

MODALITES INSTRUMENTEES D'ENSEIGNEMENT AU LYCEE : TYPOLOGIE DES ACTEURS

Notre recherche résulte des constats suivants : les activités des enseignants et des élèves sont en partie taylorisées dans l'enseignement du second degré (lycées). Cela se traduit par une tentation de rester isolés au sein de son champ disciplinaire pour les professeurs et par la difficulté qu'ont les élèves à faire du sens à partir de ce qui leur est proposé. De nombreux dispositifs existent déjà pour pallier ce que l'on peut considérer comme un obstacle à la qualité de l'enseignement, d'une part, et de l'apprentissage d'autre part. Nous ne citerons que les plus connus : itinéraires de découverte en collège, travaux personnels encadrés en lycée d'enseignement général et projet pluridisciplinaire à caractère professionnel en lycée d'enseignement professionnel. Les nouvelles modalités d'enseignement qui se développent actuellement, via les plates-formes numériques, peuvent également apporter, nous semble-t-il, un début de réponse au problème posé.

Dans le cadre de l'ERTé¹ e-PRAXIS, nous nous sommes ainsi intéressés à deux actions innovantes mises en œuvre dans un lycée de l'académie de Lyon. La première s'adresse à des sportifs de haut niveau, à qui l'on propose un allègement de leur temps présentiel en le compensant par un dispositif d'accompagnement à distance (projet Rugbym@n). La seconde s'adresse à des élèves de Bac professionnel, désireux de continuer leurs études en BTS maintenance des automatismes industriels (projet M@I) et qui ont besoin d'une mise à niveau en mathématiques pour pouvoir suivre dans de bonnes conditions les enseignements post-baccalauréat. Ces deux dispositifs d'enseignement à distance (EAD) sont en cours de déploiement pour l'année 2003-2004.

Notre principal cadre de référence est la théorie des systèmes d'activités. Selon ENGESTRÖM, les contextes sont des systèmes d'activités. Un système d'activités intègre le sujet, l'objet et les instruments dans un ensemble unifié (ces instruments pouvant être des outils, des signes ou des symboles). L'activité est motivée par un objet commun mais se réalise dans un but orienté par les actions individuelles et collectives (ENGESTRÖM, 1987).

Nos questions de recherche portent sur l'étude des représentations liées à la mise en œuvre des dispositifs et sur les interactions professionnelles des enseignants impliqués.

Trois hypothèses sous-tendent notre travail. Au sein de chaque dispositif que l'on considère comme un système d'activités, les acteurs entrent en interaction les uns avec les autres :

H1 : Dans la mesure où ces acteurs partagent un objet commun, ils sont conduits à mutualiser, coopérer ou collaborer, il y a alors renégociation et réorganisation des tâches et des activités pour mettre en place un système d'activités commun.

H2 : Les frontières des champs disciplinaires sont malmenées et deviennent plus perméables.

On peut parler alors d'une forme d'interdisciplinarité.

H3 : La place accordée au rôle des TIC dans l'enseignement conditionne le développement d'une expertise en matière d'usage de ces outils.

Dans un premier temps une typologie a été dressée, il s'agit d'identifier chaque système d'activités en repérant comment s'effectue la répartition des rôles et des tâches au sein de l'action innovante. Pour cela, il a été nécessaire de recueillir les représentations des acteurs vis à vis des autres pôles du système. Ont donc été donc conduits des entretiens semi-directifs auprès des enseignants intervenant dans l'action. Il s'est agi ensuite de mettre en œuvre une analyse de contenu à partir des matériaux recueillis. Parallèlement à ces entretiens, des phases d'observation ont été menées : en situation de face à face pédagogique (observation de séances), en situation de formation (échanges entre enseignants relevés par le formateur selon une grille fournie) et en situation d'accompagnement (traces laissées sur la plate-forme). Ces observations complètent le déclaratif des acteurs. Dans un

¹ Equipe de Recherche Technologique en éducation, cette équipe, qui regroupe des chercheurs des universités Lyon 1, Lyon 2, Joseph Fourier de Grenoble ainsi que l'INRP, s'intéresse aux usages et pratiques des acteurs et usagers dans le domaine des TIC.

second temps, nous tenterons de suivre l'évolution de cette typologie (avec toutes ses limites) sur la première année. Parallèlement et afin d'identifier les éventuels changements dans la maîtrise des outils technologiques et de mesurer comment les usagers se techno-instruisent, deux enquêtes, portant sur la connaissance et l'utilisation des outils, sont conduites auprès des acteurs du dispositif.

Nous présentons dans le cadre de l'atelier n° 3 un début de réponse à notre troisième hypothèse, à savoir une typologie des enseignants intervenant dans les deux dispositifs. Cette typologie prend en considération les représentations des principaux acteurs au commencement du projet.

- Représentations des enseignants sur la place des TICE dans l'enseignement

Les représentations relatives à la place des TICE dans l'enseignement ont été classées selon quatre catégories qui correspondent à une place de plus en plus importante accordée à ces technologies : motivation, technologie éducative (dont outils de communication facilitant une aide individualisée ou méthodologique), environnement d'apprentissage dépendant du présentiel et environnement d'apprentissage indépendant du présentiel. La majorité des occurrences relevées par l'analyse qualitative de contenu des entretiens correspondent à une représentation des TICE comme une **technologie éducative** (66 occurrences), c'est à dire un médium facilitant la mise en place d'une communication.

L'enseignant doit être en contact avec les élèves pendant la durée de leurs déplacements, c'est à dire au départ donc avec une communication par mél, je pense, en disant voilà je vous demande de faire tel exercice, rendez-vous à tel endroit. Ils font l'exercice.(P1)

Vient ensuite (54 occurrences) une représentation des TICE comme **environnement d'apprentissage dépendant du présentiel** (dont outil permettant une individualisation des parcours et le présentiel réduit), l'outil facilite le travail en prenant en charge certaines tâches traditionnellement assurées par l'enseignant :

la façon dont on va se lancer dans les cours, quels types de cours on va mettre sur le net, y a des cours qui vont être plus, entre guillemets, faciles à mettre sur le net.(P5)

Loin derrière, en nombre de citations et de références dans le discours vient **l'environnement d'apprentissage indépendant du présentiel** (20) pour lequel l'environnement se suffit à lui-même, l'enseignant n'étant plus nécessaire :

Et la deuxième partie du travail ça serait d'essayer de faire un cours en ligne. Essayer de remplacer le cours en présentiel par un enseignement à distance.(P7)

Les TICE comme outil de **motivation** n'apparaissent que dans une minorité des occurrences relevées (11) ayant tout au plus une fonction phatique, c'est à dire le simple maintien d'un contact avec l'élève :

je me dis que dans un sens, les élèves ils sont tellement adeptes des ordinateurs etc... Ils aiment ça... Ca peut être un moyen de les aider en associant le plaisir... L'utile et l'agréable quoi. (P8)

- Représentations des enseignants sur leurs compétences TICE

Pour mener à bien l'identification des représentations des enseignants sur leurs compétences nous sommes basés sur le référentiel du C2i² niveau 1. Ce premier niveau est exigible pour les étudiants qui se destinent à l'enseignement. Les enseignants se sont ainsi exprimés sur les compétences qu'ils s'attribuent pour 7 catégories de savoir-faire :

B 1 S'approprier son environnement de travail

² CIRCULAIRE N° 2002-106 du 30-04-2002

- B 2** Rechercher l'information
- B 3** Sauvegarder, sécuriser, archiver ses données en local et en réseau
- B 4** Réaliser des documents destinés à être imprimés
- B 5** Réaliser la présentation de ses travaux en présentiel et en ligne
- B 6** Echanger et communiquer à distance
- B 7** Mener des projets en travail collaboratif à distance

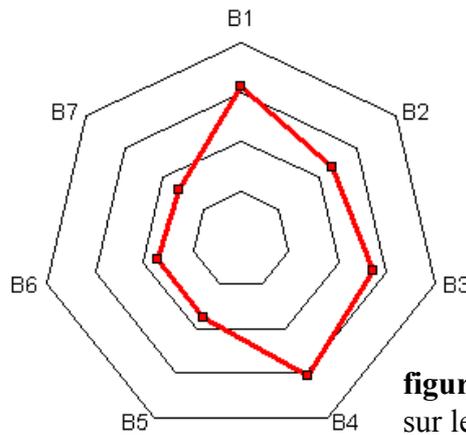


figure 1 : représentations des enseignants sur leurs compétences TICE

Pour les catégories B1, B2, B3 et B4 (figure 1), les enseignants se positionnent comme ayant une assez bonne maîtrise de tout ce qui concerne la capacité à s'appropriier son environnement de travail (B1), ainsi que sur la capacité à réaliser des documents destinés à être imprimés (B4). On peut voir dans la maîtrise des ces deux capacités des compétences liées à la bureautique et à la gestion de ses principaux logiciels (Word, et Excel, pour ne citer que les plus connus). Viennent ensuite la recherche d'informations (B2) et la capacité à sauvegarder, sécuriser, archiver ses données en local et en réseau (B3) avec des compétences néanmoins plus faibles pour tout ce qui concerne la gestion de l'information en réseau. C'est lorsqu'on aborde toutes les capacités liées à la communication à visée professionnelle (B5, B6 et B7) que l'écart se creuse. Il n'est pas encore dans la culture de tous les personnels interrogés de s'exposer par médium interposé et les représentations des enseignants sur leurs capacités à réaliser une présentation de leurs travaux en présentiel et en ligne (B5), communiquer avec leurs collègues ou leurs élèves en ligne ou à mener *a fortiori* des projets collaboratifs à distance sont faibles.

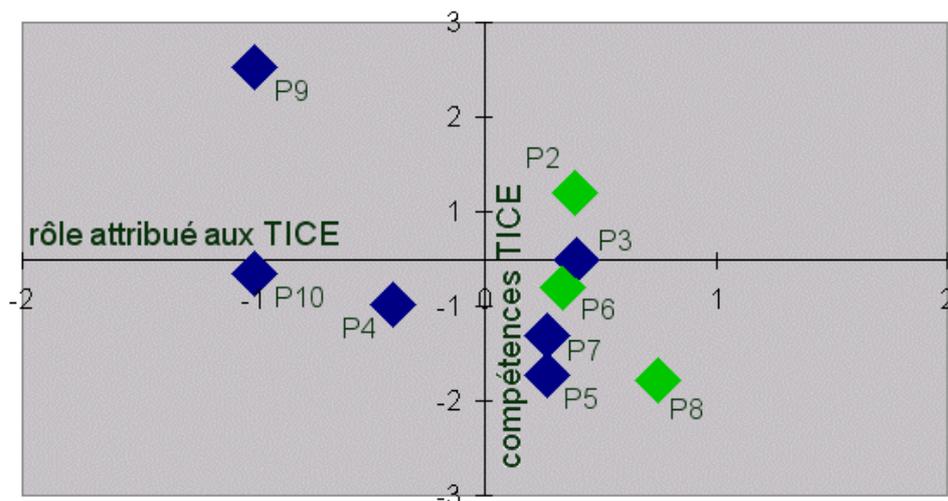


figure 2 : Représentations des enseignants sur le rôle des TICE dans l'enseignement et sur leurs compétences TICE

La figure 2 permet de représenter sur un même schéma le profil des enseignants en fonction des deux typologies retenues pour cette communication. Des indices ont été calculés. Ce calcul a été réalisé à partir du nombre d'occurrences, pour chacune des catégories relatives au rôle des TICE, dans le discours des enseignants, ou à partir des réponses au questionnaire C2i. Ils permettent de situer leurs représentations sur deux axes représentant les compétences TICE qu'ils s'attribuent et la place qu'il accordent à cette technologie dans leur enseignement. Les résultats obtenus montrent que les enseignants se situent de manière très variée en ce qui concerne leurs compétences TICE. C'est également vrai lorsqu'on distingue les deux projets. Les trois enseignants qui participent au projet MAI (points verts sur la figure) ont des appréciations très diverses de leurs compétences (faibles, moyennes et satisfaisantes). Pour le projet Rugbym@n, outre un enseignant qui par ailleurs participe à la gestion du réseau du lycée, les représentations obtenues montrent plutôt un jugement négatif sur leurs niveaux de compétences. Cette diversité peut également être relevée en ce qui concerne le rôle attribué aux TICE dans leur enseignement et dans l'idée qu'ils se font du projet. Les enseignants sont partagés entre un groupe minoritaire (à gauche du graphique) qui voit plutôt dans les TICE un outil pour motiver les élèves et une technologie au service de leur pratique d'enseignement et un second groupe (à droite du graphique) qui penche pour un rôle plus important : environnement d'apprentissage dépendant voire indépendant du présentiel. Les enseignants impliqués dans le projet M@I semblent s'être retrouvés autour d'un consensus et leurs représentations sont homogènes sur le rôle des TICE. Ces derniers se sont concertés, ont commencé, dès le début du projet, à élaborer des supports de cours et s'accordent pour considérer qu'ils ont à construire un environnement d'apprentissage qui permette une grande autonomie aux élèves de baccalauréat professionnel.

Marquée par la diversité des compétences TICE des enseignants impliqués et par une absence de consensus sur le rôle de ces technologies dans l'enseignement, comment une telle typologie peut-elle évoluer dans le temps ? C'est là, une des premières questions que nous nous posons. Pour tenter d'y apporter une réponse, nous allons appliquer en fin d'année scolaire la même méthodologie à la cohorte d'enseignants retenue et tenter de mesurer les éventuels glissements liés au développement de compétences TIC chez les acteurs mais aussi aux obstacles et résistances qu'ils ne vont pas manquer de rencontrer lorsque le dispositif pensé jusqu'à maintenant va devenir opérationnel, c'est à dire lorsque l'outil sera effectivement utilisé comme technologie éducative par les uns et comme environnement d'apprentissage plus ou moins dépendant du présentiel par les autres.

Bibliographie

DEVELAY M. (1992). De l'apprentissage à l'enseignement. Pour une épistémologie scolaire. Paris, ESF, 165 p.

DILLENBOURG P. (1999). « What do you mean by collaborative learning ? » in P. DILLEBOURG (Ed) Collaborative-learning : cognitive and computational approaches. Elsevie.

DREYFUS H. L., DREYFUS S. E. (1986). Mind over machine, the power of human intuition and expertise in the era of computer. New York, The free Press, 231 p.

ENGESTROM, Yrjö. (1987). Learning by Expanding: An Activity - Theoretical Approach to Developmental Research. Helsinki : Oriental-Konsultit
<http://lchc.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/expanding/toc.htm>
<http://lchc.ucsd.edu/MCA/Paper/index.html>

MAINGAIN A., DUFOUR B. (2002). *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*, Bruxelles, Éd. De Boeck Univ