

LA QUESTION DES NUMÉRIQUES DANS L'ENSEIGNEMENT FREINET

Recherche dans l'enseignement primaire
en Fédération Wallonie-Bruxelles

Caroline LETERME
sous la direction d'**Annick FANIEL**

Mai 2023

Avec le soutien du Fonds Freinet - Les Trois Pommiers,
géré par la Fondation Roi Baudouin

Caroline Leterme est chargée de missions au CERE. Elle réalise des recherches sur des thématiques en lien avec l'enfance et est l'auteure de diverses analyses et études. Elle anime également des formations et participe à l'élaboration et la mise en œuvre des projets du CERE.

Annick Faniel est sociologue. Administratrice déléguée du CERE, elle coordonne ses projets et en dirige les recherches. Elle est responsable de l'éducation permanente au sein de l'asbl et publie, à ce titre, de nombreuses analyses. Elle anime également des formations et des rencontres avec différents publics sur des questions liées à l'enfance.

Le Centre d'Expertise et de Ressources pour l'Enfance (CERE) a été fondé en 2006 par des experts de l'Observatoire de l'Enfant de la COCOF. Il est reconnu comme association d'éducation permanente par la Communauté française et collabore à ce titre avec la Direction générale de la Culture et le Service de l'éducation permanente. Centre d'éducation permanente et de recherche dans le domaine de l'enfance, le CERE travaille sur des projets visant à promouvoir la dignité des enfants et l'égalité entre les enfants. À cet effet, il produit et diffuse des analyses et des études, accompagne et conseille des acteurs ou des structures d'accueil en valorisant leurs ressources, développe des actions de sensibilisation et de formation des acteurs visant le développement des compétences et leur participation collective.

Recherche et rédaction : Caroline Leterme

Direction de la recherche : Annick Faniel

Mise en page et réalisation de la couverture : Christine Acheroy
Photographie d'archive : Georges Dudognon, Adoc-photo ©

Citer la référence :

LETIERME Caroline, FANIEL, Annick (dir.), 2023. *La question des numériques dans l'enseignement Freinet. Recherche dans l'enseignement primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles*. Centre d'Expertise et de Ressources pour l'Enfance (CERE asbl) [en ligne]. 31 mai 2023. Disponible à l'adresse :

<https://www.cere-asbl.be/publications/la-question-des-numeriques-dans-lenseignement-freinet/>

Cette publication est mise à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution. Pas d'Utilisation Commerciale – Pas de Modification 4.0 International.

SOMMAIRE

SOMMAIRE	5
REMERCIEMENTS	9
INTRODUCTION	11
Étapes et visées de la recherche	12
Publication de la recherche	14
D'où le CERE s'exprime	15
Non pas « un » mais « des » numériques.....	17
PARTIE I :	
LES FONDAMENTAUX DE LA PÉDAGOGIE FREINET	19
Une visée politique et émancipatrice.....	20
La coopération	22
La part du maître et le travail des enfants	23
L'expression libre et la communication	25
Les techniques éducatives.....	26
La place des technologies numériques	28
PARTIE II :	
LES NUMÉRIQUES DANS LES ÉCOLES PRIMAIRES DE PÉDAGOGIE FREINET EN FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES	33
Les numériques dans le pacte pour un enseignement d'excellence	35
État des lieux et témoignages de terrain	39
Méthodologie.....	39

Les équipements numériques	42
TBI, ordinateurs et tablettes.....	42
L'acquisition d'équipements supplémentaires	46
Connexion internet	50
L'utilisation des équipements numériques	52
Accès aux équipements numériques pour les enfants	52
Les logiciels utilisés	59
Les smartphones.....	63
Concertation au sein des équipes éducatives	64
Discussions avec les enfants sur l'utilisation des numériques	66
Les numériques comme outils de communication	71
Communication des enfants avec l'extérieur	72
Communication de l'équipe éducative avec les parents	76
Autres aspects	78
Synthèse et discussion	84
Les équipements numériques	84
Réflexions sur l'équipement disponible et l'équipement minimal ..	87
L'utilisation des équipements numériques	89
Les numériques comme outils de communication	90
Dix principes et propositions-clés.....	95
Les outils numériques : des outils parmi d'autres.....	96
Un « stage d'enfants » pour apprendre les gestes techniques nécessaires	98
Choisir l'emplacement des ordinateurs pour permettre un accès facile et une régulation de la « surveillance »	101
Clarifier ce qui est permis et interdit, tout en favorisant l'autonomie dans l'utilisation	102
Donner un sens aux productions des enfants.....	103
Faire les choses « en vrai » avec les enfants.....	105
Apprendre les bases du codage aux enfants	108
Expliquer les enjeux sous-jacents des numériques quand ils transparaissent.....	109
Utiliser les ressources pour faciliter l'individualisation, la pluralisation et l'intérêt du travail en classe.....	112
Favoriser la découverte et l'utilisation de logiciels libres.....	114

PARTIE III :	
PERSPECTIVES ET PROLONGEMENTS.....	119
La place des numériques en classe :	
une question pédagogique et politique	120
Les enjeux numériques à l'école	122
Le phénomène d'adaptation culturelle	122
La nécessité d'une réflexion globale.....	123
Débattre d'expériences numériques variées avec les enfants	125
Respecter une temporalité favorable aux enfants	127
Suivre la voie de la sobriété numérique	129
Prolongements possibles de nos réflexions	130
EN GUISE DE CONCLUSION :	
POUR DES TÂTONNEMENTS NUMÉRIQUES	
AU SERVICE DE LA VIE.....	137
BIBLIOGRAPHIE.....	141

REMERCIEMENTS

Ce travail de recherche a été rendu possible grâce à l'implication de nombreuses personnes, à qui nous adressons toute notre reconnaissance et nos plus sincères remerciements :

Les directeurs et directrices des établissements Freinet, qui ont pris le temps de répondre à notre enquête sur l'état des lieux, et de nous mettre en lien avec l'un·e ou l'autre enseignant·e de leur équipe afin de réaliser la suite de notre enquête sur le terrain.

Les enseignant·es que nous avons rencontré·es, qui se sont montrés d'une grande disponibilité et ont livré témoignages et réflexions constituant le corps de cette publication : Chantal et Katrien à l'Autre École (Auderghem), Caroline et Barbara à l'école des Bruyères (Louvain-la-Neuve), Nicolas à Clair-Vivre (Evere), Christopher à Naniot (Liège) et Emel à Belleflamme (Liège). Encore merci à vous !

Le mouvement Freinet, et les enseignant·es-militant·es que nous y avons rencontré·es lors d'une joyeuse après-midi d'échanges et réflexions : Carole, dont l'implication a rendu cette rencontre possible, Chloé, Virginie, Gregory, Marjorie, Sébastien, Katrien, Alessandra et Delphine.

Les personnes-ressources liées à la pédagogie Freinet, qui elles aussi se sont rendues disponibles avec une grande gentillesse pour coopérer dans le cadre de cette recherche : Alain Buekenhoudt (formateur aux CEMÉA), Henry Landroit (instituteur Freinet retraité, co-fondateur de l'Autre École en 1973) et Anita Ruiz Romero (coordinatrice des écoles fondamentales Célestin Freinet, Instruction publique de la Ville de Liège).

Léa Estner Roy, stagiaire au CERE asbl, qui s'est acquittée avec grande efficacité et grand soin de différentes tâches

indispensables – dont certaines parmi les plus ingrates... – à la réussite de ce travail.

Vincent Ramlot, ancien instituteur maternel Freinet, pour les échanges stimulants et éclairants au sujet de cette pédagogie au service de la vie...

Amina Talhaoui, pour son enthousiasme et les contacts qu'elle nous a fournis au commencement de la recherche.

Bertrand Leterme, pour sa relecture critique attentive de notre travail, ainsi que l'émulation réciproque et continue concernant les questions et enjeux numériques !

Nous espérons n'avoir commis aucun oubli dans cette énumération des personnes ayant activement contribué à cette recherche ; si malgré notre vigilance, cela devait être le cas, nous prions de bien vouloir nous en excuser.

Au-delà des témoignages des acteurs et actrices précité-es, que nous reproduisons dans les pages qui suivent, précisons que nous portons l'entière responsabilité de l'articulation et la mise en perspective choisies au départ de ces témoignages, donc *in fine* des réflexions qui sont développées dans la présente publication.

Cette recherche a été réalisée grâce au soutien du Fonds Freinet - Les Trois Pommiers, géré par la Fondation Roi Baudouin, que nous remercions également.

INTRODUCTION

En 2021, le CERE publiait une étude intitulée « La place du numérique à l'école¹ », dans laquelle nous interrogeons la place des équipements et usages numériques à l'école fondamentale. Nous y avons décrit le phénomène de banalisation et d'« enculturation » numériques à l'œuvre dans notre société, et pointé certains enjeux collectifs qui y sont liés. Puis, nous appuyant sur les connaissances du développement de l'enfant dans ses différentes dimensions – corporelle et expérientielle, affective et relationnelle, cognitive et intégrative, écologique et éthique –, nous avons exposé ce dont un enfant a besoin pour grandir, apprendre et s'épanouir au sein d'un collectif, tout en développant, en lien direct avec ces besoins fondamentaux, une réflexion sur ce qui nous sont apparus comme « les impensés » de l'utilisation des technologies numériques en classe.

Depuis lors, nous poursuivons nos réflexions et contributions sur le(s) numérique(s) en rapport avec l'enfance, la parentalité, les apprentissages, l'école... Dans ce cadre, nous insistons régulièrement sur l'importance de *penser* la place des outils numériques : ne pas simplement subir, dans le contexte actuel d'extrême banalisation et enculturation du numérique, leur présence et éventuelle emprise, mais au contraire réfléchir, en amont et de façon régulière, à la place que nous souhaitons consciemment leur attribuer. Ou : plutôt que consommateur-riche de multiples écrans, désormais en presque toutes circonstances, choisir d'être utilisateur-riche conscient-e de leurs impacts, apports et limites.

¹ ACHEROY, LETERME, FANIEL (dir.), 2021.

Suite à l'étude et aux diverses contributions précitées, et observant que les équipements numériques continuaient à augmenter et être renouvelés dans les écoles – notamment dans le cadre du Pacte pour un Enseignement d'excellence² –, nous voulions continuer à alimenter, de manière concrète, cette indispensable réflexion sur la place des numériques à l'école.

Étapes et visées de la recherche

Nous avons ainsi formulé le projet de mener une recherche au sein des écoles primaires de pédagogie Freinet, afin de voir quels y sont les équipements et usages numériques – et surtout, de déceler de quelles manières les pratiques numériques y sont actuellement pensées et articulées avec la pédagogie Freinet. La communication et l'expression en sont des piliers : comment cela se passe-t-il à l'ère des numériques ? Comment les enseignant·es et directions pensent-ils et elles l'équipement, l'accès et les usages des numériques dans les classes primaires ? Quels sont les usages inspirants des technologies numériques dans les classes Freinet ? Quel est, à ce stade de développement des équipements numériques dans les classes, le regard des acteur·rices de terrain sur les apports, les limites, les risques et les bénéfices des numériques pour les enfants du primaire ? etc.

En documentant les actuelles pratiques et réflexions des acteur·rices de la pédagogie Freinet, nous cherchons à dégager un regard sur la place et l'usage des technologies numériques dans l'enseignement primaire. La présente recherche vise ainsi à proposer un recul critique sur les manières de penser l'utilisation

² L'annexe 3 reproduit certains extraits de travaux et référentiels du Pacte relatifs aux numériques. Toutes les annexes sont disponibles sur notre site internet à l'adresse :

<https://www.cere-asbl.be/wp-content/uploads/2021/11/La-question-des-numeriques-dans-lenseignement-Freinet-ANNEXES.pdf>

des numériques par rapport au développement de l'enfant comme individu et être social, et par rapport aux fondamentaux de la pédagogie Freinet. Elle se clôturera par des pistes de réflexion et des recommandations en vue d'enrichir les pratiques des enseignant·es et enfants dans les classes primaires, quels que soient l'approche et le projet pédagogiques de leur établissement.

Notre recherche a comporté différentes étapes. Tout d'abord, nous avons réalisé un état des lieux des équipements et usages numériques (individuels et/ou collectifs) dans les 19 écoles primaires Freinet que nous avons pu répertorier en Fédération Wallonie-Bruxelles³. Un questionnaire a été envoyé à ces établissements, pour lequel nous avons reçu 16 réponses : ceci permet donc de présenter un tableau amplement représentatif. Parallèlement, nous avons mené les recherches usuelles dans la littérature, notamment relatives à l'utilisation des technologies numériques en pédagogie et aux fondamentaux de la pédagogie Freinet.

Dans un second temps, une recherche de terrain nous a permis de rencontrer différents acteur·rices de la pédagogie Freinet en Fédération Wallonie-Bruxelles. Nous avons tout d'abord mené des entretiens individuels avec des personnes-ressources identifiées comme telles : Henry Landroit, instituteur Freinet retraité ; Anita Ruiz, coordinatrice des écoles fondamentales Célestin Freinet de la Ville de Liège ; Alain Buekenhoudt, formateur aux CEMÉA⁴, anciennement instituteur Freinet. Nous avons ensuite rencontré sept enseignant·es, au sein de cinq établissements différents (sélectionné·es suite au questionnaire

³ Cf. annexe 1, disponible sur notre site internet à l'adresse : <https://www.cere-asbl.be/wp-content/uploads/2021/11/La-question-des-numeriques-dans-lenseignement-Freinet-ANNEXES.pdf>

⁴ Les CEMÉA sont les Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active, en Belgique.

de la première étape), afin de voir leurs équipements numériques et les interroger sur leurs pratiques. Enfin, une après-midi de rencontre au mouvement Freinet (à laquelle ont participé neuf personnes) a été consacrée à l'échange de pratiques inspirantes des numériques ainsi que l'élaboration collective d'un regard plus réflexif sur la manière de penser la « juste place » des numériques en classe et dans la scolarité des enfants.

Publication de la recherche

Cette recherche a été réalisée au premier semestre 2023, aboutissant à la présente publication. Celle-ci résulte donc de la mise en relation des différentes données collectées auprès des écoles Freinet et des réflexions issues de la littérature, des entretiens avec les personnes-ressources ainsi que du regard sur l'enfance et les enjeux globaux des numériques développé au CERE asbl.

La première partie de cette publication expose les fondamentaux de la pédagogie Freinet, afin de permettre aux lecteur·rices non familier·es de celle-ci de mieux comprendre, par la suite, les différents usages des numériques qui y sont proposés. Nulle prétention à l'exhaustivité dans cette partie sur la pédagogie Freinet, donc – tout en espérant que les représentant·es et pédagogues de ce mouvement pourront (suffisamment) retrouver l'essence de leur travail et leurs visées dans ce que nous y résumons.

La seconde partie constitue le plat de résistance : elle présente dans le détail les résultats de notre recherche menée auprès des écoles Freinet. Après un bref exposé des attendus du Pacte pour un Enseignement d'excellence concernant les numériques, y trouvent place les chiffres et observations issus de l'état des lieux

des équipements et usages numériques, ainsi que les témoignages des différentes personnes rencontrées lors des entretiens (enseignant·es dans les écoles et personnes-ressources) et de l’atelier collectif au mouvement Freinet. Certains points qui en ressortent méritent discussion, ce que nous proposons dans la foulée. Par ailleurs, nous avons, à partir de tous les témoignages recueillis, dégagé une série de dix « propositions-clés » qui sont autant de manières de contribuer à penser la place des numériques en classe : nous les détaillons en fin de cette deuxième partie.

Avant de conclure, la dernière partie reprend et approfondit certaines réflexions et présente quelques prolongements possibles à notre recherche.

D’où le CERE s’exprime

À ce stade, il nous semble opportun de présenter en quelques mots nos missions et représentations d’affiliation – c’est-à-dire ce qui constitue le socle sous-jacent de nos recherches –, ainsi que le terrain de nos interventions professionnelles. En effet, pour reprendre les termes de Wilpert, « nous ne sommes pas, [...] professionnel·les, chercheur·es, porteurs d’une culture en sciences humaines “hors sol” ; nous sommes “de pleine terre” à la fois ancrés, et en mouvement, au cœur d’une société historiquement et politiquement située⁵ »⁶.

⁵ WILPERT, 2018, p. 58.

⁶ Dans le même esprit, Daniel Favre préconise « la prise en compte par le chercheur de sa propre subjectivité », et estime devoir « exposer les contenus de [son] “référentiel individuel” susceptibles d’influencer [sa] manière de percevoir et de décrire la réalité ».

FAVRE, 2013, p. 10.

Notre travail, au CERE asbl (Centre d'Expertise et de Ressources pour l'Enfance), est dédié à l'enfance et s'inscrit dans une continue démarche d'éducation permanente. Celle-ci vise à nourrir une réflexion critique sur les questions sociétales concernant l'enfance (0 à 18 ans), afin de favoriser la dignité et l'égalité entre enfants, et à stimuler la réflexion individuelle et collective sur les changements souhaitables – et les manières de les induire – dans ce domaine.

Nous agissons principalement de deux manières dans le domaine de l'enfance : via des recherches et publications accessibles à tou·te·s⁷, ainsi que via des formations et ateliers pour professionnel·les de l'enfance et/ou parents. Ainsi, nous ne sommes ni acteur·rices du milieu scolaire – si ce n'est indirectement, en tant qu'opérateur de formations pour le secteur de l'enseignement –, ni spécialistes de la pédagogie Freinet. Rappelons que nos missions placent l'enfant et son développement en tant qu'individu et être social au centre de nos préoccupations, donc de nos recherches : cela nous amène, naturellement, à régulièrement entrer en contact et partager des réflexions avec le monde scolaire. De même, cela nous incite à nous intéresser à différents aspects – la pédagogie en est un incontournable – susceptibles d'alimenter notre réflexion critique afin de favoriser l'épanouissement, la dignité et l'égalité entre enfants. Par ailleurs, notre ancrage en éducation permanente et notre sensibilité font que nous portons une attention particulière aux enjeux majeurs de la société actuelle – par exemple les nombreuses inégalités ou les crises écologique et climatique, pour ne citer que ceux-là. L'omniprésence forcée des numériques dans nos vies – car résultant d'un processus d'« enculturation »⁸ – nous semble également constituer une question centrale à notre époque, car elle impacte, toujours davantage, chaque

⁷ Sur notre site internet : www.cere-asbl.be

⁸ Voir à ce sujet ACHEROY, LETERME, FANIEL (dir.), 2021.

individu et le vivre-ensemble, dès le plus jeune âge. Cela explique l'intérêt que nous portons à cette thématique, et notre souhait de livrer, par la présente recherche, une nouvelle contribution qui soit à la fois ancrée dans des pratiques et réflexions d'acteur·rices de terrain et nourrie d'un certain regard sur l'enfance et la société.

Non pas « un » mais « des » numériques

Suivant en cela la proposition du chercheur Clément Mabi, nous avons choisi dans cette publication de parler non pas du numérique, mais « des » numériques (au pluriel). Cela pourra peut-être surprendre, tant l'usage du terme « le numérique » est habituel pour désigner tout ce qui touche à cette sphère étendue. Or, cet emploi du singulier « implique un glissement lexical et sémantique qui est loin d'être neutre⁹ », car il

tend à lisser la diversité des technologies (à la fois en termes de support, d'interface, de logiciel, d'application), des contextes d'activité, des façons de faire, des capacités et des sens pratiques qui concourent à la production des usages socio-éducatifs des outils numériques, mais aussi à effacer les processus d'information, d'échange, de relation, de contribution, de partage, etc., qui sont au fondement des usages de l'informatique connectée¹⁰.

Mabi souligne que cette expression généraliste au singulier recouvre des réalités sociales très contrastées :

Le numérique des GAFAM et de la Silicon Valley est à l'opposé de celui porté par des communautés mobilisées, à l'image de celles qui administrent Wikipédia. Les modèles d'organisation,

⁹ DENOUEÛL, 2017, p. 83.

¹⁰ DENOUEÛL, 2017, p. 83.

les formes d'interaction possibles, tout comme les imaginaires et les représentations sociales associées diffèrent¹¹.

Ainsi, il convient de rappeler que « les technologies ne sont pas neutres mais porteuses de valeurs et de projets politiques embarqués par les concepteurs¹² ». Cela a toute son importance dans le présent travail, qui entend témoigner des usages des numériques dans la pédagogie Freinet, qui est éminemment politique et portée par des valeurs collectives fortes. Ceci justifie donc notre choix de l'usage systématique du pluriel pour désigner « les numériques », cet ensemble (parfois nébuleux) d'équipements et utilisations issues des technologies récentes.

¹¹ MABI, 2023.

¹² MABI, 2023.

PARTIE I :

LES FONDAMENTAUX DE LA PÉDAGOGIE FREINET

« La pédagogie Freinet n'est pas une méthode. Ce sont d'abord des principes, et ensuite des techniques pour mettre en œuvre ces principes. Les principes ne changent pas mais, au gré des décennies, les techniques évoluent¹. »

Célestin Freinet (1896-1966) et son épouse Élise sont à l'origine d'un mouvement d'enseignant-es, toujours vivant, réuni-es autour d'une véritable pédagogie – c'est-à-dire articulant les trois dimensions de théories, pratiques (démarches, outils, méthodes) et valeurs. De cette dynamique initiée par le couple Freinet découle « des formes et des intentions qui varient sensiblement, autour d'un certain nombre d'invariants partagés² ». Point de modèles figés ou de dogmatique sclérosée en pédagogie Freinet, donc, mais autant d'illustrations actuelles, caractérisées par une grande diversité, à chaque fois singulières et néanmoins cohérentes : elles se rejoignent « autour d'une conception précise de l'enfance, de l'éducation, de la part de l'adulte et de l'importance de l'acte éducatif dans la formation du citoyen en devenir³ ».

¹ DECKER, Véronique, citée dans CONNAC *et alii*, 2019, p. 39-40.

² CONNAC *et alii*, 2019, p. 9.

³ CONNAC *et alii*, 2019, p. 10.

L'article « À quoi reconnaît-on une classe Freinet ?⁴ » d'Henry Landroit donne un aperçu des grands principes (sans hiérarchie entre eux) d'organisation d'une classe en pédagogie Freinet. Des projets collectifs et individuels y co-existent : « les enfants et l'enseignant tentent de répondre aux questions qui se posent soit en grand groupe, soit en petits groupes ; chaque enfant a en outre la possibilité de travailler seul dans les domaines où il est le plus à l'aise ou qui l'intéressent⁵ ». L'organisation du travail se fait avec les enfants, qui disposent d'un plan leur permettant de planifier leur travail individuel. Les structures et activités mises en place par l'enseignant-e favorisent la coopération plutôt que la compétition, et les enfants exercent un certain pouvoir dans la classe – propositions, choix, discussions et décisions, lors de conseils institutionnalisés. De plus, le plus grand nombre d'activités et techniques favorise l'ouverture de la classe sur l'extérieur, l'esprit de recherche ou encore l'expression libre des enfants. Enfin, le tâtonnement expérimental – qui implique que l'enseignant-e respecte les initiatives des enfants et valorise la recherche hors des sentiers battus – est considérée comme « une loi de la vie en général⁶ », et, à ce titre, est toujours encouragé en classe.

Une visée politique et émancipatrice

« Il serait possible d'instaurer à l'école une éducation nouvelle libératrice qui ferait des enfants du peuple, non pas des serfs et des valets, mais des hommes, des lutteurs, des constructeurs, capables de marcher hardiment sur les routes de l'avenir⁷. »

⁴ LANDROIT, s.d.

⁵ LANDROIT, s.d.

⁶ LANDROIT, s.d.

⁷ Citation de Célestin Freinet. Cette citation et les suivantes, sans autre mention, sont issues de :

Selon le mouvement Freinet en Belgique, la pédagogie Freinet est « un choix de société coopérative, juste et égalitaire, laïque, écologique, pacifiste⁸ ». De fait, à travers son action pédagogique, Freinet menait un combat politique : il voulait contribuer à la transformation sociale ; son projet est celui « d'une école du peuple pour le peuple, visant une auto-émancipation : l'école ne se contente pas d'apprendre aux élèves à lire mais les forme aussi à apprendre par eux-mêmes⁹ ». La finalité de la pédagogie Freinet est éminemment politique : « éduquer les enfants à la responsabilité et à la réflexion critique, et leur faire acquérir des connaissances solides afin de "construire un monde meilleur [...]"¹⁰ ».

L'émancipation en classe est un processus collectif, qui engage autant les enseignant·es que les enfants. Les techniques et les institutions mises en place (l'expression libre, l'entretien, le débat, la présentation de travaux, l'exposé ou la conférence d'enfant, le conseil...) travaillent à l'émancipation des enfants¹¹. Le fait de les associer aux décisions collectives et de les faire participer activement à la vie coopérative de la classe (par l'intermédiaire d'assemblées démocratiques et de responsabilités qui leur sont confiées) transforme la classe et l'école en de véritables espaces d'apprentissages de la citoyenneté. Élèves et enseignant·es font ainsi « vivre démocratiquement une communauté scolaire où l'individu sert la collectivité¹² ».

https://www.icem-pedagogie-freinet.org/sites/default/files/ne_50tenaire-citations.pdf [Consulté le 14 avril 2023]

⁸ <https://www.educpop-freinet.be/pedagogie-freinet/> [Consulté le 13 avril 2023]

⁹ CONNAC *et alii*, 2019, p. 55.

¹⁰ Laboratoire de Recherche Coopérative de l'ICEM – Pédagogie Freinet, 2018, p. 143.

¹¹ Laboratoire de Recherche Coopérative de l'ICEM – Pédagogie Freinet, 2018, p. 144.

¹² CONNAC *et alii*, 2019, p. 46.

Par ailleurs, de son vivant, Freinet a toujours cherché à fédérer les enseignant·es qui partageaient ses convictions politiques et son projet éducatif – dès 1926, via une Coopérative¹³, puis via *l'Institut coopératif de l'école moderne* (ICEM), créé en 1947, qui existe encore aujourd'hui¹⁴. En 1957 naît la *Fédération internationale des mouvements d'école moderne* (FIMEM), une association qui regroupe l'ensemble des différents mouvements Freinet nationaux¹⁵. Ces mouvements regroupent des cercles de praticien·nes et des publications visant à permettre et élargir la communication de leurs réflexions.

La coopération

La coopération – le contraire de l'individualisme et de la concurrence – fait partie intégrante du projet politique de Freinet, et est omniprésente dans sa pédagogie : au sein des collectifs d'enseignant·es ainsi qu'entre élèves. La classe vivante est organisée pour leur permettre d'apprendre en interagissant avec leurs pair·es, c'est-à-dire en développant des rapports de production de savoirs.

Il s'agit de coopérer pour produire, créer, acquérir des savoir-faire, apprendre ensemble, élaborer et appliquer des règles de vie, partager des responsabilités, résoudre des conflits, proposer et réaliser un projet, organiser des partenariats, communiquer avec l'extérieur de la classe, s'organiser, construire une culture, évaluer et s'évaluer¹⁶.

¹³ La Coopérative d'entraide pédagogique, devenue Coopérative de l'enseignement laïc (CEL) en 1928.

GROOTAERS, TILMAN, 2022, p. 136.

¹⁴ GROOTAERS, TILMAN, 2022, p. 136.

¹⁵ CONNAC *et alii*, 2019, p. 35.

¹⁶ CONNAC *et alii*, 2019, p. 41.

En organisant eux-mêmes leur travail, les activités et la vie de leur école, les enfants ont l'occasion de développer certaines habilités, telles la socialisation et la solidarité entre elles et eux. La coopération permet une mutualisation des ressources et personne n'exerce son pouvoir au détriment des autres. Freinet précise que « travailler en équipe ou en coopérative ne signifie pas forcément que chaque membre fait le même travail. L'individu doit au contraire garder au maximum sa personnalité mais au service d'une communauté¹⁷ ». Par la coopération installée en classe, « chacun travaille également pour tous, et tous doivent pouvoir trouver les moyens d'accéder aux connaissances dont chacun est l'auteur¹⁸ ».

La part du maître et le travail des enfants

« Ce qui importe, c'est la vie, c'est le désir persistant de l'enfant de travailler pour se perfectionner. Avec cet élan, on surmonte tous les obstacles¹⁹. »

L'affirmation que « la vie est » et la « puissance de vie » constituent le fil directeur de la pensée de Freinet : une force créatrice traverse la nature tout entière ; cette puissance pousse les êtres vivants à croître et à persévérer. D'après lui, c'est cette force qui préside à l'activité naturelle des enfants²⁰. Dès lors se pose la question suivante : comment faire pour que l'enfant investisse cette puissance de vie dans des activités de connaissance ? « En pédagogie Freinet, l'enseignant essaie de

¹⁷ Invariant n° 21. FREINET, 1994, tome 2, p. 406.

¹⁸ Laboratoire de Recherche Coopérative de l'ICEM – Pédagogie Freinet, 2018, p. 89.

¹⁹ Citation de Célestin Freinet.

²⁰ Laboratoire de Recherche Coopérative de l'ICEM – Pédagogie Freinet, 2018, p. 300.

se mettre en phase avec le désir de l'enfant, il se met à son écoute pour respecter cet intérêt profond, moteur du travail et de l'apprentissage²¹ ». Mais il ou elle organise aussi l'éducation au désir, afin de favoriser le travail des enfants selon des valeurs et des objectifs didactiques définis²² : en classe, le maître ou la maîtresse accompagne, initie, sollicite, provoque, secoue, met des limites, propose, impose, organise, écoute, valorise, encadre, est attentif au rythme de chacun et garant des apprentissages²³.

Le travail est une notion centrale dans la pédagogie de Freinet, qui est construite « à partir d'une composante inhérente à l'être humain : le besoin d'être, d'exister, de progresser par son travail²⁴ ». Il s'agit donc de proposer

des activités scolaires vivantes, liées à l'intérêt et au devenir profond des enfants, beaucoup mieux qu'un jeu ou un passe-temps, mais du travail véritable, dont on sent le besoin, dont on voit l'utilité, auquel on se donne totalement et qui, par tous ces considérants, est puissamment générateur de dynamisme et de profit pédagogique²⁵.

C'est en ce sens que le travail est vivant et émancipateur : il s'agit d'une activité naturelle, car l'enfant est réellement en position d'auteur, responsable de sa tâche, plongé dans un projet qui a du sens. Le travail vivant signifie que « l'élève cherche par tâtonnement expérimental, travaille à son rythme, au sein et au

²¹ Laboratoire de Recherche Coopérative de l'ICEM – Pédagogie Freinet, 2018, p. 304.

²² Laboratoire de Recherche Coopérative de l'ICEM – Pédagogie Freinet, 2018, p. 304.

²³ <https://www.educpop-freinet.be/pedagogie-freinet/> [Consulté le 13 avril 2023]

²⁴ Laboratoire de Recherche Coopérative de l'ICEM – Pédagogie Freinet, 2018, p. 365.

²⁵ Citation de Célestin Freinet.

service d'une communauté vivante²⁶». Le tâtonnement relève de la « méthode naturelle », qui peut être définie comme « l'ensemble des stratégies utilisées par les élèves pour résoudre les problèmes qu'ils se posent, en libérant toute l'énergie créatrice dont ils sont capables²⁷ ». Pendant son processus de tâtonnement, l'enfant est « auteur-créateur de son cheminement », et manipule différents langages (littéraire, mathématique, scientifique, social, corporel...). L'ensemble des processus, individuels et collectifs, de tâtonnement produisent des savoirs, de la culture, la culture de la classe²⁸.

L'expression libre et la communication

« Il faut redire sans cesse que le texte libre, le journal et les correspondances sont la base pratique de notre pédagogie²⁹. »

L'expression libre est centrale dans une classe Freinet. L'enfant est auteur de paroles, textes, dessins, créations artistiques, mathématiques, scientifiques, etc. : autant de productions qui sont le point de départ des travaux et des apprentissages, et seront valorisées, notamment via des conférences d'enfants, le journal ou les correspondances.

Dès ses débuts, l'ensemble de la pédagogie élaborée par Freinet est fondé sur l'expression libre. Il en expose les raisons de la manière suivante :

²⁶ Laboratoire de Recherche Coopérative de l'ICEM – Pédagogie Freinet, 2018, p. 367.

²⁷ CONNAC *et alii*, 2019, p. 42.

²⁸ Laboratoire de Recherche Coopérative de l'ICEM – Pédagogie Freinet, 2018, p. 347.

²⁹ Célestin FREINET, cité dans CONNAC *et alii*, 2019, p. 40.

On sait maintenant que l'expression libre :

- passionne les enfants, et non seulement les auteurs mais les lecteurs aussi, surtout s'ils peuvent, à leur tour, devenir auteurs ;
- les ouvre affectivement et pédagogiquement à la connaissance des éléments fondamentaux de la culture ;
- se prête donc tout particulièrement à l'expression pédagogique que nous recommandons ;
- change l'atmosphère de la classe, [...] en incitant, pratiquement, les éducateurs à considérer en l'enfant non l'élève tel que la scolastique en avait dressé l'artificiel prototype, mais l'éminente valeur de la fleur qui va éclore et dont nous devons soigner la fructification³⁰.

Expression libre et communication sont étroitement liées : en classe, les productions réalisées par les enfants pendant les moments de travail personnel seront proposées au groupe, pour être découvertes, explorées, éventuellement améliorées, et apporter un savoir communicable à tou·te·s. La communication et l'échange avec les pair·es permet donc la construction d'un savoir vivant. La communication s'ouvre également vers l'extérieur, lors d'échanges plus larges – par la diffusion d'un journal et la correspondance avec d'autres classes, notamment – qui nourrissent la curiosité et relancent les questionnements et recherches des enfants³¹.

Les techniques éducatives

Les techniques éducatives permettent d'accueillir l'élan spontané de la vie, en l'encadrant, l'orientant et le mettant au service des

³⁰ Célestin FREINET, cité dans Laboratoire de Recherche Coopérative de l'ICEM – Pédagogie Freinet, 2018, p. 179.

³¹ Laboratoire de Recherche Coopérative de l'ICEM – Pédagogie Freinet, 2018, p. 73-75.

apprentissages³². Elles correspondent à des techniques de vie (suscitant l'autonomie des élèves) et du matériel pédagogique, et visent le retrait de l'enseignant·e et davantage d'engagement dans le travail des élèves³³. Texte libre, correspondance, journal scolaire, réunion de coopérative, entretien, plan de travail, conférence d'enfant... : les techniques Freinet s'apparentent tour à tour et (souvent) tout à la fois à des outils, des procédures, des démarches, des méthodes, des institutions, des formes d'organisation de travail... Elles sont diverses, variables selon les enseignant·es, évolutives. Toutes n'ont pas été inventées par Freinet ; elles répondent cependant toutes au même principe général – la méthode naturelle –, à une même orientation – la visée émancipatrice – et au même cadre organisateur – la classe coopérative³⁴.

L'imprimerie a été pour Freinet la première technique mise en place, et la source de toutes les autres. L'imprimerie, le journal et la correspondance illustrent bien sa démarche pédagogique globale, constituant tout à la fois compétence artisanale et manuelle, principe organisateur du travail, support pour valoriser et diffuser les productions des enfants, porte pour faire entrer la vie dans la classe³⁵... Fondamentalement, ces techniques ouvrent à l'expression libre et à la communication, et permettent aux différentes productions des enfants de devenir « objets d'admiration, d'étonnement et de travail³⁶ ».

³² JACOMINO, ROUVIÈRE, 2014, p. 36.

³³ CONNAC *et alii*, 2019, p. 43.

³⁴ Laboratoire de Recherche Coopérative de l'ICEM – Pédagogie Freinet, 2018, p. 349.

³⁵ Laboratoire de Recherche Coopérative de l'ICEM – Pédagogie Freinet, 2018, p. 350.

³⁶ Laboratoire de Recherche Coopérative de l'ICEM – Pédagogie Freinet, 2018, p. 73.

Mentionnons également la correspondance scolaire, qui

met les enfants dans une position de communication authentique. Elle leur permet de s'engager dans un vrai travail, de s'ouvrir sur la vie. Les travaux impulsés par la correspondance ne sont plus des devoirs, des activités vides de sens mais des nécessités nouvelles, des activités motivées de façon dynamique, une activité humaine.

L'étude du milieu proche, comparé à celui des correspondants, prend une autre dimension. Elle permet aux enfants de porter un regard nouveau, un regard critique, sur leur propre milieu, tant du point de vue social, politique, écologique, esthétique. Elle est, de plus, le moyen privilégié de connaître les autres, de les comprendre, d'accepter les différences³⁷.

La place des technologies numériques

« Il fut un temps, jusqu'au début du [XX^e] siècle, où l'évolution sociale et technique ne se faisait qu'au rythme des générations. [...] Que nous le voulions ou non, cette évolution s'est accélérée à un rythme parfois hallucinant³⁸. »

Le mouvement Freinet a toujours cherché à exploiter les possibilités technologiques, dont l'évolution est constante aux XX^e et XXI^e siècles, sans s'éloigner de ses axes fondamentaux. En particulier, les progrès dans la technologie du son et de l'image et l'apparition de l'informatique (vers 1980) ont stimulé

³⁷ <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/pratiques-et-recherches-9-la-correspondance-scolaire> [Consulté le 25 mai 2023]

³⁸ Citation de Célestin Freinet. *Le nouvel éducateur. La revue du mouvement Freinet*. N° 250, décembre 2020, p. 5.

des réflexions sur les pratiques et les échanges de productions³⁹. Freinet lui-même précisait que

nous allons au maximum vers la vie. Par l'imprimerie, par toutes nos techniques, nous introduisons le plus possible à l'école les normes de la société ambiante ; à l'école même nous ne supprimons pas les problèmes sociaux : nous restons au centre de ces problèmes en travaillant sans cesse au sein de la communauté scolaire⁴⁰.

Il voyait l'« adaptation technique aux possibilités qui nous sont offertes par le progrès » comme une possibilité de « répondre avec toujours plus d'efficacité aux exigences de nos complexes d'intérêts⁴¹ ». L'ICEM (mouvement Freinet français) souligne que « politiquement et pédagogiquement, on observe une grande constance des objectifs et des démarches au cours du temps ». Ainsi, est-il précisé, « dès les années 1960, le terme de "techniques audiovisuelles", insistant sur "la participation active des enfants s'exprimant à travers elles", a été préféré dans le mouvement Freinet à celui de "moyens audiovisuels", réservé à l'audiovisuel de consommation⁴² ».

Aujourd'hui, dans une classe Freinet, l'enfant appréhende diverses possibilités techniques contemporaines, dont les outils numériques qui sont devenus centraux. Les occasions d'utilisation sont nombreuses : pour se documenter, par exemple, mais surtout « lorsqu'il s'exprime et crée, en les

³⁹ Laboratoire de Recherche Coopérative de l'ICEM – Pédagogie Freinet, 2018, p. 354.

⁴⁰ Citation de Célestin Freinet.

⁴¹ Citation de Célestin Freinet.

⁴² Laboratoire de Recherche Coopérative de l'ICEM – Pédagogie Freinet, 2018, p. 354.

employant dans des productions documentaires, fictionnelles ou artistiques⁴³ ».

Notons qu'au sein de l'ICEM, des pédagogues estiment qu'il est « important de s'interroger sur le numérique d'aujourd'hui », introduisant en ces termes la nécessité de cette réflexion : « en quelques décennies, la puissance de calcul des ordinateurs, la domination des GAFAM et la massification des usages de l'ordinateur, des tablettes, des smartphones ont changé la façon dont l'outil informatique doit être considéré⁴⁴ ».

Bernard Monthubert, dans un éditorial d'un numéro de la revue du mouvement Freinet consacrée aux outils numériques (en 2014), rappelait qu'« il est rare que la technologie, à elle seule, modifie profondément la pédagogie, mais la pédagogie doit tirer profit de la technologie, afin qu'en l'enfant d'aujourd'hui se construisent l'homme et la femme de demain, maîtres de leur vie et de leur devenir⁴⁵ ». Cédric Forcadel, quant à lui, écrit que le numérique en classe peut être considéré comme

la bêche du pédagogue jardinier qui entretient le milieu, le soigne, le nourrit et en accompagne la pousse, c'est aussi l'outil de l'enfant, l'outil « domestiqué », l'outil devenu pour lui instrument de son grandissement, de ses apprentissages, instrument non exclusif dans la dynamique d'enseignement/apprentissage, instrument au milieu d'une batterie d'autres instruments, favorisant son rapport à l'environnement, lui offrant des possibilités nouvelles de rencontres avec un savoir qui le précède⁴⁶.

⁴³ Laboratoire de Recherche Coopérative de l'ICEM – Pédagogie Freinet, 2018, p. 353.

⁴⁴ « Éditorial ». *Le Nouvel éducateur. La revue du mouvement Freinet*. N° 250, décembre 2020, p. 3.

⁴⁵ MONTHUBERT, 2014.

⁴⁶ FORCADEL, 2014.

Ainsi, dans l'utilisation de ces outils numériques, les éducateurs et éducatrices Freinet doivent-ils et elles veiller à rester « vigilants, au quotidien, [...] pour installer une pédagogie de l'émancipation⁴⁷ ». Monthubert partage une mise en garde – parmi d'autres possibles – à ce sujet : « les différents matériels miniaturisés (tablettes tactiles, smartphones, objets connectés...) déstructurent fortement les temps et les espaces de formation, de loisir, de travail. La capacité d'en profiter sans en être esclave se construit dès l'enfance, dans la réflexion et l'usage⁴⁸ ».

Enfin, notons que l'ICEM signale encore, au sujet du numérique, que « certains enseignants refusent de l'utiliser en classe, le considérant, peut-être à juste titre, comme dangereux pour la protection des données de leurs élèves, ou simplement, refusant de contribuer à son omniprésence⁴⁹ ». Nous n'avons pas rencontré de tel·les enseignant·es lors de notre recherche... Ce point de vue ne pourra donc pas être documenté dans le présent travail, même s'il mériterait certainement d'être approfondi dans le débat sur la place des numériques à l'école.

⁴⁷ « Éditorial ». *Le Nouvel éducateur. La revue du mouvement Freinet*. N° 250, décembre 2020, p. 3.

⁴⁸ MONTHUBERT, 2014.

⁴⁹ « Éditorial ». *Le Nouvel éducateur. La revue du mouvement Freinet*. N° 250, décembre 2020, p. 3.

PARTIE II : LES NUMÉRIQUES DANS LES ÉCOLES PRIMAIRES DE PÉDAGOGIE FREINET EN FÉDÉRATION WALLONIE- BRUXELLES

Cette partie expose les résultats de notre recherche menée auprès des écoles Freinet. Pour ce faire, nous opérons d’abord un rapide détour dans les attendus du Pacte pour un enseignement d’Excellence relatifs aux numériques – afin de camper nos réflexions dans l’actuel paysage institutionnel et législatif des écoles. Puis, nous présentons l’état des lieux des équipements et usages numériques des écoles fondamentales de pédagogie Freinet ayant répondu (par écrit et à distance) au questionnaire que nous leur avons soumis¹, tout en partageant différents témoignages de terrain issus de la seconde étape de notre recherche, qui a consisté en des entretiens semi-directifs avec des enseignant·es au sein de cinq écoles. Nous en proposons ensuite une synthèse et discussion, afin de permettre une perception plus immédiate des principaux enseignements et questionnements qui ont émergé de la recherche.

¹ Ce questionnaire est reproduit en annexe 2, disponible sur notre site internet à l’adresse :

<https://www.cere-asbl.be/wp-content/uploads/2021/11/La-question-des-numeriques-dans-lenseignement-Freinet-ANNEXES.pdf>

Enfin, à partir de ces témoignages et des autres entretiens et lectures dont nous avons bénéficié, nous extrayons une série de propositions-clés concrètes afin de penser les usages des numériques dans l'enseignement primaire.

Notons que cette recherche n'a aucunement vocation de promouvoir certains produits numériques particuliers. Ceux-ci sont donc cités uniquement lorsqu'il nous semble que cela est nécessaire pour illustrer de manière suffisante l'utilisation qui est faite des outils numériques par les enseignant·es.

LES NUMÉRIQUES DANS LE PACTE POUR UN ENSEIGNEMENT D'EXCELLENCE

La réforme du tronc commun (de la première maternelle à la troisième secondaire) de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles est en cours, dans le cadre du Pacte pour un Enseignement d'excellence. Les nouveaux référentiels entrent progressivement en vigueur : depuis 2020 pour les trois années maternelles, depuis 2022 pour les deux premières années primaires et dès 2023 pour les troisième et quatrième années primaires. Nous ressortons, ci-dessous, quelques éléments issus de documents officiels utiles à la réflexion que nous menons sur les numériques.

L'avis n° 3 du Groupe central sur le Pacte (datant de 2017) précise la vision qu'il préconise concernant les numériques² : ils s'inscriront, « pour une large part, de manière transversale au sein des disciplines existantes ». Ainsi, l'éducation par le numérique – le fait d'utiliser le numérique comme moyen d'enseigner ou de faire apprendre – s'articulera avec une éducation au numérique – le fait de considérer le numérique comme objet d'apprentissage, qui se fera dans des cours dédiés aux technologies. Dans son avis, le Groupe central émet également des considérations sur les « ressources numériques », ainsi que sur des orientations permettant de « réussir la transition numérique ». Ce paragraphe débute de la sorte : « [l]a mutation structurelle et irréversible que représente la transition vers la société numérique s'accompagne d'un phénomène culturel

² Nous en reproduisons certains extraits en annexe 3, à laquelle nous renvoyons pour l'indication des références exactes des passages cités dans le présent texte. Cette annexe est disponible sur notre site internet à l'adresse : <https://www.cere-asbl.be/wp-content/uploads/2021/11/La-question-des-numeriques-dans-lenseignement-Freinet-ANNEXES.pdf>

ayant une incidence sur la vie de chacun et pour laquelle l'école a un rôle à jouer ». Sont cités, un peu plus loin, les volets considérés comme « essentiels en vue de l'élaboration d'une stratégie numérique pour le système scolaire de la FWB » :

Les compétences et les contenus associés à la société numérique (1) ; des mesures d'accompagnement et de formation (2) ; l'équipement (3) ; et les modalités de diffusion et du partage des pratiques (4). Le GC identifie en outre les grands axes d'une nouvelle gouvernance numérique du système scolaire qu'il conviendra de traiter prioritairement en y intégrant notamment les volets identifiés (5).

Enfin, épinglons encore que le Groupe central préconise que « tous les établissements et les enseignants doivent bénéficier d'un équipement minimal », que les écoles doivent pouvoir « s'équiper de matériel spécifique supplémentaire ». De même, il liste une série de qualités que devraient posséder les équipements : être interopérables, utilisables, le plus pérennes possible, basés sur l'existant ; permettant d'assurer un contrôle ; destinés à être utilisables en classe.

Signalons que le Pacte prévoit également la désignation de référent-es « Numérique » au sein des écoles, dont la fonction est décrite de cette manière :

Les référents « Numérique » (RN) ont pour fonction de faciliter l'intégration des outils numériques dans leur établissement. Ils font partie d'une équipe de référence numérique (ERN). Sans imposer de vision, ils s'informent pour susciter une utilisation réfléchie des outils numériques dans les pratiques pédagogiques.

Ils doivent avoir une aisance à évoluer dans un milieu numérique et à partager ses connaissances avec leurs pairs mais aucune compétence informatique précise ne leur est demandée³.

En ce qui concerne les référentiels, notons tout d’abord que celui du tronc commun du maternel⁴ précise que « les élèves peuvent être occasionnellement sensibilisés aux potentialités offertes par les outils numériques [...] », mais qu’« il convient de les utiliser avec prudence, compte tenu de leurs dangers potentiels en cas d’usage excessif ou trop peu contrôlé par l’adulte [...] ».

Après les années maternelles, le « référentiel de formation manuelle, technique, technologique et numérique » développe les volets de ces matières, de la première primaire à la troisième secondaire, en deux parties distinctes : celle concernant la formation manuelle, technique et technologique d’une part, celle consacrée aux numériques d’autre part⁵. Le « bagage technique nécessaire à tout citoyen, à toute citoyenne, dans les situations de la vie quotidienne » dont devrait disposer l’élève à l’issue du tronc commun est décrit comme suit : « chercher et traiter des informations et des données numériques ; communiquer et collaborer dans un espace virtuel ; créer du contenu numérique sous différentes formes ; paramétrer son matériel numérique, assurer sa sécurité et celle des autres en ligne ». Il est en outre prévu que « l’élève prend conscience de l’impact social, économique et écologique de chacun de ses choix ».

Dans la suite du référentiel, les contenus d’apprentissage et attendus sont spécifiés pour quatre champs liés aux numériques – informations et données ; communication et

³ <https://www.wbe.be/soutien/enseignement-numerique-et-hybridation-des-apprentissages-aden/> [Consulté le 19 mai 2023]

⁴ Voir l’extrait complet et ses référents en annexe 3.

⁵ Ici aussi, nous reproduisons de plus larges extraits en annexe 3, qui en reprend également les références exactes.

collaboration ; création de contenus ; sécurité⁶ –, après qu’il ait été précisé que

chaque élève utilise, comprend et s’approprie le numérique dans un processus de création, d’interactions et de partage, tout en préservant sa sécurité et celle des autres (réseaux sociaux, gestion de son matériel, partage de contenus, réalités virtuelle et augmentée...). Il apprend ainsi à porter un regard critique sur tout document ou dispositif médiatique dont il est destinataire ou usager. Il apprend en outre à porter un regard critique et est amené à percevoir le potentiel des outils, à évaluer l’impact de leur utilisation, notamment sur les plans sociétal et démocratique, écologique, de la sécurité sur le Web et de la gestion de son identité numérique.

On peut s’en douter : l’impact de ces attendus du Pacte concernant l’éducation par le numérique et au numérique est évidemment important pour les établissements scolaires, ce que confirme la coordinatrice des écoles Célestin Freinet de la Ville de Liège en nous disant que

dans la plupart des dix plans de pilotage des écoles [Freinet de Liège], d'une manière ou d'une autre, le numérique intervient. Ça fait quand même partie des objectifs définis par le gouvernement. Mais il intervient comme outil « au service de », pas comme une fin en soi. Je pense que c'est quelque chose d'important. Et au niveau de la pédagogie Freinet, quand on voit les trois piliers – je parle de l'expression, de la communication et de la recherche –, évidemment que le numérique a sa place là-dedans...

⁶ Les tableaux définissant ces contenus et attendus sont reproduits dans l’annexe 3.

ÉTAT DES LIEUX ET TÉMOIGNAGES DE TERRAIN

Méthodologie

Comme il n'existe pas de répertoire officiel des écoles de pédagogie Freinet en Fédération Wallonie-Bruxelles, il nous a d'abord fallu constituer une liste d'écoles primaires se réclamant de cette pédagogie : nous en avons répertoriés 16, sur 19 implantations différentes (11 à Liège, 4 à Bruxelles et 4 ailleurs en FWB). En février 2023, nous avons adressé à ces 19 implantations un mail expliquant notre recherche, avec un lien vers un questionnaire constitué en Google Forms.

Nous avons pu recueillir 16 réponses à ce questionnaire, soit une couverture de 84% des implantations d'enseignement primaire Freinet reprises dans notre répertoire, ce qui offre une (très) bonne représentativité.

Un questionnaire de ce type (alternant questions à choix multiples et champs libres pour expliciter ses réponses) comporte une série de limites inhérentes à sa forme. Le traitement des réponses à l'enquête a aussi mis en lumière certains biais particuliers. D'une part, les réponses sont données à l'échelle de l'école : en découlent forcément des approximations, voire des inexactitudes, car les situations et usages sont loin d'être uniformes dans toutes les classes, comme nous l'ont largement démontré nos différents entretiens dans les écoles et avec le mouvement Freinet. D'autre part, la personne ayant répondu au questionnaire au nom de l'école n'est pas identifiée : nous présumons que, dans la plupart des cas, il s'agit de la direction ; néanmoins, parfois, il s'agit d'un·e enseignant·e à qui la direction a relayé notre demande.

Afin de récolter des témoignages de terrain, nous avons contacté plusieurs écoles pour y rencontrer un·e ou plusieurs enseignant·es lors d'entretiens semi-directifs. Au final, nous nous sommes rendues au sein de cinq établissements différents, et avons rencontré sept enseignant·es. Notons que ces personnes ont été sollicitées par leur direction afin de répondre à notre demande. Nous avons choisi les établissements de manière à respecter une certaine répartition sur le territoire ainsi qu'entre des écoles communales et des écoles libres subventionnées indépendantes. Nous nous sommes ainsi rendues à l'école communale de Clair-Vivre (Evere) et à l'Autre École (réseau libre subventionné indépendant, Auderghem), toutes deux sur le territoire de Bruxelles-Capitale ; aux écoles communales de Naniot et de Belleflamme pour la Ville de Liège ; à l'école des Bruyères (réseau libre subventionné indépendant) à Louvain-la-Neuve.

Les profils des enseignant·es rencontré·es sont les suivants : quatre enseignant·es de troisième et quatrième primaires (Naniot, Belleflamme, Clair-Vivre et l'Autre École) ; une enseignante de cinquième et sixième primaires (école des Bruyères) ; une enseignante de néerlandais, de première à sixième primaire (l'Autre École) ; une enseignante chargée des cours d'informatique, de quatrième à sixième primaire (école des Bruyères).

Par ailleurs, nous avons pu organiser un après-midi de réflexion et d'échanges au mouvement Freinet : y étaient présent·es six enseignant·es de primaire, une enseignante de maternelle, une enseignante de secondaire et une conseillère pédagogique de la fédération des établissements libres subventionnés indépendants (FELSI). Nous avons animé cet après-midi autour de différents questionnements. Tout d'abord, les participant·es ont partagé des « pratiques inspirantes » en classe avec les numériques ; ensuite, ils et elles ont co-élaboré une réflexion autour des

manières de penser la place des numériques en classe – quels sont les usages pertinents ? Quelles sont les potentialités et les limites des numériques ? Qu'est-ce que les numériques ne remplacent pas ? etc. Enfin, nous avons pu demander (en début d'animation) aux enseignant·es présent·es quels étaient les appareils numériques dont ils ou elles disposaient en classe, puis (en clôture de l'animation), quels étaient les appareils numériques qu'ils ou elles jugeaient indispensables en classe.

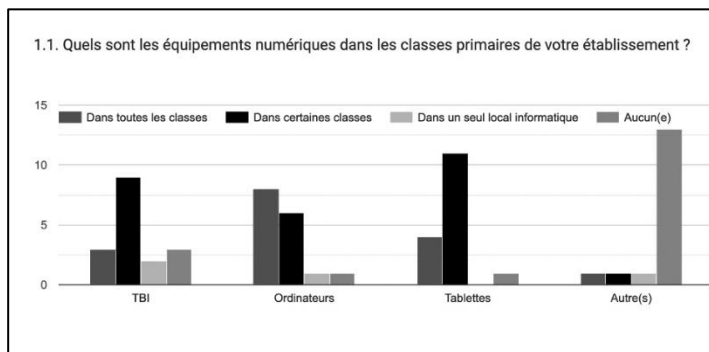
Dans ce qui suit, nous avons choisi de suivre la trame de l'enquête écrite – abordant d'abord la question des équipements numériques, puis de l'utilisation de ceux-ci, et enfin des numériques comme outil de communication –, en reproduisant tout d'abord les résultats de cette enquête, puis des extraits de témoignages d'enseignant·es relatifs à ces différentes questions. Précisons que les entretiens menés auprès des enseignant·es – afin de récolter témoignages, vécus et réflexions de terrain – ne respectaient pas la même trame que l'enquête écrite – qui visait à établir un état des lieux général des équipements et des utilisations. Nous pouvons observer que ces témoignages viennent tantôt confirmer les réponses recueillies lors de l'enquête écrite, tantôt les nuancer de manière plus ou moins marquée. Et que, comme l'a souligné d'emblée de jeu une enseignante rencontrée, *« on n'est pas nécessairement représentatifs : c'est juste une expérience singulière dont on témoigne »*. Il y a donc matière à « discussion », que nous proposerons à la suite de ce tour d'horizon des réalités des écoles en matière de numériques.

Les équipements numériques

TBI, ordinateurs et tablettes

➤ L'enquête écrite

Nous avons d'abord interrogé les écoles sur les équipements numériques dont disposaient les classes primaires, en particulier les TBI (tableaux blancs interactifs), les ordinateurs et les tablettes.



Concernant les TBI, seuls trois établissements en ont dans toutes les classes, tandis que la majorité (9 sur 16) en a dans une partie des classes. Deux autres en disposent uniquement dans un seul local, et les deux derniers n'en ont aucun⁷.

Pour les ordinateurs, la moitié des établissements (8 sur 16) en a dans toutes les classes ; six en ont dans certaines classes⁸ ; un

⁷ Signalons qu'un établissement a coché à la fois la réponse « dans certaines classes » et « aucun », ce qui biaise le graphique généré automatiquement par le logiciel de sondages. Nous avons validé la réponse « dans certaines classes » pour la description des totaux.

⁸ Il peut alors s'agir d'ordinateurs partagés par « plateau » (regroupant plusieurs classes du même niveau).

dans un seul local informatique ; un n'en a aucun. Le nombre moyen d'ordinateurs par classe est très souvent de 1 ou 2 (pour 11 écoles sur 16) ; deux établissements en comptent 3 en moyenne par classe, et deux autres 4.

Enfin, concernant les tablettes, deux tiers environ (11 écoles sur 16) en ont dans certaines classes (ou les tablettes sont en partage pour plusieurs classes), un quart (4 écoles) en a dans toutes les classes et une école n'a aucune tablette.

➤ Les témoignages

À l'école des Bruyères, il y a six ordinateurs fixes et six tablettes pour les deux classes de 5^e primaire sur le même plateau – c'est-à-dire deux classes qui travaillent ensemble, les portes sont ouvertes et les enfants peuvent occuper tout l'espace. La classe est en outre équipée d'un projecteur et d'un tableau blanc. Utilisé en classe depuis plusieurs années, le projecteur est attaché depuis l'année passée au plafond, ce qui est une amélioration notable pour l'enseignante. Le projecteur *« est relié à un câble, et que je peux connecter à un ordinateur. Personnellement, c'est mon portable, avec lequel je fais l'aller-retour, je travaille avec à la maison et en classe. Et j'avoue que les enfants sont parfois sur mon portable aussi, quand on n'a pas assez d'ordinateurs disponibles... »*

À Naniot, la répartition d'une partie du matériel informatique se fait également par plateau : pour les classes du cycle 3-4 (3^e et 4^e primaires), deux séries d'ordinateurs (quatre d'un côté, cinq de l'autre), tous identiques, sont à disposition des enfants dans le couloir, ainsi qu'une imprimante et un scanner. De même, une série de *« toutes vieilles »* tablettes se trouvent dans une armoire du couloir. En classe, l'enseignant dispose d'un TBI, relié à un ordinateur, équipé d'un clavier portable sans fil (*« comme ça les enfants peuvent l'utiliser aussi, facilement, ça passe de mains en*

mains »), ainsi qu'à une caméra et un microscope, tous deux à bras flexible. Enfin, l'enseignant rencontré s'occupant du projet de radio (pour sa classe et l'école), la mezzanine de la classe abrite également un coin qui y est dévolu, avec le matériel *ad hoc* – un micro, un ordinateur, une table de mixage, une chaîne hifi, un petit enregistreur... Le tout le plus souvent de récupération.

À l'école Belleflamme, dans le cycle 3-4 (3^e et 4^e primaires), la classe de l'enseignante rencontrée dispose de trois tablettes, quatre ordinateurs (deux nouveaux et deux anciens) et un vidéoprojecteur partagé pour le cycle. Ici aussi, l'enseignante utilise son ordinateur portable personnel en classe (pour ses préparations, les projections, etc.). Lorsqu'elle utilise le vidéoprojecteur, elle projette sur le tableau vert et écrit par-dessus sur le tableau. Cependant, l'organisation spatiale à penser et respecter pour fonctionner ponctuellement avec ce vidéoprojecteur est décrite comme « *pesante et compliquée* » :

Il faut une table au milieu de la classe pour le projecteur, le câble est dans le chemin, donc les enfants pourraient trébucher... Si un enfant passe devant, cela fait de l'ombre sur l'image projetée, donc il ne faut pas qu'ils soient placés sur la trajectoire de projection : ils doivent être assis autour, et contourner le projecteur par derrière lorsqu'ils se déplacent...

À l'Autre École, l'enseignante en 3-4 (3^e et 4^e primaires) a dans sa classe deux ordinateurs fixes (« *deux Macs déjà assez anciens* »), dont un seul est relié au réseau. Elle a aussi quatre vieux portables Macs, mais seulement deux fonctionnent encore. Elle a également un projecteur, installé de manière fixe (au plafond) depuis à peu près un an, qui projette sur le tableau recouvert d'une toile blanche autocollante (sur laquelle elle peut écrire avec des marqueurs effaçables). Une chaîne hifi est également branchée au projecteur, ainsi qu'une caméra à bras

flexible. Elle aussi utilise (beaucoup) son ordinateur portable personnel en classe, et nous mentionne la présence d'une tablette, normalement réservée à un enfant en intégration.

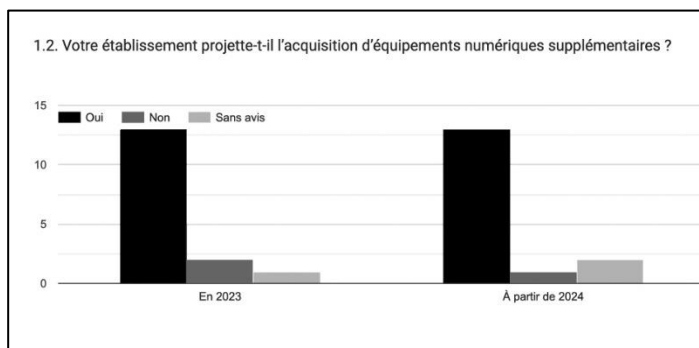
Quant à l'enseignante de néerlandais (de 1^{ère} à 6^e primaire) de l'Autre École, son local est équipé d'une télévision (fixe), auquel elle peut raccorder son ordinateur portable personnel ; elle utilise également deux (très) anciens smartphones (récupérés d'occasion) avec une bonne coque. Outre son ordinateur personnel, il y a dans sa classe ses deux anciens ordinateurs personnels et un nouveau de l'école, tous portables (cependant, certaines batteries sont anciennes, donc ces portables ne sont pas réellement mobiles parce qu'ils doivent être branchés en permanence). Elle a également quelques tablettes, achetées d'occasion par l'école à une société qui s'en sépare :

Je les ai testées avant, et en fait, la plupart de nos activités sont impossibles avec, parce que c'est hyper lent et que les nouvelles versions des applications ne fonctionnent pas sur ces anciennes tablettes. En raison de leur lenteur, c'est assez frustrant pour les grands de les utiliser... Pour les 3-4, parfois, ça va : ils sont moins habitués au fait de vouloir que tout aille très vite ! Donc je n'utilise presque pas ces tablettes, et quand je le fais c'est embêtant car je dois prendre du temps pour les préparer pour pouvoir les utiliser en cours, sinon les enfants perdent beaucoup de temps. J'ai remarqué qu'en général, d'anciens smartphones sont plus rapides que d'anciennes tablettes...

Enfin, à Clair-Vivre, la classe de troisième primaire où nous nous sommes rendues est équipée d'un TBI fixe, d'un ordinateur (au poste de l'enseignant), une petite caméra à bras flexible, décrite comme « un outil assez miraculeux », une imprimante, une tablette et un ordinateur portable (normalement destiné à l'enseignant).

L'acquisition d'équipements supplémentaires

➤ L'enquête écrite



Nous avons également demandé aux écoles si elles projetaient d'acquérir des équipements numériques supplémentaires : en 2023 et/ou à partir de 2024. Trois quarts d'entre elles (12 sur 16) ont répondu par l'affirmative aux deux propositions, c'est-à-dire en 2023 et à partir de 2024. Une école prévoit l'acquisition d'équipements numériques en 2023 et est sans avis pour la suite, et une autre école est sans avis pour les deux propositions. Enfin, un établissement ne projette de nouvelles acquisitions ni en 2023, ni à partir de 2024, et le dernier établissement ne prévoit pas d'acquisitions en 2023 mais à nouveau à partir de 2024.

Concernant les types d'équipements que les établissements envisagent d'acquérir, plus de la moitié (9 sur 16) citent des TBI, et la moitié (8 sur 16) des tablettes. Six d'entre eux mentionnent des ordinateurs ; deux des projecteurs. Une école n'a pas encore de liste établie ; deux écoles n'ont pas donné de réponse.

À notre question de savoir ce qui motive l'acquisition de ces équipements, nous avons reçu une série de réponses d'ordre général ou matériel :

- à la demande des enseignants ;
- modernisation des outils à disposition des enfants et des enseignants (rester dans le train du numérique) ;
- après avoir répondu à un projet en 2021 pour les P1/P2, nous souhaitons étendre ce projet aux autres classes primaires ;
- l'utilisation toujours plus intéressante du numérique dans les classes ;
- ouverture vers l'extérieur et vers les outils numériques ;

ainsi qu'une (plus grande) série de réponses d'ordre pédagogique :

- nouvelles technologies au service de la pédagogie ;
- la différenciation des apprentissages, être en adéquation avec les nouveaux référentiels ;
- utiliser ce que la technologie propose pour dynamiser les pratiques de classe, permettre de nouveaux outils pour réaliser des traces d'apprentissage et d'effectuer des recherches ;
- notamment pour la recherche documentaire pour l'élaboration du chef d'œuvre ; permettre un meilleur accès à l'information pour tous ;
- l'apprentissage des équipements numériques aux enfants ;
- la mise en place de bibliothèques numériques pour les exposés ;
- augmenter les apports d'enfants sur l'écran, obtenir des informations rapides pour accompagner une observation, une discussion, travailler la toilette de textes libres et en faire un PDF avec toutes les observations, tracer des formes géométriques parfaites, interagir et utiliser le numérique, comprendre que l'outil doit être utilisé à bon escient sans excès ;
- construire du sens autour de cette pratique : de nouveaux espaces d'expression, de création ou de réflexion critique.

➤ Les témoignages

Nous n'avons pas directement interrogé les enseignant·es sur les investissements à venir, qui se prévoient et se font au niveau de l'école. Cependant, différentes réflexions afférentes à la question de l'acquisition d'appareils numériques ont émergé lors de nos entretiens.

Les personnes travaillant dans l'enseignement communal relèvent la difficulté d'équiper leur classe comme elles le souhaiteraient, car les acquisitions sont décidées à un autre niveau : « *on ne sait pas avoir tout ce qu'on voudrait par la Ville : ce qu'on reçoit est soit mal pensé, soit mal choisi, et généralement cher* ». De fait, relève une autre personne, « *c'est la commune qui, à un moment donné, décide de nous équiper, et toutes les classes reçoivent la même chose... Oui, on peut toujours demander, dire ce qu'on aimerait mais... c'est une grosse structure ! Ce n'est pas sûr qu'on soit entendu* ». Idem pour le budget qui y est consacré : « *on n'a pas toujours du budget pour le numérique... Récemment, il a fallu remplacer la lampe de mon TBI qui a lâché : ça a épuisé le budget pour l'année...* » ; ou :

Chez nous, le bâtiment est vieux, et c'est une grande école. Quand la commune doit investir, cela représente beaucoup de classes, donc un gros investissement. Et pour mettre internet, c'est le « boxon » au niveau technique, dans ce bâtiment des années '60 : il faut créer des accès, faire des trous... Donc quand il faut changer, c'est compliqué.

Un témoignage évoque une autre dimension des contraintes liées au fonctionnement d'une commune :

Un gros problème, c'est le verrouillage des ordinateurs, on ne peut rien installer sans passer par le service informatique... C'est

normal du côté informatique, pour la sécurité, mais pour moi, c'est un réel obstacle ! Car dans les faits, ça ne fonctionne pas, le service informatique communal ne parvient pas à répondre à nos demandes, donc il ne se passe rien... C'est une situation ubuesque et un des gros soucis pour pouvoir utiliser les outils numériques. [...]

En fait, il faut une personne-ressource dans l'école, qui puisse gérer rapidement, et qui ait aussi un lien avec la pédagogie, pour comprendre notre fonctionnement. C'est important qu'il y ait un service informatique à l'écoute, et qui ait les capacités de répondre aux demandes.

Fonctionner avec du matériel « de récup' » et/ou des solutions « bricolées » est souvent de mise, tant dans le communal que dans le libre. Ainsi, nombre d'outils (ordinateurs, tablettes, smartphones éventuels...) sont de récupération (dans le cercle des enseignant·es, auprès des parents d'élèves ou d'entreprises qui liquident leur ancien matériel informatique), voire parfois d'occasion (achat à bas prix d'un lot). Une enseignante témoigne aussi de la débrouille parfois à l'œuvre pour parachever le fonctionnement numérique : une fois équipée d'un vidéoprojecteur fixe, elle cherchait un tableau blanc pour pouvoir écrire sur le document projeté – par exemple surligner ou entourer dans une phrase, etc. Finalement, un papa d'élève lui a proposé de recouvrir son tableau d'une toile autocollante blanche, dont il avait un rouleau chez lui : « *ce n'est pas de top qualité, mais ça m'est égal, ça fonctionne bien* ».

Sur les cinq enseignant·es titulaires d'une classe, deux étaient équipés d'un TBI, deux d'un vidéoprojecteur fixe (accroché au plafond) et une d'un vidéoprojecteur non-fixe, à partager avec une autre classe. Si cette dernière, qui se dit « pro-numérique », attend avec impatience de pouvoir être équipée d'un TBI (dans son école, chaque année un·e enseignant·e primaire supplémentaire bénéficie d'un TBI), les deux enseignant·es équipées d'un projecteur fixe se disent satisfaites ainsi. À la

question de savoir si elle souhaiterait un TBI en remplacement, l'une d'elles estime que

ce ne serait pas une énorme plus-value. [...] Je vois pas des utilisations beaucoup plus coopératives que ce qu'on fait avec un tableau blanc et un projecteur. À part un clic qui permet d'enregistrer ce qu'on a fait au tableau, plutôt que de sortir mon téléphone et de faire une photo de l'écran... mais ça ne me demande pas beaucoup d'énergie non plus. [...] En fait, en retournant la question dans tous les sens et en regardant ce que d'autres en font, je me dis que franchement, je ne vois pas la plus-value, et je n'ai pas encore rencontré quelqu'un qui me l'ait défendu.

Connexion internet

➤ L'enquête écrite

Nous avons voulu savoir si les classes disposaient d'une connexion internet. Dans plus de la moitié des écoles (9 sur 16), c'est le cas pour toutes les classes. Dans un peu plus d'un tiers des écoles (6 sur 16), seules certaines classes en bénéficient. Pour ces 15 établissements, la connexion internet se fait en continu... mais parfois, elle n'est pas stable, entravant ainsi la possibilité de travail en ligne.

Dans une école, aucune classe ne dispose d'une connexion internet – cette école (communale) précise à ce sujet que ce n'est pas une décision volontaire de sa part, mais que « *faute de connexion, les projets sont souvent mis en attente* » et qu'elle a « *la volonté de s'améliorer en ce domaine* ».

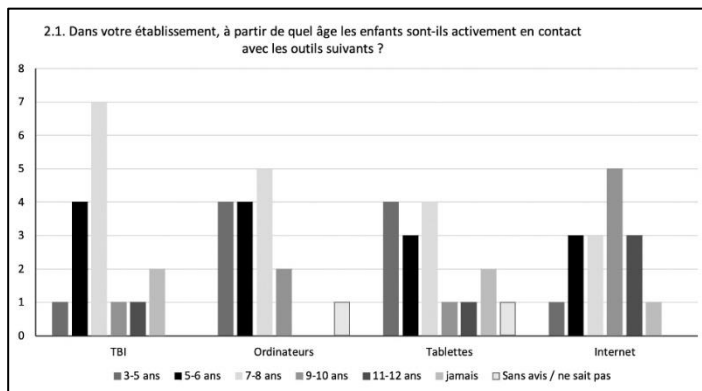
➤ Les témoignages

La connexion internet peut être problématique dans certains établissements. Plusieurs personnes nous en ont parlé : l'une dit qu'elle n'a « *pas de garantie wifi... Dans 90% des cas, ça fonctionne, mais on n'est jamais sûrs à 100%* ». Une autre évoque les problèmes récurrents de connexion, empêchant par exemple de regarder les vidéos qu'elle souhaitait projeter à ses élèves : « *on a essayé de régler le problème pour le lendemain, pour regarder les Niouzz avec les élèves... Si on n'a pas la connexion, c'est un réel problème, car on ne sait plus faire correctement les activités prévues dans notre horaire* ». Une troisième, enfin, explique qu'il a longtemps fonctionné avec son abonnement personnel sur smartphone pour « booster » la connexion internet en classe. Maintenant, ce n'est plus guère nécessaire que « *deux à trois fois par mois* », lorsque la connexion bugge...

L'utilisation des équipements numériques

Accès aux équipements numériques pour les enfants

➤ L'enquête écrite

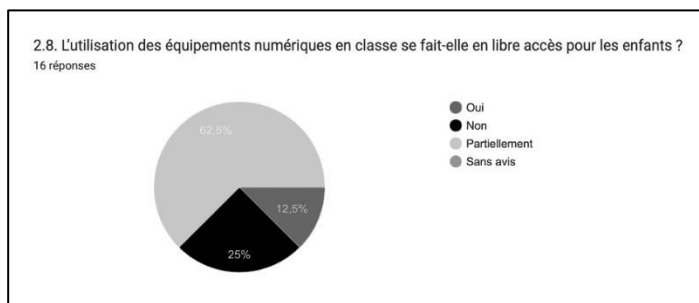


Notre première question était de savoir à partir de quel âge les enfants ont accès aux différents équipements numériques. Si les ordinateurs et les tablettes sont déjà présents dans un quart des classes chez les 3-5 ans (quatre établissements sur 16 au total), les TBI y sont très rares (un seul établissement). L'introduction de ces trois outils se fait majoritairement entre 5 et 8 ans :

- les enfants sont dans des classes équipées de TBI dès 5-6 ans dans quatre établissements (25%) et dès 7-8 ans dans sept autres (44%) – deux établissements ont répondu « jamais » pour cet item ;
- les enfants utilisent des ordinateurs dès 5-6 ans dans quatre établissements (25%) et dès 7-8 ans dans cinq autres (31%) ;

- les enfants manipulent des tablettes dès 5-6 ans dans trois établissements (19%) et dès 7-8 ans dans quatre autres (25%) (à noter que deux établissements n'utilisent jamais de tablettes et un a répondu « sans avis »).

L'accès à internet pour les enfants est réparti de manière plus étendue, signe de pratiques diverses dans les écoles : dès 3-5 ans dans un seul établissement, dès 5-6 ans dans trois établissements, dès 7-8 ans dans trois autres, dès 9-10 ans dans cinq établissements et dès 11-12 ans dans trois derniers établissements (un ayant répondu « sans avis »).



Nous voulions aussi savoir si l'utilisation des équipements numériques en classe se faisait en libre accès pour les enfants : le plus fréquemment (10 réponses), cela est le cas partiellement. Un quart des écoles (4) ont répondu par la négative, et deux par la positive (sans restriction).

➤ Les témoignages

Les manières dont les enfants s'emparent des outils numériques sont variées ; elles dépendent forcément et fortement de l'équipement de la classe ou du plateau, d'une part, et des usages autorisés par l'enseignant·e, d'autre part. Pour illustrer cette question, l'exhaustivité est donc hors-portée : pour ce qui

suit, nous avons simplement extrait différents exemples de configurations et d'usages des témoignages de terrain.

À l'école des Bruyères, l'enseignante de cinquième nous explique que trois ordinateurs dans un coin de la classe forment « l'atelier média » :

Il est principalement utilisé pour regarder des "C'est pas sorcier" ou des "C'est toujours pas sorcier", et on a des questionnaires qui vont avec. C'est une offre qu'il y a tous les jours, et ces ordinateurs sont très très régulièrement utilisés. Maintenant, à l'atelier média, il y a aussi des enfants qui font des recherches. Je ne les mets pas très vite ni très facilement sur internet. Il y a des années où je laissais les enfants plus facilement accéder à internet, mais je trouve qu'ils sont encore trop peu formés. [...] Donc ce n'est pas trop utilisé pour aller chercher des informations, mais par contre, ils ont appris à utiliser PowerPoint au cours d'informatique et donc très vite ils ont proposé "est-ce qu'on peut présenter notre recherche avec un PowerPoint ?" Ainsi, pour le moment, l'atelier média est pas mal utilisé pour créer des PowerPoint.

Un autre lot de trois ordinateurs disponibles sur le plateau sont dans l'autre classe, et sont réservés à l'écriture de textes :

Ils adoreraient qu'on les laisse écrire leurs textes à l'ordinateur, le premier jet. Mais on n'a pas assez d'ordinateurs, en fait, pour permettre ça. Donc on reste avec le fonctionnement "on écrit sur papier, on corrige, on améliore", et puis une fois qu'on veut le remettre au propre, on peut l'écrire à la main ou on peut l'écrire à l'ordinateur.

Enfin, un ordinateur (« c'est un portable, mais qui ne va pas hyper bien, on ne peut pas le bouger... ») sur une table isolée, et connecté à une imprimante, constitue « l'atelier communication ». Cet ordinateur est connecté à l'adresse mail de la classe, et permet que les enfants puissent « aller relever les

mails, les imprimer, venir lire aux autres les informations qui arrivent, et puis envoyer des réponses. Il est parfois utilisé pour une recherche : par exemple, un enfant qui doit envoyer un mail à des parents pour sa recherche, il va à cet ordinateur-là ».

Les tablettes sont principalement utilisées pour faire des photos ou des petits films, pour alimenter le blog de classe (cf. *infra*). Les enfants peuvent aussi utiliser iMovie (par exemple pour créer un film pour participer à des concours), ainsi que GarageBand.

Les différents outils numériques sont utilisés par les enfants pendant « *le travail individuel* » :

Ce temps-là, c'est une fois par jour minimum ; certains jours, c'est deux fois... Donc c'est non-stop. Alors je dis que c'est pendant le travail individuel, mais aujourd'hui par exemple, à 15h, on avait un groupe qui écoutait la présentation d'une recherche d'un enfant. Il y a un autre qui m'a tout de suite dit " je peux filmer pour mettre sur Seesaw ?"... Je n'ai même pas dû y penser, ça vient d'eux. Donc il est allé prendre la tablette, il a filmé et voilà.

L'enseignant de Naniot nous explique, face aux ordinateurs utilisés par les enfants, les usages que ceux-ci en font. Ils viennent y travailler pour leurs recherches (en maths, français et éveil), qui comporte un travail écrit et une présentation aux autres élèves de la classe. Via le Drive, ils accèdent à tous leurs travaux et documents – qui doivent toujours être enregistrés avec leur prénom, afin de retrouver facilement leurs documents via l'outil « recherche ». Ils utilisent le logiciel libre Draw, « *qui fonctionne avec des zones textes, ce qui est beaucoup plus facile pour les mises en page* ». Dans cette école, les enfants suivent un « stage » en début de troisième année, afin d'apprendre à utiliser les différents outils informatiques : le Drive, le scanner, les logiciels ; savoir utiliser le clavier, la souris, enregistrer un

document... L'enseignant nous montre alors des travaux en cours de ses élèves : une recherche sur les angles droits, où l'enfant, pour la mise au propre de sa synthèse – *« suite à sa recherche sur des feuilles en papier accordéon "assez dégueulasses"... »* – a recherché une image d'équerre aristo sur internet, puis a ajouté des flèches, etc. Un autre enfant travaille sur le thème des champignons : dans son document, il y a des images et photographies prises d'internet, du texte, des dessins qu'il a réalisés sur papier, scanné et intégré au document... L'enseignant évoque encore l'une ou l'autre possibilités qui s'offrent aux enfants : *« quand ils animent leur présentation, pour que ce ne soit pas trop frontal, ils prévoient des petits exercices pour les autres »*, explique-t-il en nous montrant une synthèse et une feuille d'exercice sur le thème de la virgule. Aussi, ils retranscrivent leurs textes libres à l'ordinateur ; enfin, *« on a également une volée de mots cachés, ce qui n'est pas des plus simples à faire, car il faut créer un tableau dans Draw... »*.

Dans sa classe, les tablettes sont *« surtout utilisées comme appareil photo ou comme navigateur internet, et pour avoir accès à des morceaux de musique, quand les enfants préparent des spectacles... Donc plus une utilisation comme lecteur multimédia, mais pas vraiment comme lecteur de jeux ou applications »*.

Cet enseignant a aussi créé un site (*« à mes temps perdus... »*) avec des fiches d'exercices et d'auto-corrections, ainsi que des activités en ligne (qu'il a lui-même programmées). Les enfants y ont accès avec un code, depuis chez eux aussi, s'ils veulent continuer à travailler un thème.

L'enseignante de néerlandais, à l'Autre École, a imaginé une démarche tout à fait originale, grâce à une petite webcam placée dans... un nichoir à l'extérieur de la classe. La webcam est désormais un outil très important dans son dispositif

pédagogique, qui fait interagir différentes classes : par exemple, la première classe qui arrive au cours de néerlandais regarde ce qu'il se passe dans le nichoir, et crée un podcast (en néerlandais) qui le décrit. Ensuite, quand la seconde classe arrive, les enfants écoutent d'abord le podcast créé par la première classe et essaient de comprendre ce que les autres élèves décrivent de la vie dans le nichoir. C'est seulement après qu'ils et elles vont regarder la webcam, pour vérifier s'ils et elles voient ce qui a été entendu dans le podcast.

La même enseignante nous parle de l'utilisation qui est faite de smartphones, connectés au wifi, pour permettre aux enfants de s'enregistrer :

Il y a parfois aussi des créations radio, pendant leur travail autonome : un petit groupe d'enfants va enregistrer quelque chose, je trouve ça très chouette quand ils le font. Parfois, ils utilisent des petits instruments de musique pour faire un jingle, ils inventent des émissions d'actualités, ils imitent des publicités, ils présentent la météo...

Grâce à une variation de la technique Freinet « dictée à l'adulte », les enfants créent des dialogues en néerlandais. Ils sont lus par nos correspondants néerlandophones. Après, mes élèves peuvent scanner un QR-code pour écouter, en duos, ces dialogues : comme ça, ils entendent la bonne prononciation de leurs propres créations... Ça, c'est vraiment une technique Freinet de correspondance, que j'ai inventée, sous une nouvelle forme. Et ce qui est génial, c'est que je ne dois pas envoyer des fichiers MP3 ou autre chose... Tout se passe dans une seule application, la même que pour la radio : c'est l'application Seesaw.

J'ai dans mon local trois armoires disposées de telle manière qu'elles fonctionnent un peu comme une cabine, un mini-studio. Là ils peuvent s'entraîner à lire leurs dialogues, puis ils ont le choix : soit ils le présentent devant la classe, soit ils s'enregistrent

sur le smartphone dans la cabine. Et j'aime bien qu'ils aient le choix. Lorsqu'ils choisissent de s'enregistrer, ils peuvent recommencer plusieurs fois jusqu'à ce qu'ils soient satisfaits. Et tout le temps où ils préparent et font leur enregistrement, ils se sont entraînés au dialogue.

Cette plateforme d'apprentissage – qui permet de créer une sorte de portfolio, précise l'enseignante qui l'utilise – donnent à plusieurs personnes ou (en l'occurrence) classes un même espace partagé, sur lequel poster des productions (photos, vidéos, textes, etc.), y réagir... L'enseignante que nous avons rencontrée se réjouit d'avoir « *fait un truc très Freinet : en quelque sorte, on détourne quelque chose qui est prévu pour des particuliers pour l'utiliser en collectif pour une classe !* »

Un enseignant de troisième évoque le codage avec les enfants :

Ce qu'on aime bien, c'est de faire des séances de codage avec un robot Thymio – un robot éducatif open source. Les enfants font du codage, et le robot fait ce qu'ils ont codé. Ils peuvent préparer chez eux, faire des codages, et après on les teste en classe : on prend le robot, on le branche, et on voit ce qu'ils ont fait. Ce qui compte, c'est de lancer des graines, et qu'ils aient toujours accès chez eux aux outils s'ils ont envie de continuer, d'aller plus loin...

Dans une autre école, la découverte du codage se fait dès la cinquième et est un incontournable : cela permet de « *se rendre compte qu'on peut créer des petits jeux en apprenant à scinder toutes les étapes : si je veux qu'un personnage se déplace et aille jusque-là quand je fais un jeu, derrière ça, de nombreuses commandes ont été demandées* ». L'enseignante propose ainsi différents petits logiciels (souvent en ligne) permettant d'expérimenter la programmation, avant d'arriver au programme Scratch, « *où on part d'une case blanche* ».

Une enseignante raconte qu'une utilisation est très appréciée par les enfants : une fois qu'ils ont terminé de taper leur texte à l'ordinateur, « *ils pourraient passer des heures à la mise en page... Il y a un côté un peu créatif, alors ils essaient toutes sortes d'écritures, ils changent les couleurs...* ». D'autres témoignages abondent en ce sens : créer une invitation, mettre des titres lors d'un montage vidéo... Les enfants aiment utiliser les outils numériques pour ce genre de créations. Mais cela n'est possible qu'à partir du moment où « *les enfants savent bien gérer l'outil, alors ils peuvent vraiment exploiter le côté créatif* ».

Enfin, un enseignant explique que dans sa classe, il y a trois et bientôt quatre ordinateurs, allumés et accessibles presque en permanence : « *quand les enfants en ont besoin, ils y vont* ». Et il observe que

depuis le début de l'année, il y a une habitude qui se prend dans l'utilisation de l'appareil, et je les vois soudainement capables de faire des choses que je ne leur ai jamais expliquées... Maintenant, ils lancent des programmes tout seuls, et les utilisent, parce qu'ils parlent entre eux, et partagent des trucs – qu'ils ont par exemple vu leurs parents faire... Petit à petit, il y a une espèce de savoir-faire collectif qui se fabrique parce que l'objet est simplement là, et accessible.

Les logiciels utilisés

Pour compléter ce qui précède, creusons à présent un peu plus la question des logiciels utilisés en classe – bien qu'elle n'ait pas été directement posée dans l'enquête écrite, elle a naturellement émergé lors des témoignages avec, ici aussi, de nombreux exemples. Nous en reproduisons certains qui nous semblent particulièrement bien illustrer la démarche de réflexion sous-jacente aux choix opérés par les enseignant-es.

Un enseignant utilise presque exclusivement des logiciels libres, par choix « politique »⁹. Outre ceux-ci, il utilise Corel sur le TBI (grâce à sa licence personnel), c'est « *un peu comme Draw mais beaucoup plus poussé* », ainsi qu'

une vieille version Photoshop 7 pour leur apprendre les bases, le fonctionnement avec calques... Par exemple, on avait fait des cartes de vœux : au départ d'une photo de classe, ils ont travaillé sur Photoshop en petits groupes, ont fait le choix du fond, le réglage des couleurs... Ça donne de chouettes résultats, et ça permet aussi de voir et de discuter de ce qui est réel, pas réel, ce qu'on peut falsifier sur les photos...

Cet enseignant nous explique que pour internet,

on utilise Firefox, avec juste un filtre antipublicités dessus – les pubs ne passent nulle part, y compris sur les vidéos Youtube. Je laisse Google comme moteur de recherche, et pas Ecosia ou un autre de ce genre, parce que je trouve que les résultats ne sont pas bons. Je l'ai utilisé il y a deux ans, mais les résultats ne sont pas toujours pertinents, Google reste le meilleur outil...

En dehors de cela, tant sur le TBI que sur les ordinateurs ou tablettes,

il n'y a pas grand-chose comme jeux ou applications : pour moi, ce sont toujours des trucs commerciaux (soit on doit payer, soit il y a tout le temps des pubs qui arrivent...). Autant pour le porno, les enfants ne sont pas tellement protégés, autant pour les pubs ils sont hyperprotégés : je ne veux pas de pubs, pas de placements de produits, parce que c'est vraiment invasif. Donc là, vraiment, tout est verrouillé par rapport à ça. [...] Si j'utilise d'autres choses, alors ça provient du domaine libre, et non d'applications payantes.

⁹ Cf. *infra*, la dixième proposition-clé intitulée « Favoriser la découverte et l'utilisation de logiciels libres ».

Enfin, il note encore que

ce qui est génial, c'est le microscope connecté au TBI : on l'utilise souvent, par exemple pour l'observation de pucerons vivants, d'autres insectes... On a un logiciel pour la caméra avec bras flexible et le microscope. Les enfants s'en servent beaucoup, notamment pour les présentations : souvent, c'est un élève assistant qui gère le TBI pendant la présentation d'un autre, et bascule entre le PDF de présentation dans le Drive et la caméra ou le microscope...

Demandant à une autre enseignante comment elle choisit les logiciels qu'elle met dans les mains des enfants, elle nous dit :

Je vais répondre en expliquant ce que je n'aimerais pas utiliser : ce sont les applications qui vont te guider dans un truc précis. Tu vas juste être le consommateur de ce que le créateur de l'application a prévu. Un « Webquest », par exemple, un questionnaire sur un certain sujet, où les enfants vont parcourir des questions, des exercices, etc. sur... par exemple, le code de la route. Quand tous les enfants ont réalisé le questionnaire, tu sais qu'ils l'ont réalisé, point. Pour moi, ça, ce n'est pas du tout numérique ! Malheureusement, quand on voit ce qui existe dans l'offre numérique éducative, il y a beaucoup de choses qui sont seulement de cet ordre-là, vraiment pour consommer, ou juste des manuels numériques... Personnellement, je trouve que c'est beaucoup plus important de savoir si les enfants peuvent vraiment être actifs, s'emparer du matériel : est-ce qu'ils peuvent taper, encoder, filmer, enregistrer pour des créations ? C'est ça qui est le plus important, et pas les applications qui ont une fonction pour apprendre juste une chose précise.

Elle aussi, à l'instar de l'enseignant cité ci-dessus, réfléchi la question des logiciels libres, tout en se laissant le choix d'utiliser d'autres outils aussi :

Cela me pose question que certains disent que tout doit être sur Linux. [...] Je ne suis pas convaincue que Freinet serait contre tout ce qui vient des GAFAM... Oui, on peut être contre, mais ça ne veut pas dire qu'on ne va pas les utiliser. Mon mari travaille pour Linux, mais il comprend que j'utilise Windows et Google quand même...

Une enseignante du cycle 3-4 mise sur l'exploration et le tâtonnement expérimental des enfants pour découvrir certains programmes et fonctionnalités des ordinateurs en classe, lors de moments de pauses :

Ils ont pris possession de la partie dessin sur le logiciel Pages, et ils font mille choses... Je ne savais même pas que ça existait ! Ils s'inventent des animaux, des paysages, des garde-robes, avec la même robe de toutes les couleurs... Toutes sortes de choses. C'est vraiment du tâtonnement. C'est de la créativité numérique, et c'est aussi de la coopération, parce que celui qui sait vient expliquer, ou ils cherchent à deux, et, et ça tâtonne tout le temps. Il y a plein de choses qu'ils créent, dont on ne fait rien dans la classe, mais c'était pour le plaisir de créer... Ils se frottent aussi à d'autres programmes, par exemple Numbers, un tableur qui permet de faire des graphiques, etc. Ils tâtonnent aussi pour créer des dossiers de fichiers pour tout le monde, mettre une couleur au dossier, mettre un petit tag, une pastille de couleur... Enfin ils explorent tout, et j'aime bien voir ça.

Il n'y a pas beaucoup de moments où ils peuvent faire ça : uniquement le matin, lors du temps libre avant de démarrer les cours. Sur cet ordinateur-là qui est branché au réseau, ils savent qu'ils peuvent juste aller sur Google Street View, Google Maps et ils s'en privent pas : ils visitent le monde !

[...] Ils ne peuvent pas aller sur internet librement, mais uniquement avec un adulte ou avec la permission de l'adulte, dans le cadre d'une recherche.

Les smartphones

➤ L'enquête écrite

Nous posons la question de l'utilisation des smartphones au sein de l'établissement : bien que peu de règlements l'abordent (c'est le cas dans 5 écoles sur 16), il apparaît que les écoles ne laissent pas les enfants utiliser un smartphone pendant leur temps de présence à l'école – les smartphones sont interdits, ou doivent rester éteints dans le cartable, voire être déposés auprès de l'enseignant·e ou de la direction pour la journée.

➤ Les témoignages

Nous n'avons pas nécessairement évoqué les éventuels smartphones des enfants avec chaque enseignant·e. Une institutrice témoigne à ce propos :

On a dû changer la règle, parce que c'était interdit, mais en fait certains avaient des téléphones. On a essayé de conscientiser les parents, leur disant s'ils pensent que c'est vraiment important, alors de leur donner, plutôt plus qu'un smartphone, un « bête Nokia » qui coûte 10€ – un simple appareil pour pouvoir juste les appeler. Et puis, on leur demande une décharge, un mot qui rappelle la règle : le téléphone ne peut pas sortir du cartable. Dans toute l'enceinte de l'école, pendant toute la journée, il doit être coupé et dans le cartable.

Évoquer les smartphones, c'est aussi parler des smartphones des enseignant·es. À l'image d'une évolution bien visible dans la majorité des écoles (et autres lieux de la société), tou·te·s les enseignant·es en font usage en classe. Parfois de manière relativement limitée, parfois plus régulièrement et pour des usages plus variés.

J'utilise mon smartphone personnel pour prendre des photos de ce qu'on fait, de manière à permettre que si plus tard, les enfants auraient envie de retravailler quelque chose – par exemple notre visite à Blegny Mine –, ils aient les photos à disposition. C'est comme une collecte de graines, je prends des photos ; si on en fait quelque chose, c'est bien, et sinon, c'est OK ! À part ça, mon téléphone sert pour le chronomètre, des petites choses... mais pas grand-chose d'autre.

Je l'utilise pour faire des photos de ce qui se passe, pour filmer des petits moments qui se passent, pour enregistrer les commentaires d'enfants... Mais je ne confie pas mon téléphone aux enfants.

Ce que j'ai aussi fait avec mon téléphone, pour un enfant qui a du mal à écrire – quand il écrit un texte libre, il écrit deux phrases... Je voulais savoir s'il avait plus que deux phrases à dire ou pas, si c'était l'écrit qui bloquait. Alors parfois, j'enregistre, je lui dis "raconte ce que tu voudrais écrire". Et après, j'ai six minutes d'enregistrement, donc il a plein de choses à dire, mais quand il doit l'écrire, c'est juste laborieux. Donc ça me permet aussi de contourner une difficulté d'un enfant.

Concertation au sein des équipes éducatives

➤ L'enquête écrite

Dans la plupart des équipes éducatives (13 écoles sur 16), l'utilisation des équipements numériques fait l'objet de discussions et/ou réunions. Y sont alors abordés¹⁰ : les aspects pédagogiques au sens large (13 écoles), l'articulation avec la pédagogie Freinet (12 écoles), la mise en place de projets communs (8 écoles), l'adéquation et le choix des outils en

¹⁰ Il s'agit ici de réponses prédéfinies, que les répondant-es au questionnaire pouvaient cocher.

fonction des âges et des besoins (11 écoles) ainsi que les aspects techniques (8 écoles).

Une école fournit, à ce stade du questionnaire, les précisions suivantes :

L'introduction du numérique au sein de l'école a suscité beaucoup de débats. Certains enseignants y sont réfractaires, d'autres n'ont pas toutes les capacités nécessaires et demandent de suivre des formations. D'autres encore sont partie prenante. Célestin Freinet était toujours intéressé par les nouvelles technologies : je pense que c'est dans cet esprit que nous devons aborder le numérique. Garder un maximum de manipulations pour nos élèves, de découvertes et de rencontres sans se priver des outils numériques qui sont ceux de notre société. Lors d'une réunion d'équipe, les enseignants choisissent le matériel qu'ils voudraient recevoir en fonction du budget que la commune nous octroie. Dans le cadre du plan de pilotage, un groupe de réflexion travaille sur l'opportunité du numérique et sur les pistes intéressantes à proposer dans le cadre de notre pédagogie. Des enseignants sont formés et aident les autres. Chaque enseignant peut s'inscrire à des formations pour mieux maîtriser les outils numériques.

➤ **Les témoignages**

Un témoignage de la coordinatrice des écoles Freinet de la Ville de Liège relève ceci :

Au niveau du travail des enseignants [de l'ensemble des écoles communales Freinet], ils échangent énormément, soit via internet, soit par des groupes WhatsApp, qui est très rapide pour les échanges. Par exemple, il y a beaucoup de questions et échanges sur les recherches mathématiques parce que ce n'est pas toujours facile d'identifier, à partir de ce que l'enfant amène, ce qu'il y a comme notions mathématiques derrière. Dans ce cas, l'enseignant seul dans sa classe prend une photo, l'envoie

au groupe et le groupe réagit. Moi, je suis sur différents groupes, même des groupes français, parce qu'on travaille beaucoup avec l'ICEM du nord de la France... Voilà, quand on a une question, on l'envoie, et il y a toujours bien une personne qui répond "moi ça, je l'ai exploité comme ça ; cette notion, ça veut dire ceci ou cela...". C'est très riche au niveau de la coopération entre enseignants, c'est très important.

Pour le reste, cet aspect de concertation au sein des équipes pédagogiques n'a pas été directement abordé lors des entretiens. Cela a été brièvement évoqué lors de la rencontre au mouvement Freinet ; les enseignant·es ont alors évoqué l'importance de fonctionner en « *vases communicants* » entre collègues : « *ceux qui ont l'intérêt ou la passion pour une chose, ils la partagent avec leurs collègues...* ». Donc ils et elles préconisent de réfléchir ensemble aux utilisations des outils numériques... « *mais comme dans tous les domaines ! Le numérique ne doit pas prendre toute la place* ». Une personne ajoute : « *c'est très important d'en parler en équipe, entre adultes, pour faire le point sur ce que les élèves connaissent : est-ce qu'ils sont capables de faire ce que nous estimons qu'ils doivent connaître ?* ».

Discussions avec les enfants sur l'utilisation des numériques

➤ L'enquête écrite

La majorité des écoles répond par l'affirmative à la question de savoir si l'utilisation des équipements numériques en classe fait l'objet de discussions avec les enfants (10 oui, 3 non, 3 sans avis). Voici quelques exemples¹¹ : l'aspect pédagogique ; « *nous partons de leurs demandes et besoins* » ; pour des travaux de

¹¹ Il s'agit ici de réponses dans un champ libre, que les répondant·es pouvaient compléter ou non.

recherches ou activités de lecture ; utilisation des outils et dangers d'internet ; « *les enfants les utilisent beaucoup lors des temps libres ; il y a discussion sur l'organisation pratique : qui peut y aller quand et combien de temps, le respect des dossiers de chacun, etc.* ».

➤ **Les témoignages**

Différentes thématiques, liées directement ou indirectement aux numériques, sont abordées et discutées avec les enfants, généralement à deux moments-clés : lors de l'institution et du rappel des règles de fonctionnement avec les numériques (entre autres l'accès à internet), et par ailleurs lorsqu'un problème, une difficulté ou simplement l'occasion se présente : « *je ne dirais pas qu'on en parle systématiquement, on n'a pas une checklist qui dit "ok, faut qu'on parle de ça et ça et ça..."*. Mais le fait d'utiliser les outils au quotidien amène très vite une situation où l'autre où on a l'occasion de parler vraiment d'une problématique ou l'autre ».

Une enseignante évoque les discussions autour de l'organisation et l'utilisation en classe, lors du moment libre le matin, des outils numériques. Selon elle, il s'agit d'une occasion de prises de position et d'émancipation :

Il y a toutes sortes de choses qui concernent l'organisation. Par exemple, le gamin qui arrive toujours très juste, parce qu'il est 8h30 et que ça va commencer. Un jour, il décide de mettre un mot au conseil pour dire "en fait, ça ne va pas à l'ordinateur, c'est toujours les mêmes qui l'utilisent le matin, et moi j'arrive tard et donc je ne peux jamais y aller". Et donc comment organise-t-on une sorte de tournante pour que celui qui a envie ou qui en a besoin puisse y aller ? Que ce ne soit pas une prise de pouvoir par quelques-uns qui sont là tôt, ou qui parlent plus fort ou qui ont plus d'idées ou... Ce sont des choses qui peuvent

se discuter en conseil. Et ça fait partie, je trouve, de l'émancipation de chacun.

Une autre enseignante parle de la sensibilisation nécessaire lorsque les enfants ont accès à une adresse mail personnelle :

On les accompagne dans la conscience qu'il y a une « charte » à respecter quand on communique par mail. Dans la classe, c'est quand même régulier que quand le mail est mis en place, dans les mois qui suivent, on a des situations à gérer, suite à des messages qu'ils se sont balancés par mail... [...] C'est aussi tout un travail d'accompagnement.

Par ailleurs, on partage la réflexion sur le fait que par exemple, envoyer cinq mails "petits cœurs petits cœurs petits cœurs", c'est sympa mais ça a un impact sur la nature ! Et donc tout ça, c'est à réfléchir aussi.

Dans cette même école, le droit à l'image est abordé de manière très concrète :

Pour publier sur le blog, si je fais une photo du tableau d'un collectif sur, par exemple, l'électricité, et que je le poste, ça ne demande pas l'accord de quelqu'un. Mais par exemple, si des enfants ont présenté leurs recherches sur le narval et qu'on a filmé, ça c'est seulement avec leur accord que ça sera sur le blog. Si ça touche au droit à l'image, alors c'est uniquement avec l'accord de l'enfant.

On a déjà parlé à plusieurs reprises du droit à l'image, parce qu'ils sont en train de faire une petite vidéo pour participer à un concours que le Brico organise [...]. On leur a d'abord expliqué dans quel cadre c'était, qu'on avait besoin de deux enfants acteurs qui allaient être filmés. On leur a vraiment précisé le cadre, en leur expliquant : "OK, on s'est renseignés, et en fait, cette vidéo, elle pourrait être exploitée comme ça, comme ça, comme ça. Et donc, il faut que toi tu sentes si tu es d'accord avec ça. Et puis en plus, on va demander à tes parents leur accord,

parce que c'est la loi"... Voilà comment on procède, mais ça reste eux les premiers à devoir poser leur accord.

De même, les instituteurs et institutrices utilisent le dialogue, la discussion en classe pour prévenir la visite de sites internet à caractère sexuel ou pornographique, mais aussi lorsqu'ils ou elles remarquent que les enfants y ont été – volontairement ou pas – confrontés :

C'est déjà arrivé qu'on remarque que des enfants avaient regardé des choses d'ordre sexuel : en l'occurrence, c'était un petit groupe de garçons, qui ont agi par curiosité... Alors on en parle avec eux, avec toute la classe : « à votre avis, pourquoi on vous interdit d'aller voir ça ? quels sont les dangers ? etc. ». On fait ressortir tout un questionnement, et on échange avec eux.

Il n'y a pas de filtres anti-sexe, anti images cruelles, de guerre, etc. C'est pour moi une volonté. Les enfants savent qu'ils peuvent aller voir des choses, c'est possible... [...] On a eu un seul incident depuis plus de 10 ans que je suis ici. Maintenant, on en parle ensemble : ils savent que sur internet on peut trouver de tout, notamment des choses inappropriées... Je pense que ça fait partie de l'éducation, parce que chez eux, ou sur un smartphone, tout est ouvert ; dans la plupart des cas, les parents ne mettent pas de filtre... Donc on en parle avec eux, et on remarque qu'on n'a pas de problème à partir du moment où ils savent ce qu'on ne tolère pas, et que quand on tape par exemple « chatte », on peut avoir autre chose qu'une image de l'animal...

Une enseignante nous explique avoir récemment rebondi sur ce qu'une élève de sa classe avait raconté lors d'un entretien (lorsqu'un·e élève raconte « *du chemin de la maison à l'école* », l'équivalent du « *Quoi de neuf* ») :

Une enfant explique qu'elle a fait une vidéo TikTok, etc. Pendant qu'elle parle, je regarde sur internet, et je trouve un article sur

TikTok, qui précise que c'est à partir de 13 ans, et qui parle des dérives. Quand elle a terminé son entretien, tout de suite, je projette l'article au tableau, et je leur dis : "lisons, et voyons ce qu'on comprend". Puis, je leur pose des questions : "Pourquoi est-ce à partir 13 ans ? À votre avis ? Pourquoi n'es-tu pas autorisée à 8 ans d'aller sur une application réservée aux plus de 13 ans ?"

Donc on réfléchit ; et même si l'enfant est toujours attiré par TikTok, au moins il a entendu ces informations à l'école, et peut-être que ça va le refroidir. On n'a pas révolutionné le monde, mais on a quand même mis une petite puce à l'oreille. Ce sont des petites choses comme ça qu'on peut faire. Mais la cohérence entre l'école et la famille, on n'a pas d'influence là-dessus...

D'autres discussions émergent concernant les contenus disponibles sur les divers médias numériques.

Pendant les entretiens, les enfants choisissent de la musique. Lorsqu'ils veulent écouter les chansons de Maître Gimms, d'abord je leur fais écouter, et puis je leur demande : « pourquoi on n'écoute pas ça en classe ? et pourquoi on ne va pas cliquer sur sa chanson ? quelle est l'image de la femme qu'il donne ? » Parce qu'en fait, les enfants ne comprennent pas la portée de ses paroles... ils ne se rendent pas compte. Alors on décrypte ensemble : « qu'est-ce qu'il a voulu dire ? qu'est-ce que ça dit des femmes ? et des garçons ? »... Notre rôle, à travers ça, c'est aussi de leur montrer que quand on écoute la chanson, ce n'est pas un bête « clic » : Maître Gimms, il gagne quelque chose. Et quand ils s'en rendent compte, leur réaction est magique : ils se mettent un peu à la place des personnes qui vivent des discriminations comme ça, ils acquièrent un autre regard... C'est ainsi, qu'en tant qu'enseignants, on fait notre part des choses.

Les numériques comme outils de communication

La troisième partie du questionnaire cherchait à cerner dans quelle mesure les outils numériques sont utilisés comme moyens de communication : d'une part, par les enfants, pour entrer en contact et/ou correspondre avec des personnes extérieures à l'école ; d'autre part, par l'équipe éducative vis-à-vis des parents.

Sans surprise, les numériques sont perçus comme de formidables outils de communication : « *je trouve qu'au niveau de la communication, c'est un outil qui a d'abord été créé pour ça, pour le partage de l'information* ». Ainsi, les enseignant-es Freinet n'ont généralement pas tardé à s'en emparer :

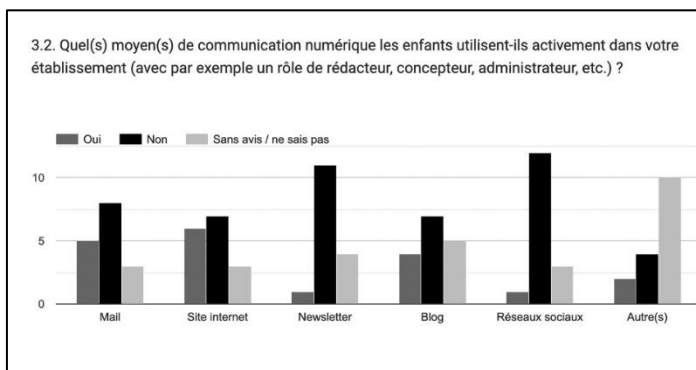
C'est pour moi vraiment un des axes du numérique dans nos classes Freinet, l'utiliser pour cet aspect de communication, qui est essentiel parce que ça va donner sens à tout, à toute une série d'actions que les enfants mènent. Ça va relancer les questionnements et les apprentissages, ça crée aussi ce sentiment de communauté, grâce aux liens vers l'extérieur...

Traditionnellement, les classes Freinet étaient équipées d'une imprimerie, dispositif central dans cette pédagogie et servant, notamment, la communication. La technique du journal scolaire visait à faire vivre les écrits et productions (textes libres, créations poétiques, dessins...) des enfants : pour qu'ils aient un sens, il faut qu'ils soient réellement lus et diffusés, à l'intérieur et l'extérieur de l'école (autres classes, parents, voisin-es de l'école, correspondant-es...). Bien qu'aujourd'hui, cela passe généralement par l'utilisation d'ordinateurs pour la mise en page et l'impression, ou par d'autres canaux pour la diffusion (blogs, réseaux sociaux...), l'imprimerie traditionnelle est toujours présente dans certaines écoles, en général exploitées par les petites classes (maternelles et début de primaire).

Je trouve que les deux [l'imprimerie et les ordinateurs] ont des avantages et donc je ne suis pas pour mettre des ordinateurs et quitter l'imprimerie, mais pour allier les deux. Je trouve qu'alors, ça permet de prendre des avantages des deux côtés, parce que l'outil informatique, il a quand même cette force de la rapidité, de la facilité... Il y a toujours eu des gens du mouvement Freinet qui ont exploré tous les nouveaux outils technologiques qui sont arrivés, qui les ont faits entrer en classe et les ont « triturés ». Donc, pour moi, les nouvelles technologies ont vraiment leur place au cœur d'une classe Freinet. À condition de les utiliser pour booster la communication, pour en faire un outil de coopération, pour favoriser l'expression libre... Pour développer un pan supplémentaire de ces valeurs-là. Donc je crois que c'est ça, les balises dans nos classes : on a des ordinateurs, mais s'ils ne favorisent pas la communication, alors, pour moi il y a dérive, en tout cas par rapport à la pédagogie Freinet.

Communication des enfants avec l'extérieur

➤ L'enquête écrite



La moitié des écoles (8 sur 16) déclarent que les enfants utilisent le numérique pour communiquer vers l'extérieur. Les moyens de

communication numérique les plus utilisés par les enfants sont : un site internet (6 écoles ; à partir de 7-8 ans pour la moitié d'entre elles, et à partir de 9-10 ans pour l'autre moitié), les mails (5 écoles ; la plupart à partir de 9-10 ans) et un blog (4 écoles ; une à partir de 7-8 ans, les trois autres à partir de 9-10 ans). Sont également cités : d'autres moyens de communication (2 écoles ; il s'agit alors d'une plateforme de correspondance ; une newsletter (1 école) ; les réseaux sociaux (1 école ; à partir de 3-5 ans).

Sept écoles, soit un peu moins de la moitié, déclarent qu'il n'y a pas d'utilisation des numériques par les enfants pour communiquer vers l'extérieur, et une école a répondu « sans avis ».

➤ Les témoignages

« C'est vrai qu'au niveau de la connexion avec l'extérieur, la numérique est une porte ouverte qui est juste énorme », déclare une enseignante. Une autre renchérit en ce sens :

Par rapport à la pédagogie Freinet, pour tout ce qui est communication, le numérique apporte beaucoup. Il y a pas mal d'écoles qui ont un petit journal en ligne, et qu'elles partagent avec les parents. Elles y mettent les productions des enfants : les textes libres, les recherches maths, les petites conférences, etc.

Les classes de 5^e primaire des Bruyères ont un blog de classe, lié à l'application Seesaw, à laquelle l'enseignante trouve « énormément d'avantages ».

Cette année, ça fonctionne bien. Les enfants, ils sont fort preneurs de cet outil-là, ils y pensent d'eux-mêmes. Donc l'idée, c'est qu'on poste sur Seesaw un maximum de traces de ce qu'on fait individuellement ou collectivement. Parce qu'ils peuvent, chaque fois qu'ils postent quelque chose, indiquer à qui ça

appartient. Et donc dans leur dossier, on peut suivre toute une série de chemins de leur journée. Alors parfois, c'est juste une chose qu'ils ont aimée... Mais il y a aussi les traces des ateliers [– il y a différents ateliers, l'atelier sciences, par exemple]. C'est déjà arrivé qu'on donne une consigne pendant deux semaines à l'atelier sciences, et la trace que les enfants doivent produire, c'est de prendre en photo leur réalisation et la mettre sur Seesaw. Et donc nous, ça nous permet de voir ce que les enfants ont fait, parce qu'on n'est pas au-dessus de chaque épaule au moment du travail. Et alors depuis cet espace de stockage, on peut cliquer et mettre certains posts sur le blog. Le blog, il est ouvert à toute personne qui a le lien : tous les parents ont ce lien-là, et ils peuvent commenter. Et donc ça, c'était aussi notre volonté, que ce soit vraiment un espace d'ouverture pour l'extérieur.

En l'occurrence, le public visé par leur blog est les parents des enfants, car la classe n'a pas encore de correspondant-es. Les parents peuvent ainsi « *voir à l'intérieur de la classe et alors commenter, soit en posant des questions ou en relançant, en apportant une information* » :

On a un papa, sur les 45 familles, qui joue le jeu et comprend l'esprit, ce qui est merveilleux pour nous. Il y va une fois par jour, ou tous les deux ou trois jours... Et il commente, mais alors, c'est exactement ce qu'on voulait comme richesse. Il commente en relançant : soit en répondant à des questions avec l'information qu'il a, soit en posant des questions, soit en apportant le lien vers un article, une vidéo... Et donc, en fonction du nombre de posts que lui va mettre, on projette sur l'écran environ une fois par semaine la page du blog [...], on les regarde ensemble et on y répond. Ou bien on va lire l'article, ou bien on regarde la vidéo qu'il nous a envoyée et de là, ça renourrit en fait. Notamment, sur notre blog, on poste nos « questions sans réponse »... Par exemple : « à quelle température le verre fond ? », eh bien lui nous a apporté une partie de la réponse avec un lien vers un article. Donc on lit ça avec les enfants, on dit « tiens, qui veut lire l'article plus profondément et venir nous

faire un compte rendu ? »... Il y en a un qui prend en charge, qui revient avec des informations, puis on repostera peut-être un truc sur le blog et ainsi, ça fait des allers-retours. [...] Bref, ce papa, il nous relance dans le questionnement, et ça reprend ou ça ne reprend pas auprès des enfants... Mais en termes de communication, c'est vraiment génial.

Autre exemple, toujours dans la même classe, de la communication des enfants vers l'extérieur grâce aux technologies de communication moderne :

Dans nos classes, on a deux enfants qui sont partis à l'étranger pour trois mois : un est au Canada, l'autre au Costa Rica. Quand on a reçu un mail du premier, on l'a projeté sur l'écran, pour le découvrir tous ensemble, avec aussi les photos qu'il nous a envoyées. Dans ces moments-là, c'est beaucoup plus fédérateur et vivant de se réunir autour de l'écran.

Une autre enseignante, d'une autre école, nous explique la communication entretenue avec leurs correspondant-es grâce aux numériques : « *on ne les a pas encore rencontrés, mais de temps en temps, on s'envoie une petite vidéo, un petit message, quelques photos... C'est aussi très utile. On n'envoie plus beaucoup de lettres par la poste, à vrai dire...* ».

Une autre application, particulièrement aboutie, est cette dynamique d'échanges initiée et entretenue par l'enseignante de néerlandais langue étrangère :

Par exemple, dans une classe, quatre élèves ont créé un rap en néerlandais. Pour leur faire une surprise, j'ai demandé à leurs correspondants néerlandophones s'ils pouvaient l'interpréter dans une vidéo. Ils l'ont fait, et c'était génial ! En plus, ça nous permettait d'avoir le bon rythme pour l'interpréter... Suite à cela, nos élèves ont enregistré un message pour les remercier. Pour eux, c'est vraiment un cadeau, en fait, de recevoir cet enregistrement de leur morceau de rap, leur travail est tout d'un

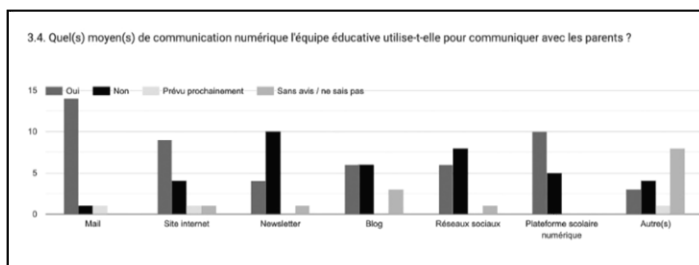
coup encore plus sérieux que pour eux. Et pour moi aussi, c'était super utile de recevoir le morceau interprété, parce que ce n'est pas facile de transmettre la bonne intonation et le bon rythme pour un rap en néerlandais...

Un autre enseignant témoigne de l'utilisation d'un Padlet, pour faire le lien entre la maison et la classe :

Je leur avais dit, si vous voulez faire des apports numériques, utilisez Padlet. Donc si les enfants faisaient un truc le weekend et qu'un parent avait filmé, on avait un petit film directement sur le Padlet. Les photos qu'ils avaient prises en se promenant quand ils avaient vu quelque chose d'intéressant, une vidéo sur un sujet dont on avait parlé en classe et qu'ils avaient recherché à la maison... Il y avait plusieurs catégories sur le Padlet, faites avec les enfants, et qu'ils alimentaient.

Communication de l'équipe éducative avec les parents

➤ L'enquête écrite



Toutes les écoles utilisent le numérique pour communiquer avec les parents ; presque toutes (15 écoles sur 16) le font par mail. Plus de la moitié des écoles (9 sur 16) utilise un site internet (et une le prévoit prochainement) ; quatre envoient une newsletter ; six écoles utilisent un blog et six également les réseaux sociaux

(sont cités : Facebook, WhatsApp et Messenger). Enfin, presque trois quarts des écoles (11 sur 16) utilisent une plateforme numérique scolaire (sont citées : Konecto, ClassDojo, Classroom, Drive, Padlet, Klassly, toutemonecole.fr¹²...).

➤ Les témoignages

Certain·es enseignant·es choisissent de communiquer avec les parents de façon numérique uniquement par mails ; d'autres utilisent un réseau social pour régulièrement poster des rappels d'informations pratiques, des demandes ou des nouvelles de la vie en classe – généralement alors accompagnées de photos d'activités, etc. Ces deux tendances sont présentes de manière assez équivalente auprès des enseignant·es rencontré·es et, selon leurs dires, aussi auprès de leurs collègues.

Une enseignante témoigne de sa communication par mails avec les parents, et « *parfois par des communications papier quand on a vraiment envie que l'enfant reste responsable dans certains passages d'informations* ». Il n'y a pas d'utilisation de plateforme scolaire numérique au sein de son école :

On en a un peu discuté, parce qu'après les confinements, il y avait cette réalité que chacun avait fait un peu à sa sauce... Mais maintenant que les confinements sont finis, il n'y a plus ce besoin que l'outil numérique soit la vitrine ou l'espace de communication. Comme on est plutôt une école ouverte, on préfère quand même que les parents y viennent, notamment pour parler...

La rencontre avec le(s) parent(s) reste en effet préférable, selon elle, à « *la communication par mail, qui reste un outil compliqué,*

¹² Ce nom de plateforme est cité par deux établissements ; cependant, lorsque nous l'introduisons sur internet, nous sommes redirigés vers le site (français) toutemonannee.com.

car souvent utilisé "à chaud". Et donc il est possible de recevoir des mails pleins d'émotion, sans aucune prise de distance, sans [que le parent ait] dormi une nuit dessus... ».

Une autre enseignante raconte sa communication via un réseau social, dérivée de la période Covid – elle avait alors mis en place un groupe WhatsApp pour la classe. Cependant, elle se sentait alors « *très sollicitée, avec tout le temps le mouvement de regarder mon téléphone, pour voir si les enfants avaient posté quelque chose...* ». Cette année scolaire-ci, elle fonctionne avec un groupe WhatsApp pour elle-même et les parents des enfants de sa classe – ceux-ci reçoivent un code QR en début d'année, pour accéder au groupe, et doivent donner leur autorisation pour le partage de photos de leur enfant –, sur lequel elle poste des rappels d'informations, des photos des activités, etc. Elle a cependant introduit une restriction importante : « *les parents peuvent voir ce que je poste, mais ils ne peuvent pas répondre – uniquement agir par des réactions de type "like"* ». Tous les parents font partie du groupe, et tous ont donné l'autorisation parentale pour le partage des photos de leur enfant. À noter que de manière générale, son école est très attentive à la question de la fracture numérique : ainsi, la direction communique toujours par le canal papier, en plus des mails (qui doublent donc la version papier).

Autres aspects

Le mode des entretiens menés au sein des écoles et en dehors nous a permis de discuter « à bâtons rompus » des numériques avec les différentes personnes rencontrées. Ainsi, pour clôturer cette partie consacrée aux témoignages de terrain, épinglons-nous encore différents aspects mentionnés au cours de ces entretiens.

Plusieurs enseignant-es évoquent l'utilité de disposer d'un Drive¹³. Celui-ci peut être, par exemple, commun aux enseignant-es d'un cycle, pour mettre les ressources en commun : « *on partage un Drive pour le cycle 3-4, et on le partage aussi avec certains collègues d'autres écoles Freinet qu'on connaît* ». Dans une école, le passage à Microsoft – en remplacement de logiciels libres – améliore, grâce au Drive intégré à la suite, les conditions de travail de l'enseignante qui en parle :

Quand les enfants écrivent des textes, ils le font désormais sur Office, et donc c'est automatiquement partagé. Et ça, c'est aussi une facilité. Tout ce qu'ils font en Word, en PowerPoint, etc. c'est partagé sur le Drive. Ce qui me permet de suivre le travail, l'avancement, faire des corrections... de chez moi. C'est vraiment aidant, que ce ne soit pas uniquement enregistré sur un ordinateur de la classe où je dois venir m'installer pour voir ce qu'ils ont fait...

Un autre intérêt des outils numériques est la possibilité de garder des traces :

L'intérêt de la tablette, c'est de l'avoir sous la main pour enregistrer, photographier ce que les enfants ont fait, par exemple lors d'une recherche... Pour le transformer en traces, et après, qu'elles soient à nouveau consultables par les enfants – par le biais de QR-codes et divers médias... Autre exemple, quand un a réussi quelque chose et qu'il en est fier, on peut en garder une trace et les autres peuvent essayer de reproduire... Ça crée des chouettes outils qui permettent de créer des référentiels qui sont vraiment inscrits dans la vie de la classe.

¹³ Un Drive permet de stocker des fichiers numériques au sein d'un emplacement unique, de les partager avec d'autres personnes et d'y accéder à partir de n'importe quel appareil connecté à internet.

Sans surprise, d'autres enseignant·es partagent la conviction qu'à leurs yeux, il est important que les numériques ne supplantent pas l'écriture manuelle :

Personnellement, je suis pro-numérique, j'aime bien tout ce qui est numérique... Mais en même temps, je veux absolument qu'on passe par l'étape d'écrire au crayon sur papier ; je garde toujours cette conviction que l'écrit est important. Tout ne doit pas devenir numérique – oui, ça va faciliter des choses, pour le recueil, on est content d'avoir retapé les textes à l'ordinateur... Mais le numérique ne doit pas prendre toute la place. Je laisse quand même la place aux deux, car le numérique me facilite la tâche en tant qu'enseignante, pour la communication, etc.

Même réflexion pour l'imprimerie, une technique Freinet, à laquelle un enseignant préconise de ne pas trop vite renoncer pour les plus jeunes :

Concernant l'imprimerie, c'est la matérialité de la lettre qui est intéressante pour les jeunes enfants, qui ne se retrouve pas dans l'usage du numérique parce qu'il y a un côté magique à « je tape le A... ». Or, ce n'est pas la même chose d'aller chercher le « A » en classe et le déposer dans son texte à l'imprimerie que d'appuyer sur une touche, et que ça apparaisse à l'écran. Pour les jeunes enfants, il y a quand même encore un côté magique et pas assez matériel, qui plaide à mes yeux pour que les troisièmes maternelles fassent encore de l'imprimerie. Et en deuxième primaire, on peut commencer à davantage utiliser l'ordinateur.

Autre aspect abordé par certain·es enseignant·es : les freins à l'utilisation des numériques¹⁴. Ceux-ci concernent principalement le matériel disponible et le budget. L'une d'entre elles nous

¹⁴ Rappelons qu'il s'agit des freins évoqués par certaines des personnes que nous avons rencontrées, qui avaient toutes une utilisation active des outils numériques. Il ne s'agit donc pas des freins d'enseignant·es « réfractaires » aux numériques.

détaille les difficultés cumulées qu'elle et ses collègues rencontrent dans leur établissement :

On a reçu des tablettes via un projet numérique, chaque classe de 3-4 dispose de trois tablettes. En début d'année on les utilise, mais pour le moment elles se trouvent sous clé dans une armoire... Le gros frein qu'on rencontre est qu'il est difficile d'avoir des applications gratuites. [...] On est limités dans les applications, qui sont rarement gratuites, et on n'a pas vraiment de budget dédié à ça...

On rencontre toujours des freins : le matériel n'est pas en adéquation avec ce qu'on fait ; on n'a pas le budget pour acheter des applications... On a un seul projecteur pour toutes les classes de 3-4. Moi j'utilise mon Mac : il faut un adaptateur ; si j'oublie l'adaptateur : je ne sais pas me brancher...

Ce sont toujours des soucis de cet ordre-là qui nous freinent. Hier encore, on a rencontré un problème de connexion internet, alors que ma collègue voulait regarder les Niouzz avec les élèves... Ce n'est que le lendemain qu'on a pu tout relancer, et qu'elle a pu leur montrer les Niouzz.

Nous sommes fatiguées de transporter et manipuler du matériel dès qu'on veut projeter quelque chose en classe : il faut aller chercher le projecteur dans l'autre local, avoir l'adaptateur... et c'est tout le temps ! Ces imprévus nous empêchent de mener correctement nos activités, telles qu'on les a prévues dans l'horaire...

Autre frein : l'investissement que cela demande de la part de l'équipe éducative, et donc le manque de répondant de collègues. Un exemple parmi d'autres : « *notre blog d'école n'est plus à jour du tout. Tout le monde n'est pas preneur ou compétent, et à un moment donné on se retrouve un peu seul à mener le projet, je me suis lassé – ça prend du temps...* ».

Par rapport aux visées politiques de Freinet, en particulier celle de l'émancipation, comment les numériques peuvent-ils y contribuer ?

Pour moi, c'est surtout l'ouverture vers le monde. Ce qui m'y fait penser, ce sont mes contacts avec des collègues en dehors de l'Europe. Ensemble, nous avons beaucoup réfléchi... Par exemple, ma collègue en Uruguay est dans un projet qui met à disposition une tablette par enfant par classe, et elle dit "c'est trop de tablettes, en fait, je veux seulement une tablette pour trois élèves"...

On a aussi des collègues en Afrique qui ont seulement leur téléphone à disposition. Et donc là, ça m'a fait réfléchir : si j'étais dans le même cas, quelles fonctions aurait mon téléphone, par exemple ? Comment avoir des contacts avec d'autres personnes en dehors, alors nous n'avons peut-être pas le wifi à l'école ? Mais ils se débrouillent pour envoyer leurs messages, par exemple le soir dans le cybercafé pour mettre en place une correspondance, recevoir des réponses, "ils ont lu notre texte à Bruxelles !".

Voilà, ça pour moi, c'est l'essentiel : la correspondance, la communication... tout ce qui fait la vraie vie.

Enfin, une enseignante souligne que les aspects numériques et techniques peuvent permettre de valoriser certaines compétences, donner des rôles-clés aux enfants :

La technique, par exemple le projecteur, m'a permis de donner un rôle particulier au petit gamin pour qui écrire deux lignes est laborieux. Depuis le début de l'année je lui disais, parce que la télécommande est en-dessous du bureau, "t'allumes le proje ?". Et il a pris ce rôle, à chaque fois, je lui demandais "Tom, t'allumes le proje ?"... Hop, c'est une petite valorisation. Sven¹⁵, du coup, c'est lui qui éteint souvent les ordinateurs parce qu'il y pense. Mais il y a aussi les petits gamins brillants, très techniques, qui comprennent bien, qui sont toujours là pour dire

¹⁵ Les deux prénoms de ce témoignage ont été modifiés.

"non attends, il faut faire d'abord ça, avant ça, pour qu'on entende..." (rires). Ce sont des spécialistes de la technique !

SYNTHÈSE ET DISCUSSION

À l'issue de l'exploitation des résultats de l'enquête écrite et des témoignages de terrain, nous en proposons une rapide synthèse, afin d'en relever les traits majeurs et principaux enseignements, ainsi que l'un ou l'autre point méritant discussion.

Les équipements numériques

Concernant la politique d'investissement dans les numériques à l'œuvre au sein des établissements Freinet, elle nous semble suivre la même dynamique que dans l'ensemble du paysage scolaire, qui est de s'équiper régulièrement de nouveaux appareils. Ainsi, trois quarts des écoles répondantes comptent faire de nouvelles acquisitions aussi bien en 2023 qu'à partir de 2024 – les tablettes et les TBI sont alors fréquemment cités.

Au niveau des équipements disponibles, la plupart des écoles ont des ordinateurs dans toutes les classes ou, du moins, dans tous les cycles. En général, ce matériel n'est pas très récent, mais il paraît suffisant pour les usages des enfants ; il n'est pas rare non plus qu'il s'agisse d'ordinateurs (fixes ou portables) de récupération. Les TBI et les tablettes sont de plus en plus présents : on en retrouve dans la majorité des écoles, mais pas nécessairement dans chaque classe. De même, ce sont les équipements les plus souvent cités concernant les acquisitions envisagées à court terme. Notons que les tablettes ne sont pas encore très nombreuses ni toujours très récentes, et qu'elles ne constituent en aucun cas un équipement individuel par élève. Les utilisations les plus fréquentes qui en sont faites sont l'appareil photo ou la caméra, ainsi que l'accès à internet ou la lecture de fichiers vidéo.

La connexion internet est aussi de plus en plus disponible dans les écoles : dans toutes les classes de plus de la moitié des écoles, et – hormis une seule école – toutes les autres en disposent dans une partie des classes. Certain·es enseignant·es rapportent des problèmes – plus ou moins ponctuels ou, au contraire, réguliers – de stabilité de la connexion, ce qui entrave évidemment fortement l'utilisation des ressources numériques en ligne pendant les cours.

Les enseignant·es rencontrés utilisent tou·te·s un TBI ou un vidéoprojecteur – dans ce dernier cas, le fait d'en faire un équipement fixe (depuis le plafond) apparaît indispensable pour une utilisation quotidienne et confortable. La plus-value d'un TBI par rapport à un vidéoprojecteur ne paraît pas énorme ou très exploitée :

Je n'utilise pas le TBI comme une tablette géante, avec toutes ses fonctions tactiles ; moi je l'utilise pour avoir accès à des infos via internet, montrer des images, retransmettre une vidéo... sinon je n'utilise pas le TBI. Le TBI n'est pas un réel apport pour moi ou les enfants en classe.

Une autre enseignante observe que « *dans l'école-mère à laquelle je suis rattachée, ils ont tous un TBI, sauf qu'en fait, quasiment personne ne l'utilise... et pourtant, ils ont reçu une formation. Mais ça ne répond pas du tout à leur façon d'enseigner, à leurs besoins...* ».

La question de faire du TBI un équipement indispensable, ou par défaut, des classes primaires est donc à se poser sérieusement avant de poursuivre cette logique plus avant... D'autant plus qu'il s'agit d'un outil nettement plus onéreux et vieillissant plus rapidement qu'un simple vidéoprojecteur. « *Aux Pays-Bas, cela fait une douzaine d'années qu'ils ont arrêté d'acheter des TBI... Cela représente un coût énorme, et quand une tablette avec un*

stylet est connectée avec un projecteur, on n'a absolument pas besoin d'un TBI », conclut une enseignante à ce sujet.

Un petit outil est plébiscité par toutes les personnes qui l'utilisent en classe : la caméra à bras flexible, reliée au vidéoprojecteur ou au TBI. Elle permet de projeter, et rendre accessible en même temps à tous les enfants, tant des petits objets que des écrits individuels (par exemple des élèves), mais aussi de montrer à tout·te·s toute une série de manipulations (en trois dimensions) ou manières de procéder (par exemple pour tracer ou mesurer des angles à l'aide d'une équerre aristo) beaucoup plus difficiles, voire impossibles, à exécuter sur un tableau fixé au mur. De même, cela facilite grandement la transposition de ces manipulations ou procédures par les enfants – en particulier ceux qui présentent certains troubles, par exemple au niveau de la latéralité –, vu qu'elles ont été projetées d'un point de vue et avec des outils (crayon, feuille de papier, équerre...) similaires aux leurs. Il s'agit donc d'une sorte de « must » pédagogique, duquel les enseignant·es utilisant les numériques ne devraient pas se priver, d'autant plus que le coût d'un tel équipement est tout à fait raisonnable.

Le manque de moyens et la débrouille nécessaire pour s'équiper (sans que cela soit forcément mal vécu) sont mentionnés aussi bien par des enseignant·es du réseau libre indépendant que du réseau communal. Cependant, ces dernier·es pointent également un problème supplémentaire lié à la gestion administrative de leur établissement : les acquisitions sont parfois décidées, et de toute façon entérinées, à un autre niveau de pouvoir, ce qui fait que le matériel choisi pour équiper leurs classes n'est pas toujours adéquat, prioritaire ni même souhaité... Cela pose problème bien sûr aux enseignant·es concerné·es, mais questionne aussi la bonne utilisation des ressources (financières et matérielles) et la visée pourtant souhaitable de sobriété numérique.

Réflexions sur l'équipement disponible et l'équipement minimal

Lors de la rencontre au mouvement Freinet consacrée à la réflexion sur la place des outils numériques, nous avons demandé aux enseignant·es présent·es quels étaient les équipements numériques actuels dans leur classe, et quel serait l'équipement minimal dont ils ou elles ne voudraient pas se passer.

Notons tout d'abord que – comme cela a été mentionné plus haut –, ils et elles utilisent tou·te·s leur smartphone personnel en classe : pour effectuer des recherches rapides, prendre des photos, mettre de la musique, ou encore utiliser une application de traduction (pour les enfants primo-arrivants). Au-delà, il n'est pas rare qu'ils et elles amènent en classe d'autres équipements personnels : souvent un ordinateur portable, une clé USB ; parfois des baffles ou une enceinte Bluetooth ; ponctuellement d'autres types de matériel (un kit robotique, une caméra USB, un micro...).

Concernant le matériel qui est jugé indispensable, voici les réponses individuelles qui ont été récoltées lors de la réflexion partagée :

- *mon smartphone, la connexion wifi et une imprimante [niveau d'enseignement : maternel multi-âges] ;*
- *des ordinateurs pour le traitement de texte, une imprimante et mon smartphone [niveau d'enseignement : 5-8 ans] ;*
- *trois ou quatre ordinateurs fixes ou portables et une imprimante [niveau d'enseignement : 5-8 ans] ;*
- *mon smartphone et une enceinte, trois ou quatre ordinateurs, une imprimante avec scanner et un réseau wifi efficace [niveau d'enseignement : 5-8 ans] ;*
- *quelques ordinateurs, une connexion internet, un smartphone (pour l'application traducteur) et une imprimante avec scanner [niveau d'enseignement : P5-P6] ;*

- *un projecteur fixe et un écran, un ordinateur portable, un réseau wifi qui fonctionne bien, un kit robotique et une caméra USB [niveau d'enseignement : P5-P6] ;*
- *un projecteur fixe connecté à un ordinateur tactile avec stylet, une imprimante avec scanner (dans l'école, accessible aux enfants), quelques tablettes et/ou smartphones avec de bonnes coques, quelques ordinateurs portables avec de bonnes batteries et un réseau wifi efficace [niveau d'enseignement : P1-P6] ;*
- *un projecteur, des baffles, mon ordinateur portable, une photocopieuse (dans l'école) et un bon réseau wifi [niveau d'enseignement : secondaire].*

On peut détecter, dans ces différentes réponses, les préférences personnelles des enseignant·es – qu'elles soient liées à leurs propres prédispositions et intérêts, et/ou à leur niveau d'enseignement. Par ailleurs, cet exercice nous semble démontrer que les enseignant·es ne souhaitent pas être suréquipé·es en outils numériques, tout en réclamant du matériel fiable, efficace et durable. Pour les plus jeunes enfants, les ordinateurs avec une imprimante (scanner) sont les outils les plus préconisés par les enseignant·es. Un bon réseau wifi est souvent souhaité ; un projecteur fixe n'est réclamé que par trois des huit enseignant·es interrogé·es. Aucun·e ne mentionne de TBI, et les tablettes ne sont préconisées que par un·e seul·e enseignant·e : de quoi faire réfléchir, alors que – comme nous l'avons vu plus haut – les écoles ont l'intention de continuer à investir prioritairement dans ces deux types d'outils...

Enfin, outre leur smartphone personnel, qui est devenu pour tou·te·s les enseignant·es rencontré·es dans cette recherche un outil professionnel, certain·es souhaitent conserver un matériel plus pointu ou performant, dont ils ou elles sont convaincu·es de la plus-value et/ou de la facilité d'utilisation (par exemple l'ordinateur tactile relié au projecteur, ou du matériel plus spécifique pour l'enregistrement et le son, la robotique...).

L'utilisation des équipements numériques

Dans la majorité des écoles, les enfants sont mis en présence des divers outils numériques disponibles dès la tranche d'âge 5-8 ans. Concernant l'accès à internet, les pratiques des écoles sont diverses : certaines le rendent possible dès 5-6 ans, d'autres seulement à 11-12 ans, et le reste entre les deux...

Les ordinateurs et tablettes sont toujours collectifs ; un petit nombre d'appareils sont mis à disposition d'une (ou plusieurs) classe(s) – ce choix de privilégier le collectif s'inscrit pleinement dans la philosophie de coopération au cœur de l'enseignement Freinet. Généralement, les ordinateurs utilisés par les enfants sont regroupés à un endroit de la classe (ou du plateau) choisi pour permettre le regard de l'adulte sur les écrans. La plupart du temps, les enfants accèdent aux outils – pour une utilisation active de leur part – lors de moments définis. Souvent, il s'agit des périodes dévolues au travail individuel, au cours duquel les enfants effectuent des recherches, pour lesquelles ils et elles utilisent notamment – mais jamais exclusivement – les ressources numériques. Et, de manière plus générale, *« le numérique est vraiment intégré dans les pratiques : pour garder des traces, pour valoriser ce qui a été fait en classe, pour communiquer vers l'extérieur... »*.

Nous avons évoqué les smartphones lors de nos entretiens : ils sont toujours interdits à l'école pour les enfants. Les adultes, quant à eux, utilisent leur téléphone personnel à divers moments : très souvent pour prendre des photos, parfois pour d'autres utilisations (par exemple, enregistrer un·e élève, diffuser de la musique, rechercher rapidement une information...).

Au niveau des logiciels, certain·es enseignant·es (et écoles) privilégient les logiciels libres, d'autres utilisent la suite Microsoft.

Dans tous les cas, cela fait l'objet de discussions, les enseignant·es étant conscient·es des différences d'optique et de philosophie entre ces deux choix. Disposer d'un Drive est très précieux, tant pour accéder aux productions des élèves depuis, par exemple, son domicile, que pour partager préparations et ressources avec ses collègues. Par contre, les enseignant·es rencontré·es utilisent très peu, voire pas du tout, de « jeux éducatifs » ou autres applications – en raison de la dimension commerciale de ces produits, qu'ils et elles ne veulent pas soutenir, mais aussi des faibles dimensions de créativité et de réelle autonomie offertes par ces outils.

Dans la plupart des classes, les enseignant·es discutent avec les enfants de questions liées aux numériques, en particulier lors de l'élaboration des règles concernant l'accès et l'utilisation des outils, ainsi que lorsqu'une occasion, ou un problème, se présente. Les enseignant·es s'en saisissent alors pour débattre, sensibiliser, expliquer certaines facettes des numériques, faire réfléchir les enfants aux implications de certains actes ou choix... Sont ainsi abordés – non pas systématiquement, mais toujours en lien avec ce qui est vécu en classe et/ou par les enfants – certains enjeux ou dangers des numériques, tels le droit à l'image, l'accès aux réseaux sociaux, l'expression personnelle sur internet, etc. De même, les enseignant·es veillent à exercer l'esprit critique des enfants par rapport aux contenus et messages qui sont véhiculés par les différents médias numériques.

Les numériques comme outils de communication

Sans surprise, les outils numériques sont fort appréciés et utilisés dans les écoles Freinet afin de favoriser la communication, qui représente un des piliers de cette pédagogie.

Dans la moitié des écoles, les enfants utilisent activement les numériques pour communiquer avec l'extérieur, en utilisant diverses formes (blog, courriels, plateforme d'apprentissage et de partage, émission radio, etc.) et avec divers destinataires (parents, correspondant·es en langue maternelle ou langue étrangère, condisciples à l'étranger, etc.). Cela est vu comme un enrichissement et un élargissement des possibilités de communication et de contacts avec le vaste monde...

Par ailleurs, les outils numériques sont largement utilisés par l'école et les enseignant·es pour communiquer avec les parents. Relevons notamment que toutes les écoles communiquent avec eux par mail, et presque trois quarts d'entre elles utilisent une plateforme scolaire numérique. Plusieurs enseignant·es nous ont indiqué utiliser cette plateforme, ou un autre réseau social, afin d'être en lien avec les parents et leur partager facilement des rappels d'informations importantes, des petites nouvelles, des demandes ainsi que des photos des activités de la classe.

Sans entrer dans un long débat à cet endroit, nous noterons que cette utilisation accrue des moyens numériques pour communiquer avec les parents pose diverses questions. Ainsi, certain·es enseignant·es nous ont confié, après réflexion, qu'effectivement en agissant de la sorte, « *on passe parfois au-dessus de la tête des enfants pour des choses qui les concernent : on communique les infos directement aux parents par voie numérique, et on oublie presque de prévenir les enfants que demain on va voir un spectacle...* ». Or, renchérissent-ils et elles, ce sont bien d'abord les enfants les premiers concernés par ces activités, et il est aussi important de les investir du rôle et de la responsabilité de transmettre les informations à leurs parents. Par exemple,

si l'enfant doit apporter 5 € pour aller au spectacle, c'est sa responsabilité à lui. S'il oublie, ce n'est pas grave, il ira quand

même au spectacle, mais ça le mettra en position de se dire « je dois quand même faire attention de donner l'avis à mon papa, ma maman, pour apporter l'argent à l'école... », et de comprendre qu'il doit aussi prendre sa part de responsabilité dans ce qu'il se passe. Mais en communiquant tout aux parents par le numérique, l'enfant n'est plus responsable de rien...

De surcroît, nous nous interrogeons sur les véritables finalités de communiquer ainsi (via un groupe fermé sur un réseau social, scolaire ou non), parfois « à tout va », sur ce qui se passe et se vit en classe, photos à l'appui, éventuellement assorties des commentaires des parents... « *Les plateformes comme ClassDojo qui permettent aux parents de voir ce qui se passe, et éventuellement de contrôler ce qui se passe à l'école* » ne semblent en tout cas pas constituer un usage pertinent de l'outil informatique à certain·es enseignant·es rencontré·es au mouvement Freinet : « *c'est quasiment devenu une exigence, en fait, de produire de l'image, du texte, de l'info sur la journée, sur l'expérience qui vient de se passer, sur ceci, sur cela, à tout bout de champ...* ». Et d'ajouter en semi-boutade : « *moi, mon métier, ce n'est pas d'être reporter photographe, et produire des comptes-rendus de ce qu'on fait... mon métier, c'est de travailler avec les enfants !* ». Les personnes qui en ont débattu lors de notre rencontre au mouvement Freinet plaident pour l'imprévisibilité, qui fait partie de leur métier et de l'école. Ainsi, « *ce n'est pas parce que les parents ont été "gâtés" avec des photos la semaine passée, que c'est une promesse pour cette semaine... C'est aussi un piège avec d'autres outils, comme le journal papier, mais avec les numériques ça peut être beaucoup plus immédiat* ». Et puis, relève une autre enseignante, « *c'est presque du voyeurisme : on va donner toutes les informations aux parents, même si l'enfant ne voulait pas les raconter...* ».

On peut en effet se demander si la communication aux parents via les plateformes numériques apporte une véritable plus-value

par rapport au projet pédagogique et à la vie des enfants à l'école.

L'utilisation des réseaux sociaux pose un peu plus de questions parce qu'en fait, il y a une façon de communiquer aux parents. Et la façon de communiquer sur les réseaux sociaux n'est pas celle d'un rapport enseignant-parent. Et donc, je pense que [si l'enseignant utilise un réseau social avec eux] les gens rentrent forcément dans le même type de comportements qu'ils adoptent sur les réseaux sociaux avec leurs amis, et ce n'est pas sain. [...] Et en pédagogie Freinet en particulier, je trouve qu'il y a une relation aux parents qui est importante, mais qu'en même temps il y a une distance à garder – peut-être précisément en évitant l'usage de réseaux sociaux.

Bien sûr, la très grande majorité des parents sont heureux de voir et recevoir ces photos et nouvelles, parfois en direct, de leur(s) enfant(s) pendant ses journées d'école... alors que cela était totalement impensable il y a quelques années à peine. Il nous faut, à cet endroit, remarquer à quel point l'enculturation par les numériques rend ce fonctionnement désormais banal, voire attendu... Mais que montre-t-on, qu'apprend-on aux enfants en les photographiant, les filmant, et en partageant toutes ces traces de leurs activités (en les informant... ou pas ?) via les canaux numériques ? Est-ce bien éthique ? Les conséquences pour les enfants en ont-elles été envisagées, réfléchies, discutées ? Les enfants ont-ils participé à ces débats, les a-t-on consultés à ce sujet ? Leur a-t-on expliqué les tenants et aboutissants de ce type de communication ?

Il nous semble que la communication via les réseaux sociaux, devant les enfants, engendre et entretient une banalisation problématique. En effet, cela constitue autant de gestes, pouvant provoquer des habitudes, voire des dépendances numériques, qui s'impriment dans leur esprit, car ils les voient désormais quotidiennement dès leur plus jeune âge dans leur

environnement – en famille, dans l’espace public... Convient-il, ou pas, que l’école participe à cette banalisation de la communication immédiate, du partage (instantané ou différé) d’autant de traces photographiques des moments vécus ensemble ?

Enfin, il nous paraît incontournable d’évoquer certains risques que présente l’utilisation des plateformes scolaires numériques. Les principaux écueils de cette pratique se situent à deux niveaux : celui de la déresponsabilisation progressive de l’élève par rapport à sa scolarité – puisque tout serait automatiquement communiqué à ses parents par sa ou son titulaire... –, ainsi que celui de la traçabilité et l’exploitation des données personnelles liées au parcours individuel de chaque élève¹⁶. Notons cependant que nous n’avons pas échangé directement à ce sujet avec les directions, ni les enseignant·es rencontré·es : nous ne voudrions donc pas laisser entendre que ces phénomènes sont déjà activés dans les écoles fondamentales Freinet.

¹⁶ Voir à ce sujet l’analyse ACHEROY, LETERME, 2022.

DIX PRINCIPES ET PROPOSITIONS-CLÉS

Freinet prévient qu'au sein du mouvement qui porte son nom, ils et elles ne sont pas « les fanatiques d'une méthode ». Il rappelle qu'il s'agit d'un mouvement pédagogique, c'est-à-dire « un vaste mouvement d'adaptation pratique de notre école aux nécessités de l'heure et aux moyens que nous offre aujourd'hui l'organisation sociale et scientifique¹⁷ ». Ainsi, comme nous l'avons perçu dans les différents témoignages de terrain, les personnes à l'œuvre au sein des écoles Freinet sont « avant tout des praticiens qui travaill[ent] sans idée préconçue contre telle technique, telle ou telle méthode¹⁸ ». Le tâtonnement expérimental a donc toujours cours, y compris dans les pratiques et activités proposées par le corps enseignant aux enfants, et concernant les numériques : « *quand quelque chose est nouveau, on essaie. Et quand on essaie, on tâtonne. Il y a des choses qu'on garde, d'autres choses qu'on ne garde pas...* ».

Nous constatons aussi bien certaines récurrences qu'une grande diversité de pratiques et usages des numériques dans les différentes écoles visitées. Nous proposons ci-dessous d'épingler une série de « principes » et propositions-clés concrètes qui ont émergé au fur et à mesure de notre recherche et de nos rencontres.

Rappelons à cet endroit que la pédagogie Freinet est construite, et se renouvelle, d'après un ensemble de valeurs, de principes et de pratiques présentant une forte cohérence, dans une visée émancipatrice¹⁹. Ainsi, tout comme d'autres dispositifs, opportunités ou réalités, les numériques et leurs usages s'insèrent

¹⁷ Citation de Célestin Freinet.

¹⁸ Citation de Célestin Freinet.

¹⁹ Cf. partie I, les fondamentaux de la pédagogie Freinet.

dans les classes Freinet de manière à poursuivre les visées et objectifs de cette pédagogie particulière ; ils sont réfléchis en fonction de ces finalités. Tout·e enseignant·e qui le souhaiterait (en école Freinet ou ailleurs) pourrait s'inspirer des différentes propositions-clés que nous présentons ci-dessous car, ainsi que le rappelle un intervenant rencontré, *« c'est toujours à petites doses qu'on expérimente des petites choses. Le fait d'amener la pédagogie Freinet dans une classe, ce n'est pas une grande révolution, ce sont des petits pas. Donc je pense qu'il faut pratiquer de la même façon avec le numérique »*.

Les outils numériques : des outils parmi d'autres

« [...] Je suis persuadé que Célestin Freinet aurait adoré l'outil informatique, mais qu'il ne l'aurait pas enseigné. Paradoxe ? Non ! », lance Alain Buekenhoudt dans un article de la revue du mouvement Freinet, en complétant son propos : « Il l'aurait gardé là où il doit rester, c'est-à-dire à sa place d'outil, comme il l'a d'ailleurs fait avec l'imprimerie, la considérant d'abord comme un outil de diffusion des productions de la classe²⁰ ». Dans la plupart de nos entretiens, nous avons effectivement perçu la volonté de considérer les différents équipements numériques comme des outils, au même titre que d'autres (le tableau vert, la manipulation d'objets divers, la bibliothèque, les livres ou revues, la réalisation d'affiches...). Même si les possibilités offertes par les numériques sont inédites et très étendues, il convient d'en réfléchir les usages, et de ne pas leur donner systématiquement la priorité – et encore moins la primauté – sur tous les autres outils, que ce soit dans les usages du maître ou ceux des enfants.

²⁰ BUEKENHOUDT, 2020, p. 16.

Je crois que la question qu'il faut chaque fois se poser, c'est : qu'est-ce que ça apporte en plus au niveau du travail, des apprentissages ou de l'autonomie ? Ce n'est pas juste décoratif ou pour faire beau. « Ça le fait » d'avoir un TBI en classe. Mais qu'est-ce que ça apporte en plus ? C'est à ça qu'il faut réfléchir, voir à quoi c'est utile.

Comme le signalent les enseignant-es : *« ce n'est pas parce que c'est numérique que c'est automatiquement positif... Un des dangers, c'est de faire du numérique pour faire du numérique si ça n'apporte rien ». Et notamment, « il faut que ça puisse permettre le travail coopératif par l'organisation du matériel et de la dynamique de classe, que ça puisse permettre le tâtonnement. Que ça puisse servir le travail, être un outil pour faire, comparer, mettre en valeur, communiquer... ».* Ainsi, faire une place aux nouvelles technologies en classe,

c'est leur conserver justement leur statut d'outils, outils dont nous sommes la main, outils qui doivent être au service de la construction des savoirs, au service de la libre expression... Il nous faut traiter les outils numériques comme Freinet avait traité les manuels scolaires, en déchirant certaines pages pour en faire des encyclopédies populaires, il faut les faire tomber de leur piédestal, il faut les décortiquer pour les reconstruire, il nous faut nous les réapproprier²¹.

Pouvoir choisir le bon outil, entre un numérique et d'autres, ou au sein de la sphère numérique, est d'ailleurs une compétence que les enfants doivent développer : *« c'est comme choisir entre la calculatrice, le calcul mental ou le calcul écrit... c'est une compétence du programme ».* De même, un enseignant parle en ces termes de la place des numériques dans sa classe : *« j'ai toujours défendu depuis le début que le numérique soit un outil et rien d'autre, donc pour moi il n'y a pas d'apprentissage du*

²¹ FORCADEL, 2014.

numérique, il n'y a pas un cours d'informatique... [...] Ce sont des outils de la classe et on s'en empare quand on en a besoin ».

Afin de concrétiser cette visée – permettre aux enfants de s’emparer des possibilités numériques quand ils ou elles en ont besoin dans leur travail personnel et collectif –, la proposition suivante nous paraît particulièrement pertinente et inspirante.

Un « stage d’enfants » pour apprendre les gestes techniques nécessaires

À Liège, la pratique de « stages d’enfants » a été déclinée à la sauce numérique et essaime petit à petit dans différentes classes et écoles. Un stage d’enfant est une technique

intéressante pour faire connaître aux élèves une nouvelle activité : danse, musique, recherche mathématique, sculpture, etc. En utilisant le temps, l’espace et le matériel nécessaires, l’activité choisie sera menée à terme sous la direction de l’enseignant. Une fois les bonnes pratiques acquises, cette activité pourra être pratiquée en autonomie par les élèves individuellement ou par petit groupe²².

Dans ce dispositif, les enfants (de troisième année, en l’occurrence) sont baignés, pendant une semaine en début d’année scolaire, dans l’apprentissage des gestes et compétences de base pour accéder aux ressources informatiques et numériques :

²² D’après Marcel Thorel, auteur de cette définition, les conditions minimales pour la mise en place d’un stage d’enfants sont : « regrouper deux classes avec trois enseignants ou intervenants pour diminuer les effectifs habituels ; travailler sur quatre ou cinq demi-journées de classe à raison d’une demi-journée (matinée ou après-midi) par jour ; rassembler un maximum de matériel disponible dans l’école ; organiser une exposition des travaux en fin de stage ». THOREL, s.d.

Ce sont les enseignants de l'école expérimentale Freinet de Mons-en-Baroeu²³ qui ont mis au point cette pratique. C'est à partir de 2015, lors des formations avec deux d'entre eux (Marcel et Danielle Thorel) que nous l'avons découverte ici à Liège.

Les enseignants s'organisent pour que pendant une semaine, les enfants apprennent à ouvrir un document, l'enregistrer, ajouter une image, scanner un document, imprimer... On focalise vraiment sur ces apprentissages pendant une semaine, les enfants s'exercent jusqu'à pouvoir faire ça « mécaniquement », comme ça ils sont autonomes quand ils doivent faire leurs recherches et les mettre au net à l'ordinateur. C'est vraiment une démarche qui fait sens par rapport à l'outil.

Ainsi, nous avons pu observer, au hasard de notre passage dans une école, la scène suivante : un enfant de troisième primaire était occupé à mettre sa recherche au net à l'ordinateur, quand, suite à une fausse manipulation, plusieurs blocs de textes et images ont disparu de sa page. Sans tressaillir ou hésiter le moindre du monde, il a simplement cliqué sur le raccourci « annuler la dernière frappe » et recommencé sa manipulation, avec plus de succès cette fois... Cette anecdote illustre, à nos yeux, la maturité et l'assurance dans l'utilisation des outils numériques que les enfants peuvent acquérir en peu de temps : une semaine de stage pour les apprentissages très pratiques en début d'année scolaire, suivi de périodes régulières de travail individuel autonome, programmé plusieurs fois par semaine.

Cette démarche pour permettre l'acquisition de compétences numériques nous semble d'autant plus judicieuse, et d'une efficacité remarquable, au regard des attendus du Pacte pour un Enseignement d'excellence. Former les élèves en peu de temps aux compétences techniques de base, pour ensuite les faire évoluer de manière autonome, dans un environnement

²³ Voir REUTER, 2007.

numérique le plus complet possible et dans une démarche pédagogique plus large – faisant se rencontrer apprentissages et habileté numériques avec apprentissages et compétences dans d'autres matières, telles l'éveil, le français ou les mathématiques – paraît nettement plus stimulant et porteur d'émancipation pour les élèves, que de cantonner les apprentissages de compétences techniques liées aux numériques à un seul cours d'informatique. De plus, une telle démarche globale concourt pleinement et intelligemment à la poursuite des attendus spécifiques du Pacte concernant le volet numérique (cf. *infra* et annexe 3).

Une école décline différemment cette idée d'acquisition de compétences numériques intégrées à une démarche pédagogique plus vaste. Cela se fait d'une façon plus progressive – et sans doute plus classique – selon un fonctionnement mixte, avec à la fois un cours d'informatique (dès la quatrième primaire) et la mise à disposition d'ordinateurs et tablettes en classe pour le travail autonome. La titulaire d'une classe de cinquième nous dit à ce propos : « *j'aime assez bien l'équilibre que cela permet parce que le cours d'informatique les outille tous d'une même compétence en même temps. Donc c'est facilitant dans nos classes qui fonctionnent par âge* ». Tout en ajoutant :

Personnellement, je suis une grande défenseuse du multi-âge... Je pense que si on était dans une classe multi-âge, il n'y aurait plus besoin de ça. Il y aurait dans la classe des experts, des aînés plus expérimentés qui feraient que la transmission se passe. Et donc, peut-être qu'un cours d'informatique n'aurait plus de lieu d'être. Mais ici, dans les classes par âge, ils arrivent tous en quatrième sans savoir concrètement utiliser un ordinateur, faire une recherche sur internet, etc., sauf peut-être l'un ou l'autre.

Choisir l'emplacement des ordinateurs pour permettre un accès facile et une régulation de la « surveillance »

L'emplacement des ordinateurs (en moyenne deux à quatre par classe) mis à disposition des enfants pour leur travail individuel ou collectif est similaire dans les différents établissements visités. D'une part, l'emplacement doit être pensé pour permettre un accès facile à ces outils, disponibles au même titre que d'autres dans une classe ; d'autre part, il doit permettre une régulation de la « surveillance » – traditionnellement, nombre d'enseignant·es sont préoccupé·es par les « risques » de glissements, voire dérives dans l'utilisation des équipements numériques, en particulier ceux qui sont équipés d'internet...

Lorsqu'un cadre pédagogique et relationnel basé sur la confiance et l'autonomie des enfants est en place, assorti de règles quant aux utilisations numériques autorisées, cet aspect plus pragmatique est facilement résolu, comme nous l'avons vu sur le terrain : les ordinateurs ne sont pas cachés dans un coin, mais leurs écrans sont visibles depuis les autres endroits de la classe. Ils sont donc généralement disposés sur une table contre un mur ; l'enfant qui utilise un ordinateur tourne donc le dos à la classe et fait face à l'écran et au mur. Dans une école, « *les ordinateurs sont dans le couloir pour le plateau, tous "en rang d'oignons", et il y a du passage : l'enfant n'est pas sur un ordinateur individuel, dans un coin de classe, où il serait face aux autres et on pourrait se cacher* ». Cela permet une régulation de la surveillance par l'adulte des contenus sur les écrans, voire une auto-régulation : deux enseignant·es différent·es nous racontent en effet que ce sont d'autres enfants qui les ont alerté·es lors d'un mésusage d'internet par un·e de leurs pair·es.

Clarifier ce qui est permis et interdit, tout en favorisant l'autonomie dans l'utilisation

Peut-être cette recommandation sonnera-t-elle comme une évidence... Néanmoins, il paraît utile de souligner (ou rappeler) qu'afin d'instaurer un fonctionnement propice au travail individuel et à l'autonomie dans l'utilisation des outils, il est essentiel d'explicitier clairement quels usages sont autorisés et à quels moments. Les règles relatives aux numériques sont mises en place par l'adulte, si possible en concertation avec les enfants, et en tous cas de manière transparente. Les enseignant·es rencontré·es parlent du « besoin de cadrer l'utilisation des outils numériques » :

C'est-à-dire qu'il faut bien définir à quels moments on va vers l'outil numérique... L'exemple typique est : s'il y a une bibliothèque en classe et que je recherche des informations, je me tourne d'abord vers la bibliothèque pour faire la recherche, et si je ne trouve pas l'information ou que j'ai besoin d'un complément d'informations, alors je vais vers un moteur de recherche...

Comme toute règle éducative, il ne s'agit pas d'exercer un pouvoir arbitraire sur les enfants, mais au contraire de leur permettre d'exercer leur propre pouvoir – de décision, de création, d'autonomie... – en classe de manière sécurisée, car délimitée et balisée par l'adulte, garant du cadre. La sécurité visée est aussi bien celle des enfants, par rapport aux contenus non-pertinents, non-adaptés, que celle du matériel, afin d'en garantir une durée de vie maximale...

Ainsi, dans une école, les règles sont très claires au niveau de l'utilisation des *hardwares* :

Les enfants ne peuvent rien brancher ; ils peuvent juste débrancher – car c’est en branchant quelque chose sur un port USB que l’on risque de forcer, et donc d’abîmer le matériel. Ils savent et peuvent manipuler le scanner. Pour imprimer, cela se fait sur la photocopieuse, soit par une clé USB, soit via le réseau (qui bugge parfois...). Donc c’est pareil : les enfants peuvent prendre la clé avec leur fichier, mais ils doivent me la donner, et je la rentre moi-même dans l’imprimante. C’est uniquement nous, enseignants, qui imprimons.

Autre exemple : lors de nos entretiens, nous avons entendu différents positionnements concernant l’accès à internet. Certain·es enseignant·es placent des pare-feux, d’autres pas ; certain·es autorisent l’accès à l’ensemble d’internet, d’autres pas ; certain·es préconisent l’utilisation de moteurs de recherche et sites adaptés aux enfants, d’autres pas ; etc. Peu importe, finalement : l’essentiel est que l’adulte ait réfléchi à ces différents aspects, et qu’il ou elle les explicite et les rappelle aux enfants. Le reste est du ressort de la relation éducative :

Voilà, on s’entraîne dans l’utilisation, on met les règles en place et quand ça coince, lors du conseil de coopération, on en discute : "pour moi, ça ne va pas ; je suis allé à l’ordinateur, il y avait quinze documents ouverts, je ne m’y retrouve pas, etc. Qu’est-ce qu’on fait ?". Et on résout le problème, et si besoin on crée une règle par rapport à ça. On n’écrit pas toutes les règles à l’avance.

Donner un sens aux productions des enfants

Comme le rappellent Jacomino et Rouvière,

chez Freinet, toutes les activités scolaires ont un sens visible, non seulement pour le maître, mais aussi et surtout pour l’élève. Il n’écrit pas pour écrire, parce qu’"il faut écrire", mais parce qu’il

veut correspondre avec les élèves de cette autre classe lointaine et exotique qui l'intéresse et qui lui répond. Le texte est adressé à quelqu'un. [...] Le texte a un destinataire alors que la rédaction scolaire traditionnelle n'a souvent pour lecteur qu'un correcteur évaluateur : le maître²⁴.

Nous l'avons en effet vu dans différents exemples récoltés dans les classes Freinet : le sens donné aux différentes activités scolaires, dont celles nécessitant le recours aux outils numériques, ont un sens visible pour l'enfant. Cela peut être partager les résultats d'une recherche avec ses pair-es, en projetant un document sur écran pendant un exposé, ou le distribuant sur papier : voilà qui justifie, par exemple, une mise au net à l'ordinateur grâce à un logiciel de mise en page²⁵. Ou interagir avec d'autres personnes, qui ne sont pas physiquement présentes en classe, pour enrichir ses connaissances et découvrir d'autres horizons grâce à ces échanges : voilà qui légitime le recours collectif aux outils de communication numériques – courriels, blogs, réseaux sociaux... Ou correspondre par des enregistrements audios et vidéos avec une classe d'une autre communauté linguistique, afin d'ancrer l'apprentissage d'une seconde langue dans des échanges stimulants, parfois surprenants, amusants ou créatifs : voilà qui motive l'utilisation de différents dispositifs numériques permettant l'enregistrement, l'envoi et la réception sécurisés de vidéos créées en classe...

Rappelons que le travail est une notion centrale chez Freinet, car considéré comme une activité naturelle, plaçant l'enfant en position d'auteur, responsable de sa tâche. Donner un sens au travail des enfants à l'école est donc une évidence en pédagogie

²⁴ JACOMINO, ROUVIÈRE, 2014, p. 27.

²⁵ Soulignons, afin de ne pas dénaturer la teneur des témoignages et de la pédagogie Freinet, qu'il ne s'agit pas nécessairement d'une exclusivité numérique : lors d'exposés, par exemple, les enfants peuvent aussi recourir à des affiches faites à la main.

Freinet, au-delà de – ou avant même – la question numérique. Cette recommandation dans le cadre des numériques est ainsi une simple application de la philosophie générale de ce mouvement pédagogique. Il semble pourtant utile de le rappeler, tant les numériques présentent une infinité d'applications, des plus utiles aux plus futiles, notamment dans la sphère éducative où le ludisme est souvent roi... mais à quelles fins ?

Au siècle dernier, Freinet dénonçait déjà l'attrait de l'évasion, de la fuite, du « jeu-haschisch ». Cet avertissement reste plus que jamais d'actualité au vu de la pléthore d'offres numériques pour tous les âges qui existe :

Quand on met une tablette numérique dans les mains d'un enfant, que veut-on qu'il en fasse ? S'agit-il d'hypnotiser ou d'élever, d'engourdir ou d'éveiller ? Les deux sont possibles. Encore ne faut-il pas esquiver la question en assimilant les prestiges du jeu-haschisch et les vertus du travail jeu²⁶.

Ainsi, la pédagogie Freinet nous offre « des instruments essentiels pour penser les apprentissages à l'heure du numérique, pour distinguer les écrans qui divertissent et ceux grâce auxquels on apprend, et pour imaginer une école qui protège les enfants sans les couper de la vie, de leur culture familiale et du travail authentique²⁷ ». Les outils numériques deviennent alors réellement instruments d'une communication vivante, d'apprentissages stimulants et d'émancipation partagée.

Faire les choses « en vrai » avec les enfants

Freinet a toujours voulu enraciner l'école dans son environnement – reprochant à l'école traditionnelle d'isoler trop

²⁶ JACOMINO, ROUVIÈRE, 2014, p. 95.

²⁷ JACOMINO, ROUVIÈRE, 2014, p. 147.

souvent l'enfant de son milieu naturel et social. C'est ainsi notamment qu'il était un fervent praticien de la « classe promenade », qui se rattache à la pratique actuelle en pleine expansion d'école du dehors²⁸. À l'heure où les nouvelles technologies d'information et de communication promettent d'innombrables variations et innovations pédagogiques, il n'est pas superflu de rappeler, au cœur de cette étude traitant des numériques, l'importance de sortir avec les enfants, à la découverte du milieu et de la vie dans toute sa diversité. Ces sorties constituant, par la même occasion, de précieux moments de déconnexion...

Enraciner l'école dans son environnement, à l'heure des technologies numériques, peut aussi signifier utiliser ces dernières afin de développer des relations et des projets en lien avec l'environnement et l'ensemble des opportunités offertes. Mais si « Célestin Freinet voulait que la vie entre en classe sous toutes ses formes », et que « les outils numériques font partie de la vie en 2020, ils ne sont pas la vie. Le "tout numérique" fait disparaître la vie...²⁹ », prévient Alain Buekenhoudt. Tout en précisant que dans sa classe, le recours à l'outil informatique était régulier, comme il l'est dans de nombreuses classes de pédagogie Freinet... Avec cette intentionnalité, au cœur de l'objet de notre recherche : il s'agit de penser, réfléchir et délimiter la place et les usages des numériques à l'école primaire, non de les en bannir ou de les laisser envahir toutes les sphères et tranches horaires de la vie scolaire.

Nous avons, par exemple, abondamment illustré les utilisations numériques permettant d'entrer en contact avec d'autres – parents, correspondant·es, etc. Nous avons aussi évoqué la production d'une émission radio, avec différents moments et

²⁸ Voir notre étude à ce sujet : ACHEROY, LETERME, FANIEL (dir.), 2020.

²⁹ BUEKENHOUDT, 2020, p. 17.

apports, tous construits par les enfants. De même, des écoles n'hésitent pas à répondre, avec les enfants, à des appels ou concours : ainsi une classe de cinquième, où les enfants participent, en créant une vidéo, à un concours organisé par Brico pour gagner un subside pour équiper la cour de l'école. Cette occasion permet non seulement d'utiliser les outils numériques de manière créative, mais aussi d'en découvrir certains enjeux (par exemple la question de la diffusion des images) et, au-delà, de contribuer à un projet concret, important pour l'école : cela fait donc sens pour les enfants qui en sont auteurs !

Autre exemple, d'un autre ordre, en France : Hervé Allesant, enseignant de classe unique, a créé une page *Twitter* et une chaîne *Youtube*³⁰. Une enseignante que nous avons rencontrée nous a évoqué cette page *Twitter*, en explicitant la démarche de la sorte :

Cet enseignant tweetait régulièrement avec sa classe : il projetait leur compte Twitter en classe et ils postaient quelque chose. Et il expliquait aussi aux enfants toute la désinformation sur internet, en direct sur l'écran. Et décryptait avec eux ce qui se passait sur leur page : ça, c'est un message de pub, ça c'est ceci, ça c'est cela... Il y a un millier d'informations qui passent sur la page, au-delà de l'espace où l'on note un tweet ! Et donc, en projetant et utilisant la page Twitter, le vrai travail éducatif, c'est de leur faire prendre conscience de tout ça.

³⁰ Voir dans la bibliographie : « La classe du professeur Hervé ». Cet enseignant est, depuis 2022, détaché en tant qu'enseignant ressource en usages du numérique (ERUN). Son dernier tweet dit « *Merci aux 755 abonnés qui ont suivi les aventures de nos classes successives. L'usage de Twitter était peu répandu, c'est désormais courant. Nous étions des explorateurs !* » <https://twitter.com/laclassefreinet/status/1543955728121167880?cxt=HHwWkIC8ub7jne0qAAAA> [Consulté le 23 mai 2023]

« Le fait de confronter vraiment les enfants à internet nous force à nous interroger sur la puissance de cet outil pour partager, mais aussi sur les risques que ça comporte », écrit l’instituteur auteur de ce projet dans un article³¹. Il a décidé d’utiliser *Twitter* en classe, car son interface simple permet « qu’un enfant puisse lui-même lancer le “tweet”, une fois la phrase écrite et corrigée par le groupe classe » et qu’en même temps, « le fil *Twitter* étant ouvert au tout venant, il [faut] vraiment se poser la question de ce que nous [partageons] en ligne³² ».

Faut-il obligatoirement créer une page *Twitter*, *Facebook*, *Youtube*... avec les enfants ? Bien sûr que non. Il paraît même nécessaire de bien réfléchir, en amont, aux différentes implications et enjeux sous-jacents (cf. *infra*) d’un tel projet. Cependant, en fonction des affinités et de l’aisance de l’enseignant·e, si cette dernier·e se lançait dans la création d’une page, il sera judicieux de poursuivre l’optique de véritablement créer les contenus de la page avec les enfants, tout en les faisant réfléchir aux finalités de cette démarche et en les sensibilisant de manière critique à l’environnement – qui n’est jamais neutre – du réseau social choisi.

Apprendre les bases du codage aux enfants

Plusieurs de nos interlocuteurs et interlocutrices ont évoqué la pratique du codage par les enfants dans leurs classes. En plus de l’apprentissage de la logique et des rudiments du langage informatique de la programmation, ainsi que l’exercice des intelligences logico-mathématique et visuo-spatiale que cela permet, l’un d’entre eux développe, de manière particulièrement aiguisée, l’apport « politique » qui y est intrinsèquement lié :

³¹ ALLESANT, 2020, p. 15.

³² ALLESANT, 2020, p. 15.

Il y a un intérêt réel à ce que les enfants fassent du codage, sans que ce soit nécessairement de façon hyper développée. Aujourd'hui, les cours d'informatique sont devenus des cours de manipulation de logiciels mais plus de codage. Or, le petit peu de codage que l'on fait permet de se dire : les logiciels que j'utilise ont été codés de la même façon, et donc il y a quelqu'un qui a réfléchi derrière ; ce n'est pas quelque chose de magique. Et ce quelqu'un influence mon usage de la façon dont il a réfléchi. Ainsi, on peut se dire que si je n'ai pas accès au code, cela veut dire que le code fait peut-être des choses dont je n'ai pas envie : c'est compréhensible, même pour un enfant. Mais si on n'a pas fait un peu de Pascal (à l'époque) ou du Scratch (aujourd'hui), on n'a pas pu manipuler ces choses-là pour pouvoir comprendre la question de l'intentionnalité derrière un logiciel.

On retrouve, dans ces propos, la substance de la visée émancipatrice de Freinet, notamment par l'importance accordée au développement de l'esprit critique des enfants, en leur donnant, dès l'âge de raison, certaines clés de compréhension du paysage et du fonctionnement numériques. De fait, apprendre les bases du codage aux enfants et accompagner ce processus de discussions ouvertes sur « ce que ça dit » des logiciels, d'internet ou de l'intelligence artificielle est une manière concrète et adaptée pour éveiller la conscience des enfants aux enjeux sous-jacents des numériques.

Expliquer les enjeux sous-jacents des numériques quand ils transparaissent

Les enjeux liés aux appareils et applications numériques sont nombreux, complexes et évolutifs – nous y reviendrons brièvement dans la dernière partie de cet ouvrage. De ce fait, ils dépassent forcément l'entendement d'un seul individu, et donc d'un·e seul·e enseignant·e. Néanmoins, il nous paraît important

que les éducateurs et éducatrices soient sensibilisé·es à un certain nombre d'entre eux, afin de pouvoir transmettre un regard suffisamment critique sur une série d'aspects, potentiellement problématiques, liés aux numériques – ou du moins questionner. Il s'agit, en effet, de permettre des apprentissages citoyens essentiels, dans ce XXI^e siècle qui innove sans interruption dans le domaine des technologies numériques...

Conscient·es de ces enjeux, ou d'une partie d'entre eux – grâce à l'exercice d'esprit critique préconisé dans la pédagogie Freinet, mais aussi en fonction de leur sensibilité personnelle –, les enseignant·es rencontré·es optent généralement non pas pour une sensibilisation « frontale » des enfants sur l'une ou l'autre thématique – par exemple les *fake news*, le droit à l'image, l'impact écologique des numériques... –, mais se saisissent des opportunités qui surgissent en classe, lors de l'utilisation des numériques, pour en parler avec les enfants.

C'est important de mettre en place une réflexion sur la recherche effectuée par le biais du numérique. Est-ce que, quand on a fait une recherche quelconque, la réponse que je reçois de l'ordinateur ou de la machine est la seule, unique, vraie et bonne réponse... ? C'est la question du recul qu'on peut prendre par rapport à cette réponse fournie par l'outil numérique, donc développer l'esprit critique. C'est d'ailleurs une des plus-values d'utiliser l'outil en classe : c'est d'amener les enfants à se poser la question « est-ce que ce que j'ai reçu comme réponse, c'est celle de quelqu'un qui voulait que je lise sa réponse et qui a payé Google pour passer en premier lieu, ou c'est le type que tout le monde valide, mais qu'en fait il dit n'importe quoi parce que si je regarde les cinq articles en-dessous, ils disent tous le contraire de ce que lui raconte... ? ». Donc comment est-ce que je fais une recherche, et comment est-ce que je peux croiser les résultats de ma recherche pour qu'elle soit la plus juste possible...

On retrouve évidemment ici les principes de cette pédagogie d'ouvrir l'école à la société et de favoriser le tâtonnement expérimental, ainsi que l'expression et l'échange d'opinions lors de discussions en groupe – notamment lors de conseils. Différents témoignages liés à divers enjeux liés aux numériques qui peuvent apparaître en classe ont illustré, plus haut dans cette publication³³, nos propos. Ils montrent la manière dont les enseignant·es peuvent rebondir, pour décrypter avec les enfants et participer à leur éducation numérique et citoyenne, sur des sujets aussi divers que le droit à l'image, la pornographie, la violence ou encore l'image de la femme véhiculée par les médias.

Au-delà des attendus du tronc commun du Pacte pour un Enseignement d'excellence concernant le volet numérique, il est en effet précieux que chaque enseignant·e participe, grâce à sa propre sensibilité et au regard critique qu'il ou elle développe, au déploiement d'une sensibilisation globale des enfants aux enjeux qui transparaissent, directement ou indirectement, via les dispositifs numériques. Il peut s'agir aussi bien d'un outillage de base indispensable lié à l'utilisation des numériques – le droit à l'image, la préservation de la vie privée, la vérification des sources... –, que d'une éducation citoyenne plus large, liée aux thèmes qui transparaissent à travers les numériques – l'image de la femme dans les médias n'étant alors qu'un exemple parmi une infinité d'autres.

³³ Cf. *supra* les témoignages des enseignant·es concernant les discussions avec les enfants de l'utilisation des numériques.

Utiliser les ressources pour faciliter l'individualisation, la pluralisation et l'intérêt du travail en classe

Les ressources numériques permettent à la fois une individualisation et une pluralisation du travail proposé aux élèves. L'individualisation des apprentissages est un atout régulièrement cité pour les outils numériques... Gare toutefois aux algorithmes et autres applications de l'intelligence artificielle « toute puissante » qui seraient (seuls) maîtres de cette individualisation ! Car, comme le précise Cédric Forcadel³⁴,

si la vertu du numérique tel qu'il nous est proposé repose sur sa capacité à proposer à chacun un parcours singulier d'enseignement, elle oublie (volontairement ?) la dimension collective de la construction de savoirs et la nécessité, dans la formation du citoyen, de l'apprentissage de la coopération³⁵.

Ici, nous entendons donc l'individualisation des apprentissages comme la différenciation dans l'acquisition de nouveaux contenus et connaissances, selon la manière privilégiée par chaque enfant pour apprendre efficacement, au sein d'un collectif et sous le regard et la guidance de l'enseignant·e. Cela recouvre donc des possibilités bien plus vaste que les seuls outils numériques, davantage décloisonnées que d'éventuels parcours créés par les logiciels numériques en fonction des compétences acquises par chaque élève...

Je nomme tous mes fichiers de manière très précise, avec des mots-clés. J'ai par exemple un élève très doué pour tout ce qui est logico-mathématique, donc il faut que je le nourrisse : si je lui fais faire les mêmes choses qu'aux autres, il va dépérir...

³⁴ Enseignant français, auteur d'un blog sur le site de l'ICEM : <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/blog/429>

³⁵ FORCADEL, 2014.

L'outil informatique me permet de rebondir très rapidement : je rentre un mot-clé dans ma barre de recherche, « l'autre jour, tu m'as parlé de ce sujet-là... », hop, je trouve, je lui imprime... Cela me permet une réponse immédiate, que je ne pourrais pas lui fournir si je devais chercher dans mes classeurs.

La pluralisation implique, de la part de l'enseignant-e, d'organiser les cours et la découverte de nouveaux apprentissages par différentes approches. Les solutions numériques peuvent, ici aussi, constituer une plus-value dans cette pluralisation, sans pour autant devenir centraux ou exclusifs – vu qu'il s'agit, précisément, de proposer différentes approches, tant au niveau du raisonnement que de l'outil utilisés.

Enfin, évidemment, les numériques – principalement depuis l'expansion d'internet – permettent, avec une facilité inédite, de rebondir sur l'intérêt des enfants, l'actualité, une question qui émerge... Le propre de la pédagogie Freinet est de partir de l'intérêt de l'enfant : ainsi, les numériques vont servir la rapidité et l'efficacité des réponses que pourra apporter ou construire l'enseignant-e à ses questionnements et sources d'intérêt.

Une spécificité de la pédagogie Freinet est de fournir une réponse immédiate à ce que l'enfant amène [...]. Par exemple, un enfant est allé en Bolivie, je peux projeter sur l'écran une carte du monde, et je leur demande de chercher où se trouve la Bolivie... Puis je projette une carte du continent, pour distinguer les différents pays... Ensuite, je peux remettre une carte vierge, et voir s'ils ont mémorisé où se situe la Bolivie... Je peux aussi ouvrir une page internet si l'enfant veut parler d'un bâtiment célèbre qu'il a vu, alors je mets une photo à l'écran...

L'outil numérique permet une réactivité pédagogique très intéressante. Avant, le rythme était un peu brisé, parce que l'enseignant faisait ses recherches en fin de journée, puis il en faisait des reproductions sur stencils pour le lendemain... On n'était pas dans l'immédiateté ; ce qui ne pose pas problème

pour lancer un grand projet, mais pour de mini-apprentissages, le numérique est une vraie plus-value pour rebondir directement dessus.

Cependant, il convient toujours de se demander si cette (quasi) immédiateté dans les réponses apportées grâce aux numériques sert véritablement les apprentissages et les connaissances, et donc constitue une plus-value, ou s'il s'agit d'une forme de réflexe induit par la disponibilité des informations au bout de deux ou trois clics, sans que cela représente un apport véritable dans la construction de l'esprit, de la réflexion et des connaissances à l'œuvre chez les enfants.

Favoriser la découverte et l'utilisation de logiciels libres

« Le choix de la pédagogie Freinet est forcément un choix politique, il en va de même du choix de nos outils numériques pour enseigner³⁶ » : c'est ainsi qu'Alain Buekenhoudt – instituteur Freinet, depuis 2016 formateur aux CEMÉA³⁷ –, conclut son article (déjà mentionné plus haut) au sujet des numériques en classe. Lors de notre rencontre, il explique sa conviction de la sorte :

Le fait que j'utilise Windows sur les ordinateurs en classe, cela implique que les élèves deviennent des consommateurs de Windows. Et donc, oui, je leur aurai peut-être appris à taper leurs textes et à utiliser des outils informatiques de recherche... Mais ils auront aussi, et peut-être surtout, indirectement « appris » à devenir des consommateurs d'un environnement particulier... Et ça, je trouve qu'à l'école c'est vraiment problématique.

³⁶ BUEKENHOUDT, 2020, p. 17.

³⁷ Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active (en Belgique).

Dans nos visites, une école a témoigné fonctionner – pour les enfants – uniquement avec des logiciels libres : « *clairement pour une raison de budget, vu le nombre de PC à équiper, et aussi parce qu'on veut permettre à l'enfant qui découvre ou travaille sur quelque chose qu'il aime bien de pouvoir le réexploiter à la maison : il peut télécharger le programme et continuer* ». Ailleurs, un enseignant utilise presque exclusivement les logiciels libres avec les enfants, mais dans un environnement Windows :

Par le passé, on a eu des PC que j'avais configurés sous Linux Ubuntu (il en reste deux dans l'école), par facilité car ces PC étaient très peu performants [...]. Pour l'instant, nos PC sont sous Windows 10 [...]. L'avantage d'être sous Windows est de pouvoir utiliser Photoshop à l'occasion, ainsi que la gestion du OneDrive intégrée d'origine.

Les autres enseignant·es interrogé·es à ce sujet ont conscience de l'intérêt qu'il y a à favoriser un environnement libre sur les ordinateurs utilisés par les enfants, tout en reconnaissant honnêtement qu'utiliser Windows et Microsoft relève « *d'une forme de pragmatisme* », qui favorise « *le confort des enseignants* »... et que la question de savoir s'il faut ainsi soutenir Google, Microsoft et autres reste sujette à discussions.

Le passage complet à un système d'exploitation et des logiciels libres provoque en général beaucoup de réticences dans les écoles, témoigne Alain Buekenhoudt – « *à ma connaissance, c'est très, très, très compliqué* ». Lui-même avait franchi le pas, lorsqu'il était encore enseignant – et reconnaît que « bien que convaincu par le logiciel libre, j'ai mis du temps à sauter le pas pour ma classe et à installer des ordinateurs sous licence Edubuntu³⁸ ».

³⁸ BUEKENHOUDT, 2020, p. 17.

Soyons, à notre tour, pragmatiques et suffisamment réalistes : il ne s'agit pas nécessairement de viser l'installation d'un environnement libre complet dans les établissements scolaires. Une enseignante réfléchit ainsi à ce qu'en aurait pensé Freinet : *« je ne suis pas convaincue que Freinet dirait, "ah non, je suis contre les GAFAM". Peut-être que oui, mais peut-être non... Peut-être dirait-il qu'en théorie, il est contre, mais qu'en réalité, c'est très pratique d'utiliser quand même Google Drive ! »*. Il s'agit donc surtout de réfléchir avec les enfants à un des enjeux centraux des numériques : à qui profite leur utilisation ? Donner « de la visibilité aux alternatives, au premier rang desquelles les communs numériques³⁹ » est essentiel, notamment parce que

ces ressources produites et gérées par des communautés, à l'image de l'outil de cartographie OpenStreetMap ou de la base de données permettant de répertorier les produits alimentaires OpenFoodFact, sont autant de productions ouvertes et collaboratives qui contribuent à la libre circulation de la connaissance en contexte numérique⁴⁰.

Ainsi, faire le choix de favoriser autant que possible les logiciels libres⁴¹ – et faire évoluer son école, sa classe et les enfants ne fut-ce que partiellement dans un environnement numérique exempt de GAFAM et d'enjeux commerciaux – participe à la revendication d'« une philosophie du partage et de la coopération, de l'émancipation de tous, en refusant net les outils

³⁹ MABI, 2023.

⁴⁰ MABI, 2023.

⁴¹ À cet égard, remarquons que l'avis émis par le Groupe central sur le Pacte pour un Enseignement d'excellence du 7 mars 2017 recommande d'« envisager des solutions de type "logiciels libres" quand c'est opportun ». Cela devrait donc concerner toutes les écoles...

Voir annexe 3, disponible sur notre site internet à l'adresse :

<https://www.cere-asbl.be/wp-content/uploads/2021/11/La-question-des-numeriques-dans-lenseignement-Freinet-ANNEXES.pdf>

de soumission auxquels nous sommes habituellement confrontés⁴² ».

⁴² BUEKENHOUDT, 2020, p. 17.

PARTIE III : PERSPECTIVES ET PROLONGEMENTS

« Les enfants d’aujourd’hui ne réagissent pas comme les enfants d’il y a vingt ans et même d’il y a dix ans. Le travail scolaire ne les intéresse pas parce qu’il ne s’inscrit plus dans leur monde. Alors, inconsciemment, ils ne vous donnent que la portion minimale de leur intérêt et de leur vie, tout le reste étant réservé pour ce qu’ils considèrent, eux, comme vraie culture et joie de vivre¹ ».

Nous avons navigué plusieurs mois en eaux Freinet pour mener cette recherche inédite ; nous rentrons à présent tout doucement à notre port d’attache... Notre voyage fut riche de rencontres, de discussions, de lectures, de réflexions. Particulièrement enrichissant fut le contact avec ces personnes qui témoignent d’un précieux engagement et d’une rare militance dans leur travail éducatif – personnes regroupées au sein d’écoles de pédagogie Freinet, ou disséminées dans les rangs d’écoles plus « conventionnelles ». Ils et elles ont été le fil conducteur et l’ancrage humain de cette recherche. Ils et elles représentent le ferment des réflexions qui y sont présentées, et donc une précieuse source d’inspiration pour penser la place des numériques dans les écoles fondamentales.

Il est difficile de clore une telle recherche, tant le questionnement reste ouvert et sujet à approfondissement. Comment inscrire le travail scolaire dans le monde des enfants d’aujourd’hui, ainsi

¹ Célestin Freinet, cité dans : *Le Nouvel Observateur*. Décembre 2020, p. 30.

que le préconise Freinet, tout en considérant les numériques de façon suffisamment critique afin d'en permettre des usages émancipateurs – c'est-à-dire non pas liés aux plaisirs faciles et immédiats, mais permettant de s'insérer de manière critique et autonome dans la société – et d'en considérer les enjeux globaux ?

La place des numériques en classe : une question pédagogique et politique

Trouver une juste place en classe pour ces dispositifs numériques, toujours plus nombreux sur le marché, nécessite de solides réflexions, démarches et choix pédagogiques, qui demeurent sans cesse questionnés et questionnables. Une évidence s'impose néanmoins : laisser les divers produits numériques s'implanter toujours davantage en classe et remplacer de plus en plus d'outils non-numériques n'est pas une bonne idée. Cela est même contre-productif, tant pour le développement de l'enfant – quel que soit son âge – que pour ses apprentissages. Cette conviction était manifeste chez la plupart des enseignant·es que nous avons rencontrés au cours de notre recherche ; elle transparait cependant de façon moins évidente au niveau des stratégies (d'équipements) numériques de l'enseignement, tant dans notre pays qu'au sein de la plupart des pays occidentaux. Notons que parmi ces derniers ayant investi massivement – bien plus, et depuis plus longtemps, qu'en Fédération Wallonie-Bruxelles – dans l'utilisation des numériques à l'école, la question de la pertinence et des impacts négatifs de cette stratégie du « tout au numérique » se pose désormais, comme le montre l'exemple de la Suède. Alors que depuis une quinzaine d'années, les écrans individuels (tablettes ou ordinateurs portables, en général fournis par l'établissement) y sont introduits depuis la maternelle et y ont progressivement

remplacé les manuels, la ministre des écoles vient de décider l'arrêt de la stratégie nationale en faveur de la poursuite du numérique, et entend favoriser le retour des manuels dans les établissements scolaires². Cette décision est notamment commentée comme suit :

Est-on allé trop vite, trop loin, trop tôt ? Depuis quelques mois, cette petite musique monte en Suède. Elle questionne la place des écrans et du numérique dans les établissements scolaires du royaume, remise en cause par les professionnels de la santé. [...]

« On avait l'ambition d'être moderne. On a donné un ordinateur aux élèves, sans réfléchir à ce qu'on faisait et pour quelles raisons. La numérisation est devenue un objectif en soi, sans aucune vision d'ensemble », dénonce [Torkel Klingberg, professeur de neurosciences cognitives à l'Institut Karolinska à Stockholm]. Or, rappelle M. Klingberg, « de nombreuses études ont montré que les conséquences n'étaient pas toujours positives ». [...]

L'association suédoise des pédiatres s'inquiète pour sa part de l'exposition aux écrans des plus petits, dès la maternelle, « sans qu'aucun test ait été mené qui démontre que cela contribue à un meilleur apprentissage » [...]³.

La question de la place des numériques en classe, forcément complexe et en évolution perpétuelle, ne peut se réduire à la seule pédagogie – même si elle est évidemment centrale. Car il s'agit aussi d'une action et d'une visée « politiques » dont doivent s'emparer les éducateurs et éducatrices, renvoyant à ce que Freinet a voulu pour l'école : un lieu de vie où, par le travail, des rencontres, des techniques ou encore la communication, chaque enfant puisse se déployer et s'émanciper. Nicolas Go insiste sur

² « Le 15 mai [2023], la ministre des écoles, Lotta Edholm, a réagi en enterrant la stratégie de l'agence nationale de l'enseignement scolaire (Skolverket) en faveur de la poursuite du numérique, présentée en décembre 2022 ».

Source : HIVERT, 2023.

³ HIVERT, 2023.

l'engagement à la fois politique et philosophique fondant le mouvement de l'École moderne créé par Freinet :

politique, parce que les praticiens visent une **action de transformation**, non seulement des pratiques de classes, mais aussi de la réalité sociale historique dans ses rapports avec l'éducation ; *philosophique*, parce que ce projet repose sur une **conception humaniste** de l'homme. Les deux sont corrélés : l'humanisme pratique de la philosophie reconnaît une valeur suprême à l'homme (plutôt qu'à l'économie, aux intérêts de classe, etc.) qui n'est pas absolue et donnée, mais historique et à réaliser. C'est pourquoi il a besoin de l'action politique. Et inversement, la transformation politique de la société n'est pas une valeur en soi, elle repose sur un constat d'aliénation et nécessité, pour son orientation, une définition philosophique de l'homme. L'éducation (et en particulier « le système d'éducation ») constitue un enjeu capital dans ce contexte : *elle est le produit* de la société, et *elle produit* la société. Elle en est le produit, mais elle y participe dans la mesure où elle peut soit simplement adhérer à ce qui la détermine, soit le transformer. Elle la produit, soit sur le mode de la *reproduction*, soit sur le mode de la création.

Les enjeux numériques à l'école

Le phénomène d'adaptation culturelle

Les enjeux et aspects potentiellement préjudiciables ne manquent pas dans la sphère numérique. L'enculturation que nous vivons à ce niveau est-elle choisie ou subie, évitable ou inéluctable, partielle ou totale... ? Ce phénomène (récent) doit continuer à nous questionner, notamment par ce qu'il signifie en termes de comportements adaptatifs culturels⁴ : ceux-ci sont-ils bénéfiques

⁴ Voir à ce sujet notre étude, ACHEROY, LETERME, FANIEL (dir.), 2021, p. 20-23.

ou nuisibles, pour le développement des enfants – et, sur un autre plan, pour l'évolution de l'humanité ? Pour reprendre les propos de Forcadel,

quel type de culture promeut-on avec l'utilisation du numérique telle que nous la propose l'institution scolaire? Permet-on de mettre en œuvre la dialectique **appartenance à une culture commune qui m'est antérieure** (avec regard critique sur le groupe social auquel elle se réfère) / **construction, écriture d'une histoire et d'une culture dans laquelle je serai acteur** ?⁵

Comme en écho à ce questionnement relatif à la pertinence de l'adaptation culturelle, Freinet rappelait l'importance de l'environnement naturel dans son *Essai de psychologie sensible* :

Il ne devrait jamais y avoir d'éducation hors de la nature, sans une participation directe à ses lois, à son rythme, à ses obligations... Évitions de laisser l'enfant subjugué par l'outil, qu'il soit langage, image ou machine. Ne servons pas son adaptation mollissante aux conquêtes les plus audacieuses du progrès. C'est l'outil qui doit s'adapter à l'individu⁶.

La nécessité d'une réflexion globale

Autre enjeu de taille des technologies numériques : leur coût écologique, qui est souvent largement sous-estimé, tu ou ignoré dans les débats et choix – qu'ils soient politiques, collectifs ou individuels. Une enseignante nous disait d'ailleurs à ce sujet :

C'est quelque chose qui me met très mal à l'aise, qu'on fasse semblant qu'il n'y a pas de pollution avec les numériques, parce que ce n'est pas palpable... Je trouve que la pollution des

⁵ FORCADEL, 2014.

⁶ Célestin Freinet, cité dans : « Le développement de la pensée et le numérique », 2020.

numériques devrait être beaucoup plus abordée, discutée et expliquée aux enfants. Et qu'on arrête d'en faire un outil propre, parce que c'est loin d'être le cas !

De même, la place croissante qu'occupent ces nouvelles technologies dans nos vies – et dans les écoles – pose une série de questions concernant les enjeux économiques, sociaux et sociétaux, qui découlent tant de la production et la vente des outils numériques, que de la récolte et l'exploitation des données des utilisateurs et utilisatrices par des sociétés privées⁷.

C'est donc peu dire que la tâche des enseignant-es est immense, et qu'au-delà de leur formation à l'utilisation des dispositifs numériques, des moments de réflexions critiques (nourries par les regards et expériences de personnes aux compétences diverses) sur les apports et risques de ces outils en classe pour les enfants sont indispensables.

Ce dont nous avons besoin aujourd'hui, c'est d'initier une réflexion ambitieuse sur l'impact et le rôle du numérique dans notre quotidien pour sortir de l'ornière où nous sommes enfermés, ne plus subir le pire de ce qu'il peut produire et valoriser le numérique que nous voulons, inscrit dans un horizon désirable, capable de se mettre au service d'un projet de société qui place la justice sociale, le développement durable, l'inclusion et l'émancipation des individus comme valeurs cardinales⁸.

À cette nécessaire réflexion globale doivent venir se greffer des pratiques concrètes. La seconde partie de notre recherche a pu illustrer une série de principes et procédés pédagogiques permettant des usages émancipateurs des numériques, que l'on peut mettre en place avec les enfants dans les écoles primaires.

⁷ Les enjeux liés aux numériques cités dans ce paragraphe sont développés dans notre étude : ACHEROY, LETERME, FANIEL (dir.), 2021.

⁸ MABI, 2023.

Tout en renvoyant aux dix propositions-clés concrètes⁹ qui ont émergé de nos rencontres de terrain avec les enseignant-es des écoles et du mouvement Freinet, il nous semble opportun de partager, en lien étroit avec ces propositions, quelques considérations élargies, plus réflexives, pour nourrir les débats sur la place et les usages des numériques en classe.

Débattre d'expériences numériques variées avec les enfants

Freinet avait à cœur d'« organis[er] techniquement la possibilité pour [les] élèves de déborder le milieu vivant qu'est [l']école afin d'approfondir leurs connaissances et d'élargir leur expérience¹⁰ ». Ainsi, il s'agit à la fois d'élargissement et approfondissement possibles pour les enfants, tout autant que d'organisation technique (dans une visée pédagogique) dévolue aux enseignant-es. Il paraît donc cohérent de s'appuyer sur les intérêts et besoins numériques de ceux-celles-ci pour choisir et acquérir les équipements de leur classe. Au-delà des attendus et stratégies institutionnels – liés notamment au Pacte d'excellence –, il est essentiel que les principales et principaux concerné-es par l'utilisation des numériques avec les enfants soient non seulement concerté-es pour les nouvelles acquisitions et installations, mais aussi qu'ils et elles puissent développer, en fonction de leur aisance et de leurs affinités, des types d'intérêt et d'utilisation plus personnels des outils numériques. Grâce à ces potentiels apports et utilisations, les enfants découvriront certains aspects particuliers des numériques – ou, dans le cas d'enseignant-es plus critiques ou réfractaires à leur égard, certains fonctionnements et stratégies non-numériques – qui pourront, dans tous les cas, élargir leur expérience.

⁹ Voir dans la partie II, « Dix principes et propositions-clés ».

¹⁰ Citation de Célestin Freinet.

Au vu des enjeux sous-jacents des numériques, il conviendrait par ailleurs que les expériences en ce domaine soient variées, critiques et discutées avec les enfants. Éviter de les enfermer dans les habitudes et l'apparent confort des GAFAM, par exemple, pour les éveiller aux autres possibilités d'envisager les numériques... Ne pas nier ni fuir les problématiques liées à l'utilisation des numériques, mais les aborder lors de discussions, susciter le partage d'expériences et de réflexions afin d'accompagner le tâtonnement expérimental des enfants – à et hors de l'école – dans la sphère numérique... Ainsi que – cela nous semble important – permettre aux enfants de réfléchir par eux-mêmes à leurs usages des numériques et les impacts sur leur bien-être.

Diverses enquêtes montrent en effet que les enfants sont bien conscients des effets parfois délétères que provoquent les divers écrans sur leur santé et leur épanouissement. Par exemple, dans une enquête menée en France en 2021 par l'Ipsos pour l'OPEN et l'Unaf, 62% des enfants interrogés¹¹ reconnaissent passer trop de temps devant les écrans. Les enfants expriment également des problématiques sanitaires liés à leur « vécu numérique » : ils sont 43% à mentionner des maux de tête, 42% des difficultés d'endormissement et 39% de la passivité¹².

Célestin Freinet ne précisait-il pas, dans son invariant n° 3, que « le comportement scolaire d'un enfant est fonction de son état physiologique, organique et constitutionnel¹³ » ? Donner aux enfants l'occasion d'observer et d'apprécier leur état (physique ou moral) et leur fournir des clés de compréhension possible de certains phénomènes pouvant être provoqués ou amplifiés par

¹¹ 600 interviews menées en juillet 2021, dont 222 enfants âgés de 7 à 10 ans, 216 enfants âgés de 11 à 14 ans et 162 enfants âgés de 15 à 17 ans.

OPEN, UNAF, 2002, p. 9.

¹² OPEN, UNAF, 2022, p. 2 et 5.

¹³ FREINET, 1964.

l'usage des technologies numériques (maux de tête ou d'yeux, troubles de la concentration, stress, agressivité, troubles du sommeil, sédentarité...) ¹⁴ est une manière de les aider à développer leur propre perception de leur santé et bien-être. À titre d'exemple, lors de notre recherche, une enseignante nous a incidemment confié que ses élèves disent « *très souvent qu'ils ont mal aux yeux* » avec le TBI. Accompagner les enfants dans leurs observations et appréciations et, à cette occasion, leur transmettre – en substance – l'état des connaissances relatives à l'impact possible des numériques sur ces dimensions de leur santé nous paraît faire partie des missions dont doit s'emparer l'école.

Respecter une temporalité favorable aux enfants

« L'école est pressée, trop pressée ¹⁵ », déplorait déjà Freinet en son temps. Que dire alors de la temporalité d'aujourd'hui ? Les travaux du sociologue Hartmut Rosa mettent en évidence le phénomène d'accélération caractéristique de notre époque : un temps *accéléré* et *accélérateur*, qui exerce une forme d'emprise assez pressante sur nos vies ¹⁶. La société fonctionne à une vitesse toujours plus grande ; cela exige des individus d'accélérer toujours davantage, pour des performances toujours plus poussées et des actions toujours plus immédiates...

Les technologies numériques ne sont évidemment pas étrangères à ce bouleversement de notre perception du temps. La révolution numérique et communicationnelle a en effet modifié notre

¹⁴ La littérature scientifique à ce sujet est de plus en plus développée. Comme nous n'approfondissons pas cet aspect des numériques dans la présente recherche, nous ne renvoyons pas à de références particulières, car elles sont très nombreuses.

¹⁵ Citation de Célestin Freinet.

¹⁶ GAILLARD, 2018, p. 1.

rapport au délai, car « l’instantanéité technologique, jointe aux exigences d’une concurrence mondialisée, a entraîné le règne de l’immédiateté. Et l’exigence d’immédiateté contribue à produire l’urgence, même quand celle-ci n’est pas nécessaire¹⁷ ».

Ainsi, l’utilisation des outils numériques est susceptible d’établir et d’encourager, dès les premières années de vie de l’enfant, un nouveau type de rapport au temps, ce temps *accélééré* et *accélérant* pourtant peu propice à son développement psychomoteur, à sa socialisation et aux divers apprentissages qui y sont liés. En outre, le temps des apprentissages est aussi celui de l’imprévu et de l’aléatoire, du cheminement autant que de l’aboutissement¹⁸ : tous ces éléments sont essentiels aux enfants. L’introduction et l’utilisation des nouvelles technologies en classe devraient donc respecter, avant tout, une temporalité adaptée aux enfants, qui puisse être favorable à leur développement et leur épanouissement global, mais aussi à leur activité naturelle. Rappelons que celle-ci suppose que les enfants puissent mobiliser un ensemble de stratégies pour résoudre les problèmes qu’ils se posent, tout en restant auteurs et créateurs de leur cheminement. À cet égard, notre recherche dans l’enseignement Freinet a largement mis en évidence qu’il est possible de coupler l’utilisation des outils numériques avec le travail autonome des enfants, en respectant leur cheminement et leurs tâtonnements.

Une autre action possible – complémentaire à ce qui précède – vis-à-vis de cette accélération induite par les numériques est la déconnexion « stratégique », comprise comme « signe d’autonomie pédagogique du côté des enseignants qui choisissent d’engager leurs élèves dans des apprentissages

¹⁷ AUBERT, 2006, p. 1.

¹⁸ FORCADEL, 2014.

libérés de la pression technique¹⁹ », qui permet de ralentir, d'offrir aux enfants une temporalité adaptée à leur évolution au sein du collectif, de leurs apprentissages et de leur vie. Et également de contrecarrer le « type particulier de rapport au savoir » qu'induisent (insidieusement) les numériques, dans lesquels « celui-ci est vu comme antérieur, indiscutable et dont l'acquisition est nécessairement mesurable²⁰ »...

Tout cela demande aux enseignant·es de prendre en compte la question de l'attention, et de faire en sorte que les élèves puissent s'engager « dans des apprentissages libérés de la pression technique et sociale²¹ ». À cet égard, et en complément aux réflexions issues de la pédagogie Freinet sur la distinction entre les usages des écrans pour divertir et ceux grâce auxquels on apprend, les travaux d'Yves Citton sur l'écologie de l'attention offrent de solides réflexions et repères. Il indique notamment l'importance de l'« attention réflexive » – en dessous de l'attention automatique et de l'attention volontaire –, qui consiste à « faire attention à nos choix et à nos comportements attentionnels ». C'est à ce niveau, dit-il, que nous nous constituons « sujets » : « on devient sujet dans la mesure où on se pose des questions sur ce qui mérite notre attention, ce qui consiste à questionner la "valeur" des choses²² ». Encore un beau sujet de débat avec les enfants...

Suivre la voie de la sobriété numérique

La réflexion partagée – lors d'une rencontre du mouvement Freinet – sur l'équipement minimal indispensable en classe²³ a

¹⁹ LEHMANS, CAPELLE, LIQUÈTE, 2019.

²⁰ FORCADEL, 2014.

²¹ LEHMANS, CAPELLE, LIQUÈTE, 2019.

²² CITTON, 2018, p. 18.

²³ Voir dans la partie II, au sein de la section « Synthèse et discussion ».

montré qu'il est possible de se limiter dans les équipements numériques.

Dans son ouvrage sur la question de la sobriété numérique, Flipo précise que celle-ci consiste en « un ensemble d'actions visant à faire décroître, voire faire disparaître des usages, des valeurs, des comportements, des organisations, au bénéfice d'autres nécessitant moins d'énergie pour satisfaire leurs besoins²⁴ ». Ainsi, la sobriété « renvoie à la norme du suffisant comme à la question de la justice dans un monde fini, c'est-à-dire dans lequel ce que les uns consomment est potentiellement rendu indisponible pour les autres²⁵ ».

Dans le contexte socio-écologique qui est le nôtre, nous devons tôt ou tard évoluer collectivement vers la sobriété numérique. Dès lors, autant démarrer dès que possible, et volontairement, cette démarche... Au niveau des écoles, ne pas « équiper pour équiper », mais choisir le matériel en fonction des besoins et usages réels ; réfléchir en équipe sur le matériel indispensable (partagé ou non) ; favoriser les équipements durables et la récupération... sont quelques pistes pour évoluer vers une forme de sobriété et, en même temps, y sensibiliser (positivement) les enfants.

Prolongements possibles de nos réflexions

Le balisage de la navigation ayant abouti à la présente publication ne nous a pas permis une exploration tous azimuts de l'inépuisable question de l'utilisation des numériques à l'école, même circonscrite à la pédagogie Freinet et aux classes d'âges primaires.

²⁴ FLIPO, 2021, p. 357.

²⁵ FLIPO, 2021, p. 359.

Nous avons ainsi choisi de ne pas rendre compte de notre visite en territoire Pixus, le projet du chercheur et pédagogue Emmanuel Chapeau²⁶. Pixus est « un outil qui crée du dialogue entre la pédagogie Freinet et le numérique » ; le site internet est construit en plusieurs modules d'apprentissage composés de balises vidéo structurées autour d'une relation entre un invariant Freinet et le numérique éducatif²⁷. Cet outil disponible en ligne vise à fournir aux enseignant·es un outillage réflexif pour interpréter, évaluer et ajuster leurs usages des numériques en classe²⁸. Étant donné les grandes cohérence et densité de cet outil, dont l'angle d'attaque diffère de celui de la présente recherche, nous avons estimé préférable de ne pas directement en utiliser les propos et contenus. Ainsi, nous invitons toute personne intéressée à prolonger et approfondir sa réflexion sur la place des numériques en pédagogie Freinet à découvrir, si ce n'était encore fait, l'outil Pixus !

De même, nous n'avons pas prospecté les lendemains qui s'annoncent... dès à présent, et où l'intelligence artificielle va, une nouvelle fois et très rapidement, chambouler tous les repères que les enseignant·es parviennent – dans l'enthousiasme pour certain·es, dans la douleur pour d'autres – à construire et développer autour des questions numériques. Il y a trois ans à peine, Alain Buekenhoudt se demandait si Célestin Freinet aurait été un « allumé du clavier »²⁹ : nous pouvons désormais nous demander s'il aurait été un « fan de l'intelligence artificielle »...

²⁶ Emmanuel Chapeau est licencié agrégé en Communication, orientation Cinéma et arts visuels et titulaire d'un Master en Langues et Littératures romanes à finalité français langue étrangère. Il enseigne en secondaire, dans l'option 5^e-6^e Communication et Expression à l'Athénée Léonie de Waha, Liège. Il est également Assistant de formation à l'Université de Liège, Département Médias, Culture et Communication, attaché au service de Didactique en Information et Communication.

Source : www.pixus.be [Consulté le 24 mai 2023]

²⁷ www.pixus.be [Consulté le 24 mai 2023]

²⁸ www.pixus.be [Consulté le 24 mai 2023]

²⁹ Référence au titre de son article : BUEKENHOUDT, 2020.

L'arrivée de ChatGPT (lancé en novembre 2022), désigné comme « agent conversationnel », a en effet créé un certain émoi dans le monde scolaire. Si celui-ci pressent bien (et à juste titre) que l'action éducative de toute la communauté enseignante est et sera plus que jamais indispensable et centrale dans ce monde où l'intelligence artificielle produira des innovations plus déconcertantes et performantes les unes que les autres, les enseignant·es sont également face à un défi de taille : comment perpétuer, adapter et/ou renouveler leurs pratiques pédagogiques dans un tel contexte ? Faut-il utiliser ou non ChatGPT en classe avec les enfants ? Dans l'affirmative, pour quelles utilisations ? Qu'aurait choisi de faire Célestin Freinet ?

Célestin Freinet encourageait l'expression individuelle des enfants et la valorisation de leurs centres d'intérêt. Il aurait peut-être utilisé ChatGPT comme un outil supplémentaire pour répondre aux questions spécifiques des enfants et stimuler leur curiosité intellectuelle. Il aurait pu encourager les enfants à poser des questions à ChatGPT sur des sujets qui les passionnent, tout en veillant à ce que les réponses fournies soient examinées et validées par l'enseignant pour garantir leur exactitude et leur pertinence.

De plus, Freinet mettait l'accent sur l'apprentissage coopératif et l'interaction entre les élèves. Il aurait peut-être utilisé ChatGPT comme un outil de collaboration, où les élèves pourraient interagir avec ChatGPT ensemble pour résoudre des problèmes, explorer des sujets ou créer des histoires collaboratives. Cela renforcerait la dimension sociale et coopérative de l'apprentissage.

Cependant, il est important de noter que Freinet accordait une grande importance à l'expression directe et à l'interaction humaine en classe. Il valorisait l'expérience pratique, le travail concret et les échanges entre les élèves. Il est donc probable qu'il aurait utilisé ChatGPT de manière complémentaire, tout en préservant les interactions directes entre les élèves et avec l'enseignant.

Que faut-il penser de cette réponse qui argumente en faveur d'une place faite à ChatGPT en classe, tout en soulignant la vigilance que l'enseignant·e doit exercer pour maintenir les visées éducatives de Freinet ? Convient-il d'être d'accord ou pas, tout à fait ou partiellement, avec l'avis émis par... ChatGPT lorsque nous lui avons posé la question³⁰ ?

... À vrai dire, cette forme de mise en abyme avec laquelle nous avons joué – lors de ce qui fut notre première utilisation de ChatGPT – nous a fait un peu froid dans le dos. Nous avons demandé le pourquoi de ce malaise à l'agent conversationnel, qui nous a fourni une série de raisons possibles, et a conclu en ces termes :

Si vous vous sentez mal à l'aise ou si vous avez des préoccupations, il est tout à fait légitime de limiter ou de cesser l'utilisation de ChatGPT. Il est important de trouver un équilibre entre les avantages et les inconvénients de l'utilisation des technologies et de prendre en compte vos propres préférences et sentiments³¹.

Cela nous conduit à un second aveu – opinion que nous espérons partagée par le plus grand nombre... – : nous n'accorderons jamais aucun crédit à l'avis émis par ChatGPT ou d'autres outils d'intelligence artificielle sur la place que nous devrions leur laisser dans nos vies ou les classes. Le libre-arbitre n'est-il pas une caractéristique intrinsèque, et donc essentielle, de notre condition humaine ? Laissons donc plutôt la parole à Pierre-Antoine Marti, un chercheur bien en chair et en os, qui conclut l'article qui nous a inspiré cet exercice avec l'intelligence

³⁰ Conversation avec ChatGPT, réalisée le 22 mai 2023. L'entièreté de cette « conversation » est retranscrite en annexe 4, disponible sur notre site internet à l'adresse :

<https://www.cere-asbl.be/wp-content/uploads/2021/11/La-question-des-numeriques-dans-lenseignement-Freinet-ANNEXES.pdf>

³¹ Conversation avec ChatGPT, réalisée le 22 mai 2023.

artificielle par cette mise en garde – représentant un fameux défi pour toute la communauté éducative :

Le déploiement fulgurant de ce type de modèles devrait alerter sur la nécessité cruciale de renforcer l'esprit critique et les capacités de raisonnement, d'argumentation et d'imagination des utilisateurs actuels et potentiels, c'est-à-dire de tous les citoyens. Si ces IA peuvent sans doute y contribuer positivement sous certaines conditions, cette entreprise ne saurait [...] leur être déléguée³².

Éric Sadin, quant à lui, estime que les enseignant·es sont responsables « d'affirmer que l'école n'a pas à représenter le reflet exact de la société, qu'elle doit à la fois s'inscrire dans son temps et cultiver une forme salutaire de retrait apte à préserver certains principes jugés indispensables à la formation de consciences éclairées³³ ». Ainsi, poursuit-il,

[f]ace au relativisme de l'époque, l'enjeu ne consiste pas [...] à chercher à équiper les enfants et les adolescents de manière à ce qu'ils puissent, dans le futur, « trouver leur place » face à l'omniprésence annoncée de l'intelligence artificielle, façon une fois encore d'entériner les mouvements en cours. Non, l'urgence consiste à leur offrir tous les moyens nécessaires leur permettant de se construire en tant qu'êtres autonomes [...], à même de [...] faire œuvre de recul critique et d'inventivité dans quantité de circonstances et tout au long de leur existence. C'est cette habilité seule qui les rendra aptes à se déterminer au sein d'une société gouvernée par des systèmes et non pas de quelconques aptitudes utilitaires [...]³⁴.

Il convient de prendre garde à ce que les nouvelles technologies (dont l'intelligence artificielle) viennent menacer dans le

³² MARTI, 2023.

³³ SADIN, 2018, p. 258.

³⁴ SADIN, 2018, p. 259.

mouvement d'émancipation poursuivi de longue date par des pédagogues engagés. Freinet lui-même a « toujours porté un regard ambivalent sur le progrès technique, les “nouveau­tés” ne constituant à ses yeux un progrès que si elles étaient réellement au service d'un changement de pratiques au bénéfice de l'émancipation des enfants³⁵ ». Bien que la tâche des enseignant·es soit complexe et confrontante pour bien des aspects, nous ne pouvons que les encourager à exercer une prise de recul et un esprit critique dans leur utilisation des nouvelles technologies : cela constitue évidemment la base indispensable du discernement et de l'esprit critique que pourront développer, au cours de leur scolarité, les enfants face aux outils numériques.

³⁵ FORCADEL, 2014.

EN GUISE DE CONCLUSION : POUR DES TÂTONNEMENTS NUMÉRIQUES AU SERVICE DE LA VIE...

*« Il y a un invariant aussi qui justifie tous nos tâtonnements
et authentifie notre action : c'est l'optimiste espoir en la vie¹ »
(invariant n° 30).*

Le dernier invariant de Freinet, qu'il publia il y a presque 60 ans, nous semble parfait pour conclure cette étude. Quoi de plus essentiel, en effet, que de maintenir « cet espoir en la vie » comme « fil d'Ariane mystérieux » pour nous conduire « vers notre but commun : la formation en l'enfant de l'homme de demain² » ? Et si chacun·e a sa propre idée sur ce qui devrait constituer cette formation, en même temps que personne ne peut prédire précisément ce que sera demain, nul doute que nous ayons besoin de guides et de lignes directrices partagées pour maintenir le cap vers ce but commun que constitue l'œuvre éducative au sein de notre société.

Cette œuvre peut sembler plus complexe que jamais, notamment en raison du foisonnement exponentiel des outils et possibilités numériques. Les enseignant·es y sont, ou seront tôt au tard,

¹ FREINET, 1964.

² FREINET, 1964.

confronté·es ; cela interroge(ra) forcément leurs valeurs et visées éducatives, sous peine de les voir intégrer sans esprit critique toutes les prétendues « innovations pédagogiques » vendues par des entreprises multinationales – qui, rappelons-le, se réjouissent de cet immense marché que représentent les établissements scolaires.

Certes, les numériques sont devenus quasiment incontournables, dans notre société : c'est en tout cas ce vers quoi l'on tend collectivement, quoi qu'en pensent et fassent quelques voix dissonantes. Il serait donc illusoire et – bien que cela reste à prouver – dommageable de ne pas opérer de « transition numérique » au sein des écoles. Il importe cependant que les décideurs et décideuses, les directions et les enseignant·es ne perdent jamais de vue que « le numérique n'est qu'un outil de plus, permettant d'ouvrir des pistes de travail autonome en classe. [...] Le numérique peut enrichir nos pratiques de classe, mais ce n'est pas lui, seul, qui permettra de les révolutionner³ ».

Au vu des connaissances sur le développement de l'enfant, des études scientifiques disponibles sur les impacts des usages des numériques aux différents âges et des enjeux sous-jacents à leurs usages, compte tenu des valeurs et visées éducatives de Freinet (auxquelles nous souscrivons pleinement) ainsi que de la nécessité absolue de réfléchir à des modes de vie plus sobres, dictée par le contexte écologique et climatique, nous terminerons par ce vœu (pieux ?) : puissent les tâtonnements pédagogiques des différent·es acteurs et actrices scolaires aboutir à des utilisations mesurées, créatives, exploratoires et critiques des technologies numériques dans leurs classes. Puissent-ils également offrir aux enfants un environnement suffisamment protecteur – laissant notamment place à la déconnexion –, sans

³ ALLESANT, 2020, p. 15.

pour autant les couper de la vie, de leur culture (familiale et sociale) et du travail authentique⁴...

⁴ JACOMINO, ROUVIÈRE, 2014, p. 147.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages

➤ Pédagogie Freinet

CHABRUN, Catherine, 2013. *Entrer en pédagogie Freinet*. Paris, éd. Libertalia.

CONNAC, Sylvain, et alii, 2019. *Les pédagogies Freinet. Origines, valeurs et outils pour tous*. Paris, éd. Eyrolles.

FREINET, Célestin, 1994. *Œuvres pédagogiques*. Tomes 1 et 2. Paris, éd. Seuil.

FREINET, Célestin, 1964. *Les invariants pédagogiques. Code pratique d'école moderne*. Cannes, éd. de l'école moderne française. Disponible à l'adresse : <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/les-invariants-pedagogiques>

FREINET, Élise, 1974. *Naissance d'une pédagogie populaire*, Paris, éd. Maspero.

FREINET, Élise, 1977. *L'itinéraire de Célestin Freinet. La libre expression dans la pédagogie Freinet*. Paris, éd. Payot.

GO, Nicolas, 2022. *Pour l'École moderne. La pédagogie Freinet aujourd'hui*. Lyon, éd. Chronique Sociale.

GROOTAERS, Dominique, TILMAN, Francis, 2022. *Les pédagogies actives en héritage. Pour éduquer aujourd'hui*. Lyon, éd. Chronique Sociale.

JACOMINO, Baptiste, ROUVIÈRE, Yves, 2014. *Comprendre Freinet*. Paris, éd. Max Milo.

Laboratoire de Recherche Coopérative de l'ICEM – Pédagogie Freinet (coordonné par BONCOURT, Martine, MAZURIE, Catherine), 2018. *Dictionnaire de la pédagogie Freinet*. Paris, éd. ESF Sciences humaines.

REUTER, Yves (sous la direction de), 2007. *Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*. Paris, éd. L'Harmattan.

VERGNIoux, Alain, 2005. *Cinq études sur Célestin Freinet*. Caen, Presses universitaires de Caen. Disponible à l'adresse : <https://books.openedition.org/puc/10538?format=toc>

➤ **Autres**

ACHEROY, Christine, LETERME, Caroline, FANIEL, Annick (dir.), 2021. *La place du numérique à l'école*. Bruxelles, CERE asbl. Disponible à l'adresse : <https://www.cere-asbl.be/publications/la-place-du-numerique-a-lecole-etude-2021/>

ACHEROY, Christine, LETERME, Caroline, FANIEL, Annick (dir.), 2020. *Apprendre dehors. Enjeux des pratiques ancrées dans le milieu*. Bruxelles, CERE asbl. Disponible à l'adresse : <https://www.cere-asbl.be/publications/apprendre-dehors/>

FAVRE, Daniel, 2013. *Transformer la violence des élèves*. Paris, éd. Dunod.

FLIPO, Fabrice, 2020. *L'impératif de la sobriété numérique. L'enjeu des modes de vie*. Paris, éd. Matériologiques.

MORLAIX, Sophie (sous la direction de), 2020. *Le numérique à l'école primaire. Analyse des effets conjoints sur les élèves et les enseignants*. Paris, éd. L'Harmattan.

SADIN, Éric, 2018. *L'intelligence artificielle ou l'enjeu du siècle. Anatomie d'un antihumanisme radical*. Paris, éd. L'Échappée.

Articles et revues

➤ Pédagogie Freinet

Le Nouvel éducateur. La revue du mouvement Freinet. Dossier « Émancipation numérique ». N° 250. Décembre 2020.

Le Nouvel Educateur. « Des outils numériques – Pourquoi ? Comment ? ». N° 218. Juin 2014.

ALLESANT, Hervé, 2020. « Ouvrir des possibles en classe Freinet ». *Le Nouvel éducateur*. N° 250. Décembre 2020, p. 14-15.

BUEKENHOUDT, Alain, 2020. « Célestin Freinet aurait-il été "un allumé du clavier" ? ». *Le Nouvel éducateur*. N° 250. Décembre 2020, p. 16-17.

FORCADEL, Cédric, 2014. « Education et nouvelles technologies, technologie et Education Nouvelle : de l'imprimerie à M@gistère ». *ICEM – Institut Coopératif de l'École Moderne – Pédagogie Freinet* [en ligne]. 7 février 2014. [Consulté le 30 janvier 2023]. Disponible à l'adresse : <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/39073>

LANDROIT, Henry, s.d. « À quoi reconnaît-on une classe Freinet ? ». *Éducation populaire. Mouvement Freinet* [en ligne]. [Consulté le 10 février 2023]. Disponible à l'adresse : <https://www.educpop-freinet.be/Aquoi.html>

THOREL, Marcel, s.d. « Stage d'enfants ». *CCRF – Centre Coopératif de Recherche et de Formation à la Pédagogie Freinet* [en ligne]. [Consulté le 12 juin 2023]. Disponible à l'adresse : <https://ccrf-pedagogie-freinet.org/pf/presentation-pf/>

« Le développement de la pensée et le numérique ». *Soizikel : parler pour apprendre et comprendre en pédagogie Freinet* [en ligne]. 27 octobre 2020. [Consulté le 30 janvier 2023]. Disponible à l'adresse : <https://soizikel.wordpress.com/2020/10/27/le-developpement-de-la-pensee-et-le-numerique/>

➤ **Autres**

ACHEROY, Christine, LETERME, Bertrand, 2022. « Être ado à l'heure de Smartschool ». *CERE asbl* [en ligne]. 29 décembre 2022. [Consulté le 24 mai 2023]. Disponible à l'adresse : <https://www.cere-asbl.be/publications/etre-ado-a-lheure-de-smartschool/>

AUBERT, Nicole, 2006. « L'urgence, symptôme de l'hypermodernité : de la quête de sens à la recherche de sensations ». *Communication et organisation* [en ligne]. 29 / 2006. [Consulté le 24 mai 2023]. Disponible à l'adresse : <https://journals.openedition.org/communicationorganisation/3365>

BEAUVAIS, Caroline, BOULC'H, Laetitia, 2019. « Produire un texte avec une tablette tactile à l'école primaire ». *Educavox. Le média des acteurs de l'École* [en ligne]. 23 novembre 2019. [Consulté le 10 février 2023]. Disponible à l'adresse : <https://educavox.fr/innovation/recherche/produire-un-texte-avec-une-tablette-tactile-a-l-ecole-primaire>

BERNARD, François-Xavier, BOULC'H, Laetitia, ARGANINI, Grégory, 2013. « Utilisation de tablettes numériques à l'école. Une analyse du processus d'appropriation pour l'apprentissage ». *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation* [en ligne]. Année 2013, volume 20, p. 513-529. [Consulté le 10 février 2023]. Disponible à l'adresse : https://www.persee.fr/doc/stice_1952-8302_2013_num_20_1_1081

CARDON, Dominique, 2014. « Apprendre / désapprendre. Sur la ligne de crête des apprentissages numériques ». *Educavox. Le média des acteurs de l'École* [en ligne]. 10 octobre 2014. [Consulté le 10 février 2023]. Disponible à l'adresse : <https://educavox.fr/accueil/debats/apprendre-desapprendre-sur-la-ligne-de-crete-des-apprentissages-numeriques>

CITTON, Yves, 2018. « De l'écologie de l'attention à la politique de la distraction : quelle attention réflexive ? ». DUGNAT, Michel (sous la direction de). *Bébé attentif cherche adulte(s) attentionné(s)*. Toulouse, éd. érès, p. 11-17. [Consulté le 25 mai 2023]. Disponible à l'adresse : <https://www.yvescitton.net/wp-content/uploads/2020/08/Citton-EcologieAttentionPolitiquesDistractions-Dugnat-2018.pdf>

COLLIN, Simon, GUICHON, Nicolas, NTÉBUTSÉ, Jean-Gabin, 2015. « Une approche sociocritique des usages numériques en éducation ». *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation* [en ligne]. Année 2015, volume 22, p. 89-117. [Consulté le 10 février 2023]. Disponible à l'adresse : https://www.persee.fr/doc/stice_1764-7223_2015_num_22_1_1688

DENOUEËL, Julie, 2017. « L'école, le numérique et l'autonomie des élèves ». *Hermès, La Revue* [en ligne]. 2017/2, n° 78, p. 80-86. [Consulté le 30 janvier 2023]. Disponible à l'adresse : <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2017-2-page-80.htm?contenu=article>

GAILLARD, Morgane, 2018. « Courir : éprouver les limites du rythme optimal. Bribes de réflexion anthropologique, sociologique et philosophique sur le temps anthropocénique inspirées des ouvrages d'Hartmut Rosa et Guillaume Le Blanc ». *laboratoire espace cerveau* [en ligne]. IAC, Journée d'étude, 16 mai 2018. [Consulté le 25 mai 2023]. Disponible à l'adresse : http://www.laboratoireespacecerveau.eu/fileadmin/user_upload/user_upload/morganegaillard.pdf

HIVERT, Anne-Françoise, 2023. « La Suède juge les écrans responsables de la baisse du niveau des élèves et veut un retour aux manuels scolaires ». *Le Monde* [en ligne]. 21 mai 2023. [Consulté le 24 mai 2023]. Disponible à l'adresse : https://www.lemonde.fr/planete/article/2023/05/21/numerique-a-l-ecole-la-suede-juge-les-ecrans-responsables-de-la-baisse-du-niveau-de-les-veles-et-fait-marche-arriere_6174171_3244.html

LEHMANS, Anne, CAPELLE, Camille, LIQUÈTE, Vincent, 2019. « Entre choix et contraintes : figures de la déconnexion à l'école ». *OpenEdition Journals. Sciences de la société* [en ligne]. N° 103. [Consulté le 24 mai 2023]. Disponible à l'adresse : <https://journals.openedition.org/sds/10326#tocto1n3>

MABI, Clément, 2023. « Le numérique que nous voulons ». *AOC* [en ligne]. 21 mars 2023. [Consulté le 27 mars 2023]. Disponible à l'adresse : <https://aoc.media/opinion/2023/03/20/le-numerique-que-nous-voulons/>

MARTI, Pierre-Antoine, 2023. « ChatGPT : "Le futur sera très différent du présent" ». *AOC* [en ligne]. 20 mai 2023. [Consulté le 24 mai 2023]. Disponible à l'adresse : <https://aoc.media/entretien/2023/05/19/chatgpt-le-futur-sera-tres-different-du-present/>

OPEN, UNAF, 2022. « Parents, enfants & numérique ». *Unaf* [en ligne]. 2022. [Consulté le 24 mai 2023]. Disponible à l'adresse : <https://www.unaf.fr/ressources/etude-exclusive-parents-enfants-numerique/>

RIGONI, Isabelle, 2015. « Twitter en maternelle. Apprentissage des réseaux sociaux en milieu scolaire et accompagnement des élèves ». LOICQ, Marlène, RIO, Florence (dir.). *Les jeunes : acteurs des médias. Participation et accompagnement* [en ligne]. Éditions du Centre d'études sur les Jeunes et les Médias, p. 85-96. [Consulté le 10 février 2023]. Disponible à l'adresse : https://www.academia.edu/13561303/Twitter_en_maternelle_Apprentissage_des_r%C3%A9seaux_sociaux_en_milieu_scolaire_et_accompagnement_des_%C3%A9l%C3%A8ves?email_work_card=title

WILPERT, Marie-Dominique, 2018. « Entre repères éducatifs, valeurs et normes : "Attention, passages dangereux !" ». NEYRAND, Gérard, COUM, Dominique, WILPERT, Marie-Dominique. *Malaise dans le soutien à la parentalité. Pour une éthique d'intervention*. Toulouse, éd. érès, p. 55-88.

Sites internet

➤ Pédagogie Freinet

Éducation populaire – Mouvement Freinet

<https://www.educpop-freinet.be/>

Centre Coopératif de Recherche et de Formation à la Pédagogie Freinet (CCRF-PF)

<https://ccrf-pedagogie-freinet.org/ccrf/pf-liege/>

La pédagogie Freinet à l'ère du numérique

www.pixus.be

ICEM – Institut Coopératif de l'École Moderne – Pédagogie Freinet

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

Soizikel : parler pour apprendre et comprendre en pédagogie Freinet

<https://soizikel.wordpress.com/>

Classes Virtuelles Coopératives

<https://cvc-freinet.fr>

<https://cvc-freinet.org>

La classe Freinet du Professeur Hervé

<https://twitter.com/laclassefreinet>

<https://www.youtube.com/laclassefreinet>

➤ **Écoles fondamentales en pédagogie Freinet¹**

L'Autre École (Auderghem)

<https://www.autre-ecole.org/>

L'école des Bruyères (Louvain-la-Neuve)

<https://www.bruyeres.be/>

Écoles communales Clair-Vivre Alpha et Clair-Vivre Omega
(Evere)

<http://www.clairvivre.be/>

Groupe Scolaire « Célestin Freinet » Naniot-Érables (Liège)

<http://www.naniot.be/>

École Freinet Belleflamme (Liège)

<https://www.freinet-belleflamme.be/>

➤ **Autres**

Le blog de Bernard Collot

<http://education3.canalblog.com>

CEMÉA – Ressources & outils sur le numérique

<https://www.cemea.be/Ressources-outils>

¹ Nous répertorions ici uniquement les écoles où nous avons mené un entretien avec un·e ou plusieurs enseignant·e(s).