

Pratiques pédagogiques et outils multimédia
dans des activités de documentation
Analyse de discours d'enseignants

M. Goffard, LIREST, J-F. Lévy, INRP-TECNE

"L'intégration des nouvelles technologies d'information et de communication n'est susceptible de favoriser les apprentissages que si elle s'inscrit dans une évolution réelle des pratiques pédagogiques." Telle est la constatation unanime faite par les participants au débat organisé lors de la biennale du savoir¹. Tardif² rappelle en effet que, lors de l'introduction des outils audiovisuels, les pratiques des enseignants n'ont pas été transformées et que les mêmes scénarios pédagogiques ont été conservés. Il note qu'en ce qui concerne les technologies de l'information et de la communication, le rapport au savoir des apprenants est modifié et que cela peut entraîner une modification des pratiques.

Repères théoriques

La question du rapport au savoir des élèves et étudiants est aujourd'hui fortement posée. Les études de Charlot³, Charlot & al.⁴ et Bautier et Rochex⁵ indiquent que ce rapport est tel qu'il ne permet pas les apprentissages. En effet pour beaucoup de jeunes, les activités qui leur sont proposées ne font pas sens pour eux et ne permettent pas aux jeunes de s'approprier des savoirs. Les théories implicites de l'apprentissage, en faveur dans les programmes et chez les enseignants, font peu de cas du sens que peuvent avoir, pour l'élève, les activités et situations scolaires et du travail de construction des connaissances qu'il faut effectuer. Elles postulent la nécessité de décomposer contenus et activités en éléments simples pour permettre une progression du simple au complexe. La parcellisation de certains exercices scolaires supposés simples entraîne de nombreuses difficultés pour les élèves et ne permettent pas souvent des progrès cognitifs importants. (Par exemple la réalisation d'expériences en sciences sans que les objectifs en soient précisés, sans qu'il y ait eu formulation et validation d'hypothèses).

Selon nous, et suivant en ce sens les travaux déjà anciens de M. Lesne⁶, les rapports au savoir et au pouvoir sont fortement liés. Construire du sens c'est proposer aux élèves des activités qui utilisent leurs possibilités mais qui leur donnent aussi du pouvoir, pouvoir de réfléchir, de construire des connaissances et de les transférer, de s'évaluer et d'évaluer l'autre, pouvoir d'agir dans la société. M. Lesne analyse les activités de formation sous l'angle des rapports qu'apprenants et formateurs entretiennent avec le savoir et le pouvoir. Il définit ainsi trois modes de travail pédagogique que nous avons adaptés à des situations scolaires⁷. Le premier, de type transmissif à orientation normative, met l'accent sur l'existence d'un savoir objectif et cumulatif et sur son acquisition à court terme. « L'action formative ne fait pas que transmettre de l'information ou diffuser des connaissances ; elle inculque un certain modèle d'organisation des connaissances, un système de schémas de perception, d'appréciation et d'action. Le formateur s'efforce de réduire l'écart entre le modèle de savoir dont il est dépositaire et ceux des personnes en formation ». La hiérarchie introduite par l'inégalité des savoirs entre enseignant et élèves y est revendiquée, quant aux tâches, elles se font de manière successives et partielles, leur logique échappe aux élèves et leur compréhension globale est renvoyée à plus tard. Ce mode de travail est dominant quand la formation « met l'accent sur des contenus organisés et non sur des relations de groupe ». Le second de type incitatif à orientation personnelle insiste sur l'intégration des informations au système personnel de connaissances utilisables à moyen terme. La hiérarchie de pouvoir, consécutive à une inégalité de savoir, est niée dans un tel mode de travail et les tâches sont définies par les élèves travaillant et s'organisant en groupes. Le troisième mode de travail, de type appropriatif centré sur l'insertion sociale, met l'accent sur le remodelage du savoir en fonction du problème auquel on s'intéresse. Le pouvoir se négocie en reconnaissant les dissymétries et en les assumant sans les exacerber ou les survaloriser. La logique de la tâche est celle du contrat.

Les trois modes de travail pédagogique coexistent souvent dans l'enseignement. Le premier, de type transmissif est de toute façon une nécessité ; c'est le moyen le plus économique et il n'est pas question de demander aux élèves de découvrir tous les jours l'Amérique. La transmission d'une culture et de normes, ne serait-ce que d'écriture, se fait par ce mode là. Il est donc dominant mais parfois (souvent) exclusif.

L'objet de notre étude

Nous nous intéressons aux activités de documentation parce que l'introduction des TPE dans les activités scolaires au lycée est une possibilité offerte aux enseignants pour réfléchir à leurs pratiques et éventuellement les modifier. Par ailleurs, dans ces activités, l'utilisation des technologies de l'information et de la communication, entraîne des rapports au pouvoir et au savoir entre apprenants et formateurs dont l'évolution peut être intéressante. Il s'agit de considérer des activités à la fois de recherche et de production d'informations par les élèves.

On peut envisager, dans la recherche d'informations, différentes manières d'utiliser les outils technologiques. Dans le premier cas : le savoir peut être mis à la disposition des élèves sur Cédérom ou Internet. En même temps l'utilisation de Cédérom et d'Internet n'est pas évidente pour les adolescents.

- D'une part le savoir est présenté **dans sa complexité**, les documents ne sont pas choisis par le professeur et la décomposition du simple au compliqué n'a effectivement pas lieu ce qui peut être déstabilisant pour les enseignants mais peut accroître les initiatives des élèves, en effet ceux-ci peuvent être conduits à s'interroger sur ce qu'ils lisent, ils questionnent leurs connaissances, leurs représentations. Le savoir délivré est plus ou moins fiable plus ou moins critiquable. Il revient aux intervenants (professeurs, documentalistes, aides éducateurs...) de faire prendre conscience aux élèves de cet aspect de l'information délivrée. De même, il importe de les initier à la reconnaissance des différences des types de sites rencontrés : sites personnels, personnels et de scientifiques ou universitaires, sites officiels, sites de type manuels élaborés par des enseignants et que l'on trouve sur des serveurs académiques ou universitaires. Les documents qui existent doivent être pris avec un regard critique. La diversité des sites entraîne une diversité d'écriture et des genres de discours différents ainsi qu'une diversité des présentations. Cette diversité est enrichissante mais n'est pas toujours facile à gérer...

- D'autre part, accéder à l'information sur les encyclopédies ou Internet est impossible sans mots clés. Comment aider à la recherche de mots clés lorsque le domaine d'étude n'est pas connu des élèves et le champ des concepts à construire ?

Le professeur ou/et la documentaliste voient leur rôle se modifier, ils deviennent des médiateurs entre l'information qui est dans la machine et l'élève. Une aide peut être nécessaire pour que l'élève utilise ses connaissances et ses représentations et pour qu'éventuellement il les dépasse et progresse. Documentaliste et professeur de discipline peuvent utiliser l'opposition des documents existants pour faire acquérir un regard critique... Pour que la recherche d'informations soit fructueuse et intéressante pour la formation de l'élève il importe, de toute façon, de faire varier les documents et les types de sources⁸, ne pas se contenter des documents multimédia, bien que ce soient ceux que les élèves préfèrent...(Les élèves possèdent souvent et en tous cas acquièrent facilement des compétences dans le maniement de l'outil ordinateur et des différents logiciels. Ceci n'est pas à l'heure actuelle un problème).

Une seconde façon d'utiliser les technologies de l'information et de la communication est de baliser le terrain en sélectionnant les textes et documents, en posant des questions à l'élève sans qu'il ne soit conduit à s'en poser, la réponse pouvant être toute élaborée dans les documents fournis ou à construire obligeant alors l'élève à trier les documents à synthétiser les informations pour répondre à la question posée. Ce type de travail peut être du même type que des exercices à trous. Si les sites sont sélectionnés, alors l'information n'est pas forcément contradictoire à moins que ce soit un des objectifs poursuivis. Mais, là l'enseignant pointe sur la contradiction qui n'apparaît pas toujours aux élèves.

On voit que dans un cas, on vise à l'autonomie de l'élève dans l'apprentissage de la recherche et du traitement de l'information, dans l'autre le professeur reste détenteur du savoir et du pouvoir.

De la même façon, la recherche de l'information est en général orientée vers une production destinée à un public déterminé. La production est-elle destinée au professeur ? A la classe ? A un public plus large ?

Cela oblige à penser la communication. Cette réflexion conduit à donner du sens à ce que l'on produit. Communiquer avec ses pairs et avec un professeur ne se fait pas de la même façon ! La production d'un document comme un panneau d'exposition ou multimédia, page html, cédérom, développe les possibilités de création des images en permettant aux élèves de jouer avec les images, les photos, d'apprendre à lire des images et d'exercer un regard critique sur leurs productions.

La question que nous nous posons, le recueil de données

Ces différentes approches des activités de documentation nous intéressent et nous ont conduits à nous poser la question : comment réagissent les enseignants devant cette offre pédagogique nouvelle ? Un moyen de répondre à cette question inclut la manière dont ils parlent de l'ordinateur et de son utilisation, les possibilités renouvelées qu'ils envisagent, les problèmes et difficultés qui apparaissent dans son utilisation, les changements éventuels de leurs pratiques et de leurs rapports avec leurs élèves. Mais aussi comment parlent-ils du travail des élèves avec l'ordinateur ? Quelles collaborations envisagent-ils avec la documentaliste ?

Nous avons, dans ce but, réalisé un certain nombre d'entretiens avec des documentalistes et des enseignants de différentes disciplines dans des lycées et collèges. Nous avons rencontré un certain nombre de difficultés. Trouver des établissements équipés en ordinateurs en nombre suffisant pour que les élèves aient accès aux appareils en est une. Nous avons dû renoncer aux établissements dans lesquels les documentalistes, bien formés aux multimédia, arrivaient ou montaient un réseau et ne pouvaient envisager, durant cette année scolaire, un travail avec des enseignants. Trouver des enseignants qui mènent des activités de documentation est chose difficile et trouver des enseignants qui utilisent les multimédia l'est encore plus. L'ensemble déterminé est donc limité, à cela s'ajoutent des difficultés techniques et des enseignants qui ont refusé d'être enregistrés... Nous nous limiterons donc à une étude de cas.

Nous avons interrogé 4 documentalistes (2 en lycée et 2 en collège) qui avaient en charge des CDI comportant de 3 à 12 postes mis à la disposition des élèves. Les documentalistes (et parfois le chef d'établissement) se sont chargés ensuite de contacter les enseignants qui utilisaient l'ordinateur (ou non) dans des activités de documentation. Nous avons pu ainsi interroger 3 enseignants de Français (un en lycée, 2 en collège, l'un utilisant l'ordinateur l'autre non), 2 enseignants d'histoire-géographie (en collège et en lycée utilisant ou non l'ordinateur), 2 enseignants de langues en lycée utilisant des outils multimédia, un professeur de musique, un de technologie et un professeur de sciences physiques utilisant tous trois ces outils pour des activités documentaires.

Nous avons demandé aux enseignants de décrire un exemple d'activité de documentation menée avec des élèves. Nous avons posé des questions sur ce type d'activités (sont-elles dans ou hors programme, comment les élèves travaillent-ils, comment ces activités sont-elles utilisées, comment sont-elles gérées...), sur l'utilisation et l'intérêt des TICE lors de ces activités, sur les rapports documentalistes-élèves et documentaliste-professeur. Nous avons aussi interrogé les documentalistes sur l'équipement (et la gestion) en ordinateurs de l'établissement.

Notre recherche porte sur une analyse des discours et donc des représentations des enseignants. Nous nous sommes rendus dans une seule classe, les élèves menaient, au CDI, sous la direction du professeur et de la documentaliste, une activité de documentation. L'ordinateur n'était utilisé que pour le traitement de textes. Notre travail peut être considéré comme subjectif. Nous avons essayé de limiter cet aspect en opérant un découpage et une analyse thématique du discours par deux personnes différentes et en confrontant les analyses réalisées. On ne peut pas inférer ce qui est fait en classe à partir de ce qui est dit. Nous avons interrogé professeurs de disciplines et professeurs documentalistes du même établissement pour croiser les discours, de plus, dans certains cas nous avons consulté, lorsqu'il existe, le site du collège ou du lycée, élaboré par les documentalistes et mettant en ligne les travaux des élèves. Ceci constitue un autre genre de discours à analyser et croiser.

Les entretiens enregistrés n'ont pas tous encore été transcrits, notre analyse ne fait que commencer.

Exemples d'étude de cas

Le discours de l'opposant

Nous avons interrogé une enseignante de français, dans un collège de la banlieue de Paris, en Seine-Saint-Denis. Elle est probablement dans le dernier tiers de sa carrière. Elle nous a été recommandée par le chef d'établissement qui nous a mis en contact avec elle. Elle nous a été présentée comme une enseignante qui faisait bien son travail, qui a de bons résultats avec ses élèves, qui n'utilise pas l'ordinateur et a un discours argumenté à ce sujet.

Son attitude à l'égard de l'ordinateur et des objets techniques est d'autant plus intéressante qu'elle rassemble des arguments que l'on trouve plus ou moins dispersés chez d'autres enseignants. Nous avons retenu cet entretien pour cette raison.

Cette enseignante montre une opposition absolue à l'ordinateur, donne des arguments mais construit son opposition de façon subtile.

Dès le début de l'entretien, la position est affirmée comme étant indiscutable puisque relevant de l'intime, voir de l'irrationnel. Elle s'en excuse et constate son impuissance.

1 - Je suis pas rétive systématiquement,

6 - Et j'avoue que - paraît-il c'est vrai - que je bloque mais pas disons consciemment.

Pourtant très vite il apparaît que ce "blocage" relève d'un choix idéologique personnel énoncé sur le mode de l'évidence, relevant du domaine – indiscutable - du privé

15 - Mais ça m'intéresse pas de m'investir là-dedans.

L'entretien consiste à légitimer ce choix par une série d'arguments convergents, pour se clore de façon très solide par la réaffirmation de la décision personnelle.

263 - Je trouve que cette façon de pouvoir être ici et partout à la fois, ça a un côté fascinant. Mais de là à aller me jeter dedans, non.

265 - Je vais pas aller me jeter dedans, enfin pas pour le moment, en tout cas.

Quels sont les arguments invoqués pour étayer ce choix ? Nous en voyons apparaître, successivement, trois :

Le premier sert à renforcer le refus. Aucun apprentissage n'est donc possible, que ce soit en formation continue :

2 - Je m'y suis inscrite par deux fois, et j'en suis sortie comme j'en suis entrée, c'est-à-dire pas du tout convaincue, et pas du tout opérationnelle.

Ou en formation de proximité par la documentaliste qui propose des initiations :

34 - Si, oh là, là, c'est comme les stages informatiques, j'en ai fait.

35 - Mais, pfuiit ! Je retiens pas.

Mais, pour une enseignante, ce refus d'apprendre est une position intenable. Aussi glisse-t-elle aussitôt vers une seconde raison, la concession qu'il serait possible d'apprendre si cela en valait la peine

31 - Ben c'est-à-dire que si c'était rapide, si l'investissement était rapide, ... et efficace.

Le recours aux qualités professionnelles de rapidité et d'efficacité amène l'enseignante interrogée à découvrir progressivement les fondements de son opposition à l'usage de l'ordinateur dans son enseignement. Elle explique ainsi ce qui, pour elle, est vraiment rapide et efficace et mérite donc d'être choisi et mis en œuvre.

L'ordinateur est une solution de facilité alors que lire un livre ou écrire un texte demande un effort constructif

65 - L'année dernière y'avait eu un travail à faire sur je ne sais plus quel auteur. Peu importe, d'ailleurs.

66 - Et c'est vrai que j'ai entendu les enfants dire « oh bah tiens, je vais trouver ça sur l'ordinateur »...

77 - Donc tout ça pour dire que oui, les gamins sont venus avec des petites notes sur l'écrivain en question.

78 - Y'a ceux qui étaient allés sur le dictionnaire, et qui avaient sensiblement la même chose. Et à la limite, ...

80 - Mais disons que moi je trouve ça trop facile, de, ...

143 - Mais quand on dit écrire un texte, quand on dit écrire un texte euh... écrire un texte euh... enfin production de texte grâce à l'ordinateur euh... oui, bon certainement, mais...euh... ça me paraît pas préférable...

Mme : Il y a des possibilités avec l'ordinateur que... je dirais qui facilitent euh... l'écrit dans la mesure où on peut effacer euh... très vite ce qu'on a écrit euh... se rendre compte bon qu'on a écrit 10 lignes et que ces 10 lignes finalement euh... bon, c'est pas dans cet ordre là qu'il aurait fallu mettre les choses bon, on déplace des verbes, on déplace des phrases. Bon, voyez ce genre de choses...

144 - Hum...

145 - Ben, est-ce que vraiment ça le facilite ? Parce que...

146 - Un texte ça se retravaille, je veux dire...

147 - Ca se barre, ça se réécrit, on... tout ça on peut le faire sur le papier..

148 - Ben, bien sûr. On passe le temps qu'il faut sur le brouillon.

149 - Ah c'est sûr que c'est pas un brouillon, pof, je recopie, hein ? Mais euh....

150 - Bien sûr, bien sûr...

151 - Bien sûr, il faut finir par recopier mais c'est important de recopier...

Elle donne des justifications à cette non-utilisation

▪ Institutionnelles :

134 - Oui, mais l'inspecteur qui est venu y'a pas longtemps nous a dit que, tout justement parce que nous étions quelques, enfin je crois que je suis quand même une des plus coincée au niveau de l'ordinateur mais enfin bon, je ne suis pas toute seule... et il nous a dit qu'il fallait faire écrire les enfants, que nous étions les seuls en fait à les lire et à les faire écrire, au sens ...

135 - Au sens précis du terme.

▪ Sociales :

138 - Oui, mais alors pourquoi est-ce qu'on demande toujours un manuscrit quand on cherche un boulot ?

139 - ça prouve bien que l'écrit...

▪ Matérielles :

93 - disons que c'est vrai que l'accès au CDI n'est quand même pas ouvert 24h sur 24. Je veux dire y'a quand même des créneaux.

94 - Bon et ça, ça leur plaît pas trop, je veux dire.

95 - Il faut particulièrement se taire, il faut y aller peu nombreux, il faut prendre rendez-vous. Enfin c'est pas un accès libre.

Elle constate, sans surprise, qu'elle ne fait pas l'effort d'utiliser les technologies du numérique :

25 - Mais faut dire aussi que je me sers de moins en moins de cet engin-là, hein. (la salle vidéo)

26 - Je fais de moins en moins cette démarche.

Puis elle construit son opposition à leur usage didactique

▪ D'abord parce que l'accès rapide aux informations ne permet pas la construction des savoirs :

80 - Mais disons que moi je trouve ça trop facile, de, ... Je suis sûre que parmi les gens qui ont cliqué et qui ont apporté l'article sur, ... ces gens-là n'auraient pas forcément fait la démarche.

81 - Mais c'est pas pour ça qu'ils ont mieux retenu, je veux dire s'ils avaient pas eu l'ordinateur à disposition, ils seraient pas allés chercher dans le dictionnaire.

82 - Mais c'est pas pour ça que, qu'ils ont mieux retenu.

83 - Ils se sont servis de l'ordinateur.

84 - Ils étaient contents.

85 - D'ailleurs ils m'ont dit : « Ah Madame, je me suis servi de l'ordinateur ». Bon.

86 - Mais pour moi, c'était, ... le fait d'être allé sur l'ordinateur, je ne dirai pas que ça leur a permis d'avoir connaissance de la biographie. C'est pas vrai.

87 - Je leur aurais demandé la recette de la tarte aux poires, ça aurait été pareil, en fait.

Et bloque ainsi ce qui est à ses yeux l'essentiel, l'accès aux valeurs culturelles :

89 - Mais c'était pas : tiens, je vais avoir l'occasion de me documenter sur Molière, et je vais en tirer quelque chose.

90 - Ils font quoi ? Ils iront cliquer sur le truc.

91 - Mais ils cliqueront comme ils cliquent sur n'importe quoi, je veux dire.

92 - Ils cliqueront pas parce que c'est Molière. Non. Vous voyez ce que je veux dire ?

▪ Ensuite, dans ce cadre, elle met en évidence l'importance de l'engagement personnel de l'apprenant dans un contact direct avec les objets culturels :

52 - Ça m'intéresserait, je sais pas moi, d'avoir un cédérom sur le musée de l'Ermitage.

53 - Mais ceci dit, on me fera pas croire que ça doit remplacer, et je me demande même si, par exemple, les enfants, si vraiment si j'étais capable de maîtriser tout ça, si j'utiliserai, par exemple un cédérom du Louvre, pour les enfants.

54 - Parce que je trouve que c'est une vision faussée, et puis je trouve qu'il y a une démarche à faire, au même titre que pour écrire, je fais une démarche.

55 - Pour lire, y'a une démarche.

56 - Eh ben un musée y'a une démarche.

Mme : Et vous ne pensez pas que ça pourrait les amener à la démarche ?

57 - ça j'y crois pas.

Ainsi est-il possible de s'approprier, tous ensemble, les mêmes valeurs, sous la conduite éclairée de l'enseignant :

156 - Euh... c'était du projet lecture avec des questions auxquelles on répondait sur une feuille de papier.

160 - On était... .. on était.... A l'époque de la splendeur... des projets, on avait fait ça sur tous les niveaux.

161 - Notre but c'était que, à la sortie de 3^e, tous les enfants aient lu un minimum de 7-8 livres par année...

168 - à l'époque on commandait les livres par l'école, y avait une liste de livres et les enfants n'achetaient que...

169 - c'est nous qui faisons tout, qui remettons les chèques, etc. Donc, la liste c'était que ce dont ils avaient besoin, etc. donc, ça sur 4 niveaux ça finit par faire énormément de travail

181 - Ensuite on fixe une date et euh... ce jour là, tout le monde a les mêmes questions euh....

M. : C'est évalué comme une note qui figure sur les contrôles ?

183 - Ah oui, bien sûr. C'était une note sur 20 qui comptait en note de lecture.

Enfin, elle récuse l'ordinateur parce qu'il perturbe, en s'interposant, le rapport pédagogique maître-élève fondé sur la dissymétrie dont un aperçu est donné dans les interventions précédentes :

99 - Le problème, c'est que disons que je n'y pense pas. Je n'y pense pas comme moyen.

100 - Bon, entendons-nous. Je vais l'aider, moi, à ma façon, etc.

et considère qu'il importe avant tout de préserver ce type de rapport pédagogique, même au prix de certains

renoncements. De ce couple l'ordinateur est exclu :

222 - moi je travaille sur, avec une fiche, on travaille sur des fiches de lecture classiques, sur du papier imprimé, tout, qu'on utilisait autrefois ...qui ont été faites pour le primaire euh... je ne sais plus comment s'appelle ce fichier, où les couleurs représentent des niveaux.

230 - Et je sais que ce travail là peut être fait aussi, y a le même type de lecture, par ordinateur. Mais je ne sais pas exactement à quoi ça ressemble et j'allais dire que...euh...

231 - Ca m'intéresse pas, j'en ai pas besoin quoi...

232 - Voilà.. Et je ne... honnêtement, je ne pense pas que ce soit plus, plus... performant, pédagogiquement parlant sur ordinateur.

234 - c'est-à-dire qu'au début je ne voulais pas quoi, comme quoi donc, on évolue euh... très nettement, c'est-à-dire que quand je suis arrivée, moi, j'étais branchée littérature, j'aimais les textes littéraires etc. ninninin... et puis, bon c'est vrai que j'ai du revoir à la baisse et je me souviens souvent d'une collègue qui pratiquait ce fichier lecture et je lui disais « non, ça c'est vraiment, c'est la facilité » et euh... et finalement j'y suis arrivée et je pense que, je pense que c'est constructif, c'est positif.

Quand elle doit utiliser un objet technique, elle demande toujours à quelqu'un de l'aider, mais c'est elle qui choisit la personne qui doit l'aider, elle ne choisit pas n'importe qui. C'est elle qui garde le pouvoir de ce point de vue là.

Nous faisons l'hypothèse que, ne possédant ni le savoir ni le pouvoir sur les objets techniques, elle les rejette. Les élèves, quant à eux, détiennent un certain savoir sur ces objets. La dissymétrie n'est donc plus en faveur du professeur. Elle le reconnaît et laisse donc les élèves se débrouiller seuls.

141 - Donc, euh...surtout que bon, je sais très bien que ces enfants là, de toute façon, tout ce qui est ordinateur ils pratiquent.

142 - Ils n'ont pas besoin de moi pour ça.

Cette enseignante mène donc des activités de documentation lorsqu'elle fait travailler les élèves sur des biographies d'auteurs classiques ou lors du projet lecture. Mais à condition que le professeur décide de ce qu'il faut lire et comment il faut lire puisqu'elle pose un certain nombre de questions dans une fiche de lecture. En même temps que le pouvoir qu'elle détient, elle cherche à transmettre des valeurs culturelles et détient un savoir qui nécessite efforts et démarches de la part des élèves.

Le discours d'une utilisatrice des outils multimédia

C'est un professeur d'un lycée polyvalent de l'Académie de Créteil, elle est aussi dans le dernier tiers de sa carrière, elle nous a dit être engagée dans des mouvements pédagogiques.

Cette enseignante présente des différences avec la personne précédente :

- - elle utilise les outils multimédias dans ses cours essentiellement des cédéroms. Le CDI est équipé de 10 postes en réseau avec accès à Internet.
- - elle travaille en collaboration avec la documentaliste de son lycée, professeur d'une autre discipline alors que "l'opposante" ne travaille qu'avec les professeurs de sa discipline, dans un projet lecture et n'a pas de contact avec la documentaliste de son collègue.
- - elle tient un discours de professionnelle. Tandis que l'enseignante précédente utilise le Je pour parler sans distinction du domaine privé comme du professionnel, comme si les deux ne faisaient qu'un, le professeur dont nous étudierons le discours emploie avec insistance le Je lorsqu'elle donne un exemple d'une activité de documentation en classe de première STT portant sur les régions françaises.

Nous décrivons, le rôle de chacun des partenaires de l'activité. Les nombres entre parenthèses correspondent aux numéros des interventions. Le corpus retenu se trouve en annexe.

- Le professeur utilise deux heures de cours d'histoire-géographie pour aller au CDI, elle collabore avec la documentaliste (9) et toutes deux aident les élèves (10). La première heure sert à un inventaire des ressources (23) la deuxième à une prise de conscience critique des sources (26). Elle cible (3, 7) le travail et précise ses attentes en distribuant aux élèves un questionnaire de huit pages (8) demandant de réaliser un index, une

bibliographie (4) une carte (6), une recherche sur la population, son évolution, les problèmes démographiques de la région, enfin etc. (8) ; elle régule le travail en vérifiant une fois, en cours de route, si les élèves font vraiment ce que le professeur demande (31) puis réalise la synthèse sur les régions françaises (11, 19). La séquence dure un mois (33).

- Les élèves, travaillent en documentation durant les deux heures avec les deux professeurs, mènent ensuite, de manière autonome, une étude individuelle ou en groupe pour répondre aux questions et rendent compte en classe par un exposé de 3-4 minutes (18)
- La documentaliste collabore à la préparation et aux deux heures passées en CDI puis aide les élèves pendant la période de travail autonome.

Dans toute activité scolaire, le rôle du professeur est d'organiser une séquence d'enseignement/apprentissage. Mais, dans le cas présent, les parcours des élèves et du professeur sont totalement balisés.

La préoccupation du professeur est typiquement centrée sur un contenu institutionnel. L'enseignant ne prend pas en charge les représentations préalables que les élèves ont pu construire sur une région française, sauf à les considérer comme des erreurs. De la Réunion, les élèves ne connaissent que les paysages (15). Ces représentations ne peuvent d'ailleurs pas s'exprimer à partir de 8 pages de questions. Sont transmis en même temps un contenu, un mode d'organisation de celui-ci et un mode de pensée. Le professeur est au service d'un modèle disciplinaire transmis. Les objectifs du travail sont l'acquisition de vocabulaire et la prise de conscience d'un certain nombre de problèmes (12, 14). Avec de telles affirmations, le professeur reconnaît implicitement que le travail des élèves ne sert pas à acquérir des connaissances, il sert de motivation, de découverte d'un sujet, afin que le contenu de l'enseignement « passe » mieux. Par ailleurs, en trois ou quatre minutes, les groupes ne peuvent rendre compte de ce qu'ils ont acquis en un mois sur l'ensemble des problèmes d'une région et c'est le professeur qui synthétise. Il est clair que l'institutionnalisation lui revient, qu'elle fait la synthèse de ce qui est à connaître mais l'enseignante interrogée ne dit jamais que les synthèses sont faites à partir des travaux des groupes.

Il semble que le professeur fait travailler ses élèves mais n'utilise pas leur travail. C'est elle qui possède savoir et pouvoir, les initiatives des élèves étant réduites à choisir la manière de présenter une carte (6) et à remplir le questionnaire.

Dans les deux cas que nous avons étudié, les pratiques pédagogiques, analysées sous l'angle du rapport au savoir et au pouvoir des enseignants et des élèves, ne sont pas fondamentalement différentes, que les professeurs utilisent ou non les outils multimédia. La logique des tâches demandées échappe aux élèves, que ce soit la fiche de lecture avec questions ou le questionnaire d'histoire et géographie. Ce que les professeurs décrivent sont des activités d'enseignement et non d'apprentissage. Il y a inculcation d'un modèle d'organisation des connaissances, de schémas de perception et d'appréciation ; la construction de connaissances, qui ne semble pas être l'objectif premier, dans les deux cas décrits, se fait dans un cadre très contraint. Le mode de travail pédagogique peut être qualifié, en reprenant la terminologie de M. Lesne, de transmissif à orientation normative.

ANNEXE

Entretien avec l'enseignante utilisatrice (citations)

- 1 - Je fais faire des dossiers documentaires aux élèves, alors ça dépend des classes.
- 2 - Par exemple quand j'ai des STT, en première, je fais toujours faire au moins deux dossiers par élève, euh, ... à partir d'une recherche.
- 3 - Alors c'est des dossiers documentaires, qui sont euh, ... très ciblés, c'est une partie du cours qu'on traite de cette façon-là, hein ! Très ciblés, avec un plan de dossier.
- 4 - je fais une fiche, avec il faudrait un index, une bibliographie, et puis euh, ...
- 5 - je vais prendre un exemple : l'année dernière, j'ai travaillé sur les régions françaises avec une classe de STT, ils avaient à choisir chacun, une région française, puisque dans leur programme de géographie, ils avaient à choisir chacun une région française, et donc il y avait un petit dossier.
- 6 - Ils avaient une fiche de consignes, ils devaient chercher, ils devaient, ... euh, ... première page mettre la carte

avec un certain nombre de renseignements, euh... après ils la font comme ils le souhaitent,

7 - mais en tous cas, je cible, je ne veux pas qu'ils me ramènent un paquet de photocopies qu'ils n'auront pas lues, voilà !

8 - Et puis ensuite une recherche sur la population, son évolution, des problèmes démographiques de la région, enfin etc., quoi. Il y a 8 pages, et il y a...

11 - Donc ça fait partie de l'initiation à la documentation, et en même temps, c'est un travail... enfin c'est sur mes heures de cours, c'est un travail dans mon cours de géographie, puisque euh... l'apprentissage de, ...enfin la découverte des régions françaises, après je fais des synthèses, etc.

12 - Mais il y a un certain nombre de vocabulaire qui... ils sont obligés de manier, euh... sur la démographie, sur l'économie, sur l'espace, que les élèves sont obligés de manier autrement que pendant mon cours, donc à partir de leurs régions, après on peut...

14 - Enfin c'est une appropriation de vocabulaire, bon c'est les amener aussi à prendre conscience d'un certain nombre de problèmes, parce que je leur demande de faire un peu un portrait de la région à la fin, ...

15 - Donc, avec les problèmes actuels, etc. Donc il y a des gamines qui découvrent que la Réunion, la Réunion c'est... la Réunion il y a du RMI euh... Donc c'est pas seulement les paysages euh, ... enfin voilà,

16 - ...et donc après ils font un petit exposé sur leur région, et moi je reprends ensuite un travail sur l'ensemble des régions françaises.

17 - Après le dossier, ils font un petit exposé rapide...

18 - On va dire 3 minutes, 4 minutes...

19 - Mais je tiens quand même à dire des éléments de synthèse,

23 - Et euh... Une première heure on leur a fait un peu un travail d'inventaire des ressources de la documentation en les envoyant,

24 - enfin fallait qu'à la fin de l'heure, ils aient produit quand même quelque chose, mais, ...trouver, à la fin de l'heure, il fallait qu'ils aient trouvé soit sur papier, soit sur l'encyclopédie papier, soit dans les encyclopédies euh... Multimédia, qu'ils aient trouvé un premier nombre de renseignements,

25 - mais c'était, en fait, une première exploration.

26 - Et puis ensuite on a fait une deuxième heure sur aussi l'analyse des outils documentaires, bon...

27 - C'est vrai que les amener à prendre conscience que quand ils ont les renseignements sur... euh dans un guide touristique, c'est sûr qu'on parle pas du bidonville de la Martinique dans un guide touristique. Donc quelle est la validité ?

28 - Fallait les amener... On avait fait un petit travail pour les amener un peu aussi à analyser les sources. On travaillait sur l'analyse des sources.

29 - Et puis ensuite, bah ils ont continué leur recherche de façon individuelle à la médiathèque, mais comme euh... Marie-Hélène les connaissait, donc euh... après ils vont la voir...

30 - Il y a eu deux heures de travail en commun avec, sur les heures de cours avec eux et avec elle et avec moi... donc après ils vont tout seuls,

31 - et puis ils ont une date pour rendre le dossier, j'ai le... je fais une date intermédiaire, pour voir si ils font vraiment ce que je leur demande...

32 - S'ils sont sur la bonne voie, et puis je leur rend, ils le terminent, euh...

Mme : Et combien de temps il faut, en gros, pour préparer, entre le début où ils voient avec vous, et puis, euh...

33 - Oh, je le fais sur un mois...

¹AIT IKHLEF, L, et COURANT, A., (2000) Les innovations technologiques favorisent-elles les apprentissages ? in Les savoirs déroutés Les presses de l'Enssib (adresse Internet : www.Enssib.fr) association doc forum (adresse Internet : [//docforum.tm.fr](http://docforum.tm.fr)). 287-289

² TARDIF, J., (2000). *Les influences des technologies de l'information et de la communication dans les*

situations d'apprentissage in Les savoirs déroutés. Les presses de l'Enssib (adresse Internet : www.Enssib.fr)
association doc forum (adresse Internet : [//docforum.tm.fr](http://docforum.tm.fr)). 195-208.

³ CHARLOT, B., (1999). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.

⁴ CHARLOT, B., BAUTIER, E. et ROCHEX, J.Y., (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris : A.Colin.

⁵ BAUTIER, E. et ROCHEX, J., Y., (1998) *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*. Paris : A.Colin.

⁶ LESNE, M., (1984) *Lire les pratiques de formation d'adultes*. Paris : Edilig

⁷ GOFFARD, M., (1994) *Le problème de physique et sa pédagogie*. Paris : ADAPT.

⁸ GOFFARD, M., (1998) *Les activités de documentation en Physique et Chimie*. Paris : A.Colin.