

Séminaire B : NTIC

Atelier 4 : Focus sur l'usage des TICE par les enseignants en France

✉ Auteur : Jacques WALLET

Cet atelier remplace celui de François Larose prévu initialement

PDF

En 1999, un auteur américain Larry Cuban estimait qu'aux Etats-Unis, dans des établissements bien équipés en informatique : 2 enseignants sur 10 seulement étaient des utilisateurs réguliers de l'ordinateur en classe, 3 ou 4 des utilisateurs très occasionnels, enfin que 4 ou 5 ne l'utilisaient jamais. Moins que des résistances « technophobiques » individuelles, c'est l'organisation pédagogique de l'enseignement structurée autour de cours collectifs de 50 minutes qui empêche une introduction réelle de l'ordinateur dans les classes, séquences trop courtes, élèves trop nombreux, seraient donc les premiers obstacles. On comprend ainsi le titre de l'article « *Don't blame teachers for low computer use in classrooms* » et l'on constate aussi que la situation française des collèges ou des lycées présente globalement les mêmes caractéristiques. Dès 1994, Jacques Perriault avertissait d'ailleurs qu' « *Il n'est plus possible de concevoir l'enseignement en séquences d'environ une heure, alors que l'utilisation du multimédia en classe ou en autoformation suppose l'élasticité* ». Ne prenons qu'un exemple qui ne remet pas en cause le système éducatif en profondeur... Un article récent du CNDP évoque la progression quantitative des ordinateurs à l'école et des tableaux interactifs, les chiffres sont globaux ou donnent un ratio par élève : en France, 1 ordinateur pour 10 élèves de l'école primaire en 2010. Mais quid de conseils ou de consignes pour l'installation des machines (concentration dans une salle spécialisée ou dispersion dans toutes les classes de l'établissement) la régulation de l'utilisation, l'aide aux enseignants, que dire de la figure floue des personnes ressources en TICE (Villemonteix 2007), l'évaluation des pratiques des enseignants enfin... Rien n'est dit... Et si en définitive c'était cela, plus que le nombre de machines l'important ?

Quelle posture pour le chercheur alors ? Il importe avant tout de se garder d'emprunter une démarche trop simplificatrice... De conserver un point de vue multi-référencé. Cette démarche se heurte à deux types de posture des acteurs de terrain.

L'une sourde (terme polysémique) qui privilégie l'approche ethno-centrée sur la seule pratique de l'enseignant, en faisant « comme-ci » les technologies étaient transparentes et seul le contenu disciplinaire à enseigner serait déterminant. Dans la pire tradition du « mieux on le sait mieux on l'enseigne », on pourrait dire : « mieux on le sait mieux on l'enseigne, même dans un dispositif médiatisé » (du powerpoint au campus virtuel)...

Ceci ne doit pas conduire pour autant à une autre posture, trop souvent rencontrée, où l'approche techno-centrée est dominante. On délivre ou l'on décrit une formation sur et à l'outil, sans avoir recours à au moins une étude de cas « disciplinaire ». Pour caricaturer un peu, on rencontre dans certains plans français de formation continue, une formation des personnes ressources TICE sur le travail collaboratif ou après la découverte de logiciels (dont certains ne seront jamais accessibles aux enseignants de retour dans leurs établissements scolaires), les stagiaires font un travail collaboratif sur la notion de travail collaboratif... On s'étonnera ensuite que les forums ou autres wiki ont du mal à tenir la distance, et de l'absence concrète d'impact de ce type de démarche sur les pratiques des enseignants...

La réflexion théorique comme la formation à des pratiques et des outils sont optimales dans une multi-référenciation et en situation d'usage pédagogique...

Notre approche a longtemps, comme celle de la plupart des chercheurs, consisté à privilégier ce qui se passe dans les classes, pendant les cours, autour d'une interrogation pourquoi le modèle scolaire résiste (terme polysémique) t-il bien à l'informatique ? En d'autres termes, le rapport entre technologie et innovation pédagogique...

De façon récurrente, l'introduction des nouvelles technologies dans l'éducation et la formation, de la lanterne magique aux outils de l'Internet et maintenant aux technologies mobiles, fait l'objet de nombreuses controverses. En effet ces instruments sont tantôt présentés comme une panacée aux problèmes de l'échec scolaire (motivation accrue, développement des interactions...) et tantôt, au contraire, sont montrés comme des éléments qui vont nuire à la fois, à la conduite des apprentissages (surcharge cognitive...), mais aussi à la professionnalité enseignante (disparition de l'enseignant, technologie lourde ou peu fiable...).

Si l'intégration des TICE est acquise, alors d'autres débats surgissent. Parmi les nombreux modèles d'analyses présentés dans la littérature de recherche, nous nous sommes focalisés sur une dichotomie courante dans l'étude des usages des nouvelles technologies pour l'éducation.

Les technologies sont vues soit au travers du prisme de « l'intégrationnisme » soit au travers de celui du constructivisme.

Dans le premier cas, la perspective intégrationniste, les technologies ne vont pas bouleverser les pratiques enseignantes et donc le système scolaire tel qu'on le connaît actuellement.

A l'opposé, la perspective constructiviste, postule que les technologies, inéluctablement, amènent à une transformation de l'école. Qu'en est-il ? Quelles hypothèses peut on avancer ?

L'observation des usages dans les classes, l'étude des discours sur les pratiques passées, la comparaison avec les questions posées dans d'autres pays, m'ont conduit à cerner 5 points de tensions conceptuelles (Wallet 2006) qui interagissent entre eux. Il s'agit des enjeux implicites ou explicites qui impliquent l'adoption ou le rejet des TICE, sur une durée variable, par un enseignant, une collectivité ou une institution éducative.

- La crainte de la concurrence de la perte de pouvoir du professeur
- La crainte du direct du non maîtrisé, du non vérifié toujours présente
- La place incertaine dans la plupart des disciplines en dépit des déclarations volontaristes (voir plus haut) de l'institution
- L'incertitude sur la nécessité des « apprentissages informatiques » et des certifications.
- Les incertitudes sur les capacités des élèves et la prise en compte de leur « culture extra scolaire »

Il conviendrait cependant de distinguer les heures d'enseignements disciplinaires des heures de TPE, des itinéraires de découverte, de CDI : moments de l'emploi du temps où la nature des activités, la dimension réduite des groupes favorisent l'usage de l'informatique

Pour de multiples raisons, chaque établissement a dans le domaine des TICE ses caractéristiques propres par exemple, dans les collèges : l'extrême importance mais aussi l'extrême diversité (il s'agit d'une spécificité française pas toujours compréhensible au-delà de l'hexagone) du rapport documentaliste/prof technologie/prof discipline motivé dans une ou l'autre des disciplines scolaires.

En fait, le plus important est peut être ce qui se passe en dehors de la classe pratiques que je nommerai faute de mieux périscolaires...

Cuban (voir plus haut) qui constatait un usage limité dans les classes notait aussi que « pour leur travail de préparation de cours, 7 enseignants sur 10 utilisent régulièrement l'ordinateur. »

Dans ce domaine, on mesure des évolutions importantes : alors que, surtout dans le second degré, la préparation des cours était présentée et largement ressentie comme une activité individuelle, les comportements changent, ainsi de plus en plus nombreux sont les enseignants qui vont :

- Intégrer des ressources du Net à leur préparation de cours
- Participer à une liste de diffusion, échanger
- S'impliquer dans une communauté virtuelle éducative

Une nouvelle perspective semble s'ouvrir cependant : car, à la différence de ce qui s'était passé jusqu'à présent, les pratiques personnelles ou sociales des enseignants intègrent aujourd'hui massivement l'usage des magnétoscopes, des micro-ordinateurs pour la bureautique et d'Internet pour les communications. De ce fait, de nouvelles contradictions émergent. Plus qu'une standardisation passive, ou une substitution brutale de l'enseignant, on assiste à une émergence de nouvelles formes d'accès à la documentation et surtout au travail partagé... Cette entrée, peu traitée dans la recherche pédagogique, pourrait devenir le levier de la transformation de l'acte éducatif en créant les conditions d'une réflexion puis d'un transfert, au niveau des élèves cette fois, dans les démarches d'apprentissages.

Une nouvelle perspective semble s'ouvrir cependant : car, à la différence de ce qui s'était passé jusqu'à présent, les pratiques personnelles ou sociales des enseignants intègrent aujourd'hui massivement l'usage des magnétoscopes, des micro-ordinateurs pour la bureautique et d'Internet pour les communications. De ce fait, de nouvelles contradictions émergent. Plus qu'une standardisation passive, ou une substitution brutale de l'enseignant, on assiste à une émergence de nouvelles formes d'accès à la documentation et surtout au travail partagé... Cette entrée, peu traitée dans la recherche pédagogique, pourrait devenir le levier de la transformation de l'acte éducatif en créant les conditions d'une réflexion puis d'un transfert, au niveau des élèves cette fois, dans les démarches d'apprentissages.

La préparation des cours met dorénavant en concurrence le modèle humaniste et individualiste de préparation des cours avec *des modèles médiatisés*. Cette concurrence est complexe : Il faut opposer une tradition de l'école primaire et une tradition du second degré dans la préparation des cours. Dans le primaire : fiches pédagogiques (*Le Journal des Instituteurs*, ou la revue *La Classe*), livres du maître, diffusés avec les manuels des élèves offrent à l'enseignant un large éventail de support de cours qu'il peut utiliser tels quels ou adapter selon ses envies et ses besoins. Dans le secondaire, la tradition est beaucoup plus individuelle, en particulier en lettres ou en sciences humaines. La préparation des cours est souvent vécue comme un acte strictement personnel : une alchimie individuelle mêlant contenus et démarche pédagogique, reposant elle-même sur des exercices tirés des manuels sous des formes canoniques qui servent largement de référent à l'évaluation des enseignants. L'Inspection Générale est encore dans son ensemble très attachée à tout ce qui personnalise l'évaluation et particulièrement à la préparation individuelle des cours par les enseignants.

Les mentalités évoluent très vite, qu'il semble loin le temps où une enquête du Syndicat National des Enseignements de Second degré¹, auprès des syndiqués sur *le travail en équipe*, montrait une opinion très éclatée avec 38,39% des enseignants du secondaire favorables à une élaboration commune des cours et des documents, et 39,05% contre.

C'est donc surtout, mais pas seulement, au niveau du second degré que la forme médiatisée de préparation se pose avec acuité et tension. Le modèle de construction et de transmission du savoir est de plus en plus questionné. Des formes nouvelles de collaboration interpersonnelles émergent rapidement. Encouragées souvent par certains formateurs d'IUFM (Ferrone, 2006), la préparation de cours sur traitement de texte combinée à l'usage du courrier électronique multiplie les opportunités d'échanges, entre collègues, en local ou à distance. De nombreux exemples pourraient être cités pour montrer que localement un inspecteur peut jouer un rôle moteur. Le cours, échangé sous une forme électronique reste « ouvert » permettant à un enseignant de modifier à son gré le texte initial. Plus que la crainte d'une standardisation passive, ou d'une substitution brutale de l'enseignant, on assiste à une émergence de nouvelles formes d'accès à la documentation, et surtout au travail partagé (je n'utiliserais pas les termes connotés comme collaboratif ou coopératif, trop connotés et politiquement/pédagogiquement corrects, même si l'idée est la même)... Plusieurs recherches amènent à proposer la classification en quatre types de modes de préparation des cours.

Type 1 : préparation de cours manuscrite, échanges exceptionnels avec les collègues

Type 2 : préparation du cours sur traitement de texte à partir des ressources traditionnelles (manuels, livres), échanges en progression soit au sein de groupes de travail informels, internes à l'établissement et interpersonnels, via le courrier électronique. « Se moderniser sans perdre son âme ».

Type 3 : préparation du cours sur traitement de texte à partir de ressources souvent numériques trouvées dans des banques de données de statuts divers (Encyclopédies en ligne, sites Web).

L'échange est moins fréquent car le copier-coller pratiqué pourrait « sembler peu honorable aux yeux de certains collègues », comme cela a été dit par plusieurs enseignants de classes préparatoires notamment.

Type 4 : préparation du cours sur traitement de texte vécu comme un acte coopératif et mutualisé, souvent à distance, soit par l'intermédiaire de la fréquentation de sites personnels ou associatifs dans la discipline, ou par le biais d'un échange dans le cadre d'une liste de diffusion, instituée par exemple par un groupe d'ex-condisciples au sein d'un IUFM.

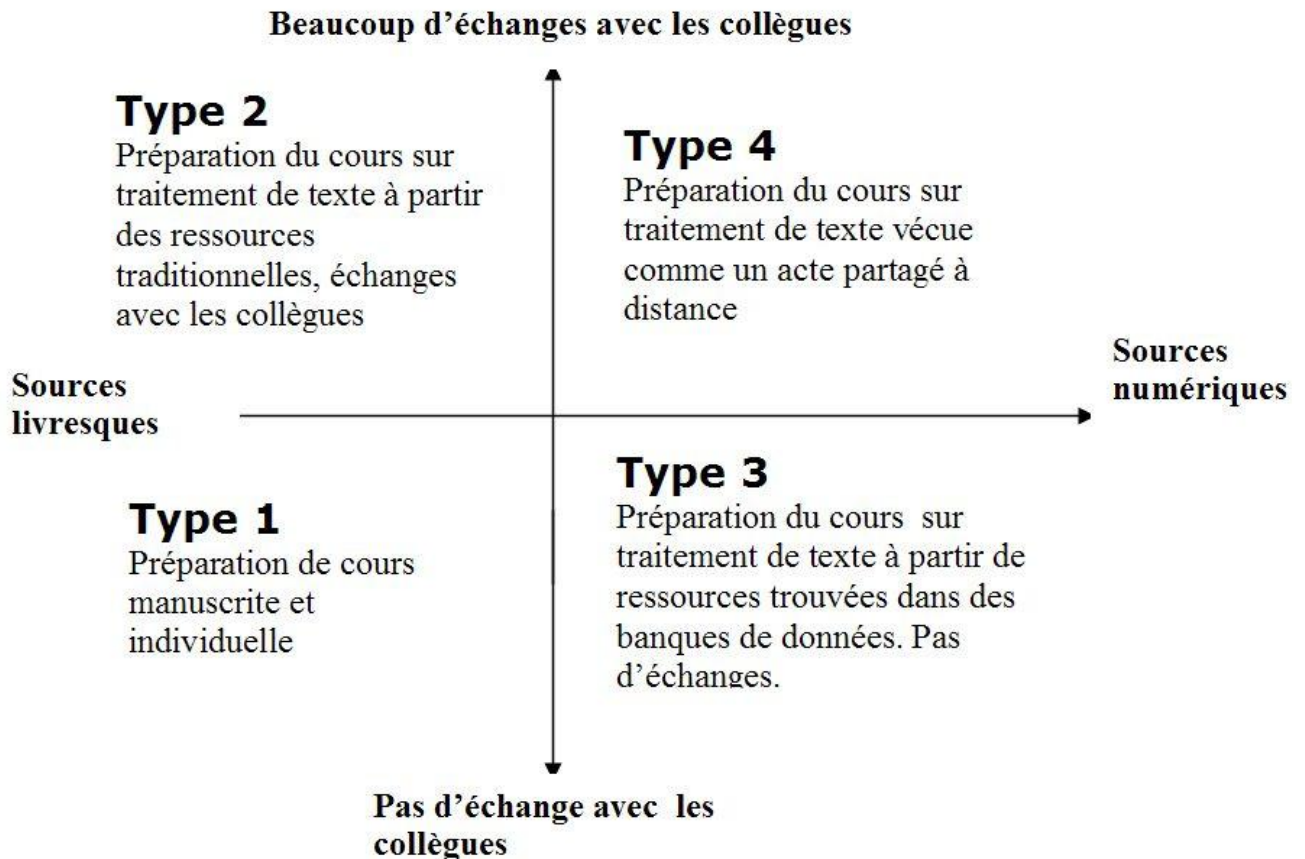


Figure 1 *Les modes de préparation des cours dans le secondaire*

Cette typologie est bien sûr très réductrice et, dans ce domaine, les pratiques décrites par les enseignants varient énormément d'une discipline à une autre et parfois, pour une même personne, d'un niveau de classe à un autre. Une représentation schématisée présente cependant le mérite de suggérer qu'il existe de nombreuses postures intermédiaires. Enfin, ces mutations ne sont pas immédiates mais progressives.

Les pratiques personnelles ou sociales des enseignants intègrent massivement l'usage des magnétoscopes, des micro-ordinateurs pour la bureautique et d'Internet pour les communications et la recherche documentaire. C'est surtout, mais pas seulement, au niveau du second degré que la forme médiatisée de préparation se pose avec acuité et tension. Le modèle de construction et de transmission du savoir est de plus en plus questionné. Des formes nouvelles de collaboration interpersonnelles sont en émergence. La préparation de cours sur traitement de texte combinée à l'usage du courrier électronique multiplie les opportunités d'échanges, entre collègues, en local ou à distance. Cette entrée, peu traitée dans la recherche pédagogique, qui favorise au delà du foisonnement un peu anarchique des ressources en ligne : dimension collaborative, travail en équipe, relations interactives, recherche et actualisation des données, pourrait devenir le levier de la transformation de l'acte éducatif, en créant les conditions d'une réflexion puis d'un transfert, au niveau des élèves cette fois, dans les démarches d'apprentissages.

Il est clair qu'au-delà du foisonnement un peu anarchique des ressources en ligne, que les représentations des enseignants évoluent vite et que les modes coopératifs de travail vont progresser. Il s'agit, peut être, de la question centrale de l'ingénierie de formation, particulièrement dans le second degré. Cette entrée, traitée dans plusieurs thèses ces dernières années, pourrait devenir le levier de la transformation de l'acte éducatif, en créant les conditions d'une réflexion puis d'un transfert, au niveau des élèves cette fois, dans les démarches d'apprentissages.

La thèse récente de Georges Ferrone montre comment à l'IUFM de Créteil ces types de pratiques sont institutionnalisées, alors que la thèse de Jean Marc Turban sur les listes de diffusion dans le premier degré postule que ce type de pratiques se construit en fait en dehors voire contre les institutions de formation... Les progrès de l'intégration des TICE ou de la FAD dans les pratiques pédagogiques, dans l'évolution des postures des apprenants au sein des dispositifs de formation en ligne, se font moins par les injonctions institutionnelles, ou les progrès de la recherche que par la « transpiration » des pratiques personnelles de communication des acteurs de l'éducation dans leurs pratiques en TICE .

¹Enquête du SNES auprès de syndiqués sur *le travail en équipe* (tableau cité sans explication quantitative) revue Université Syndicaliste N°534, 23 décembre 2000, page 7

Sitographie

<http://www.educnet.education.fr>

<http://www.educasource.education.fr/>

Autres références

<http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/juin2006.htm>

<http://www.benchmark.fr/catalogue/publication/46/resume/index.html>

http://www.pewinternet.org/PPF/r/166/report_display.asp

Blogs pédagogiques

<http://www.cafepedagogique.net/disci/pratiques/63.php>

<http://www.directioninformatique.com/DI/client/fr/DirectionInformatique/Nouvelles.asp?id=40404>

<http://www.infobourg.com/sections/webbabillards/webbabillards.php>

http://www.franparler.org/parcours/blogs_applications.htm

<http://www.oopossum.ca/index.html>

<http://zeroseconde.blogspot.com/2004/07/30-raisons-dintgrer-les-cybercarnet-en.html>

<http://www.eportfolioquebec2006.org/>

Bibliographie

- Cuban Larry (1999) *Don't blame teachers for low computer use in classrooms*, in Los Angeles Times, August 22.
- Ferrone Georges (2006) *le travail collaboratif les nouvelles technologies et les activités d'écriture et de construction des connaissances dans la formation des enseignants*, thèse de doctorat Paris 8.
- Perriault Jacques (1994), « Les multidébats du multimédia », *Le Monde de l'Education*, novembre 1994.
- Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, Armand Colin, 1968.
- Turban Jean Marc (2004), *Rapport aux savoirs des abonnés aux listes de diffusion pour enseignants du premier degré*, thèse de doctorat Rennes2.
- Wallet Jacques (2006), « observer une séquence pédagogique médiatisée » *dans Savoirs en action et acteurs de la formation*, (dir JP Astolfi) Rouen, PURH.
- Villemonteix François (2007), *Les animateurs informatiques*, Thèse de doctorat Paris5.
- Wallet Jacques (2006) avec Liautard D. et. Marquet P, « L'enseignement scolaire », mars 2006 revue *Distance et savoirs*, Paris, Lavoisier.

Bibliographie complémentaire

- Charlier Bernadette, Peraya Daniel (2007) *Transformation des regards de recherche en technologie de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck.
- Moeglin Pierre (2002), « Qu'y a-t-il de nouveau dans les nouveaux médias ? » *les TIC, état des lieux et questions de recherche*, (Coor GL Baron et E. Bruillard) Paris, MSH, INRP
- Wallet Jacques (2006) « à l'heure de la mondialisation, peut-on supprimer les enseignants ? », article revue *Hermès 45*, (Coor Oillo D., Mve-Ondo B), *Société de la communication et accès aux savoirs*, CNRS, Paris.

Activités de l'atelier

Activité 1

Résumez le texte FOCUS (15 lignes environ)

Activité 2

Donnez des exemples (au niveau de votre choix) d'activités pédagogiques avec les TICE dans une approche « constructiviste », dans une approche « intégrationiste ». (30 lignes environ.)

Vos exemples seront issus de votre expérience, de votre imagination ou encore de vos lectures : dans ce texte des thèses sont citées, on peut les trouver, ou trouver des articles de leurs auteurs sur la toile, des sites internet et des ressources bibliographiques sont également indiqués.

Activité 3

3 choix, ne traitez que l'un d'entre eux

1. Dans le texte (dossier documentaire de l'INRP) relevez les éléments qui sont en rapport (en complément ou en contradiction) avec le texte FOCUS. (20 lignes environ).

http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/42_fevrier2009.htm

Sur les traces du marché mondial de l'éducation, A Calvet

2. Dans le texte (dossier documentaire de l'INRP) relevez les éléments qui sont en rapport (en complément ou en contradiction) avec les texte FOCUS. (20 lignes environ).

http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/41_janvier2009.htm

Impact des TICE dans l'éducation : une alternative pour l'individualisation, F Poyet

3. Cette situation française décrite dans le texte FOCUS est-elle de mise dans votre pays ? Quelles sont les évolutions ? (30 lignes environ)

Activité 4

2 choix, ne traitez que l'un d'entre eux

1. Le texte propose (comme hypothèse) une typologie des enseignants, seul ou à plusieurs (3 maximum) en vous organisant pour coopérer, vous discuterez cette typologie et répondrez à la question suivante : « peut-on affirmer qu'un type d'enseignant est plus efficace qu'un autre ? » (30 lignes environ)

2. Le texte évoque peu le rôle des ministères et des autorités académiques, seul ou à plusieurs (3 maximum) en vous organisant pour coopérer, répondrez à la question suivante : « quel doit être le rôle des autorités académiques et des ministères face au développement des pratiques coopératives des enseignants » (30 lignes environ)



Consignes techniques

Chaque contribution doit être un .doc ou un .rtf et être nommé de façon à faire apparaître vos nom, prénom et numéro de l'activité. Un entête mentionnant votre adresse mail, le nom de l'enseignant et l'énoncé de(s) la question(s) est également attendu. Se reporter au fichier d'aide pour de plus amples informations à ce sujet [en cliquant ici](#) .