

ENSEIGNER L’HISTOIRE-GEOGRAPHIE EN SALLE MULTIMEDIA : UN NOUVEAU METIER ?

Yannick Le Marec
Avec Hervé Bois, Béatrice Fillaud et Nadia Marchand

Cette étude constitue la seconde étape de la recherche menée dans le cadre d’une coopération entre une équipe de l’IUFM des Pays de la Loire et l’INRP (département Technologies nouvelles). Le travail précédent avait consisté à effectuer un inventaire critique des ressources traditionnelles et technologiques utilisées dans la classe (Bois, Le Marec, Marchand, 2000) et à relier leurs usages aux pratiques identitaires dans la fonction d’enseignant d’Histoire-Géographie. L’hypothèse de l’équipe était que les ressources technologiques nouvelles ne pouvaient, pour être intégrées, que passer par une phase plus ou moins longue d’insertion dans les usages normés et codés du métier (Le Marec, 2000).

Une enquête menée auprès des enseignants d’Histoire-Géographie de collège de l’académie de Nantes avait permis d’appréhender une part des représentations sur l’introduction et l’usage des TICE dans la classe. Une série d’entretiens nous ont aidé à comprendre plus finement la nature des questions qui étaient posées à travers les discours sur les usages réels ou les hésitations à s’engager dans les salles multimédia nouvellement installées dans les établissements.

Loin des présupposés des vendeurs de machines ou des analyses engagées en termes de freins ou de moteurs à l’intégration, nous avons voulu donner du sens aux hésitations, aux résistances, aux conduites expertes, en les reliant aux constructions identitaires, aux valeurs qui structurent les individus et aux débats qui traversent la profession. C’est ainsi que nous verrons d’abord, à travers trois exemples, que les attitudes et le discours des uns et des autres sont cohérents et qu’il est important de prendre en compte cette cohérence. Puis, nous examinerons les contraintes nouvelles du travail dans la salle multimédia, comment elles posent des problèmes qu’il est nécessaire de prendre en compte avant de généraliser cet équipement ou de le modifier. Enfin, à travers deux questions, celle du travail autonome de l’élève dans la salle multimédia et la part réservée à la créativité de l’enseignement, nous interrogerons la nature des ressources à développer.

I. STYLES PEDAGOGIQUES ET REPRESENTATIONS DU MULTIMEDIA

Des études récentes (Baron et Bruillard, 1996 ; Bruillard, 1997) analysent le développement des techniques au service de l’éducation et soulignent l’ancienneté et l’importance accordée par les institutions scolaires au développement des technologies de l’information et de la communication à l’école. Pourtant, malgré la succession des vagues technologiques, le discours actuel des administrations centrales, comme celui des collectivités territoriales, s’établit encore sur le mode prescriptif de l’innovation qui doit résoudre les problèmes du système éducatif. Il s’accompagne aujourd’hui d’études cherchant à classer les enseignants en fonction de leur intégration des nouveaux outils dans leur enseignement. Les catégories construites visent à proposer une gradation dans l’adhésion. Ainsi, l’enseignant peut faire la preuve d’une adhésion “totale” dans le cas d’une intégration des TICE “dans le cadre de séquences ou de projets spécifiques”, “séparée” s’il utilise les outils seulement dans une situation de back-office et ne pense pas que l’utilisation en classe “puisse avoir un impact sur la conduite de l’enseignement”, ou “ambivalente” quand l’hésitation porte essentiellement sur la difficulté matérielle d’utilisation des outils (Pouts-Lajus et Tievant, 1999). Dans une

autre formulation, la classification peut consister dans une gradation allant des “pionniers” (ou les experts), en passant par les “hésitants” (ou les anxieux, voire inquiets), jusqu’aux “résistants” (Bibeau, 2000). Il est clair que l’usage de ces classifications, sorties du champ scientifique, ne constituent plus seulement des modèles de lecture de l’intégration des TICE mais bien une mesure globale de la culture enseignante propice ou non à l’innovation pédagogique.

Plus grave cependant, il nous semble que les catégories construites proposent une vision linéaire de l’intégration des TICE qui interdit de penser une construction sociale et professionnelle de l’innovation. Voici les facteurs considérés comme des “freins à la généralisation des TICE” au collège dans une enquête diffusée par une direction du MEN (Régnier, 2000) : problèmes de maintenance et de gestion du parc informatique, absence de personnes ressources, faible intégration des TICE dans les programmes scolaires, difficultés d’accès aux formations adaptées, manque d’intérêt de certains enseignants, insuffisance de produits adaptés à l’enseignement. Sauf l’avant-dernier facteur (le manque d’intérêt), les freins constatés par les chefs d’établissement sont réductibles par une meilleure gestion des outils (rôle d’assistants informatiques des emplois jeunes), une incitation à la production industrielle d’outils adaptés et surtout par une formation des enseignants. On note aussi l’importance accordée à l’effet “diffusion” par la présence de collègues motivés et formés (Danon, 2000).

Nous pensons qu’une des clés de compréhension des obstacles à l’intégration des TICE réside aussi dans l’analyse du “manque d’intérêt” de certains enseignants. Si l’on considère en effet qu’il n’existe pas de prise sur cet aspect de la personnalité des enseignants, on se condamne une fois de plus à mesurer la lenteur de la diffusion de l’innovation. Insister au contraire sur cet aspect immatériel et subjectif nous amène à considérer les TICE dans le cadre de la construction et de l’évolution de l’identité professionnelle. François Audigier a montré que cette identité pouvait se penser à travers un “modèle disciplinaire” (Audigier, 1997) qui “continue à être le socle, le cadre dans lequel s’exerce la pensée professionnelle des enseignants d’histoire et de géographie”. Ainsi, nous faisons l’hypothèse que les représentations des enseignants sur les TICE, et par voie de conséquence, la plus ou moins grande volonté à utiliser voire à intégrer les TICE dans leur enseignement, relèvent aussi (parce qu’il ne s’agit pas d’en faire un point de mesure exclusif des comportements) de conceptions profondes du métier. Ces conceptions ont à voir avec les valeurs que chacun accorde à sa fonction sociale (Derouet, 1992). Elles peuvent aussi s’expliquer à l’aune du “style pédagogique” que chacun développe dans sa classe, adaptation de sa personnalité avec les invariants du modèle disciplinaire.

Les trois exemples que nous présentons constituent des conceptions différentes de l’usage des TICE. À chaque fois, ces conceptions rendent compte de fonctions sociales de l’enseignant et de pratiques pédagogiques différentes.

B. a fait un stage il y a 4 ans, qui lui a permis de découvrir des usages du multimédia et dont elle dit qu’il l’a “beaucoup motivé”. À la suite, elle a acheté une demi douzaine de cédéroms et en a utilisé en classe avec un poste sur “un énorme chariot”, ce qu’elle estime “pas souple du tout”, ou au CDI. Elle utilise l’informatique à la maison pour préparer ses documents. C’est “plus propre et plus clair”. Elle échange des courriers électroniques avec sa collègue pour “gagner du temps” mais elle s’avoue “pas très familière d’Internet”, surtout par manque de temps.

Sa réticence vient surtout de l'analyse qu'elle fait de son travail avec les cédéroms : "on était toujours dans une démarche d'illustration", une fiche et un dossier à faire sur un thème. La recherche s'avérant plus ou moins intéressante en fonction de la richesse documentaire du cédérom. C'est pourtant, pense-t-elle, de ce côté que se situe l'intérêt du multimédia : il favorise la documentation, la recherche et la confrontation.

Néanmoins, si l'élève peut avoir accès à des documents nombreux et riches, avec beaucoup de renseignements, c'est d'abord au prof de "mettre en place une problématique, des éléments de réflexion et des éléments savants". "C'est le rôle du professeur et c'est irremplaçable". Ainsi, il faut considérer que "rien ne remplace, à certains moments, la parole magistrale".

B. n'est pourtant pas fermée à des perspectives d'évolution grâce au multimédia, notamment dans la relation pédagogique. Elle est cependant sceptique sur la capacité de l'outil à "résoudre l'échec scolaire". Il peut aider dans le traitement de l'hétérogénéité et de la diversité des élèves mais c'est "un outil de plus", au service des enseignants. Fondamentalement, le multimédia ne doit rien changer à la posture de l'enseignant.

C. est équipée à la maison. Même si elle n'en maîtrise pas toutes les fonctionnalités, elle s'en sert pour ses cours, "c'est plus propre", "c'est mieux", "ils sont tellement habitués à cela". Elle ne connaît pas les cédéroms et n'a quasiment pas d'expérience d'utilisation des TICE. Cependant, elle est persuadée qu'elle y viendra. Elle va essayer. Les élèves la poussent pour "aller sur les ordinateurs". "C'est sûr, elle va essayer", "une heure ou deux heures par classe".

Il existe pourtant plusieurs raisons qui retiennent encore C. La plus importante tient sans doute à la nature des relations qu'elle entretient dans sa classe. Ce qui intéresse C., c'est faire en sorte qu'il y ait un bonheur d'apprendre dans sa classe. Le contact est donc essentiel. Elle ne se projette pas dans une salle multimédia "avec que des écrans et des élèves derrière". Elle y voit une remise en cause de sa relation pédagogique. "Moi, j'avance avec ce qu'ils disent. Cela donne du sens à ma place. Le cours avance avec ce qu'ils disent". Et plus loin : "je me fonde beaucoup sur l'échange et j'essaie beaucoup d'utiliser leur travail". Cela n'empêche pas un certain dirigisme : "c'est moi qui fait les questions". Dans ces phrases transparaît l'idée d'un enseignant passeur, médiateur, mais dans une situation qui s'établit dans l'instant, sur le vif. Dans la salle Edu4, son premier réflexe serait d'enlever les écouteurs. Elle veut "entendre en direct" pour pouvoir réagir. Elle insiste sur le cours comme situation de communication. L'oral est privilégié, "beaucoup d'oral". Et tout à fait consciemment, elle considère que son travail repose sur une conception de la classe comme un collectif même si "le collectif, on sait bien que cela pose problème". Effectivement, C. sait qu'il faut aller chercher quelques élèves, "donner la parole à ceux qui ne font rien", compris ici comme ceux qui ont du mal à s'intégrer dans la discussion.

La salle de classe est alors considérée comme le lieu des interactions sociales à privilégier. Dans cette situation, le travail autonome ne peut pas occuper beaucoup de place, comme le travail à l'extérieur de la classe. Le temps principal est celui de l'échange entre les élèves de la classe. Les gestes professionnels visent à intégrer. La maîtrise de l'enseignant s'exerce dans la gestion du groupe, dans sa construction sociale. C'est de la cohésion que doit émerger un sens partagé du savoir. Ainsi, tout ce qui tend à diviser doit être exclu. Or, C. estime que l'utilisation massive de l'ordinateur accroît les inégalités sociales entre ceux qui possèdent l'outil à la maison et les autres.

D. possède chez elle un équipement performant et utilise l'informatique dans plusieurs situations professionnelles. Ses compétences sont les plus larges parmi toutes les personnes interrogées. Pour D., l'utilisation du traitement de textes pour les cours et les contrôles, "c'est le B-A BA". Autrement dit, il n'y a aucune raison d'en rester là. Elle a suivi un stage et s'est mise aussitôt à créer "des cours interactifs". Elle s'intéresse désormais à faire fonctionner le site qu'elle a créé et à la préparation de cours interactifs utilisables dans la salle multimédia du collège.

Son propos permet de mettre en évidence deux caractéristiques essentielles de la posture enseignante qu'elle promeut. D'abord, elle considère la relation pédagogique sur le mode de l'échange entre elle et les élèves. "C'est que nous on ne sait pas tout, et que l'élève est parfois aussi un découvreur ; il va trouver des choses que vous ne connaissez pas parce que vous ne connaissez pas tous les sites". "Il y a un apport mutuel". Cet aspect est visible dans deux cas : les questions techniques, le maniement de l'outil où les compétences de l'élève peuvent être supérieures à celles de l'enseignant et la recherche sur Internet où l'élève peut apporter du nouveau, accéder à des ressources inconnues de l'enseignant.

D. développe aussi l'idée que les TICE permettent la coopération entre les différents acteurs de l'établissement. Elle a conçu un site sur le mode du "club" avec l'objectif de rassembler des travaux d'élèves de 3^e et des professeurs. "Je voudrais que ce club permette aux élèves de réinvestir, pour tout le monde, que les élèves et les collègues puissent réutiliser les exercices faits pendant le club". Ainsi, à la limite, plus rien ne peut distinguer sur le site les productions d'élèves de celles des professeurs. L'échange devient complet et la coopération enrichit et facilite le travail de tous.

Chacun de ces exemples constitue une mise en évidence de conceptions pédagogiques qui structurent les pratiques de classe et de représentations sur les technologies de l'information et de la communication qui positionnent leur auteur sur l'éventail des modes d'intégration. D. peut être classée dans la catégorie des "expertes". Son expertise est reconnue dans son établissement. Le travail dans la salle multimédia s'accorde bien avec sa conception pédagogique fondée sur "l'apport mutuel". Le travail qu'on y fait valorise les élèves, surtout "les découvreurs" : "l'élève est satisfait parce qu'il n'est pas toujours dans la position de celui qui reçoit, mais (peut être) aussi dans celle qui donne de l'information ; et cela, je dirai qu'il en profite d'autant plus". La salle informatique favorise cette relation inter-individuelle qui permet d'aider les uns, voire de favoriser l'entraide, et d'établir des formes de dialogue, presque entre complices, avec d'autres.

C. est sans doute dans la catégorie des "hésitantes". À l'écouter, on comprend mieux le sens de cette hésitation : les échanges dans la classe n'obéissent pas à un modèle rigide de circulation de la parole. C'est C. qui fait le questionnaire mais la suite peut se dérouler dans un joyeux désordre constructif. Rien à voir donc avec la structure imposée de la salle multimédia et les relations obligées entre le professeur et chaque élève successivement. Dans l'entretien, elle insiste sur l'absence de liberté qu'impose, selon elle, ce type de salle. La nature du travail à y effectuer, outre qu'il lui semble frustrant sur le terrain du contact humain, lui semble laisser très peu de liberté aux élèves. Pour C., préparer une séquence en salle multimédia, c'est construire une situation "hyper-dirigé(e)".

Enfin, peut-on dire de B. qu'elle se range dans la catégorie des "résistantes" ? Dans l'entretien, on comprend la nature de ses réticences. Fondamentalement, elles renvoient à une conception épistémologique du savoir. Celui-ci n'est pas fait seulement d'informations qu'il suffirait de saisir d'une manière ou d'une autre. De ce fait, enseigner, ce n'est pas seulement apporter des connaissances et l'enseignant, "c'est celui qui apporte autre chose que le

multimédia ”. Cette conception s’inscrit totalement dans l’histoire de la discipline (Héry, 1999) et semble bien constituer l’un de ses invariants (Audigier, 1997). Ce profil correspond à une collègue privilégiant, dans sa pratique de classe, une démarche centrée sur la construction du sens du savoir scolaire. À l’aise dans cette posture et reconnue pour sa professionnalité dans son établissement et par l’institution, B. considère que l’introduction des TICE dans l’enseignement est un moment dans l’histoire de la discipline. Comme elle le dit, “quand j’ai commencé à enseigner, il y avait le cours. Point. Il n’y avait pas d’exercices : cela ne faisait pas partie de mon vocabulaire ”. Des pratiques et des outils ont émergé depuis mais les outils nouveaux doivent d’abord faire la preuve réelle de leur efficacité.

Ces exemples avaient pour objectif de montrer qu’il existe des significations plus profondes que l’intérêt plus ou moins grand pour la machine et qu’il est illusoire de prétendre les ignorer. Nous pensons aussi que ces conceptions, ces “styles pédagogiques ” sont suffisamment importants et prégnants pour qu’ils génèrent des comportements durables et quasiment irréductibles aux incitations, prescriptions et injonctions institutionnelles.

Il reste que ces entretiens, quelles que soient les opinions des enseignants interrogés, ont mis en évidence un ensemble de contraintes nouvelles qu’ils interprètent ou négocient de manière différentes.

II. LES CONTRAINTES DE LA RELATION PEDAGOGIQUE

On veut analyser dans cette partie trois questions qui constituent autant de nouvelles contraintes dans la relation pédagogique inaugurée dans la salle multimédia : le rapport au temps de la classe, à l’espace de la classe et à la nature des travaux générés par l’usage de la salle multimédia.

Le rapport au temps

La posture traditionnelle de l’enseignant est marquée par l’obsession du temps. On devrait plutôt dire des temps puisqu’il est nécessaire de considérer des temporalités multiples. Pour en rester au quotidien de la classe, on peut citer : le temps du programme segmenté dans la programmation, le temps des séquences, celui des cours, des exercices. Jouer avec le temps et avec les rythmes (du trimestre, des contrôles, des élèves dans la semaine ou dans l’heure de cours), gagner du temps ou éviter d’en perdre davantage, les entretiens fourmillent d’expressions, d’indications sur l’importance du temps. Le temps scolaire est celui du métier dont chaque enseignant se persuade qu’il en est le gestionnaire responsable. C’est souvent à l’aune du temps passé, ou du temps à investir que les innovations sont évaluées. En 2000, lors de notre enquête dans les collèges de l’académie de Nantes, 60% des 229 enseignants d’histoire – géographie, nous ayant répondu, estimaient qu’ils n’utilisaient pas l’informatique en classe par manque de temps (avant le manque de formation, 55% et le manque de matériel, 50%). On ne peut donc pas écarter d’un revers de manche cet aspect du discours enseignant. C’est d’autant plus vrai que le travail dans la salle multimédia introduit d’autres dimensions temporelles.

Bien sûr, le temps passé dans la salle multimédia dépend du degré d’investissement et de maîtrise de l’outil. Le nombre des séquences est plus important pour les enseignants “experts ” tout en dépassant rarement 2 ou 3 par trimestre. Ce nombre se réduit souvent à 1 pour les enseignants qui se considèrent encore en apprentissage de l’outil. Il reste que ce travail possède ses propres temporalités. Ainsi, toujours en s’en tenant au temps de la classe,

il faut distinguer le temps de la préparation de la salle, ou du moins de la vérification de son fonctionnement avant la séquence elle-même.

“ L'utilisation dans le cadre d'un cours, parce que je l'utilise vraiment comme cela, suppose quand même que j'allume mes ordinateurs avant ma série de cours, donc j'arrive un peu plus tôt, je les allume, et je retourne en fin d'après-midi enregistrer et éteindre, de façon à bénéficier d'un temps de travail, d'une séquence vraie ”. En cas de panne du réseau ou de tout incident technique, il faut pouvoir maintenir les élèves au travail pour essayer de réparer rapidement. “ Il faut faire le technicien. J'ai passé 20 minutes à remettre tous les ordinateurs sur une imprimante ”. Surtout quand il s'agit d'une “ petite farce ” et que les connexions sont “ légèrement débranchées ”. Le temps du cours est ainsi morcelé par des incidents, grignoté par les explications techniques pour réaliser la tâche. Il est aussi souvent dédoublé par l'impossibilité de disposer de suffisamment d'ordinateurs, une partie des élèves travaille avec l'outil tandis qu'une autre effectue une tâche plus traditionnelle.

D'un point de vue didactique, quelques entretiens auprès d'enseignants “ experts ” évoquent la difficulté de travailler dans une perspective de longue durée, sur un projet qui demande des apprentissages, des recherches, du travail de réflexion et de rédaction, voire de mise en page. Le travail dans la salle multimédia apparaît alors en contradiction avec le temps segmenté du système scolaire. On a effectivement constaté que la plus grande souplesse d'emploi du temps à l'école primaire facilitait la maîtrise de l'outil et rendait l'usage des TICE plus productif (Pouzard, 1999). Au collège, la volonté de ne pas considérer le travail en salle multimédia comme une activité accessoire, périphérique, se heurte donc aux contraintes de disponibilité de l'outil et d'une planification rigide de son partage. Une des conséquences de cette situation est la séparation entre le temps du cours et celui de la salle multimédia. On voit bien comment cette dernière peut trouver son intérêt dans les parcours diversifiés et les travaux croisés. Le temps disponible est plus important et permet de travailler dans la durée, mais ce dispositif accentue aussi le cloisonnement entre le temps ordinaire du programme et celui des activités périphériques.

Le rapport à l'espace

On sait aussi que “ le dispositif physique de l'outil multimédia a un effet sur la pratique scolaire des élèves ” (Piot et Pain, 2001). Les entretiens évoquent le rapport à l'espace imposé par la salle multimédia. Le premier constat est celui de dispositions différentes des salles. Les ordinateurs peuvent être en rectangle, les élèves tournant le dos au mur, système qui “ gèle ” souvent le centre de la salle, ou bien au contraire, disposés tout autour de la salle, face aux murs, et dans ce cas, les échanges entre les élèves sont nécessairement réduits. Les machines peuvent aussi être disposées en U, en “ marguerite ”, ou encore de manière à conserver la disposition frontale de la classe. L'ergonomie de la salle ne semble pas réfléchi en fonction des impératifs pédagogiques, si ce n'est dans la reproduction et la généralisation des modalités issues du laboratoire de langues vivantes. La disposition répond le plus souvent à la nécessité de rentabiliser l'espace de la salle désignée et à celle d'y adapter le matériel. Les diverses dispositions possibles induisent pourtant des comportements différents de la part des élèves et obligent l'enseignant à des attitudes adaptées.

“ Quand on est dans une salle informatique, c'est complètement différent. Les enfants ont un rapport à l'espace qui est complètement différent ”.

“ Les ordinateurs sont alignés le long du mur. Donc ils se tournent le dos, c'est assez bruyant et je n'ai pas de contrôle. C'est bruyant parce que la salle n'a pas été conçue pour cela mais aussi parce qu'il reste toujours une dimension ludique ”. Cette situation pose le problème de la gestion difficile de la salle multimédia : le sentiment de perte du contact direct par la

médiation de l'écran, "écran" à la communication. Il resterait donc à inventer une nouvelle relation entre la salle de classe et les TICE. Dans de nombreux collèges, un ordinateur associé avec un poste de télévision est installé dans une ou plusieurs salles spécialisées en histoire-géographie. On a vu précédemment que cette disposition s'inscrivait dans une logique d'usage conforme à l'histoire de la profession, celui d'un outil asservi à la parole du professeur (Le Marec, 2000).

La nature des travaux

Depuis quelques temps, l'intérêt pour les TICE pousse à la réflexion et à la comparaison des pratiques en Histoire-Géographie. Pourtant, à la richesse des sites académiques répond la prudence des prescripteurs institutionnels pour évoquer les usages et fournir de nouvelles pistes de développement. Pour Larry Cuban (1997), cette situation n'est pas anormale, selon lui les hommes politiques et les administrateurs mettent des TICE dans les écoles pour améliorer la productivité et non pour modifier des pratiques. Néanmoins, les groupes d'experts (en H-G comme dans les autres disciplines) doivent faire des propositions. L'IGEN rassemble dans de rares textes ses observations et conseils (Grandbastien, 2000). On constate alors que les TICE en Histoire-Géographie favorisent un nombre réduit de nouveaux travaux.

Pour l'essentiel, l'accent est mis sur l'importance de la recherche documentaire. "Elle est au centre de la plupart des classes visitées et pratiquant l'Internet". "Le professeur fournit une grille de questions sur le thème à traiter et les élèves vont chercher des renseignements sur les sites au CDI". On n'insistera pas ici sur les problèmes que pose la recherche documentaire sur Internet, la difficulté de repérer les informations pertinentes, de les vérifier, voire de croiser plusieurs sources pour augmenter la fiabilité de la réponse. Tout le monde s'accorde sur l'importance mais aussi sur la lenteur de ces apprentissages ainsi que sur l'aspect "chronophage" de ces activités souvent renvoyées, de ce fait, hors du temps de la classe.

Une recherche sur Internet oblige les enseignants à fournir les adresses d'un nombre limité de sites. Nos entretiens n'ont ainsi jamais fait mention d'un apprentissage, pour les élèves, des moteurs de recherche, ni même d'un apprentissage à la navigation dans les hypertextes. On sait pourtant que c'est dans ce domaine que les difficultés sont importantes (Beaufils,). Cette situation ne semble pas interdire l'usage des hypertextes mais la limite fortement et semble renvoyer une partie des apprentissages aux pratiques familiales de l'Internet.

Dans la salle multimédia, les pratiques scolaires doivent s'éloigner de la complexité que l'on trouve sur le réseau, particulièrement sur les sites institutionnels prisés par les enseignants pour la disponibilité et la fiabilité de leurs informations. De ce fait, mais aussi parce que la construction de leurs propres documents hypertextes exige du temps et des compétences pointues, les enseignants de collège semblent privilégier les documents d'un usage simple, dans lesquels la navigation est linéaire, avec un nombre d'informations réduit à l'utile. Les travaux proposés en salle multimédia, dont on peut apercevoir un large échantillon sur les sites académiques et personnels, relèveraient pour l'essentiel de l'exercice sur documents mis à disposition à l'écran, avec des réponses à écrire sur une feuille de papier ou sur le cahier, plus rarement sur un formulaire disponible à l'écran.

Si les enseignants qui s'engagent dans cette voie peuvent la considérer comme une étape de leur propre apprentissage de l'outil, la disparition quasi totale de la complexité n'enlève-t-elle pas à l'exercice une partie de son attrait pédagogique ?

Cette situation, largement dépendante de la formation incomplète des enseignants, n'est pas générale. Nos entretiens ont mis en évidence des travaux plus complexes, cherchant à intégrer diverses activités, explication de documents, recherche d'informations sur Internet, QCM, rédaction de textes... Cette manière de faire, outre qu'elle exige une certaine expertise, est

l'apanage des enseignants qui ont choisi de ne pas effectuer de coupure entre leurs activités de cours et celles réalisées en salle multimédia. Deux enseignants sur les quinze interrogés nous semblent travailler dans ce cadre mais un seul entretien exprime l'idée que le travail en salle multimédia s'effectue dans le cadre d'un "projet (création d'un site) parfaitement intégré au programme ”.

“ Cela veut dire que mon calendrier suit l'évolution de mon programme. La recherche que nous faisons, le développement du cours, ont un rapport avec le site. On a l'idée permanente de produire quelque chose pour le site". "J'ai traité l'Afrique en les faisant travailler sur les images de l'Afrique, images qu'ils avaient dans leurs livres, images publicitaires trouvées dans la presse, images trouvées sur Internet et images ramenées par les familles des élèves, qui furent scannées”.

La salle multimédia permet alors la confrontation plus simple des images, leur intégration dans un document multimédia qui prend sens dans le cours de géographie et dans le projet de création de site.

On voit donc bien deux types de contraintes générées par l'usage de la salle multimédia. Le travail qu'on y effectue ne doit pas se réduire à une simple transcription informatique des activités traditionnelles, car dans ce cas, c'est une partie importante des usages de l'outil qui sont négligés. Il nécessite aussi d'intégrer cours et activités en salle multimédia mais dans ce cas, les contraintes de temps et d'espace viennent compliquer la tâche de l'enseignant. Ainsi, le travail sur l'Afrique, "on a commencé en salle de technologie et il a fallu s'interrompre parce que le lendemain et le surlendemain, on n'y avait pas accès. Donc ce travail s'est trouvé dénaturé parce qu'il n'était plus possible de le poursuivre en classe”.

III. LES POINTS CRITIQUES

On veut évoquer d'abord la question de la place accordée à l'autonomie des élèves dans la salle multimédia qui, à la différence des contraintes précédentes, sur le temps, l'espace ou la nature des travaux, génèrent dans le monde des enseignants des débats qui touchent à la fonction de l'enseignant et à sa place dans la société. On essayera aussi de répondre à la question du plus ou moins grand intérêt des enseignants pour les TICE et on s'apercevra que ces deux questions ont partie liée.

La question du travail autonome

L'autonomie est aujourd'hui une notion située "au cœur du système éducatif" et cette idée montre l'importance accordée depuis plus de dix ans aux courants pédagogiques fondés sur les travaux de Bruner, de Montessori ou Vigotski qui cherchent à favoriser les situations où l'élève construit des savoirs et qui insistent sur le sens de ces savoirs. Son usage peut néanmoins être considéré de manière restrictive si on veut entendre le contenu comme "la capacité de l'élève, à son niveau d'âge, de savoir sélectionner, classer, hiérarchiser l'immense masse d'informations, de développer un esprit critique et curieux (Grandbastien, 2000). Pour les raisons que nous avons soulevées précédemment, cette vision de l'autonomie renvoie essentiellement à un travail hors de la classe qui correspond assez bien aux conceptions d'une partie des enseignants interrogés.

“ Le travail autonome, j'en fait. Ce que je voyais comme travail autonome, c'est plutôt le travail personnel. Le travail en dehors de la classe... Le travail autonome, c'est du temps. Dans la classe on n'a pas le temps ”.

“ Ce que je pense c'est que le multimédia va dans le sens d'une autonomie plus grande parce que moi aujourd'hui, je vois plus ça comme un complément de ce qu'il font. On a 6 heures

pour faire un thème, si vous êtes intéressés, il y a le cédérom sur la Deuxième Guerre mondiale, si vous voulez en savoir plus sur Jean Moulin, sur les actions de la Résistance, la répression... allez le consulter ! C'est une démarche d'autonomie ”.

En même temps, la plupart des enseignants sont conscients que renvoyer le travail hors de la classe, avec le peu de machines mises dans les collèges à la disposition des élèves, c'est accentuer les inégalités entre ceux qui en disposent à la maison et les autres. C'est aussi mettre en relief les différences de maîtrise techniques entre les élèves et l'enseignant.

“ Avec certains élèves de 3e qui sont de milieux peut-être plus favorisés que d'autres, 3e que j'ai, c'est leur univers le multimédia. Ils sont même plus habitués quelquefois à chercher sur Internet que nous. Par exemple, j'avais demandé un dossier de presse au moment du référendum et j'ai des élèves qui ont gravé un cédérom... Ca a posé des problèmes parce qu'ils l'ont gravé avec Publisher 2000 et le collège n'est pas équipé, moi non plus, donc on a eu quelques problèmes pour le visionner ”.

Surtout, l'importance du travail autonome, qui s'accorde avec la volonté de développer les TICE à l'école (Cuban, 1997), achoppe sur une représentation importante du travail dans la classe.

“ Là, je fais les royaumes barbares... On analyse, on peut simplifier, mais cela ne va pas être du travail autonome. C'est collectif. Je suis beaucoup dans le collectif, moi... Même si j'essaye de donner la parole à ceux qui ne font rien ”.

“ Je suis encore très collective : on marche tous un peu à la même vitesse. J'ai cette habitude même si je suis consciente qu'il y en a qui traînent la patte ou qui restent en dehors. C'est vrai que je fais avancer la classe au même rythme ”.

L'idée de l'espace classe comme le lieu du collectif, sans doute pas forcément adapté à tous les élèves, est globalement ancrée dans les usages du métier. Ici aussi, quelques entretiens peuvent la nuancer. Un surtout se distingue des autres par la part que l'enseignante accorde au travail autonome. Pour elle en effet, l'objectif est de réaliser un cours interactif que les élèves mènent de bout en bout presque sans qu'elle ait besoin d'intervenir.

“ Bon, cette classe était vraiment brillante, c'est-à-dire une classe où il n'y avait pas de souci pour l'utilisation de l'outil ; ils ont des ordinateurs chez eux. Pendant 4 heures je ne suis pratiquement pas intervenue. J'étais là, le cours était là, il était prêt. Ils se sont mis au travail et moi, je m'ennuyais presque, à la limite ”.

Elle sait que ce n'est pas toujours le cas. Ainsi, avec une classe “en grande difficulté”, “ils ont la difficulté de l'outil, ils sont perdus devant le texte qui défile, c'est difficile pour eux, même avec un travail de préparation. Avec eux, il va falloir que je fasse un travail plus structuré”. Mais ici aussi, l'objectif reste le même. C'est à l'enseignant de trouver les moyens de résoudre les difficultés et, finalement de s'effacer derrière son travail. “L'intérêt, c'est que ce n'était plus moi l'interlocuteur, même si c'était moi parce que j'avais préparé le travail, mais les sites”.

Sauf donc dans cet entretien, l'idée d'un travail dans la salle multimédia qui soit au service d'une autonomie complète de l'élève se heurte frontalement aux représentations sur la fonction de l'enseignement, sa place dans la classe, dans l'école.

“ Une certaine appréhension, que j'ai, c'est qu'on essaie de faire passer dans l'idée du public, qu'on va offrir par cet intermédiaire-là, une méthode miracle qui fera, qu'en quelque sorte, l'élève pourra se débrouiller tout seul, pourra travailler à son rythme, et globalement, n'aura jamais besoin ou très peu d'une intervention extérieure pour pouvoir faire ce qu'il a à faire ”.

“ Là (ça va être) chacun pour soi. Chacun va progresser par rapport à son niveau. Mais je ne vois pas la classe comme ça ”.

“ Un manuel numérique ? Je ne le verrais pas (en classe) au sens où si chacun fait un truc différent, et après, qu'est ce qu'on fait avec ça ? ”

“ Ce serait bien de ne pas l'utiliser tout le temps et ça rejoint les interrogations que ça peut susciter sur la place de l'enseignant ”.

“ À ce moment-là, ce ne serait plus le même travail, ça ne serait pas à moi de transmettre, je servais de relais, d'outil pour les guider à la limite, mais c'est pas moi qui ferait un cours magistral... Ca ne serait plus la même (place). Ce ne serait plus le même métier... Laissez-moi mes élèves, laissez-les rigoler... je peux cafouiller... cela a un côté fascinant, la science qui roulerait, impeccable, ils seraient en autonomie, y a pas de cafouillage, ils sont tous seuls face à leur écran. Oui dans l'absolu, mais moi, c'est pas... une fois ou deux peut-être mais c'est pas ce que j'aime dans le métier ”.

Le rêve des “ technophiles ” (Cuban, 1997) se heurte donc à des interrogations sur la place de l'enseignant dans un dispositif visant à générer un apprentissage autonome de l'élève. Dans notre entretien, la collègue qui cherche à s'effacer derrière son travail a aussi créé un club dont l'objectif est de rassembler professeurs et élèves pour produire et partager des ressources. Elle appartient à cette minorité d'enseignants qui déclarent ne pas craindre d'être déstabilisés par les meilleures compétences techniques des élèves mais au contraire les mettre à profit pour la progression mutuelle des élèves. Cette position de l'enseignant animateur de salle multimédia oblige à s'interroger sur la représentation de la fonction d'enseignant dans le public, parmi les élèves, les parents, au sein de l'administration ? Le travail invisible, nécessaire pour que les cours interactifs fonctionnent parfaitement ne risque-t-il pas d'être pris en charge par des formes d'industrialisation de l'enseignement ?

Les aspects créatifs du métier

Des auteurs soulignent la concordance des raisons qui poussent d'une part, à la recherche de productivité dans l'enseignement, d'autre part au travail autonome des élèves et enfin à leur préparation pour entrer dans un monde marqué par les TICE, avec les exigences des industriels qui cherchent à pénétrer l'école et la considère comme un marché ouvert (Moeglin, 1998). Marchandisation de l'éducation et pédagogie concourent pour faire connaître une évolution fondamentale, selon la formule des industriels européens, en échangeant au rôle de professeur celui de prestataire d'enseignement ou de dispensateur de faits contre celui de facilitateur, de guide et de chercheur (Archambault, 2000). Cette situation, outre qu'elle n'est pas recherchée par les enseignants technophiles, néglige un caractère essentiel du métier qui apparaît clairement lors des entretiens : l'importance de la créativité dans la motivation et le plaisir d'enseigner.

“ Concevoir des QCM, ça ne m'intéresse pas vraiment... En revanche, construire et leur faire construire vraiment quelque chose d'interactif et multimédia, oui ”.

“ Moi, ce que j'aime dans la diapo, c'est qu'elle est grande. Elle est grande, on est dans le noir. C'est beau, c'est lumineux. C'est transparent. Moi, j'essaie vraiment de choisir de belles images ”.

Maintenant, je peux scanner des images et les mettre sur transparents couleurs. Je trouve que c'est mieux parce que je peux les redimensionner. On peut écrire dessus, on peut mettre des infos. Je trouve que cela, c'est plus intéressant ”.

“ La vidéo, j’aime bien, mais il faut que je fasse le montage... Il m’arrive de bâtir tout un cours à partir d’une séquence qui m’intéresse ”.

“ J’ai un peu tendance à théâtraliser. J’aime bien raconter des histoires ”.

Réaliser, choisir ses photographies personnelles, ses propres diapositives, parce que cela doit d’abord être une belle image, mais aussi une image qui a une histoire, sur laquelle on peut donc parler, rendre le cours plus vivant, scanner des documents pour les retravailler et construire des fiches de travail. Utiliser les documents du manuel mais réécrire le questionnement sur les documents, réaliser des transparents couleurs en simplifiant ou en enrichissant une carte découverte dans un livre. Découper une séquence vidéo qu’on a aimé et bâtir son cours dessus.

La production des documents utilisés dans la classe et plus globalement les situations didactiques construites occupent une place importante dans le métier d’enseignant d’Histoire-Géographie. La possibilité d’intégrer des documents qu’on a conçus, ou que l’on a découverts, l’adaptation, la recherche de l’intérêt des élèves constituent des moteurs évidents de l’acte professionnel. Les enseignants qui hésitent face à la salle multimédia ne sont pas hostiles à la technique. Ils ont intégré les différentes innovations dans le cadre normé de la profession (Le Marec, 2000). Ils ont adapté leurs outils à leur manière de fonctionner. Ils y trouvent plaisir et satisfaction tout en étant conscients des limites de leurs démarches. L’hésitation par rapport aux TICE peut donc provenir de cette difficulté à imaginer un plaisir de faire, de créer, alors que les compétences à acquérir pour y parvenir sont importantes, alors que les élèves en savent parfois plus que soi, alors que le danger existe de se trouver confronté à des produits industriels.

“ Le côté effacé du professeur est beaucoup plus évident avec un outil multimédia... Ce qui me plaît dans le métier d’enseignant, c’est que la personnalité qu’on a sert à enseigner. Donc si d’avance (avec un manuel numérique) on sait que c’est le doc B qui va dans la case C et puis que la trace écrite sera celle-ci, ça enlève tout le plaisir et tout ce qui peut faire la qualité de l’enseignement. Moi, ça me déplairait ”.

Le plaisir peut disparaître s’il n’y a plus rien à créer. Le plaisir, c’est la liberté de faire, de forger ses outils, de construire une vie particulière dans la classe. Les ressources qui disent déjà tout, comme les cédéroms trop bien réalisés, trop complets, les applications industrielles, riches mais verrouillées trouvent donc, dans une conception identitaire du métier, en dehors de la classe. N’oublions pas, comme le souligne une enseignante interrogée que “ le prof., c’est celui qui apporte autre chose que le multimédia ”.

Pour réussir, l’intégration des TICE doit respecter les “logiques d’usages des enseignants” (Baron, 1998). Il faut donc, pour que ces derniers puissent se réapproprier les outils, que les ressources obéissent à une conception ouverte et que la créativité soit possible avec un faible investissement en termes de formation. Moins que le “manque d’intérêt” souligné dans les enquêtes administratives, c’est d’abord la difficulté de se projeter dans l’usage des nouvelles technologies, d’y voir comment on y trouvera son intérêt et son plaisir qui retient la catégorie des “hésitants” voire des “conservateurs”. On mesure donc combien des notions apparemment aussi éloignées que l’autonomie de l’élève et le plaisir de l’enseignant peuvent finalement être liées. S’il est difficile d’envisager que massivement les enseignants déploient leur créativité en construisant des séquences interactives facilitant les apprentissages en autonomie, s’il est en revanche pensable que le monde de l’industrie cherche à occuper le créneau des manuels électroniques, cédéroms éducatifs, modules interactifs d’enseignement, alors, il est vraisemblable que la résistance des enseignants à l’industrialisation de l’éducation freine de manière radicale la généralisation et l’intégration des TICE.

	LES EXPERTS	HESITANTS	LES RESISTANTS
APPREHENSION DE L'OUTIL MULTIMEDIA	<ul style="list-style-type: none"> - sont a priori curieux des nouvelles technologies aiment les défis professionnels ou bousculer leurs habitudes ont confiance en eux, liberté de choix et d'action (pour le meilleur et pour le pire ?) 	<ul style="list-style-type: none"> sont sans trop d'a priori sont intimidés par la technique (défiance ?) demandent à être sécurisés par une formation 	<ul style="list-style-type: none"> pensent que la technique déshumanise les relations professeur/élèves - pensent que le multimédia est surtout ludique pensent que le multimédia représente un coût élevé pour la collectivité pensent que la formation est un préalable absolu à la mise en pratique veulent que les cadres pédagogiques soient redéfinis avant de mettre en pratique (ex : refonte des programmes)
UTILISATION DE L'OUTIL	<ul style="list-style-type: none"> ont intégré toutes les dimensions de l'outil (connexion Internet, mail, logiciels, produits RIP) mettent en œuvre des séquences multimédia avec leurs élèves sont passés, dans la pratique du multimédia, de l'espace privé à l'espace professionnel 	<ul style="list-style-type: none"> - possède souvent un ordinateur à la maison mais n'en ont pas la maîtrise totale - ont testé l'outil en classe et ont mis en œuvre des séquences, parfois tâtonnantes 	<ul style="list-style-type: none"> - ont un équipement personnel, parfois incomplet ou obsolète, et en font une utilisation partielle ont eu une première approche de l'outil par l'intermédiaire de stages : démonstration de CD ou de logiciels
POSTURE DE L'ENSEIGNANT	<ul style="list-style-type: none"> - trouvent dans l'acquisition de nouvelles compétences un plaisir et une satisfaction trouvent dans les TICE un antidote à la routine trouvent une place nouvelle au sein de la communauté éducative (une place de référent valorisante) acceptent une posture moins dirigiste avec les élèves 	<ul style="list-style-type: none"> - ont du plaisir mais aussi de l'inquiétude (peur du «bazar») - ont une certaine difficulté dans la salle multimédia à se positionner par rapport au groupe classe - éprouvent, à l'issue d'une séquence multimédia, une insatisfaction par rapport au travail fait en classe - cèdent à une pression sociale (« il faut y aller ») - ont parfois l'impression de faire le jeu de l'institution, de « favoriser le système » (le multimédia accentuerait les inégalités sociales) 	<ul style="list-style-type: none"> pensent que le professeur est le pivot du cours et la source du savoir le professeur trouve du plaisir à être acteur et metteur en scène dans la classe renoncent plus difficilement à une posture dirigiste

L'analyse des 12 entretiens a permis de dégager trois profils prenant en compte, à la fois, la personnalité de l'enseignant, et son expérience du multimédia en classe. Ce tableau est une grille d'analyse ; il ne prétend pas donner une image exacte des enseignants mais propose des tendances larges. Ces trois profils ont été élaborés à partir d'un triple questionnement :

- Comment l'enseignant appréhende-t-il l'outil multimédia ?
- Comment l'enseignant l'utilise-t-il ?
- Le multimédia modifie-t-il sa posture d'enseignant ?