

## **Analyse des pratiques professionnelles des enseignants intégrant les TICE**

Claude BERTRAND (122)

IUFM Aix-Marseille

### **Introduction**

L'intégration des TICE dans les situations éducatives est un processus long et complexe. La réalité et la dynamique de ce processus sont difficiles à saisir et l'analyse des usages et des pratiques des différents acteurs s'avère nécessaire, en particulier celles des enseignants : comment s'y prennent-ils pour instrumenter les situations d'enseignement-apprentissage ? En la matière, on peut constater une inflation de discours, de jugements, de prescriptions, de préconisations sur l'action des enseignants, mais un déficit d'analyse de situations concrètes de travail et des modalités selon lesquelles les enseignants les affrontent (Tardif & Lessard, 1999)

Le travail dont nous présentons quelques éléments est une étude exploratoire d'une recherche engagée en association avec l'INRP portant sur l'observation et l'analyse des pratiques réelles des enseignants intégrant les TICE. Elle vise à mettre à jour les déterminants de leur activité dans une finalité de développement de formation professionnelle. Ce travail est centré sur la mise en acte du Brevet Informatique et Internet (B2i) par les enseignants de cycle 3 à l'école primaire. Quelle perception les enseignants ont-ils de cet objet curriculaire ? Comment s'y prennent-ils pour le mettre en œuvre ?

Le parti pris de cette recherche est de s'intéresser au « faire ordinaire » de la classe en délaissant les situations « innovantes » déclarées telles. En effet, 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. Nous faisons l'hypothèse que l'instrumentation des activités de l'enseignant rencontre une histoire personnelle, une expérience professionnelle, des pratiques qui ont une certaine efficacité. Les perturbations engendrées par cette instrumentation doivent être « acceptables » en regard de cet habitus pour que, à partir de pratiques éprouvées, de nouveaux gestes professionnels puissent se développer.

Ce travail, à visée compréhensive, s'appuie sur une étude qualitative basée sur des entretiens semi-directifs auprès de 11 professeurs des écoles ayant une pratique « ordinaire » dans l'usage des TICE et sur une enquête passée auprès d'une population de 150 enseignants et portant sur les modes d'acquisition par les élèves de compétences liées à l'usage des TICE et de leur prise en compte par l'enseignant, en liaison avec l'apparition du B2i dans le paysage de l'école primaire.

### **Cadre théorique**

Considérant qu'enseigner est un métier, l'intégration des TICE dans les pratiques professionnelles des enseignants peut être située dans le cadre de l'exercice de ce métier : l'analyse de ces pratiques relève alors de l'analyse du travail enseignant.

Nous nous plaçons dans une démarche ergonomique qui distingue d'une part travail prescrit et travail réalisé en considérant qu'il y a toujours un écart entre ce qui est à faire (la tâche prescrite) et ce qui est fait (l'activité réalisée). Le sujet s'approprie la tâche, en mobilisant sa subjectivité liée au sens qu'il attribue à son travail. L'accomplissement de la tâche requiert une organisation de l'activité dans une situation sous la forme de règles d'action sur lesquelles reposent l'opérationnalité et l'efficacité des gestes professionnels. Dans une situation de travail, l'activité du sujet est ainsi orientée selon deux pôles : recherche du sens et recherche de l'efficacité (Pastré, 2002). D'autre part, l'approche ergonomique de l'activité enseignante distingue le but de l'action du professeur – acquisition de compétences pouvant être évaluées, apprentissage d'une notion ou maîtrise d'une technique – de l'objet de son activité – organiser les conditions de l'étude des élèves. (Saujat, 2002)

A travers la tâche, la question de la prescription est remise au premier plan. Toutefois les prescriptions ne sont pas exhaustives et elles échouent à définir totalement le travail de l'enseignant : cette incomplétude définit en creux la marge d'autonomie de celui-ci.

Selon ses propres capacités et le contexte dans lequel il se trouve, l'enseignant élabore sa propre représentation de la tâche prescrite pour en faire une tâche effective ; il la spécifie en la redéfinissant

pour l'opérationnaliser en des situations d'enseignement-apprentissage adaptées au contexte de l'école et à la classe singulière qu'il a en charge, en fonction des ressources dont il dispose et des contraintes dans lesquelles il est placé, compte tenu de son engagement dans le dispositif de formation et du sens qu'il lui attribue. Il est à souligner que c'est souvent dans des collectifs de travail au sein de l'école (conseils de cycles, projets d'écoles ...) que ce travail de transposition et de compromis s'opère.

C'est cette interprétation et cette opérationnalisation que cette étude se propose de mettre à jour et d'analyser à propos d'une tâche particulière : « faire acquérir les compétences inscrites dans le B2i par les élèves du cycle 3 ». Comment l'enseignant met-il en acte cette prescription ? Comment conçoit-il et organise-t-il l'étude de savoirs liés à l'usage des TIC ? Quels savoirs met-il en jeu ? Quelle aide institue-t-il dans l'étude de ces savoirs ?

Parce qu'elle fixe le cadre de travail, l'analyse a priori de la prescription constitue un élément important de compréhension de l'activité des enseignants. Nous parlons d'approche descendante. Toutefois, cette analyse a priori ne suffit pas pour rendre compte de l'activité de l'enseignant dans sa complexité : il est nécessaire de considérer 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 interdépendantes — épistémique, instrumentale, relationnelle, personnelle — qui structurent l'espace "objectif" de la situation de travail aussi bien que l'espace "subjectif" de l'enseignant (Saujat, 2002).

### **La prescription**

Dans les nouveaux programmes de l'école primaire, les TICE ne s'organisent pas en une discipline autonome mais constituent des outils au service des diverses activités scolaires dont l'appropriation active conduit au premier niveau du B2i : les compétences associées devront être acquises par familiarisation aux différentes fonctions. Les TICE apparaissent dans les programmes dans une dimension transversale mais ne constituent pas un domaine transversal à part entière d'un programme d'enseignement, comme peut l'être par exemple la maîtrise de la langue. Les programmes tentent de tenir le pari de valider l'acquisition d'un certain nombre de compétences en informatique sans introduire d'enseignement de l'informatique dans les programmes. Ce pari n'est pas réellement tenu car dans les nouveaux programmes l'ensemble des compétences du B2i apparaissent comme compétences du programme. Considérer les TICE comme outils au service des enseignements et des apprentissages, c'est les renvoyer au statut de technologies éducatives, et à la « liberté pédagogique de l'enseignant » qui, dans sa classe, a toute autonomie pour mettre en œuvre des programmes en utilisant les moyens qui lui paraissent le plus adéquat en fonction du contexte dans lequel il travaille. Il y aura donc une tension constante entre cette autonomie accordée à l'enseignant et une prescription qui pèsera sur la mise en œuvre des situations d'enseignement – apprentissage.

A partir de cette tâche officielle, diffusée selon différents canaux, les enseignants vont interpréter et adapter cette prescription à leur contexte. Les entretiens témoignent, massivement, de la non pénétration du B2i dans les pratiques de classe. La connaissance du B2i est différenciée, depuis ceux qui en ont fait une lecture superficielle jusqu'aux autres qui affirment l'avoir « étudié », parfois collectivement au sein de l'école. Cette prescription peut être perçue comme quelque chose qui arrive en plus, peut être intéressant, mais dont la mise en œuvre demandera un temps qu'ils n'ont pas et qu'ils se refusent souvent à prendre sur d'autres apprentissages. Toutefois, il n'y a pas de rejet absolu : un travail d'interprétation, qui fait souvent apparaître des prises en compte très différenciées entre la partie technologique et la partie information et citoyenneté, doit permettre de l'adapter à la réalité de l'école ou des élèves. Appréhendé comme un référentiel de compétences, le B2i rencontre des usages plus ou moins établis dans les écoles. C'est donc à travers ces pratiques qu'il va être perçu, de manière positive parce qu'il permet de cadrer, de clarifier, qui dit jusqu'où aller dans ce qu'il y a à faire en terme de TICE, et pourquoi pas d'avoir une harmonisation des contenus : il faut mettre cette appréciation en relation à la fois avec la dimension individuelle d'enseignement et l'autonomie pédagogique de l'enseignant et avec la dimension collective du travail au sein de l'école et la nécessité de mise en cohérence des cursus, de l'usage des matériels etc. ..

Les compétences affichées dans le B2i renvoient inévitablement aux compétences des enseignants eux-mêmes : puisque le B2i est appréhendé comme un référentiel de compétences, les enseignants eux-mêmes pourraient-ils justifier de ces compétences ?

Mais il peut aussi être perçu comme une injonction d'évaluation de compétences qu'il faut bien alors faire acquérir par ailleurs : la validation des compétences des élèves ne serait-elle pas aussi perçue comme une évaluation des activités d'enseignement en la matière ? L'articulation acquisition de compétences sans programme d'enseignement – évaluation – validation constitue le noeud de la problématique liée au B2i.

A partir de cette réélaboration de la prescription, avec toute son ambiguïté, sa non formalisation, son adaptation à des paramètres objectifs et subjectifs, les enseignants mettent en place des situations d'enseignement – apprentissage. La difficulté de tenir le pari de penser les TIC comme outils au service des apprentissages disciplinaires, intégrés dans des situations d'enseignement, et non pas comme activités spécifiques qui pourraient les faire assimiler peu ou prou à une discipline scolaire est particulièrement sensible.

### **Les dimensions de l'activité**

La dimension épistémique est liée aux enjeux didactiques – les savoirs – et leur appropriation par les élèves. Concernant le B2i, cette difficulté à situer les savoirs et les problèmes de conceptualisation des enseignants semblent devenir des obstacles au développement des activités des élèves. Les entretiens confirment que la notion de compétences est en elle-même problématique pour certains enseignants interrogés : celles-ci sont parfois assimilées aux fonctionnalités des outils logiciels ou à l'intérêt que peut présenter l'usage de tel outil. Certains items du B2i, concernant notamment la propriété des données ou la validité des informations, semblent mal ou pas compris.

La difficulté à exhiber des « savoirs » à faire acquérir et dépasser la simple acquisition d'habiletés ou de compétences manipulatoires apparaît clairement, même si certains reconnaissent qu'il y a quand même des choses à apprendre. Ils se retrouvent coincés entre la transversalité de l'outil et sa « transparence » revendiquée et l'objectivation de savoirs qui demanderaient un enseignement spécifique.

La dimension instrumentale dans la situation de travail concerne les instruments dont disposent les enseignants pour mettre en acte la prescription. S'agissant de TICE, cette dimension prend un poids très fort. Les instruments dont disposent les enseignants au sein de l'école, et en particulier l'environnement technique, vont permettre la mise en place de situations particulières, en apportant des contraintes qui vont peser et calibrer les activités. Les enseignants adaptent les activités au contexte technique. L'absence de fonctionnalités particulières n'est pas nécessairement perçue comme restrictive et peut être exploitée à des fins pédagogiques. Par exemple, l'absence de réseau local va obliger l'enseignant à faire travailler les élèves sur disquette pour sauvegarder, échanger des informations. La gestion de ce support rentre alors dans le cadre plus large d'un travail sur la mémoire, dans une analogie avec l'exploitation d'autres instruments de l'élève comme la gestion du classeur.

Les entretiens font apparaître une dimension collective forte des instruments informatiques.

La dimension relationnelle, liée aux exigences de la conduite de la classe, conditionne en particulier les modes de travail et d'organisation de la classe. Les situations rencontrées concernent toujours des groupes restreints d'élèves ; la plupart du temps il s'agit de demi classes travaillant en parallèle, bien souvent avec la BCD. Ainsi, les situations sont soumises à une double contrainte : les créneaux d'occupation d'une salle informatique au sein de l'école et les opportunités de répartition des classes en petits groupes. Dans l'organisation des situations, la position particulière des acteurs (élèves, enseignant, autre intervenant) peut être perçue à travers la prise en main des outils disponibles : qui est l'opérateur ? qui pilote l'action ? Si l'on considère l'enseignant, il peut être « *accompagnateur* », « *guide* », celui qui « *donne un coup de main* » quand on en a besoin. Ce sont alors les élèves seuls ou en petits groupe de 2 ou 3 qui font usage des outils et l'enseignant qui régule leur action. Il peut redevenir le maître, celui qui est dans une position magistrale, qui contrôle l'outil en fonction des contraintes didactiques de la situation ou du cadre matériel dans lequel s'inscrit l'activité.

Dans les situations mises en place par l'enseignant, il peut y avoir une certaine dévolution du rôle du maître. A un autre enseignant de l'école, quand celui-ci prend par exemple en charge l'enseignement

d'une discipline (sciences) d'un niveau donné qui intègrera l'informatique. A un aide-éducateur : pour les écoles qui bénéficient d'un tel personnel, les enseignants interrogés font référence à un certain partage du travail avec eux en insistant sur le fait que cette dévolution n'est jamais totale ; l'aide-éducateur est plutôt assimilé à un assistant technique, un aide de laboratoire, qui permet que la classe avance, qui est là pour « dépanner » les élèves en difficulté technique si besoin, pour préparer la salle informatique et rentabiliser ainsi le créneau en évitant les pertes de temps. Mais aussi à certains élèves plus avancés, qui supervisent et aident d'autres élèves : ce peut être sur le mode implicite, favorisé par le fait que bien souvent les élèves travaillent par paire sur les postes informatiques, ou parfaitement explicite quand l'enseignant installe un tutorat entre élèves.

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 qui facilitent le travail de réélaboration curriculaire. En particulier, les strates des anciens programmes ne disparaissent jamais complètement et peuvent servir, à certains moments, de référence. On sait que les enseignants s'appuient beaucoup sur leur expérience passée pour construire et anticiper des actions à venir. Il n'est donc pas étonnant que « les images du maître débutant qui n'hésiterait pas à utiliser l'ordinateur en classe et de son collègue plus expérimenté qui n'oserait franchir le pas s'avèrent donc fausses. » (DEP03-04, 2003)

Par les compétences personnelles de chaque enseignant en matière de TICE qui conditionnent les situations qu'ils proposeront. La façon dont ils ont acquis ces compétences (ou pensent les avoir acquis) influera fortement sur leur conception de l'apprentissage des élèves et sur les situations qu'ils mettent (ou ne mettent pas) en place.

Les valeurs, les représentations vont jouer un rôle non négligeable dans la mise en place de situations : ainsi en est-il de leur rapport à l'informatique, considéré comme « un processus partie prenante des processus de rapport au savoir et de construction identitaire, inscrit dans l'histoire personnelle, intime familiale, sociale, professionnelle » (Rinaudo, 2002).

C'est aussi son investissement dans le travail et le plaisir ou la souffrance qu'il peut en tirer, son état personnel qui déterminent en partie sur l'activité de l'enseignant.

Toutefois cette dimension subjective est indissociable d'une dimension collective. Si c'est dans la classe que l'enseignant organise le travail de ses élèves, ce travail ne peut être conçu qu'au sein d'un collectif dans l'école : approche curriculaire dans des réunions, des conseils de cycles ou d'école ; environnement technologique essentiellement collectif ; politique de l'école débattue collectivement ...

## Références

DEP03-04, 2003, *Les attitudes des enseignants vis-à-vis des technologies de l'information et de la communication*, DEP note d'évaluation 03.04

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

Nouveaux programmes (2002). *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?* Ministère de l'éducation nationale. CNDP / XO éditions

Pastré, P., (2002). *L'analyse du travail en didactique professionnelle*. Revue française de pédagogie N° 138

Rinaudo, JL. (2002). *Des souris et des maîtres, rapport à l'informatique des enseignants*. Paris : L'Harmattan

Saujat, F. (2002). *Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle : une approche clinique du travail du professeur*, Thèse de doctorat, Université Aix-Marseille I

Tardif, M. , Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Bruxelles : De Boeck