



HAL
open science

L'intégration des TICE dans les pratiques enseignantes

Judith Barna

► **To cite this version:**

Judith Barna. L'intégration des TICE dans les pratiques enseignantes. Nov 2004, Lille, France.
edutice-00001309

HAL Id: edutice-00001309

<https://edutice.hal.science/edutice-00001309v1>

Submitted on 23 Dec 2005

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

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

L'intégration des TICE dans les pratiques enseignantes

Quelques enjeux socio-culturels et économiques

RANACLES, Table ronde novembre 2004

Judith Barna, GERICO Université Lille 3.

Introduction

Le développement des dispositifs de formation utilisant les TICE et le numérique est au centre des transformations et de la recomposition du paysage éducatif. Il faut cependant remarquer qu'admettre la technicisation du processus de communication pédagogique ne signifie pas nécessairement croire en une détermination par la technique, envisagée d'un point de vue technophile ou technophobe. Je partage entièrement l'avis de Peraya affirmant que : *"Une innovation technologique n'est que l'occasion, l'opportunité d'une reconfiguration du « disponible » et du « potentiel » pédagogiques. Les TICE permettent donc de repenser les activités, les modes d'intervention et les scénarios pédagogiques, mais sans réflexion méthodologique la technologie n'est pas un facteur d'innovation pédagogique, tout au contraire"*. (Peraya, *TICE et formation*, p.19). Dans mon intervention, je vais tenter de repenser la place de l'enseignant dans des nouveaux dispositifs de formation, en analysant quelques aspects des enjeux socio-économiques liés à la rencontre entre TICE et apprentissage des langues aujourd'hui.

Les chiffres montrant que l'éducation absorbe chaque année 7 % de la richesse produite en France et près de 9 % aux États-Unis illustrent l'importance qu'y attachent les sociétés modernes des grands pays industrialisés. L'éducation y est considérée comme un facteur de la croissance économique, son adaptation à des exigences et à des besoins de la société devient donc un enjeu considérable. *"La qualité du système d'enseignement supérieur – recherche – innovation est devenue cruciale pour asseoir la compétitivité des économies développées"* affirme le rapport Aghion & Cohen sur l'éducation et la croissance (2004).

Sachant qu'une fourchette de 5 à 15% des dépenses totales consacrées à l'éducation peut être considérée comme une approximation a priori acceptable des dépenses publiques consacrées à l'enseignement d'une langue seconde dans des pays développés (Grin, 2002), le choix des langues à apprendre et le niveau de compétence linguistique visé ne peuvent pas être considérés comme des décisions d'ordre privé. Ils sont déterminés par la politique linguistique d'un pays donné où l'on traite ces questions en relation avec les coûts et les bénéfices des différents choix possibles et où la compétence linguistique est de plus en plus considérée comme faisant partie du capital humain¹, c'est-à-dire porteuse de valeur marchande.

C'est dans cette perspective que je vais aborder deux questions concernant l'évolution du métier d'enseignant en langues.

1. quels sont, pour l'enseignant, les enjeux du processus de rationalisation de la sphère éducative?

2. que nous apprend le processus de "professionnalisation" de l'enseignant en langues?

Étant donnée la complexité de ces questions et le temps extrêmement limité d'une table ronde, je vais me borner à retracer quelques tendances sans prétendre offrir une analyse approfondie.

Les effets de la rationalisation sur le statut de l'enseignant

Le paysage éducatif, en particulier l'enseignement des langues, devient une sphère de plus en plus hybride, caractérisée par la coprésence du secteur public et du secteur privé : d'où la superposition de plusieurs logiques : logique civique, logique marchande, logique productiviste, etc. Les groupes d'acteurs agissent et interagissent selon des logiques qui sont propres aux sphères sociales qu'ils représentent. Les acteurs institutionnels politiques aspirent à la modernisation du système éducatif, à la gestion efficace des problèmes de massification de l'enseignement supérieur afin d'assurer la mission de l'accès au savoir pour tous selon une logique civique. L'objectif commun dans la logique des usagers du système éducatif, qu'il s'agisse des enseignants ou des étudiants, est de chercher toujours à améliorer, à enrichir et à rendre plus efficace la pratique pédagogique. Cependant l'enseignement tend à s'exercer dans

¹ Becker, G. (1964) : L'éducation est considérée comme un investissement dans le capital humain, dont on peut ensuite mesurer les effets sur le revenu et sur la productivité. Dans cette optique on cherche à savoir quels sont les avantages obtenus par des acteurs dans leur vie professionnelle, sociale et personnelle parce qu'ils ont acquis certaines compétences.

un cadre concurrentiel et les nouveaux opérateurs ne sont pas liés par des statuts publics, comme ceux qui encadrent encore le métier d'enseignant dans de nombreux pays, remarque T. Lamarche (2002). Une enquête menée par ALGORA sur les coûts de l'enseignement à distance parvient à la même conclusion : "Il est intéressant de constater que cette question des coûts, posée avec acuité par l'arrivée massive des TIC, coïncide également avec l'intérêt prononcé de "nouveaux entrants" sur le champ de la formation et de l'éducation, s'inscrivant dans des logiques totalement marchandes. On peut voir là une des origines majeures de la récurrence de cette préoccupation" (Coulon&Ravailhe).

Les logiques productiviste et / ou marchande induisent une forte pression sur le travail et l'organisation de la profession des enseignants. En résultent deux tendances : d'une part la substitution totale ou partielle des TICE à l'enseignant dans le cadre de la rationalisation de la sphère éducative, et d'autre part la tentative de la redéfinition du métier d'enseignant en termes de professionnalisation.

La rationalisation de la sphère éducative :

Dans la mesure où le coût du travail constitue la part la plus importante des charges supportées par les institutions éducatives, la rationalisation vise à diminuer ce coût, selon les économistes T. Lamarche (2002) et P. Grevet (2004).

On peut baisser le coût du travail en réduisant le volume du travail de l'enseignant : il s'agit d'une solution technique, consistant à remplacer l'enseignant par des produits (CD-ROM ou autres matériaux numérisés), par des outils techniques servant de machines à lire ces produits (ordinateurs, lecteurs audio et vidéo dans les centres de ressources ou chez soi), ou par des réseaux (apprentissage en ligne). En réalité cette solution extrême est rarement appliquée, bien qu'elle fasse partie de l'imaginaire de quelques entreprises mettant en place des centres d'autoformation sans enseignant ou sans tuteur. Beaucoup plus souvent les institutions offrent une formation où l'enseignement présentiel est complété par une forme d'autoapprentissage où l'étudiant est plus ou moins suivi dans un système de tutorat.

On peut également alléger les coûts du travail en recrutant, pour des tâches d'exécution, des enseignants moins qualifiés : tuteurs, moniteurs. Cela a pour conséquence une forte division de travail entre concepteurs et exécuteurs.

Un autre moyen de réduire les coûts est de s'attaquer aux statuts des enseignants : on peut modifier les obligations de services, inclure par exemple, sans évaluer le coût réel de la

charge de travail supplémentaire, le travail administratif (comme la gestion d'un réseau de cours en ligne).

Il existe bien évidemment d'autres moyens pour rationaliser la sphère éducative, on pourrait citer le transfert des coûts sur l'utilisateur (service payant, augmentation significative des frais d'inscription etc).

Ce type de rationalisation est l'une des tendances actuelles du développement des nouveaux dispositifs de formation², il met en évidence le problème de la qualité de la formation en langues.

Problèmes de qualité liés à la maîtrise des coûts

Un grand nombre de discours politiques favorisent la FOAD, le développement du e-learning et autres formations en réseau, en postulant implicitement que la formation "virtuelle" est moins chère que la formation "présentielle". Il est intéressant de se référer aux conclusions du rapport de l'enquête menée par ALGORA en 2002 sur les coûts de l'enseignement à distance. Selon cette étude, les travaux actuels se focalisent sur le coût de production, sans tenir compte du coût d'exploitation (la médiation humaine) source essentielle de la qualité. Or le coût de l'exploitation s'avère parfois bien supérieur à celui des dispositifs dits "traditionnels". La conséquence est que certains organismes n'hésitent pas "à réaliser des coupes sombres dans certains postes, tels que l'accompagnement pédagogique".

Cette étude met en évidence trois points essentiels :

1. Il est illusoire d'imaginer que le coût des formations utilisant massivement des TICE est moins élevé que celui de la formation dite traditionnelle.
2. Il souligne l'importance de la médiation humaine qui n'est pas nécessairement prioritaire dans une logique marchande.
3. Il avance que l'incapacité d'évaluer l'ensemble des coûts de la formation est en partie liée au fait qu'il existe "peu de formalisation du dispositif de formation et donc peu de modélisation des activités et processus existants et par conséquent une connaissance limitée des ressources consommées".

A ceci on peut ajouter qu'il est aussi très difficile d'évaluer l'usage effectif par les apprenants du temps de disponibilité des tuteurs et donc d'évaluer des coûts réels sur ce point.

² On parle aussi souvent de tendance industrialisante suivant les travaux des membres d'un groupe des chercheurs, le SIF, parmi d'autres.

Ce type de rationalisation rattache les différentes prestations des nouveaux dispositifs de formation à un processus d'industrialisation³ de la formation. Il me semble cependant qu'on peut envisager la rationalisation, c'est-à-dire le perfectionnement d'une organisation (groupe, entreprise...) en vue d'un meilleur fonctionnement, dans une perspective tout autre. La formalisation des pratiques professionnelles, le descriptif et le développement des compétences des acteurs apparaissent alors comme des éléments importants à prendre en compte lors de la conception d'un nouveau dispositif.

Le processus de professionnalisation : de l'enseignant artisan à l'enseignant professionnel

Un certain nombre de facteurs ont fait de la problématique de la professionnalisation de l'enseignement des langues une question centrale du développement des dispositifs de l'enseignement des langues. Je vais en citer quelques-uns.

On peut constater des modifications importantes des rôles et des fonctions des enseignants : dans un dispositif médiatisé ils doivent assurer les fonctions de concepteurs des ressources et du dispositif, de conseillers (tuteur, moniteur, personnes ressources), d'évaluateurs, d'organiseurs, etc.).

L'enseignement des langues est caractérisé par une réorganisation structurelle dans l'*espace* (réseau, CRL, FOAD, etc.), dans le *temps* (enseignement synchrone et asynchrone), dans la *relation à autrui*.

Les politiques publiques manifestent un intérêt particulier pour l'enseignement des langues au plan européen où se déploie une forte activité pour affirmer une politique linguistique centrée sur le plurilinguisme.

³ La notion de l'industrialisation de la formation s'est développée à partir du concept des industries culturelles de l'École de Francfort. Adorno en particulier s'est intéressé à la standardisation des contenus et de leurs distributions pour démontrer que le visé de ce processus est la marchandisation des produits culturels indépendamment de la culture et des besoins des masses. L'approche industrielle de la formation va nuancer cette vision unique de processus de fabrication industrielle des produits culturels en différenciant des logiques selon les produits et selon l'organisation de leur distribution. (Cf. Pierre Mœglin, 1998). Dans son texte fondateur de 1967, Otto Peters décrit les caractéristiques du modèle industriel de la formation en utilisant les notions de rationalisation, de division du travail, de la mécanisation, la chaîne de montage, la production de masse, la planification, l'organisation, les méthodes de contrôle scientifique, la formalisation, la standardisation, le changement des fonctions, l'objectification, la concentration et la centralisation.

Le LMD, le premier résultat de processus de Bologne et du processus de Lisbonne, induit des changements profonds dans l'enseignement supérieur.

Le dispositif de formation en langues dit traditionnel (dans la classe) où l'enseignant est l'intégrateur de toutes les activités liées à l'apprentissage des langues est progressivement remplacé par des dispositifs plus au moins complexes. Dans le système "traditionnel", l'enseignant est le grand intégrateur, le maître d'œuvre qui, d'une manière autonome, gère une masse des fonctions liées à l'apprentissage. Dans ce sens, il est un artisan⁴. Dans les nouveaux dispositifs de formation, fondés sur la technologisation, l'enseignant doit faire face à une surabondance de tâches et de rôles parfois réalisés par lui-même, parfois confiés à d'autres acteurs, et sollicitant des compétences nouvelles très diversifiées.

Dans l'état actuel des choses, l'enseignement fait partie de la fonction publique dont les métiers sont régis par une logique des qualifications : l'enseignant est défini par une qualification fondée sur des connaissances formelles attestées par des titres et des diplômes. Cette logique revendique l'autonomie et la distinction statutaire, et la référence identitaire principale est la qualification (Dubar, Tripier 2003). Cette logique correspond bien à une organisation du travail centrée sur l'enseignant artisan. Il existe une autre logique, la logique de la compétence, qui valorise l'expérience, l'apprentissage sur le tas, les valeurs de la solidarité et de travail en équipe. Cette logique est faiblement présente dans la fonction publique, hiérarchiquement structurée par les grades et les titres. Or les nouveaux dispositifs d'apprentissage font appel au développement de nouvelles compétences. L'enseignant se trouve dans une situation particulièrement frustrante : bien qu'il voie l'intérêt et les avantages de l'intégration des TICE dans l'enseignement des langues, la participation à des nouveaux dispositifs d'apprentissage représente une dévalorisation potentielle de son statut et de son identité. D'où le désintérêt, la réticence voire la "résistance" de certains. Mais nous faisons l'hypothèse que la professionnalisation peut aussi constituer une solution aux problèmes posés par la recomposition du paysage éducatif et que la dévalorisation n'est pas la seule issue. Afin d'explicitier cette idée, je vais d'abord préciser ce que j'entends par professionnalisation.

⁴ Il faut utiliser ce terme avec prudence, car une caractéristique essentielle de l'artisan est la non-séparation du capital du travail ce qui n'est pas applicable aux enseignants. Le plombier artisan est propriétaire de ces moyens de production et travailleur en même temps tandis que l'enseignant ne l'est pas. L'enseignant subit également les contraintes du cadre institutionnel ; les programmes, les inspections, les parents d'élèves etc.

La professionnalisation est "un processus qui vise la reconnaissance d'un statut professionnel pour l'ensemble des personnes qui exercent un métier caractérisé par des fonctions spécifiques. Le rôle d'un professionnel comporte la résolution des problèmes complexes qui exige une pratique réflexive et une liberté d'action qui conduit à l'innovation. Il doit être responsable et faire preuve d'autonomie et de créativité." (Boutin G., Lamarre A.M.) La professionnalisation permet la définition et l'explicitation des tâches, des fonctions et de la nature de l'organisation du travail des acteurs présents dans les nouveaux dispositifs de formation et peut ainsi donner les moyens d'une valorisation des nouvelles professions.

Gadrey (1999) confronte deux types de modèles de gestion des ressources humaines dans des organisations où la rationalité professionnelle est dominante : le modèle professionnel corporatiste et le modèle professionnel flexible ou coopératif. Le premier est typique des organisations bureaucraties classiques (comme celle des universités en France). Il est caractérisé par une organisation rigide des métiers fermés et juxtaposés, par des compétences spécifiques et par les formations professionnelles certifiées et contingentées. Le deuxième modèle, typique des organisations par projet, est caractérisé par l'adaptabilité organisationnelle, des compétences à la fois spécifiques (techniques), transversales et relationnelles, et par une formation peu contingentée. Le modèle corporatiste déséquilibre la société des services en faveur des professionnels (enseignant artisan) tandis que le modèle professionnel s'oriente vers un équilibre entre les divers acteurs et les usagers. Il voit dans ce dernier modèle la possibilité de garantir l'adaptabilité organisationnelle à long terme, de garantir la qualité et d'offrir les garanties professionnelles individuelles.

Nous, les enseignants des langues, sommes particulièrement concernés par les conséquences socio-économiques de technologisation en raison de la forte pénétration des TICE dans la formation en langues (CRL, campus numérique, e-learning, CD-ROM éducatif, etc.). Dans un espace éducatif de plus en plus hétérogène, nous sommes soumis à des tiraillements entre rationalisation et professionnalisation. Bien que la coexistence des différentes logiques me paraisse inévitable dans le nouveau du paysage éducatif, on peut toutefois poser la question : La construction d'une nouvelle identité sur le principe de la coopération selon une logique professionnelle peut-elle représenter une alternative à la passation d'une logique de statut défini nationalement à une logique de contrat négocié

individuellement comme cela est envisagé dans des rapports récents du Ministère de l'Éducation Nationale⁵ ?

Bibliographie

AGHION, Ph., COHEN. E. *Éducation et croissance*. Paris : La Documentation française, 2004. 144 p.

BECKER, G. S. *Human capital; a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. New York : Columbia University Press, 1964. 187 p.

BOUTIN, G., LAMARRE, A.M. Professionnalisation . [en ligne] Disponible sur : <http://www.uquebec.ca/dernier-stage/professionnalisation.htm> (consulté le 10 novembre 2004).

COULON, A & RAVAILHE, M. Étude MEN, Bureau B3 : les coûts de la FOAD
Avril 2003 [en ligne]. Disponible sur : <http://www.algora.org/>. (consulté le 30 octobre 2004).

DUBAR, Claude, TRIPIER, Pierre, 2003. *Sociologie des professions*, Paris : Armand Colin/VUEF, 2003. 256 p.

FICHEZ, Élisabeth. L'industrialisation de la formation. Revue Terminal, N° 83. [en ligne]. Disponible sur : <http://www.terminal.sgdg.org/> (consulté le 15 septembre 2004)

GADREY, Jean. Flexibilité et professionnalisation du travail dans les services : des stratégies et des modèles distincts », *Economies et Sociétés*, n°1, 5/1999, pp 117-141.

GREVET, Patrice. Une perspective professionnelle – servicielle opposée à un tutorat industrialisé 2004. multigr.

GREVET, Patrice. L'information entre néo-industriel et mutuel, Communication à la 7e Journée Ifrésis, Lille, 14 juin 2002.

GRIN, François,. L'économie de la langue et de l'éducation dans la politique d'enseignement des langues, DGIV, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2002, 49 p.

LAMARCHE, Thomas. L'OMC et l'éducation. Comment normaliser l'éducation pour en faire une marchandise échangeable internationalement ? Contribution au séminaire TISC du 4 décembre 2001, 14p.

⁵ Cf. Rapport Espéret (2001) Disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/rapport/esperet/>.

MÆGLIN, Pierre (dir.). *L'industrialisation de la Formation, État de la question*. Paris : CNDP, 1998.

MÆGLIN, Pierre. Industrialisation, crise, réindustrialisation. *L'industrialisation de la Formation, État de la question* / ed. par MÆGLIN, P, Paris, CNDP, 1998, 207-248.

PETERS, Otto. Distance education and industrial production: a comparative interpretation in outline. [en ligne] 1967. Disponible sur : <http://www.fernuni-hagen.de/ZIFF/PETERS.HTM> (consulté le 30.09.2004).

PERAYA, Daniel. TICE et formation. Quelques enseignements de l'expérience. [en ligne] (2000) [réf. du 25 octobre 2004] Disponible sur : http://www.tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/peraya-papers/2000_bastia.pdf