

***LA DIALECTIQUE ACCULTURATION/DECULTURATION AU CŒUR DES SYSTEMES DE
FORMATION DES ENSEIGNANTS AUX TIC***

Teresa Assude

UMR ADEF, Université de Provence
Case 49, 3 place Victor Hugo, 13331 Marseille cedex 03
t.assude@aix-mrs.iufm.fr

Catherine Loisy

CREAD, IUFM de Bretagne
153, rue Saint-Malo, 35043 Rennes
c.loisy@bretagne.iufm.fr

Résumé : A partir d'une enquête à propos de l'implémentation du C2I2e (Certificat Informatique et Internet, niveau 2 enseignant) auprès des acteurs de la formation des maîtres, nous avons pu identifier un certain nombre d'éléments pouvant appartenir à une nouvelle culture professionnelle des enseignants : la culture professionnelle numérique. Une dialectique acculturation/déculturnation apparaît alors comme un élément important pour que les enseignants puissent rentrer dans cette culture.

Abstract : From an inquiry to the teachers training actors about the implementation of C2I2e (Computer and internet Certificate, level 2 for teachers), we identify some elements that can belong to a new teachers' numerical professional culture. A dialectic acculturation / deculturation appears then as an important element so that the teachers can feel themselves as being part of this culture.

Mot-clés : acculturation, déculturnation, culture numérique professionnelle, C2I2e

Keywords : acculturation, deculturation, numerical professional culture, C2I2e

1 INTRODUCTION

Les systèmes de formation des enseignants sont des systèmes qui visent à transmettre un certain nombre de normes et de valeurs de ce qui est ou doit être la profession d'enseignant. Lors de l'intégration des TIC dans l'école, l'une des raisons avancées par les enseignants pour les difficultés d'intégration était le manque de formation. Ainsi un certain nombre des institutions de formation (les IUFM) ont intégré dans leurs plans de formation des modules ayant trait aux TIC qui permettaient aux enseignants de s'initier à tel traitement de texte, ou à la recherche documentaire sur internet, etc. Un travail fait par Lagrange, Lecas & Parzys (2006) sur les professeurs-stagiaires montrait que, malgré le fait que ce type de population soit vraiment très bien équipé et connecté, les usages en classes sont peu nombreux. Ces chercheurs « s'interrogeaient également sur le rôle de la formation à l'IUFM, les données recueillies par questionnaire indiquant que les genèses étaient perçues comme résultant d'autodidaxie et de compagnonnage et que l'IUFM jouait très partiellement son rôle d'initiateur et de façon différenciée selon les groupes de formation. » (Lagrange et alli, p.138)

Un pas de plus a été franchi avec la mise en place d'une certification à la fin de l'année de stage des professeurs-stagiaires : le C2i2e (Certificat Informatique et Internet, niveau 2 enseignant). Qu'est-ce que ce certificat change dans les pratiques de formation ? A-t-il un effet dans les changements voulus en ce qui concerne l'intégration des TIC dans l'enseignement ?

Dans cette communication, nous allons essayer d'attaquer la première question en nous plaçant du point de vue des représentations des acteurs ainsi que des pratiques évoquées. Le travail ici présenté est fait dans le cadre d'un projet de recherche qui s'intitule GUPTEN (*Genèses d'usages professionnels des technologies chez les enseignants*) qui regroupe un certain nombre d'équipes en France. Ce projet a pour but d'étudier l'émergence d'une culture professionnelle chez les enseignants dans le cadre de situations instrumentées à partir de quatre axes :

- celui des pratiques instrumentées dans le travail hors classe (préparations de séances, recherche et utilisation de ressources en ligne, suivi des élèves, etc.) ;
- celui des pratiques en classe (utilisation de scénarios, usages de logiciels spécifiques pour certains apprentissages, etc.) ;
- celui de la formation, des dispositifs de formation, du rôle des formateurs, des effets sur les usages ;
- celui des certifications : mise en œuvre du B2i, C2i niveaux 1 et 2, effets sur les pratiques.

Nous allons d'abord présenter le contexte et la méthodologie du travail, ensuite nous présenterons quelques éclairages théoriques qui nous permettront par la suite de catégoriser les réponses obtenues par questionnaire, et finalement nous discuterons de la pertinence de la dialectique acculturation/déculturation pour penser certaines difficultés dans la mise en œuvre d'usages professionnels des technologies en classe.

2 CONTEXTE ET METHODOLOGIE DE TRAVAIL

Le MENESR a déposé la marque "B2i – Brevet Informatique et Internet", qui désigne et spécifie les compétences devant être acquises pour obtenir la délivrance du brevet. Le B2i® à l'attention des élèves de la maternelle au lycée comprend trois niveaux, B2i® école, B2i® collège et B2i® lycée-CFA. Le Certificat Informatique et Internet (C2i®) concerne l'enseignement supérieur et comprend deux niveaux. Le C2i® niveau 1, qui devrait être acquis à la fin de la licence par tous les étudiants, s'inscrit directement dans le prolongement des brevets puisqu'il valide la maîtrise des compétences définies dans le référentiel d'instrumentation des élèves et des étudiants, compétences estimées « désormais indispensables à la poursuite d'études supérieures » (B.O. n° 11 du 11 mars 2004). Les C2i® niveau 2 font, certes, l'objet d'exigences plus élevées qui restent en continuité avec les niveaux précédents, mais ces exigences sont fonction des orientations professionnelles des formations, cette spécificité opérant une première discontinuité avec le niveau 1. Ainsi, trois filières sont actuellement concernées par les C2i® niveau 2, les métiers du Droit, les métiers de la Santé et les enseignants. Les C2i® niveau 2 ont donc une spécificité de secteur que n'ont ni le B2i®, ni le C2i® niveau 1 comme l'adaptation au métier concerné et l'adoption de l'éthique professionnelle. Les enseignants doivent se montrer capables d'utiliser les TICE dans leurs

pratiques professionnelles, et le C2i2e vise ainsi à attester les compétences TICE nécessaires pour l'exercice de la profession enseignante dans ses dimensions formative, éducative et citoyenne.

Les certifications ont comme fonction de contrôler et certifier si un certain nombre de compétences et de connaissances ont été acquises mais elles sont aussi un moyen de faire évoluer un système en exigeant à des moments donnés des « preuves » qui vont dans le sens souhaité. Cependant, nous considérons que dans cette profession, la discontinuité est double. En effet, les enseignants ne doivent pas seulement maîtriser les compétences professionnelles en l'absence d'élèves (par exemple savoir utiliser l'Intranet de leur établissement pour réserver du matériel ou une salle) mais également les compétences liées à la conduite de la classe, c'est à dire qu'ils doivent, à leur tour, transmettre ces savoirs à leurs élèves et eux-mêmes devenir évaluateurs. Qu'elles soient en absence ou en présence d'élèves, ces compétences sont de natures technique, didactique et pédagogique. Le C2i2e n'est donc pas un simple C2i® de niveau 2 avec un niveau d'exigences techniques plus élevé et spécifique, il a des caractéristiques qui font qu'il génère le développement d'usages particuliers en lien avec la culture professionnelle enseignante.

2.1 Une enquête sur les formateurs ou acteurs institutionnels aux prises avec l'expérimentation du C2i2e

La recherche s'est intéressée aux effets de l'introduction du C2i2e (Certificat Informatique et Internet de niveau 2, Enseignant) sur la formation des stagiaires IUFM. Ce que nous allons présenter ci-dessous se situe aux premiers temps de la recherche que nous avons entreprise sur le C2i2e, c'est-à-dire lors de la phase d'expérimentation du C2i2e.

Deux types d'instruments ont été construits pour recueillir ces données, des questionnaires déposés sur une plateforme collaborative et des grilles d'entretiens. Le premier questionnaire était une fiche permettant de décrire le lancement de l'expérimentation, le second une fiche de bilan. Pour l'un, comme pour l'autre, les rubriques à renseigner sur la fiche descriptive concernaient le périmètre de l'expérimentation, le dispositif mis en place pour les stagiaires, le dispositif technique, le dispositif organisationnel et de suivi de l'expérimentation et une rubrique de remarques libres. Concernant les entretiens, notre choix s'est porté sur des entretiens semi-directifs. Des grilles d'entretien ont été constituées pour chacune des catégories de participants. Les questions portaient principalement sur la formation et la validation des compétences et sur les acteurs impliqués dans les décisions, notamment concernant le rôle qu'ils devraient jouer, leur implication réelle *versus* retrait dans l'expérimentation, le regard qu'ils portaient sur les certifications. Concernant le référentiel de compétences et les effets de la mise en place du C2i2e sur l'organisation de la formation, aucune question précise n'était posée mais les personnes participant aux entretiens avaient la possibilité de s'exprimer librement sur ces deux points. Le champ « rapport aux technologies » permettait de recueillir le point de vue des personnes interviewées sur la juste place des technologies dans l'enseignement en général et dans la formation des enseignants en particulier et de connaître leur sentiment général sur l'expérimentation. Concernant les personnes auprès desquelles les entretiens devaient être conduits, notre choix s'est fixé sur trois statuts, le ou la chargé(e) d'expérimentation C2i2e, un représentant de la direction et un formateur participant à l'expérimentation par IUFM sans autre précision. Les chargés d'expérimentation et les formateurs interviewés devaient décrire précisément des pratiques de formation et des exemples de situations de validation alors que ces questions, en lien avec les pratiques, n'étaient pas prévues pour les représentants des directions. C'est dans ces demandes de descriptions précises que se situent les principales différences entre les groupes de personnes interrogées.

Tous les IUFM de France pouvaient répondre aux questionnaires, la SD-TICE attendait une dizaine d'IUFM participants. En revanche, les entretiens ont été conduits dans quatre IUFM auprès d'une population définie. Au moment du lancement de l'expérimentation, 23 IUFM ont renseigné la première fiche déposée sur la plateforme. Au mois de mai, le nombre d'IUFM impliqués dans l'expérimentation était de 27 sur les 31 IUFM de France, soit 87% des IUFM.

Le recueil des données par entretiens s'est déroulé du mardi 17 mai 2005 au jeudi 2 juin 2005. Les entretiens se sont déroulés auprès des chargés de mission C2i2e, d'un représentant de la direction chargé des technologies de son IUFM et d'un formateur impliqué dans l'expérimentation. Toutes les personnes sollicitées ont accepté de répondre aux questions posées. Les entretiens ont été enregistrés puis transcrits intégralement sauf cas exceptionnels liés à des impossibilités matérielles. Dans ce cas, soit les réponses ont

été directement prises en copie à l'aide d'un logiciel de traitement de texte, soit les participants ont répondu dans un fichier texte.

3 ECLAIRAGES THEORIQUES

La première notion qu'il faut que nous précisions est celle de culture professionnelle numérique. Nous allons nous placer dans un cadre anthropologique, notamment celui du fonctionnalisme et des analyses fonctionnelle et institutionnelle qui, pour définir la notion de culture, utilise des notions comme institution, besoins et fonctions (Malinowski, 1944). Malinowski définit la notion de culture comme « *un tout indivisible où entrent des institutions qui, pour une part sont autonomes, et pour une autre part communiquent. (...) Chaque culture doit son intégrité et son indépendance au fait qu'elle trouve à satisfaire tout un spectre des besoins, élémentaires, dérivés et intégrants.* » (p.39) Pour lui, on doit distinguer les buts et les normes des activités réelles d'une institution : « *on doit soigneusement distinguer la charte, c'est-à-dire les buts avoués du groupe, et la fonction, c'est-à-dire l'effet global des activités. La charte, c'est l'idée que se font les membres de leur institution, et la définition qu'en donne la communauté. La fonction, c'est le rôle de l'institution dans le thème culturel* ». (p.45) Il donne aussi une importance aux aspects matériels : « *toute organisation est fondée sur ses entours matériels et leur est intimement liée. Aucune institution n'est suspendue entre ciel et terre. Elles ont toutes des assises matérielles ; il leur est réservé une partie des richesses et des instruments, une partie des projets tirés des activités concertées. Organisé par la lettre des statuts, agissant par le truchement de sa coopération sociale organisée, respectant la réglementation propre à ses occupations, utilisant le matériel mis à sa disposition, le groupe entreprend les activités au nom desquelles il s'est constitué.* » (p.48-49)

Un autre facteur important est celui du temps, de la dynamique ou d'évolution. Ainsi il affirme : « *les mécanismes d'évolution ou de diffusion se manifestent avant tout sous la forme de transformations institutionnelles. Soit par invention, soit par diffusion, le nouveau procédé s'incruste dans un système de comportement organisé préexistant, et entraîne progressivement une refonte complète de l'institution. Nous montrerons au cours de notre analyse fonctionnelle qu'il ne peut pas y avoir d'invention, de révolution, de transformation intellectuelle ou sociale tant que ne se créent pas de nouveaux besoins ; et c'est ainsi que les nouveaux procédés techniques, les nouveaux systèmes de savoir et de croyances s'adaptent au procès culturel ou à une institution.* » (p.40)

En ce qui nous concerne, la culture professionnelle des enseignants est constituée par un ensemble d'institutions (les enseignants d'un établissement, les enseignants de telle discipline, l'établissement,...) qui sont des groupes structurés répondant à certains besoins. Par exemple, l'école est l'une des institutions qui répond à un besoin primaire de la société qui est celui de la diffusion des savoirs. Ces structures institutionnelles sont organisées par des systèmes de valeurs et de normes, par des systèmes matériels et symboliques (outils, techniques, discours), par des systèmes d'activités, le tout répondant à des fonctions.

Nous n'allons pas préciser cette culture professionnelle mais ce qui nous intéresse c'est de voir les éléments d'évolution possible pour que cette culture professionnelle prenne en compte les changements induits par l'introduction des technologies numériques. Une culture professionnelle numérique comprend des institutions professionnelles qui vont prendre en compte ces technologies comme des outils qu'on va utiliser pour atteindre certains buts, en tenant compte de certaines valeurs et certains usages ou activités. En outre, cela va correspondre à des fonctions. Quelles sont les fonctions dans la culture professionnelle des nouvelles technologies ? Quels sont les usages ? Quelles sont les valeurs et les normes qui sous-tendent ces usages ? Nous allons aborder quelques réponses à ces questions en prenant en compte un autre élément théorique : celui des représentations sociales.

Les représentations sociales, telles que définies par Moscovici (1972), « *recouvrent l'ensemble des croyances, des connaissances et des opinions qui sont produites et partagées par les individus d'un même groupe, à l'égard d'un objet social donné.* » (Guimelli 1999, p.63) Les représentations sociales et professionnelles sont un des éléments constitutifs de la culture professionnelle qui correspondent aux systèmes de valeurs, de normes, et sont un guide pour l'action. Ces représentations ont plusieurs fonctions :

- fonction de compréhension du monde

- fonction d'identité professionnelle des individus
- fonction d'orientation dans et pour l'action
- fonction de justification des comportements observés.

Ainsi, en ce qui concerne la fonction de compréhension du monde, les nouvelles technologies ont été introduites dans l'institution « école » pour répondre d'abord à des besoins sociaux. Comme il est dit dans le socle commun des connaissances et des compétences : *« La culture numérique implique l'usage sûr et critique des techniques de la société de l'information. Il s'agit de l'informatique, du multimédia et de l'internet, qui désormais irriguent tous les domaines économiques et sociaux. Ces techniques font souvent l'objet d'un apprentissage empirique hors de l'école. Il appartient néanmoins à celle-ci de faire acquérir à chaque élève un ensemble de compétences lui permettant de les utiliser de façon réfléchie et plus efficace. »*

Ainsi la culture professionnelle numérique des enseignants doit comprendre un certain nombre d'éléments. Précisons ici trois volets : le premier est celui des représentations sociales autour des technologies numériques, le deuxième est celui des usages des technologies en absence des élèves, le troisième est celui des usages des technologies en présence des élèves.

L'institution de formation doit tenir compte non seulement de ces éléments mais doit aussi organiser des dispositifs qui permettent de faire évoluer la culture professionnelle des enseignants en culture numérique. Nous allons voir, à partir de notre enquête, quelles sont les représentations que les formateurs ou autres acteurs institutionnels ayant un rapport avec les TIC évoquent pour aller dans le sens de cette évolution.

4 EVOLUTIONS VERS UNE CULTURE PROFESSIONNELLE NUMERIQUE

Dans ce chapitre, nous allons utiliser des extraits de l'enquête pour mettre en évidence des éléments faisant partie des représentations sociales professionnelles des acteurs de ces institutions (institution IUFM mais aussi institution des chargés TIC ou institution des formateurs, les acteurs pouvant faire partie de différentes institutions). Nous ne sommes pas là dans les usages réels mais dans les systèmes de valeurs ou des normes qui apparaissent importantes aux acteurs pour faire évoluer la culture professionnelle des enseignants par rapport aux technologies numériques. Nous parlons ici seulement des représentations sur les usages des technologies en classe et non par rapport à d'autres besoins, comme celui de communication ou de travail partagé avec d'autres collègues, ou encore celui concernant l'usage de ressources pour la préparation des cours.

4.1 Usage des technologies en fonction de besoins

Les outils technologiques ne doivent pas être utilisés s'ils ne correspondent pas à des besoins bien identifiés dans la culture scolaire ou la culture disciplinaire. Nous avons déjà vu que l'introduction des technologies à l'école correspond à des besoins sociaux mais il y a d'autres besoins. Voilà quelques-uns :

- des besoins épistémologiques liés à la nature de la discipline peuvent être mis en avant pour utiliser les technologies. Un exemple a été donné en géographie : *« ...la représentation des courbes de niveaux, il y avait un logiciel à l'ENS... où on voit une montagne qu'on fait tourner, qu'on écrase, et on voit apparaître les courbes de niveaux. Là, on comprend le sens des courbes de niveaux et comment ça a été construit parce qu'on peut le travailler dans les deux sens. C'est là que ces outils vont m'apporter un plus parce que celui qui a du mal à comprendre sur le papier, parce qu'il [n']a pas la représentation en 3D, on va la lui donner... »*

- des besoins pédagogiques liés à l'organisation du travail dans la classe, aux relations entre maître-élève, notamment à l'autonomie : *« Quand on va visiter nos stagiaires ou des collègues qui travaillent avec les nouvelles technologies, ils travaillent souvent en petits groupes dans les classes et les élèves sont autonomes relativement, ils se baladent du petit groupe de réflexion jusqu'aux ordinateurs pour prendre des informations... revenir, corriger un texte à l'aide du traitement de texte et je crois que c'est la bonne manière de travailler... Alors, effectivement, les notions classiques d'autorité, d'organisation de la classe en frontal... tout ça vole en éclat, ça veut dire que c'est une nouvelle manière de travailler. Moi, je dirais*

qu'on est dans une espèce de continuité avec des pédagogies à la Freinet... Je crois que c'est l'avenir de l'éducation... Elles... vont avoir des conséquences, ces introductions des nouvelles technologies, c'est une remise en cause de ce qui était le pouvoir régalién du prof qui possédait un savoir et qui acceptait volontiers d'en partager un petit peu... »

- des besoins didactiques liés à l'organisation du travail de l'élève relativement au savoir. Par exemple par rapport aux sciences, il est dit que : *« un logiciel de simulation va apporter un plus dans la mesure où, nous n'avons, au lycée ou au collège, pas la possibilité d'avoir le matériel pour faire des manipulations... avoir des logiciels qui simulent des expériences faites dans des domaines non accessibles aux élèves peut amener quelque chose que ne peut pas apporter le livre, le cahier, le rétroprojecteur classiques. »*

4.2 Une plus-value avérée

Dans les réponses aux enquêtes, le fait que l'usage des technologies doit avoir une plus-value par rapport à ce qu'on fait d'habitude est souvent redit. Donnons quelques exemples : *« Il faut que chaque discipline s'empare de cette réflexion et se dise... voilà, en Français, en Histoire-Géo, où est-ce qu'il y a un plus à utiliser l'informatique, ou l'audiovisuel numérique, ou la recherche documentaire par rapport à ce qu'on faisait traditionnellement... ? Est-ce que ça amène un plus d'utiliser un outil bureautique comme Excel ou comme Word, dans une classe de Math ou dans une classe de Français ? »*

Ce questionnement est symptomatique d'une représentation sociale largement partagée parmi les enquêtés : *« J'ai... une procédure qui consiste à faire prendre conscience que dans certaines séances de TP, en particulier dans ma discipline, les TICE ont une importance, les TICE amènent un plus que n'amènent pas... des outils plus ordinaires... »*

4.3 Un usage raisonné des technologies

Les participants considèrent que la place des technologies dans la classe doit rester modeste *« Ça demeure toujours modeste parce que quand on en fait trop, on en fait mal. », « Un outil parmi d'autres, à ne pas employer systématiquement ni à mettre au placard systématiquement. Ni sanctifier ni diaboliser ! », « La part des TICE [ce n'est pas plus que la part... du gymnase ou de la sortie qu'on va faire au musée. Si elle est bien organisée, bien faite, on va apprendre quelque chose... c'est tout. Je pense que la réflexion didactique c'est ce qu'il y a de plus important au niveau d'un enseignant... »*.

Aucun des participants n'attend un effet magique de l'informatique et de l'Internet. Selon Pouts-Lajus & Tiévant (1999), cette approche raisonnée, n'est pas incompatible avec l'attitude d'adhésion totale caractéristique des enseignants qui intègrent réellement et efficacement les TICE à leurs pratiques dans le cadre de séquences ou de projets, l'outil n'étant sollicité que lorsque son usage est utile à l'atteinte d'un objectif ou à la réalisation d'un projet.

La question d'un usage raisonné des technologies renvoie :

- à un usage ciblé *« On est passé du discours à une meilleure présence, plus forte présence, et maintenant, il faut passer d'une plus forte présence à une utilisation plus ciblée de leurs usages »*,
- à leur pertinence *« On peut faire court car la juste place c'est la place de la pertinence. Il y a une pression sociale, une injonction ministérielle, mais en même temps, je suis partisan de ne pas l'utiliser si ce n'est pas pertinent. », « C'est à dire que..., ce n'est qu'un outil parmi d'autres et qu'il ne faut pas tomber dans le travers du tout informatique... Par contre, le but du jeu, justement, c'est de trouver dans chaque discipline les moments où cette technologie est plus pertinente qu'une autre... »*,
- à leur adéquation avec les objectifs pédagogiques *« Nous, ce qu'on voudrait, c'est que nos stagiaires soient mieux préparés à l'idée pour tel type de partie du programme : je dois, je peux avoir recours aux TICE et pour telle partie, finalement,... les TICE je n'en ai pas besoin. »*,

- à leur efficacité « *Pour moi, l'utilisation des techniques de l'information et de la communication, [ce n']est pas une fin en soi... ce qui m'intéresse, c'est le travail pédagogique, et si besoin est, et si je pense qu'avec des ordinateurs ou d'autres technologies je peux gagner du temps et être beaucoup plus efficace avec les élèves, alors ça m'intéresse.* »

4.4 Des situations d'apprentissage pertinentes

Il ne s'agit pas cependant simplement d'utiliser des outils mais de les intégrer dans des situations didactiques dans lesquelles leur utilisation ait du sens, le plus important étant que les élèves apprennent « *Je préfère quelqu'un qui s'intéresse à l'apprentissage mais n'utilise pas l'ordinateur à quelqu'un qui met de l'informatique pour occuper les élèves sans se préoccuper des apprentissages tout en ayant l'air de dire "voyez moi j'en fais" »*. Pour que les TICE s'intègrent, il faut convaincre l'enseignant de leur utilité « *Si on arrive à lui prouver que, à travers les TICE, on peut faire des choses qu'on ne pouvait pas faire avant et qui amènent un réel gain d'apprentissage pour les élèves, on va gagner... les profs réticents* ». En conséquence, cela questionne la recherche sur les apprentissages : « *Il s'agit de cerner les situations d'apprentissage d'élèves où l'emploi des TICE amène un plus didactique au sens large* ». « *Bien sûr, il y a toujours la nécessité de maîtriser un minimum de technique... mais surtout on doit s'attacher à ne pas s'en tenir à ce stade et à toujours rattacher l'outil à une réflexion et à une action didactique et pédagogique : en quoi tel ou tel logiciel ou site ou plate-forme permet-il une plus-value par rapport à d'autres moyens comme le manuel ou un usuel papier ou un transparent... ? Et dans quelles conditions et avec quels pré-requis ?* » L'importance accordée au sens par les participants est conforme à ce qu'ont observé Mallein et Toussaint (1994) pour qui l'insertion sociale des technologies dépend moins des qualités techniques ou des performances de l'objet que des significations d'usage que les usagers projettent et construisent sur le dispositif technique.

4.5 Des dispositifs de formation idoines

Les acteurs de l'institution de formation doivent pouvoir concevoir, mettre en œuvre, évaluer des dispositifs de formation intégrant les TIC de manière à faire évoluer la culture professionnelle des enseignants. Deux éléments qui vont dans le sens d'un changement par rapport à la professionnalité enseignante sont ceux relatifs au travail collectif des enseignants et au travail interdisciplinaire. La formation professionnelle peut jouer un rôle pour faire évoluer les pratiques en insistant sur le caractère collectif des formations, au niveau des formations à l'attention des stagiaires « *L'année dernière sur un groupe de stagiaires..., le problème était l'absence de collaboration entre les stagiaires... Le travail est collaboratif, ils sont par binômes, par trinômes voire parfois par quatre... Dans le groupe... sur les trois, seule une personne a fait vraiment le travail demandé... c'était l'exemple type d'une non-collaboration entre les stagiaires du groupe... ses collègues... n'avaient rien apporté au niveau situation de classe, leur seule participation était technique... Je sais ça parce que... le travail de discussion... se fait aussi en partie en ligne, à travers un débat sur forum, donc j'ai la possibilité de voir... le travail de chacun.* », mais aussi au niveau des formations de formateurs « *Ce qui est assez rigolo..., ça fait partie des mentalités qu'il faudra peut-être essayer de changer... c'est que les plasticiens sont venus me voir individuellement pour que je les forme... Je leur ai dit "non... on va se regrouper, on va monter une formation de formateurs" parce que ce qu'ils voulaient c'est une... formation... personnelle. C'est assez particulier aussi, ça reflète quand même une façon de penser la formation...* »

Travailler entre enseignants d'une même discipline pour avancer dans sa réflexion didactique est certainement une source non négligeable de développement de potentialités pour faire en sorte que les élèves apprennent et surmontent les obstacles mais il convient également de ne pas s'enfermer dans sa discipline « *On a demandé à nos référents de bien veiller à ça... en particulier on leur a dit "essayez de développer du travail de groupe, voire de croiser les disciplines" »*, d'une part parce que certaines compétences sont transversales « *ça pourrait montrer aux stagiaires qu'un travail de recherche documentaire, quand ça se fait dans une discipline ça concerne plusieurs*

disciplines... on leur a donné des petits exemples, "quand vous travaillez sur l'histoire, vous pouvez aussi travailler sur la musique, quelle musique accompagne cette partie de l'histoire, quel théâtre, quelle littérature", c'est aisé... avec un ordinateur... », d'autre part parce qu'un projet pluridisciplinaire est l'occasion pour les élèves de développer une véritable culture.

5 DIALECTIQUE ACCULTURATION/DECULTURATION

Nous avons vu dans le chapitre 3 quelques éléments qui apparaissent comme pouvant faire partie d'une culture professionnelle des enseignants par rapport aux technologies numériques. Comme nous l'avons vu plus haut, le temps est une variable importante pour comprendre la dynamique et l'évolution des institutions et de la culture. Les acteurs appartiennent à un certain nombre d'institutions, groupes structurés autour d'un certain nombre de buts, de système de valeurs et de normes, de matériels et d'activités. Lorsqu'il y a des changements curriculaires, comme c'est le cas avec l'introduction des technologies numériques, il y a des évolutions dans la culture mais aussi dans le rapport des acteurs. Le processus d'acculturation des acteurs est un processus dynamique, dans un mouvement constant entre des processus de déculturation et des processus de réorganisation culturelle.

Voyons quelques exemples. La culture professionnelle des enseignants comporte des éléments stables : les groupes d'enseignants qui travaillent véritablement en équipe sont rares et la réalité des échanges peut être questionnée dans cette profession plutôt conçue comme solitaire, enseignant préparant seul ses cours, seul en classe devant ses élèves, puis seul face aux corrections, seul relativement à d'autres acteurs de l'institution « enseignants d'une même discipline ». Ou encore le professeur travaille dans le cadre de sa discipline mais ne travaille pas avec des enseignants d'autres disciplines. Or un des facteurs de déculturation peut être l'introduction des technologies numériques qui peut mettre en question le regard porté à la discipline elle-même, comme nous pouvons le voir dans l'extrait suivant : « *Depuis que je suis dans les TICE, j'ai toujours constaté que l'arrivée de l'informatique, ces choses qui viennent de l'extérieur, qui perturbent les formateurs,... sont souvent révélateurs de leur conception de la formation. Ça met en lumière certains désaccords... J'ai aidé des collègues à faire de la FOAD sur la géographie, les plus gros problèmes n'ont pas été les problèmes techniques mais des problèmes sur le fond et ça a violemment modifié, pas trop leur aptitude à utiliser les TICE, mais leur vision de la géographie elle-même... Ça va reposer le problème des apprentissages et de la manière de les faire acquérir.* » Dans sa formulation, ce participant laisse entendre que ce sont les choses externes qui amènent des transformations assez radicales, en l'occurrence l'arrivée des technologies numériques et son intégration didactique. On peut aussi considérer que, dans la situation décrite, ce n'est pas tant par la présence de l'outil informatique lui-même, ou ses caractéristiques, que le fait qu'il provoque des échanges entre les formateurs qui peut jouer un rôle dans la mise en place d'une réflexion et d'une transformation des pratiques. En le faisant, les acteurs sont ainsi en train de transformer non seulement leur culture professionnelle mais la culture professionnelle de l'institution à laquelle ils appartiennent : les processus d'acculturation sont ainsi concomitants avec la déculturation provoquée par les perturbations et les processus de réorganisation pour retrouver une certaine stabilité. Mais cela prend du temps et des résistances peuvent apparaître : « *L'usage de la messagerie avance... Mais le fait de l'utiliser vraiment dans la formation et de l'intégrer vraiment, d'aller déposer des ressources, d'aller faire travailler en commun sur une plate-forme collaborative, ils n'en sont pas là. Et je ne sais pas s'ils iront un jour parce que c'est aussi du travail collectif, c'est aussi ouvrir sa salle de formation, et que les autres aillent voir, et que l'on mette en commun ce que l'on fait chacun chez soi. Je vois le frein ici.* » Mais le développement des pratiques éducatives intégrant les outils informatiques de communication pourrait peut-être permettre le développement du travail en équipe : « *Ma deuxième idée, c'est qu'ils collaborent sur ce genre de plate-forme pour s'échanger des docs. Pour moi, on ne peut plus être prof solitaire dans son coin, faire ses docs tout seul et puis travailler seul... Dans l'Education Nationale aujourd'hui, on est obligé de travailler en équipe, au moins des équipes disciplinaires si ce n'est des équipes pluridisciplinaires.* » Or, la visibilité de leurs pratiques par les collègues est source de questionnement, voire de difficultés pour les enseignants, comme le montrent les

études sur l'utilisation des plates-formes de travail collaboratif. Ainsi, à propos de professeurs documentalistes qui sont conseillers pédagogiques et tuteurs de stagiaires, Rinaudo (2005, p. 5) écrit que la participation impliquerait une visibilité qui fait que la plate-forme "*présente un aspect inquiétant de par la nouvelle modalité proposée du rôle de tuteur, d'où découle la transformation identitaire du conseiller pédagogique.*"

Nous pourrions donner d'autres exemples mais nous voulons seulement dire que cette dialectique acculturation/déacculturation est au cœur des systèmes de formation des enseignants bien que nous ayons déjà défendu l'idée que l'intégration des technologies puisse renforcer le caractère professionnel du métier d'enseignant (Loisy, 2007b). Si les enseignants sont trop « acculturés » à une culture professionnelle faite de résistances en ayant, par exemple, des représentations du type « l'enseignement à distance va remplacer les enseignants », il va être difficile de faire changer les pratiques des enseignants et aussi leur culture professionnelle. Nous avons vu par ailleurs dans un travail sur l'intégration de Cabri-géomètre dans des classes du primaire (Assude & Gélis, 2002) qu'il y avait une dialectique entre l'ancien et le nouveau de telle manière qu'il avait une « juste distance » entre l'ancien et le nouveau au niveau des principes, des types de tâches proposés aux élèves, des techniques utilisés, enfin des pratiques professorales. Ainsi il nous semble important de proposer des dispositifs en formation qui permettent de s'appuyer sur les résistances des enseignants pour intégrer les technologies numériques, sur les pratiques anciennes qui ont fait leurs « preuves » pour ensuite montrer la plus-value de ces technologies pour les apprentissages des élèves. Pour cela, il faut des recherches didactiques et interdisciplinaires qui proposent des situations robustes, pertinentes en utilisant ces technologies.

6 EN GUISE DE CONCLUSION

Nous espérons avoir montré que l'introduction des nouvelles technologies et la mise en place du C2i2e provoquent des changements dans la culture professionnelle des enseignants que nous sommes à peine en mesure de les identifier. Nous avons identifié certains des éléments qui apparaissent comme pouvant faire partie de cette culture professionnelle numérique en émergence, comme des réponses à des besoins didactiques, épistémologiques, pédagogiques ou professionnels, ou encore comme l'identification de la plus-value des technologies dans le contexte des apprentissages ou le choix de situations d'apprentissage pertinentes et de dispositifs de formation idoines. La dialectique acculturation/déacculturation nous permet de penser que les changements voulus ne peuvent pas se faire du jour au lendemain, surtout que certains facteurs de déacculturation se heurtent à des éléments très stables de la culture professionnelle des enseignants.

7 BIBLIOGRAPHIE

ASSUDE T. & GELIS J-M. *La dialectique ancien-nouveau dans l'intégration de Cabri-géomètre à l'école primaire*. Educational Studies in Mathematics, 2002, 50.3, 259-287.

GUIMELLI C. *La pensée sociale*. Paris : P.U.F, Que sais-je ?, 1999.

LAGRANGE J.-B., LECAS J.-F., PARZYSZ B. *Les professeurs stagiaires d'IUFM et les technologies. Quelle instrumentation ?* Recherche et Formation, 2006, 52, 131-147.

LOISY C. *Le C2i2e dans une formation professionnelle et universitaire des enseignants*. Actes du colloque "Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants ? Enjeux et pratiques", 2007.

MALINOWSKI B. *Une théorie scientifique de la culture*. Paris : Points Seuil, 1944, ed.1968.

MALLEIN P., TOUSSAINT Y. *L'intégration sociale des technologies d'information et de communication. Une sociologie des usages*. Technologies de l'information et société, 1994, 4, 315-335.

MOSCOVICI S. *La société contre nature*. Paris : Union Générale des éditeurs (coll.10/18), 1972.

POUTS-LAJUS S., TIEVANT S. *Observation et analyse d'usages des technologies d'information et de communication dans l'enseignement*. Paris : Ministère de l'Education Nationale, de la Recherche et de la Technologie. Disponible en ligne : <http://www.educnet.education.fr/documentation/etude/spl-st.htm>, 1999.

RINAUDO J.-L.. *Pratiques enseignantes en formation de documentaliste*. In MARCEL J.F. & PIOT T. (dir.), *Dans et hors de la classe. Évolution des espaces professionnels des enseignants*. Paris : INRP, 2005.