

L'ACCULTURATION NUMÉRIQUE DES ADOLESCENTS : UN DÉFI POUR LA PROFESSION ENSEIGNANTE ?

Christine Dioni
INRP- Equipe EDUCTICE
19 Mail de Fontenay
B.P. 17424
69347 LYON CEDEX 07
christine.dioni@inrp.fr

Résumé : Cette communication aborde l'évolution parallèle que suivent le « métier » d'élève et le métier d'enseignant sous l'influence des TICE. Elle s'appuie sur une recherche-action visant à analyser le rôle que les enseignants prennent ou sont prêts à prendre pour accompagner leurs élèves dans une pratique aujourd'hui largement répandue : l'usage d'Internet à des fins documentaires. Leurs difficultés à définir et à afficher clairement la place qu'ils ont à prendre dans l'acculturation numérique de leurs élèves se mesurent à travers les résistances qu'ils expriment sur cette mission. Ce rôle nouveau crée en effet une situation inédite qui les met en rupture avec les normes de leur culture scolaire. Chargés de faire évoluer les pratiques trop ludiques des élèves avec l'ordinateur vers des comportements plus « professionnels », ils éprouvent des difficultés à remédier à ces pratiques, à en parler et à les gérer au quotidien. Les enseignants sont amenés à devenir des agents du changement alors qu'ils sont eux-mêmes placés devant des injonctions fortes pour faire évoluer leur métier avec les technologies.

Abstract : This communication deals with the parallel evolutions which go along with the student "job" and the teaching job under ICT. It lays on a research which aims at analysing the role teachers play or are ready to play to accompany their students in a practice spread today : the use of internet in documentary investigations. The difficulties that they find to define and clearly show the function they should take in the numerical acculturation of their students, clearly can be measured through the resistances that they express regarding this mission.. Indeed, this new function creates an unprecedented situation which breaks with the standards of their teaching culture.

Mot-clés : TICE, appropriation, culture numérique, changement, professionnalité enseignante

Keywords : ICT, appropriation, cybercultures, changes, professional identity

1 LES TIC, LE MÉTIER D'ÉLÈVE, LE MÉTIER D'ENSEIGNANT

Même si des inégalités fortes perdurent, l'appropriation d'Internet et des technologies par les adolescents est aujourd'hui un phénomène de masse. Dans ce contexte d'immersion généralisée des jeunes dans l'univers numérique, les itinéraires d'usages évoluent rapidement au gré des innovations technologiques, de l'offre de contenus et de services divers proposés sur internet. Avec ce déploiement massif et rapide des TIC, une culture numérique s'est développée spontanément et en dehors de l'école, à la fois chez les enseignants et leurs élèves au gré de leurs pratiques privées quotidiennes.

Chez les collégiens et les lycéens, c'est principalement à travers des activités de loisirs et de communication que se fait cette généralisation de l'usage des technologies (Lardellier 2006). Et même si l'utilisation de l'ordinateur à des fins scolaires n'est pas pour eux dominante, elle entraîne une mutation du « métier » d'élèves. Les modalités du travail scolaire réalisé en dehors de la classe changent sous l'influence de pratiques familières qui se mettent en place spontanément, souvent en dehors de toute intervention des adultes, qu'ils soient parents ou enseignants (Dioni, 2005). Leur appropriation de technologies passe alors par le recours à leur réseau relationnel qui sert à fournir une aide technique, à imiter les autres, à comprendre les attentes de l'enseignant ou à définir collectivement des modalités de travail qui suivent plus ou moins les prescriptions. Ainsi s'instaure entre eux une collaboration de fait, parfois intense, et pas toujours en cohérence avec les objectifs que leur ont fixés leurs professeurs.

Côté enseignant, l'utilisation des technologies ne fait sens que si elle a un rôle positif dans l'appropriation des savoirs. S'agissant de la place et du rôle des TICE dans les pratiques enseignantes, comme le souligne Craindal (2005), les technologies éducatives n'ont pas provoqué la révolution pédagogique que certains espéraient mais plutôt « une évolution, lente, prudente, une évolution incrémentale d'usages caractérisée par le fait que les enseignants utilisent ces technologies non pour quelque grand soir pédagogique mais pour simplement faire mieux ce qu'ils faisaient déjà avant ».

2 CADRE THÉORIQUE ET PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE

Cette recherche a pour objet les nouvelles missions de l'école : elle se propose d'alimenter les réflexions sur les enjeux que pose le déploiement massif des TIC quant à l'ajustement à faire entre l'évolution du métier d'enseignant et celle du « métier d'élève ». Les enseignants sont-ils interpellés par les pratiques courantes de leurs élèves avec les technologies et à quel degré ? En quoi ces pratiques d'élèves doivent-elles être « régulées » pour aider véritablement les apprentissages ? Font-elles évoluer le travail enseignant ? En prenant précisément l'exemple de l'utilisation autonome d'Internet par les élèves à des fins scolaires, nous verrons en quoi cette pratique agit sur les perceptions qu'ont aujourd'hui les enseignants de leur mission. Nous mesurerons leur degré d'adhésion ou de résistance à jouer un rôle significatif d'accompagnement des élèves pour faciliter chez eux un usage « raisonné » d'Internet en développant de nouvelles compétences cognitives : en ce sens, nous donnerons un éclairage sur la mission du système éducatif quant à l'acculturation numérique des adolescents, acculturation étant entendue ici comme « le processus dynamique dans lequel s'engage une culture évoluant sous l'influence d'une autre culture » (Poirier 1972). Parmi les outils théoriques, la sociologie est mobilisée afin de sortir d'approches trop « techno-centrées ». L'observation croisée de Barrère (2003) est utile ici car elle donne une description précise des interactions entre le métier d'élève et le métier d'enseignant à travers leur travail quotidien. Pour éclairer le concept de culture numérique, nous nous référons à la définition que donne Quéau (1998) de la cyber-culture comme l'un des lieux où s'élaborent de nouveaux comportements intellectuels et culturels. L'enjeu actuel étant de faire naître une véritable culture de « ce qui n'est pour le moment qu'un maëlstrom technologique et informationnel », nous donnons ici des éléments de réponse quant à la place que le système éducatif accepte de prendre dans ce défi.

3 DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

Un première phase, exploratoire, a dressé un état des lieux des représentations enseignantes. Elle a été menée début 2006, et a permis de collecter des données empiriques à partir de 8 entretiens semi-directifs de professeurs de lycées, lycées professionnels et collèges (à Nantes et à Marseille).

La seconde étape a utilisé deux approches complémentaires :

- une deuxième vague de dix entretiens individuels, à visée explicative, menée entre décembre 2006 et janvier 2007 auprès d'enseignants de collèges, lycées et lycées professionnels basés à Nantes et à Lyon, répartis selon des critères de discipline, d'âge et de sexe,
- l'observation des activités pédagogiques menées par une équipe de 7 professeurs associés de l'INRP dans le cadre d'une recherche-action. Cette expérimentation, lancée en septembre 2005, a pour objectif de trouver des modalités innovantes pour « réguler » les pratiques d'élèves avec Internet. La démarche pédagogique en construction aborde la dimension déontologique de l'utilisation des ressources disponibles sur Internet et vise à une meilleure utilisation de ces ressources pour une réelle appropriation des contenus collectés.

Les entretiens ont été menés dans les établissements et ont eu une durée allant de quarante-cinq minutes à une heure. Ils ont été enregistrés et retranscrits, puis ils ont fait l'objet d'une analyse de contenu d'où ont été tirées des citations de participants¹.

4 DES ATTITUDES AMBIVALENTES ENVERS UNE MISSION FLOUE

4.1 L'introduction des TICE dans les pratiques enseignantes : un éternel dilemme

L'adhésion des enseignants à prendre un rôle dans l'acculturation numérique de leurs élèves est le reflet du rapport global qu'ils entretiennent avec les TICE. En dépit de nombreuses incitations à utiliser les technologies dont ils sont l'objet, la place et le rôle de celles-ci dans leurs activités pédagogiques restent limités et les comportements continuent à osciller entre deux pôles contradictoires :

- certains enseignants affirment qu'ils ne peuvent plus rester en dehors de cette diffusion généralisée des technologies, tant à cause de l'emprise qu'elles ont sur leurs élèves, que sous l'effet d'injonctions institutionnelles qui se font de plus en plus pressantes. Déjà, nombreux sont ceux qui utilisent régulièrement Internet dans leurs pratiques professionnelles notamment dans les phases de préparation des cours, le premier mérite du Web étant sa capacité à permettre une maîtrise personnelle de l'information et de la connaissance,
- d'autres expriment avant tout des réticences : une minorité veut ignorer l'influence des technologies sur le monde actuel. Ce déni des technologies fait débat chez les enseignants : il est dénoncé par ceux qui n'adhèrent pas à une telle posture car, selon eux, elle risque d'alimenter encore la critique envers une profession qu'ils estiment déjà trop souvent accusée par l'opinion publique : « *il y a une forme de snobisme anti-Internet, ils se font un devoir de ne pas rentrer dans le moule d'Internet, ayant entendu parler des dérives, ils pensent que notre métier peut se passer d'Internet : un vrai blocage !* »

Cependant les TIC font consensus sur une préoccupation partagée même par ceux qui sont convaincus de la nécessité de ne pas laisser les technologies à la porte de l'école. Les enseignants ne veulent pas contribuer à creuser la fracture économique et sociale qui se dissimule derrière la fracture numérique, en imposant à leurs élèves le recours aux TIC pour des devoirs à faire en dehors de la classe. Ils refusent d'être ainsi

¹ ces citations, anonymes, sont présentées ici en italiques et entre guillemets

complices d'une discrimination entre ceux qui ont un accès facile aux technologies et ceux qui en sont privés : « *tout le monde n'a pas d'ordi, certains élèves sont très complexés par ça ; il y a déjà bien assez d'injustice comme ça dans notre société* ». Dans le contexte socio-économique actuel, cette réserve est un frein à la préconisation faite aux élèves d'utiliser les TIC.

4.2 Des pratiques d'élèves qui posent des questions de fond

« Le copier/coller c'est un vrai problème, et il faut un certain temps pour qu'ils arrivent à comprendre que ce copier/coller ce n'est pas ce qu'on attend, ils ont beaucoup de mal à comprendre ... Ce qu'ils font là c'est un peu ce qu'est le MaCDo à la cuisine, à la restauration ... Ils n'apprennent rien en ayant l'impression d'avoir travaillé ».

Les enseignants, majoritairement, ont compris que l'usage d'Internet par les élèves, surtout s'ils sont en autonomie, produit des résultats souvent limités dans l'appropriation des connaissances. Leur expérience des TPE a souvent servi de révélateur à ces pratiques d'élèves jugées peu efficaces, voire répréhensibles. Mais au-delà du constat, la question embarrasse : ce ne sont pas seulement les pratiques enseignantes et le niveau d'exigence à avoir envers le travail fourni par les élèves qui sont interrogés par ce constat. Ces pratiques sont révélatrices d'un malaise plus profond : du côté-élève, c'est le sens du travail scolaire qui est en jeu, et en amont la question de leur implication et leur motivation. Par un effet miroir, du côté-enseignant ce sont les finalités de leur métier qui sont interpellées. Face à l'ampleur de ce double questionnement, le déni est une attitude défensive empruntée par les deux parties qui préfèrent bien souvent ne pas l'évoquer clairement : « *on ne veut pas voir le problème c'est tout !* »

S'agissant du métier d'élève, les travaux de Barrère (2003) ont donné un éclairage sur l'instrumentalisme² des pratiques lycéennes. Celui-ci peut avoir plusieurs degrés : du « travail aux coefficients », limité à ce qui rapporte, jusqu'à « l'hyperinstrumentalisme » : par la ruse, il s'agit de faire semblant de remplir ses obligations scolaires et si possible obtenir de bonnes notes sans y perdre trop de temps : « *des attitudes de consommateurs... ils ne sont pas dans l'enjeu intellectuel : produire un truc peu importe le moyen*³ ». Si ces comportements ont toujours existé à des degrés divers, aujourd'hui ils sont facilités par la technologie : le travail instrumentalisé s'est instrumenté. L'ordinateur et Internet sont les supports techniques de ces stratégies qui peuvent à court terme se révéler payantes si l'objectif est atteint : obtenir malgré tout des notes suffisantes pour se maintenir en dehors des zones dangereuses. L'attachement des adolescents aux technologies trouve aussi ses racines dans cette complicité efficace entre eux et l'ordinateur dans le cadre de leur métier d'élève. Cette « économie » du travail scolaire ne peut fonctionner bien évidemment que si elle se dissimule aux yeux des adultes, car en totale contradiction avec leurs attentes.

S'agissant des enseignants, le débat de fond sur l'instrumentalisme du travail scolaire avant tout utile aux notes, au diplôme, puis à l'emploi, au détriment de l'intérêt intellectuel (Sembel, 2003) est esquivé : les finalités de l'enseignement renvoient à des questions de société qui dépassent largement l'école et sur lesquelles les enseignants estiment avoir peu de prise : « *c'est désolant, les math, c'est devenu plus une matière où il faut réussir... mais la formation intellectuelle ça n'intéresse plus personne* ». Au mieux, le constat de pratiques d'élèves avec Internet jugées décevantes voire déviantes est posé en salle de professeurs au gré d'incidents ponctuels et occasionne des débats parfois houleux en particulier sur les sanctions à prendre. Au pire, ces pratiques sont niées, le refus de voir ou de savoir évitant alors de se poser des questions qui dérangent. Ainsi le plagiat, rendu plus facile avec les technologies, ne débouche que rarement sur une véritable prise en charge pédagogique et continue à déranger la communauté éducative sans être réglé sur le fond : les réponses apportées sont souvent des réactions « épidermiques », ponctuelles et individuelles, trop souvent limitées à des logiques de preuve ou de répression. Et les pratiques perdurent dans la complicité du non-dit entre professeurs et élèves. Les enseignants, pour se décider à agir, doivent d'abord dépasser un premier obstacle : un sentiment d'impuissance. Celui-ci a deux origines : ils n'ont

² « cet ensemble de pratiques qui informe directement le travail scolaire, à partir de considérations des résultats escomptés ».

³ un professeur de mathématiques de lycée à propos de ces élèves

qu'une emprise faible sur des pratiques qui leur échappent car s'exerçant en dehors d'eux dans la sphère privée, et ils se sentent majoritairement démunis : « *comment faire ? Je crois qu'il n'y a pas de recette* ».

Dans une situation mal maîtrisée, les réponses premières des enseignants à des utilisations trop simplistes d'Internet se font aussi sur le mode défensif : imposer des consignes pour restreindre l'utilisation de la Toile ou limiter les contenus diffusés sur Internet. Ainsi, ces derniers temps, des mesures restrictives quant à la mise en ligne de ressources pédagogiques semblent se multiplier au niveau des établissements ou dans les classes : « *peu de cours en ligne sur le site (de l'établissement) car on s'est rendu compte que lorsque l'élève avait pris le cours texto sur Internet il ne se posait plus de question* ». Des sites disciplinaires animés par des enseignants ne sont plus accessibles sans identifiant car il comporte des sujets corrigés. Alors même que ces outils collaboratifs commencent à être plébiscités, leur utilisation risque d'être désormais réservée à des communautés fermées, tandis qu'aujourd'hui ils sont ouverts à tous, et contribuent ainsi à l'acculturation numérique de la profession grâce aux services qu'ils rendent.

4.3 Pratiques personnelles ou compétences ?

L'acculturation numérique des élèves est l'objectif officiellement affiché par le référentiel du B2I⁴ destiné à valider les compétences des élèves avec les TIC. Le référentiel C2I2e⁵, qui ne s'adresse pas aux enseignants en poste mais exclusivement aux stagiaires en IUFM, précise lui les compétences à acquérir par les futurs enseignants. Sur le terrain, ces repères possibles ne sont connus aujourd'hui que par une minorité de précurseurs avertis. Par ailleurs la formation aux TICE souffre d'une vision réductrice : pour eux-mêmes, comme pour leurs élèves, les enseignants la réduisent très souvent à des apprentissages portant sur la prise en main de l'outil technique, ses objectifs étant focalisés sur l'acquisition d'une aisance dans la manipulation des logiciels et matériels. Influencée par leurs propres difficultés, une majorité d'enseignants a du mal à sortir de ce schéma pour définir les nouveaux apprentissages cognitifs liés à l'utilisation des technologies par les élèves. Les plus convaincus sont sensibles à la nécessité d'acquérir de bonnes pratiques en matière de recherches documentaires sur Internet, et, pour cela, ont parfois recours aux professeurs-documentalistes. S'agissant de la démarche visant à une appropriation véritable des contenus collectés, les enseignants n'ont pas de vision précise de ce que pourraient être ces apprentissages à acquérir et les méthodes d'accompagnement à mettre en place : « *je serais bien incapable de leur donner une méthode... je n'ai pas de méthode spécifique* ». Une telle imprécision contribue à renforcer leur malaise.

Intervenir dans l'acculturation numérique des élèves implique pour les enseignants de mobiliser des compétences nouvelles, pas seulement pédagogiques. Mais, en préalable, où en sont leurs propres savoir-faire en matière de collecte et d'exploitation des contenus disponibles via Internet ? Si une disparité forte existe sur ce point au sein de la population enseignante, un trait commun est à souligner : les savoir-faire sont davantage issus d'activités dans la sphère privée à des fins personnelles et/ou professionnelles que de pratiques menées dans le cadre institutionnel, en classe ou dans l'établissement. Les modalités de l'utilisation didactique ou pédagogique d'Internet n'ont fait que rarement l'objet d'une formation spécifique et encore moins d'une validation formelle : Cette situation, en rupture avec les normes de la culture professionnelle enseignante, est de nature à renforcer leurs réticences à prendre un rôle actif face aux élèves : « *j'ai une pratique qui « papillonne », je ne suis pas sûr d'avoir fait le tour de la question, puis on ne fait pas le tour de toute façon...* ». Les enseignants n'ont pas encore perçu non plus que leurs pratiques familières avec les TIC sont les bases de compétences pédagogiques nouvelles, certes partielles car résultant de leurs seules expériences, mais qui vont leur servir, faute de mieux, à faire acquérir à leurs élèves de nouveaux apprentissages devenus indispensables. Ces savoir-faire personnels sont déontologiquement mis en doute lorsqu'ils doivent servir à mettre en œuvre des activités avec leurs élèves. En l'état actuel, les enseignants ont du mal à positionner cet acquis plus ou moins stable, plus ou moins solide, comme élément

4 dispenser à chaque futur citoyen la formation qui, à terme, le mettra à même de faire des technologies de l'information et de la communication une utilisation raisonnée, de percevoir les possibilités et les limites des traitements informatisés, de faire preuve d'esprit critique face aux résultats de ces traitements, et d'identifier les contraintes juridiques et sociales dans lesquelles s'inscrivent ces utilisations.

5 notamment à travers les compétences A3 et B3 de ce référentiel

à part entière d'une profession en mutation. Dès lors, dans ce contexte déstabilisant, ils mettent eux-mêmes en doute leur légitimité à assumer un tel rôle : « *je ne pourrais pas proposer quelque chose que je n'ai pas spécialement étudié, pour la recherche d'information sur Internet, je suis moi-même autodidacte, donc il faudrait que moi-même j'ai une formation* ».

5 LA FRACTURE NUMÉRIQUE GÉNÉRATIONNELLE

5.1 Les TIC au cœur d'un conflit de générations

En matière d'utilisation des technologies, l'écart générationnel entre les élèves et les enseignants (et les adultes en général) est important : il porte autant sur les usages que sur les perceptions que se font les uns et les autres des TIC. Les adultes ont majoritairement de l'outil informatique une perception beaucoup plus utilitaire et souvent ancrée dans une réalité professionnelle. Les adolescents entretiennent avec l'objet-ordinateur une relation de complicité et de bienveillance qui découle de leurs usages principalement tournés vers des activités ludiques ou de communication. Cette distance générationnelle à propos des technologies se traduit de part et d'autre par des jugements, des divergences, des incompréhensions et parfois des conflits.

Le temps quotidien que les élèves passent aujourd'hui derrière l'ordinateur fait problème pour les adultes : « *j'en connais qui sont dans l'excès, comme une drogue* ». Une part importante des lycéens reconnaît avoir des comportements addictifs : ils ont conscience que la durée de leurs activités ludiques derrière l'écran va leur nuire car elles se font au détriment du travail scolaire. Les TIC ont envahi le quotidien des adolescents et le défaut d'accompagnement de leur utilisation porte aujourd'hui à conséquence. Cette question du temps perdu avec l'ordinateur est posée autant dans les conseils de classe que dans la vie quotidienne familiale, souvent en termes conflictuels : « *ils refusent d'admettre qu'ils y passent du temps* ». Au-delà de ce premier grief professeurs/élèves, qui semble prendre de l'ampleur, les jugements portés par les enseignants sur les utilisations que font les élèves de l'ordinateur sont souvent sévères sur deux points : les savoir-faire et les usages. Ils se montrent surpris et déçus par le faible niveau de compétence de leurs élèves avec les TIC. Ils tombent de haut devant des difficultés imprévues qui apparaissent lors d'exercices faits en classe et qui portent sur des manipulations basiques : « *j'ai des élèves qui ne savent même pas utiliser le mel ! c'est catastrophique sur EXCEL !* ». L'aisance des lycéens et collégiens avec les technologies paraît être une évidence dans la société de l'information, au point qu'ils inversent les rôles et deviennent les initiateurs des adultes. Cette situation se vérifie dans le quotidien de la classe, les enseignants apprécient le soutien que peuvent leur apporter certains élèves durant les séquences en classe avec les TIC. La rapidité d'appropriation des jeunes générations placées devant des outils nouveaux est également un constat partagé. Leur motivation pour la navigation sur Internet leur donne une habileté en matière de recherche documentaire. Mais derrière cette aisance apparente, se cachent des lacunes en rupture avec l'image « *génération branchée* » fortement véhiculée. Mis à part quelques élèves, parfois issus de milieux favorisés leur permettant d'avoir un accompagnement parental, l'habileté d'une majorité avec les technologies reste partielle car liée aux usages qu'ils en ont. Ces usages familiaux, dans la sphère privée, éloignés des préoccupations scolaires, les préparent mal aux utilisations « *professionnelles* » utiles à leur « *métier* » d'élève. Le découragement enseignant est perceptible devant ce déficit de compétence qu'ils ne soupçonnaient pas. Certains accusent leurs collègues des cycles antérieurs d'insuffisance. D'autres enfin, estiment que l'école ne peut pas tout faire : cette compétence limitée est de la responsabilité des élèves eux-mêmes qui se contentent trop souvent d'un usage futile de l'ordinateur sans avoir d'autres ambitions. Dans leur ensemble, les enseignants jugent en effet décevante l'utilisation que les élèves ont de l'ordinateur : « *un amusement plus qu'autre chose* ». L'exploitation des ressources qu'ils trouvent sur Internet est superficielle : « *en fait, ils sont très vite consommateurs, ils n'analysent pas. Ils ont l'impression qu'il y a des solutions toutes faites disponibles, pourquoi se casser la tête ?* » La fascination des adolescents pour les technologies et Internet entrave leur esprit critique, à un point tel que les enseignants ont parfois du mal à se faire entendre pour redresser des erreurs issues de leurs recherches hasardeuses sur des sites peu fiables. Cette obligation de devoir davantage justifier leurs connaissances devant la classe est parfois mal vécue par des enseignants qui se sentent ainsi mis en cause dans leur légitimité. Chez certains, la déception va parfois jusqu'au dépit envers une génération qui ne se prive pas de les juger parfois sévèrement (en les accusant

d'être dépassés par la technique), de les contester promptement en s'appuyant sur des contre-vérités tirées d'Internet, alors qu'elle choisit la facilité en ayant une utilisation réductrice des technologies : « *questionner Internet pour un problème de math, chercher des solutions toutes faites, j'appelle pas ça du travail* ». Ces jugements réciproques, qui se transforment peu à peu en idées reçues, renforcent le malentendu entre professeurs et élèves à propos des TIC.

5.2 Des pratiques dissimulées par les uns et ignorées par les autres

Les usages des TIC par les adolescents évoluent plus ou moins vite sous le double effet des avancées technologiques et de l'intensité de l'offre de matériels et de services. Dans ce contexte mouvant, il est difficile pour une majorité d'enseignants d'appréhender l'intensité et la nature des pratiques effectives des élèves avec ces technologies à des fins scolaires, d'autant que ces derniers les utilisent en autonomie et dans la sphère privée : « *je ne sais pas ce qu'ils font avec l'ordi... le trou noir. C'est compliqué... je ne vois qu'une partie de leurs utilisations* ». Ainsi, le recours à des sites de devoirs payants et personnalisés semble se répandre alors que beaucoup d'enseignants ignorent l'existence même de ces sites. Les visites régulières d'élèves sur des sites disciplinaires sont également des pratiques encore souvent insoupçonnées de la part des enseignants qui ignorent que leurs élèves ont aussi accès à leurs « outils de travail ». Ils savent trouver sur Internet des corrigés de sujets, même des plus originaux : « *certains ont trouvé une réponse toute faite bien structurée sur Internet, là j'avoue que j'en suis restée baba !* ». Il faut le hasard d'un incident ou la répétition de « signaux faibles » pour que ces pratiques apparaissent mieux aux yeux des enseignants. Ceux qui ont des enfants ou des adolescents à la maison sont plus avertis : « *c'est plus ma posture de parent car nous, on perçoit assez peu de choses finalement* ». Globalement, la perception de ces usages reste floue et hypothétique pour une majorité d'enseignants : « *le copier/coller est assez généralisé, je pense...* ». Le décalage entre pratiques réelles des élèves avec les TIC et pratiques perçues par leurs enseignants est patent.

Traditionnellement les élèves ne sont pas enclins à montrer spontanément à leurs professeurs leurs initiatives personnelles en matière de travail scolaire : si ce travail volontaire va au-delà de ce qui est demandé, ils ne veulent pas paraître en faire trop aux yeux de leurs camarades, par souci de ne pas compromettre leur appartenance au groupe. Si, malgré tout, des élèves se décident à montrer ce qu'ils ont fait de leur plein gré avec les TIC, les réactions des enseignants sont diverses. Comme ils sont peu familiers de cette inversion de l'ordre des choses, leurs évaluations de ces productions réalisées en toute autonomie varient selon leur degré de proximité avec le travail scolaire prescrit : elles sont appréciées s'il s'agit d'apporter un prolongement utile au cours, elles sont peu valorisées, « *c'est juste sympathique* », si elles se placent sur un registre trop ludique ou superficiel. Les élèves, qui attendent une reconnaissance puisqu'ils ont décidé de montrer leur réalisation, peuvent ne pas comprendre ces réactions mitigées. Le quiproquo s'accroît si l'enseignant perçoit ces réalisations comme étant du domaine de leur vie personnelle, sans forcément en rapport avec le scolaire : « *un blog rigolo juste fait pour glisser des photos, pour moi pas beaucoup d'intérêt*⁶ ». Il a l'impression d'entrer dans l'intimité de la sphère adolescente et peut hésiter à le faire même s'il y est invité. Or pour les adolescents « zappeurs », la démarcation entre les finalités privées et les finalités scolaires de leurs activités avec l'ordinateur est floue et des incompréhensions peuvent naître de cette réserve enseignante. Globalement, les pratiques et réalisations des élèves avec les technologies sont souvent ignorées, voire occultées, de ce fait elles sont insuffisamment prises en compte dans les démarches pédagogiques mises en oeuvre par les enseignants.

Lardillier (2006) décrit la culture numérique des adolescents comme ludique, personnalisée, dynamique, fulgurante et réticulaire. Elle produit chez eux un sentiment de toute puissance, des logiques relationnelles et culturelles de transgression, mais aussi fascination, frénésie et addictions. L'usage des TIC fournit à l'élève adolescent l'occasion d'un défi implicite lancé à l'enseignant, le moyen de se mesurer à lui sur un terrain favorable : en classe, les situations créées avec les technologies donnent la possibilité d'inverser les rôles, de juger l'enseignant autant que d'être jugé. Analysée sous l'angle de la construction identitaire de l'adolescent, l'utilisation de l'ordinateur offre des possibilités de ne pas jouer le jeu, d'afficher son refus de l'ordre scolaire (Dioni, 2005). Individuellement ou collectivement, elle donne matière à l'expression

⁶ exemple d'un blog montré à un professeur d'histoire et géographie, créé à l'occasion d'un voyage scolaire et qui a permis des échanges avec une classe étrangère

discrète d'une opposition envers l'enseignant et l'institution scolaire, et plus globalement, envers le monde des adultes et la société : « *certaines années, nos élèves cherchent à nous piéger* ». Dès lors, le non-dit qui règne dans les classes à propos des usages effectifs des ressources numériques issues d'Internet favorise un « jeu du chat et de la souris » entre professeur et élèves (qui est le chat ? qui est la souris ?) : « *je me suis fait rouler* ». La relative « cécité » enseignante sur les actuelles modalités du métier d'élève avec les TIC, l'intégration limitée de la culture numérique adolescente dans les pratiques enseignantes et la « guerre de tranchée » entre jeunes et adultes, occasionnée dans le monde scolaire par l'utilisation autonome, parfois simpliste, voire déviante, des technologies sont des signes tangibles de la « fracture numérique scolaire ». Pour l'instant, les tensions qui en résultent n'étant pas régulées, elles sont autant de freins au rôle à prendre par les enseignants dans l'accompagnement de leurs élèves à utiliser efficacement les TIC. Cependant, l'analyse des représentations enseignantes atteste aussi d'une mutation en cours de la vision qu'ils ont de leur métier. L'observation des expérimentations innovantes menées en classe dans le cadre de cette recherche-action prouve aussi que des changements de comportements positifs sont également possibles du côté des élèves, quand les enseignants sont incités à agir.

6 LES PRATIQUES D'ÉLÈVES AVEC LES TICE, COMME LEVIER DE CHANGEMENT DES PRATIQUES ENSEIGNANTES

6.1 Un problème identifié déclencheur d'une prise de conscience

« *Je me suis fait avoir avec le copier/coller et j'ai commencé à réfléchir sur mes pratiques, ce que je veux transmettre et comment, je dois le reconnaître, cela m'a fait changer... j'ai recentré ma pédagogie* ». Les utilisations trop faciles d'Internet par les élèves servent de catalyseur à un renouveau de la démarche pédagogique. Les questions qu'elles posent amènent l'enseignant qui veut bien les voir à se focaliser sur son cœur de métier, la pédagogie, pour trouver des réponses pertinentes. En ce sens, ces pratiques d'élèves lui donnent l'occasion de retrouver une légitimité qu'elles ont par ailleurs tendance à bousculer. Ainsi, ce sont des professeurs en milieu de carrière, sans doute plus sensibles à la pesanteur d'une routine professionnelle installée, qui semblent se montrer les plus ouverts à cette remise en cause. D'autres enseignants sont poussés à cette rénovation pédagogique sous l'impulsion de réformes en cours (par exemple celle des sections technologiques tertiaires en lycée). En complément à cette première investigation, une phase quantitative (par exemple une enquête nationale) permettrait de mesurer la proportion d'enseignants qui prennent déjà un rôle dans l'acculturation numérique de leurs élèves (ou qui sont prêts à le jouer). Aujourd'hui, trop nombreux pour être qualifiés de pionniers, mais pas encore assez pour être majoritaires, ils forment une « minorité active » qui ne ménage pas ses critiques envers des collègues qui refusent de voir les mutations actuellement en cours au niveau de leurs élèves : « *ils oublient que les élèves l'utilisent (Internet) et ça fait encore plus de distorsion : je ne rentre pas là-dedans, le monde de l'enseignement peut se passer de cet outil* ». Les contextes d'établissement, les équipes en place, les itinéraires personnels tracent une démarcation fluctuante, mais qui perdure, entre ceux qui acceptent le changement et ceux qui refusent de le voir.

6.2 Sortir du non-dit et rapprocher les cultures

L'étanchéité entre le travail scolaire d'un côté, les initiatives personnelles des élèves avec les TIC de l'autre, décrite plus haut peut s'atténuer si les deux parties en présence arrivent à sortir d'une réserve mutuelle dans laquelle leur rôle respectif les a enfermés. Nombreux sont les professeurs qui ne se satisfont pas de cette distance entre eux et leurs élèves autour des technologies. Ils veulent la réduire : « *je sais qu'ils ont cette grosse partie-là de leur vie, si je ne profite pas de ce biais-là, je perds quelque chose, c'est pour ça que je m'y mets* ». Apprendre ensemble à utiliser conjointement Internet devient alors un moyen de recréer un lien intergénérationnel sur le thème des TIC. : « *nous n'avons pas les mêmes sources d'information donc cela accentue l'écart, d'un côté ils ont une culture à part, mais d'un autre côté, sur certains aspects, on pourra*

se rejoindre ». Intégrer, parmi d'autres, cette source de connaissances et d'informations pour faciliter les apprentissages, c'est éviter de rentrer dans une rivalité stérile avec elle. Au-delà de la nécessité de ne pas paraître réfractaire au progrès, travailler ensemble avec les ressources numériques, c'est aussi, pour les enseignants, garder une crédibilité aux yeux des élèves en ne se privant pas des apports qu'ils savent en tirer : *« je ne veux pas me faire doubler par Internet... ils allaient chercher des doc auxquels je n'avais pas accès »*. De leur côté, les élèves aussi déplorent la situation ambiguë posée par leurs usages scolaires des technologies : la dissimulation de leurs pratiques ou leurs difficultés à les réguler eux-mêmes les placent dans une position inconfortable au point que certains en parlent spontanément à leurs professeurs. Ainsi, les adolescents expriment (étude Médiappro - CLEMI, 2006) une attente envers l'institution scolaire portant sur leur besoin d'accompagnement dans l'utilisation des connaissances et informations qu'ils vont puiser sur Internet. Nombreux sont ceux en effet qui aujourd'hui souhaiteraient des repères dans les modes d'utilisation des documents numériques auxquels ils ont massivement accès. Trop souvent ils sont livrés à eux-mêmes et expriment leur désarroi devant des consignes trop vagues (Dioni 2005). S'ils se sont résignés à ne pas trop compter sur une assistance de l'école pour leur apprendre à utiliser l'outil informatique, c'est toujours à leurs enseignants qu'ils font confiance pour remplir un rôle facilitateur essentiel en matière d'appropriation des connaissances, de surcroît, en utilisant les apports spécifiques de technologies qui leur sont familières.

6.3 L'esquisse d'un nouveau rôle

Les contours de ces apprentissages non techniques imposés par les TIC commencent à se dessiner à travers le vécu quotidien des cours ou les tâtonnements d'expérimentations spécifiquement orientées vers des objectifs d'utilisation pertinente de la ressource numérique via internet. Ainsi un rôle de guidance s'impose en premier lieu. La facilité d'accès des élèves à cette connaissance massive et pas forcément validée rend aujourd'hui cette mission encore plus impérieuse : *« avec l'accès à Internet on est plus confronté à cela qu'auparavant »*. Le savoir étant facilement disponible, les objectifs pédagogiques se focalisent sur l'appropriation des connaissances : *« on ne va pas leur apporter le savoir, mais on va leur apporter le moyen de triturer, d'analyser, de rechercher du savoir s'ils le veulent. On suppose que les éléments de connaissance sont déjà acquis, on n'a pas à expliquer les détails des connaissances, on les retrouve dans les documents... et on construit des raisonnements »*. Et les rôles alors se multiplient : *« l'enseignant devient là à la fois l'observateur, mais aussi de temps en temps le manager, de temps en temps la personne ressource et là c'est vraiment de la pédagogie »*. Consternés par le peu d'envergure des utilisations de l'ordinateur par les adolescents et leur faible impact sur les acquis scolaires, des enseignants estiment qu'il y a urgence aussi à mener une « éducation aux usages » des TIC qui pourrait avoir une forte entrée disciplinaire : les élèves ont du mal à faire la part des choses entre ce qui est pertinent ou inefficace, attendu ou inutile, autorisé ou interdit avec l'outil informatique. L'objectif est ainsi de leur donner une ouverture sur l'utilisabilité des technologies et de les amener à explorer davantage les fonctionnalités qu'elles offrent pour les apprentissages : *« j'ai envie de leur montrer que ça sert à autre chose qu'à chatter »*. Avec une intégration timide dans le travail en classe, l'ordinateur garde un fort positionnement ludique chez les élèves. Dès lors, ils ont une difficulté à le considérer comme un véritable instrument de travail. La rupture à introduire est de les aider à avoir une autre vision des TIC : *« leur montrer que l'ordi pourrait leur être utile pour des choses fastidieuses que l'ordi ferait mieux qu'eux »*. En amenant les élèves à utiliser l'ordinateur pour des activités qui affichent les caractères et les valeurs de la culture scolaire traditionnelle (consignes, échéances à respecter, évaluation des apprentissages...), l'enseignant aide l'élève à développer une véritable pratique « professionnelle » de l'ordinateur qui vise à lui donner le statut d'outil utile à son travail scolaire. En outre, les élèves sont confrontés quotidiennement aux questions déontologiques posées par les technologies. Ces situations sont pourtant peu utilisées pour les mettre concrètement face à « l'info-éthique ». Le questionnement déontologique, juridique, philosophique que soulèvent les technologies est peu présent à l'école alors qu'il donnerait matière à un rôle éducatif dans un domaine qui concerne et motive particulièrement les adolescents. En conclusion, cette rapide exploration des objectifs pédagogiques qui découlent des usages d'Internet et des technologies par les élèves doit être complétée par l'identification précise d'apprentissages utiles à l'appropriation de connaissances disciplinaires.

7 L'ENSEIGNANT ACCOMPAGNATEUR DU CHANGEMENT

L'utilisation effective des technologies par les élèves, en situation d'autonomie, renvoie à la communauté éducative des questions qu'il va lui être difficile de continuer à esquiver. S'agissant de l'usage d'Internet à des fins scolaires, les réponses à apporter impliquent que des repères soient donnés en classe pour réguler ces usages plutôt que de les restreindre ou de vouloir les contrôler. Pour les élèves, le bénéfice à attendre de cette prise en charge est de renforcer ou de retrouver une motivation pour le travail scolaire, ce dernier étant souvent soumis à la rude concurrence de cette formidable cour de récréation qu'est l'ordinateur. L'enjeu est donc bien aujourd'hui de faire évoluer leur « culture de loisirs numériques » vers une « culture numérique scolaire ». En ce sens, les pratiques d'élèves avec les TIC agissent bien comme leviers de changement pour les enseignants, même si, comme nous l'avons vu, des freins font obstacle pour qu'ils revendiquent et affichent sereinement un rôle dominant dans l'acculturation numérique de leurs élèves. Pour lever ces réticences, tous expriment leur besoin d'être formés à ces missions en devenir, d'être rassurés et soutenus sans être forcément évalués. Le recensement des compétences qui facilitent le développement de l'usage professionnel des technologies repose sur le triptyque : la technique, la didactique, la pédagogie (Baron, Bruillard 2000). Or, vouloir développer chez les élèves un usage raisonné d'Internet implique de provoquer des ruptures dans des comportements adolescents désormais bien installés et issus d'activités extra-scolaires. Dès lors, une aptitude supplémentaire, peu présente dans la culture du système éducatif, doit être mobilisée pour réussir cette mission : savoir accompagner les élèves dans le changement. Les dispositifs institutionnels de formation initiale et continue des personnels de l'éducation sur la thématique « apprendre avec les TIC », trop souvent encore focalisés sur la seule prise en main des dispositifs techniques, devront comporter aussi des actions d'un autre type pour mener à bien cette mutation du « métier » d'élève avec les TIC. Avant même de chercher à développer des compétences nouvelles chez les enseignants, ces actions devront viser à atténuer les résistances et à donner des repères pour diminuer les doutes et l'incertitude. Il n'est pas exclu toutefois qu'en devenant pour leurs élèves des vecteurs du changement, les enseignants soient eux-mêmes amenés à accélérer cette mutation « rampante » de leur profession par ce double effet de levier : faire évoluer leur métier en faisant changer les pratiques des élèves avec les technologies.

BIBLIOGRAPHIE

- BARON, BRUILLARD Technologies de l'information et de la communication dans l'éducation: quelles compétences pour les enseignants ? *Education et Formations*, 56 (2000). p. 153–160
- BARRÈRE *travailler à l'école*, PU de Rennes (2004), 200 p
- CRAINDAL dialogue autour des TICE , *dossiers de l'ingénierie pédagogique* n° 55 (2006)
- DIONI *pratiques et usages des TIC par les lycéens* rapport de recherche INRP (2005) disponible sur <http://praxis.inrp.fr/praxis/projets/regultice>
- LARDELLIER *Le pouce et la souris* Fayard (2006)
- LÉVY *Cyberculture, rapport au Conseil de l'Europe*. Paris, Odile Jacob, 1998 disponible sur <http://www.archipress.org/levy/cyberculture/biblio.htm>.
- MALYN-SMITH *power user of technology*, disponible sur http://www.certiport.com/portal/desktopdefault.aspx?page=common/pagelibrary/release_011006.htm
- Médiappro, *appropriation des nouveaux média par les jeunes* disponible sur http://www.clemi.org/international/mediappro/Mediappro-France_etatdeslieux.pdf (2005)
- PERRIAULT *Education et nouvelles technologies. Théories et pratiques*, Nathan Université, 2002
- QUÉAU, *cyberculture et info-éthique* disponible sur [http://www.unesco.org/webworld/telematics/cyber_culture.htm\(2007\)](http://www.unesco.org/webworld/telematics/cyber_culture.htm(2007))
- RIGAUD Les adolescents branchés *lettre de la VST/ INRP* n°19 (2006) disponible sur <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/juin2006.htm>
- SEMBEL *le travail scolaire* Nathan Université (2003)

