

L'impact de la prise de fonction : évolution des représentations des TICE par des nouveaux enseignants

Valérie LEGROS et l'équipe de Limoges

La présente recherche se focalisera sur les enseignants. Aujourd'hui, les pionniers ne sont plus les seuls utilisateurs de TICE dans les écoles. Sans être des experts, ni se considérer comme tels, des enseignants intègrent de plus en plus les TICE dans leurs pratiques pédagogiques. Pourtant tous ne le font pas encore.

Dans sa revue des études et expériences réalisées en Amérique et en Europe sur les TICE, Karsenti (2002) souligne : « la littérature scientifique met en évidence douze principaux problèmes liés à l'intégration des TIC dans le travail enseignant ». En première position, il mentionne « les facteurs individuels (motivation-attitude-intérêt, sentiment d'auto-efficacité, sentiment de compétence, ouverture à l'innovation, niveau de confrontation et valeur accordée aux technologies de l'information et de la communication, croyances, etc.) ». Sans reprendre tous ces éléments *in extenso*, nous nous interrogerons sur les représentations des TIC et des TICE portées par les enseignants du premier degré. Cette recherche part de l'idée largement démontrée par ailleurs en psychologie sociale que les pratiques sont directement en lien avec les représentations sociales des acteurs qui les mettent en œuvre.

Les représentations ne sont pas données *ad vitam eternam*. Comme tous les objets sociaux, elles évoluent pour conserver leur pertinence et leur utilité. Les représentations sociales évoluent lentement au sein de la société. Mais elles sont susceptibles d'évolutions plus rapides au niveau des individus. « On doit tout d'abord remarquer que l'apparition d'une nouveauté ou d'un changement n'est pas nécessairement contradictoire avec des croyances anciennes. L'effort d'adaptation au changement n'entraîne pas obligatoirement une remise en question de représentations existantes. » (Abric, 2001, 39) Toutefois, « Il faut aussi préciser qu'il est rare qu'un changement affecte tout le monde en même temps et de la même manière. [...] Il existe, sans doute, une période de temps incompressible pour que la plupart des membres d'un groupe soient affectés par le changement dans des proportions comparables. » (Id., 39-40)

Ainsi on peut supposer que les représentations des enseignants seront différentes en fonction du moment où ils se situent dans leur carrière. Certains enseignants n'ont pas été formés aux TICE, ces outils ne font pas forcément partie de leur environnement quotidien. A l'inverse, d'autres enseignants, plus jeunes, ont suivi des formations intégrant les TICE comme objet d'apprentissage. Leur rapport à ces outils sera forcément différent. La dimension temporelle est donc à prendre en compte dans l'analyse des représentations. Si les représentations sociales évoluent à l'intérieur des groupes sociaux, elles peuvent également se modifier au niveau même des individus appartenant à ces groupes sociaux. Sans vouloir être exhaustifs, insistons sur deux points : la construction de la représentation sociale et son

évolution individuelle en fonction des pratiques. La représentation sociale est incorporée par chaque individu et partagée au niveau du groupe social.

L'objet de cette recherche interroge donc le lien entre les pratiques des enseignants (intégrant ou non les TICE) et leurs représentations de cette situation. Notre attention sera particulièrement orientée vers les nouveaux enseignants, ceux qui entrent dans la profession : Comment les nouveaux enseignants arrivent-ils à intégrer ou non les TICE dans leurs pratiques pédagogiques ? Quelles représentations y sont associées ? Dans quelles conditions acceptent-ils de passer à l'action ? Quels impacts ont les échanges avec les collègues dans ce processus ? La prise de fonction entraîne-t-elle une évolution des représentations dans le domaine ? Tous ces éléments devraient permettre de réinterroger la formation des enseignants aux TICE, qu'il s'agisse de la formation initiale ou de la formation continuée.

Méthodologie de la recherche

L'enquête auprès des enseignants s'est déroulée en deux phases distinctes. Dans un premier temps, 25 enseignants en poste dans des écoles de la Haute-Vienne ont été interrogés. Dans un second temps, l'enquête s'est poursuivie auprès de 26 professeurs des écoles stagiaires et néo-titulaires (désignés par la suite T1 et T2, titulaires première année et titulaires deuxième année). Ces deux phases ont été menées par entretiens semi-directifs. Ceux-ci ont permis de recueillir les discours des enseignants interrogés. Les guides d'entretien destinés aux nouveaux enseignants ont été construits en fonction des interrogations et des éléments dégagés lors de la première enquête auprès des enseignants en poste depuis plusieurs années. L'entretien était structuré autour de trois grands points :

- 1 – les pratiques déjà mises en place dans les classes ;
- 2 – les réflexions et avis personnels sur l'utilisation des TICE ;
- 3 – la formation à l'utilisation des TICE.

Un point supplémentaire a été ajouté dans les guides d'entretien à destination des nouveaux enseignants : la culture d'échange. Comme les PE2 ne sont pas intégrés dans une équipe pédagogique, nous avons voulu poser la question des échanges avec d'autres dans une perspective plus large. Les T1 et T2 ont été interrogés par rapport à la réflexion de l'équipe pédagogique de leur(s) école(s) d'affectation.

Les discours recueillis ont été traités par analyse de contenu. Des catégories d'éléments ont été déterminées en fonction de rubriques posées *a priori*, et issues des résultats de la première enquête pour la deuxième et la troisième enquêtes. De nouvelles rubriques se sont révélées au cours du traitement.

I – SYNTHÈSE DES RESULTATS

1 – Des profils de formation assez ressemblants

Au départ, différents profils se dégagent parmi nos enseignants. Commençons par les analyser au niveau de leur formation. Les enseignants en poste non-utilisateurs constituent un premier profil car eux se déclarent non formés : ils ne savent pas utiliser le matériel, ils n'en connaissent pas le fonctionnement, ils n'ont aucune pratique personnelle.

Parmi tous les autres enseignants interrogés, de grandes ressemblances apparaissent dans leurs discours, particulièrement par rapport à leur autoformation. Tous déclarent, à un moment ou un autre, qu'ils ont appris seuls. Chez ces enseignants en poste utilisateurs, néo-titulaires et stagiaires, deux éléments reviennent de façon récurrente : l'utilisation personnelle des TIC(E) et la coformation.

L'autoformation que tous ces enseignants affirment se fait sous le mode d'une manipulation personnelle de matériels, équipement personnel dans la très grande majorité des cas, matériel mis à leur disposition à l'IUFM pour les PE2. Ainsi l'expérimentation, le tâtonnement personnel semblent les meilleures façons de progresser pour tous. Mais les effets de ce mode d'apprentissage sont à considérer : les connaissances acquises par chacun sont très variées, les niveaux très différents. Il devient très difficile de mettre en place une formation institutionnelle qui satisfasse aux besoins et attentes de tous.

La coformation est un autre mode de formation cité par les enseignants interrogés. Une évolution est ici perceptible. Si beaucoup déclarent faire appel à des personnes de leur entourage privé, familial ou amical, avec l'entrée dans la carrière le réseau professionnel devient un appui de plus en plus fort. Il est alors fait appel aux collègues, qu'ils soient enseignants ou aide-éducateurs, voire conseillers pédagogiques, pour une aide face à un problème précis rencontré, face à un besoin de formation défini.

Mais au-delà de ces similitudes, il nous faut néanmoins dissocier deux profils différents chez tous ces enseignants interrogés.

D'un côté, nous trouvons les enseignants en poste qui, pour certains, sont de véritables autodidactes et n'ont reçu aucune formation dans le domaine. Ils ont appris seuls, en tâtonnant. Peu ont suivi des stages de formation continue. Il s'agissait alors de formations qui, de leur propre aveu, ne leur ont rien apporté, soit que le matériel qu'ils utilisaient est devenu obsolète, soit que le manque d'exercice après le stage leur en a fait perdre tout le bénéfice.

De l'autre côté, les stagiaires et néo-titulaires constituent un autre profil. Même si tous déclarent s'être autoformés aux TIC(E), ils n'en ont pas moins reçu une formation institutionnelle, à l'IUFM, à l'université, et même parfois pour certains durant leur scolarité primaire ou secondaire. Ainsi même s'ils affirment que ces formations ne leur ont rien apporté, on peut tout de même penser qu'elles ont orienté certains de leurs apprentissages qu'ils auront ensuite pu développer seuls. La perspective est donc assez différente de celle des enseignants en poste car tous ces nouveaux enseignants disposent au moins de bases pour l'utilisation de ces outils.

Au bout du compte, nous observons chez tous les utilisateurs des TICE, au moins dans le cadre d'une utilisation personnelle/privée de ces outils, une familiarisation progressive où

l'apprentissage privé et les orientations proposées par des formations institutionnelles se conjuguent. Pourtant comme le soulignent Baron et Bruillard : « Les effets sur les pratiques professionnelles de cette pratique personnelle ne sont pas négligeables, notamment en ce qui concerne les préparations de cours et les documents remis aux élèves. Mais cela ne préjuge que faiblement de la compétence à mettre en œuvre en classe des activités utilisant les technologies. » (2000, 157). Ainsi tous les professeurs des écoles formés aux TICE dans le cadre d'une formation institutionnelle à l'IUFM n'en développent pas pour autant automatiquement des activités intégrant les TICE auprès des élèves.

2 – Des pratiques des PE2 à celles des enseignants en poste : un continuum

Nous ne traiterons pas ici des enseignants en poste qui n'utilisent pas les TICE. Mais chez leurs collègues, des plus jeunes aux plus expérimentés, une évolution est perceptible.

Dans le groupe des professeurs stagiaires, une petite moitié n'a engagé aucune activité incluant les TICE, l'autre moitié a mis en place des activités. Mais il convient ici de nuancer. Ceux qui ont utilisé les TICE dans la classe se différencient encore : la moitié a réellement initié des activités qui étaient pensées puis mises en œuvre, tandis que l'autre moitié n'a fait que continuer des activités déjà mises en place dans la classe. Dans cette catégorie, certains se montrent d'ailleurs très critiques par rapport à ces activités mais n'ont rien initié pour les faire évoluer.

Chez les PE2, une disjonction apparaît entre pratiques personnelles des multimédias et intégration dans les pratiques professionnelles. Les utilisations personnelles sont souvent importantes et maîtrisées : navigation sur internet, chat, productions d'écrits avec traitement de texte et tableur, utilisation de graveurs ou de scanner, etc. Mais face à cela, les usages professionnels sont très limités dans la classe même si ceux qui utilisent l'informatique pour faire leurs préparations (usage personnel à vocation professionnelle) sont plus nombreux.

Chez les néo-titulaires (T1 et T2), les pratiques intégrant les TICE sont plus nombreuses. Toutefois, en première année d'exercice, des limites sont évidentes quant aux conditions de leur utilisation. Avoir en charge un CP et avoir en charge plusieurs classes pendant la semaine ou l'année sont deux conditions qui limitent considérablement l'usage des TICE dans la classe. En deuxième année d'exercice, les expériences sont plus poussées allant jusqu'à la mise en place d'activités visant l'alimentation du site de l'école.

Tout comme les enseignants en poste, les néo-titulaires mettent en place des activités dans deux grands domaines : la maîtrise de la langue avec utilisation de logiciels en lecture et du traitement de texte en production d'écrits, et la recherche d'informations sur CDROM et internet. Le premier domaine concerne les cycles 2 et 3 tandis que le second concerne plutôt le cycle 3.

Les pratiques déclarées par les néo-titulaires s'inscrivent également dans un continuum quant à l'intégration des outils multimédias dans les activités de la classe. L'utilisation individuelle par l'enseignant devant les élèves, la proposition d'activités d'appoint sur l'ordinateur de la classe, la manipulation réelle d'outils (logiciels, internet) par

les élèves lors de certaines activités constituent trois niveaux de l'intégration des TICE dans les séances. Les deux derniers niveaux sont conditionnés par la présence du matériel dans la classe ou dans la salle informatique.

Ces activités intégrant l'utilisation de moyens multimédias posent néanmoins la question du statut de ces technologies. Outils d'apprentissage, elles requièrent des apprentissages spécifiques et des séances prévues à cet effet. A ce sujet, le B2I est un objet pédagogique assez mal maîtrisé des néo-titulaires interrogés. Les seuls à le connaître précisément sont ceux qui y ont été confrontés dans leur classe ou leur école.

En définitive, au niveau des pratiques, une évolution se fait jour entre les stagiaires et les enseignants en poste. Les premiers sont assez réticents ou prudents quant à l'utilisation des TICE dans la classe. Mais dès la première et surtout la deuxième année d'exercice, un usage intégré aux activités des élèves est perceptible, à l'égal de ce qui est observable chez les enseignants en poste.

Les professeurs stagiaires et ceux qui entrent tout juste dans la carrière (première année d'exercice) sont moins utilisateurs des TICE que leurs aînés. L'entrée dans le métier et la pression qui y est attachée constituent des éléments explicatifs de cette prudence. Il semble que l'entrée dans la profession induise une pression forte par rapport à l'acquisition de gestes professionnels essentiels, voire plus essentiels. Nous l'avons vu avec l'absence d'usage quand les néo-titulaires commencent leurs carrières en prenant en charge une classe de CP. L'intégration des TICE interviendrait donc plutôt dans un second temps quand des expériences sont déjà assurées, s'intégrerait dans l'apprentissage du métier sur le terrain.

A la suite, une différence apparaît entre les néo-titulaires et les enseignants en poste que nous avons interrogés lors de la première phase de l'enquête. Les seconds évoquent un « changement des pratiques » conséquence de l'intégration des TICE dans les écoles. Les premiers n'utilisent pas ces termes : changement, évolution. Pour les néo-titulaires, les TICE semblent donc des outils qu'ils intègrent dès leur prise de fonction.

3 – Des réflexions théoriques à la confrontation au réel

Les réflexions qui accompagnent les pratiques des enseignants sont elles aussi évolutives. L'entrée dans la carrière conduit à concrétiser le discours. Cette tendance est perceptible à deux niveaux : d'une part en ce qui concerne les intérêts des TICE pour les élèves, et, d'autre part en ce qui concerne le travail de l'enseignant.

Les intérêts pour les élèves

Tous les enseignants, quels que soient leur statut et leurs pratiques, ont signalé l'intérêt de l'utilisation des TICE par les élèves. Le premier intérêt souligné concerne l'intégration sociale des élèves : ceux-ci auront besoin des TIC dans leur vie future et il convient de les y préparer dès l'école. Cet intérêt des TIC est affirmé par tous les enseignants, même par ceux qui ne les pratiquent pas du tout. Cet avantage cité est néanmoins très général.

De façon plus précise, les enseignants interrogés : en poste utilisateurs, néo-titulaires et stagiaires, mentionnent également un bénéfice des TICE en terme de motivation des élèves. Le rapport au savoir est modifié par l'outil utilisé. L'aspect ludique est lié à l'utilisation de la machine. Cependant chez tous ces enseignants, les points de vue sont différents. Les discours des professeurs stagiaires restent assez largement théoriques, axés sur cet élément qui semble un acquis. Les discours des néo-titulaires et des enseignants en poste sont beaucoup plus précis, plus illustrés. Ces derniers présentent des exemples de gain de motivation dans certains domaines : la production de textes, la grammaire, etc.

Plus loin, chez les titulaires, nouveaux ou pas, les enseignants donnent des exemples de situations où le travail des élèves est facilité, mais ils n'en demeurent pas moins prudents. Ils reconnaissent également que ces outils ne sont pas la panacée et qu'ils ne résolvent pas toutes les difficultés d'apprentissage des élèves : ils sont complémentaires des autres moyens pédagogiques. De plus, ils créent aussi des difficultés spécifiques liées à l'utilisation même du matériel.

En définitive, le manque de pratiques des PE2 les oblige à rester dans l'ordre d'un « discours sur » les avantages des TICE pour les élèves. A l'inverse, les enseignants qui ont expérimenté l'usage de ces outils dans la classe présentent des avantages de ces outils dans certaines situations mais aussi des difficultés à d'autres moments. L'expérience entraîne ainsi des modifications dans les discours et donc dans les représentations. Signalons que sans expérience, les PE2 ne saisissent pas les difficultés que pourraient rencontrer des élèves en situations.

Le travail de l'enseignant

Au départ, notons que quelques professeurs stagiaires ont signalé que certaines écoles par lesquelles ils étaient passés n'étaient pas équipées. Nous ne retrouvons pas cette remarque chez les T1 et les T2 interrogés, ni chez les enseignants en poste qui ont été choisis car appartenant à des écoles équipées.

Le premier point qui retient ici notre attention concerne la gestion de la classe et particulièrement l'organisation de la classe. Les enseignants en poste soulignent ici que l'introduction des TICE dans leur enseignement a fait évoluer leurs pratiques, notamment dans le sens d'un développement des activités en ateliers ou en groupes. L'organisation se trouve donc changée ainsi que le rôle de l'enseignant qui doit gérer ces différents groupes. Là encore, certains illustrent leurs propos par des séances vécues.

Nous l'avons dit, les néo-titulaires ne signalent pas ce changement de pratiques. Mais au fil de leurs discours la préoccupation pour la gestion de la classe est omniprésente. L'organisation des groupes qui vont passer en salle informatique ou la désignation des élèves qui vont utiliser l'ordinateur dans la classe est très largement présente dans la réflexion, participant du travail de l'enseignant.

Du côté des PE2, les discours sont tout différents. Notamment, la forme du discours est modifiée puisque beaucoup utilisent la forme interrogative et non plus descriptive ou

explicative. Les PE2 ne montrent pas de pratiques intégrant les TICE. Leur réflexion est tout de même détaillée, approfondie. Ils s'interrogent sur toutes les modifications qu'entraîne l'introduction des TICE dans la gestion de la classe. Cette réflexion s'avère légitime par rapport à leur situation : ils sont en voie d'acquisition de gestes professionnels. La courte expérience que certains ont pu avoir dans une classe ne modifie pas leur réflexion. On peut aussi ici s'interroger sur le risque pour les PE2 de rester dans le questionnement sans jamais passer à l'action.

Le second point qui retient ici l'attention concerne les aspects matériels et techniques. Ceux-ci sont très largement présents dans les discours. En PE2, ces problèmes sont anticipés par les professeurs stagiaires, associés au sentiment d'une certaine incompetence en cas de problèmes techniques. Nous retrouvons la même attitude chez les enseignants en poste qui utilisent les TICE. Les problèmes techniques sont sources de difficultés souvent même pendant la séance de classe. Les « plantages » de la machine ne sont pas toujours (souvent ?) résolus par les enseignants eux-mêmes et nécessitent une aide extérieure. Là aussi un sentiment d'incompétence est perceptible.

Chez les néo-titulaires, les discours s'orientent plutôt vers les aspects matériels. Si le manque ou la vétusté du matériel est souligné, ce sont les difficultés liées à l'organisation matérielle qui sont pointées. A ce sujet, la pertinence de la salle informatique est très souvent interrogée. Elle nécessite une organisation particulière, une scission du groupe classe. L'environnement parfois ne permet pas son utilisation : pas de personne pour prendre en charge une partie de la classe, salle informatique trop petite, trop éloignée de la salle de classe, impossibilité de laisser les élèves sans surveillance. Des difficultés techniques sont évoquées par les néo-titulaires mais ils déclarent d'abord essayer de « se débrouiller ». Elles ne semblent donc pas (plus ?) des freins à l'utilisation de ces outils.

Ce qui retient particulièrement l'attention dans l'analyse des discours des enseignants, c'est le changement de focalisation du discours qui s'opère dès la prise de fonction. Les PE2 ont des discours très largement « théoriques », des discours qui reprennent des grandes idées générales, les T1 et T2, tout comme les enseignants en poste depuis plus longtemps focalisent leurs discours en fonction de leurs pratiques, des contraintes inhérentes à la situation de classe et de l'école. Chez eux, c'est d'abord la situation qui est analysée et qui va fournir ou non les conditions de l'utilisation des TICE, soit qu'elles seront intégrées dans les activités d'apprentissage, soit qu'elles seront utilisées durant des activités d'appoint.

Ainsi les représentations sont modifiées par l'action, l'action réellement possible en regard des contraintes de la classe. En PE2, les stagiaires raisonnent en fonction de ce qu'il serait bien de faire. En T2, les enseignants raisonnent en fonction de la réalité matérielle et envisagent ce qu'il est possible de faire. En T1, une situation transitoire, intermédiaire est observable : les nouveaux enseignants confrontent les idées générales dont ils sont porteurs avec les réalités de la classe, de l'école (matériel, salle informatique et aide d'un aide-éducateur surtout). Le bilan et les anticipations qu'ils feront induiront une intégration des

TICE dans les activités de classe, une utilisation dans des activités d'appoint, ou bien aucune mise en œuvre.

4 – Sentiment d'incompétence

Le sentiment d'incompétence est un ressenti que l'on retrouve assez fréquemment chez les enseignants interrogés. Il se situe à deux niveaux et concerne d'une part une incompétence technique face au matériel et une incompétence pédagogique.

Le sentiment d'incompétence est tout d'abord manifeste au niveau du matériel et des difficultés techniques qui peuvent en découler. Que faire quand le matériel tombe en panne, quand un problème technique survient ? De nombreux enseignants déclarent être incapables de les résoudre. Deux publics sont ici particulièrement concernés : les enseignants en poste et les professeurs stagiaires.

D'une part, les enseignants en poste affirment leur incompétence par rapport à des difficultés techniques qui surviennent pendant l'utilisation et la nécessité pour eux de faire appel à des personnes compétentes pour résoudre leurs problèmes. Ils disent ne pas savoir comment faire et recourent à d'autres. D'autre part, les professeurs stagiaires signalent eux aussi ces difficultés techniques. Toutefois, chez eux, il s'agit plutôt d'anticipation : que devrais-je faire si cela m'arrive ? Les utilisations en classe sont très peu nombreuses chez eux. Leur projection dans l'avenir les confronte à ces problèmes. Ainsi, il s'agit plutôt ici de l'anticipation d'une incompétence qui pourrait se révéler en situation. Nous sommes donc là uniquement dans le sentiment, dans le ressenti psychologique. Il peut s'agir là d'un frein à l'action¹.

Le sentiment d'incompétence est également manifeste chez les professeurs stagiaires quant aux aspects pédagogiques. Que peut-on faire avec un ordinateur dans la classe ou dans une salle informatique ? Quelles activités peut-on mettre en place ? Les questions sont ici des questions de fond quant à l'utilisation des TICE dans la classe avec les élèves. De nombreux PE2 disent manquer d'idées. Ce sentiment d'incompétence est d'autant plus prégnant qu'on le retrouve de la même façon chez des professeurs stagiaires qui n'ont rien mis en place dans leurs classes mais aussi chez ceux qui ont expérimenté l'intégration des TICE dans certaines activités de classe.

Là encore, chez ces professeurs stagiaires, il s'agit d'anticipations par rapport à l'avenir, par rapport à ce qu'ils trouveront dans les classes qu'ils auront en charge. A ce niveau, il est à remarquer que ce sentiment d'incompétence n'existe plus chez les néo-titulaires. Ceux-ci décrivent les activités qu'ils ont mises en place. Ils évoquent des difficultés techniques, matérielles, pédagogiques qu'ils ont pu rencontrer mais ils ne font pas état d'un sentiment d'incompétence dans la situation. Au contraire, ils déclarent « se débrouiller » en situation. Ainsi, le sentiment d'incompétence disparaît avec la prise en charge de la classe, avec la mise en situation. C'est donc bien ici l'anticipation qui crée le sentiment

¹ C'est d'ailleurs un des douze principaux problèmes relevés par Karsenti (2000, p. 37).

d'incompétence, c'est la crainte de l'avenir qui est ici manifeste. Cette crainte par rapport à la prise de fonction se manifeste ici comme elle peut se manifester par ailleurs.

5 – Les communications interindividuelles

Les échanges entre les enseignants au sujet des TICE se situent à des moments différents, mais ils restent relativement circonscrits. Même si on pratique seul les TICE dans sa classe, il n'en demeure pas moins qu'on en parle quand même un peu. A ce niveau, il convient de dissocier deux publics : les professeurs stagiaires et tous les autres enseignants déjà en poste dans une ou plusieurs classes depuis plus ou moins longtemps.

Du côté des professeurs stagiaires, deux éléments retiennent l'attention. D'une part, les PE2 n'hésitent pas à recourir à autrui en cas de besoin, et notamment pour les aider dans leur formation. Ces personnes à qui il est fait appel sont des personnes proches appartenant à l'environnement familial ou amical. D'autre part, les PE2 parlent très peu entre eux, à l'intérieur de la promotion, des technologies de l'information et de la communication. Cela ne constitue pas pour eux un sujet de conversation ; ils discutent entre eux d'autres sujets qui leur semblent plus importants. Ainsi, ces nouveaux outils pour la classe ne constituent pas des lieux de discussion pour les PE2 à l'intérieur de l'institution de formation, dans l'institut même ni d'ailleurs durant les rencontres avec des maîtres-formateurs dans les écoles.

Les autres enseignants constituent à eux tous une autre catégorie, qu'ils aient une, deux ou plusieurs années d'expérience. Chez eux, comme chez les professeurs stagiaires, nous avons pu observer le recours à autrui pour se former. Il est fait appel à une personne « qui s'y connaît » et qui peut apporter son aide pour aider à connaître le fonctionnement d'un matériel. Là encore les personnes les plus sollicitées sont d'abord celles appartenant à un environnement familial ou amical. Toutefois, chez ces tous ces enseignants, le réseau de personnes à qui on peut faire appel se diversifie et va s'étendre à l'environnement professionnel.

Les enseignants vont donc activer leur réseau professionnel au sujet des TICE. Dans un premier temps, il est fait appel aux collègues de l'école. Nous l'avons vu chez les enseignants en poste premiers interrogés. Nous l'avons également observé chez les néo-titulaires. Les personnes sollicitées sont d'abord les membres de l'équipe pédagogique, les collègues mais également les aide-éducateurs présents dans les écoles. Certains enseignants mentionnent une concertation avec l'aide-éducateur. De fait, les enseignants font appel à des personnes estimées compétentes dans le domaine, à des personnes qui pourront solutionner le problème rencontré. Ici, le statut de la personne importe peu. Quand on parle des TICE et si l'aide-éducateur est jugé compétent, alors il est intégré de fait dans les personnes de référence.

Le réseau professionnel sollicité par les enseignants peut dépasser également le cadre strict de l'école. Des enseignants d'autres écoles peuvent être sollicités, ainsi que des collègues de promotion dont les enseignants interrogés connaissent et reconnaissent les compétences ou les expériences. Enfin, des enseignants en poste et des néo-titulaires ont

également mentionné le recours au conseiller pédagogique chargé des TICE dans le département.

Ainsi, dès que les enseignants sont en poste, et ce dès l'entrée dans la carrière, tous les appuis possibles à l'intérieur du système sont sollicités. L'intégration dans le métier permet de nouveaux appuis qui n'étaient pas envisagés lors de la formation.

Toutes ces sollicitations à des collègues de l'environnement professionnel portent plutôt sur des aspects techniques. Les enseignants leur font appel en cas de problèmes techniques et/ou matériels. Si une machine tombe en panne, si des problèmes de compatibilité entre ordinateurs d'écoles distantes sont repérés, etc., alors il est demandé le recours à des personnes jugées compétentes pour résoudre ces difficultés. De la même façon, si des éléments de formation personnelle manquent pour mettre en place certaines activités, alors il sera fait recours à des personnes pour répondre à ce besoin précis de formation.

Les communications portant sur des aspects pédagogiques sont peu nombreuses. L'équipe pédagogique constitue très peu un lieu de discussion sur les activités intégrant les TICE, sur les démarches à mettre en œuvre. Seulement dans un cas, une néo-titulaire signale une véritable réflexion d'équipe, celle-ci étant néanmoins circonstanciée puisqu'il s'agissait, après récupération de matériel, de réfléchir à l'utilisation de la salle informatique et à la mise en œuvre du B2I dans l'école. Ainsi les enseignants parlent entre eux des élèves, mais partagent peu leurs réflexions et pratiques pédagogiques quant aux TICE.

II – LES COMPOSANTES DE LA REPRESENTATION

Pour Abric (2001b), les comportements des individus sont déterminés par la représentation de la situation, elle-même définie selon ses quatre composantes : le contexte, la tâche, les autres et soi. Nous avons déjà analysé ces éléments dans les représentations des enseignants en poste interrogés lors de la première enquête, comparons maintenant ces composantes parmi tous les publics d'enseignants que nous avons interrogés.

1 – Le contexte

Le contexte est analysable à deux niveaux : national et local. Même si le premier, le contexte national, est peu cité par les enseignants interrogés, il constitue un arrière-plan à prendre en compte. En effet, depuis quelques années, le Ministère de l'Education nationale insiste sur le développement des TICE dans les écoles primaires. Les enseignants sont donc directement concernés. De plus, le contexte sociétal se conjugue avec cette volonté politique. Les TIC sont devenues des outils indispensables aux membres de la société. Même si tous ne les utilisent pas de la même façon, voire certains pas du tout, la perspective de leur généralisation entre en ligne de compte dans cette représentation du contexte. Ainsi les enseignants s'accordent-ils pour reconnaître que la connaissance des TIC est indispensable pour l'insertion des élèves dans leur vie sociale future.

Tous les enseignants utilisateurs des TICE dans leurs pratiques personnelles ou professionnelles reconnaissent ici l'irréversibilité de la situation, du contexte sociétal. Ce faisant, ils modifient leur représentation du contexte et donc vont adopter des pratiques intégrant les TICE dans leur enseignement. Face à ce contexte, nous l'avons vu, les enseignants en poste non utilisateurs construisent des schèmes étranges justifiant leur absence d'intégration des TICE dans la classe.

Au-delà de ce contexte sociétal et politique large, le contexte local est également pris en compte par les enseignants interrogés. Ce contexte local comprend alors ce qui participe de l'environnement quotidien de travail. A ce niveau, le matériel est incriminé. La disposition de matériel à l'intérieur de l'école est un préalable à toute action. Plus loin, ce sont la configuration des locaux et la disposition du matériel dans l'école, dans la classe ou dans la salle informatique, la disponibilité du matériel ou de la salle, la vétusté du matériel qui sont ici considérées.

En resserrant encore la focalisation, nous avons vu aussi que le groupe classe en charge constituait un élément de ce contexte. Ainsi, avoir un CP ou plusieurs classes en charge participe des éléments du contexte à prendre en compte, et va modifier les représentations.

2 – La tâche

Les représentations de la tâche sont évidemment fonction du contexte. Toutefois, deux éléments sont ici à considérer : les enseignants interrogés ont des pratiques personnelles des TIC et également des pratiques professionnelles des TICE. Les premières semblent particulièrement bien maîtrisées par les professeurs stagiaires et les néo-titulaires, alors que les secondes sont présentées et analysées, critiquées par tous les enseignants qui ont utilisé les TICE dans leur classe, quel que soit leur statut.

Différents éléments sont ici à reprendre concernant la représentation de la tâche portée par les enseignants :

- ils considèrent le gain de motivation introduit par l'utilisation de ces nouveaux outils à l'intérieur de la classe pour les élèves ;
- ils envisagent les activités dans lesquelles ils intégreront les TICE (maîtrise de la langue, recherche d'informations, etc.) ;
- ils ont une conception de l'intégration de ces outils dans la séance qui implique l'utilisation par les élèves eux-mêmes lors de séances d'apprentissage : ce ne sont pas seulement des outils pour le maître, ce doivent être d'abord et avant tout des outils pour les élèves ;
- ils prennent en compte les difficultés inhérentes en terme de gestion, d'organisation de la classe, de groupes à l'intérieur de la classe ;
- ils peuvent rencontrer des difficultés techniques ou matérielles liées à l'utilisation des machines, dans le cours de l'activité et il leur faudra les prendre en compte et les résoudre ;

- ils envisagent la complémentarité de l'utilisation de ces nouveaux outils avec des outils pédagogiques plus classiques pour eux et pour les élèves ;
- ils mentionnent l'ambiguïté du statut de ces nouveaux matériels, à la fois outils pour les apprentissages mais nécessitant eux-mêmes un apprentissage.

Ces éléments sont présents, en tout ou en grande majorité, chez les enseignants utilisateurs que nous avons interrogés, et ce quelle que soit leur durée dans la carrière. Par contre, chez les professeurs stagiaires, nous avons retrouvé seulement certains éléments et plutôt pris en compte sous forme interrogative dans le cadre d'une anticipation de l'utilisation possible des TICE dans la classe.

3 – Les autres

Pour ce qui concerne la représentation des autres, les enseignants interrogés commencent par évoquer plusieurs figures. Les proches, amis, famille, collègues de promotion ou de l'école constituent des personnes de référence, notamment dans le cadre de l'autoformation et de la coformation. Les enseignants y font appel en cas de besoin pour résoudre un problème, pour apprendre un fonctionnement, une procédure. Ces interactions participent de leur propre formation. Avec l'élargissement du cadre professionnel lors de l'entrée dans le métier, le réseau relationnel s'élargit de la même façon. Il est de plus en plus fait appel aux collègues, qu'il s'agisse des collègues de l'école qui utilisent les TICE, mais aussi des collègues d'autres écoles, voire le conseiller pédagogique. A ce sujet, il est important de souligner que l'aide-éducateur est considéré comme une personne de l'équipe pédagogique à laquelle les enseignants peuvent également faire appel.

De fait, toutes ces personnes, quel que soit leur statut, sont sollicitées en fonction des compétences que les enseignants leur reconnaissent. Les collègues qui utilisent les TICE, enseignants ou aide-éducateurs, peuvent être des référents en cas de difficultés. En ce sens, l'aide-éducateur peut être intégré dans l'équipe pédagogique.

Toutefois, les requêtes adressées aux autres, quels qu'ils soient, concernent deux éléments : d'une part, prioritairement des procédures inconnues dans le maniement des outils, et, d'autre part, dans nos témoignages exclusivement des aspects techniques ou matériels pour ce qui concerne les problèmes survenus dans la classe ou la salle informatique.

Ainsi, dans cette représentation de l'autre, nous analysons que l'autre est considéré comme un recours en cas de problème matériel, technique, ou de connaissance. Mais les discours des enseignants mentionnent peu de vraies relations d'équipe avec une réflexion pédagogique construite. Les relations sont ponctuelles, même si elles peuvent être régulières. L'enseignant conserve donc toute son initiative individuelle en matière pédagogique, toute sa liberté pédagogique, sans en référer aux autres, sans leur demander conseil comme dans d'autres domaines.

4 – Soi

La représentation de soi présentée par les enseignants interrogés est elle, bien différente en fonction du moment de la carrière, entrée ou expérience.

Nous l'avons signalé juste avant, un sentiment d'incompétence est assez largement partagé par les enseignants interrogés. Chez les enseignants en poste depuis plusieurs années, il s'agit d'un sentiment d'incompétence technique. Chez les professeurs stagiaires ce sentiment d'incompétence technique s'accompagne d'un sentiment d'incompétence pédagogique, ne sachant ni quand ni comment introduire l'utilisation des TICE par les élèves dans des séances de classe.

Nous avons également observé que le sentiment d'incompétence était beaucoup moins présent chez les néo-titulaires. Ceux-ci mettent en place avec les élèves des séances intégrant les TICE ; seulement dans un second temps, ils en font une critique circonstanciée.

Deux éléments semblent donc ici se conjuguer concernant la représentation de soi en situation. D'une part, la familiarisation avec les technologies opérée lors du parcours scolaire et personnel des nouveaux enseignants réduit le sentiment d'incompétence technique en situation de classe ; ces nouveaux enseignants essayent de « se débrouiller » dans la classe, notamment quand ils sont confrontés à un problème. A ce niveau, chez les enseignants en poste depuis plusieurs années, même si ces technologies ne sont plus franchement nouvelles, elles sont quand même apparues pour eux pendant leur carrière et ont occasionné un changement des pratiques. Ainsi, les aspects techniques ne semblent pas encore complètement maîtrisés par eux, ce qui entraîne un sentiment d'incompétence à ce niveau. D'autre part, la prise de fonction, la prise en charge d'une classe « à soi » entraîne une plus grande liberté d'action et l'adoption de certaines pratiques. Les pratiques professionnelles en train de se constituer peuvent alors intégrer l'utilisation des TICE dans la classe par les élèves. L'identité professionnelle de ces nouveaux enseignants se construit en intégrant ces nouvelles pratiques.

III – CONSTRUCTION ET EVOLUTION DE LA REPRESENTATION DES TICE

Nous venons d'analyser les quatre composantes de la représentation de la situation. Intégrant ces éléments à leur représentation, les enseignants interrogés vont adopter des comportements différents. Certains vont passer à l'action et essayer l'intégration des TICE dans les pratiques de classe. D'autres ne passeront pas à l'action.

Il convient de préciser l'objet de la représentation. En effet, certains discours montrent que les enseignants ne parlent pas tous forcément de la même chose. Il nous semble important de dissocier ici la représentation des TIC et la représentation des TICE, des technologies pour l'éducation, pour l'enseignement.

Ce point est particulièrement manifeste chez les enseignants en poste non utilisateurs et chez les professeurs stagiaires. Les enseignants en poste non utilisateurs mentionnent le besoin qu'auront les élèves de ces outils dans leur vie sociale future, pour leur avenir. Il ne s'agit pas alors des technologies pour l'enseignement, mais bien plus généralement des technologies de l'information et de la communication, que tout un chacun est susceptible de manipuler dans sa vie quotidienne ou professionnelle. Cependant, ils ne disent rien de leur utilisation spécifique dans la classe, c'est-à-dire pour l'enseignement.

Du côté des professeurs stagiaires, le procès est différent. Ceux-ci utilisent les technologies de l'information et de la communication dans des pratiques personnelles. Ils y sont familiarisés. Ils réalisent des projets individuels. Mais ils sont très peu nombreux à les utiliser dans la classe, c'est-à-dire là encore pour l'enseignement. Ces technologies font partie de leur vie privée, pas encore de leur vie professionnelle.

Les néo-titulaires et leurs collègues plus avancés dans la carrière agissent sur les deux tableaux : adeptes des TIC pour leurs pratiques personnelles, ils sont également capables de transférer leurs compétences dans leurs pratiques professionnelles. Plus loin, ils construisent également des pratiques intégrant les TICE dans leur classe, avec leurs élèves. Ils sont alors capables de dissocier ces deux catégories de pratiques.

La représentation sociale des TIC semble première, celle des TICE est construite dans un second temps en fonction des pratiques effectuées. Pour reprendre l'expression de Pierre Mannoni, ces deux représentations sont en relation, elles peuvent être « décrites sous forme de ‘réseaux’ ou de ‘complexes’ » (2001, 65).

Les éléments de la représentation sociale des TICE sont donc partagés par les néo-titulaires et enseignants en poste utilisateurs dans leurs classes. Les stagiaires commencent à y accéder. Ils pressentent certains de ces éléments mais ils ne disposent pas encore des pratiques qui leur permettraient de concrétiser ces éléments et de les intégrer dans leurs représentations. A la suite de Flament (2001a, 2001b), nous retrouvons donc bien ici le rôle des éléments périphériques de la représentation qui ont notamment pour fonction de concrétiser la représentation sociale.

La représentation sociale de l'utilisation des TICE dans la classe est donc en voie de construction chez les professeurs stagiaires, alors qu'elle est bien installée déjà chez les néo-titulaires et les enseignants en poste utilisateurs.

Au niveau de la construction de la représentation, le processus d'objectivation débute chez les professeurs stagiaires, il est déjà bien avancé en première année d'exercice. Ce processus d'objectivation va se développer au fur et à mesure des pratiques mettant en œuvre les TICE. Pour ce qui concerne le processus d'ancrage de la représentation dans le groupe, l'évolution univoque est moins évidente. Signalons que même si les néo-titulaires sont très nombreux à utiliser les TICE, ils ne les utilisent pas tous. Ainsi, la représentation en lien avec les pratiques ne sera pas la même pour tous les néo-titulaires. A ce niveau, nous pouvons faire l'hypothèse que le réseau de communications professionnelles va jouer un grand rôle dans

l'ancrage de la représentation. Les enseignants utilisateurs vont discuter entre eux et partager leurs représentations, éléments communs et éléments plus subjectifs liés aux expériences propres. Ils constitueront des groupes qui seront peut-être plus avancés que d'autres dans la représentation. Comme nous le disions au début de ce rapport : toute une population n'en est pas forcément au même stade par rapport à l'évolution de la représentation.

Chez les enseignants interrogés, quel que soit leur statut, la représentation de l'intégration des TICE conjugue différents éléments :

- elle implique une utilisation par les élèves lors d'activités. L'enseignant ne doit pas être le seul à manipuler ces technologies ;
- elle doit se faire en fonction d'objectifs pédagogiques spécifiés pour une activité donnée, en fonction d'objectifs d'apprentissage disciplinaire pour les élèves. L'utilisation des TICE lors d'activités d'appoint n'est pas suffisante ;
- elle nécessite un apprentissage spécifique de la technologie elle-même en plus de son maniement au service d'autres activités.

D'autres éléments, plus périphériques, sont également soulignés par les enseignants :

- Les TICE constituent des outils indispensables pour la vie future des élèves ;
- Elles renouvèlent la forme scolaire des apprentissages pour les élèves ;
- Elles sont sources de contraintes que l'enseignant doit gérer au niveau de l'organisation de la classe, du temps qu'elles nécessitent ;
- Elles impliquent des compétences techniques en plus des compétences pédagogiques et didactiques.

Les résultats des enquêtes menées auprès des enseignants nous ramènent aux quatre fonctions des représentations sociales (Abric, 2001, 15). Dans un premier temps, la représentation de l'intégration des TICE a une fonction d'organisation des savoirs. Nous avons vu qu'au fil de l'entrée dans le métier et au fil des expériences, les savoirs se spécifient et se concrétisent davantage. « Les savoirs de la pratique qui correspondent aux savoirs d'expérience, aux savoirs issus de l'action réussie » (Altet, 2001, 35) se développent. Les conditions de l'action sont analysées en même temps que les effets auprès des élèves. Des limites sont perçues et de nouvelles situations sont proposées par les enseignants. Ceux-ci présentent l'état de leurs réflexions en fonction de leurs expériences. Nous touchons déjà ici la fonction d'orientation de l'action des représentations sociales.

Les représentations sociales ont également fonction de justification des pratiques. Sans reprendre les discours de tous les enseignants interrogés, nous nous arrêterons ici sur deux publics. D'une part, des enseignants titulaires qui n'utilisent pas les TICE dans leur classe justifient leur position par le fait que l'enseignant doit rester présent devant sa classe. Le fantasme de substitution de l'enseignant par la machine ne constitue pas une représentation concrète de la situation. D'autre part, les professeurs stagiaires ont été très nombreux à présenter un sentiment d'incompétence prégnant dans leur représentation d'eux-mêmes face à la situation. Cette perception de leur propre incompétence technique et pédagogique justifie

pour certains leur impossibilité de passer à la pratique et de proposer des séances qui intègrent les TICE dans les activités des élèves.

Les enseignants dans leur classe jouissent d'une liberté pédagogique importante, c'est un élément du contexte à prendre en compte. Ils sont maîtres des situations d'apprentissage qu'ils sont amenés à proposer aux élèves, dans le cadre défini par les instructions ministérielles. Dans les faits, ils peuvent choisir de mettre en place des situations pédagogiques intégrant les TICE ou de ne pas en mettre en place. Ces pratiques professionnelles sont justifiées par leurs représentations de la situation.

Les néo-titulaires sont eux-mêmes des utilisateurs réguliers des TIC pour leurs usages personnels. Ils sont donc eux-mêmes déjà familiarisés avec ces outils. A la suite, ils vont intégrer ces outils dans leurs pratiques pédagogiques. Cela entraîne une modification de leurs représentations, une précision des éléments périphériques de la représentation des TICE dans la classe. Leurs collègues stagiaires n'en sont qu'aux premiers temps de cette démarche. Familiarisés avec les TIC dans leurs usages personnels, ils hésitent encore à les mettre en œuvre dans leurs pratiques professionnelles, ils se posent des questions.

Dans le cas des enseignants en poste utilisateurs et des néo-titulaires, les modifications introduites dans la représentation des TICE dans la classe vont pouvoir amener des modifications des pratiques pédagogiques, des lieux et objectifs d'intégration des TICE dans la classe. La représentation sociale joue un rôle dans l'orientation des pratiques. Mais en même temps, les pratiques vont modifier les éléments de la représentation sociale : il y a donc là un processus dialectique à l'œuvre entre la représentation sociale et les pratiques.

Selon Abric (2001c), les affects et la mémoire collective mis en jeu constituent également une caractéristique de la situation à prendre en compte. Nous avons noté qu'un sentiment d'incompétence était manifeste chez les enseignants en poste et les professeurs stagiaires. Les premiers mentionnent une incompétence concernant les dimensions techniques, voire matérielles des outils. Les seconds présentent un sentiment d'incompétence qui reprend ces dimensions matérielles et techniques et y associent un sentiment d'incompétence pédagogique par rapport à l'intégration de ces outils dans la classe auprès des élèves.

Nous pouvons ici faire l'hypothèse d'une relation entre ces sentiments d'incompétence et la construction ou la transformation de l'identité professionnelle. Les professeurs stagiaires, encore en formation, sont en voie de construction de leur identité professionnelle. Ils n'ont pas encore de classe nominative et ils sont en train de construire des savoirs professionnels. N'étant pas encore en situation de classe, ils anticipent des difficultés. Ils ne sont pas encore enseignants mais aspirent à le devenir à travers toutes les dimensions que cela implique. Les enseignants en poste qui utilisent les TICE dans leur classe sont eux plutôt en voie de transformation, de modification, d'évolution de leur identité professionnelle. En intégrant ces nouveaux outils dans leurs pratiques pédagogiques, ils se mettent dans une situation où ils sont amenés à modifier leurs représentations d'eux-mêmes et du même coup, leurs représentations de leur métier. Ils intègrent ces nouveaux savoirs-faire pédagogiques dans leurs représentations de la profession. Les uns sont en train de construire leur identité

professionnelle, les autres en train de la modifier, tous manifestent des sentiments d'incompétence. Précisons ici que nous n'avons pas interrogé de « précurseurs », selon la terminologie de Cros, parmi les enseignants en poste utilisateurs, donc d'enseignants manifestant des pratiques anciennes. La représentation sociale et son évolution sont donc bien en relation avec la construction identitaire, et ici particulièrement sur le plan professionnel.

Toutefois, il faut néanmoins signaler que tous les T1 et T2 que nous avons interrogés n'utilisent pas les TICE. Chez eux, l'intégration des TICE ne s'inscrit pas dans la construction de l'identité professionnelle à l'œuvre. Ceux-ci d'ailleurs ne font pas mention d'échanges avec des collègues sur le sujet.

En définitive, nous percevons que les communications entre enseignants sur les TICE, qu'ils s'agissent de se donner des conseils, de résoudre des problèmes, d'accroître ses connaissances, de développer ses pratiques, sont en corrélation directe avec la mise en œuvre de pratiques dans les classes. Les représentations portées par les uns et les autres sont aussi amenées à être modifiées ou/et affirmées par ces échanges.

Bibliographie :

- ABRIC Jean-Claude dir. (2001a) : *Pratiques sociales et représentations*, PUF, 252 pages, (Psychologie sociale ; 1^e édition : 1994).
- ABRIC Jean-Claude (2001b) : Les représentations sociales : aspects théoriques in ABRIC Jean-Claude dir. : *Pratiques sociales et représentations*, PUF, (Psychologie sociale), pp. 11-36.
- ABRIC Jean-Claude (2001c) : Pratiques sociales, représentations sociales in ABRIC Jean-Claude dir. : *Pratiques sociales et représentations*, PUF, (Psychologie sociale), pp. 217-238.
- ALTET Marguerite (2001) : Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir-analyser in L. Paquay et al. : *Former des enseignants professionnels. Quelles compétences ? quelles stratégies ?*, Bruxelles : De Boeck Université, (Perspectives en Education et en Formation), pp. 27-40.
- BARON Georges-Louis et BRUILLARD Eric (2000) : Technologies de l'information et de la communication : quelles compétences pour les enseignants ?, *Education et Formations*, n° 56, pp. 153-159.
- FLAMENT Claude (2001a) : Pratiques sociales et dynamique des représentations in MOLINER Pascal (dir.) : *La dynamique des représentations sociales*, Grenoble : PUG, (« Vies sociales »), pp. 43-58.
- FLAMENT Claude (2001b) : Structure, dynamique et transformation des représentations sociales in ABRIC Jean-Claude dir. : *Pratiques sociales et représentations*, PUF, (Psychologie sociale), pp. 37-58.
- KARSENTI Thierry : Défis de l'intégration des TIC dans la formation et le travail enseignant, *Politiques d'éducation et de formation*, Bruxelles : De Boeck, n° 5, pp. 27-42.
- MANNONI Pierre (2001) : *Les représentations sociales*, PUF, 128 pages, (Que sais-je ?)
- MOLINER Pascal dir. (2001) : *La dynamique des représentations sociales*, Grenoble : PUG, 304 pages, (« Vies sociales »).