



# La formation continue des enseignants aux TICE. Impact sur les contextes locaux

Francois Villemonteix

► **To cite this version:**

Francois Villemonteix. La formation continue des enseignants aux TICE. Impact sur les contextes locaux. 5e Congrès International: Actualité de la Recherche en Sciences de l'Education, Sep 2004, Strasbourg, France. edutice-00000769

**HAL Id: edutice-00000769**

**<https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000769>**

Submitted on 20 Jan 2005

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## **La formation continue des enseignants aux TICE : Impact sur les contextes locaux**

**François VILLEMONTÉIX – DEA sciences de l'éducation**

### **Présentation**

L'utilisation des TICE dans les pratiques de classe à l'école élémentaire amène les maîtres à adopter de nouvelles postures, à mettre en œuvre des savoir-faire prenant en compte les potentialités mais aussi les contraintes inhérentes à ces instruments. Les instruments qu'offrent les TICE sont d'un usage complexe, cette complexité est accentuée par une situation professionnelle d'isolement (Baron et Bruillard, 2002).

La formation continue des enseignants du premier degré semble constituer une occasion de rompre avec cet isolement et dans le cas des TICE, participer à la scolarisation des usages des TIC. Rappelons que la formation continue est un droit statutaire des travailleurs. Pour les enseignants, elle s'appuie sur le volontariat. Elle est reliée aux besoins qui naissent « *des nécessités d'adapter la pratique professionnelle des maîtres aux transformations du système éducatif* » (déclaration d'orientation sur la formation continue des maîtres du 1<sup>er</sup> degré – 21 mars 1972). Elle doit bénéficier des avancées de la recherche et doit s'inscrire dans une « *dynamique de professionnalisation progressive et durable* » circulaire du 17 juillet 2001

Dans le cas des TICE, elle constitue l'occasion pour les maîtres de connaître de nouvelles pratiques pédagogiques, de nouveaux savoirs spécifiques, de développer une culture technique et d'acquérir des compétences d'utilisateur nombreuses.

Bien qu'il y ait dans le monde éducatif un consensus sur les effets bénéfiques des usages instrumentés à l'école élémentaire, les TICE se révèlent peu adaptées aux conditions d'exercice des enseignants (Wallet - 2003) et les usages par les enseignants avec leur élèves restent encore partiels, leur liberté pédagogique les amène à n'utiliser que ce qui peut servir efficacement leur tâche. Faire usage des TICE implique des changements du cadre dont la stabilité est traditionnellement une garantie du travail scolaire. La crainte est donc double pour les enseignants : instabilité et travail supplémentaire (Baron et Bruillard - 2002)

De plus des paradoxes existent entre ce que portent les TICE et la réalité observable du terrain conduisant à des situations ambiguës. Il y a paradoxe entre la caractéristique transmissive de l'enseignement traditionnel ayant majoritairement cours aujourd'hui et la référence à la pédagogie active que sous-tend l'usage des TICE (Pouzard, 2002).

C'est au milieu de ces tensions entre des intentions affichées de diffusion d'usages instrumentés et la réalité observable d'un contexte fortement contraint que la formation continue se situe, tentant de produire ses effets sur des pratiques encore hésitantes.

Ainsi, dans le cadre d'une recherche de DEA de sciences de l'éducation, nous avons souhaité porter notre regard du côté des enseignants du premier degré en formation aux TICE en nous questionnant sur ses effets à l'échelle individuelle et professionnelle et sur le rôle qu'elle joue dans la mise en place de nouvelles postures professionnelles. Si la formation continue produit des effets permettant le développement des usages individuels des TIC par les enseignants, notre étude cherche à montrer que ces usages ne constituent pas une condition déterminante pour des usages scolaires. Il nous semble

en effet que des éléments des contextes d'usage dans les écoles ont une tendance à neutraliser les effets produits par la formation.

## **Cadre de l'enquête**

Nous avons effectué notre étude dans un contexte local, celui de l'académie de Paris. Les équipements des écoles en ordinateurs y sont importants et homogènes d'un établissement à l'autre. La Ville de Paris a procédé à un déploiement d'équipements informatiques massif dans les écoles élémentaires à partir de l'année 1998-99 en privilégiant principalement les salles informatiques. Conjointement s'est mis en place un "Plan Triennal TICE" piloté par l'académie de Paris, comprenant un volet formation important. L'étude des plans académiques de formation montre la mise en place d'un axe spécifique TICE à partir de cette époque.

Notre enquête s'est divisée en deux parties réparties avant et après un stage de formation continue aux TICE, inscrit au Plan académique de formation de l'année scolaire 2003-2004. Le modèle de stage sur lequel de référence a été le stage court de quatre jours remplacé, accompli sur le temps scolaire, encadré par les formateurs en informatique pédagogique, enseignants détachés pour l'accompagnement des enseignants sur le terrain dans le domaine des TICE.

La première partie de l'enquête a concerné 120 enseignants. Constituée d'un questionnaire, elle a poursuivi trois buts:

- Elle a permis de faire un état des lieux des pratiques personnelles et professionnelles des enseignants candidats à un stage de formation continue.
- Elle a permis également de prélever des indications sur les usages dans les écoles par les élèves et sur les modalités de mise en œuvre de ces usages.
- Elle nous a permis d'obtenir des indications sur les éléments contextuels favorisant ou neutralisant les usages scolaires des TICE.

La seconde partie de l'enquête a concerné 63 enseignants, comptant parmi les 120 enseignants ayant participé à la première partie de l'enquête. Elle a donné lieu à un autre questionnaire et a permis de rendre compte des effets de la formation sur les contextes individuels et sur les pratiques de classe.

## **Quelques résultats**

### Usages et compétences personnels

Nous avons noté que l'accès à un ordinateur s'est généralisé chez les enseignants et que les usages privés se sont fortement développés, chez les deux sexes. 9 enseignants sur 10 ont un usage privé de l'ordinateur, ce résultat correspondant à celui évoqué dans la note d'évaluation n° 03.03 de la DEP, de novembre 2003.

Le traitement de texte, le web et la messagerie constituent des domaines très investis par les enseignants, quel que soit leur âge.

Pour ces trois domaines, les enseignants plus jeunes déclarent un niveau plus avancé (7 sur 10 dans la tranche d'âge 24-40 ans se déclarent de niveau avancé ou expert, 4 sur 10 dans la tranche d'âge 40 à 60 ans).

Le traitement de texte constitue le domaine où les compétences "avancées" semblent les plus répandues. 53% des enseignants se déclarent d'un niveau "avancé". Les usages privés et rattachés à l'exercice professionnel se restreignent aux fonctions simples du traitement de texte.

Si les usages du traitement de texte et d'internet sont courants, ce n'est pas le cas des usages liés au traitement et à la création multimédia. Plus de la moitié des enseignants (56% de l'effectif, majoritairement âgé) déclarent n'avoir aucune compétence dans le domaine. En revanche, 33% de l'effectif se déclarent "novices" dans ce domaine, nous avons là un effectif comparable à celui du traitement de texte (41%) de la navigation sur le web (39%) pour le même niveau de compétences. Les avancées technologiques, l'offre importante et la baisse des tarifs des matériels multimédia constituent un élément d'explication de ce relatif engouement.

On peut également remarquer l'importance des usages de la messagerie électronique (47% se déclarent novices et 40% s'estiment être d'un niveau "avancé ou expert"). Cet usage contraste avec l'absence d'usage pédagogique de la messagerie électronique avec les élèves, révélée plus bas par d'autres données d'enquête.

### Usages des ordinateurs par les élèves

Nous notons un usage important des équipements des écoles parisiennes par les élèves avec une préférence marquée pour les installations en salle informatique.

8 enseignants sur 10 déclarent avoir une salle informatique et 7 en déclarent une utilisation par leurs élèves.

6 enseignants sur 10 déclarent avoir un fond de classe (2/3 à la place d'une SI, 1/3 en plus de la SI) et 2 en déclarent une utilisation par leurs élèves.

Pourtant, dans les 3/4 des cas les usages des TICE en salle informatique sont délégués à l'aide-éducateur, quand celui-ci est présent dans l'école. Ce résultat est supérieur à ceux relevés d'une part par Michelle HARRARI dans son étude sur les aide-éducateurs<sup>1</sup> et d'autre part par le CEREQ<sup>2</sup> en 2000.

Dans 9 utilisation sur 10 de la salle informatique, on note la mise en place d'une gestion des temps d'utilisation par les élèves fixée dans une emploi du temps avec créneaux horaires fixes. Cette organisation des salles reprend la scansion observée dans les répartitions disciplinaires dans la semaine. La mise en place de segments temporels fixes peut poser problème lors de la mise en place de projets mêlant activités de recherche et production de document et constituer un "paradoxe temporel" (Pouzard 2002). Une organisation trop figée peut constituer un frein à l'initiative de certains enseignants désirant mettre en œuvre les acquis d'un stage informatique.

Les activités principalement menées sont majoritairement orientées vers l'usage de logiciels pédagogiques et cycle 2 et vers l'usage du traitement de texte et la recherche documentaire sur le web en cycle 3.

---

<sup>1</sup> Etude INRP sur les aides-éducateur (Harrari-2004)

<sup>2</sup> Centre d'études et de recherches sur les qualifications. <http://www.cereq.fr/polepublic.htm>

### Les enseignants et les TICE

Les enseignants considèrent également l'importance du rôle des TICE dans le renouvellement des pratiques pédagogiques, c'est ce que nous renvoyent des éléments de leur discours. Le renouvellement des situations d'apprentissage, l'autonomie des élèves et l'aide aux élèves en difficulté constituent les préoccupations majeures des enseignants de notre échantillon. Ils ont conscience du potentiel des TICE sur les conditions d'apprentissages et sur les modifications apportées aux modes d'enseignement. Nous pouvons noter un nombre d'adhésion très faible à la proposition portant sur l'apprentissage de notions nouvelles. L'ordinateur n'est pas considéré comme un substitut du maître dans le contexte de la médiation des savoirs.

Il existe pourtant un paradoxe entre cette vision, et le mode d'organisation des usages dans les écoles concernées par notre enquête. Bien qu'il y ait une forte activité informatique des élèves dans les écoles parisiennes, elle est encore régulièrement déléguée aux aides-éducateurs, accueillant très souvent les élèves par demi-classe. La sollicitation d'un aide-éducateur pour l'encadrement des activités TICE semble être une habitude institutionnalisée apportant un certain confort pour tous. A ce titre, M. Harrari souligne dans son enquête de 2004 que les enseignants en envoyant leurs élèves en salle informatique avec l'aide-éducateur pensent répondre à l'injonction institutionnelle. Rappelons que l'institution insiste fortement sur la mise en place du B2i, paradoxalement, notre étude montre que 85% des enseignants déclarent ne pas avoir mis en place ce dispositif d'évaluation des compétences d'utilisateur des élèves.

Il est difficile de conclure pour autant que cette délégation est un signe de désinvestissement de l'enseignant. La séance d'informatique est l'occasion pour l'enseignant d'avoir une classe allégée et d'y conduire en profondeur des activités liées aux apprentissages fondamentaux en direction notamment des élèves les plus en difficulté.

### Du point de vue de la formation

La formation a constitué une occasion de faire le point sur des compétences dont l'origine semble dépendre fortement d'usages privés. La formation a un effet individuel puisqu'elle participe au développement de la " culture technique " chez l'enseignant. Ce fait constitue semble-t-il un motif de satisfaction. Sur le plan technique les réponses apportées par la formation ont été au-delà de ce qui était demandé, notamment dans le cadre de la gestion du système et des fichiers.

Dans le cas de changements dans les pratiques, nous retenons de la part des enseignants l'expression d'une plus grande aisance, d'une vision " dédramatisée " de la situation pédagogique embarquant les nouvelles technologies, que nous pouvons attribuer aux apports techniques et méthodologiques de la formation. Les enseignants évoquent une plus grande aisance dans la gestion des aléas techniques au cours de l'activité et une " inventivité " plus importante dans la mise en place de situations pédagogiques

Mais ces cas sont rares. Les effets de la formation sur les compétences d'utilisateur ne se traduisent pas systématiquement " en actes " dans les pratiques de classe. Notre enquête révèle un transfert limité vers les pratiques de classe avec les élèves. 2 enseignants sur 10 déclarent avoir effectué des changements.

Ils évoquent une certaine insatisfaction à ne pas avoir été confrontés à des modèles de situations de classe en "capacité suffisantes à être transférées" au cours de la formation. Cette insatisfaction pourrait provenir du fait que les représentations des " possibles " en classe ne sont pas réellement stabilisées chez les enseignants, faute d'indicateurs pédagogiques d'appui.

Isolés de nouveau de retour en classe, ils évoquent la nécessité d'un suivi après la formation, par des personnes ressources, la formation n'ayant pas suffi à les rendre autonomes

Les enseignants évoquent enchevêtrement de contraintes locales, et dont il éprouvent de grandes difficultés à se dégager quels que soient leur niveau de compétences (isolement, aléas techniques, difficulté d'organiser son temps, absence de matériel dans les fonds de classe, désintérêt du reste de l'équipe enseignante n'ayant pas participé au stage...)

Notre enquête nous montre que des usages privés importants des TIC existent chez les enseignants, ayant souvent atteint dans un certain nombre de domaines un niveau de compétences important. Ces usages ne sont que très peu réinvestis avec les élèves, du fait notamment de l'institutionnalisation de la prise en charge des activités instrumentées par les aides-éducateurs dans les écoles.

Le stage de formation continue produit des effets individuels mais dont les modes d'expression varient sur le terrain, en fonction:

- d'une part de la capacité de l'enseignant à s'engager dans un processus d'autonomisation lui permettant de développer ses compétences initiées en formation
- d'autre part de la nature des contraintes auxquelles il est soumis où auxquelles il se soumet.

## Discussion

En ce qui concerne les changements de pratique des enseignants après une formation, notre étude exploite des données d'une enquête réalisée "à chaud", sans qu'une certaine maturation ait eu lieu. Il aurait été souhaitable d'une part d'affiner ces résultats obtenus en les complétant par une série d'entretiens menés de retour en classe avec quelques enseignants aux profils contrastés, et d'autre part d'observer l'évolution des résultats quantitatifs obtenus en faisant passer un nouveau questionnaire après une période plus longue.

Avec le recul, certains facteurs nous auraient semblé susceptibles de modifier les contextes. En premier lieu, l'année de l'enquête a correspondu à la décision du non renouvellement des contrats des aides-éducateurs. A leur départ, un grand nombre de salles informatiques ont aussitôt cessé d'être utilisées, mais la pression sociale ne s'est pas relâchée et dans certaines écoles parisiennes, des maîtres ont réinvesti les salles progressivement. Nous avons pu observé depuis la rentrée 2003-2004 une demande de plus en plus forte des équipes d'école pour des animations menées localement sur des thématiques particulièrement ciblées : comment utiliser le réseau poste-à-poste dans une perspective de mise en commun de fichiers ou de récupération de productions d'élèves, comment préparer une séance sur le web, comment fabriquer des fiches d'exposé avec un traitement de texte... La question du transfert des compétences individuelles privées vers le contexte professionnel se pose aujourd'hui dans un contexte nouveau, plus " incitatif " pour les enseignants. N'ayant plus de personne ressource, les enseignants sont aujourd'hui directement concernés par les usages des TICE avec les élèves.

Paradoxalement, on observe un tassement très important de l'offre de formation des enseignants du premier degré aux TICE dans les plans de formation qui ont suivi l'année de l'enquête et une suppression de l'axe spécifique " TICE ". Alors que plus de 65 semaines étaient proposées au cours de l'année 2002-2003, année de notre enquête, le plan de formation 2003-2004 n'en offrait plus que 28 et le récent plan de formation valable pour la prochaine année 2004-2005 n'en offre plus que 9. Si les TICE ne justifient plus de constituer un domaine propre, elles se constituent en modalité dans les autres axes visés par la formation. Alors que le mouvement d'équipement des écoles s'amplifie,

à Paris où le renouvellement des équipements est déjà prévu comme dans d'autres villes françaises, il aurait peut-être été souhaitable de poursuivre le mouvement de formation entamé, les pratiques des enseignants avec leurs élèves étant encore partielles dans les écoles parisiennes.

## **Perspectives**

Cette évolution des contextes locaux pose question. L'abandon progressif des formations continues aux TIC des enseignants doit-il laisser entendre que les compétences des enseignants actuellement en poste sont en voie d'être suffisamment construites ? L'institution compte-t-elle sur le fait que les nouveaux enseignants arrivant dans l'enseignement avec des pratiques privées importantes, certifiées dans le cadre de leur formation initiale, n'aient plus besoin d'être formés aux usages ? La raison d'être de quelques stages de formation continue reposerait alors uniquement sur la nécessité d'inscrire les pratiques instrumentées dans un cadre pédagogique de référence.

## Références

G.L. Baron et E. Bruillard (2002) : Compétences requises in "Pratiquer les TICE. Former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages" DE BOECK –(pédagogies en développement)

G.L. BARON et E.BRUIILLARD (2002) : "Quels objectifs pour quelles compétences ? Pratiquer les TICE, former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages" De BOECK

Roger GUIR (2002) : Introduction générale in "Pratiquer les TICE. Former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages" DE BOECK –(pédagogies en développement)

Guy POUZARD (2002). "Paradoxes d'un système" in Les technologies de l'éducation perspectives de recherche et questions vives. INRP. PARIS.

J. WALLET (2003) : Nouvelles technologies, nouveaux métiers dans l'éducation. Education et formation, nouvelles questions, nouveaux métiers, ESF.

Circulaire du 17 juillet 2001 (DESCO – bureau de la formation continue)

<http://www.eduscol.education.fr/index.php?./D0033/Circul2001.htm>