

Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues

Nicolas Guichon

Collection dirigée par J.-C. Beacco, V. Castellotti, J.-L. Chiss.

collège

CHAPITRE 1

La recherche sur l'intégration des TIC et la formation des enseignants de langue : enjeux théoriques, méthodologiques et institutionnels

Ce premier chapitre s'attelle à problématiser le rôle de l'enseignant dans le champ de l'enseignement médiatisé et à analyser de quelles façons ce domaine est abordé par la recherche en didactique des langues. Longtemps, le rôle de l'enseignant a été ignoré par la recherche sans doute parce que les chercheurs qui s'intéressent à l'apprentissage d'une langue médiatisée par les technologies interviennent majoritairement dans des situations éducatives ménageant une marge de manœuvre significative pour l'intégration des TIC, ce qui a rendu pour un temps les questions autour du rôle de l'enseignant moins saillantes. Comme l'introduction des TIC dans l'apprentissage des langues s'est initialement adossée sur les centres de ressources en autoformation (Demaizière, 1986), cela a pu en outre contribuer à nourrir une attitude de défiance chez les enseignants dont le rôle a semblé, au moins en partie, minoré (Jones, 2001 : 365). D'évidence, l'approche de l'apprentissage selon les principes de l'autoformation est peu compatible avec l'organisation des établissements du secondaire (masse horaire de deux à quatre

heures hebdomadaires et accès difficile, voire impossible, aux salles équipées comme nous le verrons dans le chapitre 2). De plus, le caractère plus contraint et hiérarchisé de l'enseignement secondaire pourrait en partie expliquer que peu de recherches en didactique des langues ont été menées sur l'intégration des TIC dans ce contexte car la marge de manœuvre pour expérimenter les technologies semble plus limitée que dans l'enseignement supérieur. Enfin, il est également possible que ce manque d'intérêt découle du fait que ce sujet se situe à l'intersection entre la recherche en sciences de l'éducation et la recherche en didactique des langues, ce qui, dans le cloisonnement disciplinaire hexagonal, en fait un objet suspect.

Ainsi, si peu de recherches ont été menées sur cette problématique en France en dehors des sciences de l'éducation, il convient toutefois de souligner que la formation des enseignants à l'ALMT (ce qui se traduit « *teacher education in computer assisted language learning* ») est déjà un construit chez nos collègues anglo-saxons, générant des ouvrages de référence (Hubbard & Levy, 2006) et faisant naître des communautés d'intérêts autour de ce sujet dans les associations de chercheurs aux niveaux européen (EUROCALL) et nord-américain (CALICO). Dès 2002, une revue importante du domaine, *Language and Learning Technology*, publiait un numéro spécial consacré à la formation des enseignants de langue aux TIC et dans l'introduction à ce numéro spécial, Zhao et Tella (2002) notaient que la recherche sur l'ALMT s'était surtout intéressée aux bénéfices des différents outils sur le développement des compétences langagières des apprenants mais que relativement peu de recherches s'étaient consacrées à la façon dont les enseignants interagissent avec la technologie même s'il semblait de plus en plus évident que ces derniers sont des acteurs cruciaux pour la pleine exploitation de leurs potentiels pédagogiques. En effet, les enseignants sont les arbitres de l'intégration des TIC car ce sont eux qui déterminent si oui ou non elles pénètrent dans la salle de classe et à quelles fins. Si les TIC ne sont que marginalement intégrées dans les

pratiques pédagogiques ou si elles sont utilisées de manière inadaptée, le risque est grand que leur apport à l'apprentissage demeure moindre. C'est l'identification de la position jugée déterminante de l'enseignant pour l'intégration des TIC qui amenait Zhao et Tella (2002) à inviter la communauté scientifique à s'intéresser davantage à leurs rôles et aux enjeux de leur formation.

Après avoir défini la notion d'intégration, les pages qui suivent vont donc être consacrées à l'analyse des cadres théoriques et méthodologiques employés par les chercheurs afin de déterminer les aspects importants qui apparaissent dans leurs études. Fort de cette revue critique de la littérature, ce chapitre s'emploiera à identifier les enjeux principaux soulevés par l'intégration des TIC pour l'enseignement d'une L2 dans le contexte secondaire français et problématisera la notion d'intégration des TIC qui est au cœur de cet ouvrage.

1.1. L'intégration des TIC en question

À la différence de l'innovation, la notion d'intégration a rarement été interrogée par les chercheurs, sans doute parce qu'elle semble pouvoir être définie assez simplement comme l'introduction réussie d'une ressource numérique, d'un outil ou d'un dispositif médiatisé dans une pratique pédagogique. Parce qu'il est actuellement le terme le plus utilisé dans la communauté enseignante, nous emploierons l'item « TIC » désormais pour faire référence à ces différents aspects de l'apprentissage médiatisé. Ce terme de « Technologies de l'Information et de la Communication » n'est pas sans poser problème car, par rapport à la version anglo-saxonne CALL* (*Computer Assisted Language Learning*), les technologies désignent une variété d'usages sociaux et communicationnels qui débordent très largement le domaine de l'apprentissage des langues (chapitre 2).

La consultation du *Petit Robert* permet d'aborder la notion d'intégration selon des perspectives diverses : philosophique,

psychologique et physiologique¹. Ce qui ressort de cette confrontation de définitions, c'est que l'intégration se réfère principalement au *processus par lequel un système humain, que celui-ci soit envisagé au niveau psychologique de l'individu ou au niveau collectif d'un groupe donné, se modifie en partie en incorporant un élément exogène et acquiert un nouvel équilibre en assurant une interdépendance et une cohérence entre les parties qui le composent et le nouvel élément*. Ce nouvel élément peut être vu comme un « corps étranger » – certains hommes politiques parlent ainsi de l'intégration d'une population étrangère au sein d'un groupe national – qui suscite généralement un certain nombre de peurs irraisonnées ou d'engouements déraisonnables avant qu'il y ait une habitude – ou une équilibrage pour reprendre une notion piagétienne – et que l'élément étranger s'agrège harmonieusement au système humain d'accueil et augmente la qualité initiale de celui-ci.

Envisagé ainsi, l'introduction d'un nouvel élément technologique dans les pratiques pédagogiques ne mérite le nom d'intégration qu'aux conditions suivantes :

- *une utilisation prolongée* : l'intégration nécessite du temps pour que les enseignants puissent construire des usages pédagogiques autour des TIC et dépassent la simple utilisation ponctuelle. Nous reprenons à notre compte la proposition de définir les usages « comme des utilisations inscrites dans le temps long de pratiques éducatives stabilisées » (Mœglin, 2005 : 160). Il s'agit de surmonter les peurs et les réticences initiales et de développer une expertise autour d'une pratique que les TIC modifient au moins en partie. Comme on le verra dans les chapitres 3 et 6, c'est seulement lorsqu'il y a une mise en culture pédagogique des technologies (par exemple en inscrivant l'utilisation

¹ Selon une perspective philosophique, l'intégration désigne « l'établissement d'une interdépendance plus étroite entre les parties d'un être vivant ou les membres d'une société ». La définition psychologique l'envisage comme « l'incorporation de nouveaux éléments à un système psychologique ». Les spécialistes de la physiologie, enfin, définissent l'intégration comme la « coordination de l'activité de plusieurs organes, nécessaires à un fonctionnement harmonieux ».

des TIC dans le scénario pédagogique et en l'incluant dans l'évaluation) que l'on passe véritablement à une appropriation et que se construisent à proprement parler des usages. Il y a intégration, dit Mangenot (2000), « quand l'outil informatique est mis avec efficacité au service des apprentissages ». Toutefois, poser l'équation de l'intégration seulement en terme d'efficacité revient à négliger la dimension temporelle au cœur du processus d'intégration. C'est bien parce qu'il y a des schèmes d'action qui se construisent après une période plus ou moins longue de tâtonnements et d'ajustements, que l'enseignant peut atteindre des objectifs pédagogiques précis. Mais, c'est aussi parce qu'il est en mesure d'évaluer les apports des technologies que sa pédagogie en est modifiée. Il reste à déterminer jusqu'à quel point et à quelles conditions la formation des enseignants peut accélérer la période de découverte et aider ceux-ci à utiliser les TIC de manière appropriée et à développer des usages ;

- *la négociation de changements*, induits par l'introduction de la nouveauté par l'enseignant ou le groupe d'enseignants. Même si l'innovation pédagogique permise par les TIC est souvent plus marginale que radicale (Cros, 2001), le phénomène de l'intégration peut être utilement appréhendé par le biais de l'innovation. Au sujet de cette dernière, Fichez (2002 : 176) préconise de l'envisager comme « un processus d'appropriation sociale [...] lié à une dynamique qui s'appréhende à trois niveaux différents, micro-individuel (aspects cognitifs et affectifs), méso-social (relations entre les acteurs) et macrosociologique (normes, valeurs, culture de l'organisation...) ». Ainsi, les changements impliqués par l'intégration des TIC doivent-ils être abordés sous l'angle représentationnel (quelles reconfigurations symboliques se produisent avant une intégration raisonnée des TIC ?), cognitif (par quels cheminements intellectuels un individu passe-t-il pour négocier cette intégration ?), affectif (quelles émotions freinent ou accélèrent le travail symbolique et cognitif ?), pédagogique (de quelles façons l'intégration des TIC modifie-t-elle la pratique d'enseignement ?), identitaire (en quoi l'intégration des TIC

fait-elle évoluer l'identité de l'enseignant de langue, ses rapports aux apprenants et à l'institution ?), institutionnel (quels facteurs institutionnels facilitent l'intégration des TIC au sein d'une équipe pédagogique ? Comment la prise de risque est-elle reconnue par l'institution ?) ;

- *la perception d'un gain pédagogique* par l'enseignant et par les autres personnes impliquées dans la situation éducative (apprenants, parents, formateurs, décideurs, etc.). Quand un enseignant peut raisonnablement faire sans technologie pour enseigner une L2, pourquoi devrait-il impérativement se compliquer la tâche ? Devrait-il utiliser les TIC pour enseigner juste parce que cela est devenu possible ou parce que cela répond à une injonction institutionnelle ou s'inscrit dans l'air du temps ? Devrait-il enfin utiliser des applications technologiques avancées quand une solution plus simple est disponible ? À ces questions, il convient de répondre par ce qui pourrait apparaître comme un truisme : l'intégration des TIC dans la pédagogie doit non seulement présenter une valeur ajoutée par rapport à l'existant mais aussi représenter un gain pour l'enseignant. Précisons toutefois que ce gain ne saurait s'apprécier sur le court terme mais mérite au moins d'être observé sur le moyen terme. Mangenot (2000) parle du gain que l'intégration des TIC peut entraîner à plusieurs niveaux parmi lesquels il repère une exposition individuelle plus grande de chaque élève à la L2, un travail d'appropriation langagière plus approfondi, ou bien encore une motivation accrue. Guichon (2006) fournit quelques pistes pour évaluer le gain pédagogique permis par les TIC. S'il reste prudent sur la mesure en termes de développement de compétences langagières, il propose des outils pour faire évaluer tel ou tel dispositif médiatisé selon un certain nombre de critères. Ces mesures, qui méritent d'être répétées à intervalles réguliers, peuvent en tout cas permettre de mesurer les obstacles à l'intégration.

On perçoit bien que poser la question de l'intégration des TIC dans des termes économiques de valeur ajoutée et de gain est en partie problématique. Toutefois, l'activité enseignante ne peut

pas seulement s'apprécier du point de vue pédagogique. Comme pour toute autre activité, un enseignant « poursuit aussi des fins qui lui sont propres : ménager sa santé, accroître son confort, améliorer sa qualification » (Leplat, 2008 : 26). Le temps investi par un enseignant pour s'approprier un logiciel ou pour participer à un projet télécollaboratif doit à terme lui faire gagner en efficacité personnelle et pédagogique ou lui permettre de renouveler sa pratique.

C'est en identifiant ce qui freine l'intégration ou ce qui la rend insatisfaisante que la réflexion de Mangenot (2000) prend toute son ampleur. Parmi plusieurs cas typiques qu'il énumère, deux retiennent particulièrement l'attention. D'une part, il n'y a pas d'intégration des TIC lorsqu'une institution souhaite que des programmes entièrement basés sur une utilisation de logiciels en autonomie se substituent complètement à un enseignement ménageant des temps d'interactions en L2 et de réflexion sur la langue. Proposant des programmes d'initiation ou de perfectionnement aux langues, de nombreuses entreprises ont ainsi mis en place des centres de langues qui, en dépit d'être richement équipés de logiciels divers, se sont dépeuplés en raison d'un manque de guidage et d'accompagnement pédagogique. D'autre part, l'intégration des TIC est quasiment inexistante lorsque aucune relation n'a été créée entre l'enseignement en présentiel et l'activité qui se déroule dans le centre de ressources ou la salle informatique où se confine alors le plus souvent l'activité médiatisée. Dans le discours de l'enseignant, dans son attitude et dans la façon dont l'évaluation est organisée, il existe alors une coupure patente entre le travail dans la classe et ce qui se déroule avec les TIC, qui s'apparente dans ce cas à de la simple consultation, à du jeu ou à de la pratique répétitive de telle ou telle structure. Les TIC deviennent une sorte de « dessert pédagogique » offert en sus de l'activité programmée et il devient alors impossible de parler d'intégration.

1.2. L'intégration des TIC et la formation des enseignants questionnées par la recherche

1.2.1. Quelques résultats saillants

Il existe un nombre relativement limité de recherches publiées sur la question de l'intégration des TIC par les enseignants de langue et de leur formation dans ce domaine. Le tableau 1 donne un aperçu de quelques recherches² sur le sujet et présente les quatre grands thèmes qui apparaissent à travers ces recherches : les représentations des apprentis enseignants ou en poste vis-à-vis des TIC, la définition d'un répertoire de compétences techno-pédagogiques, l'intégration d'une composante TIC dans la formation et l'évaluation des utilisations des TIC dans les pratiques pédagogiques, certains thèmes se retrouvant dans la même recherche.

L'examen des questions de recherche explicitement proposées dans les articles permet de voir comment la question de l'intégration des TIC est problématisée. Ainsi, des facteurs personnels, pédagogiques, didactiques, contextuels, institutionnels, organisationnels, sociopsychologiques et épistémologiques sont en jeu sans qu'il soit toujours possible de les isoler. Il semble donc possible d'avancer en première approximation que l'intégration des TIC dans les pratiques des enseignants de langues est un processus complexe, multifactoriel, changeant dans le temps et selon les contextes.

² Le corpus d'étude est constitué par 18 articles parus dans trois journaux anglophones (*ReCALL*, *CALL*, *Language Learning and Technology*) et *Alsic*, un journal francophone, ainsi que des chapitres d'un ouvrage (Hubbard & Levy, 2006) portant explicitement sur cet objet. Dix-huit recherches ont ainsi été analysées afin de voir comment la question de l'intégration des TIC était problématisée : (1) quels étaient les thèmes et la façon de les problématiser, (2) quelles méthodologies avaient été mises en place et enfin (3) quels résultats les plus probants se dégageaient de ces recherches.

Tableau 1
Thèmes principaux des recherches incluses dans le corpus d'étude

Thèmes principaux	Auteurs
Représentations des apprentis enseignants ou en poste vis-à-vis des TIC	(1) Meskill <i>et al.</i> , 2002 (2) Parks <i>et al.</i> , 2003 (3) Guichon, 2004 (4) Fuchs, 2006 (5) Kessler, 2007 (6) Kessler & Plakans, 2008 (7) Dooly, 2009
Définition d'un répertoire de compétences techno-pédagogiques	(8) Levy, 1997 (9) Wildner, 1999
Intégration d'une composante TIC dans la formation et son évaluation	(10) Bangou, 2006 (11) Kessler 2006 (12) Peters, 2006 (13) Slaouti & Motteram, 2006 (14) Pugibet, 2006
Évaluation des utilisations des TIC dans les pratiques pédagogiques des enseignants en poste et évolutions professionnelles impliquées	(15) Moore <i>et al.</i> , 1998 (16) Egbert <i>et al.</i> , 2002 (17) Wong & Benson, 2006 (18) Degache & Nissen, 2008

Les représentations des apprentis enseignants ou des enseignants en poste vis-à-vis des TIC

Sans nul doute, les chercheurs intéressés par l'ALMT ont repéré que l'analyse des représentations des enseignants vis-à-vis de la technologie étaient la clé pour apprécier leur intégration. Une intégration réelle des TIC peut être ressentie de diverses manières et engendrer des déséquilibres en provoquant, par exemple, une redéfinition des savoir-faire ou de l'identité personnelle et professionnelle. Pour aborder la question des représentations, les chercheurs évaluent généralement le degré d'anxiété ou de confiance des enseignants à utiliser les TIC. Ainsi, Dooly (2009) conclut son étude en reconnaissant que les enseignants, loin d'être conservateurs, sont généralement désireux d'apporter des changements à leur pratique pédagogique. Toutefois, poursuit-elle, les bouleversements entraînés par l'intégration des TIC dans la conduite de la classe peuvent se révéler intimidants pour

les enseignants, qu'ils soient ou non novices, et peuvent engendrer des réticences.

Parmi ces réticences, Peters (2006 : 163-4) identifie par exemple des inquiétudes par rapport au bon fonctionnement des équipements matériels ou au soutien humain présent ou non dans les établissements, mais aussi des craintes plus fondamentales, comme la peur de perdre le contrôle lorsque les apprenants travaillent sur Internet ou la peur de perdre la face vis-à-vis des apprenants si le matériel ne fonctionne pas. Ces peurs et ces réticences méritent d'être identifiées et prises en compte de telle sorte que des solutions constructives puissent être proposées. Que ce soit en situation de formation ou quand les enseignants sont en exercice, l'habitude de travailler de manière collégiale, dans une atmosphère où les difficultés ne sont pas mises de côté mais affrontées et discutées, où chacun apporte ses compétences et ses connaissances, peut se révéler un véritable moteur pour faciliter l'intégration des TIC (ou tout autre changement pédagogique). De plus, comme le rappellent Kessler et Plakans (2008), le sentiment de confiance en soi, si déterminant pour l'intégration des TIC, dépend grandement de la perception de la facilité de prise en main des outils ainsi que de la perception de leur efficacité pour améliorer les pratiques pédagogiques. Si la technologie peut susciter une perte de confiance en soi, tout du moins dans la phase initiale de découverte, ce n'est qu'en aidant les enseignants à les intégrer de manière raisonnée et selon un rythme individuel que ces appréhensions peuvent être surmontées. Il est difficile de déterminer si les représentations constituent des indices fiables de la compétence professionnelle comme l'avance Kessler (2007), mais il est certain que certaines dispositions intellectuelles (la curiosité, l'acceptation de l'incertitude, le goût pour le travail collaboratif) peuvent faciliter l'évolution des représentations et accélérer l'intégration des TIC (chapitre 3). Enfin, il incombe aux chercheurs de ne pas se fier qu'aux discours sur les pratiques mais d'observer *in situ* comment les pratiques

évoluent et comment les enseignants enrichissent leur répertoire professionnel.

La définition d'un répertoire de compétences techno-pédagogiques

À part celle de Levy (1997), aucune des études n'aborde le détail de ce que l'on pourrait appeler une compétence techno-pédagogique. Dès 1999, Wildner pose la question des défis professionnels auxquels sont désormais confrontés les enseignants qui, en plus des connaissances relatives à l'enseignement d'une L2, sont censés apprendre à utiliser une variété d'applications technologiques dans leur pratique et à assumer des rôles inédits de conception, d'accompagnement, de tutorat et de médiation. Les recherches ne dessinent pas clairement un répertoire de compétences que les enseignants devraient développer pour intégrer les TIC, mais un certain nombre de directions sont proposées.

Ainsi, selon les résultats de ces études, un répertoire de compétences techno-pédagogiques pour les enseignants de langues devrait inclure des capacités :

- à évaluer les apports et les limites des TIC pour l'enseignement/apprentissage de la L2 et de la culture ;
- à conduire une analyse des besoins pour intégrer les TIC dans un parcours d'apprentissage ;
- à manier des outils de base et à résoudre des problèmes techniques simples ;
- à repenser les interactions pédagogiques au sein de la classe et hors de la classe ;
- à négocier avec les apprenants (par exemple des modes de travail) et les collègues (des modes de collaboration) ;
- à gérer son temps afin d'optimiser l'intégration des TIC.

On voit à travers cette liste que l'intégration des TIC suppose un certain nombre de connaissances et de compétences pédagogiques et techniques. Une question se pose sur le degré de techni-

cité à développer lors de la formation. Toutefois, la validité de ce répertoire dépend de la capacité des enseignants à « gérer la reconstruction des concepts d'enseignement et d'intégration des TIC », comme le dit Bangou (2006), c'est-à-dire la capacité à concevoir leur pratique pédagogique différemment pour que l'intégration soit pleinement réussie.

Les enjeux de la formation aux TIC

L'étude de Kessler (2006), qui s'est intéressée à faire évaluer la formation que 240 nouveaux enseignants du secteur des langues pour spécialistes d'autres disciplines (LANSAD) avaient reçue, révèle une insatisfaction généralisée auprès de ceux-ci en ce qui concerne l'intégration des TIC pour l'enseignement de la L2. Il semble que la réflexion dans ce domaine soit encore bourgeonnante et que les contenus des formations aux TIC dépendent davantage de la philosophie formative de tel ou tel spécialiste local plutôt que d'un consensus de la recherche. Tout comme un répertoire de compétences techno-pédagogiques demeure difficile à établir, les chercheurs qui ont mené ces études ont souvent tiré profit de leur expérience de formateurs et de leurs recherches pour déterminer un certain nombre d'enjeux relatifs à la formation.

Ces recommandations pour la formation aux TIC incluent la nécessité :

- de distribuer les composantes techno-pédagogiques tout au long de la formation des enseignants plutôt que de la concentrer sur un seul cours ;
- d'ancrer la formation aux TIC dans un contexte scolaire spécifique, ce qui amènera les apprentis à apprendre à tenir compte des contraintes et du fonctionnement d'un contexte donné ;
- de développer chez les apprentis des compétences transférables à d'autres situations scolaires ;

- de développer chez les apprentis des compétences techniques opérationnelles de base (sans entrer dans les détails d'un programme particulier qui risque de devenir obsolète) ;
- de toujours mettre les objectifs pédagogiques avant les solutions technologiques ;
- d'adopter la perspective constructiviste ou socioconstructiviste, plus à même de garantir une utilisation pédagogique pertinente des technologies ;
- de développer des compétences de collaboration chez les apprentis ;
- d'assurer une cohérence au sein de la formation de telle sorte que la composante TIC ne soit pas disjointe du reste des contenus mais soit aussi intégrée que possible.

Ainsi, on voit que les enjeux sont d'ordres organisationnel, didactique, stratégique et pédagogique. Il reste à déterminer comment ces recommandations peuvent devenir des critères pour évaluer des formations existantes afin de les faire évoluer.

L'évaluation des utilisations des TIC dans les pratiques pédagogiques

Un des résultats relatifs aux utilisations réelles des TIC les plus importants est celui fourni par l'enquête par questionnaire administrée par Moore et ses collègues en 1998 auprès d'environ 400 enseignants de l'État du Texas. Cette enquête révélait que les enseignants dans leur grande majorité utilisaient très peu les outils informatiques et Internet pour enseigner la langue et la culture étrangères. Il reste à déterminer si cette utilisation très faible en 1998 est toujours d'actualité ou bien si les usages ont évolué dans la première décennie du XXI^e siècle. L'enquête de Dooly, qui date de 2009 et porte sur le contexte espagnol, débouche sur des résultats peu encourageants. En effet, bien que l'utilisation des TIC ait crû dans les dernières années à des fins personnelles et professionnelles, Dooly souligne que très peu de changements sont détectables dans les pratiques pédagogiques. Il

semble, ajoute-t-il, qu'il existe un écart encore trop grand entre la façon dont les TIC sont présentées dans la formation et la réalité du terrain en particulier pour ce qui concerne les enseignants fraîchement en poste.

Un autre point d'importance, noté par Parks (2003), concerne le fait que les utilisations des TIC sont affectées par des facteurs contextuels et institutionnels peu pris en compte dans la plupart des études portant sur le sujet. En effet, si Degache et Nissen (2008) sont à même, dans leur enquête sur l'intégration des TIC en contexte universitaire, de déceler une dynamique et des transformations sur les pratiques pédagogiques dans le domaine de l'enseignement LANSAD, c'est bien parce que le contexte qu'ils décrivent favorise cette dynamique, l'encourage avec un appui financier et institutionnel et l'amplifie par le biais d'un accompagnement scientifique par des recherches et des journées d'étude.

1.2.2. Quelles méthodologies pour sonder la question de l'intégration des technologies ?

Du point de vue méthodologique, la question de l'intégration des TIC et de leur formation a reçu des traitements divers par la recherche. Un certain nombre de tensions se font jour :

- entre la profondeur d'analyse des méthodes qualitatives (fortement contextualisées et s'appuyant sur un échantillon réduit) et l'empan des méthodes quantitatives qui saisissent un phénomène auprès d'un échantillon plus représentatif ;
- entre un suivi longitudinal qui capture l'évolution des représentations ou l'impact d'une formation sur le moyen terme et les méthodes qui ne peuvent rendre compte d'une posture vis-à-vis des TIC ou des compétences qu'à un moment donné ;
- entre des études micro (contextualisées dans un seul établissement ou dans une formation) et des études qui vont fournir des données relatives à tout un territoire ou concernant plusieurs pays ;

- entre la prise en compte des aspirations d'un groupe réduit d'enseignants dans un contexte donné et les recommandations officielles des responsables des politiques éducatives ;
- entre des discours sur les pratiques et les pratiques effectives ;
- entre des méthodes qui permettent de varier les perspectives sur un aspect précis et des méthodes qui isolent des variables (sexe, âge, expérience...) afin de déterminer leur impact sur l'intégration des TIC.

Chacune des méthodologies de recherche présente des atouts et des limites. Pour cerner un problème aussi nouveau et complexe, davantage de recherches reprenant les résultats de certaines études, affinant les techniques de recueil ou d'analyse et croisant les perspectives à des niveaux micro, méso et macro sont nécessaires. Il faut certes adopter une perspective systémique comme le recommande Mangenot (2000) et observer de près les usages afin de comprendre les blocages et d'identifier les réussites. Mais des méthodes quantitatives reposant sur de larges échantillons d'enseignants sont aussi nécessaires pour établir un état des lieux et déterminer des outils de pilotage à même de valider les résultats obtenus par le biais de méthodes qualitatives et pour nourrir la réflexion sur la formation initiale et continue des enseignants.

D'évidence, les facteurs contextuels jouent un rôle déterminant sur la façon dont les usages se construisent autour des TIC dans les établissements de l'enseignement secondaire français et sur la manière dont les enseignants sont amenés à développer un répertoire de compétences techno-pédagogiques, que ce soit en formation initiale ou au cours de leur carrière au sein de l'Éducation nationale.

1.3. La question de l'intégration des TIC en France

Une majorité des recherches portant sur l'intégration de TIC sont accomplies à partir de situations propres au contexte de l'enseignement supérieur – que ce soit, bien évidemment, pour la formation des enseignants qui est dispensée à ce niveau mais aussi en ce qui concerne les pratiques pédagogiques des enseignants.

Cette section envisage la question de l'intégration des TIC dans le contexte de l'enseignement secondaire français selon une perspective institutionnelle. Comme toute institution, l'Éducation nationale présente un certain nombre de valeurs et de particularités concernant par exemple la sélection des futurs enseignants de langue, leur formation et leur évaluation. Comme le remarque Johnson (1996 : 766), « les problèmes auxquels les enseignants font face sont généralement causés par des contraintes qui leur sont imposées dans les contextes sociaux, culturels, économiques et éducatifs dans lesquels s'inscrit leur pratique professionnelle ». C'est pour cette raison que cette section va s'intéresser au contexte institutionnel, si déterminant pour les enseignants français, étant donné qu'il façonne leur métier et la perception qu'ils en ont.

1.3.1. Les enjeux de l'intégration : une perspective historique et institutionnelle située

Brossée à grands traits, la perspective historique adoptée ici tente de montrer que des facteurs technologiques (la démocratisation des outils) sont allés de pair avec des inflexions politiques et des exigences institutionnelles allant dans le sens de l'intégration des TIC.

Les premières expériences pédagogiques recourant à l'ordinateur dans le secondaire sont conduites dès le début des années 1970 par quelques pionniers animés d'une passion pour la pédagogie et l'in-

formatique. On assiste à ce que Moeglin (2005 : 99) appelle, au sujet de la genèse des usages des outils et des médias éducatifs, la phase de « bricolage ». Les compétences originellement requises pour utiliser l'ordinateur pour enseigner une langue ont certainement eu un impact sur la perception des enseignants vis-à-vis des TIC. Comme le note justement Rézeau (2001 : 240), « étant donné la rareté des logiciels dédiés à cet enseignement, les enseignants qui désirent utiliser l'« outil informatique » doivent alors acquérir des notions de programmation, d'où la perception de l'enseignant – et, dans une moindre mesure, de l'élève – qui utilise l'ordinateur comme quelqu'un qui « fait de l'informatique » ». Ainsi, quelques pionniers, possédant souvent des compétences informatiques avérées, ont développé à cette époque un certain nombre d'applications pédagogiques « sur mesure » (Demaizière, 2004) qui sont généralement demeurées à un stade artisanal et ont connu une diffusion confidentielle peu prise en compte par l'institution ou la recherche. De plus, comme le soulignent Bertin et Gravé (2010 : 144), l'introduction des premiers ordinateurs à cette période a généré des attentes exagérées qui ont fait place à une désillusion quasi générale au sein de la communauté éducative en raison des limites des programmes informatiques et de l'absence d'une formation formelle des enseignants.

La première prise en compte institutionnelle des TIC apparaît à la fin des années 1980 lorsque l'État français décide de doter massivement les établissements scolaires d'ordinateurs à la faveur des lois *Informatique pour tous* de 1988. Cela s'accompagne de la mise en place d'une vaste formation pour les enseignants fondée sur des objectifs éloignés des pratiques. Dans un premier temps, c'est surtout par le biais de cédéroms que le multimédia va pénétrer l'institution scolaire. Proposant des activités fermées et auto-correctives pour pratiquer des structures grammaticales, travailler l'acquisition du lexique, découvrir et comprendre des documents audiovisuels et, parfois, résoudre des énigmes en L2. Ce support, généralement fabriqué par les éditeurs et accompagnant parfois les manuels, sera surtout utilisé dans les centres de documen-

tation et d'information (CDI). Si le cédérom ménage une découverte multisensorielle des documents authentiques, individualise les rythmes de découverte et d'apprentissage et permet de pratiquer certains aspects de la L2, il ne modifie pas en profondeur la façon d'envisager l'apprentissage. En revanche, Internet et la Toile, son application la plus populaire, vont ouvrir des perspectives plus vastes pour l'enseignement des langues. Internet qui se popularise au tournant des années 1990, d'abord aux États-Unis puis en Europe, va susciter l'intérêt d'un plus large public pour les ordinateurs. Rappelons par exemple que le premier navigateur Web, permettant la consultation d'informations en ligne, apparaît en 1993. Vers cette époque, l'ordinateur n'est plus un outil réservé aux seuls informaticiens et aux personnes expertes en informatique mais commence à être utilisé par un public de non-spécialistes. Ainsi, 14,8 % de l'ensemble des ménages possèdent un ordinateur en 1996, un taux d'équipement qui ne cessera de croître au cours des années (Frydel, 2005) alors même que l'utilisabilité des ordinateurs continuera de s'améliorer. La diffusion des outils informatiques ainsi que l'apparition d'Internet vont accroître l'intérêt des enseignants pour le potentiel de ces outils pour l'apprentissage des langues. La Toile leur donne un accès à des documents variés et authentiques jusque-là difficiles et coûteux à obtenir (tels les journaux) et à des situations réelles en L2 (réservation d'un voyage sur le site des compagnies ferroviaires). De plus, les logiciels utilisables pour l'enseignement vont assez rapidement se simplifier – on pense par exemple à des exercices comme *Hot Potatoes* qui permettent facilement de créer des exercices en ligne, même s'ils vont généralement être utilisés pour créer des activités sans grande portée pédagogique (chapitre 4). De tels outils logiciels (plates-formes de cours, forums et autres applications) vont apparaître et se généraliser au cours des années 1990, générant par la même occasion toute une réflexion didactique et un foisonnement d'expériences pédagogiques. C'est par exemple à cette période que le livre de Ginnet (1997) intitulé *Du laboratoire de langues à la salle de cours multi-*

média est publié, ou que la revue *Alsic* est lancée (1998), signalant une intensification de la réflexion théorique sur l'ALMT.

La pénétration des technologies éducatives dans les pratiques et les recherches transparait également dans le déplacement sémantique du vocable « multimédia » à celui de technologies dites « nouvelles ». Si ce déplacement sémantique amène Rézeau (2001 : 241) à conclure que vers la fin des années 1990 « les Nouvelles Technologies sont devenues adultes » et « qu'elles se banalisent au sein de ce qu'on appelle les nouveaux dispositifs », on peut toutefois s'interroger sur le fait que ces technologies restent pendant plus d'une décennie assorties de l'adjectif « nouvelles » et affublées de majuscules. Est-ce pour signaler que leur nouveauté leur est cosubstantielle et que cela contribue à leur conférer un statut à part ? Même si elles se démocratisent, elles semblent demeurer l'apanage d'une minorité d'innovateurs sans doute parce qu'elles ne s'inscrivent pas encore dans un schéma institutionnel de développement des compétences de l'enseignant. C'est à cette même époque, précisément en 1998, que C. Allègre, alors ministre de l'Éducation nationale souligne l'importance pour la France d'entrer de plain-pied dans ce qu'il appelle « la société de l'information ». Il précise, avec une force déontique propre aux discours institutionnels, qu'il « faut donner la maîtrise des nouveaux outils de communication qui seront indispensables aux futurs citoyens » et qu'il « faut expliciter les richesses du multimédia comme outil pédagogique » (cité par Montuori *et al.*, 2008). C'est en effet au moment où Internet prend une ampleur sans précédent que les thuriféraires de l'idéologie technique, dont le ministre Allègre est un bon exemple, se font les relais avec deux convictions principales : les TIC ont le pouvoir de transformer la société dans toutes ses dimensions (dont la dimension pédagogique) ; la France ne peut pas rester en arrière dans ce formidable mouvement. Dans un chapitre qu'il intitule « les ravages de l'idéologie technique », Wolton (1997 : 239) rappelle combien cette idéologie peut être redoutable : « par les fantasmes sur la société de l'information, elle véhicule un

projet politique ; par sa dimension naturellement anthropologique, elle constitue un système de croyances ; par ses enjeux économiques, elle est une idéologie de l'action ».

Il n'y a pas qu'en France que l'attention des instances politiques est attirée par les enjeux de l'intégration des TIC. Aux États-Unis, une directive gouvernementale appelée *Technology Literacy Challenge* (« le défi de la compétence technologique ») postule que « la réussite de la nation [américaine] dépendra considérablement de la capacité de [ses] étudiants à développer des compétences et des connaissances qui seront nécessaires pour les emplois dans les technologies de pointe et pour être un citoyen informé » (cité par Wildner, 1999). Un autre indice de la prise de conscience du potentiel des technologies éducatives est détectable avec la fondation d'associations comme Cyber-Langues (en 2001, voir chapitre 3) ou l'apparition d'un site communautaire comme le Café pédagogique (2002), qui témoigne indubitablement d'une reconnaissance de l'importance des outils technologiques par les enseignants à cette période charnière.

Arguant que « tout enseignant est désormais concerné par l'usage des outils propres à ces technologies et leur intégration dans les pratiques pédagogiques » (Bulletin officiel n° 11 du 11 mars 2004), une nouvelle inflexion institutionnelle d'importance intervient en 2004 lorsque le C2i2e (certificat informatique et Internet pour l'enseignement) est mis en place afin de développer chez les enseignants des connaissances liées aux enjeux des TIC pour l'éducation et des compétences pour les utiliser (rechercher et utiliser des ressources, travailler en équipe, se familiariser avec les espaces numériques de travail). Ce sont en particulier les Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) qui sont chargés de la mise en place de cette certification³ mais il est à noter que jusqu'à la rentrée 2011 sa non-

³ Selon Loisy (2008), 20 IUFM sur les 31 ont dit avoir impliqué plus de 75 % des stagiaires qu'ils formaient, et 50 % des IUFM ont formé plus de 98 % des stagiaires. Le pourcentage de validation du C2i2e reste cependant faible. Les compétences liées à la mise en œuvre dans les classes apparaissaient comme les plus difficiles à travailler et à évaluer.

obtention ne conditionne pas la réussite aux concours d'enseignement, minorant ainsi la portée dudit certificat auprès des futurs enseignants.

Il faudra toutefois attendre le Bulletin officiel de l'Éducation nationale n° 1 du 4 janvier 2007 pour que les enjeux de la formation aux TIC soient pleinement reconnus par l'institution. Ce numéro du BO prend la forme d'un cahier des charges qui précise les objectifs de la formation des maîtres en IUFM. Le cahier des charges donne le détail de dix compétences que la formation initiale est censée développer auprès des futurs enseignants. Le terme « compétence » recouvre, dans cet inventaire hétérogène, à la fois l'acquisition de valeurs (« agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable »), des compétences proprement pédagogiques (« organiser le travail de la classe ») et des savoirs qu'il faut maîtriser (par exemple la langue française ou la culture générale). Parmi cette liste, deux items retiennent l'attention. L'un concerne la maîtrise des TIC qui est ainsi élevée au rang de connaissance fondamentale au même niveau que la langue française ou la discipline enseignée, et l'autre la capacité à « se former et innover ». Une nouvelle mouture du Bulletin officiel n° 29 du 22 juillet 2010 reprend cet inventaire et précise qu'au « sortir de sa formation universitaire [tout professeur] doit avoir acquis les compétences d'usage et de maîtrise raisonnée des techniques de l'information et de la communication dans sa pratique professionnelle ». Il est ajouté que « les connaissances et les capacités attendues sont celles relatives aux compétences du certificat informatique et Internet de niveau 2 "enseignant", attesté dans le cadre du master⁴ ».

Toutefois, si l'institution semble souhaiter l'intégration des TIC par les enseignants, force est de constater qu'elle se cantonne

⁴ Ce référentiel peut être consulté à l'adresse suivante : <http://www2.c2i.education.fr/sections/c2i2e/referentiel/>. L'établissement d'une liste de compétences à acquérir est louable mais le lien entre ces compétences générales et les compétences disciplinaires n'est malheureusement pas précisé comme si les TIC possédaient le même potentiel pour un enseignement de langue ou pour un enseignement d'histoire ou de physique. À l'heure où ces lignes sont écrites, l'obligation d'avoir validé le C2i2e pour être titularisé est repoussée à la session de 2012.

à un discours général et ne rentre pas dans le détail des moyens à mettre en place pour faciliter le développement de compétences spécifiques dans ce domaine (Bertin & Gravé, 2010 : 172). D'ailleurs, si la maîtrise de la L2 est déterminante pour l'obtention des concours d'enseignement et, dans une moindre mesure des connaissances didactiques, il est notable que peu de formations dans les IUFM ont réellement inclus le développement de compétences techno-pédagogiques dans leur programme, pas plus que la capacité à innover n'est évaluée sur le long terme par les cadres de l'institution scolaire.

Ainsi, si les enjeux liés à l'utilisation des TIC ont été perçus par l'institution et que celle-ci a joué son rôle en tentant d'accompagner leur intégration d'abord en équipant les établissements, puis en s'efforçant d'infléchir le contenu des formations, une certaine résistance est à constater du côté des enseignants, mais aussi des formateurs et des évaluateurs qui sont eux-mêmes des enseignants et possèdent à ce titre des représentations vis-à-vis de l'apprentissage et des TIC.

1.3.2. Intégration par le haut ou par la base

Le fonctionnement d'une institution comme l'Éducation nationale représente un défi pour un chercheur en didactique. En effet, elle reflète les options politiques des équipes au pouvoir et produit un discours descendant, du sommet ministériel vers la base des établissements, dont le Bulletin officiel donne un aperçu parlant. Que dire de cet extrait de 2007, déjà cité plus haut, qui décrète que « tout enseignant est désormais concerné par l'usage des outils propres à ces technologies et par leur intégration dans les pratiques pédagogiques » ? Pourquoi « désormais » ? Pourquoi « tout » enseignant devrait-il être concerné ? Nous avons avancé plus haut que trois conditions déterminent le processus d'intégration des TIC : une utilisation prolongée des outils, la négociation de changements pédagogiques et identitaires et la perception d'un gain pédagogique. En n'appuyant pas les directives offi-

cielles sur des recherches portant sur ces questions mais en choisissant de déclarer l'intégration des TIC grande cause pédagogique nationale, il est à craindre qu'une telle directive soit perçue comme une mode qui finira par passer avec le prochain changement ministériel. Lam (2002) a bien décrit combien les injonctions émanant des autorités de tutelle pouvaient provoquer ressentiment et stratégies d'évitement de la part des enseignants. Le manque de légitimité scientifique de ce type de discours associé à l'absence de preuves empiriques concernant l'impact positif des TIC sur le développement de compétences langagières en L2 expliquent sans doute en partie la faible intégration des TIC par les enseignants. De plus, il semble que les décideurs méconnaissent ou feignent d'ignorer les contraintes spatio-temporelles des établissements, la charge de travail qui pèse sur les enseignants, le manque de temps et de lieux de réunion pour travailler en équipe, trois éléments qui freinent une utilisation adaptée des technologies (chapitre 2). Dès 1986, Cuban critiquait – sans doute trop sévèrement – ceux qui, du haut de l'institution, poussaient l'intégration des TIC aux États-Unis en concluant que « les avis autorisés sur la pédagogie et la soumission à des règles organisationnelles associés à des stratégies inefficaces pour contraindre les enseignants à innover expliquent l'utilisation restreinte des technologies » (1986 : 56). L'intégration des TIC dans les pratiques et les changements que cela suppose sont à apprécier non pas à travers les seules directives ministérielles et les mesures mises en place ou bien encore par le biais de réussites isolées, mais au plus près des pratiques réelles des enseignants, en prenant également en compte les dimensions sociales et personnelles liées au changement et aux capacités d'agir de chacun d'entre eux. Il convient donc de comprendre l'intégration aussi par la base, dans la quotidienneté des pratiques, au niveau même où les enseignants utilisent les possibilités et se jouent ou non des contraintes de leur milieu d'exercice pour effectuer ce changement.

Partant de l'idée que l'intégration des TIC dans les pratiques pédagogiques constitue, au moins initialement, une innovation pour les enseignants concernés, l'apport des chercheurs qui ont travaillé sur le phénomène de l'innovation peut être déterminant pour comprendre de quelle façon aborder le problème de l'intégration. Ainsi, Garant et Castin (2007 : 104) s'appuient sur les trois phases du modèle d'Alter (2000) pour décrire le cycle de l'innovation.

L'innovation est la traduction sociale d'une **invention**, première phase au point de départ du processus. L'invention peut être le fruit d'une émergence de la base, dans les mains des opérateurs mobilisés spontanément. Elle peut être aussi importée de l'extérieur, souvent par la hiérarchie et profiter alors d'un espace reconnu d'appropriation pour se développer ou bien elle peut être imposée, décrétée par l'autorité et subir un rejet avant que les acteurs aient pu la transformer.

La phase qui suit, l'**appropriation**, se caractérisera par une transformation, par la construction d'un sens nouveau affrontant les logiques de l'organisation. L'appropriation permet la construction d'une nouvelle rationalité et permet le transfert de l'invention entre les acteurs.

L'usage redondant de ces nouvelles formes cognitives conduira à la phase d'**institutionnalisation**, celle-ci réduisant l'incertitude, intégrant les pratiques innovatrices dans les règles de l'organisation. L'institutionnalisation prendra la forme d'une activité collective où la direction interviendra par arbitrage entre la logique de la règle (l'institution) et celle de l'innovation. Il s'agira de tirer parti des pratiques innovantes et de les inscrire dans les formes sociales de l'organisation. (Garant & Castin, 2007 : 104)

L'extrait ci-dessus présente bien la dialectique qui existe entre les enseignants de la base qui sont les agents de l'innovation pédagogique et l'institution qui peut intervenir à différents niveaux ou à différents moments pour favoriser ou freiner le processus d'innovation. On voit bien que c'est la phase de l'appropriation, étape où une signification inédite est négociée autour de l'innovation, où une connivence s'établit entre les utilisateurs (enseignants et apprenants) et l'activité médiatisée, qui est cruciale car elle est la condition pour que telle ou telle innovation s'enracine ou non dans les pratiques pédagogiques et se diffuse au reste de la communauté des enseignants (chapitre 3). C'est pour cette raison que les représentations sont aussi impor-

tantes dans le processus d'intégration, comme nous l'avons montré plus haut (1.3.1.) et que deux chapitres du présent ouvrage aborderont le phénomène de l'appropriation. En outre, ce qui est intéressant dans la réflexion de Garant et Castin, c'est que l'institutionnalisation n'est pas seulement le fait de l'institution qui déploierait les moyens stratégiques pour coopter des usages innovants qui ont fait leurs preuves, mais aussi celui des individus qui, parce qu'il y a eu reconnaissance de la validité d'une pratique et parce que l'institution accepte de consentir une forme d'accompagnement, se sentent habilités à perpétuer l'innovation, l'amplifier, la détourner voire lui faire subir un nouveau cycle de réinvention. Ainsi, les projets qui ont le plus de chances de réussir à s'imposer sont la plupart du temps des projets ascendants, c'est-à-dire qu'ils naissent dans un contexte particulier et sont portés par une équipe pédagogique (chapitre 3). Toutefois, Mœglin (2005) a montré combien ces projets contextualisés sont fragiles car, dès lors que l'initiateur s'en désintéresse (par lassitude, découragement, ou parce qu'il est promu ailleurs), le projet s'essouffle et disparaît. Pour éviter cette déperdition, un projet innovant gagne ainsi à être fortement institutionnalisé – c'est-à-dire reconnu, valorisé, pérennisé, afin de pallier les départs et les changements de direction. En effet, l'institutionnalisation d'une innovation est le processus par lequel une innovation est assimilée au niveau d'une institution (que ce soit l'établissement, l'académie ou l'ensemble des collèges français), laquelle est amenée à trouver de nouvelles procédures lui permettant d'intégrer une dynamique innovante (Bertin & Gravé, 2010 : 41) tout en assurant la continuité et la stabilité qui la définissent comme institution. Sans doute dans ce processus d'intégration, les chefs d'établissement et les inspecteurs qui sont à l'intersection entre l'institution et les enseignants ont-ils un rôle essentiel à jouer pour accompagner l'institutionnalisation d'une pratique innovante. Ce sont eux qui peuvent idéalement créer des conditions favorables au sein d'un établissement ou d'une académie et ménager du jeu pour que les enseignants s'emparent des TIC.

Ainsi, comme le rappellent Kennedy et Levy (2009), ajuster un projet recourant aux TIC au contexte particulier d'une pratique pédagogique nécessite que l'enseignant dispose d'une marge de liberté et qu'il soit prêt à prendre ses propres décisions. C'est bien dans cette dialectique entre la liberté d'un enseignant et sa capacité d'agir dans et sur son contexte et les niveaux intermédiaires du chef d'établissement et de l'inspecteur (qui mettent les moyens pour accompagner l'innovation, la rationaliser et la diffuser) que semble se jouer l'intégration des TIC dans les pratiques pédagogiques.

Conclusion

Dans ce premier chapitre, nous avons posé la question de l'intégration des TIC par les enseignants du secondaire et nous avons montré que de nombreux facteurs (personnels, affectifs, identitaires, cognitifs, pédagogiques, institutionnels) intervenaient dans ce processus complexe, inscrit sur le long terme, et mettant en jeu la capacité des individus à négocier un certain nombre de changements au sein de leurs pratiques pédagogiques et à se former. La revue de la littérature entreprise dans ce premier chapitre a permis d'examiner de quelles façons les chercheurs du domaine envisageaient la question de l'intégration des TIC et de la formation des enseignants, quels étaient les foyers d'attention, quels problèmes méthodologiques étaient soulevés et quels premiers résultats émergeaient de leurs recherches. Enfin, nous avons replacé la question de l'intégration des TIC dans le contexte de l'enseignement secondaire en France et avons apprécié quel poids l'institution éducative avait sur le phénomène de l'intégration des TIC et comment cela influençait notre problématique de recherche.

L'examen des recherches précédemment menées sur le sujet de l'intégration des TIC nous amène à conclure d'une part que davantage de recherches sont nécessaires en particulier pour étudier la situation de l'intégration des TIC par les enseignants

français au sein de l'institution éducative et, d'autre part, que des changements de focales sont requis pour cerner ce phénomène. Cela nous conduit à penser qu'une approche prenant en compte les dimensions sociologiques et psychologiques de l'intégration des TIC par les enseignants dans leur contexte d'exercice soit propice à mettre au jour les différents éléments de cette équation comme le suggère le récent ouvrage de Bertin, Gravé et Narcy-Combes (2010) sur l'enseignement des langues en ligne.

On a commencé à voir dans ce premier chapitre que les technologies pouvaient avoir un impact profond et protéiforme sur le métier des enseignants. De tels changements professionnels induits par une rupture technologique ne sont pas nouveaux. Ainsi, avant l'apparition du livre, les enseignants étaient les seuls dépositaires du savoir. Dès lors que les livres imprimés apparurent, la tâche de l'enseignant se transforma d'un rôle de transmission à un rôle d'interprète des savoirs contenus dans les livres (Kern, 2006). Sans doute la rupture technologique que nous connaissons depuis une vingtaine d'années est-elle de même nature que celle qui suivit l'invention de l'imprimerie, ce qui amène certains chercheurs à évoquer « un basculement civilisationnel » (Albero, 2011).

La suite de cet ouvrage tente de mesurer certains des effets de cette rupture technologique sur le métier des enseignants de langue et de proposer des pistes pour leur intégration dans leurs pratiques.

CHAPITRE 2

L'utilisation des TIC par les enseignants de langue du secondaire en France

Le présent chapitre vise à apprécier l'utilisation et le degré d'appropriation des technologies éducatives par les enseignants du secondaire en partant de leurs pratiques et de quelques échantillons de leurs discours. Nous suivons en cela les pistes tracées par les chercheurs en psychologie sociale pour qui l'analyse d'une pratique sociale nécessite que soit pris en compte son mode d'appropriation. Car, comme le souligne Abric (1994 : 237), « pour qu'une pratique sociale, même imposée, se maintienne, encore faut-il qu'elle puisse, à terme, être appropriée, c'est-à-dire intégrée dans le système de valeurs, de croyances et de normes, soit en s'y adaptant, soit en le transformant. Toute contradiction entre les représentations sociales et des pratiques amène nécessairement la transformation de l'une ou de l'autre ». Il s'agit donc d'établir un état des lieux des utilisations des TIC pour la population des enseignants de langue du secondaire et de repérer d'éventuels obstacles à l'intégration des TIC dans les pratiques que cela soit d'ordre cognitif, institutionnel, matériel ou symbolique. À la suite du précédent chapitre, nous proposons de distinguer l'intégration des TIC – terme générique relatif à l'ensemble des facteurs à prendre en compte dans le processus d'assimilation des technologies dans les pratiques enseignantes – de l'appropriation