

Conférence de Monsieur Jean-Luc Strugarek
inspecteur de l'Éducation Nationale, adjoint à l'Inspecteur d'Académie de Meurthe et Moselle

**Entre technique et pédagogie, quelle tension pour le formateur TICE ?
Vers la construction d'une identité professionnelle**

Il existe une identité professionnelle propre aux IAI. Cette identité professionnelle possède un certain nombre de points partagés dont celui de la place particulière des TIC dans le rapport aux savoirs, au temps et au lieu de l'acte d'enseignement. Cette conception partagée de la place des TIC est constitutive du processus identitaire des IAI.

Alors que nous trouvons des ordinateurs dans de plus en plus de classes, alors que de plus en plus de rapports fleurissent sur ce qu'il est convenu d'appeler une véritable révolution numérique, alors que les départements disposent de données statistiques sur le nombre d'élèves possédant les compétences du B2I, alors que l'offre logicielle n'a jamais été aussi importante, alors que certains départements affichent un taux de connexion des écoles voisin de 100%, alors qu'une base élèves du premier degré est en cours d'expérimentation, l'enseignant se sent bien souvent seul dans sa classe pour tenter de répondre à toutes les attentes qui peuvent lui paraître contradictoires. Il peut faire appel à une personne nouvellement arrivée dans le paysage éducatif, personne dont la fonction est plus ou moins définie et dont le titre n'est pas encore fixé de manière assurée. Il fut un temps où on parlait d'ilotier informatique, puis d'animateur informatique, puis d'animateur des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement, certains parlent de formateurs.

Ces personnes sont-elles assimilables aux conseillers pédagogiques de circonscription comme le laisserait croire l'existence d'un CAFIPEMF Technologies et Ressources Educatives, sont-elles des techniciens permettant au grand art de la pédagogie de s'exercer librement, ou faut-il explorer le champ des identités professionnelles pour définir ensemble les contours de cette fonction particulière qui semble bousculer les catégories pré établies ?

Après avoir défini quelques concepts liés à l'identité professionnelle, nous étudierons quelques particularités des conditions de l'exercice de ces fonctions et nous regarderons la notion de statut didactique appliqué aux TIC. Ceci nous conduira à définir la tension actuelle entre technique et pédagogie, tension peut être indispensable, mais dont les conséquences devraient être bénéfiques pour les progrès des élèves.

Identité Professionnelle

La notion d'identité professionnelle remonte aussi loin que Socrate, (v. 470-399 avant J. -C.) qui interrogeait ses concitoyens athéniens au sujet de choses qui leur étaient familières, sur leur métier par exemple. Il les amenait à admettre qu'ils n'avaient qu'une idée très vague de leur métier et même qu'ils se trompaient.

Chacun d'entre nous peut qualifier cette notion d'identité professionnelle, le terme notion étant compris comme une connaissance élémentaire, intuitive, synthétique, plus ou moins précise. La notion d'identité professionnelle, dans le sens commun, va recouvrir des acceptions très différentes qu'il est indispensable de clarifier. La notion d'identité professionnelle s'inscrit dans le champ de l'identité.

Depuis déjà plus de 20 ans, la sociologie et la psychosociologie s'attardent à analyser les multiples facettes du concept d'identité. De nombreuses analyses des enjeux identitaires associés aux femmes, aux jeunes et aux immigrants sont venues élargir le débat sur l'appartenance de classe, longtemps au centre de la réflexion de beaucoup de chercheurs en sociologie du travail. Divers courants d'analyse des identités sont venus élargir les perspectives sur les phénomènes qui structurent le présent et le devenir de nos sociétés, au point où il demeure difficile de contester le fait que les identités et le processus de formation d'identités sont au cœur de nos rapports sociaux. La notion d'identité professionnelle enseignante n'échappe pas à cette règle. Cette dernière est constituée

- ✓ d'un rapport à l'espace, parce que c'est une pratique et une histoire de vie et
- ✓ d'un rapport au temps, parce que cette histoire de vie est inscrite dans une conjoncture particulière, un espace social précis.

L'identité est à la fois individuelle et sociale et les liens entre les deux sont constants.

L'identité professionnelle peut être ce qui définit une personne sur le plan professionnel, c'est à dire la **définition de son métier principal, la marque de son originalité, de sa personnalité dans ce métier principal.**

Les identités professionnelles vont se tisser au hasard des expériences professionnelles, des rencontres professionnelles ; à la jonction des champs axiologiques et professionnels.

Ces champs axiologiques sont revendiqués et vécus par les enseignants dans leurs choix professionnels :

- ✓ affectations sur certains postes,
- ✓ choix de méthodes pédagogiques (qui peuvent être définies selon 3 pôles : un pôle axiologique, un pôle scientifique, un pôle praxéologique)¹.

Ces choix reposent en définitive sur une certaine vision de ce que sont les élèves et du rôle qu'ils s'attribuent eux-mêmes.

La trajectoire sociale des enseignants n'est pas anodine, elle permet d'éclairer les raisons de certains choix. Il est toujours intéressant d'écouter les enseignants évoquer les motivations qui les ont conduits à postuler pour une affectation particulière. Il s'agira parfois de rejoindre une équipe réputée dynamique, parfois de travailler dans un certain axe prioritaire d'un projet d'école, parfois de travailler avec un certain type d'enfants.

Lorsqu'il s'agit de traiter les demandes de mutation, toutes les subtilités du langage sont mises à contribution pour évoquer les vœux par type de poste (maternelle, élémentaire) ou les vœux géographiques (proximité du domicile personnel ou d'une sortie d'autoroute, ...). Les équipes d'école se retrouvent bien souvent composées de collègues qui ne se sont pas choisis mais qui devront travailler ensemble autour d'axes fédérateurs d'un projet d'école. Cette même équipe d'école va construire, par le biais des discours tenus lors des réunions institutionnelles (conseils des maîtres, conseils de cycles), une **identité interne**, identité qui leur permettra de donner du sens à leurs actions, comme étant une expérience partagée, un langage élaboré en commun, et par le truchement du discours (conseil d'école) et des faits (projets menés avec des partenaires) une **identité externe** qui leur permettra d'exister avec une certaine « coloration » pour les partenaires extérieurs. Bien souvent les équipes d'école qui prennent conscience de cette dichotomie vont progresser dans leur stratégie de communication.

Les identités professionnelles à l'œuvre vont alors interagir et le croisement d'un entretien mené avec chacun avec l'observation de chacun en situation professionnelle va aider à mieux définir les contours d'une identité professionnelle, ou plutôt va aider à mieux percevoir un **processus de construction identitaire**.

La notion d'identité professionnelle renvoie également à la connaissance de soi (identité personnelle), à l'acquisition et au développement de compétences professionnelles. L'acquisition de nouvelles compétences professionnelles, dans le cadre de l'Éducation Nationale, sera attestée par une certification adaptée (Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur Professeur des Écoles Maître Formateur) ou sera reconnue par un système proche de la cooptation (personnes ressources).

Au delà des compétences professionnelles reconnues, il s'agira ensuite de définir un cadre d'emploi dans lequel elles pourront s'exercer. Dans la sociologie des professions, le cadre d'emploi participe à la construction d'une identité professionnelle et la nomination à une fonction donnée va aider à une définition d'une identité professionnelle.

Une identité professionnelle ne peut être définitive, elle se construit, elle va donc s'adapter. On trouvera toutefois des invariants dans des « manières d'être au métier » de personnes exerçant la même fonction, afin d'éviter, pour l'instant, les mots métier ou profession.

Les fonctions d'IAI recouvrent des réalités différentes et des discours différents sur ces réalités. Ces discours vont traduire des manières d'être différentes au même métier.

Nous verrons dans un premier temps quelques acceptions de la notion d'Identité Professionnelle avant de tenter d'établir quelques liens entre :

- ✓ identité professionnelle et pratiques professionnelles,
- ✓ identité professionnelle et formation,
- ✓ identité professionnelle et valeurs
- ✓ avant de qualifier ce que nous nommerons identité professionnelle dans la poursuite de cet exposé.

¹ MEIRIEU Philippe, « Méthodes pédagogiques », Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, Nathan, PARIS, 1994, pp 660-666

- A.
B.
C. A.1 Quelques acceptions.

Selon Alex MUCCHIELLI², l'identité est à la fois un ensemble de critères de définition du sujet et un sentiment interne. Ce sentiment interne est porté par une volonté d'existence qui permet l'articulation d'un sentiment d'unité, d'un sentiment d'appartenance, d'un sentiment de valeur, d'un sentiment d'autonomie et d'un sentiment de confiance. La définition du sujet ne pourra jamais être exhaustive mais privilégiera certains référents qu'ils soient matériels et physiques, historiques, psycho-culturels, psycho-sociaux. C'est l'identification des membres du groupe à un modèle culturel commun qui assure l'unité symbolique du groupe.

L'identité professionnelle en cours de construction, ne s'élabore pas ex-nihilo mais sur la base et en référence à des catégories et à des positions héritées des générations précédentes. La construction identitaire n'est pas sans induire des contradictions entre des conceptions historiquement datées.

Françoise CLERC³ pose le problème de l'identité comme l'un des plus anciens posés par la philosophie : recherche de ce qui définit un individu à la fois dans sa singularité et dans son appartenance à une catégorie plus large qu'est son clan, sa société, sa famille. L'identité, c'est aussi ce qui ne peut pas être défini parce qu'elle engagée dans des variations subtiles.

L'identité est à la conjonction de la subjectivité (qui suis-je à mes propres yeux ?) et de déterminations externes (qui suis-je aux yeux des autres ? qu'est-ce qui me fait ce que je suis ?).

L'identité est structurante et permet d'appréhender une personne, à un moment donné, et de la caractériser à l'intérieur d'un système institutionnel.

L'identité, tant sociale que professionnelle, est à la rencontre du social et du privé. Selon Renaud SAINSAULIEU, le concept d'identité désigne à la fois :

- ✓ la permanence des moyens sociaux de la reconnaissance
- ✓ la capacité, pour le sujet, de conférer un sens durable à son action.

On peut définir l'identité de multiples façons :

- comme un ensemble de processus dialectiques de socialisation (travail, représentation, communication chez HABERMAS),
- comme un *habitus* à la fois produit de conditions objectives et incorporation de manières de sentir, de penser et d'agir (Pierre BOURDIEU), Nicole LAUTIER, par exemple, précise :
on abordera les formes d'identification auxquelles ont recours les professionnels de l'éducation par la notion de groupe de référence. En effet, s'ils ne parlent plus de « vocation », dans les termes que décrivaient les enquêtes plus anciennes, les enseignants et les formateurs demeurent attachés à une image particulière d'un métier de l'humain. Ils aiment se décrire comme des individus marqués par des valeurs qu'ils ne pourraient pas maintenir dans d'autres domaines d'activité. Cependant leur origine sociale ou plutôt la trajectoire sociale n'est pas sans effet sur la façon de se définir.
- comme la construction d'un soi dans la relation à autrui (Margaret MEAD),
- comme une double transaction interne à l'individu, externe avec les institutions, « l'identité professionnelle, c'est ce qui permet aux membres d'une même profession de se reconnaître eux-mêmes comme tels et de faire reconnaître leur spécificité à l'extérieur. Elle suppose donc un double travail d'unification interne d'une part, de reconnaissance externe d'autre part. **D'autres matériaux que les modèles professionnels participent donc à la construction de ces identités: car si ces dernières supposent certes une communauté de pratiques, elles se constituent aussi dans des similitudes d'accès au métier, se forment dans le creuset des institutions de formation, se nourrissent de culture de métier et se légitiment et se consolident au sein des organisations de défense et de représentation collective.** »⁴

² MUCCHIELLI Alex, L'identité, PUF, Paris, 2002 pour la 5^{ème} édition mise à jour

³ *Notre métier, notre identité professionnelle*, 2000

⁴ ION; cité par PEYRONIE, 1998

Nicole LAUTIER, dans son ouvrage « Psychosociologie de l'éducation, regard sur les situations d'enseignement », évoque ainsi la question des identités : ⁵

Les membres d'un groupe élaborent des représentations qui les situent et leur confèrent une identité sociale et personnelle gratifiante. Dans le domaine de l'éducation, « les conceptions du métier et du rôle relèvent de représentations sociales du métier qui constituent un référent identitaire commun pour les individus qui les partagent. »⁶

Nicole LAUTIER, toujours, précise que l'identité se construit sur des paradoxes :

- Elle est identification et différenciation
- Elle est individuelle et sociale
- Elle impose de pouvoir intégrer la permanence et le changement

Ces tensions entre l'individuel et le collectif, le présent et le devenir, la conscience de soi et des autres vont structurer la définition de la notion d'identité. L'identité professionnelle des enseignants n'échappe pas à cette tension qui donne à chacun le sentiment d'exister comme individu et comme membre d'un groupe.

Il existe une remarquable stabilité de certaines structures de l'identité professionnelle des enseignants alors que les représentations sociales ont subi des changements rapides et profonds, que de nouvelles professions de l'éducation et de nouvelles compétences éducatives émergent et s'instituent. Parmi les structures permanentes, on peut citer celles que Michel GILLY repère dans les représentations du système scolaire par les enseignants du premier degré :

- Le schème central est incontestablement la structure hiérarchique qui se répercute en miroir de la relation adulte-enfant ou adolescent, sur la relation enseignant-supérieur hiérarchique.
- L'autre structure dominante est le modèle humaniste qui, paradoxalement, sert de référence, au delà des contradictions idéologiques, aux conservateurs comme aux militants de l'innovation pédagogique. À travers l'enseignement, il faut construire l'homme, et pas n'importe lequel. Les enseignants sont attachés à des valeurs d'universalité, de rationalité, à une esthétique exempte de débordements et d'excès, à une morale du mérite.
- La troisième structure est sans conteste celle qui met au centre des représentations le rapport au savoir, soit en tant que discipline dont on tire sa légitimité (second degré) soit en tant que maîtrise de compétences fondamentales (premier degré). Cette troisième structure fonde toutes les autres et toute remise en question de la priorité de la référence au savoir provoque des réflexes de défense idéologiques et corporatistes : le niveau baisse, on brade les programmes, mais il faut aussi donner de nouveaux moyens pour aider les élèves à apprendre, il faut de meilleures formations, etc.

Guy BERGER, professeur honoraire de l'université de Paris, propose une lecture de synthèse des textes du dossier consacré à l'identité enseignante des Cahiers Pédagogiques ⁷

L'émergence du concept d'identité professionnelle est aujourd'hui contemporaine de l'organisation du travail, liée certes aux notions d'efficacité et de responsabilité, mais symbolisée dans le champ de l'éducation par l'insistance sur les notions d'établissement et de projet.

L'identité professionnelle apparaît quand on reconnaît qu'un enseignant n'est pas seulement un « agent » mais qu'il peut devenir « acteur », et qu'il n'est pas simplement « acteur » mais qu'il doit devenir « auteur ». [...]

L'identité professionnelle est alors à l'opposé d'une modélisation du dehors qui serait qui serait simplement liée au partage d'une appartenance, d'un statut et à la possession d'un certain nombre de savoirs et de savoir-faire. Ce serait une construction continue, « réflexive » faite d'altérations mutuelles (d'un travail avec l'autre et avec les autres) et d'un travail sur soi toujours lié à une pratique sociale. [...]

La réflexion sur l'identité professionnelle des enseignants conduit [donc] à la reconnaissance de la personne de l'élève.

« L'identité professionnelle ne se réduit pas à une identité personnelle, c'est une identité collective qui s'ancre dans des représentations et des pratiques qui dépendent elles-mêmes du milieu dans lequel on exerce. »⁸

⁵ LAUTIER, 2001

⁶ GILLY , 1993

⁷ BERGER , 2000

L'identité professionnelle peut être assimilée à une des « identités au travail » que Renaud SAINSAULIEU ⁹ a dégagées de ses travaux sur les modèles culturels en entreprise :

- Identités de type **retrait**, « hors travail », ... Les acteurs semblent alors subir la situation de travail. *Ces identités, actuellement, selon Claude DUBAR, conduisent à l'exclusion de fait du marché du travail.*
- Identités **négociatoires**, d'entreprise, tendues vers la promotion interne, impliquent un fort engagement au travail et une participation active à la formation continue. Les acteurs semblent alors gravir les échelons des différentes situations de travail. *Cette forme identitaire n'aurait pas résisté, selon Claude DUBAR, au modèle de la compétence qui prône la mobilité externe plutôt que la promotion interne.*
- Identités **fusionnelles, catégorielles**, forte identification au groupe de ceux qui partagent le même métier, la même formation et la même organisation syndicale. Les acteurs semblent alors résister aux situations de travail. *Actuellement, selon Claude DUBAR, les processus à l'œuvre bloquent ce mode d'identification et l'horizon, incertain, fait de reconversions et de déclassements, est particulièrement menaçant.*
- Identités **affinitaires, de réseau**, valorisation, par les acteurs, de la mobilité sociale et de la formation diplômante, implique un réseau d'amis, de collègues ou d'anciens condisciples sur qui ils peuvent compter pour faciliter la réalisation de leurs projets personnels. Les acteurs semblent alors sortir de la situation de travail. *Selon Claude DUBAR, ce modèle est aussi en crise, en dehors du bastion « menacé » de la fonction publique, dès lors « que le dernier cri du modèle de la compétence suppose un individu rationnel et autonome qui gère ses formations et ses périodes de travail selon une logique entrepreneuriale de ' maximisation de soi ' . »*

Ces quatre formes identitaires s'organisent selon deux paramètres : la biographie (continuité ou rupture) et l'institution de travail qui reconnaîtra ou non certaines formes identitaires ¹⁰ :

	Continuité biographique	Rupture biographique
Identités reconnues par les institutions de travail	Identités d'entreprise	Identités de réseau
Identités non reconnues par les institutions de travail	Identités catégorielles	Identités « hors travail »

Dans les actes d'un congrès de chercheurs en éducation, nous lisons que l'identité professionnelle peut se définir selon 3 axes :

- Le rôle,
- Les missions
- Les compétences professionnelles :
 - o Maîtrise d'outils et de stratégies pour atteindre les objectifs fixés par la mission.
 - o Création d'un réseau d'échanges de pratiques destiné à asseoir une pratique et à disposer de référents communs.
 - o Maîtrise d'un langage commun permettant des échanges professionnalisés.

Le développement professionnel suppose une prise de conscience de son identité professionnelle. L'identité professionnelle peut être analysée comme un processus et un produit de développement professionnel. Elle est le résultat d'une construction collective favorisée par des échanges dans des réseaux d'analyse des pratiques qui peuvent aider le professionnel à mieux comprendre les situations vécues et ainsi permettre une prise de recul, une distanciation favorable à l'action. ¹¹

Le dictionnaire critique de sociologie nous offre une définition du rôle qui permet de fixer les enjeux : ¹²Les rôles peuvent être définis comme des systèmes de contraintes normatives auxquelles sont censés se plier les acteurs qui les détiennent, et de droits corrélatifs à ces contraintes.

⁸ OBIN, 1995

⁹ SAINSAULIEU, 1977 (2^{ème} édition, 1985)

¹⁰ DUBAR , 1998, pp 135-141

¹¹ actes du 1^{er} congrès des chercheurs en Éducation, 24 – 25 mai 2000, Bruxelles

¹² BOUDON BOURRICAUD, 2000.

Le rôle définit ainsi une zone d'obligations et de contraintes corrélative d'une zone d'autonomie conditionnelle. [...] Les contraintes normatives associées à chacun des rôles étant dans le cas le plus simple, plus ou moins connues de l'ensemble des acteurs appartenant à une organisation, créent des attentes de rôle qui ont pour effet de réduire l'incertitude de l'interaction : lorsque l'acteur A entre en interaction avec l'acteur B, l'un et l'autre s'attendent à ce que l'autre agisse dans le cadre normatif que définit son rôle. [...] Les contraintes normatives incluent en général une indétermination et une ambiguïté qui assurent à l'acteur une marge de manœuvre à l'intérieur de laquelle peut se développer une attitude stratégique. Goffman a insisté sur le fait que la personne qui joue un rôle connaît l'existence d'une distance (variable selon les cas) entre elle-même et son rôle. »

Les missions, quant à elles, sont définies par des textes fixant les limites d'un métier, voire une lettre de mission, voire une définition d'emploi.

Pour la poursuite de cette intervention, la notion d'identité professionnelle sera considérée comme étant **une des identités potentielles d'un acteur**, en prenant en compte **des critères de définition** parmi des référents de **l'histoire professionnelle de l'acteur** et de ses **activités professionnelles**. L'identité professionnelle ainsi cernée ne peut méconnaître les tensions existant entre l'individuel et le collectif, entre l'identité pour soi et l'identité pour les autres.

D. A.2 Identité professionnelle et pratiques professionnelles

Le terme de pratique professionnelle appelle quelques précisions. Je m'arrêterai ici plus particulièrement sur la notion de pratique professionnelle enseignante.

La pratique est le fait d'exercer une activité particulière, de mettre en œuvre les règles, les principes d'un art ou d'une technique, en particulier un savoir faire, une compétence résultant de l'exercice habituel d'une activité.¹³

Toutefois, certains auteurs considèrent que la pratique professionnelle jouit d'une autonomie qui peut s'analyser selon deux axes :

- ✓ l'axe du « bricolage » selon les travaux de Claude LEVI-STRAUSS,
 - ✓ l'axe du « braconnage » selon Michel de CERTEAU.
- ✓ Pour Claude LEVI-STRAUSS, il convient de penser la pratique à partir du monde et de ce qu'il offre comme matériaux. Le « bricoleur » sera alors celui qui œuvre de ses mains, en utilisant des moyens détournés par comparaison avec ceux de l' « homme de l'art ». La pratique professionnelle des enseignants pourrait parfois être qualifiée de « bricolage », la pédagogie se devant de réaliser un équilibre entre 3 pôles hétérogènes :
- le pôle axiologique (la dimension des valeurs),
 - le pôle scientifique (la dimension des connaissances psychologiques, sociologiques, linguistiques, épistémologiques, etc.),
 - le pôle praxéologique (la dimension des outils et instruments mobilisables pour l'action).
- Il appartient aux enseignants de réaliser l'équilibre entre eux lors de leur pratique professionnelle. Pour un observateur extérieur spécialisé dans un des pôles, il s'agira d'un « bricolage ».
- ✓ Pour Michel de CERTEAU, l'idée de « braconnage » se définit comme étant la ruse de celui qui se trouve dominé mais invente mille manières imprévues d'utiliser les objets de grande consommation. Le passage dans les classes permet de s'apercevoir fréquemment du « braconnage » des enseignants qui cherchent à utiliser les matériaux qui peuvent avoir un sens pour les élèves et qui sont bien souvent détournés de leur fonction première ; l'utilisation des publicités des supermarchés ou des programmes de télévision pour l'apprentissage de la lecture en est un bon exemple. Le « braconnage » est une autre forme de production, celle-ci est rusée, elle est dispersée, mais elle s'insinue partout, silencieuse et quasi invisible.

Ces deux dimensions de la pratique professionnelle ne sont pas à négliger lors de l'observation des situations au cours desquelles les enseignants font œuvre de pratique professionnelle.

¹³ « Trésor de la langue française », <http://atilf.inal.fr>

Les connaissances actuelles sur les pratiques professionnelles des enseignants fonctionnent essentiellement soit par déduction par rapport à ce qu'elles devraient être, soit par induction à partir de ce que l'on peut observer de l'action enseignante telle qu'elle se réalise.

Ce qui peut être connu de la pratique professionnelle des IAI se trouvera à l'articulation entre la démarche déductive et la démarche inductive évoquées ci-dessus.

L'identité professionnelle de l'enseignant va influencer lors de la transformation d'une réalité en une autre réalité, car l'intervention de l'opérateur humain est indispensable, or l'opérateur est l'enseignant.

La pratique professionnelle de l'enseignant est donc en lien direct avec son identité professionnelle.

E. A.3 Identité professionnelle et formation

Le sentiment d'appartenance à une profession (et donc le partage d'une Identité Professionnelle) se construit bien souvent par le passage dans les mêmes organismes de formation. Il suffit bien souvent d'entendre des professionnels se présenter comme anciens élèves de ... pour voir apparaître une connivence entre personnes ayant réussi à dépasser les mêmes éliminatoires, entre personnes ayant fréquenté les mêmes lieux ou les mêmes cours.

L'expérience professionnelle et sa reconnaissance peuvent estomper la formation initiale mais n'unifient jamais des origines différentes. Pour qu'il y ait partage d'une identité professionnelle, il semble indispensable que les acteurs aient subi un rituel d'initiation et un rituel de passage dont on trouve trace dans de nombreuses branches de la société (formations, préparations et classes préparatoires, concours, examens, entretiens, permis, ...).

Les liens entre identité professionnelle et formation peuvent être définis par l'existence, chez les acteurs :

- ✓ de compétences reconnues et certifiées (outils et stratégies adaptés),
- ✓ d'un réseau d'échanges de pratiques,
- ✓ d'un langage commun relevant de la démarche initiatique visant à distinguer ceux qui savent des autres.

Une certaine culture du métier va se transmettre par le biais des formations, soit par la transmission de savoir-faire, soit par une réflexion éthique sur les enjeux de ce métier.

L'acteur va alors reconnaître comme pair celui qui lui ressemble et qui lui est différent en même temps : celui qui lui est différent parce qu'il est autre mais celui qui lui ressemble car il partage avec lui un itinéraire, des épreuves, une certification sous tendues par des valeurs.

F. A.4 Identité Professionnelle et valeurs.

Je vous propose de nous centrer sur le domaine de l'éducation.

Les valeurs de l'éducation concernent le sens de l'éducation et des situations d'éducation, plus précisément tout ce qui permet à chaque enfant humain d'apprendre à devenir homme.

Le plan axiologique constitutif de l'identité professionnelle enseignante, comme de toute identité professionnelle, peut difficilement être défini de manière exhaustive. En fait, ce plan se définit-il de manière pragmatique, se construisant au gré des réformes, des modes, de « l'air du temps » ou est-il l'héritier, pour le premier degré, des valeurs des « hussards noirs de la République » ?

Il semblerait qu'à l'époque actuelle, suite à l'éclatement des catégories, on rencontre plutôt des schèmes axiologiques que des valeurs constituées. L'éducation permet de faire comprendre que l'on ne peut pas rester dans le syncrétisme des valeurs.

Olivier REBOUL¹⁴, propose, quant à lui, une classification des valeurs de l'éducation en 3 groupes :

- D'abord celles qu'on peut considérer comme les **buts de l'éducation**, les valeurs auxquelles elle prépare. Naturellement, elles varient beaucoup avec les sociétés, les cultures. Certaines, traditionnelles, privilégient l'intégration au milieu et la fidélité au passé. D'autres favorisent plutôt

¹⁴ REBOUL, 1992

l'autonomie de l'individu, l'esprit critique, le jugement, le sens de la responsabilité, bref ce qui fait de l'être humain un adulte à part entière.

- Ensuite, les **valeurs indispensables à l'éducation** elle-même. Dans une culture traditionnelle, celle-ci insiste sur l'obéissance, le respect des aînés, l'esprit de discipline. Une éducation de type moderne insistera plutôt sur l'initiative, la créativité, la libre coopération.
- Restent enfin les valeurs qui servent à **l'éducation de critère de jugement** : « l'enfant sage » dans la famille, « le bon élève » à l'école. Dans une perspective moins traditionnelle, on privilégie l'individu capable d'initiative, de débrouillardise, d'esprit d'équipe.

Le partage d'un certain nombre de valeurs semble bien constitutif d'une Identité Professionnelle.

G. A.5 Identité professionnelle.

J'utiliserai le terme d'identité professionnelle dans le sens de ce qui permet aux membres d'une même profession de se reconnaître eux-mêmes comme tels et de faire reconnaître leur spécificité à l'extérieur. Toutefois, le terme profession, dans l'enseignement du premier degré, ne possède pas strictement les quatre attributs essentiels des comportements professionnels cités par Raymond BOURDONCLE à propos des travaux de BARBER.

Raymond BOURDONCLE ¹⁵ cite les travaux de BARBER (1963) qui reconnaît 4 attributs essentiels dans les comportements professionnels :

- Une base approfondie de connaissances générales et systématiques ;
- Un souci prioritaire de l'intérêt général, avant son propre intérêt ;
- Une grande maîtrise de son comportement, grâce à un code d'éthique assimilé durant la socialisation professionnelle et contrôlé par des associations volontaires tenues par la profession elle-même ;
- Des honoraires qui constituent la rétribution d'un service rendu et non la manifestation d'un intérêt pécunier.

Pour la suite de mon propos, la notion d'identité professionnelle sera donc comprise comme ce qui permet aux membres d'une même profession de se reconnaître eux-mêmes comme tels et de faire reconnaître leur spécificité à l'extérieur, elle comportera 8 axes constitutifs :

- Une **communauté de pratiques**,
- Des **compétences professionnelles reconnues** (la maîtrise d'outils et de stratégies pour atteindre les objectifs fixés par la mission à remplir, la création d'un réseau d'échanges de pratiques destiné à asseoir une pratique et à disposer de référents communs, la maîtrise d'un langage commun permettant des échanges professionnalisés),
- Des **similitudes d'accès au métier**,
- Des **institutions de formation**,
- Une **culture du métier** qui pourra être définie comme ce qui permet d'exercer ce métier avec toutes les compétences nécessaires et la possibilité d'en parler,
- Une **légitimation** au sein d'organismes de défense et de représentation collective,
- Un **rôle défini par l'employeur**, ici l'éducation nationale,
- Une **mission définie par le supérieur hiérarchique** et faisant l'objet d'une explicitation.

Pour conclure cette partie, je reprendrai cette citation de l'introduction de l'ouvrage « Les professions de l'éducation et de la formation » ¹⁶ :

Notre société est en proie à ce qu'on pourrait appeler de manière ironique la « *passion identitaire* », dans une étrange complicité qui lie les acteurs sociaux, les journalistes et parfois même les sociologues. Dans de nombreux travaux centrés sur l'identité d'un groupe professionnel, se donne à lire, avec peu de distance, un mélange typique de quête identitaire (pour soi), de marketing identitaire (pour autrui) et de fascination pour une « *professionnalisation* » aussi confuse que magique. [...]

En ce qui concerne les univers occupationnels de l'éducation et de la formation, la défense identitaire ne trouve pas sa source dans la déstabilisation rapide des

¹⁵ BOURDONCLE Raymond, 1991

¹⁶ BOURDONCLE, 1998.

technologies. Car dans les métiers relationnels, les organisations du travail, les découpages des tâches et les techniques de base sont beaucoup plus stables, à échelle historique moyenne, que ceux des entreprises industrielles (par exemple, la révolution informationnelle les touche encore très peu et de manière très progressive). La passion identitaire est plutôt liée au déclin des mythes mobilisateurs collectifs liés à l'état ancien des systèmes éducatifs, l'École Républicaine, l'Éducation Permanente et l'Université élitaine.

Identités incertaines, morcelées, en danger, hésitantes, risques de déprofessionnalisation et de «dégradation», composent ainsi un discours de la plainte devant l'évolution des attentes des usagers, devant la complexification et la confusion des missions, devant le désenchantement des métiers dû à l'instrumentalisation de l'éducation et de la formation, auxquelles certaines analyses sociologiques portent une oreille parfois trop complaisante, quand elles sont trop focalisées sur tel groupe professionnel particulier, ses représentations, son territoire et son image, et trop dépendantes de la manière dont il tente stratégiquement et rhétoriquement d'exister dans l'espace social.

Une des caractéristiques de ces espaces occupationnels est aussi la recherche d'une unification des identités professionnelles autour de professions synthétiques fortes : *une* profession d'enseignant (Peyronnie), *une* profession d'universitaire (Fave-Bonnet), *une* profession de formateur (Gehin), que l'unification soit le produit symbolique de l'énoncé d'une identité commune ou le produit d'un travail institutionnel volontariste.

[...]

[Les technologies de l'Information et de la Communication] peuvent bouleverser le métier d'enseignant ou de formateur de deux façons : d'une part en modifiant la relation enseignant enseigné et en augmentant potentiellement la richesse des environnements éducatifs, d'autre part en permettant la constitution de réseaux horizontaux et non contrôlés d'échanges professionnels. Déjà sur le WEB, les premiers sites d'entraide entre enseignants en détresse ou entre chefs d'établissement se mettent à fonctionner. »

Statut Didactique des TICE

A propos de la mise en œuvre des TIC à l'école.

L'introduction des Technologies de l'Information et de la Communication à l'école, termes actuellement utilisés après ceux d'informatique, de Nouvelles Technologies d'Information et de Communication, de Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement, repose sur une histoire qui remonte à plus de trente ans de manière officielle, car de manière « officielle », des enseignants pionniers et passionnés n'ont pas attendu les instructions officielles pour faire bénéficier leurs élèves des « plus values » pédagogiques qu'ils pouvaient retirer de leurs découvertes « privées ». Les textes officiels français imposent un contenu d'enseignement mais laissent les enseignants libres de choisir les moyens pédagogiques pour les faire acquérir. Il s'agit bien souvent d'un détournement d'usage que l'on retrouve décrit en sociologie du travail dans le cadre de « braconnages » par exemple, ou dans le cadre d'une sociologie des objets de la vie quotidienne décrite par Bruno LATOUR, par exemple.

Les injonctions officielles, à la fois instructions officielles, demandes expresses contenues dans des notes de service, discours véhiculé par certains formateurs, ont souvent été suivies de mesures d'accompagnement : cession de matériel, stages de formation, mise en place de réseaux de personnes ressources. Nous allons dans un premier temps brosser un rapide historique des TIC à l'école, ensuite nous nous interrogerons sur le statut des TIC en évoquant le concept développé par Hélène PAPADOUDI dans son ouvrage « Technologies et éducation », celui de « statut didactique ». Nous aborderons alors la notion de travail enseignant pour tenter de définir les acceptions utilisées dans la suite de ce travail. Nous nous interrogerons alors sur les compétences professionnelles de l'enseignant du premier degré, particulièrement dans le domaine des TIC.

Le cadre général étant fixé, nous porterons alors notre attention sur la fonction d'Instituteur Animateur en Informatique en commençant par deux témoignages contrastés qui permettront de déployer les notions de conseil et d'expertise.

Le travail des IAI se déroule dans un ensemble plus ou moins défini, avec bon nombre de variations selon les départements. Nous nous interrogerons alors sur leurs fonctions parmi lesquelles celles que je qualifierai d'attribuées, de conquises et de revendiquées.

H.

I. B.1. Les TIC à l'école

B.1.1 Historique des TIC à l'école

Dans les années 70, une soixantaine de lycées sont équipés de mini-ordinateurs utilisant le Langage Symbolique d'Enseignement (L.S.E). La majorité des didacticiels produits pendant cette période dérivent du modèle EPO (Enseignement Programmé par Ordinateur). En 1979, le gouvernement lance le plan « 10 000 micros », suivi, en 1981, du plan « 100 000 micro-ordinateurs ».

Les années 80 et le plan IPT. En 1980, le rapport Simon souligne la double fonction de l'informatique : doit-elle devenir un objet d'enseignement ou un outil pour enseigner ? Le premier aspect est privilégié dès le début des années 80 : on met l'accent sur la pratique active de l'informatique par l'enfant, qui apprend à confectionner des mini-programmes. Au lycée, elle devient discipline optionnelle . Un plan national de vaste envergure, le « Plan Informatique pour Tous » est lancé en 1985 ; deux milliards de francs sont alloués pour former les Français à ce qui devait devenir « une deuxième langue maternelle » (Laurent Fabius). Les établissements primaires et secondaires sont équipés de « nanomachines », écrans mis en réseau autour d'ordinateurs produits par le constructeur Français THOMSON. Mais ce matériel français s'avère peu performant, en comparaison des produits américains en pleine évolution (MacIntosh, PC). Très vite, l'enthousiasme du départ cède la place à la déception. L'Inspection Générale note « un décalage préoccupant entre l'intérêt suscité chez les enseignants et les élèves pour les nouvelles technologies, et la pauvreté des utilisations pédagogiques ». Bien que, selon Georges-Louis BARON, le plan de 1985 ait joué un rôle important dans l'introduction des nouvelles technologies dans l'éducation, il sera perçu comme un échec et un gaspillage par beaucoup.

Un extrait d'un rapport d'une commission sénatoriale me paraît bien éclairer le débat sur le plan IPT :

Le plan Informatique Pour Tous

Déjà évoqué dans la partie du précédent chapitre consacrée au rôle des NTIC dans l'éducation, le plan informatique pour tous constitue un exemple de plus des gabegies auxquelles conduit un certain volontarisme étatique.

Ce plan visait à mettre en place, dès la rentrée de 1985, dans 50.000 établissements, plus de 120.000 machines et à assurer la formation, pour la même date, de 110.000 enseignants. Son coût était évalué à 1,8 milliard de francs (1,5 milliard pour le matériel, le reste pour la formation et les logiciels). Rappelons-le une fois encore : ce ne sont pas les objectifs en cause qui prêtent à la critique mais leurs modalités financières et pratiques de mise en oeuvre. Sur le plan financier, tout d'abord, les crédits budgétaires se sont révélés insuffisants, compte tenu de l'importance des dépenses à engager et des délais impartis. De sorte qu'il a fallu recourir à la formule du crédit bail, incompatible avec le principe de l'annualité budgétaire et faire intervenir, irrégulièrement, le budget annexe des PTT pour payer les annuités correspondantes. Sur le plan pratique, en raison du caractère fermé et propriétaire de l'Operating System (OS), des retards de plusieurs mois ont été enregistrés dans la livraison des logiciels, entraînant démotivation et pertes de savoir-faire chez les enseignants par ailleurs trop rapidement formés. Ces derniers, dans leur grande majorité, estiment ne pas avoir été mis en mesure d'utiliser valablement l'informatique dans l'accomplissement de leur mission éducative. Ils jugent, en outre, le temps passé devant les consoles disproportionné par rapport à l'acquis pédagogique escompté. Mais la plus grande erreur du plan " Informatique pour Tous " fût de s'appuyer sur un " operating system " (OS) propriétaire. Cette démarche opposée à toute l'approche mondiale interdisait d'utiliser tous les logiciels compatibles Apple ou Dos qui étaient alors, déjà, les plus usités. Aussi, les fabricants de contenus ne voulant pas se lancer dans de lourdes productions pour un marché trop étroit, les enseignants ne disposèrent que de quelques maigres produits à présenter à leurs élèves. Résultat : L'utilisation des ordinateurs n'atteint même pas trois heures par mois et par élève dans plus de 60 % des établissements. La qualité et l'utilité des logiciels sont mises en cause avec un pourcentage d'insatisfaction qui atteint 55 % dans les lycées.

Les contrats obtenus par l'industrie française ne lui permettront même pas de rattraper tant soit peu son retard en micro-informatique qui est notoire : malgré la commande, dans le cadre de ce plan, de près de 100.000 machines, Thomson abandonne la partie en 1989 ainsi que Matra. La CGCT sera vendue à Ericsson et Léonard à Siemens.

Une deuxième vague succède, en 1988, au plan "informatique pour tous" avec l'opération "13.000 micros pour les collèges et les lycées". Le montant budgétaire prévu est cette fois plus modeste (100MF) et il est fait appel à du matériel haut de gamme, installé par l'UGAP (Union des regroupements d'achats publics, organisme placé sous la tutelle du ministère de l'Éducation nationale). 60 % des nouveaux ordinateurs achetés par l'Éducation nationale sont désormais d'origine étrangère.

Les priorités vont à l'équipement des collèges, à l'enseignement technologique (bureautique et productique) ainsi qu'aux classes préparatoires à certaines grandes écoles (biologie, HEC...).

Mais une enquête réalisée en 1992 révèle qu'à peine 15 à 20 % des enseignants déclarent utiliser l'informatique en classe.¹⁷

Cette vision peut être nuancée par l'étude menée par Raymond GUINET, professeur à l'IUFM de Grenoble, dans la revue Grand N n°51, qui trace quelques jalons historiques de l'utilisation de l'informatique à l'école et qui permet de mieux percevoir la volonté pédagogique officielle de son utilisation :¹⁸

En 1985 le plan Informatique Pour Tous (IPT) prend le relais de ces expérimentations et généralise l'introduction de l'informatique à l'école par la dotation de matériels enrichis de nano-réseaux. Il s'agit d'ordinateurs familiaux type M05 (généralement six machines) pilotés par un serveur PC ou compatible. Une école sur cinq environ reçoit un nano-réseau, toutes les autres recevant au moins un T07 ; les écoles pouvant être regroupées géographiquement ont accès au même nano-réseau. Avec ce matériel est livrée une valise de logiciels par école : ces logiciels

¹⁷ <http://www.senat.fr/rap/r97-331-t1/r97-331-t156.html>

¹⁸ http://www.crdp.ac-grenoble.fr/imel/nx/n51_7.htm

recouvrent différentes disciplines (français, mathématiques, biologie, etc.) et leurs qualités aussi bien techniques que pédagogiques sont des plus variées.

Dès 1983, la circulaire du 24 mars publiée par la Direction des Écoles précise les orientations et les conditions de mise en oeuvre de l'éveil informatique à l'école. Elle concerne essentiellement les élèves de cours moyen et les élèves en difficulté. Il s'agit d'éveiller les élèves au phénomène informatique dans toutes ses dimensions (culturelle, logistique, technologique). Cette culture informatique dispensée à l'école élémentaire doit entre autres préparer les élèves à l'enseignement assisté par ordinateur (E.A.O.) tel qu'il devra être développé au collège.

Lors de la généralisation, les programmes et instructions officielles de mai 1985 précisent les objectifs de l'introduction de l'informatique dans l'enseignement élémentaire. Il s'agit de "donner au pays une école forte, active, ouverte sur le futur ...", de former l'adulte du XXI^{ème} siècle.

Ces instructions indiquent dans le détail les orientations des activités à mener avec les élèves. Elles tournent autour de cinq pôles:

- **l'aide aux disciplines** apprentissage, renforcement, entraînement... grâce à l'E.A.O.
- **la programmation** : l'enfant est producteur d'informatique, il utilise le langage LOGO notamment.
- **le traitement de texte** : l'élève peut rédiger un compte rendu, résumer un texte, écrire un article pour le journal scolaire grâce aux logiciels de traitement de texte ; ainsi ce nouveau rapport à la langue peut permettre une amélioration de la production écrite.
- **la technologie des machines informatiques** : l'enfant manipule des robots et automates programmables comme la tortue de sol.
- **l'informatique dans la société** : l'élève est sensibilisé à l'importance de l'informatique dans la vie quotidienne et dans les activités professionnelles.

Pour renforcer les programmes et instructions officiels de mai 1985, des compléments sont publiés dans une lettre de la Direction des Écoles du 29 octobre 1985. Cette lettre semble mettre l'accent sur l'E.A.O.

Les compléments du 1^{er} décembre 1985 envisagent l'informatique comme objet d'enseignement et de culture. Ils donnent un exemple de développement de l'informatique dans la société, la monétique, et illustrent ce que peut être un début de programmation dans une perspective logistique.

Les compléments du 1^{er} juin 1986 donnent une vision d'ensemble de l'informatique à l'école. L'informatique est un support de moyens et de méthodes pédagogiques pour son utilisation dans les disciplines. C'est aussi un objet de culture.

La circulaire du 11 juin 1987 fait une place particulière à l'utilisation du traitement de textes et encourage la création de clubs informatiques hors temps scolaire ouverts à tous.

Enfin une dernière circulaire, du 14 mai 1991, "informatique et nouvelle politique pour l'école primaire", reprend l'ensemble de ces différents textes, multiples pour mieux sensibiliser les enseignants à l'informatique, mais non contradictoires dans le fond. En outre, ce texte fait le point sur la formation des enseignants et l'aide qui peut leur être apportée sur le terrain.

En conclusion, il faut que tout élève sortant de l'école primaire soit sensibilisé au phénomène informatique.

Depuis les années 90, la pratique des NTIC s'est généralisée dans la société ; les ordinateurs sont devenus plus conviviaux et les logiciels se sont multipliés. Le parc informatique des établissements, maintenant majoritairement financé par les collectivités locales, se modernise progressivement. Depuis 1997, les directives ministérielles sont devenues de véritables injonctions à développer les équipements, les connexions à Internet, la formation des enseignants et les réseaux pédagogiques, disciplinaires ou territoriaux. Suite à un accord cadre avec La Poste, chaque élève peut bénéficier d'une adresse électronique gratuite depuis janvier 2001.

Le Brevet Informatique et Internet

Au mois de novembre 2000, le texte officiel du Brevet Informatique et Internet est paru. La mise en place de ce brevet a fait l'objet d'une analyse à mi parcours par les services de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale. Ce rapport d'étape comporte quelques recommandations :

Quelques propositions des rapporteurs :

- Dans les programmes relatifs à l'enseignement à l'école et au collège, veiller à l'intégration systématique des apports des TICE.
- Veiller à ce que les utilisations de l'ordinateur et des réseaux soient intégrées à la rédaction des programmes de l'école primaire actuellement en cours. Faire des compétences validées dans le B2i un élément constitutif des programmes du cycle 3 à l'école primaire.
- Mettre à disposition des collectivités territoriales des guides d'équipement rédigés en termes de fonctionnalités pédagogiques, en présentant des analyses sur les conséquences des choix relatifs à la nature des matériels, à leur répartition dans les locaux, aux modes d'accès au réseau intranet de l'établissement et à l'Internet, à l'équipement personnel des professeurs et des élèves.
- Rassembler et produire, au niveau national, des documents pédagogiques concernant le B2i, et toujours lier l'évaluation des compétences concernant les TIC aux enseignements dispensés dans les divers champs disciplinaires.
- Prendre dans les académies, les départements et les circonscriptions du premier degré les initiatives nécessaires pour que les compétences relatives au B2i soient intégrées dans les livrets des élèves.
- Veiller à ce que la recommandation faite par la circulaire DESCO préparant la rentrée 2001 dans le premier degré (« toutes les formations proposées aux maîtres devront intégrer un volet TICE ») soit effectivement pris en compte dans la préparation actuellement en cours des PDFC, des journées d'animation pédagogique, et de façon générale, de toutes les formations proposées aux enseignants du premier degré.

Les recommandations des Inspecteurs Généraux sont en général peu connues des enseignants du terrain, les textes des rapports n'étant pas publiés dans des éditions simples d'accès. Il faut noter la mise en ligne, depuis 2001, sur le site du Ministère de l'Éducation Nationale, d'un certain nombre de rapports récents.

Mais les TIC doivent-ils s'intégrer à l'enseignement ou l'enseignement doit-il intégrer les TIC ? Il s'agit alors de s'interroger sur le statut à donner aux TIC dans un processus d'enseignement/apprentissage, terme utilisé par Marguerite ALTET et défini comme étant le plus à même de qualifier ce qui se passe lors d'une situation de classe au cours de laquelle l'enseignant enseigne et l'élève apprend, ces deux actions se trouvant en interaction.

B.1.2. Un statut didactique ?

L'outil multimédia n'est pas neutre : aide-t-il les individus à mieux vivre ensemble en respectant les personnes ? Cette question pose le problème du partage des pouvoirs que confère la maîtrise de cet outil et du partage des savoirs qu'il véhicule et participe à créer. Aujourd'hui, l'école ne peut plus faire seule et le fait de s'appuyer sur des compétences qui ne sont pas les siennes s'impose : elle s'est historiquement constituée comme un sanctuaire, sous la Troisième République, avec le dessein d'arracher le peuple à l'ignorance pour semer en lui les graines de la rationalité et de la démocratie. Cette évolution culturelle ne se décrète pas, elle se construit dans la durée. Nous allons nous arrêter sur deux approches de l'ordinateur à l'école.

Dans un premier temps, trois aspects peuvent être signalés :

- ✓ l'illusion technologique,
- ✓ la transférabilité des expérimentations,
- ✓ le multimédia, l'éducation nouvelle et les apprentissages.

Dans un second temps, nous examinerons un concept plus opératoire qui va nous aider à mieux comprendre ce qui se passe dans les classes : nous aborderons la notion de « statut didactique ».

J. Une première définition.

L'illusion technologique.

Il convient de garder une distance critique vis à vis de l'outil multimédia. La fascination technologique pourrait provoquer une fracture symbolique qui éloignerait plus encore une analyse rationnelle, c'est à dire fondée et critiquable.

La transférabilité des expérimentations.

Imaginer seulement le transfert d'un outil dans sa seule dimension technologique serait prendre le risque de réifier la relation pédagogique qui n'est pas une chose paramétrable, mais une relation humaine finalisée par la construction de savoir et de compétences par l'apprenant.

Le multimédia, l'éducation nouvelle et les apprentissages.

L'approche pédagogique qui caractérise l'usage de l'outil multimédia dans le champ éducatif, semble rejeter la forme scolaire traditionnelle, dans laquelle l'élève est plutôt passif, consommateur et l'enseignant plutôt en position de transmetteur de savoir (méthode impositive). L'outil multimédia apparaît plutôt comme l'héritier actuel du mouvement d'Éducation Nouvelle : notion de projet (Ovide DECROLY [1871-1932], John DEWEY [1859-1952]), statut de l'erreur (Célestin FREINET [1896-1966]), élève acteur (John DEWEY). L'idée que l'intérêt de l'apprenant est le moteur des apprentissages, la mise en avant de la motivation intrinsèque, la réalité des situations problèmes créées, font de l'outil multimédia un auxiliaire précieux pour individualiser les voies d'apprentissage. Aux principes fondateurs de l'Éducation Nouvelle, l'outil multimédia apporte principalement l'horizontalité du réseau, c'est à dire la réalité d'un travail coopératif, l'ouverture au delà de la classe, la mutualisation des expériences.

Deux réflexions convergentes devraient permettre de maîtriser plutôt que de subir cette intégration, c'est à dire de la voir se réaliser sans sacrifier aux valeurs d'équité et de responsabilité individuelle et collective dont est porteur le système public d'éducation :

- Progresser sur une ligne de crête entre des tensions hétérogènes :
 - Innovation et diffusion
 - Enseigner et apprendre
 - Facteurs humains et apports technologiques
 - Logique d'apprentissage et logique des partenaires
 - ...
- Garder à l'esprit la question du sens des apprentissages.

La notion de statut didactique des TIC

Hélène PAPADOUDI¹⁹ développe le concept de « statut didactique » à accorder aux TIC. «la nouvelle technicité des technologies, en effet, ne doit pas nous faire perdre de vue l'objet commun d'étude, à savoir la place et le rôle des nouvelles **médiations** qu'elles permettent dans l'espace éducatif ». Les TIC jouent un rôle dans le système d'enseignement/apprentissage qui peut s'analyser autour de six composantes²⁰ :

- **l'enseignant** : quels effets sont censés engendrer les technologies de communication, par leur intégration dans le processus d'enseignement/apprentissage, sur les fonctions de l'enseignant et sur son statut dans un contexte nouvellement défini ?
- **le(s) contenu(s) didactique(s)** : quels effets auront la présence et l'utilisation des technologies de la communication sur le choix et les caractéristiques des contenus à enseigner et à apprendre ?
- **l'apprenant** : quelles incidences auront les technologies de communication sur la définition de nouveaux comportements et de nouvelles compétences ?
- **les méthodes pédagogiques** : quelles incidences auront les technologies de communication sur le choix, la mise en œuvre, le sens des méthodes pédagogiques appliquées dans le cadre du processus enseignement/apprentissage ?
- **les moyens didactiques** : quelles incidences auront les technologies de communication sur le fonctionnement et les caractéristiques des autres moyens d'enseignement et sur les problèmes de hiérarchisation (selon leurs répercussions dans le champ d'action des autres moyens) ?
- **les conditions scolaires** : quelles incidences auront les technologies de communication sur les structures institutionnelles, l'organisation spatiale et temporelle et jusqu'aux relations enseignant/apprenant, enseignant/enseignant et avec les autres personnels et que nous exprimons sous le terme générique de conditions scolaires ?

Hélène PAPADOUDI, toujours, précise que la notion de moyen didactique épouse explicitement la « nature métisse » des technologies de communication, et souligne d'emblée leur rôle « d'intermédiaire » ainsi que le processus de « médiation » auquel elles participent. Les technologies de communication n'agissent pas d'une manière « autonome », ni sur un système « récepteur » passif mais plutôt sur un système déterminé par des conditionnements multiples, d'où la manifestation « d'émergences ». Ainsi, la notion « d'intégration » devrait se concevoir en termes « d'interactions » et « d'émergences ». La question du « statut didactique » à attribuer aux technologies de communication se situe aujourd'hui, et plus particulièrement en France, au centre d'un nouveau « paradigme éducationnel », paradigme qui prend comme point de départ les nouvelles technologies en tant que moyens propres à relativiser deux fondements du système : les notions de lieu d'enseignement d'une part, et de temps d'étude d'autre part. La notion de statut didactique est à considérer dans une approche systémique qui permet une notion synthétique des situations éducatives et de les envisager en considération de « l'interaction », de « l'organisation », de « la complexité », mais aussi de la « totalité » que forme l'ensemble des éléments qui les composent. C'est ainsi que nous pouvons retenir les quatre concepts fondamentaux de l'approche systémique tirés des différentes définitions du système qui ont pu être proposés par de Rosnay, Edgar Morin ou de Ladrière. Un système se concrétise donc par : **l'existence d'éléments, en interaction dynamique, formant une unité organisée, caractérisée par la complexité.**

Dans un système d'enseignement/d'apprentissage, l'enseignant, chargé de gérer un contenu et de le faire acquérir par un apprenant, vise le développement d'objectifs pédagogiques concrets, en mettant en oeuvre des méthodes pédagogiques adéquates, à l'aide de moyens didactiques appropriés. Ses actions sont entreprises dans un ensemble de conditions environnantes qui

¹⁹ PAPADOUDI Hélène, Technologies et éducation, contribution à l'analyse des politiques publiques , PUF, 2000

²⁰ PAPADOUDI Hélène, 2000, p 82

influencent leur déroulement voire le conditionnent (structures institutionnelles, modes de regroupement des élèves, temps, etc...).

La définition du **statut didactique** distingue

- ✓ d'une part les relations qui s'établissent entre les différents moyens d'enseignement et les technologies de communication,
- ✓ d'autre part celles qui s'établissent avec les autres composantes du système d'enseignement ou d'apprentissage : l'enseignant, l'apprenant, les méthodes, les contenus et les conditions scolaires.

Selon l'action assumée au sein du processus, les TIC assument une certaine position. Il s'agit de leur statut, lequel implique des fonctions (pédagogiques [organisation, information, éveil, renforcement des aptitudes intellectuelles, évaluation, application], institutionnelles, culturelles, technologiques) en vertu desquelles elles jouent des rôles.

Les interactions entre les TIC et l'enseignant sont nombreuses et complexes. Nous allons nous interroger sur ce qui pourrait définir le travail de l'enseignant chargé de transmettre des savoirs dont on peut distinguer cinq traits, selon Olivier REBOUL²¹ :

- il s'agit d'un savoir à long terme ;
- il s'agit de savoirs organisés ;
- il s'agit de savoirs adaptés, mis, à la portée des élèves, par la didactique ;
- il s'agit de savoirs argumentés (l'enseignant doit être capable de justifier et de critiquer)
- il s'agit de savoirs désintéressés, sans finalité professionnelle ou autre, du moins dans l'immédiat.

L'école assure une formation morale spécifique, elle enseigne des valeurs qu'on ne trouve pas dans la famille, ni sans doute dans le monde du travail : l'égalité, la justice, l'effort, l'esprit critique. Si l'école enseigne ces valeurs, ce n'est pas en donnant des cours de morale, c'est en étant elle-même.

K. B.2. Le travail des enseignants : professionnalisation et compétences

B.2.1. Le travail enseignant : du métier à la profession.

L'activité professionnelle de l'enseignant²² s'organise autour de cinq blocs :

- les activités avec les élèves
- les activités pour les élèves
- les activités avec ou pour les collègues
- les activités de formation et de développement professionnel
- les activités liées à l'organisation scolaire.

Comme dans tout métier de l'humain, il est difficile de quantifier strictement la part de chaque activité. Cette typologie des activités des enseignants nous renseigne sur les grandes catégories mais ne nous dit rien sur les interactions entre ces catégories. Ainsi, l'enseignant se livrant à des activités de formation et de développement professionnel imagine déjà leurs applications pour les élèves, voire avec les élèves. L'observation extérieure de l'activité professionnelle de l'enseignant nous renseigne sur ses actes mais peu sur les buts et sur le produit du travail.

Tardif et Lessard nous proposent de comparer les buts et le produit du travail en industrie avec le travail à l'école avec des êtres humains.

Comparaison du travail industriel et de l'enseignement sur le plan des buts et des résultats²³ :

	Travail en industrie sur des objets matériels	Travail à l'école avec des êtres humains
Buts du travail	Précis	Ambigus
	Opératoires et circonscrits	Généraux et ambitieux
	Cohérents	Hétérogènes

²¹ REBOUL Olivier, 1997(1989 pour la première édition)

²² TARDIF, 1999, page 141

²³ TARDIF, 1999, page 224

	À court terme	À long délai
	Stables	Doivent être transformés dans le processus de travail
	Univoques	Doivent être interprétés
Produit du travail	Le produit du travail est matériel et peut donc être observé, mesuré, évalué	Le produit du travail est intangible et immatériel, il est difficilement observable, mesurable
	La consommation du produit du travail est totalement séparable de l'activité du travailleur	La consommation du produit du travail est difficilement séparable de l'activité du travailleur et du lieu de travail
	Indépendant du travailleur	Dépendant du travailleur

Des oppositions fortes apparaissent rapidement et renvoient à une réflexion plus fondamentale sur ce que c'est qu'enseigner, et donc à une philosophie de l'éducation. L'interrogation sur l'évolution du métier d'enseignant fait partie intégrante de cette philosophie de l'éducation.

Claude LESSARD, dans un article *d'Éducation et Formation*, évoque l'évolution du métier d'enseignant²⁴. Selon lui, on assiste à un passage :

- d'une domination de l'offre à une domination de la demande
- d'un contrôle bureaucratique de processus à une reddition de compte professionnalisante
- d'une priorité accordée à l'accessibilité à une obligation de résultats
- d'un système contrôlé en son centre à des unités pleinement participatives
- du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage.

Ceci résume bien quelques questions actuelles de l'éducation.

Marguerite ALTET cite par ailleurs une étude de Bernard Charlot et E. Bautier (1991) qui distingue le **professionnel** de l'homme de science, de l'empirique, du bureaucrate, du militant/bénévole et le définit de façon très complète à l'aide de 6 critères :

- une base de connaissances ;
- une pratique en situation ;
- une capacité à rendre compte de ses savoirs, de ses savoir-faire, de ses actes ;
- une autonomie et une responsabilité personnelle dans l'exercice de ses compétences
- une adhésion à des représentations et à des normes collectives, constitutives de « l'identité professionnelle » ;
- l'appartenance à un groupe qui développe des stratégies de promotion, des discours de valorisation et de légitimation.

Le passage d'un métier à une profession ne peut faire l'économie d'une réflexion sur l'articulation entre la théorie et la pratique dans un processus de formation professionnalisante.

Pour éclairer cette réflexion, Marguerite ALTET évoque 4 étapes et professionnalités différentes à partir d'une articulation différente de la théorie et de la pratique.

- ✓ Le modèle intellectualiste de l'Antiquité considérait l'enseignant comme un Maître, un Mage qui sait et qui n'a pas besoin de formation ou de recherche puisque son charisme suffit.
- ✓ Le deuxième modèle apparaît avec les écoles normales, on se forme au métier par apprentissage imitatif, en s'appuyant sur la pratique d'un enseignant chevronné qui transmet ses savoir-faire, ses « trucs » ; le formateur est un praticien expérimenté-modèle.
- ✓ Dans le troisième modèle, l'enseignant s'appuie sur les apports scientifiques des sciences humaines ; il rationalise sa pratique et applique la théorie. La formation est menée par des didacticiens.
- ✓ Dans le quatrième modèle, pour nous, à la dialectique théorie-pratique se substitue un va-et-vient entre pratique-théorie-pratique, l'enseignant devient un professionnel réfléchi capable d'analyser ses pratiques, de résoudre des problèmes, d'inventer des stratégies. La formation

²⁴ LESSARD, 2000

s'appuie sur les apports des professionnels et des chercheurs qui cherchent à articuler une approche du type action-savoir-problème.

Le tableau ci-après permet une récapitulation :

Modèle d'enseignement	Modèle de formation	Modèle de production des savoirs
Art, charisme, don <i>Le mage, le Maître</i>	Pas possible <i>Théorie</i>	Pas nécessaire
Métier technique, artisanat <i>Le technicien</i>	Apprentissage, savoir-faire par imitation pratique, expérience <i>Pratique-théorie</i>	Recherche-action, recherche expérimentale
Science appliquée, ingénierie, technologie <i>L'ingénieur</i>	Acquisition et application de savoirs <i>Théorie-pratique</i>	Recherche déductive
Pratique réfléchie <i>Le professionnel</i>	Analyse, réflexion en action, résolution de problèmes <i>Pratique-Théorie-Pratique</i>	Recherche inductivo-déductive

La démarche de professionnalisation d'un métier implique une formation adaptée au modèle d'enseignement visé. La réflexion sur la professionnalisation des enseignants du premier degré, et particulièrement celle des IAI pourrait être comparée à celle des documentalistes qui ont à travailler de manière transversale dans un monde fortement marqué par la spécialisation disciplinaire. Les documentalistes ont eu à faire face à un processus de professionnalisation analysé dans un article de Marie-Annick Le Gouellec-Decrop²⁵. Selon cet auteur, les critères de définition d'une profession se composent du recrutement et des missions fixées, de la nature des savoirs mis en jeu, de la mise en œuvre de ces savoirs dans la pratique. Le processus de professionnalisation se compose du mandat confié par une société à un groupe professionnel, du statut de ses membres et de l'autonomie dont ils bénéficient dans leur exercice professionnel²⁶. Ces 3 composantes peuvent être appliquées au groupe des IAI.

Toutefois, une des particularités des enseignants du premier degré est la polyvalence, élément fondamental et ambigu de la construction identitaire²⁷. Les enseignants du premier degré vivent leur polyvalence de manière très ambivalente. D'une part, ils y sont attachés comme élément de leur identité professionnelle qui contribue à les différencier de leurs collègues du secondaire et ils font facilement leurs justifications institutionnelles (le maître polyvalent peut appréhender l'enfant dans sa globalité et présenter les savoirs dans leur globalité). D'autre part, dans la réalité concrète et quotidienne de la classe, la polyvalence leur est pesante, ce qu'atteste la multiplication des échanges de services, l'appel à des intervenants extérieurs, pratiques qui marquent toutes un écart par rapport à la polyvalence théorique prescrite dans les textes. Les contradictions internes au discours officiel récent, qui d'un côté continue à faire l'éloge de la polyvalence intégrale, et d'un autre favorise la constitution de collectifs de travail, ne sont pas propices à la résolution de ce conflit. Il peut être intéressant, alors, d'évoquer les trois composantes du rôle de l'enseignant, ce qui renvoie à une réflexion éthique sur la profession d'enseignant. Agnès Van Zanten²⁸ distingue 3 composantes du rôle de l'enseignant :

- les finalités poursuivies par les enseignants, particulièrement la démocratisation
- la centralité sur la tâche de transmission des savoirs
- l'autonomie individuelle dans la classe.

Le travail enseignant se caractérise par des activités professionnelles organisées autour de 5 blocs en interaction dynamique (activités avec les élèves, activités pour les élèves, activités avec ou pour les collègues, activités de formation et de développement professionnel, activités liées à l'organisation scolaire), au sein d'un système où les buts et le produit du travail reposent sur un

²⁵ Le GOUELLEC-DECROP Marie-Annick, 1999, pp 85-97

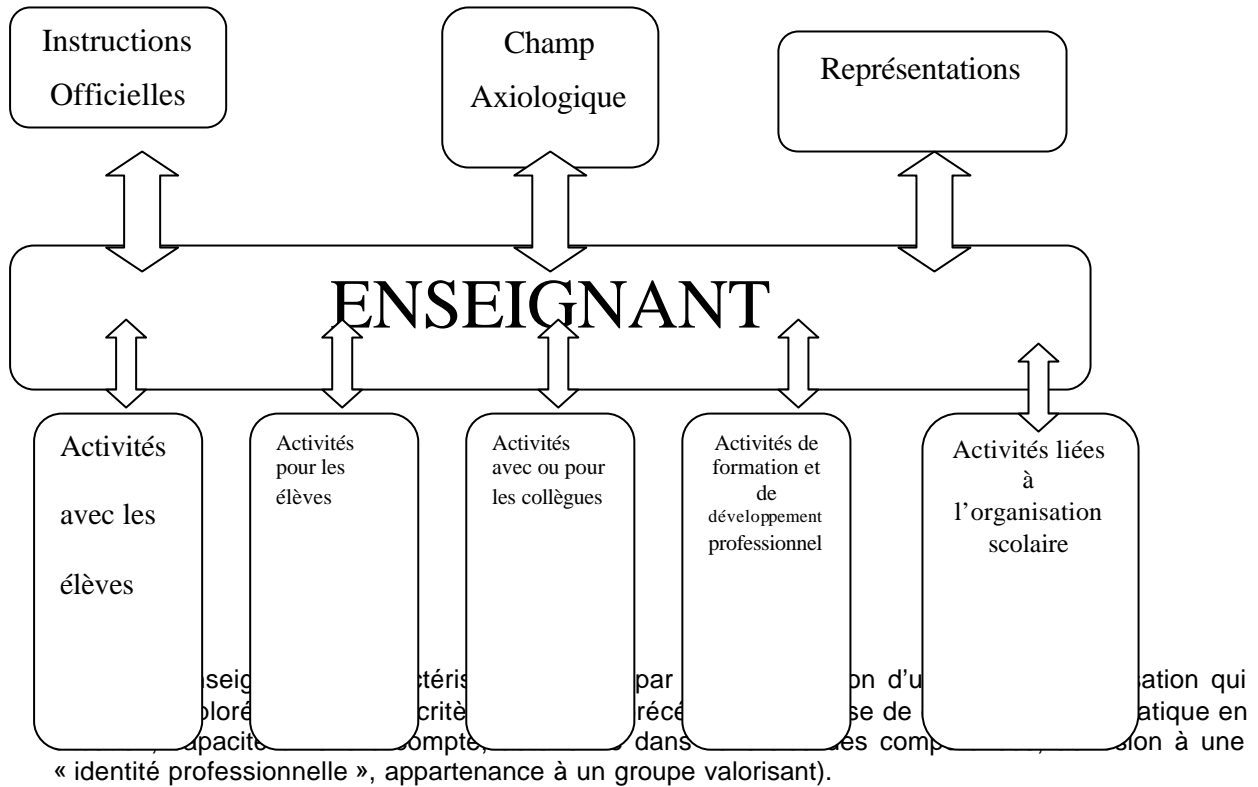
²⁶ CHAPOULIE, Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels, Revue Française de Sociologie, n°14, pp 86-114

²⁷ Baillat Gilles, Espinoza Odile, Vincent Jean, 2001, pp 123-136

²⁸ VAN ZANTEN Agnès, 1998

trépied : textes officiels, champ axiologique personnel, représentations sur les attentes de la société. Pour pouvoir rendre compte du travail de l'enseignant, la seule observation de ses activités est nécessaire mais insuffisante, l'évocation des valeurs et des représentations est également nécessaire mais insuffisante ; c'est bien la confrontation des actes et des concepts revendiqués qui permettra d'en rendre compte.

Nous sommes dans une logique de passage de sujet à acteur et d'acteur à auteur (Guy BERGER). Le tableau ci-dessous permet de visualiser le système ainsi défini.



B.2.2 Les compétences de l'enseignant du premier degré.

Le travail enseignant fait suite à une formation s'appuyant sur un référentiel de compétences défini par la note de service n°94-271 du 16 novembre 1994 (annexe 1) et articulé autour de 4 grands domaines :

- les disciplines enseignées à l'école primaire,
- les situations d'apprentissage,
- la conduite de la classe et la prise en compte de la diversité des élèves,
- l'exercice de la responsabilité éducative et l'éthique professionnelle.

Ces 4 domaines sont détaillés dans les plans de formation des IUFM. Un référentiel de compétences se doit d'être clairement défini afin de limiter les équivoques possibles.

Les compétences relatives à la polyvalence du métier de professeur des écoles du premier degré ont trait aux notions, concepts, connaissances démarches, méthodes et outils didactiques, mais aussi aux savoir-faire pour lesquels les différentes disciplines constituent des supports et des moyens. La notion de polyvalence est à considérer également comme la compétence, pour l'enseignant du premier degré, de mettre en œuvre des activités en classe où les élèves peuvent acquérir la même compétence par le biais de plusieurs disciplines.

Cette notion de polyvalence est actuellement au cœur des débats ayant cours dans les différents services du ministère de l'Éducation Nationale. Il s'agit bien là d'une particularité de l'enseignant du premier degré.

Les compétences professionnelles relatives aux situations d'apprentissage précisent les modalités d'organisation d'une situation d'apprentissage, les critères étant organisés selon 3 thèmes la conception de la situation, sa mise en œuvre, son évaluation.

La conduite de la classe nécessite des compétences professionnelles organisées autour de l'exercice de l'autorité, de la gestion de la classe et de la diversité des élèves.

La responsabilité éducative et l'éthique professionnelle des professeurs des écoles s'exercent dans le cadre axiologique du service public d'éducation. Ces compétences seront consolidées et enrichies tout au long de la carrière, la « véritable » professionnalisation ne pouvant faire l'économie de l'acquisition de nouvelles compétences, du renouvellement et de la mise à jour des connaissances, d'une remise en question des habitudes et des manières de faire.

Le référentiel de compétences renvoie à une image de l'enseignant performant, à une pratique professionnelle qui n'est pas sans évoquer la notion de « praticien réflexif ». Un praticien réflexif, dans l'analyse de ses actes et des contraintes de la situation, est un enseignant qui manifeste une grande perspicacité. Elle est liée à sa lucidité, à sa capacité d'auto-observation, mais aussi aux modèles "théoriques" qu'il mobilise pour comparer, expliquer, anticiper. Souvent, il s'agit de prendre conscience de postures, d'attitudes, de gestes qu'on n'adopte pas délibérément, qu'il faut mettre en mots, faire passer du "préréfléchi", de l'inconscient pratique à la représentation explicite. Sans pour autant rationaliser à l'excès ce qui ne peut pas l'être! Un praticien réflexif sait qu'une partie de son action lui échappe, qu'il doit consentir un travail de prise de conscience. La notion de praticien réflexif est empruntée à Donald SCHON pour qui un praticien connaît beaucoup plus de choses sur sa pratique que ce qu'il peut laisser paraître ; pour qui un praticien en action ne semble pas surmonter les défis en s'appuyant sur des modèles appris au cours de sa formation mais plutôt en improvisant à partir de son expérience et de son savoir-faire ; ce praticien éprouve toutefois des difficultés à justifier le choix de ses interventions et à expliquer les raisons de ses réussites et de ses échecs. La pensée réflexive, pour Donald SCHON, est un processus cognitif continu, un retour de la pensée sur elle-même, visant à faire émerger la sagesse de la pratique selon deux axes : la réflexion dans l'action et la réflexion sur l'action. Toujours pour Donald SCHON, cette pensée réflexive s'articule en quatre étapes : un déclencheur qui permet au praticien de prendre conscience d'un aspect de sa pratique, un cadrage qui permet au praticien d'identifier les particularités de cet aspect, un recadrage qui permet de remettre en perspective cet aspect à la lumière de ses expériences passées et enfin une planification qui permet au praticien de prévoir ses actions futures. Le praticien capable d'une pensée réflexive sera donc un « praticien réflexif », notion qui fait partie des particularités des enseignants canadiens, depuis la réforme du curriculum. Une telle définition appliquée aux enseignants donne libre cours à des critiques sur la volonté réelle d'engagement des pouvoirs publics sur une véritable formation professionnelle des enseignants, mais ceci est un autre débat.

Les compétences travaillées en formation initiale sont mises à l'épreuve des stages pratiques et à l'entrée dans le métier qui ont fait l'objet d'un certain nombre d'études et de recherches, montrant l'influence du champ axiologique de l'enseignant dans l'entrée dans la profession.

Parmi les multiples compétences devant être acquises, celles concernant les TIC sont très vagues :

- Avoir acquis les informations, méthodes et démarches qui lui permettront d'accéder aux multiples ressources (documentation, expertises, outils et supports pédagogiques, technologies nouvelles d'information et de communication) existantes susceptibles de :
 - L'aider dans la préparation et la conduite des activités d'enseignement ;
 - Enrichir sa culture personnelle dans les différents champs disciplinaires du programme de l'école.

Elles concernent essentiellement ce qui relève de compétences personnelles et non de compétences à visée professionnelle ; il s'agit certes de savoir utiliser des outils à titre personnel mais aussi à titre professionnel pour une intégration de ces outils dans une pratique pédagogique efficace. Les références aux textes officiels ne suffisant pas à l'intégration des TIC dans les pratiques professionnelles. L'utilisation des TIC ne peut faire l'économie d'une réflexion sur les conséquences de l'introduction d'un nouvel outil dans un environnement de travail.

Des travaux disponibles sur le site de l'Observatoire des Technologies en Europe (OTE) proposent une grille d'analyse et d'explicitation des modifications repérables dans un système organisé lors de l'introduction d'un nouvel élément.

L'introduction d'un nouvel outil dans un environnement de travail va entraîner quelques changements, cet environnement étant considéré comme un système. On peut considérer le tableau ci-après²⁹ :

Les deux axes du changement : système et temps

	Phase 1 : Entrée	Phase 2 : Adoption	Phase 3 : Adaptation	Phase 4 : Appropriation	Phase 5 : Invention
Institution	Investissement	Support technique	Support méthodologique.	Vision	Diffusion
Organisation	Aménagement des locaux	Mode de fonctionnement	Marge de manœuvre " temps "	Réorganisation de l'espace	Travail en équipe
Méthodologie	Aide aux intervenants	Aide à l'évaluation	Activités du sujet	Activités et communication	Autonomie du sujet
Moyens	Découverte	Usage	Intégration	Diversification	Évolution
Réactions des intervenants	Frustration	Neutralité	Créativité	Engagement	Maîtrise des usages

Les trois premières phases du tableau peuvent se dérouler à l'initiative de quelques enseignants ou formateurs motivés d'un établissement sous le regard bienveillant d'un chef d'établissement ou d'un responsable de formation curieux des nouvelles technologies mais peu au fait des recherches sur l'apprentissage. Ils attendront la fin des expérimentations pour demander un bilan qui, le plus souvent, conclura au statut quo, les résultats aux contrôles étant de même nature, avec ou sans innovation, et la meilleure motivation des sujets apprenants étant mise sur le compte de la nouveauté des outils et de l'engagement des intervenants concernés. Ce tableau permet de disposer de catégories aidant à lire la réalité telle qu'elle se laisse percevoir.

Pour en revenir aux compétences TIC de l'enseignant, des compétences spécifiques ont été repérées par Georges-Louis BARON³⁰ :

- Connaissances disciplinaires spécialisées (second degré), généralistes (premier degré)
- Compétences techniques liées à un outil technique particulier
- Conception de situations d'enseignement et d'apprentissage dans les disciplines scolaires
- Gestion pratique en temps contraint des activités des élèves
- Modes d'intervention des enseignants
- Gestes professionnels nécessaires en fonction des contextes

Il est indispensable que les enseignants aient une idée assez précise de la multiplicité des applications possibles et de ce qu'elles représentent dans les disciplines voisines pour le second degré, et de ce qu'elles représentent comme outil au service de la polyvalence de l'enseignant du premier degré.

Ces compétences spécifiques renvoient au statut didactique des TIC pour l'enseignant en formation et donc pour son formateur. Bien souvent l'enseignant débutant ne possède comme expérience dans le domaine des TIC que l'utilisation de l'ordinateur comme machine à écrire perfectionnée pour réaliser un dossier ou un mémoire, parfois pour la recherche d'informations sur Internet ou l'utilisation du courrier électronique, étapes nécessaires mais particulièrement insuffisantes pour un choix délibéré d'une démarche singulière en vue de l'atteinte d'objectifs clairement définis.

Je m'appuierai sur les travaux de Jean-Louis MARTINAND³¹ qui définit 4 niveaux de technicité :

- La **maîtrise**
- La **participation** (capacité à tenir un rôle, mais sans maîtrise, donc avec aide et contrôle dans une pratique)

²⁹ LANDRY 1998, <http://home.worldnet.fr/~ote/>

³⁰ G-L BARON, E. BRUILLARD, 2000

³¹ J-L MARTINAND, 1994, pp 61-75

- L'**interprétation** (celui qui fonctionne lorsque, sans être forcément capable de faire soi-même, on a la capacité de faire soi-même, on a la capacité de lire et d'analyser, d'expliquer une pratique)
- La **modification** (permet de changer une pratique et vraisemblablement suppose que la maîtrise ne soit pas trop importante et consolidée).

Les textes cités ci-dessus trouvent un écho du côté des Instructions Officielles. Le Brevet Informatique et Internet (B2i) définit un certain nombre de compétences à faire acquérir aux élèves, le B2i niveau 2 étant, de manière transitoire, le référentiel de compétences pour l'enseignant du premier degré en attendant un B2i spécifique, davantage orienté vers la pédagogie.

Les technologies nouvelles permettent d'instrumenter de manière nouvelle des activités professionnelles, qu'elles modifient. Ces dernières utilisaient généralement des techniques anciennement introduites, reconnues comme légitimes, dont on pourrait dire qu'elles ont été naturalisées, sans doute parce qu'elles facilitent le travail professionnel de l'enseignant et permettent de renforcer son contrôle sur la classe. Dès lors, l'invention, par des chercheurs et des innovateurs, de nouvelles pratiques instrumentées ne suffit pas ; encore faut-il qu'elles soient compatibles avec le système institutionnel tel qu'il existe, qu'elles aient été éprouvées et que la profession soit convaincue de leur pertinence . Un tel processus de légitimation prend du temps.

Il n'est pas surprenant que des difficultés existent pour enseigner ces compétences didactiques et pédagogiques, fortement contextualisées et peu codifiées, et que, donc, l'auto formation et la formation par les pairs jouent un grand rôle.

La formation par les pairs passe par l'intervention des membres de l'équipe pédagogique d'une école lorsque la taille de celle-ci est suffisante et qu'au moins un de ses membres dispose de quelques compétences. Si cela ne peut pas être le cas, le recours à un expert sera inévitable.

Pour le premier degré, ces experts sont les IA1, chargés par l'Institution d'accompagner le développement des TIC, comme explicité auparavant.

L. B.3 Un cas particulier d'enseignants au travail : les fonctions des IAI

« Comment apprendre à jouer de la cithare sinon en jouant de la cithare ? Et si on sait jouer de la cithare, alors pourquoi apprendre à jouer de la cithare ? »³²

Il y a plus de 300 IAI en France, l'organisation de leur service dépend de contraintes départementales. Afin d'aborder les fonctions d'IAI, je cite deux témoignages qui m'apparaissent significatifs pour une meilleure approche de la fonction.

B.3.1 Témoignages

Je propose tout d'abord un extrait d'un interview d'un animateur de centre de ressources multimédias, selon l'appellation usitée dans le département où cet enseignant exerce. Cet interview est extrait d'un corpus d'interviews réalisés dans le cadre d'un travail de maîtrise. Les questions de l'intervieweur sont en caractères gras, les réponses de l'interviewé sont retranscrites fidèlement, les termes soulignés correspondant à une insistance verbale.

Revenons maintenant à vos fonctions d'animateur, que vous occupez depuis 15 ans.

Oui, j'ai été nommé, euh, enfin, j'ai débuté dans cette fonction à mi-temps, en 1986, donc c'était juste après le « Plan Informatique Pour Tous », les Inspecteurs recherchaient des personnes qui s'intéressaient plus particulièrement à ce domaine-là pour venir, euh, apporter une aide et montrer l'intérêt de l'informatique à l'école, c'était quand même quelque chose de très limité, il y avait, euh, dans certaines écoles, un TO7, certaines écoles avaient eu la chance d'être dotées de 3 ou 4 TO7, euh, d'autres écoles, après le Plan Informatique Pour Tous, étaient dotées d'un nanoréseau, un nanoréseau qui était compris comme la panacée, c'était vraiment l'outil. Mon rôle, à l'époque, c'était surtout, c'était surtout, euh, un rôle de technicien, au début, il y avait beaucoup de pannes, personne ne savait le faire fonctionner, il fallait mettre en place des procédures, mettre des affiches dans les salles pour montrer comment cela fonctionnait, euh, des logiciels pédagogiques, il y en avait très peu, il fallait montrer aussi, euh, essayer de montrer un petit peu comment ça fonctionnait, quels étaient les logiciels, et, euh, un des gros problèmes aussi, à l'époque, c'était la manière d'intégrer, il n'y avait pas suffisamment de matériel, euh, pour l'ensemble des enfants, le matériel n'était pas fiable.

Comment aviez-vous été repéré par votre Inspecteur ?

L'Inspecteur, à l'époque, recherchait quelqu'un qui avait une double compétence, à la fois pédagogique et technique, donc il m'avait proposé le poste.

Comment aviez-vous acquis cette compétence technique ?

Oh, d'une manière tout à fait personnelle, comme beaucoup de collègues, c'est par auto formation. J'ai bénéficié d'un stage assez long par la suite, un stage de dix semaines je crois, qui était à l'IUFM de Montigny ou de Paixhans, oui, Paixhans, on avait une partie technique, une partie pédagogique, mais disons, pour la plupart d'entre nous, à cette époque-là, on s'était formés nous-mêmes.

Pourquoi cette volonté de formation personnelle ?

C'est quelque chose qui était nouveau, qui m'intéressait, la partie technique m'avait tout de suite intéressé, et puis, je m'étais, euh, bon, j'ai pensé aussi que ça pouvait aider, c'était quelque chose de neuf, un nouvel outil qui pouvait aider à la pédagogie, à l'époque, c'était très limité.

Comment vous y preniez-vous pour aider vos collègues à cette époque ?

Euh, il y a eu plusieurs formules, euh, pour démarrer, j'ai démarré dans 2 ou 3 écoles, et, l'Inspecteur de l'époque mettait à disposition, des, euh, des titulaires mobiles, donc j'intervenais pendant les temps scolaires, lorsque j'arrivais, j'arrivais avec 4 ou 5 titulaires mobiles qui prenaient en charge les classes et moi je formais les enseignants à l'utilisation du nanoréseau, d'un point de vue technique, on

³² Aristote, Éthique à Nicomaque

analysait les logiciels qui existaient à l'époque et on essayait de voir comment on pouvait les utiliser au mieux avec les enfants.

Comme l'indique cet enseignant, la **tension** entre la partie technique et la partie pédagogique de la fonction existait dès la mise en place des IAI, avec cette hésitation dans la définition, caractéristique des fonctions nouvelles confiées à des enseignants pour lesquels la dimension pédagogique est comme partie prenante de leur manière d'être. Les tâches de l'IAI étaient bien d'accompagner les enseignants, sur place, avec le matériel offert en dotation pour des activités avec des élèves. Il s'agissait d'intégrer l'outil informatique dans la pédagogie de la classe, ce qui tendrait à monter la **solubilité de l'ordinateur dans toute forme de pédagogie**.

Ce témoignage d'un IAI encore en activité montre l'approche pragmatique de la fonction qui oscille entre

- ✓ le conseil,
- ✓ l'expertise,
- ✓ l'accompagnement,
- ✓ la formation
- ✓ la veille technique (*on analysait les logiciels*) et pédagogique (*on essayait de voir comment on pouvait les utiliser au mieux avec les enfants*).

Le second témoignage est celui de Philippe TASSEL, IAI, formateur TICE, chargé de communication de l'AFT-RN (Association Française des Formateurs TICE, Réseau National). Ce témoignage est extrait d'un corpus constitué d'échanges de courriers électroniques sur la liste de diffusion nationale de IAI, suite à l'annonce du départ de Dominique, IAI, pour « retourner » dans une classe.

Évidemment Dominique, formatrice TICE de longue date, a toute notre sympathie.

Humainement et professionnellement, c'est intolérable.

Et après ? Après, il n'y a plus qu'à dire "Au suivant !".

Tous les ans des collègues quittent leur poste de formateur TICE, fatigués, écœurés. Ou bien sont conviés à partir, bien que donnant toute satisfaction dans leur travail. Il y en aura d'autres. Malheureusement. Cette situation est ancienne. Rien ne change. On a essayé les pétitions au ministère. Rien. On a écrit aux syndicats. Rien. Le problème est biaisé d'avance. Le ministère conseille aux académies de mettre du personnel pour la mise en place des TICE. Les académies font ce qu'elles veulent. Ce qui donne des postes très différents les uns des autres tant dans les missions que pour les conditions de travail. Le ministère a beau jeu de dire : "On ne peut rien faire, ce sont les académies qui décident". Et les académies ont beau jeu de dire : "On fait ce qu'on peut avec les moyens qu'on a". Il n'empêche depuis plus de 17 ans, l'informatique scolaire ne serait rien sans nous. C'est à peine si on commence à parler d'IAI dans les rapports au sujet des TICE. Nous n'aimons pas ce terme d'IAI auquel nous préférons le terme de formateur TICE. Mais voir le terme d'IAI dans un rapport c'est un petit début. Mieux que rien. On sait bien que nos postes sont précaires. On connaît l'idée qui consiste à soutenir que quand tout le monde saura secouer le mulot, les formateurs TICE n'auront plus de raison d'exister. En partant ces constats, un groupe de collègues ont décidé de créer une association. Pour essayer de faire quelque chose. Il a fallu ramer pour établir les statuts, réfléchir à ce qui pourrait faire. C'est peu. C'est beaucoup aussi. Pas facile de rassembler les collègues. Pas facile d'essayer d'être constructifs malgré les discussions parfois fratricides (pédago ? technicien ? cafimf ou non ? classe ou non ? etc.) Au bout d'un an d'existence, nous sommes toujours aussi démunis face au départ d'une collègue. L'association ne servirait à rien ? Nous continuons encore à penser que "si, elle sera utile". Si chacun y apporte sa petite ou grande participation. Nous ne sommes pas des militants professionnels ou des syndicalistes patentés. Juste des collègues qui essaient de faire bouger les choses pour les formateurs TICE. Si on essaie de voir ce qui nous est commun à tous, et non ce qui nous sépare, alors peut-être arriverons nous à nous faire entendre. Peut-être un jour, les "départs" n'auront plus lieu de se produire. En attendant, on ne peut que s'associer à la déception et à la tristesse de Dominique. Le bureau de l'aft-rn

Ce second texte est davantage revendicatif, il cherche avant tout à faire avancer la question du statut des IAI en favorisant une prise de conscience des particularités et des richesses de la fonction d'IAI. Ce texte comporte une somme de revendications émanant de professionnels qui se défendent d'être des « *militants professionnels ou des syndicalistes patentés* », une analyse de l'argumentaire mis en avant par l'auteur de cet article permettra de mieux cerner la complexité de la fonction d'IAI.

La juxtaposition de ces deux textes, aux objectifs différents, permet de faire coexister des référents identitaires différents pour des IAI qui exercent la même fonction, mais peut-être pas avec la même acuité quant à l'analyse des tâches, quant à leur situation de « praticien réflexif ».

B.3.2 Les fonctions de conseil

Dans le premier degré, la fonction de conseil professionnel est assurée par différentes catégories de personnels de manière institutionnelle (maîtres formateurs, professeurs d'IUFM, conseillers pédagogiques, inspecteurs de l'éducation nationale), et par les pairs de manière informelle mais non moins efficace (le compagnonnage existe toujours, heureusement). Nous laisserons volontairement dans l'ombre ce dernier type de conseil, il ne correspond pas au thème traité ce matin. Les conseils dispensés sont des conseils généralistes afin d'améliorer le contact avec les élèves ou l'organisation générale de la classe. Quelques conseils disciplinaires seront donnés par les PIUFM lors des visites de formation initiale ou par les conseillers pédagogiques spécialisés en éducation physique et sportive lors des visites de suivi.

Dans le premier degré, la fonction essentielle de conseil, au sein de la circonscription, sera assurée par les conseillers pédagogiques de circonscription, titulaires du CAFIPEMF et dont les activités sont définies par la note de service n°96-107 du 18 avril 1996. Le conseiller pédagogique de circonscription a une mission essentiellement pédagogique, il collabore à la formation des enseignants du premier degré en étant le garant de la polyvalence du métier, et en exerçant une expertise sur l'articulation entre les savoirs théoriques et la pratique professionnelle. Lorsqu'il prodigue son aide et ses conseils aux enseignants chargés de classe, il apporte le regard extérieur objectif, confiant et constructif d'un maître expérimenté qui permettra au professeur des écoles [...] de :

- Porter un regard positif sur l'enfant,
- Développer une attitude réflexive sur sa pratique,
- Donner une dimension sociale au métier d'enseignant.

Ces 3 axes de la tâche du conseiller pédagogique permettent de mieux cerner la réalité d'une fonction de conseil, au delà de l'échange de quelques « recettes pédagogiques » permettant, certes, de calmer les angoisses de l'enseignant débutant, d'enrichir la pratique d'un enseignant plus expérimenté, mais qui ne pourront jamais être calquées dans une situation pédagogique autre. Il me semble que la manière dont les conseils sont donnés (voire demandés) permet de disposer d'indices pertinents sur le champ axiologique de l'enseignant : s'agit-il de reproduire une pratique ou de la construire ?

La note de service présente ensuite la multiplicité des tâches du conseiller pédagogique qui va de la valorisation des réussites au soutien et à la préparation aux examens professionnels, en passant par le suivi des projets d'école et l'accompagnement des enseignants.

L'existence d'une note de service cadrant les fonctions ne dispense pas d'une réflexion sur cette fonction de formateur qui peut prendre appui sur les 10 défis du formateur relevés par Philippe PERRENOUD qui propose un programme ambitieux, trop peut-être, et susceptible de décourager de nombreuses bonnes volontés. Cette liste ne gomme pas les difficultés, elle permet de les nommer, ce qui peut aider à la formulation d'objectifs réalistes.

« Je retiendrai dix défis :

1. Travailler sur le sens et les finalités de l'école sans faire œuvre de mission.
2. Travailler sur l'identité sans incarner un modèle d'excellence.
3. Travailler sur les dimensions non réfléchies de l'action et sur les routines, sans les disqualifier.
4. Travailler sur la personne et sa relation à autrui sans devenir thérapeute.
5. Travailler sur les non dits et les contradictions du métier et de l'école sans désenchanter le monde.
6. Partir des pratiques et de l'expérience, sans s'y enfermer, comparer, expliquer, théoriser.
7. Aider à construire des compétences, exercer la mobilisation des savoirs.
8. Combattre les résistances au changement et à la formation sans les mépriser.
9. Travailler sur les dynamiques collectives et les institutions, sans oublier les personnes.
10. Articuler approches transversales et didactiques, garder un regard systémique. »³³

³³ PERRENOUD, 1998.

Dans le domaine des TIC, s'agit-il, pour les IAI, de conseiller dans un domaine précis : les conseils sont-ils dissociables de conseils plus généraux ? Faut-il créer une discipline spécifique : les *Technologies de l'Information et de la Communication* ? L'évolution des usages donne des indications pertinentes en réponse à la deuxième question : les TIC sont des outils au service de l'enseignant pour aider les apprenants à acquérir de nouvelles connaissances.

La définition du rôle des IAI serait alors davantage à rechercher du côté du spécialiste tel que le définit Philippe PERRENOUD.

« Les spécialistes des didactiques, des moyens d'enseignement, des technologies, de l'évaluation, de la planification, de la recherche, de l'orientation, de la thérapie médico-pédagogique, qui constituent la *noosphère* (...) peuvent avoir la même tentation à courte vue : accroître la dépendance des enseignants pour mieux asseoir leur légitimité et leur autorité " scientifique ". Tentation renforcée par deux éléments :

- à la différence des inspecteurs et directeurs, les spécialistes sont encore des nouveaux venus dans l'école, des " inconnus dans la maison " ; leur utilité ne fait pas l'unanimité, leurs compétences sont méconnues ou brocardées par une partie des enseignants et des cadres ;
- ils ne se prennent pas pour des gens de pouvoir, ils pensent détenir sinon la vérité, du moins une légitimité " scientifique " pour dire comment enseigner rationnellement. »³⁴

B.3.3 La fonction d'expertise.

La place du spécialiste à l'école primaire, tel qu'il est défini précédemment, est ambiguë. Le spécialiste va apporter des connaissances nimbées d'une aura scientifique, relevant d'une problématique actuelle à laquelle l'enseignant devra s'atteler sous peine de disqualification pédagogique supposée (les instructions officielles le préconisent, il n'y a pas d'opposition fondamentale avec le contenu du champ axiologique, les représentations sont commodes). Les spécialistes des TIC peuvent ainsi être considérés avec une grande attention dans la mesure où ils peuvent débloquent le fonctionnement de cette machine qui a coûté si cher ! L'enseignant spécialiste peut-il être considéré comme un expert ? D.C. BERLINER³⁵, propose une théorie générale de l'expertise et décrit 5 niveaux d'expertise chez les enseignants :

- ✓ le novice,
- ✓ le débutant avancé,
- ✓ le compétent,
- ✓ l'expérimenté,
- ✓ l'expert.

Selon lui, le novice apprend un ensemble de règles décontextualisées et les applique quelles que soient les interactions.

Le débutant avancé commence à se construire « des images de l'expérience ». Il s'agit d'une connaissance en termes d'anecdotes du vécu qui lui permet de retrouver des similitudes, de distinguer certains contextes.

Le compétent est capable de choisir ses plans et ses priorités en fonction des contextes, des échecs ou des succès rencontrés.

L'expérimenté, quant à lui, dispose d'une accumulation d'expériences passées, a sa propre connaissance du programme, peut retrouver des équivalences à partir d'éléments apparemment divergents. Mais sa décision interactive repose encore sur une argumentation interne, il s'agit là d'une réflexion sur l'action.

L'expert, lui, se situe comme le dit aussi Donald SCHÖN, au niveau d'une réflexion en action, l'expertise serait non médiatisée par la pensée, non analytique, la perception d'une situation se traduisant immédiatement en interprétation opérationnelle.

Lorsqu'on observe un IAI intervenir pour un problème technique, le qualificatif d'expert semble bien convenir. Pour un conseil pédagogique, il s'agirait plutôt de quelqu'un de compétent selon les définitions données ci-dessus.

La fonction de conseil vise à aider l'enseignant chargé de classe à changer son regard sur l'enfant, à développer une attitude réflexive sur sa pratique ; la fonction d'expertise se caractérise par une interprétation

³⁴ http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_16.html

³⁵ BERLINER, 1986

opérationnelle de la perception d'une situation. L'expert peut-il conseiller ? N'est-ce pas là une des ambiguïtés de la fonction d'IAI ?

La fonction d'IAI apparaît dans une certaine complexité et peut se décliner selon 3 domaines :

- les fonctions attribuées
- les fonctions conquises
- les fonctions revendiquées.

B.3.4 Les fonctions attribuées.

La circulaire n°91-117 du 17 mai 1991, au titre 3.2 précise la nécessité de constituer ou de renforcer les réseaux d'IAI, elle permet de mieux appréhender les enjeux de la définition d'une fonction qui sera perçue comme attribuée, c'est-à-dire donnée de l'extérieur, se différenciant ainsi de l'identité subjective, laquelle est issue de l'individu lui-même. L'identité attribuée est une partie constitutive de l'identité totale qui intègre les différentes définitions que les autres donnent de l'individu.

À cette époque, les IAI étaient définis comme des enseignants bénéficiant d'une décharge de service pour aider leurs collègues à utiliser l'outil informatique dans leur classe. Il s'agit là, d'être cohérent avec les dotations matérielles dont ont bénéficié les écoles, l'outil est présent, il convient de l'utiliser, sans se préoccuper des interactions de cette introduction avec les autres éléments du système d'enseignement apprentissage. Une phrase du texte officiel illustre cette lecture : « **Les IAI ne sont pas des conseillers pédagogiques, mais des praticiens ayant bénéficié d'une formation approfondie en informatique.** »

Ce texte illustre, à mon avis, la place particulière de l'informatique comme élément d'un contenu supplémentaire à enseigner à l'école.

Le rôle des IAI se décline ensuite selon diverses tâches dont 3 doivent les occuper essentiellement :

- aider les maîtres dans leur classe à leur retour de stage
- animer des ateliers hors temps scolaire
- assurer une veille technologique et pédagogique.

Il s'agit là d'enseignants compétents selon D.C. BERLINER (cf. supra) et non d'experts.

Dans la pratique, les enseignants chargés des fonctions d'IAI ont bien souvent aménagé leur tâche en fonction de leur champ axiologique, des marges d'actions dont ils disposaient selon leurs compétences et les demandes formulées par les formateurs. Un principe de réalité, prégnant à l'Éducation Nationale comme ailleurs, a également vu la conquête de nouvelles tâches. La circulaire de 1991 préconisait-elle l'accompagnement des maîtres à leur retour de stage : la suppression des stages n'a pas supprimé le besoin d'accompagnement qui devait alors revêtir d'autres formes (« stages » décentralisés au cours desquels les stagiaires restaient dans leur classe et pour lesquels les formateurs se déplaçaient et utilisaient les moyens télématiques pour communiquer au sein du réseau des stagiaires ; stages d'école sur site en fonction d'un projet pédagogique ; ...). Se pose alors la question du sens d'une formation qui ne permet pas toujours de prendre la distance nécessaire à une juste analyse ...

Le passage des fonctions attribuées à des fonctions conquises a été facilité par le flou du texte de 1991 qui a laissé libre cours à l'imagination et au sens de l'organisation de chaque équipe départementale.

B.3.5 Les fonctions conquises.

J'appelle « fonctions conquises » les fonctions effectivement exercées par les IAI et non explicitement mentionnées dans la note de service précisant les tâches liées à la fonction. Ces fonctions conquises l'ont été par rapport à des domaines d'interventions échappant a priori à leur domaine de compétence et exercées pour la bonne marche du système scolaire. Une extension de sens du terme « bricolage » lié aux pratiques professionnelles, permet de rendre mieux compte de ce qui correspond à cette notion.

B.3.6. Les fonctions revendiquées.

À la lecture du texte fondateur de l'AFT-RN, il s'agit bien de l'expression de difficultés à exister, à définir une identité professionnelle en fonction de tâches réellement exercées mais non reconnues. Transparaît également le besoin impérieux d'une reconnaissance professionnelle.

Les IAI ont donc accompagné l'introduction de l'informatique à l'école mais ne veulent plus être considérés comme des enseignants compétents ayant rempli leur tâche. Les fonctions revendiquées visent à institutionnaliser leur profession à l'instar des conseillers pédagogiques de circonscription dernier avatar des maîtres itinérants des écoles annexes.

Les IAI exercent-ils une réelle profession, quelles sont leurs conditions de travail (avec les élèves, pour les élèves, avec les collègues, pour les collègues), comment se forme une identité professionnelle, les TIC jouent-elles un rôle particulier dans ce processus identitaire ?

Les questions suivantes permettent de questionner différemment les pratiques professionnelles de chaque IAI :

- **Les fonctions des IAI, entre technique et pédagogie**
 - Qui définit les missions des IAI ?
 - Quelles sont les véritables fonctions des IAI ?
 - Quelles sont les modalités des conseils apportés aux autres enseignants ?
 - Quel est le balancement entre les fonctions attribuées, conquises et revendiquées ?
 - Quelles sont les attentes sur l'évolution de ces fonctions ?
- **Le champ axiologique des IAI**
 - Quelles sont les valeurs revendiquées ?
 - Quelles sont les valeurs partagées ?
 - Pourquoi conseiller les autres enseignants ?
- **La place des TIC**
 - Les TIC comme moyen de formation, d'échanges, de conseils
 - Les TIC comme objet de formation, de conseil.
 - Les TIC et les modifications de l'acte pédagogique.

La question de la tension entre la technique et la pédagogie existe depuis l'origine de la fonction, mais elle permet de combattre un immobilisme lié à un statut sclérosant qui ne peut que s'adapter difficilement à une technique qui est une technique de communication, une technique faisant la promotion d'un outil parfaitement intégré aux pratiques quotidiennes de la conduite de classe.