

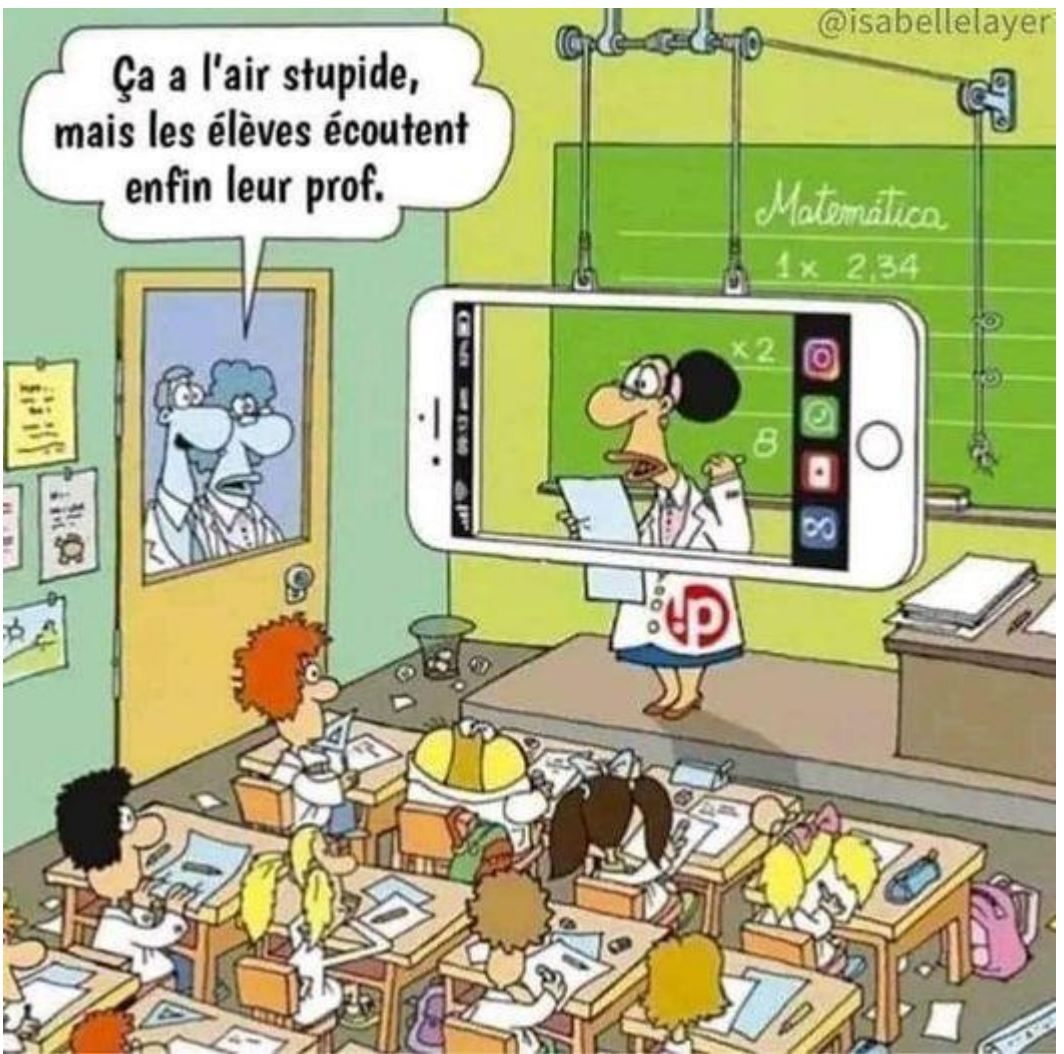


**L'école est-elle soluble dans le numérique ?  
Un regard critique sur l'introduction de la pédagogie par le numérique  
dans l'enseignement belge francophone...**

Club Achille Chavée (La Louvière)

avril 2024

64.181 signes



## Préambule

### Une démarche d'éducation permanente

C'est lors d'une réunion de l'assemblée culturelle du Club Achille Chavée (CAC), ASBL d'éducation permanente, en juin 2021, qu'Yves Herlemont a proposé de mener une réflexion sur la question de **l'emprise du numérique dans l'enseignement**. À tous les niveaux de l'enseignement, en effet, les pouvoirs organisateurs introduisent l'informatique comme outil pédagogique souvent sans débat avec le corps enseignant, sans réaction syndicale, sans réflexion collective sur le sens et la valeur pédagogique de cette instrumentalisation. Comme l'évidence de vivre ainsi avec son temps.

Un groupe de travail ouvert s'est alors constitué en juillet 2021 et, sur base d'un canevas proposé par Yves, a démarré la réflexion. La posture de départ étant de comprendre cette nouvelle réalité, non de s'y opposer *a priori*. Comprendre donc et y déceler les conséquences qu'elle pourrait avoir tant sur les élèves que sur les enseignants et, au-delà sur l'école et la société de demain.

Une série d'ouvrages ont alors été proposés à la lecture. Chacune et chacun s'y est attelé et les réunions suivantes ont permis de prendre connaissance du résumé des lectures, de la richesse et la pertinence des arguments. Ajoutons que l'expérience de quelques enseignant-e-s qui furent confronté-e-s à l'introduction du numérique dans leur école a donné aux échanges un aspect concret enrichissant le caractère académique des lectures.

Un second canevas a alors été proposé précisant les thèmes discutés suite aux lectures : la pédagogie, le social, l'environnement... Des notes thématiques furent rédigées à partir desquelles un texte de synthèse a été proposé par Yves, relançant ainsi les travaux de l'atelier.

L'étape suivante fut de soumettre le texte lors d'une soirée publique dans les locaux du Club Achille Chavée à un public large. Le titre de cette soirée : ***L'école est-elle soluble dans le numérique ? Un regard critique sur l'usage des nouvelles technologies à l'école.***

Une quarantaine de personnes d'horizons très variés répondirent à l'invitation et réagirent à la lecture du texte. Le débat fut passionnant et des remarques très pertinentes furent avancées. Parmi le public, on nota quelques représentants des communes, de nombreux enseignants dont un membre du CEPEONS<sup>1</sup>.

Les remarques orales et des remarques écrites arrivées après la séance publique furent intégrées dans le texte, ce qui suscita de nouvelles discussions, notamment sur la définition de « *classe populaire* ». L'expérience des enseignant-e-s confronté-e-s à des élèves issus de familles précarisées fut d'un apport essentiel.

Le résultat de ces travaux passionnants est sous vos yeux. Nous vous en souhaitons bonne lecture et restons ouverts à vos remarques et critiques. Mais nous sommes bien conscients que l'emprise du numérique n'en est qu'à ses débuts. La réflexion et l'action ne sont pas terminées. Aussi restons-nous disponibles pour poursuivre le débat avec vous.

Le Club Achille Chavée

---

1 Conseil des Pouvoirs Organisateurs de l'Enseignement Officiel Neutre Subventionné

**Les membres de l'atelier :**

**Christiane Cranenbrouk**, enseignante retraitée et **Martine Gheude**, infirmière retraitée, toutes deux accompagnantes de l'école de devoirs Les Loupiots d'Abelville créée par le CAC, **Maryvonne Duray** et **Christine Lefèvre**, enseignantes, **Françoise Michel**, enseignante retraitée, ancienne syndicaliste, **Jean-Jacques Clautriaux**, professeur émérite, **Yves Herlemont**, enseignant retraité, ancien syndicaliste, promoteur de l'atelier et **Jean-Pierre Michiels**, responsable du Club Achille Chavée.

## Introduction - Généralités

Depuis le dernier quart du siècle passé, nous vivons une révolution technologique sans doute plus importante que n'a été la révolution industrielle qui s'est développée à partir de la moitié du 19<sup>ème</sup> siècle. Comme la précédente, l'actuelle révolution entraîne des bouleversements sociaux, sociétaux, économiques, politiques et culturels considérables dont nous ne mesurons aujourd'hui qu'à peine l'ampleur. Tous les domaines des comportements humains sont touchés par la fièvre informatique : vie de famille, organisation du travail, loisirs, façons de penser, de produire, etc. Tout va vite, trop vite peut-être, au point que se pose la question angoissante de savoir si l'humanité va pouvoir gérer cette vitesse exponentielle. C'est d'autant plus préoccupant que cette révolution s'opère dans un contexte où les inégalités sociales se creusent, les dérives autocratiques progressent et où l'équilibre écologique de la planète est gravement menacé.

Karl Marx et Friedrich Engels, dès *Le Manifeste du parti communiste* en 1848, ne dénoncent pas, en tant que telle, la révolution industrielle qui s'amorce. Au contraire, ils saluent les bienfaits qu'elle pourrait apporter à l'humanité entière en lui faisant profiter de la fabuleuse puissance productive de richesses dont elle pourrait bénéficier si ces dernières étaient réparties équitablement. Ce qu'ils vilipendent avec vigueur, c'est la confiscation de cette révolution et des richesses qu'elle engendre au profit d'une seule classe sociale, la *bourgeoisie*, au détriment de la cohorte d'individus, femmes, hommes, enfants, migrant des campagnes vers les villes pour être soumis à l'exploitation la plus éhontée.

Toute proportion gardée et en toute modestie, c'est une démarche analogue que nous avons entreprise dans ce petit ouvrage. Nous ne nions pas les immenses progrès et richesses que la révolution numérique permet de créer dans le champ des multiples activités humaines que ce soit en matière d'espérance de vie, de confort, de recherche, de gestion, de production, de loisir et de bien d'autres encore. Nous serions d'ailleurs bien sots de le faire. Ce que nous nous autorisons de critiquer, c'est la manière dont cette révolution est menée, dominée par une poignée d'entreprises multinationales et leurs succursales, dénommées, pour faire simple, par l'acronyme *GAFAM*<sup>2</sup> au détriment des populations et à l'avantage de quelques actionnaires multimilliardaires aux visées antidémocratiques. La dystopie « *Transparence* » de Marc Dugain décrit remarquablement la société vers laquelle nous risquons de nous diriger si nous n'y prenons garde.

Tant les défis soulevés par la révolution numérique sont nombreux et complexes, nous avons préféré circonscrire notre analyse à l'enseignement et plus spécifiquement à l'enseignement belge francophone.

L'école, en général, constitue un marché considérable aux yeux des entreprises digitales qu'elles convoitent par un lobbying intensif et persistant, courtisant les décideurs de l'enseignement avec leur complicité plus ou moins consciente.

En Fédération Wallonie-Bruxelles, l'école est en crise depuis les années quatre-vingt pour des raisons que nous expliciterons plus loin. Cette crise constitue incontestablement un terreau

---

2 Google, Amazon, Facebook, Apple, Microsoft.

favorable à l'introduction du numérique dans l'enseignement, la nouvelle technologie apparaissant comme la solution miracle à tous les maux dont il souffre. Le dessin humoristique que nous reproduisons en couverture de notre plaquette illustre magistralement cette illusion.

La thèse que nous développons dans le présent ouvrage est que la pédagogie par le numérique, outre ses conséquences néfastes d'un point de vue culturel et environnemental, n'est pas pertinente dans la résolution des problèmes de l'école car elle accentue plutôt qu'elle ne résorbe les inégalités sociales, en augmentant encore les difficultés d'apprentissage des enfants issus des familles *défavorisées* (nous expliquerons plus avant ce concept en tentant de lui donner un contenu le plus précis possible) par le fonctionnement scolaire actuel. Nous opposons à l'envahissement des technologies informatiques dans l'enseignement, une pédagogie interactive et constructiviste pour laquelle la classe, comme espace matériel d'apprentissage, garde toute son opportunité et les relations humaines qui s'y nouent en présentiel, toute leur valeur.

Avant d'aborder spécifiquement la problématique de l'école face à la révolution digitale, il nous paraît important d'esquisser les impacts culturels et environnementaux que celle-ci a générés depuis environ un demi-siècle.

## **Les bouleversements culturels et sociétaux issus de la révolution numérique**

Nous allons, dans le cadre de cette introduction, en aborder quelques-uns sans prétendre à l'exhaustivité.

Le rapport de l'être humain à l'outil s'est profondément modifié. Par la machine, l'homme est devenu capable de démultiplier sa force et ses compétences dans son travail productif. Avec la révolution numérique, si l'homme se facilite la tâche en s'épargnant de multiples opérations fastidieuses, il perd la maîtrise de l'outil car il délègue à celui-ci la capacité de faire les choses à sa place<sup>3</sup>. L'outil informatique l'aliène dans la mesure où il devient incapable de réaliser les choses sans lui. Tout le travail de réflexion, de coordination, de mise en relation lui échappe. En voici quelques exemples :

- ✓ Le GPS nous enlève tout le travail de réflexion et de coordination entre le réel (le paysage) et sa représentation (la carte routière), nous dépouillant ainsi de tout repère spatial.
- ✓ Dans l'administration, de nombreuses procédures sont réalisées en un clic de souris. Par exemple, le revenu de remplacement d'une pension de retraite se calcule en une seconde à condition de nourrir le programme informatique de données factuelles rigoureuses concernant la carrière professionnelle d'un agent. Mais dans le même temps, plus personne ne sait comment sont exactement pondérés et valorisés les différents moments du parcours d'un travailleur (congés de maternité, interruptions de carrière, congés parentaux, chômage, stages, etc.) ce qui constitue pourtant un bon reflet idéologique d'une législation donnée.
- ✓ Un manuscrit original de Flaubert nous étonne par la multitude de ratures, d'ajouts, de surcharges, de modifications qu'il a apportés à son premier jet. Le traitement de texte, aujourd'hui, efface toute trace d'élaboration donnant l'impression d'une réalisation lisse, linéaire et sans accroc.

Nous pourrions encore mentionner les différentes applications de l'intelligence artificielle, telles *Chat GPT*, capables de rédiger une dissertation difficile en quelques secondes. En bref, le numérique nous prive d'autonomie en nous ôtant la capacité à penser la complexité des choses. Il nous rend dépendant de l'outil informatique. C'est ce qui rend les cyberattaques aussi redoutables car elles sont capables, en quelques secondes, de paralyser un hôpital, une administration, une armée, un pays tout entier.

De plus, par sa vitesse d'exécution, le numérique insinue dans les esprits le culte de la performance rapide et de l'efficacité à tout prix, laissant sur le bord du chemin, celles et ceux qui ont choisi le temps de vivre les choses.

Un autre impact, et non des moindres, du numérique sur notre existence est la menace qu'il fait peser sur la diversité culturelle. Par culture au sens large, on entend les différentes manières de penser, d'agir, de se comporter, d'appréhender l'environnement. La mondialisation conjuguée à

---

3 Nous développons ici les thèses du Centre d'expertise et de ressources pour l'enfance (CERE) auxquelles, nous souscrivons complètement et ceci tout au long de notre ouvrage. La place du numérique à l'école, CERE, Annick Faniel, Christine Acheroy, Caroline Leterme, Bruxelles, 2021.

l'emprise monopolistique des GAFAM (qui en est à la fois la cause et la conséquence) induisent une culture unique, une homogénéisation des esprits : une même manière de penser, de résoudre les problèmes, de gérer la vie quotidienne, de manger, de faire la fête, mais aussi de communiquer avec, comme véhicule de langage universel, l'anglais international qui s'immisce dans les conversations les plus banales.

### **L'impact considérable du numérique sur l'environnement**

Jusqu'il y a peu, comme beaucoup d'autres, nous pensions que le numérique n'avait aucun impact sur l'environnement. Béatement, nous croyions qu'envoyer un courriel était plus écologique qu'une lettre postale (ni papier, ni transport, ni main d'œuvre). De même, nous estimions que visionner ou télécharger un film ou une vidéo nous épargnait la construction, l'entretien et le chauffage d'une salle de projection cinématographique. Effectuer une recherche sur internet nous paraissait n'avoir aucun impact sur le plan carboné. En fait, nous avons tout faux, le numérique par sa dématérialisation apparente, nous bernait.

Dans le monde, circulent actuellement 34 milliards d'interfaces numériques (Smartphones, tablettes, ordinateurs portables et fixes). Celles-ci ont une obsolescence de plus en plus rapide tant le développement technologique est exponentiel.

*Par exemple, la fabrication d'un ordinateur nécessite 22 kg de produits chimiques, 240 kg de combustible et 1,5 tonne d'eau claire, tout en émettant 103 kg de CO<sub>2</sub> (sur les 156 kg émis sur l'ensemble de son cycle de vie).*

*Globalement, 12,5% de la production mondiale de cuivre et 7% de celle de l'aluminium sont destinées aux technologies numériques, dont la production engloutit aussi une large part de la production mondiale de métaux rares. Il y a donc là une utilisation importante d'énergie primaire, mais aussi une consommation effrénée et non durable de matières premières non renouvelables, sachant que l'industrie minière est parmi les plus polluantes au monde, par les énormes émissions de gaz à effet de serre qu'elle émet.<sup>4</sup>*

La plupart de ces interfaces sont achetées dans les pays les plus développés industriellement (Europe, USA, Japon, Chine) mais leur nombre est en constante augmentation dans les autres parties du monde.

Aujourd'hui, l'utilisation du numérique représente 10% de la consommation électrique mondiale. On estime que, toutes choses restant égales, cette consommation aura doublé en 2025. 4% des rejets en CO<sub>2</sub> dans le monde sont dus au numérique, on pourrait atteindre les 8% en 2025. Ce qui pèse le plus, c'est la concentration des données dans des *big data center*, véritable instrument de pouvoir et de profit pour les GAFAM.

---

4 La place du numérique à l'école CERE P.12



Ajoutons enfin que 80% des déchets numériques échappent à tout recyclage et finissent dans des décharges plus ou moins sauvages, situées le plus souvent dans le Tiers-Monde.<sup>5</sup>

Rien que sur l'aspect environnemental, la généralisation de la pédagogie par le numérique aurait un effet catastrophique sur l'écologie. Ce n'est, hélas, pas le seul argument qui motive notre rejet d'une telle éventualité.

---

5 Idem, p.11 et 12

## Le contexte de crise de l'enseignement obligatoire

En Fédération Wallonie-Bruxelles, l'enseignement obligatoire connaît la crise. Celle-ci n'est pas nouvelle, elle plonge ses racines dans une histoire qui a commencé il y a cinquante ans, au début des années 1970 lorsque, à la fin des *trente glorieuses* (commencées à l'issue de la deuxième guerre mondiale), les sociétés occidentales connurent les débuts de profondes mutations économiques, sociales et culturelles sous l'effet de la révolution technologique. Celle-ci, réduisant les distances de manière spectaculaire, conjuguée à la chute du modèle communiste soviétique, entraîna une mondialisation capitaliste de l'économie favorable à une concentration sans précédent de la richesse concrétisée par l'apparition de véritables empires transnationaux appelés entreprises multinationales.

Au début des années 1970, un ministre visionnaire de l'enseignement, du nom d'Abel Dubois, décida de rénover l'école et plus particulièrement l'école secondaire. Il fallait trouver une solution à l'obsolescence croissante et inéluctable de l'enseignement secondaire technique de haute qualification, à la massification concomitante de l'enseignement secondaire général, source d'échec scolaire grandissante pour les milieux *défavorisés* et au gonflement pléthorique, qui allait en découler, d'une filière qualifiante de relégation, l'obligation scolaire étant passée entretemps de 14 à 18 ans. De plus, la dérégulation du marché du travail avec une montée croissante du chômage questionnait l'école dans son rôle de formateur des futurs travailleurs.

La réponse fut *l'enseignement rénové*, réduisant de manière drastique la taille des classes, établissant la transversalité entre cours techniques et cours généraux, instaurant la collaboration et la complémentarité entre les différentes disciplines, favorisant la pratique de pédagogies actives et innovantes. Il n'entre pas dans nos propos, dans le cadre de ce travail, de revenir sur son contenu ni sur les erreurs commises lors de sa mise en place. Tout ce que nous pouvons dire, c'est qu'à la même époque, en Finlande, un processus semblable fut enclenché et poursuivi, dotant ce pays, au XXIème siècle, de l'enseignement le plus performant et égalitaire d'Europe.

Au lieu de cela, en Belgique puis en Communauté française, les différents Ministres de l'enseignement qui se sont succédés jusqu'en 1996, qu'ils soient libéraux, socialistes ou sociaux-chrétiens, allaient instituer un boulier-compteur budgétaire en guise de politique éducative causant des dégâts irréversibles au *renové*. Le plan d'économie de Laurette Onkelinx en 1996 entraîna la mort définitive de la réforme de 1970... Nous en payons les conséquences aujourd'hui. Il y a pénurie d'enseignants, on évalue à 40% le nombre de jeunes profs qui quittent la profession dans les cinq premières années, les plus âgés, à part quelques rares exceptions, comptent les années qui les séparent de la retraite. Les restrictions concernant les prépensions n'arrangent rien évidemment à la démotivation ambiante du corps enseignant.

Depuis plus de vingt-cinq ans, malgré les emplâtres et rustines qui lui furent appliqués, notre système éducatif n'a jamais généré, à travers l'échec scolaire et leurs corollaires, la relégation et/ou le décrochage, autant d'inégalités sociales et culturelles dont les enfants issus des familles *défavorisées* sont les principales victimes.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Voir les enquêtes PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves), diligentées, tous les trois ans, par l'OCDE et révélant les inégalités dans l'enseignement obligatoire en Fédération W-B.

Il est, dès lors, tentant de se tourner vers les nouvelles technologies pour trouver une solution miraculeuses à l'état de délabrement dans lequel se situe l'école, aujourd'hui. Puisque c'est le progrès, entend-on dire, c'est inévitable, on n'a pas le choix, comme si l'emploi des nouvelles technologies dans l'enseignement était neutre comme s'il ne traduisait aucune valeur, aucune vision du monde, comme si donc il n'était sujet à aucun débat.

Avant d'aborder plus spécifiquement la question du numérique dans l'enseignement, nous voudrions aborder un problème qui, à nos yeux, revêt toute son importance. Il s'agit du rôle que joue le numérique dans la production des inégalités sociales.

### **Fracture numérique et inégalités sociales**

La révolution numérique s'est imposée, dans nos sociétés, à un moment où, sous l'effet de la mondialisation (dont elle est, en partie, responsable) les inégalités ont recommencé à s'accroître suite à l'érosion continue des mécanismes de redistribution des richesses (sécurité sociale, services publics, progressivité de l'impôt sur les revenus du travail et du capital, etc.). On pourrait dire que la révolution technologique, amorcée au début des années 1970 a, non seulement, accompagné l'augmentation des inégalités sociales mais l'a significativement aggravée. Il s'agit d'inégalité dans l'accès à l'*équipement* mais aussi surtout d'inégalité dans l'*usage*.

Aujourd'hui, en Wallonie, 90% des ménages possèdent, au moins, un smartphone, 78% un ordinateur portable, 55% une tablette et 42% un ordinateur fixe. L'outil le plus utilisé (notamment par les jeunes) est le smartphone qui sert à communiquer entre pairs par *SMS* et photos instantanées mais surtout à converser (*chatter*) et à poster de brefs commentaires via les multiples réseaux sociaux, sans oublier les jeux en ligne.<sup>7</sup>

Quant aux tablettes et ordinateurs portables, ils servent essentiellement à télécharger des films ou à les visionner en direct (*streaming*) sur la quantité de plateformes que l'on trouve en ligne. Dans les familles populaires, l'ordinateur commun (pour celles qui en disposent) sert à la gestion des comptes bancaires (*e-banking*), rendue indispensable par les banques pour maximiser leurs profits, et à l'achat en ligne (*e-shopping*) qui s'étend de manière fulgurante, contribuant ainsi à la désertification des centres-villes.

En ce qui concerne l'utilisation du numérique pour d'autres tâches telles que la recherche, le tri, le stockage et la mise en relation d'informations fiables et recoupées en vue de l'élaboration d'un travail intellectuel original, elle semble extrêmement réduite dans les milieux *défavorisés* dont on sait que ce sont ceux-là mêmes qui ont déjà le plus de difficultés avec la lecture et l'écriture.

---

7 Données citées par La place du numérique à l'école, CERE, déjà cité, p.8

## **La reproduction sociale, le concept de familles défavorisées et la dynamique de l'inégalité dans l'enseignement belge francophone**

### **Le phénomène de reproduction sociale**

Une remarque préliminaire : il n'y a jamais eu d'âge d'or de l'enseignement contrairement à la nostalgie de certains regrettant une école mythique passée où l'enseignant était érudit et respecté, l'élève bien éduqué et travailleur et la pédagogie autoritaire grâce à laquelle celui ou celle qui le voulait réussissait. En fait, les élèves issus des classes *défavorisées* quittaient majoritairement cette école à l'âge de 14 ans (obligation scolaire), souvent après avoir redoublé, pour entrer dans le circuit professionnel où ils pouvaient poursuivre leur formation au sein de l'entreprise, en fréquentant parfois les cours du soir dans des écoles que l'on appelait industrielles<sup>8</sup>. D'autres, issus des mêmes classes défavorisées, poursuivaient, pendant deux ou trois ans, leur cursus scolaire dans des écoles techniques richement équipées qui leur permettaient de devenir des ouvriers hautement qualifiés, recherchés par les entreprises qui les rémunéraient bien.

Le rôle de l'école en tant qu'instrument de reproduction sociale a donc toujours existé. Majoritairement, les enfants d'ouvriers devenaient ouvriers avec un statut social supérieur dû à l'essor économique des *trente glorieuses*. C'est la massification de l'enseignement secondaire général qui va rendre insupportable cette reproduction. La massification va commencer au début des années 70 au moment où la mondialisation de l'économie capitaliste débute. La mondialisation est le fruit de la révolution technologique (principalement sous sa forme numérique) qui s'amorce provoquant le raccourcissement des distances et l'augmentation de la rapidité des communications. Pourquoi la massification de l'enseignement secondaire ? Parce que le chômage croît considérablement visant principalement les emplois non ou faiblement qualifiés (phénomène aggravé par la délocalisation de l'emploi industriel [main d'œuvre moins chère] et la financiarisation de l'économie). La raréfaction de l'offre d'emplois ouvriers et la baisse des salaires qui en résulte entraînent dans les esprits une survalorisation du travail intellectuel sur le travail manuel.

La massification a plusieurs conséquences :

- La naissance de filières de relégation plus ou moins qualifiantes.
- La désertification de l'enseignement technique de transition (7% des élèves du secondaire) au profit de ces filières qualifiantes (47%).
- Le sentiment d'impuissance des victimes de l'échec, leur impression d'inutilité dans la société globale ce qui entraîne des recherches d'autres moyens et stratégies de valorisation plus ou moins licites (petits boulots précaires mais qui paient bien, mirage du sport professionnel, autoentreprise et ubérisation, trafics en tout genre.....).

### **Essai de définition du concept de familles défavorisées**

On voit bien que le public d'une école qualifiante (technique ou professionnelle) est différent de celui d'une école secondaire supérieure. Mais comment les dénommer ? La terminologie

---

<sup>8</sup> Ce qui n'empêchait pas les heureuses exceptions d'élèves qui, bien qu'issus de milieux défavorisés, réussissaient un parcours scolaire remarquable. Mais l'exception n'est pas la règle et l'arbre ne doit pas cacher la forêt.

marxienne (*prolétariat/bourgeoisie*) nous paraît complètement inopérante. Souvent, les vocables de familles ou classes populaires sont utilisés. Mais comment définir *le peuple* ? Ne parlons pas de *classes moyennes* dont le monde politique, sur un large prisme, de la droite à la gauche, prétend prendre la défense...

Pour sortir de l'impasse, nous avons décidé de reprendre, dans le cadre de cette étude, la théorie de Bourdieu sachant qu'elle ne représente qu'un modèle explicatif (parmi d'autres) de l'échec scolaire selon l'origine sociale des élèves.

La théorie de Bourdieu<sup>9</sup> repose sur le concept de *capital* familial. Il en distingue trois types :

— Le capital **économique** : en gros la richesse en termes de patrimoine mobilier et immobilier accumulé par la famille.

— Le capital **social** : il s'agit d'un capital plus symbolique, celui des relations, du statut dans la société, de la fréquentation de personnes plus ou moins valorisées dans la société globale, de gens qui possèdent le pouvoir de décider et de commander.

— Le capital **culturel** : ensemble des savoirs et des pratiques qui permettent d'accéder aux connaissances valorisées par la société globale dans tous les domaines d'activités humaines (technologiques, artistiques, scientifiques, philosophiques, etc.)

Les trois types de capital sont interdépendants mais se répartissent parfois inégalement dans les familles (par exemple, capital culturel mais pas économique ou l'inverse, etc.)

L'idée maîtresse de Bourdieu est que la détention, plus ou moins importante, de ces capitaux, par sa famille d'origine, va permettre à l'enfant puis à l'adolescent de réussir (ou pas) à l'école (voir concept d'*habitus*<sup>10</sup>).

Deux critiques sont généralement apportées à la théorie de Bourdieu :

— La première concerne les stratégies individuelles qui peuvent, dans certaines circonstances de la vie, déjouer les déterminismes économique-socio-culturels. Elles sont remarquées et citées en exemples car rares. Globalement, nous pensons qu'il s'agit d'exceptions qui confirment la règle de reproduction.

— La seconde concerne les transformations possibles de l'école vers des pédagogies actives qui peuvent neutraliser les déterminismes dans les réussites ou échecs scolaires (la construction opposée à l'imprégnation). Nous y sommes beaucoup plus sensibles. Nous reprendrons plus avant et de manière plus détaillée ces façons alternatives de concevoir la pédagogie.

On notera que la théorie de Bourdieu peut être prolongée de manière intéressante par celle de Danielle Mouraux, *Familles rondes et écoles carrées*<sup>11</sup>, car dans l'enseignement traditionnel (imprégnation), l'apprentissage se fait surtout à la maison par les devoirs et leçons souvent pléthoriques favorisant les enfants de familles à haut capital économique, social et culturel. Alors, il faut remplacer les familles rondes par des *écoles de devoirs* plus carrées pour tenter de sauver certains élèves issus de milieux *défavorisés* d'un échec scolaire qui paraissait inéluctable. Nous

---

9 Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, *Les Héritiers*, éditions de Minuit, Paris, 1964

Pierre, Bourdieu, Jean-Claude Passeron, *La Reproduction*, éditions de Minuit, Paris, 1970

10 Ensemble des comportements qui sont tellement ancrés chez un individu qu'ils n'apparaissent plus comme culturels ou sociaux mais comme naturels. Il s'agit d'un concept emprunté à l'anthropologie sociale.

11 La rondeur symbolisant l'affectif et le psychologique et le carré, la rationalité et la rigueur de la pensée...Danielle Mouraux, *Entre rondes familles et école carrée*, De Boeck éditions, Bruxelles, 2012

parlons donc, dans cette plaquette, de familles ou de classes *défavorisées*, non pas par la Providence ni par une quelconque prédestination transcendante ni encore par une programmation génétique<sup>12</sup>, mais par l'organisation et le fonctionnement de l'école telle qu'elle se présente majoritairement aujourd'hui. Nous pouvons donc avancer la définition suivante : *la famille défavorisée est celle dont le capital économique, le capital social et le capital culturel (tels qu'ils sont définis par la théorie sociologique de Bourdieu) sont limités ou déséquilibrés, ce qui entraîne une grande probabilité d'échec pour les enfants qui en sont issus, au sein de l'institution scolaire telle qu'elle existe majoritairement aujourd'hui.*

### **La dynamique de l'inégalité**

En réaction aux enquêtes P.I.S.A, en vertu du décret du 30 avril 2009, modifié par l'arrêté de la Communauté française du 19 juillet 2017, la Fédération Wallonie-Bruxelles établit chaque année un indice socio-économique des parents d'élève(s) de chaque implantation scolaire de l'enseignement obligatoire<sup>13</sup>. Cet indice<sup>14</sup> est réalisé sur base de six critères :

- (1) le revenu par ménage
- (2) le niveau des diplômes et de qualification des parents
- (3) le taux de chômage
- (4) le taux d'activité
- (5) le taux de bénéficiaires d'une aide sociale
- (6) les activités professionnelles exercées.

Cela permet ainsi de délivrer à chaque établissement/implantation, une note socio-économique globale entre 0,5 (indice élevé) et -0,5 (indice faible). Il s'agit donc d'une moyenne des différentes variables dont est tiré cet indice, l'anonymat des familles étant préservé.

Si l'on conjugue les résultats obtenus par niveaux et filières d'enseignement, on obtient un aperçu fiable du mécanisme de sélection en vigueur dans l'enseignement obligatoire francophone belge. Voici les chiffres et données et l'interprétation que nous en donnons :

#### **Répartition des élèves de l'enseignement secondaire par filières (2022)**

Enseignement Secondaire Général : 40%

Enseignement Secondaire Technique de transition : 7%

Enseignement Secondaire Technique de qualification : 26%

Enseignement Secondaire Professionnel : 21%

Source : Indicateurs de l'enseignement de la Fédération Wallonie-Bruxelles<sup>15</sup>

#### **Taux de certification en fin de cycle (2021)**

Certificat d'étude de base<sup>16</sup> : 88,9%

---

12 Nombreux sont ceux qui pensent que le genre humain se divise en intelligents (éducables) et non intelligents (non éducables). Tous les êtres humains ne sont pas éducables de la même manière, entend-on souvent affirmer.

13 Enseignement fondamental et secondaire jusqu'à 18 ans.

14 Pour connaître les modalités de calcul de cet indice ainsi que ses qualités et ses imperfections, voir Benoît Jadin, Cgé, étude 2022, [ChanGements pour l'égalité - ISE... Qu'est-ce ça dit ? Qu'est-ce qu'on en fait ? \(changement-egalite.be\)](http://ChanGements pour l'égalité - ISE... Qu'est-ce ça dit ? Qu'est-ce qu'on en fait ? (changement-egalite.be))

15 [Enseignement.be](http://Enseignement.be) - Les indicateurs de l'enseignement 2021

6<sup>ème</sup> de l'enseignement secondaire général et de technique de transition : 97%

6<sup>ème</sup> de l'enseignement secondaire technique de qualification et professionnel : 79%

Source : Cadastre du qualifiant de la Fédération Wallonie-Bruxelles<sup>17</sup>

À notre connaissance, il n'existe pas de données statistiques concernant les flux de l'enseignement général vers l'enseignement qualifiant (technique de qualification et professionnel). Les graphiques qui suivent montrent l'impact des inégalités par type d'enseignement.

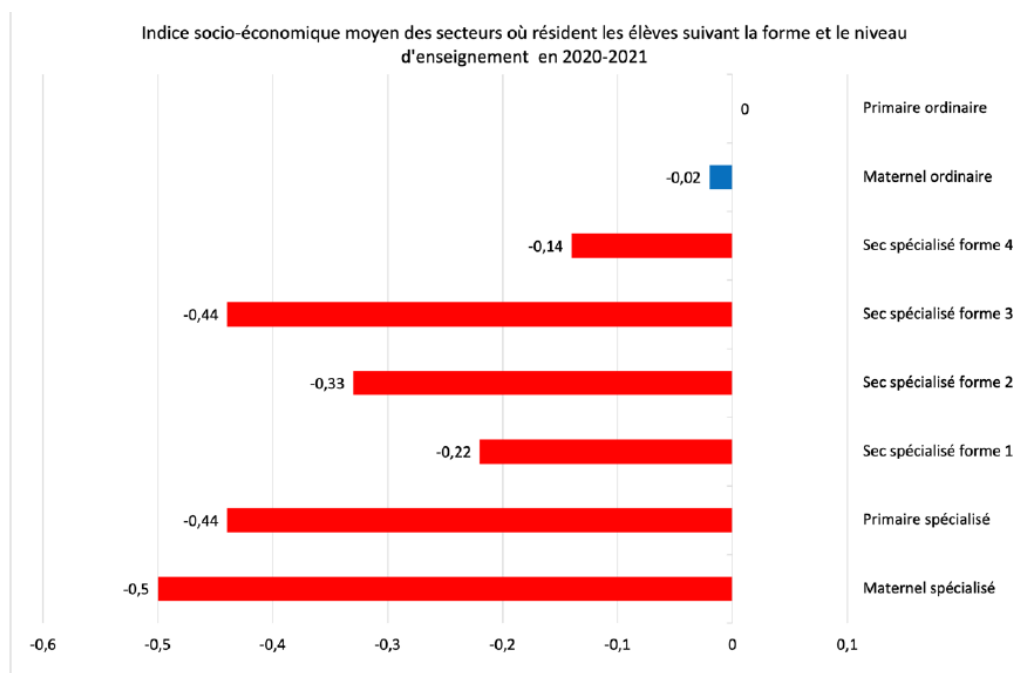


Fig. 14

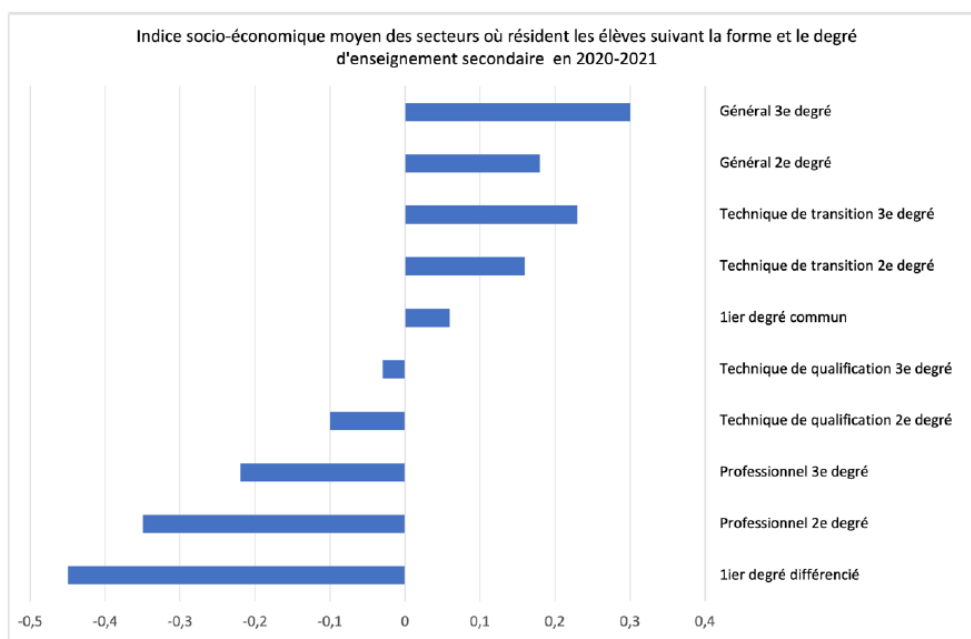


Fig. 13

16 Décerné à l'issue de l'école fondamentale

17 [Enseignement.be](https://www.enseignement.be) - Document: Cadastre du Qualifiant 2020 - Enseignement de plein exercice et en alternance (article 49)

Que pouvons-nous déduire de cet ensemble de données?

1. C'est dans l'enseignement primaire que réside la plus grande mixité sociale (indice socio-économique = 0) Le taux d'échec est de 11,1% au certificat d'étude de base. Les jeunes qui ne décrochent pas ce diplôme vont se retrouver dans l'enseignement secondaire différencié<sup>18</sup>, là où l'indice socio-économique est le plus faible (-0,45) de tout l'enseignement obligatoire. L'école primaire nous apparaît donc jouer un rôle de sélection sociale très important dont, très souvent, les instituteurs/trices n'ont même pas vraiment conscience.
2. La répartition entre filières secondaires de transition (enseignement général et technique de transition) et de qualification (enseignement technique de qualification et professionnel) semble égale, à première vue.  $40\% + 7\% = 47\%$ , d'un côté.  $26\% + 21\% = 47\%$ , de l'autre. Cependant, cette apparente égalité ne tient pas compte des mouvements de la filière de transition vers celle du qualifiant. Le 1<sup>er</sup> degré commun (à l'exclusion de l'enseignement différencié) de l'enseignement général<sup>19</sup> est proche de la mixité sociale (indice socio-économique = 0,1)
3. Au sein l'enseignement de transition, on observe que plus on progresse dans les études, plus l'indice socio-économique devient positif, passant de 0,2 (enseignement général du 2<sup>ème</sup> degré) à 0,3 (enseignement général du 3<sup>ème</sup> degré) et de 0,15 (enseignement technique de transition du 2<sup>ème</sup> degré) à 0,25 (enseignement technique de transition du 3<sup>ème</sup> degré). Cela signifie que les élèves issus des familles ayant l'indice socio-économique le plus faible sont progressivement éliminés des filières de transition pour aller rejoindre l'enseignement de qualification.
4. Dans les filières de qualification, on ne trouve que des indices socio-économiques négatifs : -0,35 (enseignement professionnel du 2<sup>ème</sup> degré) ; -0,25 (enseignement professionnel du 3<sup>ème</sup> degré) ; -0,1 (enseignement technique de qualification du 2<sup>ème</sup> degré) ; -0,05 (enseignement technique de qualification du 3<sup>ème</sup> degré). De la même manière que pour la transition, on remarque que plus on progresse dans les études, plus l'indice socio-économique s'améliore. L'élimination progressive des élèves issus de familles à bas indice socio-économique s'y révèle également. Beaucoup d'entre eux connaissent l'abandon (à partir de 18 ans) ou le décrochage (avant 18 ans).
5. Le taux d'échec est nettement plus important à l'issue des filières de qualification (21%) que dans les filières de transition (3%). On estime que pour le qualifiant, environ 25% des élèves ressortent des études sans aucune qualification. Ce sont ceux-là mêmes qui ont l'indice socio-économique le plus faible.

---

18 1<sup>er</sup> degré de l'enseignement secondaire réservé aux élèves ayant échoué à l'issue de l'enseignement fondamental.

19 C'est après ce 1<sup>er</sup> degré (2 ans) que commencent les différentes filières de transition ou de qualification.



Il est important de noter que dans le cadre de cette étude, nous ne commentons pas la filière spécialisée. Il y aurait pourtant beaucoup à dire sur le handicap et la manière dont il touche de manière plus importante les familles à faible indice socio-économique.

## L'introduction du numérique à l'école va-t-elle permettre de lutter contre l'échec scolaire ?

La question posée est donc celle-ci : l'introduction et l'usage du numérique dans l'enseignement peuvent-ils résoudre la spirale infernale du mécanisme *sélection-relégation-décrochage* qui caractérise l'école actuelle ? Poser cette question constitue déjà un progrès car actuellement, le ministère et un certain nombre de pouvoirs organisateurs de l'enseignement ne se la posent même pas.

Poussés dans le dos par les très puissants lobbys du numérique et stimulés par les rivalités concurrentielles des réseaux d'enseignement, certains responsables de l'enseignement n'hésitent pas à imposer de manière la plus autoritaire, pc, tablettes, programmes et logiciels, labellisés éducatifs, à leur personnel enseignant et aux élèves dont ils ont la charge, sans réelle concertation avec les équipes pédagogiques.

Pendant ce temps, la Région wallonne s'est dotée d'une société anonyme de droit public<sup>20</sup> dénommée *Agence régionale Digital Wallonia* chargée de conseiller et d'aider les entreprises privées comme publiques à se constituer une structure informatique performante. Une branche de cette institution s'occupe de l'équipement numérique des écoles auprès de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Son représentant, Monsieur Sébastien Reinders, invité sur les plateaux de télévision, ne perd jamais une occasion pour déplorer que l'enseignement francophone souffre d'un sous-équipement numérique et que le *Pacte pour un enseignement d'excellence* est beaucoup trop timoré par rapport à cette problématique.

En effet, ce *Pacte*, document de plus de trois cents pages, élaboré en 2016 pour définir les bases d'une refondation de l'enseignement obligatoire, ne consacre que quelques pages à la *Transition vers une société numérique* (Voir Annexe).

Il distingue très justement éducation **par** le numérique (qui peut être parfois utile pour certaines disciplines mais dont *le recours ne constitue pas une panacée* P.76 du *Pacte*) de l'éducation **au** numérique (*comprendre, utiliser, créer des outils et des applications numériques, pour obtenir, stocker, produire, présenter et échanger des informations et pour communiquer et participer à des réseaux collaboratifs en ligne*.P.42, 43 du *Pacte*)

Si nous ne contestons absolument pas la grande utilité de l'apprentissage du numérique à l'école pour comprendre comment et pourquoi l'intelligence artificielle fonctionne en créant soi-même des programmes, applications et algorithmes, si nous sommes hautement favorables à la sensibilisation des élèves à la sobriété numérique pour contrer les effets délétères que porte un usage débridé de l'informatique sur l'environnement et le réchauffement climatique, si nous sommes chaudement partisans d'une prise de conscience à l'école des conséquences culturelles inquiétantes que crée une utilisation mercantile et totalitaire du numérique par les GAFAM, nous sommes beaucoup plus circonspects quant à la généralisation des technologies numériques comme pierre angulaire des apprentissages dans l'enseignement. Nous allons tenter d'expliquer pourquoi.

---

20 La Région wallonne en est l'actionnaire majoritaire ((50% des actions plus une). Comme toute société anonyme, son but est de rémunérer au mieux ses actionnaires à travers sa raison sociale. Il s'agit donc d'une structure à but lucratif.

Au préalable, nous voudrions mentionner les interviews qui ont été réalisées par la RTBF<sup>21</sup> auprès d'élèves et de professeurs d'une des cinq écoles choisies par la FWB pour expérimenter le numérique à l'école. En l'occurrence, il s'agit de l'Institut Don Bosco à Bruxelles où on a fourni des ordinateurs portables à chaque élève.

On interroge d'abord deux élèves de 5<sup>ème</sup> secondaire. Voici ce qu'ils disent, sous le sous-titre, *une petite révolution*

*« Quand on n'avait pas les ordinateurs portables, on oubliait tout le temps nos feuilles. Les cartables étaient super lourds parce qu'on avait plein de fardes. Donc c'était compliqué. Maintenant ça s'est allégé, c'est plus simple. »*

*« Ça a tellement facilité le système scolaire, avant j'oubliais souvent mes fardes, j'arrivais au cours et je n'avais pas mes affaires... Maintenant, j'ai tout avec moi ! Puis, personnellement, j'ai une écriture désastreuse... Avec l'ordinateur, on est tous au même niveau et c'est plus facile pour l'orthographe. »*

Puis la journaliste interroge un professeur de sciences :

*« Je prépare mes cours à l'avance et je les mets sur le drive partagé avec les autres professeurs, explique-t-elle. Les élèves y ont accès à tout moment. Ils peuvent suivre le cours en classe, faire leurs travaux à l'école ou à la maison, voire dans le métro. C'est génial ! Ils sont beaucoup plus autonomes qu'avant. Puis avec l'agenda commun qui remplace le journal de classe, ils n'ont plus d'excuse. Tout est notifié à l'avance, ils n'ont plus qu'à regarder. »*

Voilà des réponses édifiantes, nous semble-t-il, qui nous renvoient immanquablement au dessin de la couverture de cette publication, à propos duquel nous voyons des élèves attentifs (subjugués?) non pas au cours enseigné, non pas à leur professeure mais à l'image de celle-ci représentée sur un écran d'ordinateur.

Comme dans le reportage de la RTBF, la féerie numérique opère en ce sens qu'elle ramène l'ordre, l'apaisement, efface les souffrances et les conflits vécus à l'école. Le professeur interviewé semble très satisfait car les élèves « n'ont plus l'excuse » de l'oubli, de la perte ou de la dégradation de leur journal de classe et de leurs cahiers, autant d'*actes manqués* (ou pas) qui exprimaient leur désintérêt et/ou leur rejet de l'école. Les étudiants sont donc dorénavant privés de résistance. En effet, « *Tout est notifié à l'avance* » et « *ils n'ont qu'à regarder* » le cours en ligne. De plus, « *autonomes* », ils disposent de la possibilité de prendre connaissance de la matière à étudier partout où ils voudront, y compris « *dans le métro* » (entendons hors les murs de l'école).

Quant aux élèves, ils semblent à l'unisson. Ils se réjouissent de la disparition du support papier (cahiers, classeurs, journal de classe) qui allège leur cartable et les dispense d'écrire (et d'étudier l'orthographe et la grammaire) car tout est préparé à l'avance. Désresponsabilisés de leur propre implication dans l'apprentissage, ils n'ont plus qu'à ingurgiter (ou pas) la matière prête à être étudiée et à la restituer (ou pas) selon, probablement un questionnaire préétabli à leur usage et disponible en ligne.

---

21 12.000 élèves équipés d'ordinateurs portables : les clés de la réussite numérique à l'école, site de la RTBF, Sarah Heindryckx, 10 mars 2022.

Les enfants des milieux défavorisés auront-ils les moyens d'opérer les apprentissages? Surtout, en auront-ils envie ? Ces questions ne sont même pas posées dans le reportage journalistique !

Dans les deux cas, la caricature et l'interview, le support informatique semble agir par magie sur professeurs et élèves ( « *Ça a l'air stupide, mais les élèves écoutent enfin leur prof* ») et constituer de facto « *Les clés de la réussite numérique à l'école* ». Que se passera-t-il, lorsque l'usage de l'ordinateur en classe sera devenu banal, lorsque le mirage informatique sera dissipé ? La problématique de l'échec scolaire et de la sélection sociale induite par l'école sera-t-elle résolue ?

Pour notre part, nous nous permettons de ne pas croire aux miracles, fussent-ils technologiques, mais de penser que le remède au mal-être de l'école est pédagogique et non numérique.

## La solution n'est pas numérique, elle est pédagogique !

### Transmission opposé à construction

La pédagogie qui domine notre système éducatif est la pédagogie traditionnelle appelée, par les spécialistes, la pédagogie *par imprégnation*. Elle est basée sur le trinôme *instruction-restitution-application*. La relation pédagogique est la *transmission*. On demande aux élèves de reproduire le mieux possible une théorie énoncée frontalement par le maître ou la maîtresse pour ensuite, éventuellement, la vérifier dans une série de mises en application pratiques.

Pendant la pandémie, les partisans de l'informatisation de l'enseignement n'ont pas manqué de vanter, bruyamment, les mérites de la *pédagogie inversée*. Dans cette formule, les élèves vont chercher individuellement *le savoir* via des encyclopédies en ligne, des plateformes numériques éducatives et autres moteurs de recherche. Ils sont ensuite chargés de le mémoriser. Le rôle du professeur consiste alors, en présentiel ou non, à mettre en place des exercices d'application spécifiques.

En fait, rien ne change sauf pour le confort de l'enseignant épargné, par cette méthode, de la tâche éminemment délicate d'exposer *sa matière* devant des auditoires plus ou moins attentifs quand ils ne sont pas, dans certains cas, rebelles et indisciplinés. Le *savoir* est toujours délivré *ex cathedra*, qu'il vienne de la bouche du professeur ou de l'écran d'ordinateur.

À la suite des nombreux mouvements de pédagogie active tels que ceux initiés par Francisco Ferrer, Célestin Freinet, Jean Piaget, Ovide Decroly et de bien d'autres, à la suite de nombreuses expérimentations sur le terrain, effectuées par le GFEN<sup>22</sup>, le GBEN<sup>23</sup> ou encore le CRESAS<sup>24</sup>, nous pensons que c'est dans la relation pédagogique de *transmission* que réside le nœud de la sélection à l'école au détriment des enfants et des jeunes issus des familles *défavorisées*, le phénomène étant aggravé par la fracture numérique dans le cas précisément de la *pédagogie inversée*.

Il semble donc nécessaire de s'interroger sur la relation pédagogique ce qui implique de questionner les concepts de *savoir* et d'*apprentissage*. A l'intérieur du trinôme *instruction-restitution-application*, le *savoir* apparaît comme immuable, non critiquable, non susceptible d'évolution et de remise en question, validé en dehors de tout contexte, existant en soi. En pédagogie active, c'est ce qu'on appelle un *savoir mort*. Quant à l'*apprentissage*, il consiste fondamentalement en la mémorisation par *imprégnation*, l'important résidant dans la reproduction la plus fidèle possible du savoir tel qu'il a été énoncé préalablement.

Le gros problème est que, depuis l'aube de l'humanité jusqu'à aujourd'hui, les apprentissages ne se sont jamais produits de cette manière. Les savoirs que les êtres humains ont pu accumuler au cours du temps se sont faits collectivement par *construction-tâtonnements-erreurs-rectifications*, par confrontation au réel, c'est-à-dire au concret. Ce dernier constitue le champ d'action d'expériences multiples qui vont permettre d'en extraire la théorie, elle-même sans cesse remise en question par

---

22 Groupe français d'éducation nouvelle

23 Groupe belge d'éducation nouvelle

24 Centre de recherche de l'éducation spécialisée et de l'adaptation scolaire (France)

l'expérimentation par les autres et/ou par soi-même. L'*apprentissage* s'opère donc par représentations, modélisations successives, toujours susceptibles d'être modifiées, réajustées par le réel. La relation pédagogique est donc *la construction par interactions sociales*. Un savoir n'est jamais construit définitivement. En pédagogie active, c'est ce qu'on appelle un *savoir vivant*.

Tout apprentissage se caractérise donc par une dimension **expérientielle et corporelle**<sup>25</sup>. Il faut toucher, manipuler, faire (au sens large) afin de comprendre. L'expérience est le fondement ultime de la connaissance. Le concret mène à un abstrait, lui-même renvoyé au concret et ainsi de suite dans une relation dialectique sans fin qui va permettre à l'apprenant de construire ses *représentations* du réel. Ces dernières sont destinées à être mises à mal par de nouveaux apprentissages.

Les *représentations* ne sont donc pas les mêmes pour tous. Elles varient d'un individu à l'autre. Il y a, chez chacun, des modes de construction différents qu'il est nécessaire de comparer et de parfois confronter. « *On n'apprend pas tout seul* », énoncent les partisans des pédagogies actives car c'est de cette relation que naîtront les *savoirs communs*. Il faudra, à un moment, se mettre d'accord.

L'arbitre, pour la validation, sera le réel et non l'enseignant omniscient, fut-il des plus érudits.

Tout apprentissage a une dimension **relationnelle et affective**<sup>26</sup>. Celle-ci est au cœur de l'acte même d'apprendre. On ne peut séparer le fonctionnement cognitif et le fonctionnement émotionnel. Tout le monde sait qu'à l'école, la relation qu'entretiennent le professeur et ses élèves revêt une très grande importance dans le processus d'apprentissage. L'attachement et la proximité psychologique sont déterminants. Un bon enseignant est celui qui apprend à connaître ses élèves, leur tempérament, leurs intérêts, leur rythme, leur culture afin de pouvoir différencier ses méthodes. Le rôle de l'enseignant est donc prépondérant. Il doit introduire dans la classe un climat de confiance, de tolérance, d'acceptation des différences car dans l'apprentissage, rien n'est joué à l'avance. Il peut y avoir des surprises, des déstabilisations. Il faut donc également pouvoir reconnaître avoir tort, en tout ou en partie.

On comprend mieux, dès lors, pourquoi l'introduction des écrans numériques à l'école brise la dynamique d'apprentissage en confortant celui-ci dans l'*imprégnation*. En voici les raisons principales :

- ✓ L'écran agit comme un filtre entre l'apprenant et le monde. Il le plonge dans un univers de représentations préfabriquées qui ne sont jamais que l'apparence du vivant.
- ✓ En dialoguant avec l'écran, l'élève est privé des interactions avec ses pairs, du dialogue aussi bien verbal que non verbal : gestuelle, mimique, attitude, démarche, etc. Autant les interactions sociales que les élèves entretiennent entre eux sont ouvertes, non déterminées à l'avance, autant l'interaction entre un individu et un

---

25 La place du numérique à l'école, CERE, déjà cité

26 Idem

objet numérique relève d'un schéma programmé. Dans ce dernier cas, **le sens partagé des apprentissages lui échappe.**

- ✓ L'enseignant, dont le rôle est pourtant primordial dans l'accompagnement des élèves, concentré sur ses tableaux interactifs, tablettes et ordinateurs, est distrait de l'attention portée à ces élèves en ce qui concerne le cœur de la démarche pédagogique, à savoir leurs apprentissages et à leurs progressions.
- ✓ De même, l'élève devant son écran, se tourne plus volontiers vers les réponses formatées de la machine que vers l'enseignant.
- ✓ Les apprenants, les yeux rivés sur l'écran, sont téléguidés dans leurs actions et recherches vers la *bonne* réponse qui se présente sous la forme ô combien illusoire d'un savoir permanent, immuable et absolu.
- ✓ Les écrans constituent des *technococons*, espaces virtuels rassurants dans lesquels les élèves s'enferment douillettement, certains d'y trouver, en fin de parcours, la solution qui les reconfortera.<sup>27</sup>

Le choix entre une pédagogie de transmission par le biais du numérique et une pédagogie constructiviste par interactions sociales nous apparaît de nature éminemment politique.

Dans le premier cas, à travers les programmes, logiciels et algorithmes élaborés par les technocrates des multinationales de l'informatique, la démarche contribue à induire à terme une homogénéisation des cultures, des comportements, des manières de vivre et de penser. Elle est un des vecteurs de soumission à l'autorité.

Dans l'autre, elle initie à la diversité, à la confrontation aux différences, elle stimule la quête d'un savoir qui n'est jamais donné mais qu'il faut conquérir avec ses pairs. En outre, elle invite à la remise en question permanente par la recherche de solutions aux problèmes posés par la complexité du réel qui soient acceptables par tous. Elle est, en fin de compte, vectrice d'apprentissage de la démocratie.

---

27 La place du numérique à l'école, CERE, déjà cité.

## ANNEXE

### Pacte pour un enseignement d'excellence et numérique

Pages 42, 43 :

Développer les *compétences en mathématique, en sciences, en géographie physique et les compétences techniques et technologiques* exigent l'aptitude à maîtriser et à appliquer progressivement des formes de raisonnement, de concepts et de procédures ; des méthodologies spécifiques pour explorer et expliquer le monde ; des habiletés à manipuler, utiliser et fabriquer et comprendre le fonctionnement d'outils, de techniques et de technologies y compris numériques. (...) Développer la *littératie numérique* (aptitude à comprendre et à utiliser le langage numérique) suppose l'habileté et la capacité de comprendre, d'utiliser et de créer des outils et des applications numériques, pour obtenir, stocker, produire, présenter et échanger des informations, et pour communiquer et participer à des réseaux collaboratifs en ligne.

Tout en sensibilisant les élèves aux potentialités offertes par les outils numériques, il faut les rendre lucides et critiques face à ces outils et aux contenus des informations en ligne, et les sensibiliser à la nécessité de gérer et de préserver leur identité numérique. (...) En outre, le champ du *numérique* s'inscrira, pour une large part, de manière *transversale* au sein des disciplines existantes. À partir du moment où les outils numériques entrent dans la classe, l'éducation *au* numérique ne peut pas être totalement séparée de l'éducation *par* le numérique, car chaque domaine d'étude et de savoirs a une utilisation spécifique du numérique à laquelle les élèves doivent être initiés. Il s'agira dans ce cas de veiller à éviter les risques liés à la fracture numérique, en particulier les disparités existant en matière d'accès aux nouvelles technologies.

L'éducation *par* le numérique pourrait se faire par la pratique active au sein des disciplines (dont les référentiels établiraient les contenus et compétences devant y être exercés), tandis que l'éducation *au* numérique pourrait se réaliser au sein des ateliers dédiés aux techniques/technologies (l'initiation au numérique en particulier). Le numérique ne nécessiterait dès lors pas la création d'un nouveau cours spécifique. On interrogera également l'opportunité - au-delà de la seule littératie numérique - de l'initiation aux « sciences informatiques » notamment algorithmique (en lien avec les mathématiques). Les ateliers techniques liés au volet technologique pourraient également être l'occasion d'une mise en œuvre de réalisations techniques/numériques, dont la programmation.

Pages 76, 77

#### **ii. Les ressources numériques**

L'utilisation du **numérique** en tant que moyen d'apprendre - sans toutefois que ce recours ne constitue une panacée - peut représenter un facteur de motivation important pour l'élève. Le numérique permet de proposer un enseignement qui fait sens pour les élèves pour susciter chez eux le désir ou le plaisir d'apprendre.

Les ressources numériques permettent également d'envisager l'approche différenciée et la prise d'autonomie, ou encore d'augmenter l'attrait pour les langues étrangères entre autres. Le besoin de ressources et outils numériques souligne dès lors l'importance de leur validation et regroupement, de façon accessible, à travers le développement d'une plateforme interréseaux en ligne (voir *infra*, OO relatif à la transition numérique).



La mutation structurelle et irréversible que représente la **transition vers la société numérique** s'accompagne d'un phénomène culturel ayant une incidence sur la vie de chacun et pour laquelle l'école a un rôle à jouer. Le rôle de l'école est, entre autres, celui de susciter et d'accompagner au mieux le développement des compétences nouvelles que la culture numérique induit, dépassant les considérations uniquement techniques, et touchant également aux sphères sociales (modalités de communication multiples, multipoints, potentiellement permanentes, plus horizontales que verticales, etc. ?) et informationnelles (l'information est disponible plus rapidement, de façon permanente, sous des formes diversifiées, par chacun, etc.).

En somme, les enjeux d'une transition numérique réussie rejoignent d'autres enjeux essentiels tels que ceux relatifs au tronc commun redéfini et renforcé, mais aussi à la transformation du métier de l'enseignant (qui devient accompagnateur plus que transmetteur), à la gestion de l'hétérogénéité des classes, au travail collaboratif, à l'accompagnement et à la formation, à l'importance de l'innovation pédagogique, au décloisonnement de l'école et des classes, ou encore, dans une certaine mesure, à la transformation du paradigme de l'évaluation. La transition numérique représente par ailleurs un enjeu essentiel à l'échelle du système scolaire et de son pilotage, qui suppose le développement d'outils, de moyens et de structures. (...)

### ***(1) COMPÉTENCES ET CONTENUS NUMÉRIQUES***

Réussir la transition numérique en matière d'éducation suppose tout d'abord de **définir les compétences et les contenus de la "société numérique"** actuelle. Les **compétences numériques** à développer sont des "savoirs, des savoir-faire et des savoir être en action" dont les composantes sont relatives aux aspects sociaux (p. ex : communiquer via les médias socionumériques), informationnels (p. ex. : rechercher de l'information pertinente sur le web) et techniques (p. ex. : connaître et utiliser les différentes fonctions de Twitter) impactés par la culture numérique. Ces compétences supposent tant l'éducation "au" numérique que "par" le numérique. **Les contenus numériques** font partie d'un nouveau domaine de savoirs. Ils sont les produits, les représentations, les opinions, les processus, etc. spécifiques à la société numérique.

En la matière, la distinction conceptuelle entre **éducation par le numérique** et **éducation au numérique est essentielle**. L'éducation *par* le numérique est le fait d'utiliser le numérique comme un moyen d'enseigner ou de faire apprendre (par ex., créer une leçon en mathématique dans laquelle l'information est présentée et traitée sur tableau blanc interactif). L'éducation *au* numérique est le fait de considérer le numérique comme un objet d'apprentissage (par ex. : gérer son identité sur le Web, construire son espace d'apprentissage incluant les réseaux sociaux).

## **BIBLIOGRAPHIE**

### **Articles**

**Traces de Changements N° 249, Dossier : école à distance, ça part en bits, janvier&février 2021 :**

Françoise Budo, *L'espace-temps collectif indissociable*, p.4 et 5

Miguel LLoreda (d'après Philippe Meirieu), *Arrêtons de totémiser le numérique*, p. 6 et 7

Claude Prignon, *À l'écoute des familles populaires*, p.10 et 11

Nico Hirtt, *Enseignement à distance et libéralisme économique*, p.12 et 13

Alice Romainville, *L'école prise d'assaut*, p.22 et 23

*Le e-learning, entre progrès et asservissement*, Tribune, CGSP-Enseignement, mai 2020.

Sarah Heinderyckx, site RTBF, [Ma vie demain : sommes-nous prêts pour l'enseignement à distance ? - rtbf.be](#) 28 juin 2020

Sarah Heinderyckx, site de la RTBF, [12.000 élèves équipés d'ordinateurs portables : les clés de la réussite numérique à l'école - rtbf.be](#), 10 mars 2022.

Pierre-Yves Jeholet, *Développons l'école numérique*, L'Echo du 02 mai 2020

Jacques Bolo, *Bourdieu et l'inégalité des chances*, in Exergue, [Exergue - Bourdieu et l'inegalite des chances](#), décembre 2012

Yves Herlemont, *L'école face à l'économie triomphante*, Avancées, octobre 1995, p.12 et 13

Martine Derave et Yves Herlemont, *Résoudre l'échec : mais comment ?*, Cahiers marxistes N°176, dossier : *du bon usage de l'école*, octobre-novembre-décembre 1990 p.99 à 108

### **Études**

Christine Acheroy Caroline Leterme Annick Faniel, Centre d'Expertise et de Ressources pour l'Enfance (CERE), *La place du numérique à l'école*, [la-place-du-numerique-a-lecole.pdf \(cere-asbl.be\)](#)

Michel Staszewski, *Les familles des classes populaires et l'École. Pour en finir avec quelques idées reçues*. Compte rendu de lecture et commentaire de *Tableaux de familles* de Bernard LAHIRE, mars 2016, [Le blog de Michel Staszewski: Enseignement - pédagogie \(michel-staszewski.blogspot.com\)](#)

Thomas Michiels, étude 2022, *Faire face aux difficultés, récit d'école en quartier populaire*, [ChanGements pour l'égalité - Faire face aux difficultés \(changement-egalite.be\)](#)

Benoît Jadin, Cgé, étude 2022, *ISE, Qu'est-ce ça dit ? Qu'est-ce que ça fait ?*, [ChanGements pour l'égalité - ISE... Qu'est-ce ça dit ? Qu'est-ce qu'on en fait ? \(changement-egalite.be\)](#)

Martine Derave et Yves Herlemont, *Inégalités culturelles et actions pédagogiques*, FOPES, Louvain-la-Neuve, 1990

Paul Robert, *L'éducation en Finlande : les secrets d'une étonnante réussite, chaque élève est important* [Microsoft Word - système éducatif finlandais \(word\).doc \(meirieu.com\)](#)

### **Documents**

Pacte pour un enseignement d'excellence, le texte de l'avis N°3, [Enseignement.be - Les documents essentiels du Pacte](#)

Site de l'enseignement en FW-B [Enseignement.be - Les indicateurs de l'enseignement 2021](#)

Site de l'enseignement en FW-B [Enseignement.be - Document: Cadastre du Qualifiant 2020 - Enseignement de plein exercice et en alternance \(article 49\)](#)

### **Ouvrages**

Marc Dugain, *Transparence*, Folio, Gallimard, Paris 2021

Ouvrage collectif coordonné par Cédric Biagini, Christophe Cailleaux et François Jarrige, *Critiques de l'école numérique*, Editions l'Echappée, Collection Frankenstein. Paris, 2019

Annick Bonfond, Danielle Mouraux, *A l'école des familles populaires : Pour se comprendre et apprendre*, Couleur livres, Bruxelles, 2011

Danielle Mouraux, *Entre rondes familles et école carrée*, De Boeck éditions, Bruxelles, 2012

Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, *Les Héritiers*, éditions de Minuit, Paris, 1964  
Pierre, Bourdieu, Jean-Claude Passeron, *La Reproduction*, éditions de Minuit, Paris, 1970  
Georges Bastin et Antoine Roosen, *L'école malade de l'échec*, De Boeck éditions, Bruxelles 1990  
Anne-Nelly Perret-Clermont et Michel Nicolet, *Interagir et connaître, enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*, éditions Delval, Cousset, Fribourg, 1988  
CRESAS (Centre de recherche de l'éducation spécialisée et de l'adaptation scolaire), *Le handicap socio-culturel en question*, éditions ESF, Paris 1978  
CRESAS, *On n'apprend pas tout seul*, éditions ESF, Paris 1987  
CRESAS, *L'échec scolaire n'est pas une fatalité*, éditions ESF, Paris 1989  
CRESAS, *Naissance d'une pédagogie interactive*, éditions ESF, Paris 1991  
Catherine Le Cunff et Marie-Anne Hugon, *Interactions dans le groupe et apprentissages*, Presses universitaires de Paris Nanterre, 2011  
Henri Bassis, GFEN (*Groupe français d'éducation nouvelle*), *Je cherche donc j'apprends*, Messidor/éditions sociales, Paris 1984  
Ouvrage collectif, préface d'Albert Jacquard, GFEN, *Construire ses savoirs, construire sa citoyenneté*, Chronique sociale, Lyon, 1996  
Britt-Mari Barth, *Le savoir en construction*, Retz Nathan, Paris 1993  
François Dubet, *École famille, le malentendu*, éditions Textuel, Paris, 1997  
Célestin Freinet, *Pour l'école du peuple*, Maspero, Paris, 1969  
Jean Piaget, *psychologie et pédagogie*, Folio, Denoël, Paris, 1969  
Léonard Guillaume, *Exposés interactifs des élèves, pourquoi ? Comment ?*, Labor, Bruxelles 2001