

**Rapport d'étape provisoire 2001 - 2002**  
**« L'usage pédagogique des ressources multimédias**  
**à l'école élémentaire »**  
**Recherche INRP 40126**  
**Equipe Aix-Marseille**

Le présent rapport témoigne de l'état d'avancement du travail en cours, au 1er avril 2002. Il est qualifié de provisoire en ce qu'il ne présente pas à cette date de résultats pour l'année 2001-2002 ; le travail de cette année est basé sur des entretiens semi-directifs auprès de 12 instituteurs ou professeurs des écoles ; la passation de ces entretiens se terminera fin avril et l'analyse de contenus en sera faite d'ici fin juin. C'est à cette date qu'un rapport d'étape étagé pourra être présenté.

Nous présentons dans ce texte le cadre général et l'évolution de la problématique.

### **Introduction**

La recherche engagée par notre équipe porte sur l'observation et l'analyse des pratiques réelles des enseignants intégrant des Technologies d'Information et de Communication (TICE). Elle se place dans le cadre de l'analyse du travail, dans une démarche ergonomique.

Jusqu'à présent, les recherches en éducation ont témoigné de peu d'intérêt pour l'analyse du travail de l'enseignant. On peut constater une inflation de discours, de jugements, de prescriptions, de préconisations sur l'action des enseignants, notamment en matière de TICE, et un vrai déficit d'analyse de situations concrètes de travail et des modalités selon lesquelles les enseignants les affrontent. (Tardif & Lessard, 1999) (Saujat, 2001)

Le parti pris de cette recherche est de s'intéresser aux environnements *ordinaires* des faits d'enseignement. Elle délaisse donc les situations « innovantes », ou déclarées telles. Ces situations, souvent exemplifiées dans l'accompagnement des discours prescripteurs, recouvrent, de fait, des micro pratiques écologiques à l'intérieur de sous systèmes aménagés dont il est difficile d'établir une transposition au « faire ordinaire » de la classe. De plus, l'accent généralement mis sur les « innovations » amène à refuser une analyse de l'intégration des TIC dans les pratiques enseignantes autrement qu'en termes de résistance, occultant ainsi la dimension professionnelle de ces pratiques.

La question de départ pourrait se résumer à : comment les enseignants intègrent-ils les TICE dans leur pratique professionnelle ?

Plus précisément, dans quel type de situation de travail ces nouveaux instruments apparaissent-ils ? Comment ? Dans quel contexte ? Par rapport à quelles tâches prescrites ? En quoi les TICE modifient-elles ces situations, en terme d'organisation ou en terme de processus ? Quel lien existe-t-il avec des pratiques antérieures qui ont fait leur preuve dans d'autres situations ? Cette pénétration est-elle réellement plus difficile quand on se rapproche du processus didactique ? Comment appréhender le travail de l'enseignant sur les conditions et les modalités d'intégration fonctionnelle des instruments dans les situations pédagogiques ? Comment l'enseignant résiste-t-il à la pression sociale et culturelle sur les choses de l'enseignement face à l'interrogation de pertinence pédagogique et didactique ? Comment le nécessaire travail de légitimation professionnelle des instruments s'opère-t-il ?

## **L'année 2000 - 2001**

Le travail durant l'année 2000 – 2001 s'est situé dans une approche macroscopique : une enquête auprès d'une population d'enseignants d'une zone éducative défavorisée de Marseille a permis d'établir une photographie des usages « ordinaires » déclarés en matière de TICE, en repérant les outils ou les produits utilisés en liaison avec les domaines scolaires concernés, les modes d'organisation des activités, les usages personnels des enseignants.

Cette enquête a montré la préoccupation réelle des enseignants vis à vis de l'introduction des TICE à l'école : la moitié déclarant avoir organisé « quelque fois » ou « régulièrement » avec leurs élèves une activité intégrant les TICE depuis les 18 derniers mois, malgré l'équipement très modeste des écoles concernées. Cette préoccupation est confirmée par l'intérêt personnel important qu'ils portent à l'informatique.

Toutefois cette enquête ne fournit pas beaucoup d'indices sur le réel de l'activité des enseignants : s'ils déclarent mettre en place des situations en liaison avec les programmes, leur motivation n'apparaît pas clairement, le facteur principal déclaré (tout relatif) étant celui de mettre les élèves en contact avec les TICE. La préoccupation des compétences des élèves vis à vis des TICE n'est pas très forte.

L'aspect massif qui apparaît est la dévolution importante des activités relatives aux TICE à d'autres intervenants, essentiellement les aide-éducateurs : ce facteur amène à penser que cette prise en compte des TICE reste à la périphérie des situations d'enseignement.

Une analyse détaillée de l'enquête a été faite dans le rapport d'étape précédent (Rapport 2001)

## **L'année 2001 - 2002**

Pour l'année 2001 – 2002, le travail de l'équipe s'attache à « resserrer la focale » sur une tâche particulière de l'enseignant et à analyser son activité à travers ce qu'il pouvait en dire. Cette tâche particulière pourrait se résumer de façon très générale par : « faire acquérir des compétences relatives à l'usage des TIC par les élèves du cycle 3 ».

Le système de tâches professorales se décompose en des tâches de conception et d'organisation d'étude, ainsi que la gestion de leurs environnements, et en des tâches d'aide à l'étude (Chevallard 1997). Comment l'enseignant met-il en actes cette prescription ? Comment conçoit-il et organise-t-il l'étude de savoirs liés à l'usage des TICE ? Quelle aide institue-t-il dans l'étude de ces savoirs ?

L'analyse du travail de l'enseignant ne peut se limiter à une approche extrinsèque qui ne s'intéresserait qu'aux effets de cette activité sur les apprentissages des élèves. L'activité enseignante est prise dans un contexte de pratiques qui « [...] met en présence au sein d'institutions emboîtées (la séquence, la classe, l'établissement, l'éducation nationale), un professeur avec son histoire et son idéologie professionnelle, des élèves sujets sociaux, cognitifs et affectifs constitués en communauté institutionnalisée et des enjeux de savoir. L'activité de l'enseignant consiste donc, en fonction des ressources dont il dispose et des contraintes dans lesquelles il est placé, à interpréter et à traduire en intentions et en moyens d'action des prescriptions multiples (programmes, manuels, corps d'inspection, formateurs...) et quelquefois discordantes. (Amigues, Saujat, 2001). C'est cette interprétation, cette traduction qu'il s'agit de mettre à jour et d'analyser.

Nous nous plaçons dans une démarche ergonomique qui, classiquement, distingue tâches et activités : « la tâche indique ce qui est à faire, l'activité ce qui est fait ». Si l'activité est centrale, elle doit être mise en relation avec la tâche du sujet, et l'analyse de la situation de travail consiste à confronter les comportements de l'opérateur au couple sujet – tâche (Clot, 1998).

Le phénomène de transposition entre tâche et activité s'initialise dans les représentations que le prescripteur se fait de la tâche à réaliser qu'il transforme en tâche prescrite. Cette prescription peut prendre des formes explicites comme les textes officiels (la « lettre » ou tâche officielle) ou des formes plus ou moins implicites (l'« esprit » : tâche attendue manifestée à travers les rapports d'inspection, les animations pédagogiques, les manuels, la pression sociale ...). Le prescripteur est lui-même une entité protéiforme, composante de la noosphère, qui ne se réduit pas aux seuls concepteurs de programmes. Les prescriptions ne sont pas exhaustives ; elles échouent à définir totalement le travail de l'opérateur, et cette

incomplétude définit en creux une marge d'autonomie de celui-ci. Selon ses propres capacités, l'opérateur élabore sa propre représentation de la tâche prescrite et la spécifie en la redéfinissant pour l'opérationnaliser selon les situations. Cette tâche représentée sera actualisée en fonction des éléments du contexte de réalisation<sup>1</sup>.

L'analyse a priori de la prescription constitue un élément de compréhension de l'activité des enseignants : en retour, une analyse a posteriori de l'activité permet d'identifier les contraintes opérantes de la prescription.

La prescription « faire acquérir des compétences relatives à l'usage des TIC par les élèves du cycle 3 » est actuellement située dans le contexte ambigu de la transition entre les anciens programmes de 1995 et l'application de nouveaux programmes, couplée à l'apparition du Brevet Informatique Internet (B2i), actuellement dans sa phase expérimentale mais dont la prescription sera effective à la rentrée 2002. Cette prescription ne figure pas explicitement dans les programmes de 1995 qui ne parlent d'informatique que de manière très discursive : « le maître familiarise l'élève avec l'utilisation de l'ordinateur qu'il met au service des disciplines et dont il fait comprendre les différentes possibilités ». Dans la section sciences et technologie on trouve en outre : « quelques utilisations de l'informatique à l'école et dans l'environnement quotidien [...] utilisation raisonnée d'un ordinateur et de quelques logiciels (traitement de textes, tableur et logiciels spécifiques à l'école primaire) dans le cadre des champs disciplinaires ; approche des principales fonctions des micro-ordinateurs (mémorisation, traitement de l'information, communication) ». Depuis 1985, à l'école primaire, l'informatique est passé du statut d'objet d'enseignement (en particulier par le biais de la programmation) à celui d'outil au service des disciplines, ou, pour le dire autrement, du statut de savoir disciplinaire à celui de savoir transversal. Les nouveaux programmes, tout comme le B2i, réaffirment cette orientation : « à l'école, l'informatique est avant tout un outil au service des apprentissages des diverses disciplines ». Toutefois, la création d'une attestation formelle de compétences significatives dans le domaine des TIC acquises en fin d'école primaire peut modifier la perception et l'interprétation de la prescription par les enseignants (et donc affecter le processus de transposition tâche – activité) et il sera intéressant d'analyser cette modification. Tout comme il est intéressant de repérer les « résidus » des anciennes prescriptions dans la tâche représentée : les nouvelles prescriptions n'éliminent jamais complètement les anciennes.

Toutefois cette analyse de la prescription ne suffit pas à rendre compte du travail de l'enseignant dans sa complexité. Il est nécessaire de prendre en compte les contraintes qui pèsent sur l'activité, les techniques et les instruments qu'elle mobilise, les cohérences pragmatiques et les valeurs qui la sous-tendent. Ces déterminants s'organisent autour de plusieurs dimensions qui structurent l'espace « objectif » de la situation de travail aussi bien que l'espace « subjectif » de l'enseignant. (Saujat 2002).

Outre la dimension institutionnelle de la prescription, on peut distinguer une dimension épistémique liée aux enjeux didactiques – les savoirs- et leur appropriation par les élèves. Quels sont les savoirs mis en jeu par cette prescription ? Quel est leur statut ? Notons à ce propos le paradoxe associé au statut d'outil de l'informatique, paradoxe d'ailleurs propre aux savoirs transversaux. Ceux-ci sont censés s'acquérir en situation, comme condition et conséquence de l'étude de contenus disciplinaires. Il n'y a pas d'enseignement spécifique pour les acquérir comme le précise très clairement le rapport de l'inspection générale à propos du B2i : « *On doit rappeler fortement que le B2i valide des compétences acquises au cours*

---

<sup>1</sup> Il est à remarquer que l'une des caractéristiques du travail de l'enseignant est d'être lui-même un prescripteur de tâches auprès d'élèves

*des enseignements dans les différents champs disciplinaires [...] la création du B2i ne marque pas l'introduction d'un nouveau champs disciplinaire à l'école primaire » et plus loin dans la page : « l'informatique, à l'école primaire, n'est pas un nouveau champ faisant l'objet d'un enseignement spécifique. » (IGEN, 2001). Ainsi ces savoirs transversaux sont laissés dans l'ombre et restent à la charge du privé de l'élève, dans son travail personnel et l'étude. Toutefois cet implicite engendre de la différenciation, accentuée dans le cas des TIC par la place très inégale de l'outil dans l'univers familial de l'élève, qui va à l'encontre de la visée démocratique de l'école et de la garantie de l'égalité des chances. Pour y remédier, une solution peut consister à rendre visible ce savoir, à le transformer en objet d'enseignement, ce qui signifie pour l'enseignant prendre du temps (sur d'autres objets d'enseignement) pour le présenter, entraîner l'élève, l'évaluer, c'est à dire lui enlever son caractère transversal. A charge pour l'enseignant d'assumer cette torsion de la prescription ou d'évacuer la situation à la marge du processus didactique par dévolution à un intervenant extérieur comme l'aide éducateur. Une autre solution passe « par des mises en situations ou les savoirs, techniques, compétences et comportements apparaissent comme nécessaires et inévitables. [...] Il faut trouver des moyens d'en faire des objets qui peuvent vivre, donc qui figurent comme éléments du contrat didactique. Pour être présent dans la classe, ils doivent être repérés de manière consciente par les enseignants et rendus visibles pour les élèves.» (Joshua, Dupin, 1997)*

On peut distinguer aussi une dimension instrumentale dans la situation de travail : liés à la dimension épistémique, les instruments dont disposent les enseignants constituent également un des déterminants de leur activité, essentiel lorsqu'il s'agit de TIC. Outre les outils qu'il met à la disposition des élèves et dont il veut développer les compétences d'usage, il peut s'agir d'outils de planification, de régulation ou de contrôle de l'activité en classe ; mais aussi d'outils personnels (équipement familial) qui peuvent passer de la sphère privée à la sphère professionnelle.

La dimension relationnelle est liée aux exigences de la conduite de la classe, l'ensemble des élèves constituant un groupe social qui entretient avec le maître des rapports dont les règles ne sont jamais données à l'avance ni définitivement établies. Elle conditionne en particulier les modes de travail et d'organisation de la classe. Elle est liée aussi aux caractéristiques (cognitives ou non cognitives) des élèves, ou plutôt aux représentations que les maîtres en ont.

Enfin, il existe une dimension personnelle qui structure fortement les situations de travail : l'activité d'enseignement est déterminée par les caractéristiques de celui qui la réalise. Par ses compétences professionnelles et son expérience ; par sa formation personnelle et l'on retrouve là en particulier le problème des compétences propres de l'enseignant mises en regard avec les compétences demandées aux élèves (ne parle-t-on pas d'un B2i enseignant ?) ; par son investissement dans le travail et le plaisir ou la souffrance qu'il peut en tirer ; par son état personnel ; par ses savoirs, ses valeurs, ses règles.

### **Méthodologie**

Il s'agit d'une étude qualitative qui s'appuie sur des entretiens semi-directifs auprès de 12 instituteurs ou professeurs des écoles ayant une pratique « ordinaire » dans l'usage des TICE. Il s'agit d'un travail à visée compréhensive à partir d'un guide d'entretien construit sur 5 points (cf. guide d'entretien en annexe) :

- Les usages des TICE dans la classe
- Les compétences particulières liées à l'usage des TICE
- L'évaluation de ces compétences

- Le B2i
  - Le contexte de travail et les éléments personnels
- et sur une analyse de contenus.

Ce travail qualitatif ne prétend pas à la représentativité mais vise plutôt l'intelligibilité des situations malgré le risque de rationalisation et de reconstruction a posteriori du discours. Il s'agit pour nous d'analyser ce que l'enseignant dit avoir fait mais aussi ce qu'il aurait pu ou voulu faire et ce qu'il n'a pas fait, c'est à dire les choix qu'il a été amené à affronter et plus largement sa logique d'acteur, ses visées et sa stratégie à travers les différents déterminants de l'activité dont on essaiera de mettre à jour le poids relatif.

## Références

- Amigues, R. & Saujat, F. (2002). *La formation initiale des professeurs vue par les intéressés : une approche ergonomique*. 4ème colloque Inter-IUFM Recherche(s) et Formation des Enseignants, Bordeaux 15 – 17 avril 2002
- Chevallard, Y. (1996). *La fonction professorale : esquisse d'un modèle didactique*. Actes de la Huitième Ecole d'été de Didactique des Mathématiques, IREM Clermont-Ferrand
- Clot, Y. (1998). *Le travail sans l'homme ?* Paris. La Découverte / Poche
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF
- IGEN (2001). *Mise en place du brevet informatique et internet dans les collèges et les écoles .au cours de l'année 2000-2001*. Rapport au Ministre de l'éducation nationale
- Joshua, M.A. & Dupin J.J. (1997). *Les contenus disciplinaires recouvrent-ils tous les outils de pensée à transmettre ?* Actes du colloque « Défendre et transformer l'école pour tous » Marseille 3-5 octobre 1997
- Saujat, F. (2001). *Coanalyse de l'activité enseignante et développement de l'expérience : du travail de chacun au travail de tous et retour* ». Education Permanente N° 146 pp. 87 - 98
- Saujat, F. (2002). *Enseigner c'est faire des choix : les déterminants de l'activité des maîtres*. Document interne
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Bruxelles : De Boeck