

<http://www.apden.org/L-ecole-dans-la-societe-du.html>

APDEN

L'école dans la société du numérique

- Menu central - Actions - L'A.P.D.E.N. répond à ... -



Date de mise en ligne : dimanche 11 novembre 2018

Copyright © APDEN - Tous droits réservés

Le rapport de la Mission d'information sur l'école dans la société du numérique dirigée par le député Bruno Studer (président de la commission des Affaires culturelles et de l'Éducation à l'Assemblée nationale) a été rendu public le 10 octobre 2018 [1]. Dans le cadre des auditions menées en amont par la commission, l'A.P.D.E.N. avait été reçue le 8 mars dernier [2].

Accompagnée de représentant.e.s du GRCDI [3], Élisabeth Schneider, Olivier Le Deuff et Pascal Duplessis, l'association a pu porter l'expertise propre aux professeur.e.s documentalistes dans la construction d'une culture de l'information en contexte numérique par tou.te.s les élèves. Nous saluons l'écoute attentive de la commission, nos propos ayant fait l'objet d'une prise en compte constructive. Nous notons en préambule que les dispositions qui concernent les professeur.e.s documentalistes, telles qu'elles ont été exposées et contextualisées oralement par le rapporteur lors de la présentation officielle du rapport, sont fidèles aux intentions exprimées lors de l'audience de mars. Nous regrettons cependant qu'elles n'aient pas été aussi explicitement formulées dans le document final publié, en particulier concernant la reconnaissance du statut et de la responsabilité enseignante des professeur.e.s documentalistes, omission qui modifie considérablement la portée des recommandations quant à la place qui pourrait être la leur dans les réformes en cours.

Introduction - Un constat partagé

Le rapport d'information s'ouvre sur un constat partagé par de nombreux.se.s acteur.rice.s, dont l'A.P.D.E.N. : le développement très rapide du numérique est porteur d'enjeux sociétaux et éducatifs nouveaux, que le rédacteur exprime dès le choix du titre du rapport : « L'école dans la société du numérique ». De même, la portée en est rapidement posée : « En l'espace d'une génération, le numérique est devenu un fait social total ». Bruno Studer rappelle en effet que les défis posés à la société par le développement du numérique sont nombreux, de « l'absence de maîtrise et de compréhension de [la] logique » des outils numériques par une partie de la population, au risque de l'addiction, en passant par la nécessité de réfléchir à des outils de vérification de la « bonne information » à l'heure de « l'information horizontale » (p. 15).

Il met ces défis en regard de la place du numérique dans l'École de la République. Le rapport brosse ainsi rapidement un historique des enjeux du numérique éducatif. Si les premiers plans informatiques (1985, plan « Informatique pour tous » p. 13) se sont employés à intégrer l'informatique comme équipement scolaire, il est très vite apparu que le numérique deviendrait surtout source de questionnements pédagogiques. Les pratiques enseignantes l'intègrent de plus en plus, mais sans cadre national performant, elles relèvent cependant plutôt d'initiatives locales, certes foisonnantes mais sans cohérence d'ensemble. Les enseignant.e.s manquent, de plus, de formation. Du côté des élèves, les différents plans concernant le numérique à l'école ont essentiellement relevé d'une approche techniciste, basée sur une formation aux outils d'ordre méthodologique, qui se révèle vite insuffisante et obsolète face à l'évolution constante et rapide de cet univers technologique. En réponse à ce constat, l'A.P.D.E.N. oeuvre depuis longtemps pour la création d'un enseignement dont l'acquisition des savoirs vise à favoriser l'assimilation, par les élèves, d'une véritable culture de l'information et des médias dans le contexte du numérique, selon une approche spécifique, s'inscrivant sur un temps long.

1 - Enseignement du numérique et EMI

A propos de l'enseignement du numérique, le rapport présente une distinction bienvenue entre informatique et

information : il propose ainsi, d'une part, de « maîtriser les codes », par une éducation à la société du numérique, aux médias et à l'information, et d'autre part, de « maîtriser le code », par l'enseignement de l'informatique. Le caractère clair et explicite de cette différenciation n'est cependant pas énoncé de manière homogène tout au long du rapport, ce qui peut laisser persister des confusions dommageables. La « maîtrise des codes » relève, dans le propos de Bruno Studer, de l'EMI. Le rapporteur fait ainsi le point sur la mise en oeuvre actuelle de cette « éducation à », et en rappelle l'historique de la construction. Comme l'A.P.D.E.N., il souligne l'émiettement de l'EMI dans les programmes, à cause de son caractère transversal et de l'absence d'identification d'un corps enseignant qui aurait pu recevoir « la responsabilité d'un tel apprentissage » (p.30). Pour Bruno Studer, « si l'éducation aux médias et à l'information est pratiquée depuis de nombreuses années, il faut aujourd'hui aller plus loin, en oeuvrant à un enseignement plus régulier et plus orienté vers le numérique. Par une éducation à la nuance, au discernement et à la pensée critique, il est primordial de nourrir les anticorps démocratiques des citoyens de demain à la hauteur des virus qui attaquent nos démocraties » (p. 18).

Le rapport s'appuie, pour ses propositions, sur une analyse documentée des pratiques numériques des jeunes, insistant sur leur très large généralisation et sur les transformations qu'elles ont engendrées dans les façons de s'informer et de se comporter avec autrui. Il en conclut qu'« il est [alors] nécessaire de prévoir une éducation aux médias et à l'information systématisée et mieux identifiée qui soit en prise avec les enjeux médiatiques contemporains » (p. 25). Cette éducation doit être globale, apportant « une maîtrise complète de cet enjeu sociétal » (p.28). La proposition n°2 du rapport va dans ce sens, en recommandant de « conforter la dimension disciplinaire de l'EMI et, en conséquence bâtir un programme autonome d'éducation aux médias et à l'information, centré autour de la notion de citoyenneté numérique » (p. 37). Elle pourrait rejoindre partiellement les revendications de l'A.P.D.E.N., bien qu'il soit ici question d'EMI et non d'information-documentation, absente des propos.

Pour autant, l'EMI, ici considérée comme « le socle de l'éducation à une véritable citoyenneté numérique » (p. 28), se voit ensuite rapprochée de l'EMC, selon une logique pragmatique qui entend sans doute se baser sur les cadres d'enseignement existants, pour une mise en oeuvre rapide dans l'intérêt des élèves. Cette EMI / EMC devra, selon le rapporteur, intégrer les enjeux suivants :

- le développement du phénomène des « fausses informations », qui relève, pour Bruno Studer, de « la question du rapport de chacun à la citoyenneté » (p. 22) et nécessite de former l'esprit critique de nos élèves.
- les dangers du cyberharcèlement, face auxquels les élèves doivent être responsabilisés, et qui nécessitent une conscience du respect d'autrui et de la vie privée en ligne.
- la place de l'identité numérique et des données privées recueillies par les entreprises, à propos desquelles les élèves doivent « avoir conscience des conditions d'utilisation de certaines plateformes et sites internet », et pouvoir se saisir des « problématiques juridiques et éthiques qui sous-tendent leurs pratiques numériques » (p. 28).

La préconisation de « conforter la dimension disciplinaire de l'EMI et, en conséquence, [de] bâtir un programme autonome d'éducation aux médias et à l'information », semble compromise par cette logique intégrative. Parallèlement, Souâd Ayada, présidente du CSP, auditionnée dans le cadre de la mission, s'est d'ailleurs déclarée défavorable à un tel programme, estimant qu'il existerait « une incompatibilité entre, d'une part, l'instance qu'elle dirige, qui a vocation à établir des programmes durables et, d'autre part, le numérique et ses pratiques, qui sont en perpétuel changement » (p. 35). Cette conception est manifestement basée sur une vision strictement techniciste et très restrictive du numérique, qui en élude toute la dimension notionnelle et culturelle. Elle s'éloigne en cela de la position de l'A.P.D.E.N., qui appelle à penser un programme dans une logique de compréhension structurelle et culturelle, pour affranchir les apprentissages de l'obsolescence des machines ; une approche par notions, étayées par la recherche. Mais cette conception appelle à concevoir l'EMI comme partie de l'information-documentation ; or, celle-ci est, une fois encore, complètement absente du rapport.

La réponse apportée par Bruno Studer aux propos de la présidente du CSP gagnerait ici à être précisée : il

n'évoque, en effet, pas la question des notions/savoirs à enseigner, mais se limite à préconiser une approche globale qui prenne en compte « les évolutions technologiques et sociétales, pour ne pas cantonner l'école à des mécanismes de réactions tardifs au regard de l'évolution des pratiques » (p. 35). Pour lui, un programme d'EMI devrait être souple pour s'adapter aux évolutions. Nous soulignons ici que l'entrée par les savoirs de l'information-documentation peut précisément opérer une jonction, l'axe 1 de la circulaire de mission disposant que le professeur.e documentaliste « prend en compte l'évolution des pratiques informationnelles des élèves ». L'approche systémique, par les savoirs, permet en effet d'adapter sa pratique enseignante aux transformations technologiques et sociétales, dès lors que l'on construit son enseignement sur des concepts ou des notions, lesquels sont conduits à évoluer selon le contexte.

Pour mettre en place l'enseignement préconisé, le rapport propose donc de « renforcer la part de l'éducation aux médias et à l'information dans les horaires, en l'inscrivant au programme d'éducation morale et civique au moins une année au collège et au programme d'humanités scientifiques et numériques au moins une année au lycée » (proposition n°1, p. 37). Cette inscription dans les programmes des élèves permettrait, pour le rapporteur, de travailler dans le temps long et de s'assurer que les élèves reviennent au moins deux fois dans leur scolarité sur ces sujets, à des stades différents de maturité et de réflexion. On peut estimer retrouver ici en partie les conclusions émises en 2008 par David Assouline, à l'initiative du rapport sur l'*Impact des nouveaux médias sur la jeunesse* [4], dans lequel étaient préconisés des modules de 10h en quatrième et en seconde, confiés aux professeur.e.s documentalistes, cette proposition n'ayant finalement pas été mise en oeuvre alors que l'ambition était pourtant toute légitime. L'A.P.D.E.N., si elle soutient la nécessité d'horaires d'enseignement dédiés à ces apprentissages spécifiques, souligne cependant qu'une répartition plus régulière de ces temps sur l'ensemble de la scolarité de l'élève serait préférable pour garantir la progressivité et la qualité des acquis.

2- Une distribution des rôles ambivalente

L'association soutient d'autre part que cette inscription ne résout pas la question de la responsabilité de la prise en charge de l'EMI. Ainsi, l'EMC peut être enseigné par différent.e.s professeur.e.s, même s'il est traditionnellement attribué à des collègues enseignant.e.s d'histoire-géographie. Les Humanités scientifiques et numériques, d'autre part, ont, pendant la rédaction du rapport, vu leur intitulé modifié dans les derniers projets de programmes au profit de celui de « Sciences numériques et technologie », nouvel enseignement de tronc commun en seconde ; mais sa responsabilité n'est, à ce jour, pas affectée, et si un certain nombre de ses contenus envisagés relève de manière évidente de l'expertise du professeur.e documentaliste, il n'en est pourtant fait nulle mention. Bruno Studer appelle enfin de ses vœux, dans sa proposition n°7, la création d'un CAPES et d'une agrégation d'informatique, qui prendraient en charge cet enseignement.

L'enseignement de l'EMI reste ici fondamentalement transversal. Le rapport insiste ainsi sur la formation nécessaire de tou.te.s les professeur.e.s, surtout ceux.celles en charge de l'EMC. Il faut, selon lui, renforcer la formation initiale et la formation continue au sein des plans académiques de formation, dans le cadre desquels il s'agira de former « aux enjeux de cette discipline d'autant que ceux-ci sont en perpétuelle évolution » (p. 38). Bruno Studer invite aussi à clarifier les programmes par l'intégration de la notion de « fausse science » en histoire-géographie, en physique-chimie et en sciences de la vie et de la terre, qui permettrait de s'assurer qu'elle soit abordée, à partir d'exemples concrets (p. 38).

Le rapport positionne pourtant explicitement les professeur.e.s documentalistes dont « les compétences sont sous-utilisées » (p. 37), comme des acteur.rice.s important.e.s. La proposition n°3 propose ainsi de « faire des professeurs documentalistes le pivot de l'EMI, dans le cadre d'une pédagogie de projets » (p. 38), sur la base de leur « réelle expertise en matière de recherche, de traitement et de hiérarchisation de l'information et d'utilisation des médias », et leur compétence à mener une pédagogie de projet, qui part des pratiques des élèves et est, à ce titre,

jugée particulièrement adaptée à l'enseignement de l'EMI. Mais cette définition de notre rôle est malheureusement placée sous le sceau du conditionnel, et ne nous assure en rien d'une véritable responsabilité quant à l'EMI, à propos de laquelle elle nous concède une expertise partielle, centrée sur la recherche et le traitement de l'information.

Les termes choisis sont d'autre part très ambivalents. Si le « pivot » évoque un rouage essentiel d'un mécanisme, il est cependant conditionné à une action conjointe avec d'autres éléments, cantonnant de manière exclusive l'enseignement du.e professeur.e documentaliste dans un cadre interdisciplinaire induit par la pratique de « pédagogie de projet ». D'autre part, les mots « pivot » et « expert » évoquent une conception proche de l'idée de « maître d'oeuvre » retenue dans la circulaire de mission, et ce choix terminologique fait écho à beaucoup d'autres expressions antérieures, qui ont jusque là toujours été interprétées par l'institution selon l'angle de la non-responsabilité enseignante. Or, si Bruno Studer rappelle bien l'existence du CAPES de documentation et affirme fermement notre rôle d'enseignant.e dans l'audition de remise du rapport, il ne l'écrit malheureusement pas, quand l'A.P.D.E.N. souhaite que le.e professeur.e documentaliste soit explicitement en charge de la mise en oeuvre didactique et pédagogique de l'EMI pour ce qui concerne son domaine d'expertise spécifique : les savoirs relatifs à l'information-documentation.

Nous regrettons ainsi que le rapporteur, qui souligne par ailleurs, d'une part, le manque de temps accordé par les enseignant.e.s à l'EMI en raison de programmes déjà très chargés, et d'autre part, une dispersion de cet enseignement qui nuit à son appropriation par les élèves, n'accorde pas une responsabilité enseignante plus importante et, surtout, plus explicite, dans ses recommandations, au.e professeur.e documentaliste et ne propose pas de complémentarité entre l'EMI et l'information-documentation, grande absente du rapport. Parallèlement, le rapporteur préconise la création d'un CAPES et d'une agrégation d'informatique, « désormais indispensables pour former et recruter des enseignants des matières créées - « Humanités scientifiques et numériques » en seconde [*NDE* : « *Sciences numériques et technologie* » dans les derniers projets de programmes] et « Numérique et sciences informatiques » en cycle terminal (p. 48). Si ce concours doit permettre de fixer le statut disciplinaire de l'informatique, le rapport préconise que les mentions complémentaires pour les professeur.e.s des autres disciplines ne soient pas, pour autant, abandonnées, dans la mesure où l'informatique revêt un caractère transdisciplinaire » (p. 48). Reste donc à définir ce que sera la discipline informatique, pour laquelle le rapport associe la « science informatique » à un contenu concernant les « mondes numériques », qui pourrait recouvrir une partie de l'EMI. Dans cette section consacrée à la maîtrise de l'informatique, Bruno Studer présente d'ailleurs PIX, la plateforme d'évaluation des compétences numériques des élèves (p.45), dont la conception reflète un flou manifeste entre informatique et information, puisque les compétences qu'elle comporte se divisent en cinq domaines intitulés comme suit : « information et données », « communication et collaboration », « protection et sécurité », « création de contenu » et « environnement numérique ».

Dans sa volonté de clarification des responsabilités respectives des différent.e.s acteur.rice.s concerné.e.s par l'EMI en contexte numérique, le rapport redéfinit enfin avec précision et pertinence les rôles respectifs du réseau Canopé et du CLEMI. Le premier se voit ainsi attribuer le rôle de centralisation et de mise en valeur des ressources pédagogiques numériques. Le CLEMI, dépendant de Canopé, prend également sa part dans cette centralisation des ressources, dans le domaine spécifique de l'EMI. Il est ainsi invité à mener une veille active sur les ressources et les textes officiels sur le sujet à destination des enseignant.e.s. Enfin Bruno Studer encourage le rôle de lien du CLEMI entre les enseignant.e.s et les intervenant.e.s possibles en milieu scolaire sur l'EMI (journalistes, associations d'éducation populaire) (p. 35).

Conclusion

Si notre intervention à l'Assemblée a manifestement fait avancer un certain nombre d'idées importantes pour la

profession et pour les mandats qu'elle défend en faveur de l'acquisition, par tou.te.s les élèves, d'une culture de l'information et des médias, y compris numériques, les acquis véritables sont minces, et de nombreux flous demeurent : qu'en sera-t-il du contenu exact de la discipline « Informatique », et de la mise en place concrète de l'EMI dans un programme d'EMC ? Quelle articulation pourra, ou non, être pensée avec les savoirs de l'information-documentation ? Quelle définition viendra préciser le rôle de « pivot » de l'EMI pour le.la professeur.e documentaliste ? Quelle forme prendra, finalement, l'enseignement « Humanités scientifiques et numériques » ? La portée de ce rapport sera quoi qu'il en soit à évaluer au regard de l'ensemble des nouveaux programmes en cours d'élaboration, récemment soumis à la consultation par le CSP.

[1] Rapport publié : <http://www.assemblee-nationale.fr/15/pdf/rap-info/i1296.pdf> - vidéo de l'audition de remise du rapport : http://videos.assemblee-nationale.fr/video.6709122_5bbda17e0be04

[2] Compte-rendu complet de l'audition à l'Assemblée nationale disponible sur <http://apden.org/Mission-d-information-sur-l-ecole.html>

[3] Groupe de recherche sur les cultures et la didactique de l'information

[4] <https://www.senat.fr/notice-rapport/2008/r08-046-notice.html>