



Sociétés et Humanités  
Université de Paris

# PROFESSION Enseignant

## Collectifs à venir ?

Aurélié Beauné

Baron, G.-L. (2021). Témoignage. in Beauné, A. *PROFESSION Enseignant. Collectifs à venir ?* (p. 93-98). Université de Paris, EDA.  
<https://cloud.parisdescartes.fr/index.php/s/HALCa3Fe82MLw6x#pdfviewer>

illustré par Maëlan Muguet

Que ce soit nous ou d'autres membres, nous pouvons nous investir en devenant *réfèrent* pour certaines matières<sup>9</sup>, 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 enseignants<sup>10</sup>, 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'Education et membre de l'EPI<sup>11</sup>*

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 lycées<sup>12</sup>.

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 »<sup>13</sup>.

Nous avions conscience de notre singularité et, pour une bonne part, adhérions 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 tard<sup>14</sup>.

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.

<sup>14</sup> <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<sup>e</sup> 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-éducation<sup>15</sup>, 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'APSES<sup>16</sup> 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 Zablot (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.

---

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

<sup>16</sup> <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 GAFA, GAFAM et autres NATU<sup>17</sup> 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 ?

---

<sup>17</sup> 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](#)