participant affirmait ceci : « la pratique du collectif, elle a été de maximaliser [...] l'accès public à tout ce qui est fait [par l'enseignant]. Il y en a qui ont même filmé [...] qui publient absolument intégralement ce qu'ils font [...] »



Après un silence, Angus reprit à voix basse : « j'ai trouvé un forum où il est question de l'autonomie des AIN, avant Tramontane, comment ils s'organisaient en collectif pour revendiquer une autre école... »

À propos d'Éducation Nouvelle

Article 6mi5500 de la NEL, publié le 1er mai 2028

[...] Fortement éprouvés par la première guerre mondiale, des enseignants se sont fédérés en nombre sous la bannière du mouvement de l'Éducation Nouvelle : ils affirmaient (entre autres) que « l'éducation [était] un processus de vie, et non une préparation à la vie » (traduit de Dewey, 1897).

Ce mouvement se développait déjà avant la guerre : il était assez protéiforme puisqu'il a rassemblé des écoles et des pratiques inventées afin d'accroître la compétitivité des travailleurs français et d'autres, visant leur émancipation (Beauné et al., 2019, p. 16).

Cela dit, une constante correspondait au souci d'adopter d'autres pratiques que celles « traditionnelles » qui laissaient peu, voire pas d'initiative aux élèves. Pour les enseignants, l'enjeu était alors de s'appropriier et de mettre en œuvre des « méthodes actives » prenant en compte les initiatives des élèves, voire les érigeant en axe fondamental d'une éducation valorisant l'autonomie, la capacité d'auto-direction des personnes.

[...] si des collectifs créés dans le courant des années 2000 faisaient référence à ce mouvement comme source d'inspiration pour leurs pratiques, les pandémies successives ont vu la réduction du budget des associations historiques [...].

Autonomie

En fin d'après-midi, alors qu'elle s'évertuait à remplir ses bilans hebdomadaires d'auto-prescriptions et de technotonomie, Sasha s'était brusquement remémoré les mots d'Angus – *autonomie, collectifs...*

De retour dans son micro-appartement, elle s'installa rapidement devant sa machine pour sonder les ressources disponibles en ligne au sujet des collectifs d'AIN²⁶.

Elle commença par visiter la plateforme collaborative des Calculateurs Funny : leur nombre impressionnait d'emblée. Dès l'accueil du site, une bannière affichait trois énormes compteurs recensant le nombre d'abonnés, celui des personnes en activité sur le site et celui des défis réalisés – une vraie fourmilière !

Dans les rubriques de la plateforme, Sasha trouva, en plus des classiques tutoriels, un ensemble de *fan fictions* étonnantes. Par exemple, dans une vidéo brève, un groupe de fans avait associé les ressources du collectif à des « armes de destruction massive » des « forces obscures de la dyscalculie » !

Pratiques de production et de diffusion d'informations

Article 6mi5495 de la NEL, publié le 4 avril 2028

[...] Dans une époque d'abondance informationnelle, les collectifs d'enseignants n'étaient pas en reste : ils publiaient, en ligne et/ou sur papier, des ressources pédagogiques, des textes de réflexion mais aussi des tweets et des posts variés (Beauné, 2019a).

[...] Pour certains, la publication régulière constituait une stratégie de présence sur les réseaux sociaux, voire de captation de cible :

Tous les jours, notre formidable équipe de profs chroniqueurs partage ses idées, ses pratiques, ses histoires. Recevez notre Petit Journal des Profes dans votre boîte email et partez en classe de bonne humeur²⁷ !

26 Le texte qui suit renvoie aux analyses du contenu des sites d'une vingtaine de collectifs d'enseignants (voir Beauné et al., 2019, pp. 133-193).

27 <http://lewebpedagogique.com/chroniques-de-profs/> (page consultée le 05/08/18), <https://lewebpedagogique.com/?s=chroniques+de+profes>

De manière générale, l'analyse de ces stratégies de communication éclaire la diversité des identités de collectifs d'enseignants et informe à propos des types de participation proposés. [...]

Sasha fouilla un peu plus et finit par accéder à un document partagé : s'y alignaient, sur plus d'une trentaine de pages, les échanges d'une *Team* pour décider des défis de calcul que leurs classes allaient s'échanger via les réseaux. Tout ce travail pour quelques opérations de calcul mental ? Sasha n'avait jamais compris les AIN de calcul...

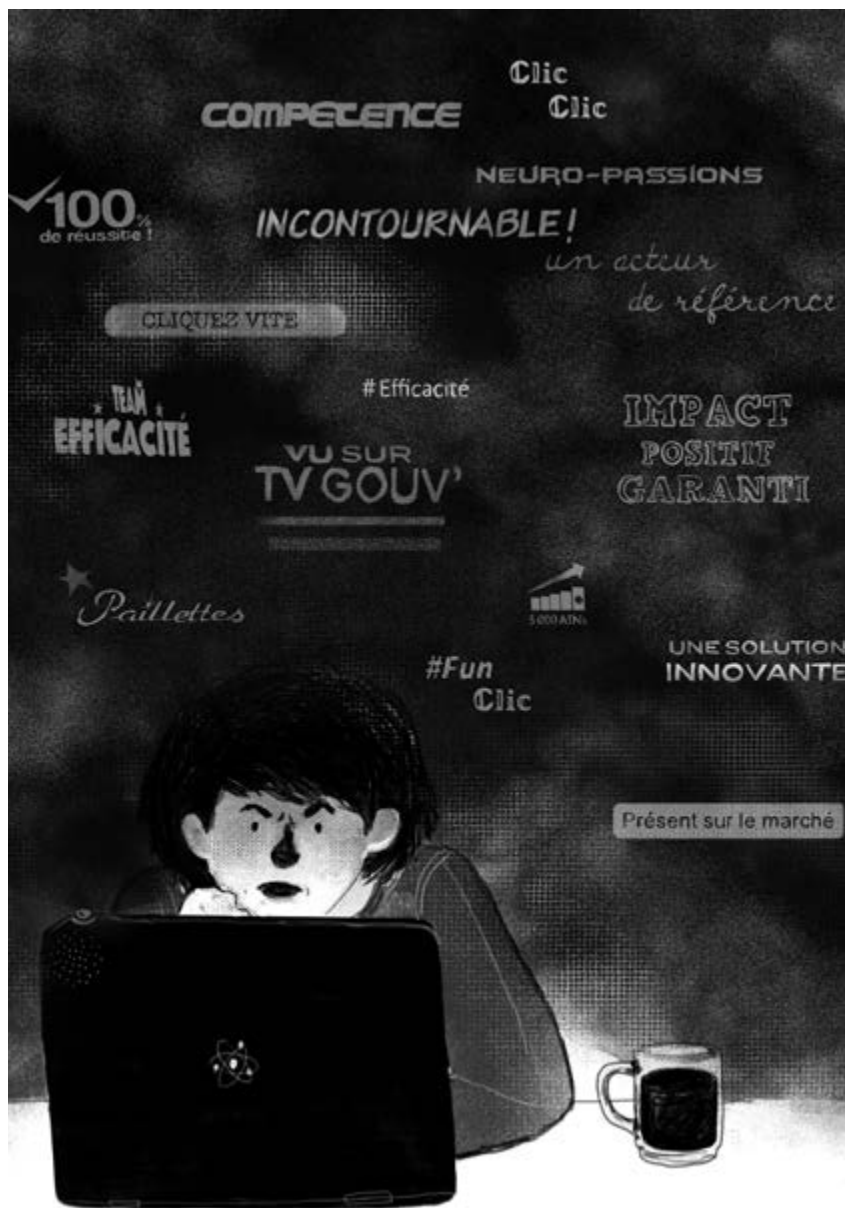
« Passons », pensa-t-elle avant de se rendre sur le site des MuraLiens.

Là, dans la rubrique intitulée « actions de promotion des Instructeurs avertis », Sasha trouva à nouveau un ensemble de vidéos – des témoignages d'AIN qui avaient *translaté*, c'est-à-dire qui étaient passés *en mode évaluation permanente*. Une autre rubrique du site était d'ailleurs entièrement consacrée au jargon des initiés : apparemment, il fallait bien différencier « translation » et « transduction » ou comprendre qu'un « vortex » était « un espace de participation parallèle » à la conception de modules d'évaluation permanente.

Ce qui frappait Sasha de manière plus générale, c'est que sur les sites visités, les participants semblaient toujours très synchrones : des photos les montraient, souriants des yeux, faisant des gestes similaires, comme s'ils suivaient les instructions d'une chorégraphie très kitsch. Sasha imagina les sessions de prises de vue : « allez, une dernière fois, on recommence ! Tout le monde lève le bras gauche avec la tablette et on n'oublie pas de sourire avec les yeux ! Allez, on y va : 1, 2, 3, weeezzze ! »

Un autre détail gênait Sasha : ces collectifs se disaient tous « horizontaux », formant des « communautés de pairs », « sans hiérarchie », proposant des échanges « apolitiques ». Ces mots qui revenaient sans cesse perdaient à chaque fois un peu plus de sens...

Sasha remarqua que certains noms du comité d'administration des Calculateurs Funny étaient les mêmes que ceux des membres du CA des MuraLiens. Celui d'Illustre Toutitosse revenait même dans le cas des Cerveaux Plastiques : il semblait à Sasha qu'Emmanuel en avait parlé pendant la dernière visio-formation sur l'efficacité digitale, mais qui était-ce ?



Vers un rôle de Think-tank

Article 6mi5550 de la NEL, publié le 13 août 2028

[...] S'éloignant du modèle syndical, certains collectifs créés dans le courant des années 2000 évoquaient des Think-tank (Beauné, Levoin et Quentin, 2019). Par exemple, l'accent mis, dans leur communication, sur le nombre d'enseignants membres soutenait leur assimilation à des « instances [démocratiques], susceptibles de "dynamiser les débats publics" » (Desmoulin, 2016).

La sophistication de leur stratégie de communication les rapprochait aussi des Think-tank dont « l'impact est corrélé à la quantité des interventions médiatiques faites en [leur] nom » (Desmoulin, 2009).

Par ailleurs, à la différence des collectifs qui fondaient leurs activités sur le débat, au sein de ces nouveaux collectifs, « les membres (influents) [pouvaient] être associés à des "experts", en capacité de décider pour les autres (en nombre) » (Desmoulin, 2016).

[...] Enfin, l'insistance avec laquelle les fondateurs de ces collectifs sollicitaient les chercheurs afin que ces derniers répondent aux questions qui les préoccupaient (les mesures d'impact, notamment) et les relations qu'ils entretenaient avec les représentants du pouvoir politique semblaient les situer dans un rôle de légitimation des politiques publiques. [...]

Très actif sur presque tous les réseaux sociaux, cet expert ne travaillait pas vraiment dans le domaine de l'instruction : spécialiste des gastéropodes, Illustre Toutosse avait produit plusieurs recherches à propos des relations entre la production de bave et les processus d'apprentissage.

Puis, sans que cela puisse paraître justifié, Tramontane lui avait commandé l'écriture d'un rapport à propos d'exemplarité au sein de l'Instruction Nationale. Sa recommandation avait été, en toute logique, de servir à tous, aux enfants comme aux adultes, des salades, à toutes les sauces ! Et par la suite, il avait été nommé au Conseil Supérieur de l'Instruction et de l'Excellence...

Tout cela faisait difficilement sens : quels étaient les rapports entre les limaces, le ministère et les enfants ? Comment Illustre Toutosse en était-il venu à conseiller le ministre de l'Instruction Nationale ?

Des collectifs aux réseaux

Article 1 mi3400 de la NEL, publié le 6 septembre 2029

[...] De nombreux liens existent entre collectifs : analysée en détail, la multi-appartenance de certains acteurs fonctionne comme un révélateur des luttes de pouvoir qui se jouent à des échelles dépassant largement l'action professorale ou les enjeux traditionnellement associés aux pratiques de classe.

La détection de réseaux sous-jacents aux collectifs et l'analyse des partenariats soutenant leurs activités peut nourrir l'hypothèse d'un affichage normé de résultats [...] pilotés par les financeurs, s'éloignant de formes d'auto-organisation ou d'auto-détermination des professionnels.

[...] L'analyse des partenariats et des financements éclaire aussi, à sa manière, une évolution potentielle de telles activités, les plus jeunes collectifs étudiés profitant manifestement de conjonctures et du soutien que leur apportent (rapidement) les institutions [...] (Beauné et *al.*, 2019, p. 204)

Migraineuse, Sasha pensa qu'il valait mieux retourner lire les témoignages qu'elle avait trouvés la veille : au moins, ces textes-là ne lui donnaient pas mal au crâne. Au moment où elle ré-ouvrait l'onglet du texte abandonné avant son déjeuner, elle reçut un message provenant d'un ou d'une Camille... Sasha ne connaissait personne répondant à ce prénom et son système avait l'air de traiter le signal comme un spam, mais elle en lu tout de même les premières lignes :

L'école, ça fait un moment qu'elle ne promet plus rien que de créer les besoins nécessaires au développement de sa propre industrie...

Interloquée, Sasha utilisa son assistant intelligent pour développer l'aperçu de ses contenus – geste barrière de base. Camille lui proposait de discuter d'histoire de l'école, le lendemain, dans un café qu'elle connaissait bien...



En commun

Transmission

Le lendemain, après sa journée de cours, Sasha se rendit au café où elle avait l'habitude d'aller – elle était un peu en avance mais, quelques minutes plus tard, Camille s'approchait de sa table.



– Sasha ? Camille – ravie de te rencontrer !

[...] J'étais enseignante avant que Moradi passe et que Tramontane soit nommé – à l'époque, le ministère était encore celui de l'Education Nationale.

[...] En fait, ce sont tes requêtes : en les analysant, *LogoGryphe* a repéré ta curiosité. C'est un algorithme de mise en relation des personnes en fonction de leurs quêtes personnelles, de leurs passions... Il nous fait gagner un temps fou pour trouver des gens encore un peu sensibles aux causes qu'on défend : le bouche à oreille, c'est sympa mais à un moment, il a vraiment fallu passer à autre chose ! Il m'a signalé ton activité et c'était une super

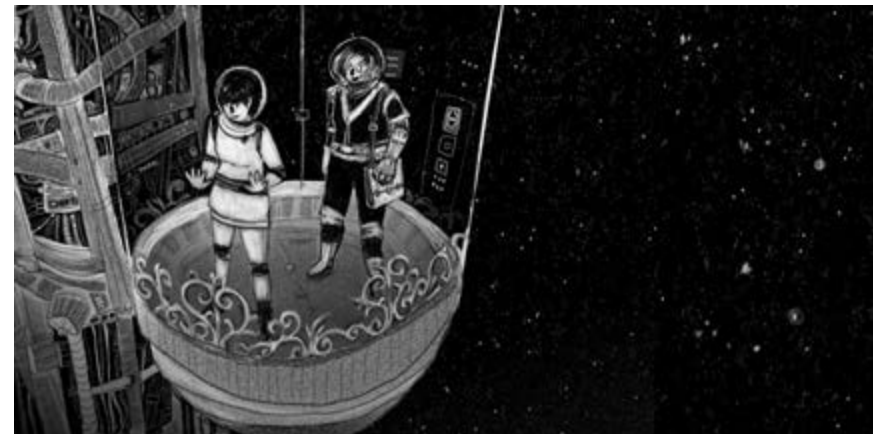
bonne nouvelle pour moi : je commençais à désespérer qu'un AIN s'intéresse à l'autonomie !

[...] Au début de ma carrière, je n'imaginai pas que des enseignants prenaient sur leur temps libre pour travailler ensemble, spontanément... Finalement, j'ai compris que les collectifs d'enseignants ont toujours existé. Je peux t'en dire plus mais je voudrais te montrer un endroit. Tu me suis ?

Sasha opina, mais alors que Camille s'orientait vers la sortie, elle l'arrêta : « Angus, il est AIN aussi, on peut l'emmener ? ». Camille se remit en mouvement : « une prochaine fois, t'inquiète : je suis sûre qu'il y en aura d'autres ! ».

Elles marchèrent quelques minutes en silence tout en se dirigeant vers le quartier de Sasha. À un moment, Camille entra dans le hall d'une des tours voisines de la sienne. Sasha avait bien remarqué qu'il y avait là plusieurs associations assez actives, mais elle n'était jamais allée voir de plus près, toujours encombrée par mille « urgences »...

Camille l'emmena au fond d'un assez long couloir orné de constellations d'un goût presque suranné ; là, elle se mit à appuyer sur les boutons de ce qui ressemblait à un vieil ascenseur. Dans la pénombre de la cabine scintillaient aussi de fausses étoiles phosphorescentes...



– J'imagine que tu as beaucoup de questions. Je peux te raconter ce qui m'est arrivé si tu veux.

Sasha opina de nouveau sans parvenir à articuler un véritable « oui » – ce qui se passait était assez inattendu, aussi, depuis les premiers moments de leur ren-

contre au café, elle oscillait entre une importante timidité et un état de quasi-si-dération, ce qui limitait sérieusement sa capacité d'interaction. Camille s'appuya contre une paroi de l'ascenseur qui progressait lentement :

J'ai commencé à enseigner en 2008 : j'étais instit' ou prof' des écoles, comme on disait à l'époque. Ça faisait déjà un moment qu'ils avaient du mal à recruter...

Malgré les mouvements traditionnels – manifestations, blocages, pétitions, etc. – les politiques de tous bords n'ont pas cessé de réduire à la fois le nombre et les droits des enseignants.

La multiplication des crises de toutes sortes a bien sûr été très aidante pour décider tout ça mais, au final, les parents ont toujours été leur excuse préférée... Alors que l'approche « satisfaction client » à l'école, son seul résultat, c'est la mort du rapport au connaissable !

Nous, on pouvait pas être contre la satisfaction des parents : on les côtoyait tous les jours ! Mais pour ça, au gouvernement, ils auraient pu augmenter le personnel ou investir autrement dans la formation – et bien non, il fallait plutôt que les enseignants *personnalisent* les tâches...

Dans leur jargon, ça voulait dire *tracer*, voire *profiler* les élèves à l'aide de logiciels. Si tu refusais, c'est que tu étais *has been*, stupide ou pire : *réfractaire au changement*²⁸ !

Après bien sûr, les parents s'acharnaient sur les profs parce qu'ils n'étaient jamais assez performants : moi, ils m'ont harcelée parce que je donnais des poésies *déprimantes* aux élèves !

Chaque année, les inégalités s'aiguisaient – pour les enfants des plus riches, il y avait des écoles de luxe où s'enseignaient des savoirs de haut niveau, pour ceux des ingénieurs, c'était des compétences spécifiques et ensuite, ce n'était plus que de la *polyvalence*, ce qui veut dire dans ce cas « un mélange de pas grand chose » – et le tout, de plus en plus aux mains des entreprises !

J'ai participé à un tas de mouvements d'opposition – j'étais non-violente, mais ça ne m'a pas empêchée d'y perdre mon oeil et ma main gauche... Et j'étais pas la seule : la plupart de ceux qui étaient restés actifs se faisaient appeler les nouvelles gueules cassées – c'est dire... !

Et puis il y a eu la loi « sécurité pour tous » et les « punitions pour manquement au républicanisme » – au début, ils les avaient appelées « punitions pour islamo-gauchisme »... Des gens un tant soi peu engagés politiquement ont dû se « confiner volontairement » parfois pendant plusieurs mois ! Mais bref, je m'égare un peu là...

Après la première élection de Moradi, pour moi, ça n'a pas manqué : ma hiérarchie m'a reproché de faire peur aux élèves – génial, hein, le tact de l'école inclusive ! Et puis après, ça a été au tour de mon impopularité auprès des parents...

Tout ça justifiait la réduction de mes heures de face-à-face pour plus d'heures en face-cam' et puis, en présentiel, on ne me confiait plus que les élèves intenable dans des conditions impossibles... Ils m'ont clairement poussée à la démission. Et mon représentant syndical n'a rien pu faire...

Avant la GDII, j'aurais été incapable d'imaginer en arriver là.

L'ascenseur finit par s'ouvrir sur le toit de l'immeuble – un endroit qui paraissait encore en construction : une multitude de câbles courait le long de structures en ferraille et toutes sortes de mauvaises herbes s'emparaient des espaces vacants.

Au loin, Sasha entrevit des formes biscornues émergeant d'une sorte de brume épaisse – la pollution urbaine recouvrait presque tout alentour. L'ensemble de la situation prenait des allures de mirage...

Hésitante, Sasha finit par se secouer un peu avant de tâcher de rattraper Camille qui s'était avancée dans la brume sur une passerelle étroite et branlante. Là et à la faveur d'un courant d'air soudain, un paysage étonnant s'étala sous les yeux de Sasha : formant un genre d'archipel, un ensemble de petits engins bigarrés gravitaient les uns à côté des autres...

– Bienvenue à la station B-003 ou, pour sortir des sigles, la Nébuleuse des fourmis ! Chacun des modules correspond à peu près à un collectif différent : ils ont des architectures variées, tu vois ? C'est assez bricolé mais moi, je trouve ça plutôt joli...

28 Pour en savoir plus sur ce point, consulter par exemple les travaux de Cuban (1986, 1997).



Camille guida Sasha vers ce qui paraissait être le plus grand des modules de la station : une exposition de textes, vidéos et photos documentant les collectifs créés par des enseignants avant la pandémie 2020#CV19 s’y tenait. Elles s’y attardèrent un moment...

“ [...] Au début des années 2000, les professeurs qui intervenaient en économie-gestion avaient des parcours d’études ou professionnels très divers et n’avaient pas forcément été formés à toutes les matières qu’ils étaient censés enseigner. Cette situation a pu accroître le besoin d’espaces de mutualisation.

[...] En 2005, suite à la réforme du baccalauréat STG (devenu STMG), les administrateurs de plusieurs sites de ressources se sont regroupés et ont créé une nouvelle plateforme pour toutes les disciplines de l’économie gestion : Lemanège.

[...] L’un des avantages de la plateforme Lemanège est que les possibilités de contribution sont diverses et chacun peut agir dans la limite de ses moyens. Que ce soit nous ou d’autres membres, nous pouvons nous investir en devenant référent pour certaines matières²⁹, en partageant des liens vers des documents institutionnels ou de formation, en répondant à certaines interrogations via les commentaires de ressources ou via le forum de discussion, en déposant des ressources ou en faisant évoluer celles des autres...

Ce qui rassure est l’absence de « contrôle » de la hiérarchie (plateforme réservée aux enseignants³⁰, sans accès aux inspecteurs entre autres). Cela offre davantage de liberté pour poser des questions ou oser déposer des ressources, sans crainte d’être mal vu ou de recevoir un mauvais jugement. Le fonctionnement actuel est assez stable mais il reste fragile du fait qu’il ne repose plus que sur l’engagement de deux bénévoles.

29 Ils « représentent » une matière ou plusieurs sur la plateforme et peuvent aider les membres par rapport aux questions liées à ces matières. Ils peuvent également jouer un rôle de modérateurs sur l’espace de la matière correspondante.

30 Lors de la validation, il est demandé un justificatif de la fonction d’enseignant en économie-gestion.

L'enjeu de pérennisation risque de se poser à l'avenir, par exemple si l'une d'entre nous était confrontée à d'autres priorités et qu'une transmission de flambeau serait alors à envisager. [...] (Wahl et Hamel-Dantigny, 2021)

”

Sasha sourit en lisant l'explication de la création du nom de ce collectif : Lema-nege était un acronyme pour l'expression « Laboratoire expérimental de mutualisation d'actions novatrices en économie gestion ». Ce nom avait été formé sur la base de la volonté de garder trace du nom de la discipline, l'économie gestion, à partir des initiales EG. Mais « à la fin d'un mot, -eg n'est pas très heureux en français ; -ege a semblé plus facile à prononcer », ce qui a fini par constituer le nom étonnant de la plateforme de mutualisation.

Devant le témoignage suivant, Sasha ressentit un brin de confusion mais il lui parut finalement assez logique de retrouver là une partie des textes qu'elle avait découverts chez elle :

“ [...] « Les mathématiques pour tous » : telle était la devise de Sésamath (Sesame Maths). [À un moment, il a fallu faire des] choix de développement : allait-on tisser des liens avec les autres pays francophones, avec les professeurs des écoles ou bien avec d'autres disciplines que les mathématiques ?

Ce sont dans ces moments-là qu'on peut voir apparaître un hiatus entre ceux qui sont plutôt dans les « mathématiques pour tous » et d'autres, qui sont plutôt dans les « mathématiques pour nous ».

Je ne pense pas qu'il y ait une catégorie qui soit meilleure qu'une autre : les intentions sont louables dans tous les cas. Il est probable que dans chaque individu, il y ait une part de l'un et de l'autre. Il n'empêche, à certains moments-clés, une tendance générale se dégage : soit le collectif s'ouvre avec la part de risques que ça implique, soit il se referme sur lui-même. [...] (Hache, 2021)

”

Comme les autres photos de l'exposition, le portrait associé à ce témoignage paraissait d'une simplicité étonnante au regard des mises en scène évidentes, si ce n'est grossières, des « collectifs » dont Sasha avait visité les sites la veille...

Plus loin, un carton expliquait qu'une partie des personnes qui avaient agi dans les collectifs avaient refusé d'être prises en photo individuellement – pour elles, ce qui importait, ce n'était pas qu'on se souvienne d'elles ou de leur visage mais

que leur énergie ait servi le mouvement... Dans ce cas, les témoignages pouvaient être exposés seuls ou avec des images choisies par l'auteur.

“ [...] Au Secteur Langues du GFEN, ce ne sont pas des modèles en actes que nous proposons. Ce ne sont pas seulement des témoignages d'une pratique, aussi vivants soient-ils, accompagnés de productions d'apprenants, censées illustrer le cheminement et les progrès accomplis [...]. Ce sont davantage des invitations à vivre, de l'intérieur, des expériences pour pouvoir les comprendre et les interroger.

C'est ainsi que chaque personne est amenée à, non pas seulement observer une mise en situation, mais à l'expérimenter, pour elle-même, avant même de se poser la question de sa transposition sur son propre terrain, pour ses élèves, dans telle langue donnée, pour tel niveau... Les questions seront alors non seulement des questions posées à ceux qui animent mais surtout à soi-même et aux autres, impliqués dans la même tâche. Cette façon de concevoir et la formation et les diverses rencontres est relativement originale.

[...] Notre travail peut parfois, de l'extérieur, paraître trop exigeant, - il « ferait peur » aux dires de certains - mais l'espace que nous avons créé se veut avant tout rassurant : chacun est accueilli, immédiatement considéré comme partie prenante de la réflexion et du travail, accepté dans sa singularité et dans la conviction partagée qu'il constitue une richesse (Tous capables, tous créateurs), reconnu dans ce qu'il apporte nécessairement aux autres.

[...] Le Secteur Langues est un espace où l'on s'emploie à faire vivre des valeurs, où l'individuel et le collectif sont sans cesse articulés, où les relations sont cultivées et traitées avec soin, comme dans la classe, avec les apprenants.

C'est, me semble-t-il, ces facteurs-là qui peuvent expliquer que les personnes nouvellement arrivées reviennent, qu'elles restent pour la plupart dans le mouvement qu'est le GFEN, et qu'elles s'engagent progressivement dans son développement, en prenant des responsabilités. (Médioni, 2021)

”

Ce texte émut fortement Sasha : enfin, il n'était plus question de reproduire un modèle quel qu'il soit mais de laisser surgir et de partager des questionnements personnels. Et ce slogan : « Tous capables, tous créateurs ! ». Les instruc-

tions ministérielles avaient tellement réduit le métier d'AIN à la production d'actions mécaniques que le contraste en devenait saisissant : cette formule semblait tout bonnement inventée par des extraterrestres !

Les yeux perdus dans le vague, Sasha marcha lentement à travers la salle jusqu'à ce qu'un autre portrait capte son attention – le témoignage qui l'accompagnait correspondait au premier de ceux qu'elle avait commencé à lire chez elle :

« [...] J'ai eu la chance d'être témoin et un peu acteur d'un mouvement d'évolution du métier qui a été le mien. Les valeurs qui m'ont guidé me paraissent maintenant parfois un peu vieilles ou, du moins, représenter l'héritage d'anciens qui ont cru qu'un monde pédagogique meilleur pouvait bientôt advenir... La réalité a été rétive à ces rêves. Pour employer les grands mots, le capitalisme, dont j'ai depuis longtemps cessé de penser qu'on pouvait le défaire facilement, reste une force puissante, peu attentive aux conséquences à long terme des décisions prises et extraordinairement résiliente.

D'un point de vue politique global, les changements engagés dans les années 1990 se sont confirmés : des visions politiques relevant de différentes nuances du libéralisme sont devenues dominantes, tandis que sont montés en puissance de grands systèmes en réseau pouvant tout aussi bien faciliter la communication entre personnes et cimenter des communautés que générer des profits, en particulier dans le domaine de la publicité ciblée et de l'intermédiation algorithmique (Grumbach, 2015). Le règne de ce qu'on appelle les GAFA, GAFAM et autres NATU³¹ semble arrivé.

[...] le capitalisme revêt désormais des formes nouvelles, parfois désignées par l'expression « capitalisme de surveillance » (Foster et McChesney, 2014), car les plateformes savent beaucoup de nous. Mais il y a sans doute pire : « l'invasion perpétuelle de la sphère privée est tout simplement indispensable pour la reproduction du capital de plateforme. De plus, du fait de la part croissante du capital de plateforme dans le capitalisme actuel, enrayer son fonctionnement aurait inévitablement un impact négatif sur la croissance économique » (Manokha, 2018, p. 59).

Alors, n'y aurait-il d'autre choix que de renoncer à la croissance ou bien à sa vie privée ? Ou bien peut-être faudrait-il renoncer aux deux ? Comment agir efficacement ? [...] (Baron, 2021)



Sasha sentit quelqu'un arriver dans son dos. Camille lui sourit et lui proposa à voix basse d'aller prendre un thé un peu plus loin...

31 Netflix, AirBnB, Tesla et Uber.

Patrimoine préservé des pratiques éducatives

Au moment où Camille et Sasha entrèrent dans la cuisine de la station B-003, Eustache et Aïsthésis préparaient des meringues, pendant que Mehmet s'installait pour boire un café. Plus âgé que d'autres, ce dernier avait été enseignant d'histoire au secondaire, puis inspecteur de l'Éducation Nationale. Après avoir salué les pâtisseries, Camille se dirigea vers lui :

- Salut Mehmet ! C'est parfait de te croiser ! Je te présente Sasha, c'est la première fois qu'elle vient ici, on sort de l'expo et je crois qu'elle a besoin d'une petite pause mais c'est elle qui s'intéresse à l'autonomie des enseignants, je t'en avais parlé, tu te souviens ?
- Oui, bien sûr ! J'ai une lecture à finir mais prenez votre temps, je suis à vous dans un quart d'heure !

Revigorée par quelques sucreries et l'atmosphère chaleureuse de la cuisine, Sasha s'enhardit dès qu'elle vit que Mehmet était disponible pour échanger :

- [...] pas besoin de t'expliquer ce qui est complexe dans le métier d'enseignant – AIN, ça ne veut rien dire pour moi, je n'utilise pas ce « terme » [...] Bon, maintenant, imagine qu'on compare deux groupes, deux collectifs d'enseignants créés à un siècle d'intervalle – certains l'ont fait, concrètement, tu demanderas à Camille de te montrer à la bibliothèque. Mais, à un siècle d'intervalle, qu'en penses-tu ? Qu'est-ce qui peut bien avoir changé dans les buts de ceux qui créaient des collectifs d'enseignants ?

[...] Il y a un cas qu'on n'arrête pas de citer, un genre d'exemple canonique. Dans les années 1920, un collectif se mobilisait pour que l'éducation soit considérée comme la *condition de la paix internationale*. Environ un siècle après, le fondateur d'un collectif, parmi les premiers enseignants-influenceurs, déclarait pratiquer la pédagogie comme un *sport de loisir*... C'est différent, hein ?

[...] On peut résumer en disant qu'on passe de collectifs orientés par des *valeurs* à des collectifs orientés par des *normes*. Plein de choses l'expliquent, bien sûr et en soi, oui, je peux être d'accord : on a tout intérêt à revendiquer un métier-plaisir ! Mais alors, il n'y a plus de « problème » ?

De mon point de vue, les discours autour d'une pratique de la pédagogie

comme « loisir » ont trop souvent dissimulé des stratégies individuelles de carrière... Les collectifs qui te promettent de faire de toi une influenceuse, ce qu'ils organisent, c'est la reconnaissance de certaines individualités, pas toutes et je dirai même : pas n'importe lesquelles... On ne peut pas confondre innocemment faire collectif et faire réseau : faire carrière n'intéresse que marginalement le bien commun !

Avec de telles manipulations verbales, on retrouve l'enjeu de l'autonomie : des collectifs *efficaces*, ah, ils en font avaler des couleuvres, on ne sait même plus de quoi on parle, essaye de penser ou de discuter après ! L'autonomie, ça n'a jamais été l'auto-contrôle vis-à-vis de normes ou de règles que tu ne peux pas définir toi-même !

Une petite troupe s'était progressivement assemblée dans la cuisine – Amel et Christophe étaient arrivés depuis quelques minutes déjà quand Mehmet dut s'éclipser. Syndicalistes de la première heure, il ne leur fallut pas cinq minutes pour embrayer :

- À l'époque dont parlait Mehmet, tu te souviens, Christophe, il y avait eu une grève des enseignants pendant laquelle le ministre les avait qualifiés de *terroristes* parce qu'ils avaient décidé de rendre les notes un jour après la date limite !
- Ils ont jamais vraiment changé de tactique : depuis des plombs, t'es pas légitimé par la hiérarchie mais tu veux changer les règles ? Direct, t'es assigné au terrorisme !
- Ah mais avec Internet, *presque* tout a changé...
- Ho, tu délirés ? Ça faisait des lustres que les syndicats n'arrivaient plus à recruter personne ! En attendant, les conservateurs se lâchaient, dîner de gala tous les soirs ! Et nous, les fins, on faisait procès sur procès, en interne, pour crime d'impureté ou de maladresse langagière... ! Personne peut oublier comment ça a juste explosé quand les premiers enseignants-influenceurs sont apparus ! Conflits sur conflits, le tout sur les réseaux : comme si c'était là qu'il fallait se battre... !

Christophe se redressa juste à temps pour voir le sourire amusé d'Amel ! Il se sentit rougir – bien sûr qu'elle savait tout cela – elle l'avait encore provoqué et son « disque rayé » avait refait un tour... Se retournant vers la petite assemblée réunie dans la cuisine, il repéra Sasha :

- T'es qui toi ? Je t'ai jamais vue...

Camille la sauva avant même qu'elle ait pu se sentir gênée : « tu as le don pour mettre les gens à l'aise, toi ! C'est Sasha et oui, c'est la première fois qu'elle vient – explique-lui donc ce qu'on fait ici plutôt ! »

Christophe se radoucit d'un coup : « ah désolé, je voulais pas t'embrouiller ; je vais souvent un peu vite mais j'mords pas ! Euh, ici, et bien, ce qui nous intéresse, c'est l'histoire et comment ça s'écrit – enfin pas le mot, hein, mais l'histoire, la grande, et les autres versions, comment ça se passe quoi... C'est pas simple. Mais après, en général, faire simple, c'est pas nécessairement facile. Enfin, ça dépend peut-être pour qui. Bref. Bon, à côté, tu vois, y'en a qui s'organisent pour abolir le travail³² : je suis pas contre mais ça me paraît pas plus simple... Faut dire qu'ici, on est plutôt des gros bosseurs... »

Sasha s'enhardit et lui demanda : « vous êtes tous AIN ? »

Christophe la regarda interloqué puis il partit dans un fou rire qui semblait incontrôlable.

Camille lui répondit avec douceur : « Fais pas attention, c'est le mot AIN ici, y'a plein de blagues qui circulent – mais pour te répondre, pas mal de gens qui passent du temps ici travaillent avec le HIS_ED. Ce nom, c'est pour Histoire de l'Education. Tu peux participer à plusieurs groupes en même temps, ça dépend de ce qui t'intéresse, de ce que tu as envie de faire... ».

Sasha n'eut pas le temps de réagir – du tumulte d'une dispute à l'extérieur de la cuisine, elle perçut ce cri :

« LE MOUVEMENT NE BOUGERA PAS³³ ! »

Sans cesser de se quereller, Edward et Hécél firent une entrée fracassante dans la cuisine. Amel soupira : « ils ne changeront jamais... ! ».

Sasha se tourna vers elle et, pendant que les deux continuaient de s'invectiver, Amel lui résuma la situation :

– Hécél a créé un collectif qui défend une vision de l'éducation opposée à celle du mouvement d'Edward, leur débat est sans fin.

32 Pour une réflexion à ce propos, lire par exemple Lizot (1971).

33 Proche de l'oxymore, cet énoncé a été prononcé à la fin d'un entretien de quatre heures avec l'un des présidents d'un collectif associé à l'Education Nouvelle. Il peut signifier que les valeurs de ce collectif ont été clairement définies et préservées au cours de l'histoire mais il peut aussi indiquer, en filigrane, certaines tensions expérimentées dans la durée : par exemple, le risque de figement muséal d'une partie du patrimoine dans un état où il deviendrait impossible de le réinventer.

Mais les deux conceptions ont été très importantes dans l'histoire de l'éducation et ils en sont deux *mémoires vivantes*³⁴ ... Même s'ils sont rarement de bonne humeur, on tient beaucoup à eux !

Pour certains, « personnaliser les enseignements » signifie utiliser les technologies pour diagnostiquer les compétences de chaque élève au moyen de tests standardisés puis appliquer des algorithmes pour fournir des contenus adaptés qui les aideront à mieux réussir ces tests.

[...] Pour d'autres, « personnaliser les enseignements » signifie que les technologies ouvrent un monde d'informations qui peut donner du pouvoir aux élèves s'ils les utilisent en explorateurs, en créateurs et s'ils sont amenés à développer leurs centres d'intérêt, leurs passions dans diverses directions.

[...] La personnalisation correspond en fait au nouveau front d'une guerre centenaire, celle qui opposa Thorndike à Dewey – ou l'instructionnisme et le constructivisme. [...] Ceux d'entre nous qui préfèrent la vision inspirée par Dewey pourraient réfléchir avec soin à l'avertissement d'Ellen Lagemann : selon elle, l'histoire de l'éducation au XXe siècle peut se résumer à la bataille qui opposa Thorndike et Dewey – celle que Dewey a perdue.

Nous devrions réfléchir soigneusement à la question de savoir si une nouvelle technologie créerait un nouveau champ de bataille et changerait réellement la dynamique qui a mené au triomphe de Thorndike.

(Traduit de Reich, 2012)

Hécél et Edward avaient fini par se taire – la préparation du repas absorbait tout le monde à présent. Sasha ne disait rien non plus. En fait, elle ressentait un vertige assez important : rien, dans son parcours ou dans sa formation, ne l'avait amenée à soupçonner tout cela. Devinant son trouble, Amel reprit la parole :

– Depuis le début du XXe siècle, les associations de spécialistes intervenaient dans la formation des enseignants mais elles n'étaient pas les seules : les syndicats et les mouvements pédagogiques en organisaient aussi, de manière plus ou moins reconnue par l'État. Là, ils étaient clairement mis en concurrence alors qu'ils avaient des buts communs...

34 À l'instar des hommes-livres de Bradbury, certains enseignants-membres de différents collectifs sont « utilisés » par les autres pour retrouver les ressources dont le besoin se fait sentir dans un processus de production donné. Ces membres ont, d'après les témoignages recueillis, une prédisposition pour l'archivage, l'organisation et l'indexation, remplissant alors le rôle de « mémoire vivante » des communautés auxquelles ils participent (Beauné et al., 2019).

Depuis Moradi, c'est « simple » : il suffit d'obtenir le label d'Utilité Concurrentielle et on peut disposer d'heures en fonction de notre taux de rentabilité ! Autant dire que tout ce qui prend du temps avant de fournir des résultats tangibles n'a plus droit de cité. Ici, on essaye de faire autrement, modestement – on aime bien dire qu'on fait des « innovations rétrogrades » ! Plus sérieusement, avec Christophe, par exemple, on coordonne un groupe de recherches sur le développement collectif à partir des processus d'autonomisation à l'écrit...

S'étant rapprochées d'elles, Aïsthésis s'exclama soudainement assez fort : « moi, le KF, c'est ce que je préfère ! ». Amel sourit et expliqua :

– le KF, c'est le *Knowledge Forum*³⁵, un logiciel qui a été développé à la fin du XXe siècle, au Canada. Il est constitué principalement par des « échafaudages » assez simples pour progresser à l'écrit, par exemple grâce à la relecture et aux questions des autres : on contribue depuis un moment à leur base ouverte de connaissances, la Nouvelle Encyclopédie Libre, tout le monde dit la NEL.

Je ne sais pas si tu te souviens de Wikipédia mais la NEL y ressemble tout en étant assez différente. En fait, le fonctionnement du logiciel, les idées des concepteurs et les communautés qui accompagnent son utilisation : tout ça, ça régule beaucoup les possibilités de contribution, surtout pour les nouveaux venus. À la fin, c'était assez difficile pour un nouveau Wikipédien de publier.

[...] On fait aussi des lectures de toutes sortes et des ateliers d'éducation populaire, sociale et nouvelle. Si tu veux, je te montre la bibliothèque ?

Quelques instants plus tard, confortablement installée dans un large fauteuil, Sasha ouvrait un livre au hasard. Au milieu de la page, elle saisit ces quelques phrases et tout lui sembla d'un coup d'une grande limpidité :

[...] Notre savoir, même le plus futile, est toujours trop grand, trop riche, trop ancien et trop lié à autre chose pour que nous en soyons la raison d'être unique. [...] L'expérience du savoir n'est pas moins unique, moins créative, moins extraordinaire parce qu'elle en est une de participation. En fait, elle n'aurait sans doute pas beaucoup d'importance autrement
(Wenger, 2005, pp. 156-157)

35 Voir : https://en.wikipedia.org/wiki/Knowledge_Forum. et <http://www.ikit.org/index.html>

Qu'est-ce que participer ?

Article 6mi5503 de la NEL, publié le 6 mai 2028

[...] Différents cercles de participation peuvent être observés dans l'organisation des collectifs.

La plupart du temps, on trouve un premier cercle de personnes très actives, parmi lesquelles figurent souvent les fondateurs. Elles forment ce que des chercheurs ont appelé les « minorités actives ».

Autour de ce premier cercle ou niveau de participation, un deuxième englobe les autres membres du collectif. Ces derniers peuvent parfois être associés à la « majorité silencieuse » : des personnes membres ou inscrits mais qui participent peu aux tâches collectives. Cela dit, les membres du deuxième cercle peuvent rejoindre les minorités actives, tout comme certaines d'entre elles peuvent parfois se mettre en retrait.

Il importe justement d'observer ces mouvements des personnes dans la participation : comment leur participation peut-elle s'accroître ? Qu'est-ce qui peut expliquer qu'au contraire, elles se retranchent ? Dans quelles mesure ces mouvements indiquent des tensions ou des dynamiques dans la vie des collectifs ? [...]

Épilogue

En rangeant de vieilles affaires quelques années plus tard, Sasha retrouva un carnet dans lequel elle avait soigneusement recopié la citation à propos de la dimension collective des connaissances – la relire fit ressurgir tous les souvenirs du jour où elle avait découvert la Nébuleuse des Fourmis...

Depuis, le chemin n'avait pas été de tout repos : après quelques mois de tâtonnements épars et presque fiévreux, Sasha avait remarqué que c'était rassurant de ne plus se sentir complètement isolée dans un système qui niait tout ce qui ne correspondait pas à ses exigences mais, sur un plan strictement pragmatique, les activités collectives ne l'aidaient pas directement avec ses classes... Amel et d'autres lui avaient indiqué, patiemment, qu'il valait mieux mettre en question ce qui paraissait « tellement urgent », évaluer avec soin si ces urgences-là étaient vraiment supérieures à celles de comprendre, plus largement, ce qui les conditionnait. Décider de ses priorités, préserver une temporalité personnelle, c'était un commencement en termes d'autonomie.

Cela faisait un moment maintenant que Sasha affrontait un deuxième obstacle, tout aussi sérieux que le premier. Elle en avait pris conscience en observant un document d'archive : à l'époque où les rues n'étaient pas surveillées par des drones alimentant les IA de reconnaissance faciale, des personnes avaient réalisé une fresque sur laquelle on pouvait déchiffrer l'expression suivante : « la barricade n'a que deux côtés ! ». Lutter ainsi, sa mère le lui avait dit, ça relevait du « romantisme adolescent » (Mehmet avait parfois aussi des remarques similaires mais elles étaient autrement tournées, il y avait quelque chose autour d'une méfiance nécessaire vis-à-vis de réflexions strictement binaires...).

Cela dit, les opinions, dans les "débat" en ligne, n'avaient cessé de se polariser toujours plus âprement et Sasha sentait qu'elle était en train de se radicaliser : faire de l'histoire, des recherches sur l'autonomisation à l'écrit ou sur la sauvegarde des mémoires vivantes, c'était beau, généreux et il y avait du sens à s'activer pour ça – mais, comment tenir ces visées de longue haleine quand tout continuait de se dégrader à une vitesse impressionnante ? Sasha avait besoin d'un autre genre d'action et, justement, elle venait de rencontrer plusieurs hackeuses géniales qui lui avaient montré comment s'y prendre pour faire bugger des petites applications très stupides !

Christophe les lui avait présentées, après s'être confié davantage – il lui avait raconté comment, avant la pandémie 2020#CV19, il avait été parmi les premiers enseignants-influenceurs et comment, pour lui, ça avait eu du sens de produire des activités innovantes à partir de programmes qu'il avait conçus tout seul, par passion, dans son coin puis de les partager, comme ça se faisait quand on construisait quelque chose qui pouvait être utile à d'autre dans les communautés du logiciel libre... Jusqu'à ce qu'un des collectifs « efficaces » de l'époque le repère et l'utilise comme parangon de modernité.

Ensuite, il y avait eu les regards anxieux d'une partie de ses collègues, certains le suppliant de les former, d'autres le vénérant comme un dieu sur terre – alors qu'il les estimait par ailleurs... ! Comment en était-on arrivé au point où des gens compétents, soucieux d'enseigner de manière éthique, conscients des enjeux du métier, soient dépossédés à ce point de leurs moyens dans tous les sens du terme ?

Christophe évoqua alors, le regard un peu fuyant, la façon dont la présidente du collectif lui avait proposé de devenir responsable de formation au sein du collectif, lui faisant comprendre de manière à peine voilée qu'il valait mieux que tous les autres et que ce type d'opportunités ne se refusait pas, que c'était la voie royale pour d'autres promotions...

Il avait essayé, pas tant parce qu'il se sentait meilleur que d'autres mais parce qu'il pensait qu'à ce poste, il pourrait mieux soutenir ses collègues. Au bout d'un peu moins d'un an, il dû mettre fin à cette expérience : épuisé, il avait parcouru de long en large l'envers du décor – s'y pratiquaient des discours prophétiques et abus ravageurs similaires à ceux subis par nombre de ses amis dans les start-ups d'informatique...


Christophe avait tout arrêté, du jour au lendemain. Il s'était isolé pendant plusieurs mois (c'était assez banal à l'époque et réalisable sans trop d'inconfort à condition d'avoir au minimum quelques sous de côté). En trainant au café du quartier, il avait rencontré Camille et, à force de parler d'éducation avec elle, l'énergie était revenue : ensemble, ils avaient entrepris la conception de Logogryphe !

Rangeant le carnet dans l'étagère de sa mezzanine, Sasha resta un instant songeuse – elle pensait faire de bons choix, elle ressentait un genre d'espoir à agir ainsi, des sentiments bien différents de la fatigue de ne rien comprendre ou de la peur du contrôle ! Elle pratiqua ce que Camille nommait l'optimisme prudent : ses recherches avaient pris du corps, orientées vers ce

dont elle sentait qu'elle avait besoin en tant qu'experte de sa propre activité. Et ce n'était pas « trivial » : Sasha constatait chaque jour plus finement à quel point les forces sociales convergeaient vers une aliénation collective désastreuse...

Quant à Angus, il s'était intéressé au collectif militant pour l'abolition du travail. Il avait d'abord lu toute une vaste documentation théorique et avait produit quelques synthèses pour la NEL à ce sujet. Puis, un peu plus tard, il avait tendu à Sasha un tract pour une soirée de débats – mais à l'issue de l'événement, elle lui avait fait cette remarque : « dis, tu ne trouves pas que l'olibrius qui a capté la parole pendant quasiment toute la discussion, il a presque le gabarit d'un influenceur ? »

Angus avait été assez d'accord... Des personnes qui ont besoin d'accaparer le devant de la scène, il y en a toujours, même là où on les attend le moins. Si ces petits jeux d'autocrates pouvaient scléroser des mouvements vivants, l'héritage des petits et grands engagements étendait encore ses racines bien au-delà de leurs agitations mesquines !



*[...] L'Arioste m'enseigna que dans la douteuse
Lune flottent les songes, l'insaisissable,
Le temps qui s'écoule, le possible
Et l'impossible, qui est la même chose. [...]
(Borges, 1982)*

Pour d'autres lignes
de fuite

Nous ne sommes pas en 2034 et pourtant, l'histoire de Sasha repose sur des tendances observables depuis déjà plusieurs décennies. Les choix qui ont orienté sa rédaction reposent d'abord sur l'acuité des besoins d'identification, notamment pour les jeunes enseignants, de l'écosystème complexe des collectifs d'enseignants : il est souhaitable que ces collectifs ne constituent plus des entités « extraterrestres » que les enseignants méconnaissent, voire ignorent. Les connaître s'avère en effet nécessaire pour comprendre les questions vives qui se posent à la profession depuis un certain moment.

Si l'histoire de Sasha peut paraître surprenante, voire surréelle, ou même absurde, c'est qu'il doit être peu évident d'admettre la crise de l'identité professionnelle enseignante qui a pourtant cours depuis déjà plusieurs décennies. Celle-ci transparait dans la tension (la contradiction) entre l'hyper-personnalisation des enseignants-influenceurs et l'hyper-dépersonnalisation qu'impose l'Éducation Fondée sur la Preuve.

Se développant parfois de concert, ces mouvements viennent agiter l'insécurité dans laquelle se trouve chaque enseignant depuis qu'il a été reconnu que l'éducation formelle contribue davantage à la sélection sociale qu'à l'égalité des chances. Ils rendent caduque une des issues au sentiment d'impuissance des enseignants, à savoir la revendication à la « normalité » (Ribeiro-Santos, 2017) : non, les enseignants n'auraient pas le droit d'être « normaux », il faudrait qu'ils influencent et soient infaillibles, *technotonomes*. Cela permettrait-il à l'éducation formelle d'être moins sélective et plus égalitaire ? L'émancipation, comme valeur gouvernant les gestes éducatifs, serait-elle définitivement hors-jeu ?

À l'heure du hashtag #pasdevague, les collectifs d'enseignants sont des espaces essentiels de professionnalisation et de solidarité dans la mesure où ils accordent une place aux tâtonnements, aux besoins et aux difficultés souvent « hors normes » rencontrées dans la pratique. Ils sont aussi des lieux privilégiés pour cultiver l'héritage des pratiques éducatives, pour en faire un patrimoine vivant et, ainsi, pour se réapproprier les savoir-faire du métier.

Au début de cette histoire, la pratique professionnelle de Sasha devait correspondre à un ensemble de normes à propos desquelles ses besoins ou son expérience (même rudimentaire) n'avaient apparemment peu ou pas de place. Si les recherches que nous avons menées ont permis d'identifier une évolution des activités des collectifs d'enseignants, entre le début du XXe siècle et nos jours, d'un mouvement orienté par des *valeurs* à un mouvement orienté par les *normes* d'un hyper-libéralisme de plus en plus décomplexé, la diversité et l'intensité des activités des collectifs d'enseignants constituent des possibilités indéniables d'évolution, si ce n'est de « bifurcation » radicale au sens de Stiegler (2018).

Dans son témoignage, G.-L. Baron évoquait l'*assouplissement* des formes d'engagement, ainsi que leur *démultiplication* : c'est sur cette base que j'élaborai les échanges des habitants de la Nébuleuse des Fourmis, incarnant toutes sortes de capacités et désirs d'autodétermination. Ils représentent les héritiers de mouvements sociaux dont la vitalité ne cesse de se renouveler : ces mouvements – celui de l'Education Nouvelle et, paradoxalement, celui de l'Education fondée sur la preuve, sont en effet « partie prenante d'un réseau de connexions entre de multiples organisations », ce qui en fait des processus « bien plus durables que ce qu'ils peuvent paraître à première vue » (traduit de Engeström, 2016, p. 7). Il n'est pas simple d'en décrire les dynamiques qui sont le fruit d'initiatives individuelles, reliées de manière plus ou moins étroite à des enjeux partagés, voire des biens communs.

Avec mes collègues du laboratoire EDA, nous avons tâché de mieux comprendre ce qui était en jeu, ce que cela pouvait signifier pour les enseignants d'aujourd'hui et de demain. Puis, j'ai assumé la mission de diffusion de ce que nous avons trouvé, avec une visée principale : aider les enseignants, ceux qui débutent comme ceux désireux de s'engager, à se situer dans une histoire dont ils sont les « héros » – ou, en tous cas, ceux dans les mains desquels reposent les lignes de fuite à venir.

Témoignages

Cinq enseignants impliqués dans des collectifs variés (le GFEN secteur langues, Sésamath, Lemanège.eu et l'EPI) ont accepté de contribuer aux contenus de cet ouvrage en témoignant de leur expérience. Ces témoignages ont été utilisés par bribes au fil de l'histoire de Sasha. Vous les retrouverez ici retranscrits dans leur intégralité.

Maria-Alice Médioni

*professeure agrégée d'espagnol, docteure en sciences de l'éducation
et membre du GFEN¹*

Mon engagement au sein du Secteur Langues du GFEN remonte à 1982. Cette année-là, je fais la connaissance, lors d'une réunion de la Région Rhône-Alpes de deux personnes désireuses de créer un espace de réflexion et de création en langues étrangères, avec lesquelles je décide aussitôt de faire équipe. Il n'était que temps !

J'étais arrivée à un point de rupture dans le désir qui m'avait animée depuis mon enfance d'être enseignante et j'envisageais de plus en plus sérieusement une réorientation. Malgré la passion de ce métier, les heures passées à préparer mes cours, des relations assez agréables avec mes élèves, je constatais que ce que je leur proposais ne leur permettait pas d'apprendre véritablement. Ma conviction en la possibilité d'une école émancipatrice battait de l'aile puisque c'étaient les élèves les plus en difficulté que je ne parvenais ni à convaincre ni à faire progresser. Bien sûr, ils m'écoutaient plus ou moins, faisaient tant bien que mal le travail demandé, mais je ne les voyais pas avancer, tout au mieux répéter ce qui était requis et s'acquitter des exercices de façon routinière. Mon insatisfaction grandissante me faisait renoncer à mon rêve.

Cette rencontre de 1982 m'ouvre des perspectives nouvelles : dans ce que me font partager ces deux collègues, je reconnais ce que je voudrais mettre en œuvre mais que je ne sais pas faire et je perçois des outils et des façons de voir que je pourrais m'approprier pour y parvenir...

Notre petit groupe a grandi, au fil des réflexions, élaborations de ressources, publications et formations menées ensemble. Je me retrouve aujourd'hui la plus ancienne, soucieuse de faire en sorte que le travail et l'aventure se poursuivent et que les relais soient pris. Cela suppose d'être attentive à, au moins, trois questions : qu'est-ce qui fait venir de nouvelles personnes ? Qu'est-ce qui fait qu'elles restent et s'engagent ? Qu'est-ce qui fait qu'elles prennent des responsabilités ?

La découverte que j'ai faite lors de cette première rencontre en 1982 me semble être celle qui se rejoue avec les nouvelles personnes qui prennent contact avec nous, animées soit par le désir de « mieux faire la classe », soit de mettre en

¹ Voir : <http://www.gfen.asso.fr/fr/accueil>

cohérence leurs valeurs, leur engagement politique ou syndical et leurs actes pédagogiques.

Lorsque j'anime une formation ou rencontre une nouvelle personne lors de nos réunions mensuelles à Vénissieux, lorsque je reçois des retours de nos Universités d'Été ou de la lecture des ouvrages publiés, ce qui revient c'est d'une part, le plaisir de (re)nouer avec le travail intellectuel et, d'autre part, l'enthousiasme nouveau dont la personne se sent envahie, la conscience d'un pouvoir d'agir qu'il est, désormais, possible de (re)conquérir... avec les autres.

Car, c'est toujours dans les actes plutôt que par les discours que peut se construire la confiance. Je dis dans les actes, plutôt que par les actes. Certes, les actes peuvent davantage convaincre que les paroles mais ce ne sont pas des modèles en actes que nous proposons. Ce ne sont pas seulement des témoignages d'une pratique, aussi vivants soient-ils, accompagnés de productions d'apprenants, censées illustrer le cheminement et les progrès accomplis : les ateliers présentés aujourd'hui dans les colloques, rencontres et autres séminaires, relèvent massivement de ce genre...

Ce sont davantage des invitations à vivre, de l'intérieur, des expériences pour pouvoir les comprendre et les interroger. C'est ainsi que chaque personne est amenée à, non pas seulement observer une mise en situation, mais à l'expérimenter, pour elle-même, avant même de se poser la question de sa transposition sur son propre terrain, pour ses élèves, dans telle langue donnée, pour tel niveau... Les questions seront alors non seulement des questions posées à ceux qui animent mais surtout à soi-même et aux autres, impliqués dans la même tâche.

Cette façon de concevoir et la formation et les diverses rencontres est relativement originale et il n'est pas rare, comme cela s'est encore produit lors de notre dernière Université d'Été, que l'une des participantes me dise, lorsque nous faisons connaissance autour du buffet, qu'elle vient pour la première fois à l'une de nos manifestations, conseillée par une collègue, et qu'elle vient « en observatrice »... Invariablement, je l'informe du fait qu'elle va pouvoir observer très peu longtemps parce que, très vite, elle va être dans l'action...

C'est sans doute un peu impertinent, un rien déstabilisant – la personne se demande comment elle va être dans l'action, ne s'est-elle pas inscrite à une Université d'Été... ? –, mais dès que cela commence, le cadre est installé :

- une *installation matérielle* avec des tables regroupées et quatre chaises autour signifient clairement que l'on va travailler en groupe ;
- l'annonce d'une *problématique à considérer*, un problème à résoudre, un

défi à relever dans cette situation par les élèves –, ou par les présents s'il s'agit d'une question liée à la formation –, que l'on s'approprie en agissant soi-même à travers les consignes proposées et en s'interrogeant sur ce qui contribue à l'implication des apprenants et aux stratégies qu'ils doivent mettre en œuvre ;

- des *échanges* où naît la contradiction ;
- des *tâches* que l'on ne peut pas faire seul ;
- des *moments réflexifs* où chacun est sollicité...

C'est, pour moi, pour nous, la meilleure façon d'aménager l'entrée des « nouveaux », de rendre accessible nos règles et nos fonctionnements, non seulement parce que le « nouveau » y est engagé tout de suite, mais parce que son questionnement, ses réserves, réticences, résistances pourront s'exprimer encore plus aisément, trouver des réponses dans la situation vécue jusqu'au bout et dans les moments réflexifs, parce qu'elles prennent chair dans le vécu partagé.

Car cette question du partage est essentielle. Dans nos réunions régulières à Vénissieux –, un samedi par mois –, nous pratiquons le partage du savoir, de l'expérience, certes, mais le partage humain avant tout, y compris avec le café, le thé, les friandises, les gâteaux et autres spécialités apportés par l'une ou l'autre, qui circulent de table en table tout au long de la journée.

Notre Université d'Été, tous les ans, débute à 11h du matin, par un temps d'accueil long qui permet d'arriver tranquillement quand on vient de loin –, y compris de l'étranger –, suivi d'un buffet pour se retrouver, faire connaissance, accueillir les nouveaux. Partage de nourritures intellectuelles et gourmandes, partage de l'humain...

Le Secteur Langues se veut ainsi un espace de rencontre : rencontre avec le savoir à travers l'histoire, l'expérience et l'expertise du GFEN, mais aussi rencontre avec la recherche, trop souvent refusée aux enseignants. Cette rencontre se fait à la fois, par l'invitation qui est faite à adopter une posture de chercheur – entrer dans un processus de création de savoir, s'engager dans un processus de réflexivité –, et par le fait de côtoyer des chercheurs institutionnels que nous invitons à nos différentes rencontres.

Le postulat du GFEN est « Tous capables, tous chercheurs » et c'est cette conviction que l'on se construit lorsque l'on commence à y travailler. L'une des premières choses qui frappe le nouvel arrivant, c'est le nombre de références présentes dans tous nos échanges et travaux et l'on est bien obligé de se familiariser rapidement avec Bachelard, Piaget, Vygotski, Wallon et Bruner, mais aussi

avec Socrate, Rousseau, Jacotot, Pestalozzi, Korczak, Makarenko, Freire, et tant d'autres...

La culture pédagogique tout d'un coup s'élargit et l'on s'enthousiasme de cette aventure du savoir dans laquelle on est *autorisé* à s'inscrire. Et puis, on est sans cesse invité à lire, nos pauses repas-tiré-du-sac sont des occasions de partager les dernières lectures, les derniers films ou reportages, l'actualité politique et pédagogique, en prise directe ou pas avec nos préoccupations, mais toujours comme des occasions de se questionner, de réfléchir, de grandir, de donner envie !

La rencontre avec la recherche se fait à l'occasion des invitations que nous faisons à des chercheurs lors de nos Rendez-vous ou de nos Universités d'Été². Nous leur offrons un espace de 3h pour venir nous présenter l'état de leur recherche en écho à la problématique qui nous réunit lors de ces manifestations : une opportunité pour nous de nous confronter à leurs travaux, de nous faire titiller ou décoiffer par leur façon de poser les questions, mais aussi de nous conforter dans une voie dans laquelle leur apport nous encourage à persévérer, malgré les difficultés sur le terrain ou les tracasseries administratives. Une découverte pour eux, d'un lieu singulier, « unique » nous ont dit certains, avec des jeunes, où l'on s'autorise à être auteur de sa pratique.

Auteur, co-auteur, car le SL est avant tout un lieu de co-construction. Lors de nos réunions mensuelles, chacun, à tour de rôle, vient présenter une mise en situation, soit sous une forme déjà avancée, expérimentée en classe, dont il ou elle est plutôt satisfait, et qui va permettre à tous les autres de s'en emparer ; soit il s'agit d'une mise en situation jugée moins satisfaisante et alors l'auteur sollicite le groupe pour lui suggérer des ajustements et des améliorations ; soit le projet est encore à l'état embryonnaire, et c'est alors tout le groupe qui se met au travail pour élaborer différentes pistes qui seront reprises ensuite par plusieurs d'entre nous.

C'est toujours une personne qui est la conceptrice de la mise en situation mais celle-ci est toujours également nourrie par l'apport des autres, ne serait-ce que parce que l'on a puisé dans la « boîte à outils » du collectif où l'on trouve maintes idées et façons de faire qui font partie du patrimoine commun. Il en va de même pour l'écriture d'articles pour des revues diverses, de chapitres d'ouvrages collectifs ou de ressources pour notre site³, qui font l'objet de relectures solidaires...

2 <https://www.gfen-langues.fr/activites/>

3 <https://www.gfen-langues.fr/pratiques/>

ce qui constitue, d'ailleurs, une partie non négligeable de mon activité au sein du collectif.

Notre travail peut parfois, de l'extérieur, paraître trop exigeant, - il « ferait peur » aux dires de certains - mais l'espace que nous avons créé se veut avant tout rassurant : chacun est accueilli, immédiatement considéré comme partie prenante de la réflexion et du travail, accepté dans sa singularité et dans la conviction partagée qu'il constitue une richesse (*Tous capables, tous créateurs*), reconnu dans ce qu'il apporte nécessairement aux autres.

Une autre part importante de mon activité au sein du collectif est de maintenir au mieux le lien avec les adhérents... et les autres : cela passe par la (re)connaissance des personnes et des évènements marquants de leur vie (un petit mot pour célébrer les naissances, compatir aux deuils, féliciter pour les avancées diverses...), l'aide à l'écriture, la réponse aux requêtes (bibliographies, références, éclairages...), etc.

Le SL est un espace où l'on s'emploie à faire vivre des valeurs, où l'individuel et le collectif sont sans cesse articulés, où les relations sont cultivées et traitées avec soin, comme dans la classe, avec les apprenants. C'est, me semble-t-il, ces facteurs-là qui peuvent expliquer que les personnes nouvellement arrivées reviennent, qu'elles restent pour la plupart dans le mouvement qu'est le GFEN, et qu'elles s'engagent progressivement dans son développement, en prenant des responsabilités.

Sébastien Hache

professeur certifié de mathématiques et fondateur de Sésamath⁴

L'intention de ce texte est de rendre compte, de façon synthétique, de plusieurs expériences personnelles au sein de collectifs d'enseignants producteurs de ressources pédagogiques. Ces analyses sont subjectives. Elles n'ont pu émerger qu'en comparant ces expériences entre elles ou pour mieux dire en les sortant chacune de leur univers. L'expérience la plus importante a été liée à l'association Sésamath.

J'ai joué de nombreux rôles au sein de cette structure⁵ : initiateur, président, stratège, chargé de communication, créateur de projets, animateur de groupes, scénariste, rédacteur, concepteur de ressources... Pendant plus de dix ans, cette association a occupé une grande partie de mon temps, d'abord en plus de mon activité d'enseignant puis en tant que salarié à plein temps de la structure. Par la suite, j'ai créé d'autres ressources pédagogiques dans le cadre de groupes beaucoup plus restreints (projet Iparcours)⁶ et j'ai accompagné des collectifs créateurs de ressources dans différents pays francophones en tant qu'expert de l'OIF.

Est-il possible de croiser toutes ces expériences pour aider ceux qui voudraient à leur tour se lancer ? Et surtout comment procéder sans retomber dans les effets de communication et d'autopromotion pour lesquels j'étais devenu une sorte d'expert ? Peut-être justement en partant précisément de ceux-là et en tentant de les déconstruire peu à peu...

« Les mathématiques pour tous »

Telle est la devise de Sésamath (*Sesame Maths*). Après tant d'années, cette devise me questionne. Au fond, il me semble que pour un participant au sein d'un collectif, il peut y avoir cette question : « est-ce que je travaille essentiellement pour moi ou pour les autres ? »

D'après mon expérience, les deux aspects ont tendance à se renforcer mutuellement et ils finissent par se confondre dans les esprits. La distinction n'apparaît finalement que dans des moments précis en lien avec des choix stratégiques.

⁴ <https://www.sesamath.net/>

⁵ <https://fr.flossmanuals.net/sesamath-mode-demploi/introduction/>

⁶ <https://fr.flossmanuals.net/realiser-des-manuels-sous-licence-libre-retours-dexperiences/preambule/>

Dans le cas de Sésamath par exemple, c'est apparu au moment de choix de développement : allait-on tisser des liens avec les autres pays francophones ou bien avec les professeurs des écoles ou d'autres disciplines que les mathématiques ?

Cette distinction s'est révélée, dans mon expérience, à travers les choix des priorités : ce sont dans ces moments-là qu'on voit apparaître le hiatus entre ceux qui sont plutôt dans les « mathématiques pour tous » et d'autres, qui sont plutôt dans les « mathématiques pour nous ».

Je ne pense pas qu'il y ait une catégorie qui soit meilleure qu'une autre : les intentions sont louables dans tous les cas. Il est probable que dans chaque individu, il y ait une part de l'un et de l'autre. Il n'empêche, à certains moments-clés, une tendance générale se dégage : soit le collectif s'ouvre avec la part de risques que ça implique, soit il se referme sur lui-même.

« Tous créateurs de ressources »

D'après mon expérience personnelle, il n'est ni nécessaire ni suffisant d'être un enseignant pour créer de bonnes ressources pédagogiques. L'affirmer est une forme de démagogie (le « terrain » contre les « élites »). Affirmer qu'un manuel scolaire peut être créé collaborativement et horizontalement par des dizaines d'enseignants relève de l'habillage marketing.

Pour autant, d'autres talents sont nécessaires par exemple pour les relectures fines ou les retours d'usage, mais là encore, il ne suffit pas d'être enseignant en exercice pour faire une relecture pertinente ou un retour d'usage constructif : cela demande des aptitudes, des compétences spécifiques qui ne sont clairement pas uniformément réparties chez les individus.

D'après moi, ce doit être une préoccupation centrale de tout collectif, même informel, même spontané. Je pense qu'il y a parmi les enseignants (mais pas seulement) des professionnels capables de s'organiser par eux-mêmes pour créer des ressources de qualité ; que les bons compositeurs-musiciens sont rares, mais qu'il en existe ; il existe également un grand nombre de bons compositeurs et un grand nombre de bons musiciens, et tout l'enjeu est de les faire travailler entre eux.

« Libre ou pas libre »

La licence attachée aux documents produits par un collectif est un élément fondamental et, c'est souvent la première chose qu'on dit lorsqu'on parle des licences libres : libre ne veut pas dire gratuit. On peut juste dire que « libre » implique que des sources sont gratuitement à disposition, c'est la seule implication certaine. Mais elle est d'importance.

En effet, cela signifie que ce qui est produit dans le groupe restera disponible par la suite, par-delà les revirements personnels. Autrement dit, cela joue comme une garantie : « je veux bien m'impliquer dans ce groupe avec les autres, car je sais que ce qui sera produit ne sera pas perdu ».

De ce fait, la licence libre a joué un rôle majeur dans la construction des œuvres de Sésamath. Pour autant, rien n'oblige à produire des ressources libres de façon bénévole ni même d'ailleurs de manière collaborative. Ce point est important car il permet d'imaginer des modèles économiques très différents permettant à des collectifs de construire des ressources libres.

Si on concentre la réflexion sur les manuels scolaires, beaucoup de pays ont des difficultés à en produire de qualité car la marche initiale est très haute quand on part de rien. Par contre, dès lors qu'on peut s'appuyer sur une œuvre libre existante, cela sécurise énormément le projet et permet d'investir du temps dans la localisation (adaptation au pays et au programme scolaire) mais aussi dans des améliorations pédagogiques.

La constitution d'un socle de REL (Ressources Éducatives Libres) permet d'envisager la création de manuels directement là où on en a le plus besoin et même l'amélioration du socle lui-même (ouvrant la porte à des adaptations Sud/Sud par exemple).

Évidemment, dans un pays comme la France où la concurrence entre éditeurs est très forte, la problématique est différente. Ceci dit, on pourrait imaginer que la commande publique impose aux éditeurs de publier sous une licence libre décalée : pendant 2 ans par exemple, l'œuvre serait protégée et ne deviendrait libre que la troisième année.

Un tel système aurait plusieurs vertus : il permettrait aux éditeurs de sécuriser leur investissement financier en ayant l'exclusivité des premières ventes ; il les forcerait à améliorer sans cesse leur pédagogie pour se démarquer des œuvres simplement copiées (afin de garder une longueur d'avance) et cela constituerait une banque de REL pouvant servir à de nombreux pays en développement afin d'atteindre les objectifs ambitieux d'éducation pour tous.

Hélène Wahl et Brigitte Hamel-Dantigny

*professeures certifiées d'Economie-gestion et administratrices de Lemanege.eu*⁷

L'économie-gestion est une discipline technologique qui regroupe un ensemble très large de matières et de spécialités : économie, droit, management, sciences de gestion, marketing, Ressources Humaines, informatique, gestion-finance, etc. Or, les professeurs intervenant dans cette filière ont des parcours d'études ou professionnels très divers et n'ont pas forcément été formés à toutes les matières qu'ils sont censés enseigner. Cette situation peut accroître le besoin d'espaces de mutualisation.

Avant la création de la plateforme Lemanege, il existait déjà une multitude de blogs, sites, communautés en ligne... autour de l'économie-gestion. Mais ces derniers étaient souvent limités à une seule matière, gérés de manière indépendante par des collègues de tout horizon et à l'accès plus ou moins restreint. En 2005, suite à la réforme du baccalauréat STG (devenu STMG), les administrateurs de plusieurs sites de ressources se sont regroupés et ont créé une nouvelle plateforme pour toutes les disciplines de l'économie gestion : Lemanege⁸.

Nous avons choisi de nous investir dans ce projet dès sa création en profitant de la dynamique de la réforme. À l'époque, un appel à contributions avait été lancé par les fondateurs pour initier la réflexion sur la structure et le fonctionnement de cet outil de travail collaboratif.

Effectué en petit comité, ce travail a lancé la dynamique de mutualisation à plus grande échelle, que ce soit pour de simples échanges sur les programmes ou sur les pratiques pédagogiques, la création collaborative de ressources, le dépôt volontaire de séances ou le retour d'expériences.

Cela fait près de dix ans maintenant que nous y intervenons bénévolement tant pour assurer sa gestion (inscriptions, gestion des dépôts, évolution de la structure et des contenus...) que pour contribuer aux dépôts de ressources.

⁷ <http://www.lemanege.eu/>

⁸ Ce nom est en fait un acronyme pour l'expression : Laboratoire expérimental de mutualisation d'actions novatrices en économie gestion. D'après l'une des fondatrices de la plateforme (qui n'y est actuellement plus active), ce titre a été formé sur la base de la volonté de garder trace du nom de la discipline, l'économie gestion, à partir de ses initiales : eg. Mais « à la fin d'un mot, -eg n'est pas très heureux en français ; -ege a semblé plus facile à prononcer ».

Rien n'a jamais été imposé pour avoir accès à la plateforme (aucune contribution n'est exigée pour bénéficier de l'accès aux ressources), mais nous avons, toutes les deux, souhaité intervenir plus activement dès le lancement de ce beau projet, avec les trois fondateurs, pour en permettre la création et le développement.

Si, au départ, nous pouvions ne pas nous sentir légitimes ou à l'aise pour déposer des ressources créées par nous-mêmes, cette participation bénévole à la gestion de la plateforme nous permettait de ne pas avoir le sentiment d'être uniquement des « profiteuses » des contributions des autres.

Progressivement, nos rôles ont évolué jusqu'à reprendre intégralement l'administration de la plateforme, sans modifier ce qui avait été initié. En effet, les fondateurs ont connu des dissensions, ce qui a provoqué le départ de l'un d'entre eux, pourtant le plus actif. Les autres se sont ensuite désinvestis et n'interviennent plus dans le fonctionnement du site. Or, il nous semblait inconcevable de ne pas faire perdurer une telle plateforme de mutualisation et de perdre l'ensemble des ressources partagées et mises à disposition par les membres.

Nous avons décidé, à nous deux et bénévolement, d'assurer la pérennité du site Lemanege, en continuant à faire évoluer cet espace au gré des réformes et à échanger avec, à ce jour, une communauté de plus de 8 000 enseignants.

Il n'existe pas de réel partage des tâches ou des responsabilités entre nous. Chacune intervient librement en fonction de son temps disponible et de ses capacités à répondre à certaines demandes (pédagogiques, techniques sur l'utilisation de la plateforme). L'investissement dans la gestion de la plateforme est quotidien mais la charge de travail est vraiment intensive lors des nouvelles inscriptions de début d'année scolaire et également suite à des périodes de formation lors desquelles les enseignants découvrent notre existence.

Nos missions consistent à valider les comptes des nouveaux membres, à répondre à leurs besoins ou interrogations, à faire évoluer la structure de la plateforme (création de nouveaux espaces de dépôts en fonction de l'évolution des enseignements, changement du message et des visuels de la page d'accueil...) ainsi qu'à répondre à certains problèmes techniques (perte de mot de passe, problème pour le dépôt de ressources...).

L'un des avantages de la plateforme Lemanege est que les possibilités de contribution sont diverses et chacun peut agir dans la limite de ses moyens.

Que ce soit nous ou d'autres membres, nous pouvons nous investir en devenant *référent* pour certaines matières⁹, en partageant des liens vers des documents institutionnels ou de formation, en répondant à certaines interrogations via les commentaires de ressources ou via le forum de discussion, en déposant des ressources ou en faisant évoluer celles des autres...

Ce qui rassure est l'absence de « contrôle » de la hiérarchie (plateforme réservée aux enseignants¹⁰, sans accès aux inspecteurs entre autres). Cela offre davantage de liberté pour poser des questions ou oser déposer des ressources, sans crainte d'être mal vu ou de recevoir un mauvais jugement. Le fonctionnement actuel est assez stable mais reste fragile du fait qu'il ne repose plus que sur l'engagement de deux bénévoles. L'enjeu de pérennisation risque de se poser à l'avenir, par exemple si l'une d'entre nous était confrontée à d'autres priorités et qu'une transmission de flambeau serait alors à envisager.

9 Ils « représentent » une matière ou plusieurs sur la plateforme et peuvent aider les membres par rapport aux questions liées à ces matières. Ils peuvent également jouer un rôle de modérateurs sur l'espace de la matière correspondante.

10 Lors de la validation, il est demandé un justificatif de la fonction d'enseignant en économie-gestion.

Georges-Louis Baron

professeur émérite en Sciences de l'Éducation et membre de l'EPI¹¹

À la fin des années 1970, proche de la trentaine, j'étais prof de mathématiques en lycée. En tant que tel, j'enseignais les mathématiques modernes, contenus puissamment logiques et structurés dont beaucoup d'élèves avaient le malheur de ne pas comprendre le caractère grandiose.

J'ai eu la chance de suivre au milieu des années 1970 un stage long de formation à l'informatique et de participer à une expérience nationale d'introduction de l'informatique dont la gestion était confiée à l'Institut national de recherche pédagogique (INRP) : l'expérience des 58 lycées¹².

Comme moi, quelques centaines d'enseignants bénéficiaient de décharges de service de la part des autorités pédagogiques pour expérimenter de nouvelles façons d'enseigner avec des ordinateurs. Notre idée, reprise du discours officiel de l'époque, était que l'informatique peut renouveler l'intérêt des élèves en permettant des activités plus expérimentales, facilitant ainsi la compréhension de ce qui se joue. On croyait aussi à la vertu d'initier les élèves à la démarche informatique, « modélisante, algorithmique et organisatrice »¹³.

Nous avons conscience de notre singularité et, pour une bonne part, adhérons à l'EPI, Enseignement public et informatique. Cette association, dotée de valeurs de service public que résume bien son nom, a été une vraie force de proposition par rapport au ministère, qui n'avait pas, à l'époque, les cadres nécessaires aux ambitieuses opérations de développement de l'informatique scolaire sous ses différentes formes (média ou objet d'enseignement).

En ce temps-là, l'EPI avait des régionales et jouait un peu le rôle d'un syndicat pour défendre les droits des enseignants engagés dans l'informatique éducative. Elle publie depuis 1971 un bulletin, puis une revue et aborde à peu près tous les sujets nouveaux liés à l'informatique, qu'il s'agisse de pédagogie, de technique ou de recherche (Baudé, 2011).

Au début des années 1980, le paysage éducatif a changé sensiblement. Il y a d'abord eu l'alternance politique de 1981, avec l'ouverture d'un espace d'expérimentation et d'innovation tout à fait inédit. Le changement semblait à portée de main...

11 Enseignement Public et Informatique, voir : <https://www.epi.asso.fr/>

12 Voir : <https://www.epi.asso.fr/revue/23/b23p068.htm>

13 CERI-OCDE. (1971). L'enseignement de l'informatique à l'école secondaire. Paris : OCDE, p. 43.

Des opérations de développement de la micro-informatique dans les années 1980 ont été massivement financées par l'État et ont comporté un très important volet de formation de longue durée (un an à temps complet) pour les enseignants en poste. Les lois de décentralisation ont bientôt conféré de nouvelles responsabilités aux collectivités territoriales, à l'exception, bien sûr, de ce qui relève de la pédagogie.

Puis, les micro-ordinateurs se sont progressivement diffusés dans la société. En 1986, une étude de l'Agence pour le Développement de l'informatique estimait que 5 % des foyers en étaient équipés, contre 54 % 20 ans plus tard¹⁴.

La focalisation s'est assez rapidement déplacée vers les logiciels : un marché est né, les traitements de texte, tableurs et gestionnaires de bases de données y occupant une grande place. Certains de ces progiciels ont d'abord été produits par l'éducation nationale mais très rapidement l'industrie, dont la jeune entreprise Microsoft ainsi que d'autres, qui auront moins de chance, a pris le relais.

Dans les établissements scolaires, ce sont donc surtout ces progiciels qui ont été adoptés : ils n'avaient pas été conçus avec des préoccupations didactiques mais ils permettaient de nouvelles activités intéressantes. Ils ont parfois (pour ne pas dire assez souvent) été utilisés, au début, sans achat de licence : les enseignants intéressés, qui n'avaient de toutes façons pas les moyens de les acheter, étaient des *hackers* et ne voyaient pas d'inconvénient à procéder ainsi, puisque c'était dans l'intérêt des élèves.

Un peu après le milieu des années 1980, une alternance politique a changé la doctrine de l'administration centrale. Cette dernière, libéralisme oblige, a désormais explicitement visé le développement d'un marché français du logiciel éducatif en adoptant des procédures de soutien aux entreprises (et corrélativement de financement des établissements), en particulier le modèle dit des « licences mixtes » (Baron, 1990, p. 197).

L'esprit « éducation nationale », si présent parmi les premiers innovateurs, a tendu à se diluer dans un air du temps favorable aux partenariats avec le privé. On a commencé à se rendre compte que les espoirs initialement fondés à propos des bienfaits éducatifs de l'ordinateur en tant que moyen d'enseignement n'allaient pas être atteints...

Un nouvel espoir s'est levé avec le lancement d'enseignements de l'informatique (au lycée) et de la programmation utilisant le langage Logo à l'école primaire, permettant de mettre en œuvre ce qu'on appelle alors une « pensée logis-tique ». Mais là encore, les résultats ont plutôt été en demi-teinte.

¹⁴ <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1379756>

Dans ce contexte de banalisation, les premiers militants ont, pour une part, bénéficié de courants ascendants : certains ont occupé, souvent à titre précaire (mais avec des décharges de service d'enseignement importantes, voire à temps complet), des postes de prescription intermédiaire, dans les académies ou au ministère (coordonnateurs, formateurs...) ; les plus prévoyants ou les plus chanceux ont trouvé des positions plus stables, comme chefs d'établissements, inspecteurs, employés du Centre National de Documentation Pédagogique (CNDP) ou des centres régionaux associés, membres de l'administration, voire de l'enseignement supérieur. D'autres, enfin, ont rejoint (ou parfois même fondé) des sociétés de services ou d'édition.

La fin des années 1980 a sonné l'heure de deux phénomènes importants :

- la dénégation de l'informatique comme discipline d'enseignement général – sous prétexte qu'il existe un supposé « outil informatique » convivial ne nécessitant pas de formation. Ce mouvement se poursuivra jusque dans la première décennie du XXI^e siècle...
- L'importance grandissante des réseaux, dès la télématique (années 1980), puis les « autoroutes de l'information » (années 1990), avec le développement d'internet, dont une application importante est le World Wide Web ou la Toile.

Cette période est aussi celle du début d'une mutation profonde : à droite comme à gauche de l'échiquier politique, on a promu à partir des années 1990 la liberté, la flexibilité, l'initiative locale...

Au commencement des années 2000, des collectivités territoriales ont investi dans le domaine des technologies de l'information et de la communication, en fournissant aux écoles des objets bien visibles, pouvant clairement montrer aux populations qu'elles s'intéressaient à la modernité en éducation : ordinateurs portables puis tablettes pour les élèves, tableaux numériques interactifs pour les classes...

L'État, ayant désormais des cadres formés, capables de piloter et de réguler l'action enseignante dans ses services déconcentrés, a tenu bon sur le front de la pédagogie. Une de ses forces est d'avoir les moyens d'entretenir, sous la responsabilité d'autorités légitimes (en particulier des inspecteurs) des collectifs d'enseignants chargés d'innover et de produire des ressources qui sont ensuite mises en ligne sur les sites dont le donneur d'ordre est un représentant des autorités pédagogiques.

Certains de ces collectifs vont cependant bientôt prendre leur essor en dehors de ce cadre. Une autre lame de fond commence en effet à se développer à la

toute fin du XXe siècle avec l'apparition, bien avant Facebook, Twitter, Instagram et autres, des listes de diffusion, puis des blogs et de wikis divers : des systèmes permettant la constitution de nouvelles communautés trouvant, en ligne, les moyens de leur expression et de leur agentivité.

La première en France à avoir documenté ce mouvement est sans doute Béatrice Drot-Delange, qui a soutenu une thèse pionnière sur l'utilisation des listes de diffusion dans différentes disciplines de second degré, en 2001. Ce phénomène ne cessera de s'étendre. Il nourrit, dans un contexte d'affaiblissement tendanciel des syndicats traditionnels, de *nouvelles modalités* de militance, assez différentes des formes précédentes, dans lesquelles une organisation structurée donnait des consignes à des adhérents dûment enregistrés et payant des cotisations annuelles.

Les formes d'appartenance sont devenues plus *souples*, plus *éphémères* souvent. L'adhésion peut être *multiple*, les communautés naissent, font scission (elles « forkent »). Parfois, elles prennent un tour nettement plus *corporate* quand elles font le choix de se développer selon un modèle de marché. La société Index-éducation¹⁵, dont un accomplissement important est le système PRONOTE de gestion de la vie scolaire, s'est ainsi développée depuis le début des années 1990.

En tout cas, de vraies communautés enseignantes de différents types prospèrent, sur des valeurs plus ou moins fortes continuant à fonder l'appartenance de leurs membres. En éducation et parmi les communautés actives d'enseignants, on distingue assez nettement trois grands types.

Le premier est lié au fonctionnement d'une discipline considérée comme en danger ou devant faire l'objet d'évolutions, qu'un ensemble actif d'enseignants promeut (c'est en particulier le cas de l'EPI, autour de la liste Melusine liée aux enseignements de l'informatique, ou encore de l'APSES¹⁶ pour l'enseignement des sciences économiques et sociales).

Le deuxième type repose sur une composante militante forte à partir d'un thème spécifique : Sesamath est de ce type, de même que le Groupe français d'éducation nouvelle (GFEN).

Le troisième, enfin, correspond à ce que Baron et Zablott (2017) ont appelé des « proto-communautés » : souvent issus d'initiatives personnelles ou d'un petit groupe d'enseignants à partir desquels peuvent émerger des communautés quand le thème choisi rencontre l'intérêt d'un public.

¹⁵ <https://www.index-education.com/fr/>

¹⁶ <https://www.apses.org/>

J'ai eu la chance d'être témoin et un peu acteur d'un mouvement d'évolution du métier qui a été le mien. Les valeurs qui m'ont guidé me paraissent maintenant parfois un peu vieilles ou, du moins, représenter l'héritage d'anciens qui ont cru qu'un monde pédagogique meilleur pouvait bientôt advenir. La réalité a été rétive à ces rêves. Pour employer les grands mots, le capitalisme, dont j'ai depuis longtemps cessé de penser qu'on pouvait le défaire facilement, reste une force puissante, peu attentive aux conséquences à long terme des décisions prises et extraordinairement résiliente.

D'un point de vue politique global, les changements engagés dans les années 1990 se sont confirmés : des visions politiques relevant de différentes nuances du libéralisme sont devenues dominantes, tandis que sont montés en puissance de grands systèmes en réseau pouvant tout aussi bien faciliter la communication entre personnes et cimenter des communautés que générer des profits, en particulier dans le domaine de la publicité ciblée et de l'intermédiation algorithmique (Grumbach, 2015). Le règne de ce qu'on appelle les GAFAM, GAFAM et autres NATU¹⁷ semble arrivé.

Nous sommes donc plutôt dans le premier scénario, néo-libéral mentionné dans l'avant-propos, où le capitalisme revêt désormais des formes nouvelles, parfois désignées par l'expression « capitalisme de surveillance » (Foster et McChesney, 2014), car les plateformes savent beaucoup de nous.

Manokha (2018) a récemment analysé le scandale Cambridge Analytica, qui a mis en évidence comment, avant l'élection de Donald Trump comme président des États Unis en 2016, des millions de personnes ont été manipulées par des systèmes de profilage permettant d'ajuster finement des messages correspondant à leurs attentes, par inférence à partir des données personnelles récoltées. Il relève que si « dans la phase actuelle du capitalisme, la surveillance joue certes un rôle important dans l'accumulation du capital », il se développe surtout ce qu'il appelle le « capital de plateforme », « à savoir les plateformes numériques qui opèrent en tant que moyens de production à part entière, utilisant les données en tant qu'unique intrant ». Il y a sans doute pire : « l'invasion perpétuelle de la sphère privée est tout simplement indispensable pour la reproduction du capital de plateforme. De plus, du fait de la part croissante du capital de plateforme dans le capitalisme actuel, enrayer son fonctionnement aurait inévitablement un impact négatif sur la croissance économique » (p. 59). Alors, n'y aurait-il d'autre choix que de renoncer à la croissance ou bien à sa vie privée ?

¹⁷ Netflix, AirBnB, Tesla et Uber.

Ou bien peut-être faudrait-il renoncer aux deux ? Comment agir efficacement ? Les théories de penseurs radicaux comme Ivan Illich qui, dès les années 1970, pourfendait l'industrialisation et pensait les réseaux comme moyen d'émanciper les personnes et de parvenir à ce qu'il appelait une « société conviviale », sont peut-être en train de se dissoudre dans la réalité des plateformes contemporaines ?

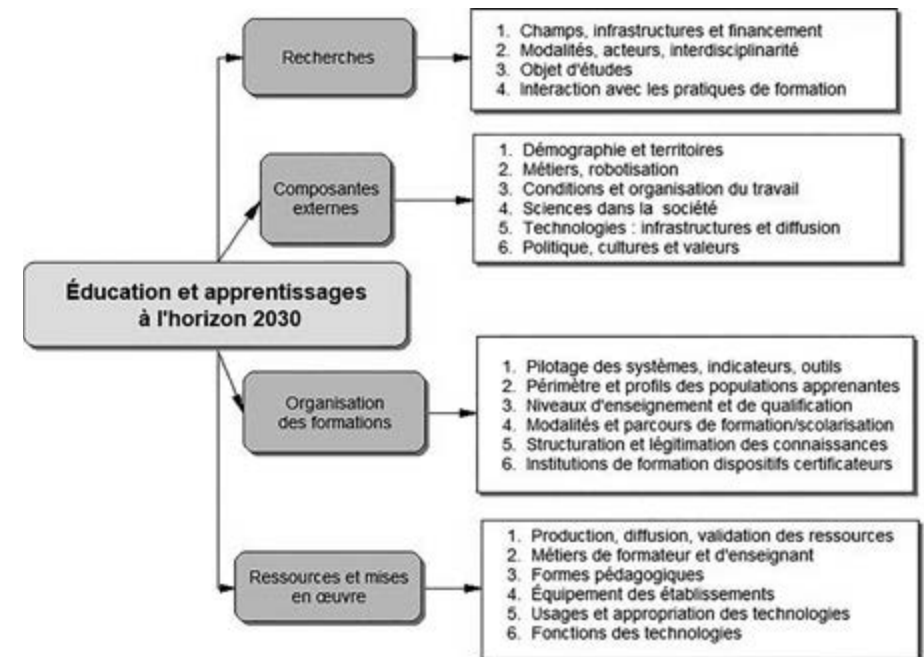
L'enjeu me semble aujourd'hui de continuer à œuvrer (pour ne pas dire lutter) pour une extension des biens communs portés par des groupes d'utilisateurs. Comme l'ont bien montré Elinor Ostrom et ses collègues, ce type d'entité permet de gérer efficacement des ressources et peut subsister face aux forces du marché, à condition de se doter de structures de gouvernance permettant de résoudre les inévitables conflits (Coriat, 2014). Il convient donc de garder espoir ; comme le dit un proverbe grec, c'est ce qui meurt en dernier...

[Aller plus loin](#)

Dans la suite, le lecteur curieux d'aller plus loin trouvera une série de textes visant à préciser certains aspects importants pour l'élaboration de l'histoire de Sasha. Les deux premiers apportent notamment des compléments d'information au sujet des projets de recherche présentés en avant-propos : le projet de prospective pour l'éducation et la formation (Prea2K30) et le projet ReVEA (Ressources Vivantes pour l'Enseignement et l'Apprentissage).

Ceux qui suivent synthétisent des choix, concepts et résultats des travaux menés dans le cadre du projet GTNum6. Par exemple : pourquoi parler de *collectifs* d'enseignants plutôt que de *réseaux* ou de *communautés* ? À partir de quelles théories et concepts analyser la naissance et les évolutions de collectifs d'enseignants ? Quels principaux changements ont ainsi pu être observés ?

Enfin, les caractéristiques des collectifs d'enseignants présentées tout au long de cet ouvrage sont reproblématisées dans une contribution originale rédigée par Eric Bruillard et fondée sur l'analyse de collectifs différents de ceux étudiés dans le cadre des travaux de recherches précédemment cités. Cette contribution permet finalement de souligner l'importance de l'élargissement de telles analyses à une échelle internationale.



Présentation du projet ReVEA

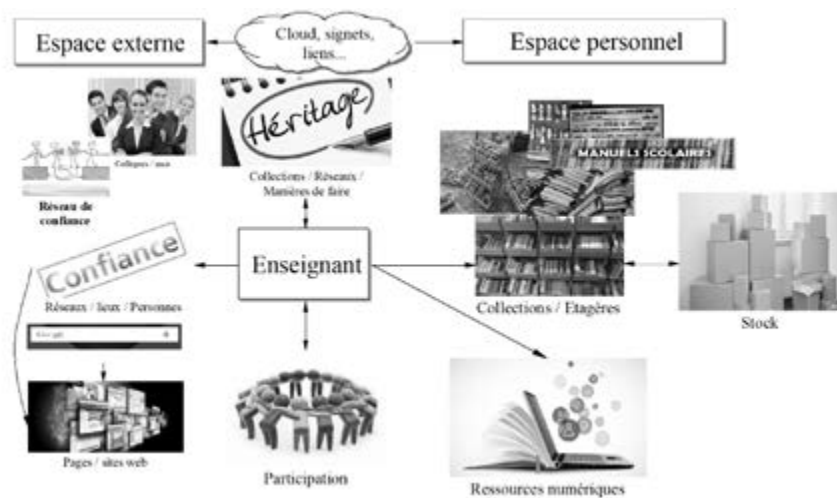
Le projet ReVEA¹⁸ portait sur les processus de recherche, de sélection, d'organisation et de réutilisation de *ressources* par les enseignants de quatre disciplines en France (mathématiques, physique-chimie, anglais, science et techniques industrielles). La notion de ressource a été définie de la manière suivante :

[Toute] chose dotée de valeur et qui contribue à une activité orientée vers une finalité. Une ressource peut être un objet matériel ou immatériel, de l'information sur un objet matériel ou immatériel, ou plus généralement, tout ce que l'on peut vouloir organiser. (Glushko, 2014, glossaire : « ressource » – traduction).

Un postulat important est que les ressources éducatives sont *vivantes* dès lors qu'elles sont utilisées par des personnes, voire des communautés :

Alors qu'un effort croissant est porté sur la conception de nouvelles ressources, beaucoup ignorent les pratiques des enseignants sur celles-ci [...]. [Les principaux résultats du projet mettent en évidence] une très grande diversité des pratiques et leur caractère souvent très personnel. Différentes caractéristiques en partie biographiques interviennent à des degrés divers : spécialité de formation et sensibilité disciplinaire (formation particulière, doctorat...), expérience professionnelle, centres d'intérêt personnels et réseau relationnel. (Bruillard, 2018)

Voici une synthèse des processus importants dans le travail des enseignants sur leurs ressources :



¹⁸ Voir : <https://www.anr-revea.fr/>

Synthèses des travaux du GTNum6

CHOIX DU TERME « COLLECTIF »

En dehors des désignations juridiques (syndicat, association, etc.), quatre noms sont utilisés très fréquemment par les collectifs eux-mêmes, pour se présenter par exemple, ou par les chercheurs qui souhaitent les comprendre :

1. communauté,
2. mouvement,
3. réseau,
4. collectif.

Ces termes ont généralement des connotations assez fortes : religieuse pour « communauté » ; politique pour « mouvement » ; informatique pour « réseau ». Au plan sémantique, seul le terme « collectif » paraît assez neutre.

Dans le cadre des travaux du GTNum6, nous avons considéré que « collectif » pouvait être utilisé comme un terme générique, capable d'englober une importante variété d'identités et de fonctionnements de groupes d'enseignants parmi ceux qui travaillent ensemble, dans et/ou en dehors des établissements, au-delà de la durée d'un projet.

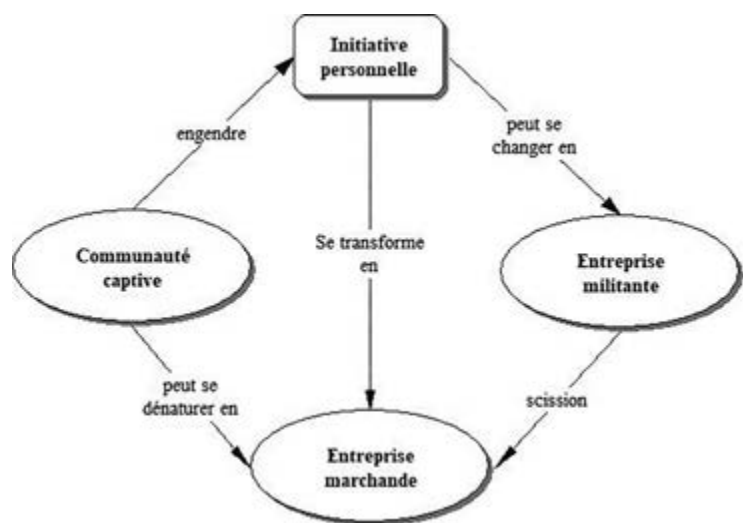
Les trois autres termes permettent de qualifier les activités des collectifs existants, par exemple : si ces activités poursuivent une visée politique ou de « transformation », les collectifs peuvent être associés à des *mouvements* ; si elles sont fondées sur le partage d'une culture et de valeurs fortes, les collectifs manifestent des traits de *communautés* ; si la rencontre entre les membres est particulièrement liée à certains outils ou médias informatisés, alors ils ont un caractère de *réseau*.

ANALYSER LA NAISSANCE ET LES ÉVOLUTIONS DE COLLECTIFS D'ENSEIGNANTS

Comment naissent, évoluent et disparaissent des collectifs d'enseignants ?

Différentes propositions théoriques ont été développées à ce sujet : la théorie des communautés de pratiques (Wenger, 2005) permet, par exemple, de décrire l'acquisition d'expertise – un nouveau membre commençant par participer de manière périphérique peut, au fur et à mesure de ses participations, acquérir une légitimité pour contribuer, par exemple, à la production de ressources en fonction des règles élaborées par le collectif.

Baron et Zablou (2017) ont modélisé des trajectoires de développement à partir de l'analyse d'une série de sites d'enseignants et de collectifs d'enseignants sous la forme du schéma suivant :

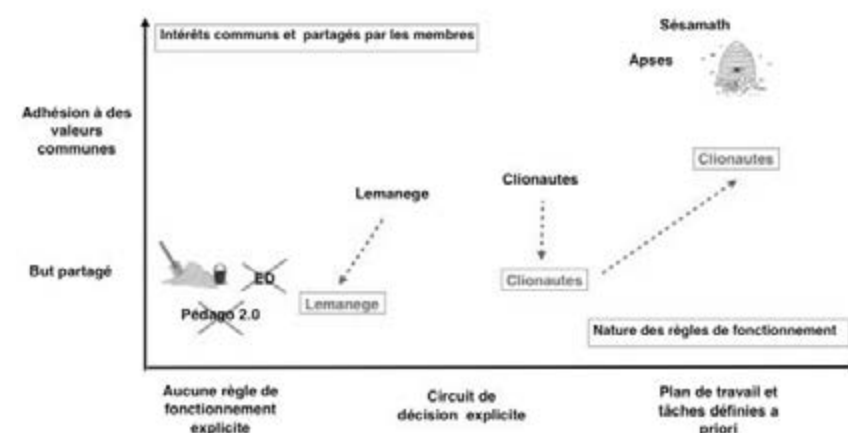


Trajectoires de développement de collectifs d'enseignants en ligne
(Baron et Zablou, 2017, p. 33)

Dans ce schéma, est nommée « communauté captive » tout groupe d'enseignants « contrôlé par une certaine hiérarchie pédagogique (inspection, ministère, université...) », qui s'évanouit lorsque le projet arrive à son terme » (Baron et Zablou, 2017, p. 32).

Dans sa thèse, Quentin (2012) a proposé de distinguer deux types ou modèles d'organisation de réseaux d'enseignants en ligne : celui de la ruche et celui du bac à sable¹⁹. Les collectifs qui fonctionnent plutôt selon le modèle de la ruche possèdent des règles strictes et explicites, ainsi qu'une activité planifiée et contrôlée afin de soutenir la production collective de ressources. En contraste, le modèle du bac à sable est caractérisé par des règles souples et implicites, moins propices à la création collective de ressources qu'à l'agrégation de ressources individuelles.

Sur le schéma suivant, les collectifs étudiés par Quentin (2012) sont situés à la fois par rapport aux modèles de la ruche et du bac à sable mais aussi par rapport à l'évolution de leurs activités entre 2012 et 2014. Les changements dans leur trajectoire sont indiqués soit par des croix (sur les noms des collectifs qui ont cessé leurs activités), soit par des flèches en pointillés, les rapprochant ou les éloignant de l'un ou l'autre des deux modèles d'organisation :



Positionnement et éléments de trajectoires des collectifs disciplinaires en ligne étudiés par Quentin (2014)

Inspirés par ces travaux, nous avons invité six collectifs d'enseignants pour discuter et documenter les buts et l'organisation de leurs activités²⁰ au cours d'un séminaire public organisé le 7 mars 2018 à l'université Paris Descartes.

¹⁹ Quentin et Bruillard (2013, p. 5) indiquaient que les collectifs dont les règles de fonctionnement sont souples (modèle du bac à sable) semblent correspondre aux organisations les moins « durables » ou « pérennes ».

²⁰ Un rapport détaillé des échanges de ce séminaire est accessible en ligne : http://eda.recherche.parisdescartes.fr/wp-content/uploads/sites/6/2018/06/CR_seminaire.pdf

Deux de ces six collectifs ont été qualifiés d'*anciens* parce qu'ils avaient plus de 40 ans d'existence (le GFEN ; Lire et Ecrire) ; les quatre autres ont été qualifiés de collectifs *jeunes* parce qu'ils avaient entre 4 et 15 ans d'existence (My Eleec, Lelivrescolaire.fr, Inversons la classe ! et Edmus²¹) .

Quatre principaux temps de discussion ont structuré les échanges du séminaire :

1. la matinée s'ouvrait sur une présentation, par les organisateurs, des contrastes et similarités entre les différents collectifs participants, dégagés à partir du traitement de leurs réponses à un questionnaire bref diffusé en amont du séminaire – des discussions approfondissant certaines thématiques étaient ouvertes au fur et à mesure de cette présentation ;
2. par la suite, nous avons demandé aux invités de choisir un totem pour représenter leur collectif, puis de le situer sur un plan, de façon à approfondir la discussion de leurs buts et de leurs règles de fonctionnement interne ;
3. l'après-midi commençait par une table ronde consacrée aux pratiques de transmission et aux règles de montée en expertise, animée à tour de rôle par chacun des représentants des collectifs invités ;
4. enfin, deux synthèses des échanges de la journée ont été présentées par Laurent Gutierrez puis par Georges-Louis Baron, ouvrant chacune ensuite sur des discussions avec les collectifs et le public qui assistait au séminaire.

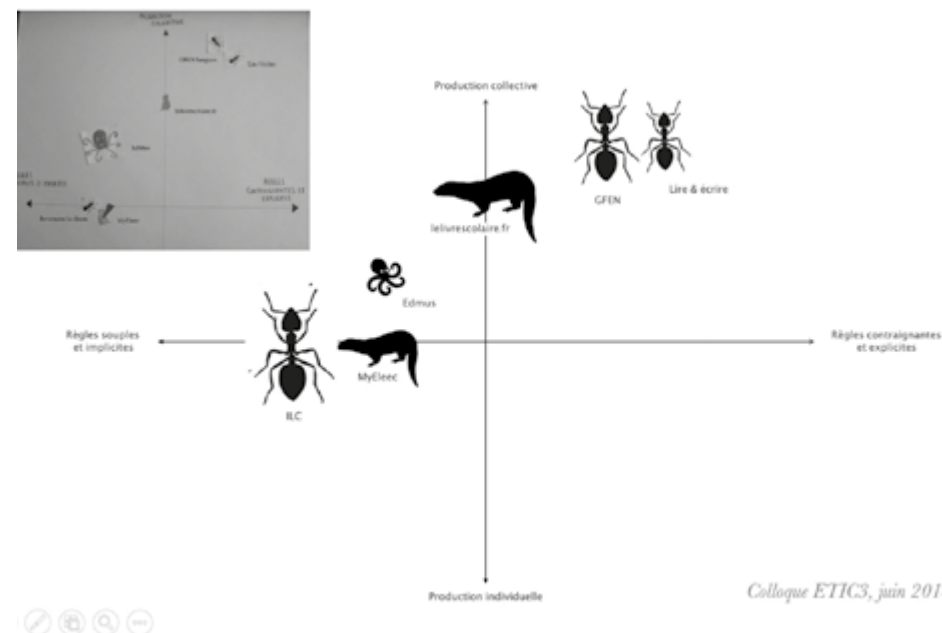
Voici les supports utilisés au cours du deuxième temps d'échanges du séminaire ainsi que les résultats de ce moment de travail :

Liste des totems soumise aux participants

Chamois : Agilité, hauteur de vue, acuité auditive.	Ours : Ancestralité, puissance, clairvoyance.
Chouette : Vision, introspection, sagesse.	Lièvre : Rapidité, liberté, chance.
Éléphant : Mémoire, sagesse, longévité.	Aigle : Acuité, transcendance, noblesse.
Fourmi : Activité, construction, organisation.	Cheval : Liberté, exploration, dignité.
Castor : Construction, équilibre, architecte.	Loutre : Efficacité, partage, joie.
Pingouin : Liberté, résistance, adaptation.	Loup : Loyauté, famille, observation.
Oiseau : Harmonie, joie, inspiration.	Chat : Affection, chaleur, discrétion.
Perroquet : Loquacité, longévité, endurance.	Écureuil : Collectionneur, agilité, prudence.
Lion : Vigilance, force, suprématie.	

21 L'équipe de l'association Wikimedia France avait manifesté son intérêt pour l'événement mais n'a finalement pas pu y participer.

La taille des totems représente "grossièrement" l'importance des collectifs en termes de nombre de membres. Il convient de remarquer aussi que la pieuvre utilisée comme totem par les membres du collectif EdMus ne faisait pas partie de la liste, ils ont choisi de le créer et de lui associer les qualités suivantes : "multiforme, adaptable, attachant aussi ou collant même" (un membre d'Edmus).



Colloque ETICS, juin 2018

COLLECTIFS D'ENSEIGNANTS : QUELLES ÉVOLUTIONS DU XXE SIÈCLE À NOS JOURS ?

Ce texte correspond à une synthèse du rapport de recherches accessible dans son intégralité en ligne (Beauné et al., 2019).

DANS LE SILLAGE DES LOIS DE JULES FERRY...

Trois mouvements d'ampleur caractérisent le début du XXe siècle pour les enseignants : le développement des premiers syndicats, celui des associations de spécialistes d'une discipline et celui du mouvement de l'Éducation Nouvelle.

Les enseignants membres de ce mouvement militaient pour la transformation des pratiques éducatives traditionnelles (ou magistrales) via des méthodes actives sollicitant de diverses manières l'implication des élèves. Pendant l'entre-deux guerres, cette revendication a été considérée comme une condition importante pour la préservation de la paix à l'échelle internationale – ce qui indique la vigueur et l'intensité des espoirs associés aux pratiques éducatives à cette époque.

Au fur et à mesure du siècle, le mouvement de l'Éducation Nouvelle a révélé des fractures, souvent liées à des conflits de valeurs entre les personnes qui y participaient le plus. De ces fractures sont nés plusieurs collectifs d'enseignants.

Après-guerre, certains d'entre eux ont joué des rôles importants dans l'élaboration de réformes et la prise de décisions politiques pour l'éducation. Certains sont encore actifs de nos jours : le Groupe Français d'Éducation Nouvelle (GFEN)²², les Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active (CE-MÉA)²³, le Cercle de Recherche et d'Action Pédagogique (CRAP-Cahiers pédagogiques)²⁴, l'Institut coopératif de l'École Moderne (ICEM ou « mouvement Freinet »)²⁵, etc²⁶.

22 Les statuts de l'association du GFEN sont déclarés en 1922 ; voir : <http://www.gfen.asso.fr/fr/accueil>.

23 En 1937, la création des CEMÉA est soutenue par le ministre J. Zay dans le cadre des politiques du Front Populaire ; voir : <http://www.cemea.asso.fr/>.

24 Ce collectif a été créé en 1946 ; voir : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/>.

25 Ce collectif a été fondé en 1947 par Elise et Célestin Freinet ; voir : <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/>.

26 Remarquons, à propos de cet ensemble de noms de collectifs, que certains renvoient plutôt à des groupes restreints ou privés (« groupe », « cercle ») quand d'autres ont des connotations plus institutionnelles (« centre », « institut »).

À la suite des deux guerres mondiales, l'activisme des premiers instituteurs de la République s'est lentement effacé : la démocratisation de l'accès aux études secondaires a transformé les populations d'enseignants (de plus en plus issues de classes sociales privilégiées), leurs engagements et, simultanément, les relations entre les collectifs d'enseignants. Par exemple, dans les années 1990, le développement des technologies du Web²⁷ soutient la croissance de collectifs soucieux d'enjeux disciplinaires alors que le taux de syndicalisation décroît de manière générale.

NOUVEAUX MÉDIAS, NOUVELLES PRATIQUES ?

Au tournant du XXe siècle, de nouvelles pratiques d'interaction se sont développées en ligne. Des listes de discussion ont notamment été créées en nombre, souvent à l'initiative des inspecteurs.

Certaines recherches ont montré qu'une minorité d'inscrits s'y exprimait, souvent pour diffuser des pratiques validées par l'institution, afin de les développer et dans un souci de gestion de l'innovation pédagogique (Drot-Delange, 2001 ; Caviale et Bruillard, 2009).

Les écrits de ces listes ont un caractère (quasi-)public : il suffit souvent de se créer un compte pour accéder aux contenus, potentiellement lisibles par la hiérarchie ou les parents d'élèves. Produits dans des groupes massifs où, la plupart du temps, les membres ne se connaissent pas, ces écrits ont vraisemblablement joué un rôle important dans les évolutions les plus récentes des collectifs d'enseignants.

ACTUALITÉS DES COLLECTIFS D'ENSEIGNANTS

À partir des années 2010, les enseignants et les collectifs d'enseignants ont développé, comme d'autres, des utilisations variées des réseaux sociaux. En France, plusieurs collectifs ont rapidement fédéré d'assez grands nombres d'enseignants sur ces réseaux, en particulier Twitter et Facebook : la Twittée (2013), les Savanturiers (2013), Inversons la classe ! (2014), Edmus (2014), etc.

Les discours produits sur les réseaux sociaux paraissent marqués par des effets de normalisation encore plus importants que ceux observés dans le cadre des listes de discussion :

[...] une « synchronisation de masse » de la pensée, des expériences et des idées.

27 Premiers navigateurs web (de Mosaic à Mozilla), premiers services de blogues et de wiki (ou plateformes d'écriture collective), etc.

Alors que les utilisateurs développaient tous des pratiques différentes, leurs actions partagent ensuite d'importantes « similarités ». (Traduit de Bergviken Rensfeldt, Hillman et Selwyn, 2018, p. 246).

En contraste avec d'autres collectifs qui déterminent des visées d'intérêt général et tendent à dépersonnaliser les contributions en les diffusant avec une attribution collective, les activités d'une partie des collectifs récemment créés se structurent autour de la valorisation de « praticiens modèles » : des enseignants sont en effet littéralement associés à des *influenceurs*, une notion empruntée au marketing²⁸.

Certains enseignants-influenceurs, actifs dans plusieurs collectifs créés dans le courant des années 2010, ont aussi reçu des prix lors de concours organisés par des grandes entreprises du numérique (comme Apple ou Microsoft).

Par ailleurs, dans la même période, un mouvement dit de l'Éducation fondée sur la preuve s'est étendu des pays d'Amérique du Nord à ceux européens : bien qu'il existe des différences importantes dans les réalisations associées à ce mouvement, ses adeptes soutiennent généralement qu'il est possible et souhaitable de répliquer les pratiques éducatives ayant fait la preuve de leur efficacité²⁹.

Afin d'identifier ces « bonnes pratiques », des études expérimentales sont menées sur des échantillons de classes constitués aléatoirement. Remarquons que l'analyse croisée des résultats peut se heurter à des problèmes d'homogénéité de réalisation des expériences, rendant dès lors toute comparaison incertaine.

PERSPECTIVES ?

Des recherches que nous avons menées entre 2015 et 2018, il ressort que l'émergence d'enseignants-influenceurs et le courant de l'Éducation fondée sur la preuve structurent les activités d'une partie des collectifs d'enseignants créés récemment mais aussi qu'une partie des collectifs plus anciens peuvent y faire référence. Or, ces deux tendances diffèrent de l'héritage des mouvements historiques, comme celui de l'Éducation Nouvelle.

28 Notons que le terme « ambassadeur » est aussi utilisé : les enseignants-ambassadeurs peuvent avoir à postuler pour diffuser auprès de leurs pairs, les ressources éducatives produites par des entreprises concernant les élèves et/ou la formation des enseignants. Consulter, sur ce point, les pages web suivantes : <https://ictevangelist.com/ethics-in-edtech-brand-ambassadors-and-obligations/> ou <https://www.birds.cornell.edu/k12/be-an-ambassador/> (consultées le 06/10/20).

29 « [...] le monde éducatif anglo-saxon se voit investi depuis près de vingt ans par un courant de recherche en quête de preuve, l'*evidenced-based education* – EBE ou éducation fondée sur la preuve. [...] Issue à l'origine du domaine médical, l'EBE valorise des approches quantitatives indissociables d'essais contrôlés randomisés, et la recherche de causalités » (Hosson et Orange, 2019). Voir aussi : Standards et bonnes pratiques en éducation. (voir p.112)

Par ailleurs, les membres de collectifs (et les chercheurs qui s'y intéressent) utilisent principalement des métaphores en rapport avec l'espace pour les décrire : « nébuleuse », « galaxie », « constellation », etc.

Ces métaphores indiquent, *a minima*, que l'écosystème formé par les collectifs d'enseignants est vaste et, simultanément, lointain. S'il n'est pas évident de le définir ou de se le représenter, c'est qu'il est, pour beaucoup, un univers méconnu.

Cette méconnaissance renvoie à un enjeu social sensible, aujourd'hui plus encore qu'hier : alors que se développent des pratiques de mesure et de comparaison des performances individuelles, comment soutenir la (re-)découverte des dimensions collectives du travail enseignant ?

STANDARDS ET BONNES PRATIQUES EN ÉDUCATION

Au cours du XXe siècle, deux notions se banalisent dans le domaine des pratiques éducatives : celle de « standards » et celle de « bonnes pratiques ». La première de ces notions peut être expliquée en revenant à la loi *No child left behind*, promulguée en 2002 par G.-W. Bush aux États-Unis.

Cette loi prévoit que les élèves passent des tests d'évaluation de leur maîtrise de *standards*³⁰ de compétences en 4e, 8e et 12e année (ou CMI, 4e et terminale en France). Si l'optique déclarée était de soutenir la progression d'élèves défavorisés, dans les faits, ces tests ont montré différents effets pervers :

Les résultats obtenus par les élèves [...] sont utilisés pour juger les performances des établissements et des enseignants [...]. Les établissements se retrouvent ainsi dans des situations de concurrence pour l'obtention de financement.

Les enseignants, placés eux aussi dans une logique de concurrence qui nuit à la coopération et au travail d'équipe, se sentent souvent contraints de pratiquer un enseignement réducteur, peu enrichissant pour les élèves, de type « bachotage » (*teaching to the test*), pour assurer leur prime. (Montagutelli, 2009)

La notion de « bonnes pratiques » renvoie, en quelque sorte, aux coulisses des « standards » : elle correspond en effet à l'identification des « attitudes et conduites des professionnels qui conditionnent l'efficacité de leurs pratiques » (Maulini *et al.*, 2012).

Elle peut indiquer la recherche de méthodes, voire une intention de *répliquer* des pratiques pédagogiques jugées performantes en fonction de critères locaux. Ces visées renvoient à une gestion de type industriel des systèmes éducatifs, où la rentabilité constitue un critère de compétitivité.

30 Un standard en éducation correspond à ce que tous les élèves devraient avoir minimalement acquis à un moment donné de leur scolarité.

Quelques caractéristiques des collectifs d'enseignants

Éric Bruillard, Laboratoire EDA, Université de Paris

Comprendre les collectifs d'enseignants, d'hier et d'aujourd'hui peut se faire en les interrogeant autour de quatre dimensions :

- (1) leurs objectifs déclarés et leurs valeurs,
- (2) leur organisation et leurs héros ou figures,
- (3) les instruments utilisés,
- (4) les rituels mis en place.

Ces dimensions renvoient à différents points de vue : axiologique, organisationnel et communicationnel, technique et anthropologique. Mais ce sont également leurs trajectoires qui importent, certains disparaissent rapidement, d'autres se transforment assez radicalement (voir Baron et Zablou, 2017 ; Quentin, 2014), dans des articulations changeantes avec les institutions éducatives et le monde marchand. Nous allons essayer de donner des repères et discuter quelques exemples, en France et d'autres pays.

DE SIMPLES OBJECTIFS, DES PROFESSIONS DE FOI, VOIRE DES MISSIONS

Sous quel étendard les personnes ont-elles choisi de se rallier ? S'agit-il d'un simple objectif pratique comme de partager les ressources éducatives construites, c'est-à-dire une vision et un bénéfice *internes* ? Ou alors un objectif plus *externe*, comme « former les enseignants à l'usage des TIC » mais qui peut être adopté par n'importe quelle structure, marchande ou non ? Ou encore un objectif plus général concernant l'amélioration de l'éducation ou l'ouverture de nouveaux possibles pour les enseignants et les élèves ?

Au-delà des buts affichés d'une association, la *manière* de déclarer les objectifs varie : d'une profession de foi (avec la devise « les mathématiques pour tous » pour Sesamath³¹), un texte d'orientation (avec la devise « Tous capables » pour

31 <http://www.sesamath.net/index.php?page=professiondefoi>

le GFEN³²), un manifeste et des principes pour guider l'action (CEMÉA³³), des valeurs (ICEM³⁴), des objectifs et des actions (Invertissons la classe !³⁵), trois vocations, qui sont des actions, pour les Savanturiers³⁶...

D'autres associations, plutôt disciplinaires, pourtant très actives, sont peu prolifiques. Ainsi Weblettrés déclare simplement sa « vocation de favoriser les échanges en proposant aux enseignants des services d'édition collective ou des ressources pour leur usage professionnel, avec l'ambition de favoriser l'innovation pédagogique et l'exploitation des nouvelles technologies en classe³⁷ ». Myelec s'affiche uniquement comme « site et forum d'aide scolaire³⁸ ».

Reprenant des formes anglo-saxonnes, des associations récentes articulent vision, mission et principes d'action. Ainsi Synlab³⁹ déclare souhaiter que « chacun vive, dès le plus jeune âge une expérience d'apprentissage épanouissante.. » (vision) et propose d'accompagner « les enseignants, les cadres et les formateurs à développer leurs potentiels... » (mission), puis décrit des principes d'action. On va retrouver une rhétorique assez proche avec des agences, des ONG. Ainsi le JISC⁴⁰, agence qui propose des « solutions numériques » pour l'éducation et la recherche britannique, a une vision plutôt nationale et une mission de société de service.

L'École branchée⁴¹, qui se présente comme un média à but non lucratif (ce n'est pas une association d'enseignants), est un exemple québécois intéressant : un magazine, des guides pédagogiques, des formations, n'est-ce pas l'activité d'une association d'enseignants ?

La mission qu'elle se confie est d'« aider les enseignants à tirer profit des TIC pour favoriser la réussite de leurs élèves ».

32 http://www.gfen.asso.fr/presentation_gfen/texte_d_orientation

33 Manifeste : <http://www.cemea.asso.fr/spip.php?rubrique1008> ; Principes : <http://www.cemea.asso.fr/spip.php?article2770>

34 <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/11537>

35 <http://www.laclassainversee.com/a-propos-contactnos-objetsifs/>

36 <https://les-savanturiers.cri-paris.org/a-propos/presentation/>

37 <https://www.weblettrés.net/index3.php?page=whois>

38 <https://www.myeleec.fr/>

39 <https://syn-lab.fr/lassociation/>

40 <https://www.jisc.ac.uk/about/corporate/strategy> Vision: for the UK to be the most digitally advanced higher and further education and research nation in the world. Mission: to enable people in higher education, further education and skills in the UK to perform at the forefront of international practice by exploiting fully the possibilities of modern digital empowerment, content and connectivity

41 <https://ecolebranchee.com/>

Sa vision est orientée vers des actions qui leur sont offertes :

Découvrir des ressources pédagogiques pertinentes à leur pratique, s'approprier de nouvelles approches pédagogiques, vivre des expériences de formation continue créatives et humaines, rencontrer d'autres enseignants inspirants afin de valoriser la profession.⁴²

Des valeurs sont mises en avant : « Innovation, créativité et leadership ». Ces valeurs revendiquées apparaissent comme des compétences ou des dispositions attestant de la capacité à mener à bien les missions spécifiées.

L'histoire de l'École branchée, racontée sur leur site, est caractéristique⁴³ : un site web est lancé par deux enseignants en 1996, puis une revue est créée en 2000, éditée par De Marque⁴⁴, une entreprise spécialisée dans la distribution de ressources éducatives et de livres numériques ; cette revue est cédée en 2012 à l'organisme sans but lucratif L'École branchée. Des formations continues d'enseignants sont lancées en 2017 ainsi que « des rencontres en vidéos avec des acteurs inspirants du monde de l'éducation ». En 2018, un nouveau service École branchée sur la famille⁴⁵ est proposé, intégrant un nouveau public, les parents. L'équipe de trois personnes qui s'en occupe comprend notamment une « enseignante depuis plus de 15 ans et fondatrice d'Edu GoPro⁴⁶ », une entreprise d'accompagnement scolaire, et une coach professionnelle⁴⁷.

Côté Belgique francophone, Enseignons.be (devise : *partager pour mieux enseigner*), plateforme gratuite de ressources pédagogiques et de cours en ligne, propose de même un service de soutien et de remédiation scolaire. Sa présentation se résume à un historique (« D'un échange de ressources pédagogiques... A un véritable portail pédagogique »⁴⁸).

Enseigner.org est suisse. Site personnel créé en 2003⁴⁹, il reste gratuit et personnel depuis l'origine⁵⁰. En observant les différentes déclarations, apparaît une dialectique entre des objectifs externes et internes : changer le monde ou se changer soi-même ?

42 <https://ecolebranchee.com/a-propos/>

43 <https://ecolebranchee.com/a-propos/> (fin de page, rubrique Notre Histoire)

44 <https://www.demarque.com/>

45 <https://ecolebranchee.com/famille/>

46 <https://www.edugopro.ca/>

47 <http://www.lafamiliedemavie.com/a-propos/>

48 <https://www.enseignons.be/qui-sommes-nous/>

49 <https://enseigner.org/accueil/10-ans>

50 Avec un blog, un site dédié aux mathématiques <https://www.i-maths.org/>

Peut-être faut-il d'abord se changer avant de changer le monde, ou plus simplement changer ses pratiques.

Le paysage des *groupes* autour de l'éducation est dense et complexe, sans frontière claire avec une continuité entre le marchand, le « sans but lucratif » et le bénévole. L'apparition du crowdsourcing contribue à rendre perméables les frontières : des entreprises ont intérêt à favoriser le bénévolat car cela leur permet d'une part d'offrir des services à moindre coût et, d'autre part, de repérer des personnes auxquelles elles peuvent confier des responsabilités dans des activités financées. Se faire repérer ou mieux : devenir *influenceur* (cf. p. 35) est une manière de faire émerger de l'individuel dans un espace collectif.

DES ORGANISATIONS PEU VISIBLES, DES FIGURES TUTÉLAIRES OU DES INFLUENCEURS

L'organisation interne d'une association n'est pas toujours facile à percevoir. On repère les aspects déclarés et visibles, comme un conseil d'administration, mais le fonctionnement interne est souvent opaque (parfois même pour les membres). Nous n'allons pas détailler cela ici (voir Quentin 2014).

Le « Qui sommes-nous ? » classique conduit aux photos des membres de l'équipe si elle est petite (Enseignons.be⁵¹) ou du conseil d'administration (dans le cas d'Inversons la classe⁵²). On peut y voir une illusion de transparence et de proximité ; les personnes se montrent et les images donnent confiance.

Le ThinkTank #Leplusimportant⁵³ a deux galeries de « Qui sommes-nous ? » : la première propose 103 vignettes liées à des comptes sur LinkedIn⁵⁴ ; la seconde, alors qu'elle fait mention de plus de 300 membres, n'affiche, avec leur photographie, que 18 personnes, avec un annuaire interrogeable⁵⁵.

Les associations d'enseignants nées dans les années 2000 comme Sesamath⁵⁶ et Weblettres⁵⁷ fournissent une présentation de tous leurs membres actifs. Un tel choix produit une vision très égalitaire parmi les membres (moins d'une centaine) de ces associations.

51 <https://www.enseignons.be/qui-sommes-nous/>

52 <http://www.laclassainversee.com/a-propos-contact/qui-sommes-nous/>

53 <https://leplusimportant.org/>

54 <https://leplusimportant.org/#quisommesnous>

55 <https://leplusimportant.org/leplusimportantambitions/#quisommesnous>

56 https://www.sesamath.net/index.php?page=membres_actifs

57 <https://www.weblettres.net/index3.php?page=qui>

Dans les associations ayant beaucoup plus de membres, des annuaires exhaustifs ne sont pas proposés, ce qui introduit une hiérarchie. La question est alors de savoir qui représente l'association, qui parle au nom de l'association et quelles *figures* incarnent l'association.

En fait, dès les listes de discussion, mis à part le rôle avant tout technique dévolu au gestionnaire, apparaissent des personnes, au sein des associations, dont la parole est censée être plus légitime que d'autres. Comment concilier une activité éminemment collective avec une reconnaissance individuelle ?

On trouve des figures tutélaires pour les anciennes associations, à l'instar de Freinet pour l'ICEM, puis des sortes de porte-parole dans les listes de discussion (Caviale et Bruillard, 2009) et maintenant : des *influenceurs*.

Dans le premier cas, les figures préexistent au mouvement ou à l'association qu'elles ont contribué à créer. Dans les autres cas, le statut est octroyé par d'autres membres à des personnes dotées d'un certain charisme déployant une activité visible plus importante que celle des autres, ce qui rend leur activité d'autant plus visible. Une forme récurrente qui rappelle dans le meilleur des cas, le *Page Rank* de Google, voire le *like* de Facebook. Ce n'est pas sans lien avec le fonctionnement des instruments utilisés.

INSTRUMENTS ORGANISATEURS DÉTERMINANT LE FONCTIONNEMENT

Les forums et listes de discussion, Facebook, Twitter et autres induisent des fonctionnements spécifiques. On peut distinguer les technologies *externes*, servant aux activités de diffusion, et celles *internes*, utilisées pour le travail et la conduite des projets par les membres des collectifs.

On vient de voir qu'il n'est pas facile de faire le lien entre ce qui est rendu visible et les processus internes. En tous cas, les technologies numériques utilisées orientent vers des identités dites « calculées » : les actions faites sont comptabilisées, tout comme les lectures. On compte : les nombres d'abonnés, le nombre d'interventions, le nombre de *followers* pour Twitter, etc⁵⁸. C'est plus la communication qui est mise en exergue et mesurée, que l'intérêt et la qualité des ressources développées et échangées (cf. p. 42).

58 Ainsi dans une présentation récente des universités numériques thématiques (voir <http://univ-numerique.fr/presentation/>), le nombre d'abonnés de leur site Internet est mis en avant, alors que les taux d'utilisation et de transformation des ressources produites reste inconnu.

La manière dont les mêmes instruments sont investis dans différents contextes est éclairante. Depuis le début des années 2000, l'un des instruments de référence est le site de partage : *repository* en anglais, c'est-à-dire l'entrepôt, pas le cimetière des ressources éducatives, mais un lieu dans lequel on peut les déposer et les extraire. Un tel entrepôt peut être institutionnel, marchand ou associatif, voire une combinaison changeante des trois, une cathédrale et un bazar, en détournant l'expression d'Eric Raymond. Étudions rapidement quelques cas.

Le site suédois *Lektion.se*⁵⁹ est un bon exemple. Selon Rickard Vinde, ce site est né en 2002, sous l'impulsion de deux personnes. C'était, à l'époque, une nouveauté, ce qui a attiré de nombreux enseignants. Recueil d'idées et de leçons, sans pour autant correspondre à un programme complet (on n'y trouve pas de manuels), pour tous les niveaux de la maternelle à la terminale, interrogeable par niveau et par discipline, les enseignants y trouvaient des éléments qu'ils adaptaient.

Cette gigantesque base de données de plans de cours, regroupant un grand nombre d'enseignants inscrits, a attiré des annonceurs, y compris des éditeurs éducatifs, ce qui a permis au site d'être financé par la publicité. Il n'y a pas ou peu de contrôle de la qualité et, en 2019, on peut faire le constat que beaucoup de ressources sont assez anciennes et apparemment pas adaptées au nouveau curriculum national de 2011 en Suède.

Si *Lektion.se* a encore de très nombreux utilisateurs enregistrés, il semble qu'il ait un peu perdu de son attrait, remplacé par des groupes Facebook où des enseignants d'une même discipline échangent idées et ressources et d'autres groupes liés à des organisations thématiques.

Une nouveauté est à signaler : le site *www.lararsidan.se* (*The Teacher Page*), qui semble être un mélange de *Lektion.se* et de publication éditoriale. Géré par un petit groupe d'enseignants et de commerciaux, il offre des ressources numériques, souvent « clés en main », que l'on peut tester gratuitement.

Concernant un entrepôt (distribué) administré par les autorités éducatives françaises, *Edubases*⁶⁰ est un bon exemple. On pourrait le qualifier d'ensemble de bazars mal gérés qui se donne des allures de cathédrale. Sorte de chef d'œuvre en péril, sa devanture a été refaite récemment (courant 2018). L'interface a été revue, simplifiée, les modes de recherche ont été unifiés⁶¹.

59 *Lektion* a pour signification « leçon ».

60 <https://edubase.eduscol.education.fr/>

61 <https://eduscol.education.fr/cid57544/edubase-une-banque-nationale-de-scenarios-pedagogiques.html#lien0>

Mais le contenu est très hétérogène et assez ancien, quelques pépites s'y trouvent mais la qualité est en question⁶².

Le Vietnam offre aussi un panorama intéressant de sites de partage de ressources. Ils ont été étudiés par Thai Nguyen dans le cadre de sa thèse. Elle constatait que le site web officiel créé pour le partage de ressources (www.edu.net.vn) était à l'époque peu fourni (avril 2010) et peu utilisé, de même que les sites associés à des projets tels www.atl.edu.net.vn (projet Vietnam-Belgique) ou www.dayhocintel.net (programme Intel Teach).

Par contre, deux sites privés étaient très prisés : *Centea* (www.giaovien.net), qui n'est plus opérationnel, et surtout *Violet* (www.violet.vn), le plus connu et celui qui contenait le plus de ressources. *Violet* est le nom d'un logiciel de présentation assistée par ordinateur (commercialisé par l'entreprise *Violet*) et le partage de ressources, notamment celles utilisant le logiciel, renforce l'entreprise.

Violet a bien introduit son site web dans les écoles, en particulier auprès des enseignants, dans des séminaires, des colloques et des formations pour les enseignants. On peut noter qu'au cours des formations organisées par *Violet*, les enseignants doivent produire des cours. À l'issue de ces formations, *Violet* peut alors choisir les meilleurs cours et les mettre en ligne. (Thai et al., 2010)

Notons que ce site de partage utilise un système à points. Créer un compte et déposer des ressources permet de gagner des points, en télécharger en tranche, ceci afin d'inciter les inscrits à déposer. Mais il est possible de créer plusieurs comptes et donc de contourner le système sans déposer de document. Ceci peut expliquer pourquoi il y a plus de comptes que d'utilisateurs. Enfin, des enquêtes auprès des enseignants montrent que les enseignants des lycées d'excellence, censés être meilleurs, déposent moins de ressources que les autres.

En fait, ils préfèrent garder leurs propres trucs pour gagner de l'argent avec des cours supplémentaires, aussi parce qu'ils forment leurs élèves à des compétitions nationales. Comme dans la situation malgache (cf. p. 45), la compétition et les nécessités économiques ne font pas bon ménage avec le partage.

Ces exemples interrogent. Autant des associations disciplinaires, développant elles-mêmes (*Sesamath*) ou avec des éditeurs privés (*Weblettres*), peuvent produire des ressources jugées de très bonne qualité, autant des associations ou des structures généralistes peuvent rencontrer des difficultés à le faire.

62 Une étude approfondie a été menée par le laboratoire STEF sur les *Edubases* dans plusieurs disciplines. : Bruillard, É., Hannoun, P., Magneron, N. et Roumy Akue, M. (2017).

Les premières forment leurs membres et un processus de professionnalisation se met en place, générant un cercle vertueux. Les autres cherchent souvent à susciter l'adhésion : elles tendent à éviter le rejet des propositions des membres et les effets clivants. La quantité d'éléments déposés est un argument promotionnel.

Une telle logique de participation sans barrière, sans processus interne d'amélioration peut aboutir à un ensemble de piètre qualité. *A contrario*, des exigences fortes de qualité peuvent décourager les participants néophytes. Ce problème est rencontré par Wikipédia dont les exigences de qualité se sont peu à peu renforcées, conduisant à des attentes de compétences que ne possèdent pas nombre de contributeurs, posant la question de leur accompagnement et de leur formation.

RITUELS QUI INSTITUTIONNALISENT LES ASSOCIATIONS

Enfin, des rituels sont nécessaires et le premier d'entre eux : le colloque annuel de l'association. Moment de rencontre, moment de transmission, favorisant la cohésion et le sentiment d'appartenance, il joue un rôle clé dans la vie d'une association.

Cela peut être l'occasion d'adopter des textes fondateurs ou des manifestes, de discuter des tendances, comme dans toute association. Sur le site présentant les derniers congrès d'Inversons la classe !, une image d'amphithéâtre est proposée, les nombreuses personnes visibles applaudissant ou levant une pancarte⁶³ : la force du nombre ?

On peut dire finalement que, quelles que soient leurs missions, les instruments organisent les associations et les rendent visibles, les rituels les institutionnalisent et les figures les incarnent.

PERSPECTIVES

Le paysage que nous venons brièvement de broser est très changeant. Les interactions sont complexes entre les divers mondes des institutions éducatives, des praticiens et des entrepreneurs. Les technologies du web, les sites de partage ont favorisé le développement des associations d'enseignants telles Sesamath et Weblettrés, qui se sont dotées d'une véritable force collective, comme

certaines de leurs prédécessrices (le GFEN, l'ICEM, etc.) : un monde dans lequel les associations d'enseignants produisent en restant proches du terrain, mettant à distance le marché, ouvrant des trajectoires professionnelles intéressantes à leurs membres.

À la suite de Twitter, support de collectifs « agiles », l'arrivée de nouveaux instruments que sont les plateformes, les smartphones disposant de techniques de géolocalisation est en train de bousculer ce monde. Il n'est en effet plus *nécessaire* de mettre en place des serveurs pour que les élèves puissent s'y connecter et accéder aux applications construites. Il n'y a plus non plus besoin d'*intermédiaires* avec les entreprises : quelques enseignants *influenceurs* peuvent suffire. Nul besoin d'une grande technicité pour obtenir les applications que l'on peut directement tester sur les nouveaux téléphones dans les mains de la plupart des élèves : la mise en relation est directe, dans un marché ouvert s'adressant aux individus, pas aux groupes, passant outre toutes les hiérarchies. Quels effets sur l'éducation ?

63 <https://clit2018.sciencesconf.org/> et <https://clit2019.sciencesconf.org/>

Bibliographie

- Baron, G.-L.** (1990). L'informatique en éducation, vingt ans après. *Culture technique*. Consulté à l'adresse http://documents.irevues.inist.fr/bitstream/handle/2042/32642/C&T_1990_21_193.pdf?sequence=1
- Baron, G.-L. et Burkhardt, J.-M.** (2011). *Thèmes et approches de recherche en apprentissages, éducation et formations. Quelques enseignements du projet PREA2k30*. Consulté le 13/08/19 à l'adresse : <http://prea2k30.scicog.fr/contribs/fichierjoint/79.pdf>
- Baron, G.-L. et Dané, É.** (2007). Pédagogie et ressources numériques en ligne : Quelques réflexions. *EPINET, revue électronique de l'EPI*. Consulté le 13/08/19 à l'adresse : <http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a0709c.htm>
- Baron, G.-L. et Zablou, S.** (2019). Éléments d'analyse de deux collectifs militants : les cas de l'EPI et du GAMA. In Beauné et al. (2019, pp. 207-216). *Collectifs en réseau d'enseignants producteurs de ressources. Rapport scientifique des laboratoires STEF et EDA dans le cadre de la convention DNE*. Université Paris 5 Sorbonne Descartes ; ENS Cachan. Consulté le 04/06/19, de : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02022830>
- Baron, G.-L. et Zablou, S.** (2017). De la constitution de ressources personnelles à la création de communautés formelles : étude de cas en France. *Review of Science, Mathematics and ICT Education, 11* (2), 27-45.
- Barnaud, G.** (1992). *Sciences de la nature, sciences de la société : Les passeurs de frontières*. CNRS Éditions via OpenEdition.
- Baudé, J.** (2011). Quelques points de repère dans une histoire de 40 ans : L'association Enseignement Public et Informatique (EPI). *Revue de l'EPI (Enseignement Public et Informatique)*, (132), en - ligne. Consulté à l'adresse https://www.epi.asso.fr/revue/histo/h11epi_jb.htm
- Beauné, A., Levoine, X., Bruillard, E., Quentin, I. C., Zablou, S., Carton, T., ... Baron, G. L.** (2019). *Collectifs en réseau d'enseignants producteurs de ressources. Rapport scientifique des laboratoires STEF et EDA dans le cadre de la convention DNE*. Université Paris 5 Sorbonne Descartes ; ENS Cachan. Consulté le 04/06/19, de : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02022830>
- Beauné, A., Levoine, X. et Quentin, I.** (2019). Une évolution du modèle de référence des collectifs d'enseignants ? Analyse contrastive des discours de représentants de collectifs. In Beauné et al. (2019, pp. 100-129). *Collectifs en réseau d'enseignants producteurs de ressources. Rapport scientifique des laboratoires STEF et EDA dans le cadre de la convention DNE*. Université Paris 5 Sorbonne Descartes ; ENS Cachan. Consulté le 04/06/19, de : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02022830>

[archives-ouvertes.fr/hal-02022830](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02022830)

- Beauné, A., Levoine, X., et Quentin, I.** (2018). *Collectifs en réseaux d'enseignants producteurs de ressources. Compte-rendu du séminaire public organisé le 7 mars 2018 à l'université Paris Descartes*. Consulté le 13/08/19 à l'adresse : http://eda.recherche.parisdescartes.fr/wp-content/uploads/sites/6/2018/06/CR_seminaire.pdf
- Beauné, A.** (2019a). Archipel vivant du web des collectifs d'enseignants : propositions pour élaborer un hypertexte. In Beauné et al. (2019, pp. 77-99). *Collectifs en réseau d'enseignants producteurs de ressources. Rapport scientifique des laboratoires STEF et EDA dans le cadre de la convention DNE*. Université Paris 5 Sorbonne Descartes ; ENS Cachan. Consulté le 04/06/19, de : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02022830>
- Beauné, A.** (2019b). Exploration du fonctionnement d'un collectif ancien : dynamiques à l'oeuvre pour le secteur langues du GFEN. In Beauné et al. (2019, pp. 216-238). *Collectifs en réseau d'enseignants producteurs de ressources. Rapport scientifique des laboratoires STEF et EDA dans le cadre de la convention DNE*. Université Paris 5 Sorbonne Descartes ; ENS Cachan. Consulté le 04/06/19, de : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02022830>
- Beauné, A.** (2018). Travail collectif et individuel des enseignants sur leurs ressources le cas d'un collectif dédié aux langues. *Carrefours de l'éducation*, n° 46(2), 145-160.
- Beauné, A.** (2015). *Contribution à l'étude des pratiques instrumentées des formateurs d'adultes : Le cas du DILF* (Phdthesis, Université Paris 5 Sorbonne Descartes). Consulté à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01401880/document>
- Belyaev, I., Dean, A., Eger, H., Hubmann, G., Jandrisovits, R., Kern, M., ... Thill, R.** (2016). EUROPAEM EMF Guideline 2016 for the prevention, diagnosis and treatment of EMF-related health problems and illnesses. *Reviews on Environmental Health*, 31(3), 363-397. <https://doi.org/10.1515/reveh-2016-0011>
- Bereiter, C. et Scardamalia, M.** (2009). *The psychology of written composition*. New York London: Routledge.
- Bergviken Rensfeldt, A., Hillman, T. et Selwyn, N.** (2018). Teachers 'liking' their work? Exploring the realities of teacher Facebook groups. *British Educational Research Journal*, 44(2), 230-250. <https://doi.org/10.1002/berj.3325>
- Boninger, F., Molnar, A., et Saldaña, C.** (2020). *Big Claims, Little Evidence, Lots of Money : The Reality Behind the Summit Learning Program and the Push to*

Adopt Digital Personalized Learning Platforms. <https://nepc.colorado.edu/publication/summit-2020>

- Borges, J. L.** (1982). *L'auteur et autres textes* (Ed. bilingue). Gallimard.
- Bruillard, É.** (2018). Rapport final du projet ReVEA.
- Bruillard, É.** (1997). *Les machines à enseigner*. Editions Hermès.
- Bruillard, É., Hannoun, P., Magneron, N. et Roumy Akue, M.** (2017). *Analyses des ÉDU'bases : pages web, modalités de recherche, ressources accessibles*. Rapport STEF dans le cadre du projet ANR ReVEA. 32 p.
- Caviale, O. et Bruillard, É.** (2009). Les jeux d'acteurs sur des listes de discussion institutionnelles d'enseignants. *Réseaux*, 155(3), 137. <https://doi.org/10.3917/res.155.0137>
- Cardon-Quint, C. et d'Enfert, R.** (2014). Militantisme et identité professionnelle enseignante : les associations de spécialistes en perspective. *Histoire de l'éducation*, (142), 11-52. <https://doi.org/10.4000/histoire-education.2907>
- Carton, T.** (2019). Le WebPédagogique : une communauté ? In Beauné et al. (2019, pp. 273-296). *Collectifs en réseau d'enseignants producteurs de ressources. Rapport scientifique des laboratoires STEF et EDA dans le cadre de la convention DNE*. Université Paris 5 Sorbonne Descartes ; ENS Cachan. Consulté le 04/06/19, de : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02022830>
- CERI-OCDE.** (1971). *L'enseignement de l'informatique à l'école secondaire*. Paris : OCDE.
- Coriat, B.** (2014). Le retour des communs. *Revue de la régulation*, 14 | 2e semestre. Consulté de : <http://journals.openedition.org/regulation/10463>
- Cour Des Comptes.** (2019). *Le déploiement du numérique pour l'éducation : un concept sans stratégie, un déploiement inachevé*. Consulté le 06/01/2020 de : <https://www.ccomptes.fr/system/files/2019-07/20190708-rapport-service-public-numerique-education.pdf>
- Cornet, J.** (2017). Pour des collectifs militants apprenants. *Revue française de pédagogie*, n° 200(3), 51-59. Consulté le 13/08/19 à l'adresse : <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2017-3-page-51.htm>
- Cuban, L.** (1997). Salle de classe contre ordinateur : vainqueur la salle de classe. *Recherche & formation*, 26(1), 11-29. <https://doi.org/10.3406/re-for.1997.1447>
- Cuban, L.** (1986). *Teachers and Machines : The Classroom Use of Technology Since*

1920. Teachers College Press.

- Debray, R.** (2017). Une journée particulière. *Le Monde*.
- de Hosson, C. et Orange, C.** (2019). Les résultats des recherches en didactique des sciences et des technologies : quelle validité et à quelles conditions ? *Recherches en didactique des sciences et des technologies (RDST)*, (20). Consulté à l'adresse : <http://journals.openedition.org/rdst/1919>
- Deleuze, G. et Parnet, C.** (1997). *Dialogues*. Flammarion, Paris.
- Desmoulins, L.** (2016). Pour une double lecture institutionnaliste et communicationnelle des formes organisationnelles derrière l'appellation "think tank". *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, (9). <https://doi.org/10.4000/rfsic.2095>
- Dewey, J.** (1897). *My Pedagogic Creed*. Consulté le 21/04/21, de : <http://dewey.pragmatism.org/creed.htm>
- Dieuzeide, H.** (1982). Marchands et prophètes en technologie de l'éducation. *Les formes médiatisées de la communication éducative*, 78 - 82. Consulté à l'adresse hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/02/92/61/PDF/dieuzeide82.pdf
- Doctorow, C.** (2019). Opinion | I Shouldn't Have to Publish This in The New York Times. *The New York Times*. Consulté le 12/08/19, à l'adresse : <https://www.nytimes.com/2019/06/24/opinion/future-free-speech-social-media-platforms.html>
- Drot-Delange, B.** (2001). Outils de communication électronique et disciplines scolaires : quelle(s) rationalité(s) d'usage ? Le cas de trois disciplines du second degré : la technologie au collège, l'économie-gestion et les sciences économiques et sociales au lycée. Thèse en Sciences de l'Éducation, École normale supérieure de Cachan. Consulté à l'adresse <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00381040>
- Engeström, Y.** (2016). *Studies in Expansive Learning: Learning What Is Not Yet There*. Cambridge University Press.
- Engeström, Y.** (1987). *Learning by expanding : An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.
- Foster, J.-B. et McChesney, R.-W.** (2014). Surveillance Capitalism. Monopoly-Finance Capital, the Military-Industrial Complex, and the Digital Age. *Monthly Review*, 66(3). Consulté à l'adresse : <https://monthlyreview.org/2014/07/01/surveillance-capitalism/>
- Geay, B.** (2005). *Le syndicalisme enseignant*. La Découverte.

- Glushko, R.-J.** (Ed.). (2016). *The discipline of organizing: professional edition* (4^e éd.). Sebastopol, CA : O'Reilly. Consulté à l'adresse : <http://shop.oreilly.com/product/0636920055532.do>
- Illich, I.** (1973). *La convivialité*. Points, Essais.
- Illich, I.** (1971). *Une société sans école*. Points, Essais.
- Le Crosnier, H.** (2018). Une introduction aux communs de la connaissance. *tic&société*, 12(1), 13-41. <https://doi.org/10.4000/ticetsociete.2481>
- Lantz-Andersson, A., Lundin, M. et Selwyn, N.** (2018). Twenty years of online teacher communities : A systematic review of formally-organized and informally-developed professional learning groups. *Teaching and Teacher Education*, 75, 302-315.
- Levoine, X.** (2019a). Inversons la classe ! Brève histoire d'un collectif récent. In Beauné et al. (2019, pp. 239-260). *Collectifs en réseau d'enseignants producteurs de ressources. Rapport scientifique des laboratoires STEF et EDA dans le cadre de la convention DNE*. Université Paris 5 Sorbonne Descartes ; ENS Cachan. Consulté le 04/06/19, de : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02022830>
- Levoine, X.** (2019b). Identités en ligne de collectifs et pluralité des modes de référence. In Beauné et al. (2019, pp. 160-183). *Collectifs en réseau d'enseignants producteurs de ressources. Rapport scientifique des laboratoires STEF et EDA dans le cadre de la convention DNE*. Université Paris 5 Sorbonne Descartes ; ENS Cachan. Consulté le 04/06/19, de : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02022830>
- Le Roy, M. et Bruillard, E.** (2019). Des collectifs aux réseaux. In Beauné et al. (2019, pp. 183-193). *Collectifs en réseau d'enseignants producteurs de ressources. Rapport scientifique des laboratoires STEF et EDA dans le cadre de la convention DNE*. Université Paris 5 Sorbonne Descartes ; ENS Cachan. Consulté le 04/06/19, de : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02022830>
- Liu, T.** (2018). *Les formations à l'innovation entre tradition et rupture*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation. Université Paris-Saclay. Consulté à l'adresse <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01878885/document>
- Lizot, J.** (1971). Économie ou société ? Quelques thèmes à propos de l'étude d'une communauté d'Amérindiens. *Journal de la société des américanistes*, 60(1), 137-175.
- Llobet, A. et Martinache, I.** (2014). Syndicats et associations disciplinaires : des engagements concurrents ou complémentaires ? Le cas des enseignants

de sciences économiques et sociales en France au début du XXI^e siècle. *Histoire de l'éducation*, (142), 177-198. <https://doi.org/10.4000/histoire-education.2953>

- Loffreda, M.** (2019). Dis-moi comment tu ranges ? L'organisation matérielle des enseignants. Okoni. Consulté de : <http://eda.recherche.parisdescartes.fr/wp-content/uploads/sites/6/2020/09/Livret-final-l-corrige-C3%A9.pdf>
- Loffreda, M.** (2021). L'activité d'organisation des ressources éducatives par les enseignants. [Phdthesis, Université Paris-Saclay]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-03222591>
- Manokha, I.** (2018). Le scandale Cambridge Analytica contextualisé : le capital de plateforme, la surveillance et les données comme nouvelle « marchandise fictive ». *Cultures & Conflits*, 109(1), 39-59. Consulté à l'adresse <https://www.cairn.info/revue-cultures-et-conflits-2018-1-page-39.htm>
- Mas-Costesèque, S.** (2019). « Devenir inverseur » : relations entre le développement professionnel d'une enseignante et sa participation à un chat sur Twitter. In Beauné et al. (2019, pp. 52-61). *Collectifs en réseau d'enseignants producteurs de ressources. Rapport scientifique des laboratoires STEF et EDA dans le cadre de la convention DNE*. Université Paris 5 Sorbonne Descartes ; ENS Cachan. Consulté le 04/06/19, de : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02022830>
- Maulini, O., Benetti, A.-C., Mugnier, C., Perrenoud, M., Progin, L., Veuthey, C., et Vincent, V.** (2012). Qu'est-ce qu'une « bonne pratique » ? Raison pédagogique et rapport à l'efficacité chez les futurs enseignants. *Questions Vives. Recherches en éducation*, (Vol.6 n°18), 39-56. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1130>
- Mellet, K.** (2009). Aux sources du marketing viral. *Réseaux*, (157-158), pp. 267-292. <https://doi.org/10.3917/res.157.0267>
- Metzger, J.-L.** (2007). Chapitre 1. Élaboration et mode d'usage d'une typologie des collectifs. In A.-F. Saint Laurent-Kogan et J.-L. Metzger (Éd.), *Où va le travail à l'ère du numérique ?* (p. 23-49). Paris : Presses des Mines. Consulté à l'adresse <http://books.openedition.org/pressesmines/1394>
- Montagutelli, M.** (2009). L'école américaine dans la tourmente de *No Child Left Behind*. *Revue française d'études américaines*, 119(1), 94-105. Consulté à l'adresse <https://www.cairn.info/revue-francaise-d-etudes-americaines-2009-1-page-94.htm>
- Nguyen ThiHong, T., Quach Tat, K. Et Bruillard Éric** (2010). Informatique

et partage de ressources au Vietnam. *Epinet* n° 125. <https://www.epi.asso.fr/revue/articles/a1005g.htm>

Nikishina, T. (2019). Représentations médiatiques du collectif : une étude de quatre sites contrastés. In Beauné et al. (2019, pp. 147-159). *Collectifs en réseau d'enseignants producteurs de ressources. Rapport scientifique des laboratoires STEF et EDA dans le cadre de la convention DNE*. Université Paris 5 Sorbonne Descartes ; ENS Cachan. Consulté le 04/06/19, de : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02022830>

Normand, S. (2019). Construction d'une identité professionnelle complexe : une analyse des discours d'enseignants de langues, membres du GFEN. In Beauné et al. (2019, pp. 62-74). *Collectifs en réseau d'enseignants producteurs de ressources. Rapport scientifique des laboratoires STEF et EDA dans le cadre de la convention DNE*. Université Paris 5 Sorbonne Descartes ; ENS Cachan. Consulté le 04/06/19, de : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02022830>

Pachod, A. (2007). Les cinq paradigmes actionnels de l'instituteur du Code Soleil. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 40(2), 19-34. <https://doi.org/10.3917/lse.402.0019>

Quentin, I. (2019). Pratiques de communication d'enseignants sur Twitter et collectifs. In Beauné et al. (2019, pp. 42-51). *Collectifs en réseau d'enseignants producteurs de ressources. Rapport scientifique des laboratoires STEF et EDA dans le cadre de la convention DNE*. Université Paris 5 Sorbonne Descartes ; ENS Cachan. Consulté le 04/06/19, de : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02022830>

Quentin, I. (2018). *Publication et partage de ressources. Analyses de comptes Twitter créés par des enseignants* [Rapport de recherche]. DNE - ENS Paris Saclay. https://drive.google.com/file/d/1BSg14yP3BlnOK7KTcbVLDNR8i4yl-8bgp/view?usp=sharinghttps://drive.google.com/file/d/1PgeA8gZbYbr53R-jv2VrUgQeYltsAxOC/view?usp%3Dsharing&usp=embed_facebook

Quentin, I. (2014). Fonctionnements et trajectoires des réseaux professionnels en ligne : Le cas des réseaux d'enseignants. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, 2(7). <https://doi.org/10.4000/dms.815>

Quentin, I. et Bruillard, E. (2013). Explaining Internal Functioning of Online Teacher Networks: between personal interest and depersonalized collective production, between the sandbox and the hive. In R. McBride & M. Searson (Eds.), *Proceedings of SITE 2013—Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 2627-2634). New Orleans,

Louisiana, United States: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Retrieved August 13, 2019 from <https://www.learn-technib.org/primary/p/48507/>

Quentin, I. (2012). Fonctionnements et trajectoires des réseaux en ligne d'enseignants. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation (ENS de Cachan). Consulté à l'adresse <http://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-00823180/document>

Rastier, F. (2013). *Apprendre pour transmettre : L'éducation contre l'idéologie managériale*. Paris : Presses universitaires de France.

Ratompomalala, H. et Bruillard, É. (2019). Quelle gestion des ressources éducatives par les enseignants de sciences ? Un cas d'étude à Madagascar. *Questions Vives. Recherches en éducation*, N° 32. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.4467>

Reich, J. (2012). Battling over the Meaning of « Personalization ». Consulté le 12 août 2019, à l'adresse Education Week—EdTech Researcher website: http://blogs.edweek.org/edweek/edtechresearcher/2012/06/battling_over_the_meaning_of_personalization.html?cmp=SOC-SHR-FB

Ribeiro Santos, T. (2017). La perte d'auréole : des déplacements sociaux et sociologiques de l'image de l'enseignant sur Facebook. *Adjectif.net*. Mis en ligne mardi 18 juillet 2017 : <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article434>

Robert, A.-D. (2006). Une culture « contre » l'autre : les idées de l'éducation nouvelle solubles dans l'institution scolaire d'Etat ? Autour de la démocratisation de l'accès au savoir. *Paedagogica Historica*, 42(1-2), 249-261. <https://doi.org/10.1080/00309230600552161>

Rouvet-Song, C. (2019). Analyse des sites du GFEN national et de ses secteurs : une constellation. In Beauné et al. (2019, pp. 134-145). *Collectifs en réseau d'enseignants producteurs de ressources. Rapport scientifique des laboratoires STEF et EDA dans le cadre de la convention DNE*. Université Paris 5 Sorbonne Descartes ; ENS Cachan. Consulté le 04/06/19, de : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02022830>

Saint-Fuscien, E. (2016). Chapitre 9. Les instituteurs combattants de la Grande Guerre : Des soldats comme les autres ? In J.-F. Condette (Éd.), *Les Écoles dans la guerre : acteurs et institutions éducatives dans les tourmentes guerrières (XVII^e-XX^e siècles)* (p. 215 - 232). Consulté à l'adresse <http://books.openedition.org/septentrion/7199>

- Sawicki, F.** (2015). Esquisse d'une sociologie politique des enseignants français. *Education et sociétés*, (36), 83-102. <https://doi.org/10.3917/es.036.0083>
- Stiegler, B.** (2018). *Mutations sociales, politiques, économiques et psychologiques*. [Thinkerview]. <https://www.thinkerview.com/bernard-stiegler-mutations-sociales-politiques-economiques-psychologiques/>
- Touret, L.** (2016). Sur Twitter, pourquoi autant de haine entre profs ? Consulté le 16-07-2018, de : <http://www.slate.fr/story/122725/twitterhaine-profs>
- Vellas, E.** (2008). *Approche, par la pédagogie, de la démarche d'auto-socio-construction : Une « théorie pratique » de l'Éducation nouvelle* (Thèse de doctorat). Université de Genève.
- Villemonteix, F.** (2007). *Les animateurs TICE à l'école primaire : spécificités et devenir d'un groupe professionnel. Analyse de processus de professionnalisation dans une communauté de pratiques en ligne*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation. Université Paris 5 René Descartes. Consulté à l'adresse <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00198063/document>
- Weiser, M. et Brown, J.-S.** (1996). The coming age of calm technology [Teco. edu]. Consulté le 13/08/19, à l'adresse : <http://www.teco.edu/static/lehre/ubiqws0001old/ubiq2000-1/calmtechnology.htm>
- Wenger, E.** (2005). *La théorie des communautés de pratique*. Presses Université Laval.
- Wenger, E., McDermott, R.-A. et Snyder, W.** (2002). *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. Boston : Harvard Business School Press.
- Zablot, S.** (2019). Conditions de création collective de ressources pour l'enseignement de la maintenance des véhicules : le cas des CFA pilotes de l'ANFA. In Beauné et al. (2019, pp. 263-272). *Collectifs en réseau d'enseignants producteurs de ressources. Rapport scientifique des laboratoires STEF et EDA dans le cadre de la convention DNE*. Université Paris 5 Sorbonne Descartes ; ENS Cachan. Consulté le 04/06/19, de : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02022830>



Sociétés et Humanités
Université de Paris

**Des collectifs d'enseignants, il en existe beaucoup !
Certains ont plus de cent ans, d'autres naîtront demain.
Quelques-uns deviennent de véritables constellations,
d'autres s'évanouissent au bout de quelques mois.
À quoi ressembleront-ils dans les années à venir ?**

**L'histoire de Sasha, une enseignante contractualisée au début
des années 2030, nous mène à la rencontre des collectifs
d'enseignants d'un futur pas si lointain, imaginés à partir
de ce qu'on sait aujourd'hui à leur sujet.**

**Fondée sur plusieurs recherches récentes, cette histoire
illustrée construit une projection à partir de résultats révélant
l'importance, la diversité des collectifs d'enseignants et l'énergie
qu'ils dégagent.**