

NON-USAGE DES TIC
Du bon usage du « non-usage » des TICE
DAGUET Hervé, WALLET Jacques
Numéro 6– Année 2012
pp.35-53
ISSN Format électronique : 1760-7760

PERMALIEN

<http://rechercheseducations.revues.org/958>

POUR CITER CET ARTICLE

DAGUET Hervé, WALLET Jacques, « Du bon usage du « non-usage » des TICE », *Recherches & Educations*, n°6, juin 2012, pp.35-53, [en ligne], <http://rechercheseducations.revues.org/958> (consulté le ...)

Du bon usage du « non-usage » des TICE

Hervé Daguet

Université de Rouen, CIVIIC (EA 2657)

Jacques Wallet

Université de Rouen, CIVIIC (EA 2657)

pp.35-53

Notre contribution est une proposition de typologie du « non-usage des TICE ». Elle s'articule autour de trois points. Dans une première partie nous proposons la construction d'une classification des non-usages qui repose sur une revue de questions basées sur la synthèse de résultats issus de la recherche et d'observations. Elle se situe à un niveau systémique (entre autres : Lê Than Koi, 1965 ; Brunswik, 1970 ; Chaptal, 2007 ; Liautard, Marquet et Wallet, 2005). Le plus souvent les approches, fussent-elles systémiques, insistent principalement sur les conditions nécessaires pour l'usage des TICE. Cependant, elles ne s'interrogent pas sur le fait de savoir qu'alors que ces conditions sont globalement réunies, pourquoi les technologies ne sont pas massivement utilisées comme on pouvait l'imaginer, ou plutôt si, une explication récurrente revient souvent : « c'est de la faute au conservatisme enseignant ».

Dans une seconde partie, nous confrontons cette classification des non-usages à des données issues d'une analyse secondaire de données qualitatives recueillies dans une recherche portant sur les Environnements Numériques de Travail dans des collèges. Enfin, dans une dernière partie, nous proposons une synthèse des phases précédentes en soumettant une nouvelle grille d'analyse des non-usages basés sur 5 dimensions. Notre posture n'est pas exclusive, nous pensons que les recherches qui étudient un usage, ou plutôt un non-usage des TICE, dans un contexte précis, à un niveau « micro », lors d'une séquence de cours, par exemple, participent également à la construction d'un cadre réflexif et à l'élaboration d'hypothèses, dont l'agrégation constitue in fine une approche systémique. La plupart de nos exemples relèvent du niveau scolaire.

Approche systémique

Notre approche systémique repose sur une méthodologie de recueil de données (et de représentations) essentiellement qualitative, mais également sur des revues de questions de la littérature scientifique ou institutionnelle sur les NTIC et les TICE parfois antérieure aux années 1960, dans le cadre, par exemple, d'une analyse du cinéma éducateur et de la télévision scolaire.

Sur l'analyse d'un corpus de textes institutionnels, de textes prescriptifs tels qu'on peut les lire dans les revues ou les plaquettes éditées par le Ministère de l'éducation, le Centre National de Documentation Pédagogique, les collectivités territoriales qui souvent financent les équipements. Nous sommes conscients du caractère subjectif des limites et des catégorisations de notre corpus où les frontières sont parfois ténues entre les genres. Pour ne citer qu'un exemple, le revue du CNDP : « Dossiers de l'ingénierie éducative » comportait

dans ses pages, au-delà des témoignages de pratiques de terrain, des articles de recherche ou a minima touchant une dimension réflexive de la pratique pédagogique avec les TICE. Le remplacement de cette revue par un autre titre : « L'école numérique », s'est accompagnée d'un glissement éditorial, les témoignages de « bonnes pratiques » sont désormais complétés par des interviews de maîtres d'œuvre et des articles prescriptifs ou le volontarisme est de rigueur.

- Sur l'analyse de travaux académiques (thèses, communications dans des colloques, articles...) des TICE ou de Formation A Distance en analysant les usages ou les non-usages d'hier et d'aujourd'hui.
- Sur des expertises (Centra1, Pairform@nce2) réalisées pour des institutions françaises ou internationales (Association pour le développement de l'éducation en Afrique, Unesco3, etc...).

Notre cadre théorique se nourrit notamment des travaux de Cuban (1999, 2006) ou Baron (1997), des analyses de Moeglin (1998, 2005), enfin de notre propre cadre réflexif systémique : la grille PADI (Wallet, 2010) qui postule que le déséquilibre introduit au sein d'une institution de formation par les TICE peut finalement se traduire par un non-usage des TICE.

Nous avancerons dans un premier temps, quatre items de non-usage de la technologie éducative lorsqu'elle est prescrite :

1. la technologie ne fonctionne pas,
2. elle est incompatible avec le cadre scolaire,
3. elle est imposée,
4. elle est épuisante.

Ils sont illustrés par quelques exemples qui n'ont aucune prétention d'exhaustivité.

La technologie proposée ne fonctionne pas

Elle ne « marche pas ou marche mal », « elle est en panne » ou mieux encore « elle n'a jamais marché ! ». Cette première raison, totalement triviale, est cependant plus fréquente qu'il n'y paraît... A de nombreuses reprises, nous avons pu constater en région Ile de France des difficultés, pour ne pas utiliser un autre terme, techniques. Deux exemples, loin des débats franco-français contemporains peuvent être rappelés. L'un est ancien, mais le traumatisme reste quasi intact : lors du plan « Informatique Pour Tous » (1985) en France, c'est probablement l'absence de maintenance puis de pièces de rechange pour les micro-ordinateurs défectueux, qui se produisit lorsque le groupe industriel Thomson décida brutalement de ne plus jouer un rôle dans le secteur de l'informatique, qui explique l'échec de la première tentative de « greffe informatique » dans l'école française.

L'autre exemple est contemporain : plusieurs missions récentes dans le cadre d'opérations internationales, nous ont amenés à « croiser » des équipements informatiques dans des cartons, ou éventuellement déballés pour servir de décor à des photographies ou à des visites officielles, vantant les mérites de l'aide vertueuse aux écoles des pays du Sud. Cependant, en l'absence d'électricité (en réseau ou solaire) que peut-on faire de ces matériels ? La thèse de Coumaré (2008a-b) qui porte sur le Mali souligne bien ce type de problème.

La technologie est incompatible (ou peu compatible) avec le cadre scolaire

Il y a 20 ans, Régis Debray (1991) décrivait le domaine médiatique comme celui du « direct » s’opposant au domaine scolaire qui devrait, selon lui, pour utiliser un vocabulaire issu des médias, être celui du « différé ». Cette division spatio-temporelle abrupte doit sans doute être relativisée, même si elle se révèle incontournable lorsque l’on observe l’usage des documents dans une pratique pédagogique.

La crainte du direct, pour un enseignant, du « non-vérifié », n’est pas née de la consultation de l’Internet et de son surf, elle fut par exemple omniprésente durant la période de la télévision scolaire en France, il y a 50 ans. Dès l’origine de celle-ci, des critiques portèrent sur la maîtrise du média. A cette époque, par exemple, Maurice Pierre, un enseignant/usager, souligne⁴ :

« Dans le domaine scolaire, on ne voit pas ce que la télévision peut apporter d’autre par rapport au cinéma ou à la projection fixe. Par contre, on voit très bien quels sont les inconvénients : horaires imposés, programme imposé, pas de répétition possible, impossibilité d’intervention du maître, et surtout impossibilité d’adaptation au niveau de la classe. La télévision scolaire, c’est un faux progrès, un progrès à rebours ».

Comme le précisa plus tard Dieuzeide (1958) : « la télévision pouvait prendre aux yeux de l’enseignant un caractère d’intrusion. L’irruption d’images, à heure fixe dans la classe, d’images déroulées selon une volonté imposée de l’extérieur, pouvait être jugée comme une atteinte à ses prérogatives ».

Aujourd’hui, l’échec des radios scolaires en direct dans les programmes éducatifs africains, échecs étudiés dans plusieurs thèses et études récentes, s’explique par les mêmes causes (Coumaré, 2008a-b).

L’organisation scolaire est également interrogée. Toujours d’actualité, souvent citée, l’étude de l’auteur américain Cuban (1999) montre qu’aux Etats-Unis, dans des établissements bien équipés en informatique : 2 enseignants sur 10 seulement étaient des utilisateurs réguliers de l’ordinateur en classe, 3 ou 4 des utilisateurs très occasionnels, enfin que 4 ou 5 ne l’utilisaient jamais. Moins que des résistances « technophobiques » individuelles, c’est l’organisation pédagogique de l’enseignement structurée autour de cours collectifs de 50 minutes qui empêche une banalisation de l’informatique dans les classes : séquences trop courtes, élèves trop nombreux, sont pour l’auteur les obstacles principaux. Alors : « Don’t blame teachers for low computer use in classrooms ».

Dès 1994, Perriault avertissait d’ailleurs qu’« il n’est plus possible de concevoir l’enseignement en séquences d’environ une heure, alors que l’utilisation du multimédia en classe ou en autoformation suppose l’élasticité ». Aujourd’hui, globalement, en France dans le second degré, les mêmes causes produisent les mêmes effets.

Sur un autre plan, soulignons que la place de l’enseignement médiatisé reste incertaine au sein des disciplines scolaires. Une analyse, qui dépasserait le cadre de cet article, dans le contexte français interne à chaque discipline scolaire au sein des programmes en termes de savoirs et de compétences générales à acquérir par les élèves, montrerait qu’on reste souvent à un niveau de généralités et que la situation est très variable d’une discipline à l’autre. Ainsi,

Revue Films et Documents Tribune : « Cinéma ou Télévision scolaire », mars 1953.

Dieuzeide, H. (1958) Place et fonction de la télévision dans le système éducatif français, Paris : Flammarion.

par exemple, si l'usage de la calculatrice est obligatoire en mathématiques, on cherche en vain une prescription précise sur le correcteur orthographique des traitements de texte dans l'enseignement du français.

Cette « indifférence » interfère également, de façon plus générale, dans les relations entre les acteurs de l'école. « A quoi cela me sert-il d'avoir mon C2IEE, puisque mon inspecteur lorsqu'il vient me fait savoir qu'il veut me voir travailler sans machines ? » nous indique un enseignant technophile lors qu'une récente enquête.

Dans les publications institutionnelles, soulignons également, que la plupart du temps, on cherche en vain des conseils opératoires précis ou des consignes pour l'installation des machines, la régulation de l'utilisation, l'aide aux enseignants, que dire de la figure floue des personnes ressources en TICE étudiée dans une thèse récente (Villemonteix, 2007).

La technologie est imposée

Dans ce type de situation, en général « l'offre » de matériel informatique par l'institution a précédé la demande des enseignants. Dans les faits soulignons surtout que l'offre masque l'absence d'étude préalable sur les usages existants et les usagers, les contenus et l'adéquation de la technologie aux besoins réels du « terrain ».

Il s'agit d'une forme implicite de pari : la mise en place d'un ordinateur, d'un équipement ou d'une ressource, sera l'élément déclencheur de la pratique des TICE. On peut penser que c'est une condition éventuellement nécessaire mais pas suffisante. En France, la plupart des opérations de distributions massives d'ordinateurs par des collectivités locales ayant procédé de cette manière ont un usage réellement pédagogique restreint⁶ (Cartable numérique des Landes, Ordina 13, Ordi 35, Ordi 60...). La relative « omerta » de la recherche est à souligner. On peut pronostiquer qu'il en sera de même pour les IPAD corréziens ou à 1 € par jour dans l'Enseignement Supérieur. À un niveau international, l'initiative MIT un laptop per Child, où il s'agit de créer spécialement pour les élèves du Sud des ordinateurs à bas prix, montre ses limites au moins lorsque les évaluations sont sincères : les enseignants ne savent pas quoi faire avec ces machines au-delà d'un usage basique comme calculatrice. Au niveau des Universités, la thèse de Loiret (2007) a démontré comment le choix imposé de la transmission satellitaire avait conduit, entre autres, à l'échec d'une autre opération très coûteuse soutenue par la Banque Mondiale : l'Université Virtuelle Africaine. Cuban (2006) raconte avec humour :

« Durant beaucoup d'années, j'ai été sceptique quant au fait de mettre des ordinateurs dans les salles de classe pour transformer l'enseignement et l'apprentissage (aux USA). Bien sur, j'ai reçu à cette occasion pas mal de noms d'oiseaux par des champions des ordinateurs de bureau et des fournisseurs, « Luddite » étant le plus imprimable, mais j'ai toujours considéré d'où cela venait. Mes raisons de douter étaient simples : aucune évidence n'était disponible pour prouver l'amélioration de l'enseignement ou de l'apprentissage et justifier de grandes dépenses pour câbler les bâtiments, acheter du matériel, ou chanter victoire sur l'instruction high tech ».

Cette position ne doit pas être assimilée à une posture technophobe. Elle s'inscrit dans la revendication d'une réflexion systémique. Ainsi, Pierre Moeglin (2003) dans ce domaine souligne :

⁶ Pour une revue de questions sur ces opérations voir Bertrand et Metzger (2009), Daguet (2007, 2009), Khaneboubi (2009), Rinaudo et Ohana (2007) ou encore Rinaudo et Poyet (2009).

« Il arrive à certains d'entre eux (nb : des outils et des médias) d'être investis de finalités éducatives ou de se prêter à des usages éducatifs... Leur conversion éducative ne s'opère toutefois pas naturellement. Il faut des acteurs et des facteurs ».

La technologie est « épuisante » ou (et) décevante, sa valeur ajoutée est limitée

À l'exception de quelques auteurs comme Finkielkraut (2011)⁷ qui affirme un point de vue technophobe :

« Je maintiens que l'école devrait être le lieu par excellence de la déconnexion. C'est à l'écart et à l'abri d'Internet qu'on peut former des élèves à cette hiérarchisation dont ils ont si désespérément besoin sur Internet »⁸.

Dans l'éducation, entre partisans et adversaires des TICE, il n'y a plus beaucoup de batailles frontales, car la diffusion des TICE dans la vie personnelle et sociale des individus, est telle, qu'il est difficile de penser qu'elle n'impacte pas d'une façon ou d'une autre. Cependant, s'il est de plus en plus facile de communiquer et globalement de manipuler les technologies, nous pensons que l'on ne peut pas restreindre une situation de formation à une situation, même particulière, de communication. Une vulgate est pourtant souvent de mise, comme inhérente aux TICE, celle de la : « facilitation de l'acte d'apprentissage », un argument récurrent, utilisé aussi bien en formation des adultes que dans le monde scolaire pour promouvoir l'intégration des technologies dans les processus d'apprentissage. Que l'on soit du côté des « profs » ou du côté des élèves, ceci n'est pas toujours vrai, en tout cas rarement prouvé en dehors de cadres expérimentaux non généralisables.

Le problème est que les technologies, si elles rationalisent le processus de formation, ne transforment pas automatiquement ni le mode d'acquisition du savoir, ni la relation au savoir, les technologies de l'information et de la communication n'ont pas de pouvoir magique (Glikman, 1997), elles doivent être pensées au sein d'une multi-référenciation. De nombreux auteurs (comme par exemple et de façon non exhaustive Depover, 2009, ou Karsenti, 2011) ont proposé des cadres pour comprendre l'intégration des processus d'innovation, notamment ceux liés aux TICE dans le quotidien des pratiques.

Une recherche récente en France, nous a montré, par exemple, les faibles usages (bien loin des résultats affichés par les expérimentations officielles) des manuels numérisés qui ont peu de valeur ajoutée médiatique ou pédagogique (Wallet, 2011).

Dans les formations initiales comme continuée des enseignants, on relève souvent des approches contradictoires : tantôt ethno-centrées sur la seule pratique disciplinaire en faisant « comme si » les technologies étaient transparentes, comme s'il n'existait aucun effet de la médiatisation sur le savoir ou la compétence concernée, tantôt techno-centrées lorsque l'on délivre, par exemple, une formation à des enseignants sur un outil (machines ou logiciels) sans s'appuyer à aucun moment sur une étude de cas proposant des exemples ou pour le

Il s'inscrit dans la tradition du philosophe Alain (1932) qui promet déjà la fermeture de l'école face à la modernité dans ses « propos sur l'éducation » il y a près d'un siècle, plus récemment le sociologue D. Wolton (1999) fit l'éloge de « l'Internet enseignant »...

<http://education.blog.lemonde.fr/2011/04/21/finkielkraut-%C2%ABni-la-droite-ni-la-gauche-ne-veillent-sur-lecole-%C2%BB/>, avril 2011, entretien avec Alain Finkielkraut publié sur papier dans le supplément Monde Education au quotidien Le Monde daté du 13 avril, sous le titre : Que faire quand les bons élèves sont traités de bouffons ou de collabos ?

moins une réflexion sur l'intégration durant les heures d'enseignement disciplinaire de l'outil en question. Face à ces constats génériques, l'évolution de l'opération des formations continue Pairform@nce serait un intéressant objet d'études.

En fait, on peut émettre l'hypothèse que si une innovation technologique facilite d'emblée la vie professionnelle des enseignants, elle est spontanément et massivement adoptée, il en fut ainsi du rétro-projecteur, il en sera de même du tableau numérique lorsque son ergonomie sera simplifiée et stabilisée.

Lorsque l'on observe les écarts dans les pratiques avec les TICE entre les établissements scolaires, on pourrait penser qu'un déterminisme contraignant les explique. Même s'il serait ridicule de nier les écarts matériels, socio-économiques, socio-culturels, entre les établissements, on peut aussi émettre l'hypothèse que les écarts sont surtout liés à des choix implicites ou explicites, délibérés ou fortuits, assumés ou non ; mais, en définitive, à des choix de l'équipe éducative au sein desquelles émerge souvent la figure du chef d'établissement.

Des choix conscients ou hasardeux (terme polysémique) conditionnent les pratiques pédagogiques avec les multimédias. Si, dans une école, tous les ordinateurs ont été regroupés dans une salle spécialisée, cela induira des séances ponctuelles mais qui accueillent l'ensemble d'un groupe ; si les ordinateurs sont répartis dans toutes les classes, l'outil est banalisé, accessible à tout moment mais par un ou deux élèves seulement.

Dans le cadre scolaire, trois éléments, au moins nous semblent à prendre en compte (Wallet, 2004) :

- Celui de la durée : entre plan d'équipement pluri-annuel en TICE inscrit dans la vie interne de l'établissement et choix purement ponctuel ;
- Celui de la dimension collective : entre action individuelle et projet d'établissement véritablement négocié ;
- Celui du volontarisme : entre ceux qui estiment subir surtout les manques (équipements, directives, désintérêt des collègues) et ceux qui, au contraire, soulignent la liberté de choix et le contexte favorable.

Les situations sont souvent fragiles dans des établissements où existaient des pratiques collectives des enseignants autour et avec les technologies. On relève ainsi parfois une interruption brutale des usages par les enseignants. Les causes, révélées lors d'entretiens, en sont diverses : mutation d'un membre dynamique de l'équipe, inspection négative, découragements liés aux conditions matérielles difficiles (machines, connexion promise et qui se fait attendre, salles non sécurisées, maintenance reposant sur le volontariat, groupes pléthoriques d'élèves, enfin et surtout : découragement par le manque de dynamisme relais des collègues ou des responsables d'établissement.

Le non-usage par des enseignants des environnements numériques de travail mis à leur disposition

Dans cette seconde partie nous confrontons les 4 dimensions présentées précédemment lorsque la technologie éducative :

1. ne fonctionne pas,
2. est incompatible avec le cadre scolaire,
3. est imposée,
4. est épuisante.

Pour chaque dimension, nous proposons une illustration issue d'entretiens réalisés dans le cadre d'une recherche menée au sein du laboratoire CIVIIC sur le déploiement

d'Environnements Numériques de Travail au sein de douze collèges de la région parisienne. Cette recherche porte initialement sur les usages et bien sur les non-usages des technologies. Deux ENT sont utilisés dans ces établissements :

- Scolastance conçu par Infostance ;
- Net Collège conçu par ITOP.

La recherche s'est déroulée sur 2008/09. Nous sommes conscients que les ENT étaient (ils le sont encore en 2011) « en rodage » pour utiliser une terminologie automobile, mais soulignons que cette immaturité n'est jamais avouée par les prescripteurs. Soulignons aussi le caractère ponctuel de notre enquête mais, une approche plus dans un cadre d'adoption progressive de l'innovation (présente par exemple, dans les travaux de Depover, 1997), dépasserait le cadre de cet article. Enfin nous n'avons pas utilisé les ambitieux mais peu révélateurs, indicateurs quantitatifs de tracking que les prescripteurs⁹ avaient prévu de mettre en place avec les ENT, notre approche est empirique.

Parmi notre échantillon global de douze établissements, nous avons choisi d'exploiter les données de quatre collèges où la mise en place des ENT est d'ores et déjà en place.

Notre échantillon est composé de 30 enseignants déclarés non-usagers ou faibles usagers de l'ENT ayant participé aux entretiens basés sur une méthodologie semi-directive qui consistait principalement à demander aux enseignants de nous décrire leurs usages (ou non-usages) des différents éléments constitutifs des environnements numériques, c'est-à-dire, ENT, chariot multimédia (ou cube multimédia), TNI et classes mobiles.

Même s'il n'a pas été construit suivant une méthode stricte, par exemple, la méthode des quotas¹⁰, l'ensemble des disciplines scolaires est globalement représenté ainsi que toutes les catégories d'âge ou d'ancienneté professionnelle. Ces 30 enseignants représentent 5 à 10 % du total des enseignants des 4 établissements.

Nous sommes cependant conscients que les enseignants les plus technophobes n'ont pas répondu à nos sollicitations. Nous émettons l'hypothèse que nos enseignants « non-usagers » sont de deux types : ceux qui ont une certaine « mauvaise conscience » (sans doute largement inconsciente ou non avouée) de leur posture et des enseignants qui, à l'inverse, assument leur posture critique, adoptée pour des raisons rationnelles, revendicatives ou (et) déontologiques. En règle générale, les refus d'usage puisent leurs motivations sur deux ou trois des items proposés initialement.

La technologie ne fonctionne pas

Notre étude sur les ENT montre un décalage entre les discours institutionnels et ce qu'on pourrait qualifier de « réalité de terrain ». Ainsi, pour les deux tiers des personnes rencontrées : le dispositif qui est mis en place fonctionne mal et par intermittence.

En d'autres termes, les prescripteurs se contentent généralement d'une analyse quantitative effectuée en se servant par exemple de marqueurs XITI, mais vont rarement observer l'activité réelle des apprenants ou plus généralement des usagers de dispositifs.

Compte tenu de l'état de la question sur les non-usages il nous est apparu difficile de construire a priori un tel type d'échantillon, basé par exemple sur des critères du type : Age ; Sexe ; Discipline enseignée ; Nombre d'années dans l'établissement etc.

Tableau 1. La technologie ne fonctionne pas – Exemples et commentaires

Citations	Commentaires
<p>« Au début j'étais enthousiaste avec l'ENT, mais ça ne fonctionne pas bien ».</p> <p>« Lorsque j'ai essayé de me connecter à l'ENT, il y a eu des messages d'erreurs qui se sont affichés, je n'ai pas réussi à me connecter ».</p> <p>« On ne peut pas se servir d'un chariot car il est en panne et personne ne vient le réparer ».</p> <p>« L'ENT représente un recul en arrière par rapport à la situation passée ».</p> <p>« Il est plus rapide de passer directement par le réseau local pour mettre à disposition des fichiers utilisés en cours ».</p>	<p>Ce manque de fiabilité du matériel est parfois doublé de défauts dans la gestion de la maintenance ou du manque de communication entre les différents acteurs qui n'ont aucune indication sur les dysfonctionnements des matériels ou ne connaissent pas les personnes à contacter pour résoudre ces problèmes techniques.</p> <p>Les non-usages liés aux problèmes techniques peuvent également être liés aux outils en eux-mêmes qui sont parfois considérés comme moins performants que ceux qui équipaient précédemment l'établissement.</p> <p>Un enseignant de technologie nous a ainsi précisé qu'il avait l'habitude de partager des documents sur le réseau local de l'établissement. Il juge l'ENT moins performant que ce dernier et donc ne l'utilise pas et continue à se servir de la solution précédente.</p>

La technologie est incompatible (ou peu compatible) avec le cadre scolaire

Avec les ENT, d'autres difficultés surgissent on retrouve le problème de temporalité qui touche une modification de la professionnalité enseignante. En effet, la notion d'établissement scolaire virtualisé étendu dans le temps et l'espace est intrinsèquement liée aux ENT. Ainsi, le temps scolaire « explose », l'ENT laissant la possibilité aux enseignants de continuer, par exemple, à dialoguer avec les élèves hors temps scolaire ou encore de déposer des documents ou remplir le cahier de texte numérique pendant le week-end ou les jours de congés.

Tableau 2. La technologie est incompatible (ou peu compatible) avec le cadre scolaire– Exemples et commentaires.

Citations	Commentaires
<p>« Je ne veux pas répondre aux parents ou aux élèves pendant le week-end ».</p> <p>« Je mets les notes sur le logiciel au moment du conseil de classe car je pense qu’afficher au jour le jour les notes conduirait inévitablement à multiplier les contestations des parents quant aux résultats des évaluations ».</p> <p>« À terme il faudra se préoccuper de la question de l’équipement des familles. Il faut s’assurer que les personnes possèdent bien l’information avant de passer au « tout ENT ».</p> <p>« L’année dernière je disposais de 3h de décharge pour m’occuper de la mise en place de l’ENT. En réalité je faisais 18 heures supplémentaires au minimum sous</p>	<p>L’usage permanent du courriel (avec les parents, le principal ou les collègues) pose des problèmes à certains enseignants.</p> <p>La communication en direct des résultats scolaires, pose aussi problème à certains. Des enseignants ne souhaitent pas utiliser ces fonctionnalités et continuent à procéder comme ils le faisaient auparavant en entrant les notes sur un logiciel juste avant le conseil de classe. Une des raisons évoquées est pour eux le fait que ceci pourrait conduire à multiplier les conflits avec les parents sur les résultats scolaires. L’organisation scolaire comme nous l’avons vu peut représenter un frein aux usages des TICE. Dans le cadre de cette étude de cas ce sont plutôt des facilitateurs, à l’image de la classe mobile, qui permet de transformer une simple classe en salle informatique. Or, pendant la durée de cette recherche nous n’avons rencontré que quelques rares utilisateurs de ce dispositif. Les raisons de ce non-usage sont plutôt à classer dans une catégorie présentée par la suite, une technologie chronophage. En revanche, le temps scolaire est bien présent dans les freins aux usages mais plus précisément il correspond aux freins réels ou fruit de représentations liées à l’extra scolaire.</p> <p>Ainsi, des enseignants n’utilisent pas tout ou partie de l’ENT, par exemple le module cahier de texte, parce qu’ils pensent que les parents n’auront pas accès à des ordinateurs connectés.</p> <p>Cet argument est à interroger car en fait quasi toutes les familles ont accès à Internet. Dans une enquête plus récente sur ce département, en 2010, nous avons relevé en moyenne des taux d’équipement de 99 %, mais les enseignants, à juste titre, peuvent s’interroger sur les capacités de ces parents, principalement dans les milieux défavorisés à échanger efficacement (technique, compréhension de la langue etc...). Peu de référents techniques chez les</p>

<p>prétexte que j'étais considéré comme le correspondant TICE avec décharge ».</p>	<p>enseignants sont capables de gérer au quotidien les parcs de machines et les réseaux. En effet, ils ne bénéficient pas de décharges de service suffisantes pour leur permettre d'effectuer ces tâches en dehors d'un volontariat épuisant trop souvent observé sur le terrain.</p> <p>Ces situations ne sont généralement pas pérennes, les référents deviennent moins disponibles, de ce fait les non-usages s'installent car il n'existe alors plus personne pour accompagner les enseignants dans la prise en main de ces différents outils.</p> <p>Nos différentes enquêtes ont d'ailleurs fait apparaître une absence criante de moyens humains d'accompagnement.</p>
--	---

La technologie est imposée

Les ENT, financés par les collectivités territoriales sont déployés dans tous les établissements sans consultation réelle. Ainsi, certains enseignants « réfractaires » de notre échantillon jugent le matériel mis à disposition peu pertinent par rapport à leurs besoins.

Tableau 3. La technologie est imposée – Exemples et commentaires

Citations	Commentaires
<p>« L'équipe pédagogique souhaite commander trois TNI « légers », nous souhaitons qu'au pire on les commande sur un fonds d'investissement. Chacun de ces TNI légers ne coûte que 750€ ».</p> <p>« La messagerie n'est pas pertinente pour les élèves »</p> <p>« Le fait d'avoir changé de version en milieu de deuxième année a été une erreur. On flingue l'environnement numérique de travail ».</p> <p>« Pour le TNI il faut passer par la réservation, ils ne sont pas assez nombreux dans l'établissement... ».</p> <p>« Dans la mesure où des systèmes de flicage des contenus peuvent être mis en place je n'utilise pas la messagerie. QUI peut techniquement lire les mails que le professeur envoie !!! »</p>	<p>Des enseignants de mathématiques relèvent que seuls deux TNI sont disponibles dans l'établissement. Ils ne peuvent donc pas ou peu les utiliser alors que des solutions seraient de s'équiper sur les fonds propres de l'établissement avec des outils plus légers et moins coûteux, par exemple des modules qui permettraient de transformer tout tableau blanc en TNI.</p> <p>Les non-usages peuvent être également liés à une absence de réflexion collective sur le paramétrage de logiciels comme l'ENT. Ainsi, des enseignants nous ont indiqué ne pas utiliser la messagerie de l'ENT parce qu'ils jugent qu'elle est sans intérêt notamment dans les échanges avec des membres autres que les administratifs, les parents ou les collègues.</p> <p>On peut imputer ces problèmes de paramétrage à une absence de réflexion autour d'une charte des usages qui aurait permis de réguler bons et mauvais usages.</p> <p>Changer d'environnement informatique en cours d'année scolaire est également problématique.</p> <p>Lors de nos visites dans ces établissements nous avons pu noter que ces matériels initialement prévus pour être mutualisés au sein d'une salle banalisée sont bien souvent « accaparés » par des enseignants ou des groupes disciplinaires faute d'une planification concertée et là encore de dialogue.</p> <p>Faute de charte d'usages la crainte d'un contrôle par les parents ou les hiérarchies est également présente.</p>

La technologie est épuisante

La technologie est jugée parfois comme peu efficace et épuisante, c'est le cas particulièrement du module « cahier de texte » d'un des ENT observés.

Tableau 4. La technologie est épuisante – Exemples et commentaires

Citations	Commentaires
<p>Dans le domaine de la vie scolaire un CPE nous indiquait :</p> <p>« Les CPE doivent porter le deuil de l’ancien logiciel utilisé, ancien logiciel qui permettait la gestion des absences et des retards des élèves..... il y avait la possibilité de faire du publipostage et de récupérer les récapitulatifs des absences. Nous sommes passés d’une Rolls-Royce à une 2CV ».</p> <p>Un Principal précisait :</p> <p>« Avec le logiciel précédent on pouvait sortir des statistiques et des graphiques permettant d’animer les conseils de classe, ou encore suivre les résultats d’un élève pendant toute sa scolarité au collège ».</p> <p>« L’utilisation du cahier de texte (de l’ENT) est trop compliquée, il y a beaucoup trop de fenêtres à ouvrir avant de pouvoir noter quelque chose ».</p> <p>« C’est très long. Sur l’ENT il y a une fonction de création de pages HTML. C’est finalement ingérable. C’est du n’importe quoi ! »</p> <p>« La formation à l’ENT a été une catastrophe !!!!! Elle ne correspondait pas à nos demandes ».</p> <p>« Les classes mobiles, personne ne s’en sert pour l’instant, on attend de suivre une formation ».</p>	<p>Dans ce cas, si la politique de l’établissement n’impose pas un usage obligatoire de cet outil de cahier de texte, il est peu utilisé car il représente pour certains un recul au regard du cahier de texte sur support papier.</p> <p>Dans le même ordre d’idée d’autres modules ne sont pas utilisés car ils sont jugés trop complexes, notamment au regard des outils de type blogs¹¹ ou des « assistants » de concepteurs de sites personnels.</p> <p>Les non-usages, au regard de la complexité des matériels sont dus également au manque de formation dénoncé par les enseignants.</p> <p>Ainsi, en ce qui concerne l’ENT la formation a été bien souvent vue uniquement au travers des aspects des modules de vie scolaire.</p> <p>Nous relevons que ces formations ont été effectuées par des technico-commerciaux des entreprises informatiques conceptrices des ENT.</p> <p>Le manque de formation impacte aussi sur les non-usages. C’est le cas des classes mobiles qui sont parfois remises à l’image des MO5 et TO7 du plan IPT dans les réserves des établissements.</p>

Un 5e ITEM : la spécificité française des ENT : un faible usage au service de la pédagogie

Si globalement nos quatre items de non-usage des TICE se retrouvent dans les discours des 30 enseignants, force est de constater qu’une « clef de non-des usages » nous échappe encore. En fait celle-ci n’est pas seulement constatable au sein de notre population de « refusants » mais sur une large majorité (soit au total plus de 80 personnes) des enseignants interrogés pourtant utilisateurs réguliers des outils de vie scolaire des ENT.

¹¹ Sur la période de réalisation de nos enquêtes de terrain les usages pédagogiques des réseaux sociaux de type Facebook étaient encore peu développés chez les enseignants interrogés.

Pratiquement tous les enseignants revendiquent le non-usage ou de faibles usages du module « ressources pédagogique. Pourtant celui qui est souvent mis en avant dans la communication institutionnelle autour des ENT.

Tableau 5 spécificité française des ENT : un faible usage au service de la pédagogie – Exemples et commentaires

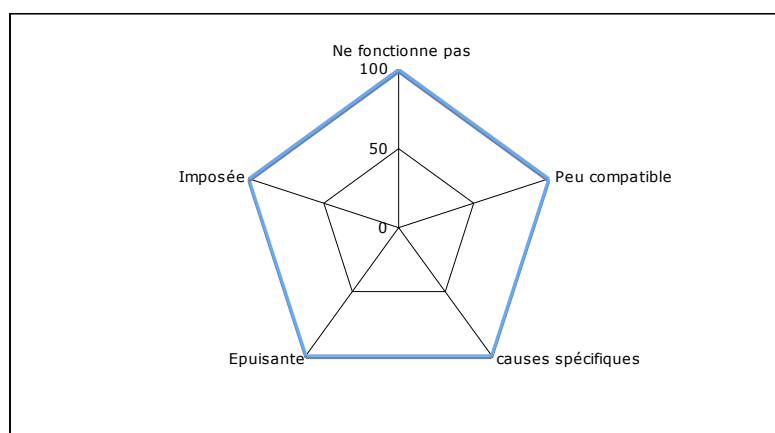
Citations	Commentaires
<p>« Je préfère que les élèves prennent la peine de recopier. Si un élève était absent, je réfléchirais cependant à chaque situation ».</p> <p>« L'ENT n'est pas destiné à un usage pédagogique dans mon cours ».</p> <p>Ou encore de façon plus radicale :« Les cours en ligne, ça sert à rien, car ils ont déjà les livres ».</p> <p>« Je n'ai jamais songé à déposer des cours sur l'ENT, plus tard peut-être ».</p>	<p>Les ENT français laissent à penser qu'ils sont assez proches des LMS (Learning Management System). Cependant les ENT français sont majoritairement construits et pensés à partir de modules de gestion administrative d'établissements scolaires auxquels on aurait ajouté des modules d'apprentissage alors que les LMS sont avant tout des environnements pour apprendre auxquels on ajoute parfois des modules de gestion administrative à l'image des LMS diffusés dans le monde anglo-saxon comme « Frontier » ou « Frog ».</p> <p>Pour certains enseignants le statut du document électronique est inférieur à celui d'un document pédagogique canonique comme un livre ou un manuel scolaire.</p> <p>Une autre revendication du non-usage, toutefois un peu moins fréquente, est tout simplement une méconnaissance des usages potentiels de l'ENT.</p>

Bien sûr, il serait nécessaire d'aller au-delà de ce simple constat, mais là encore son explicitation, très spécifique à la conception française des ENT dépasserait le cadre de cet article.

En conclusion et en perspective

Notre modèle schématique comporte une cinquième dimension : « la cause spécifique de non usage ». À l'heure actuelle ce n'est encore qu'un construit hypothétique d'indicateurs mesurables, mais l'outil sera la base de nos futurs travaux portant sur la dichotomie usages / non-usages des TICE :

Figure 1 : Proposition de grille d'analyse à 5 dimensions des non-usages



Par ailleurs, interroger nos 30 enseignants « réfractaires » trois ans après permettrait sans doute de constater des évolutions diverses. À titre d'hypothèse, on peut penser à une naturalisation progressive des usages pour les outils de vie scolaire de l'ENT, mais sans doute également un constat de faibles ou non-usages des modules pédagogiques serait-il conforté, alors qu'en dehors des ENT on observe de nouvelles formes non institutionnelles d'accès et de partage de la documentation didactique numérisée par les enseignants. Pour conclure soulignons aussi que, souvent dans la littérature prescriptive, il est encore sous-entendu est que le simple fait de « convertir » les enseignants suffirait pour développer et généraliser l'usage des TICE. Alors que l'explication des causes du non-usage des technologies n'est pas aussi simpliste et manichéenne, comme le montre notre approche qui passe principalement par la compréhension de la perception des acteurs impliqués, même si d'autres approches méthodologiques pourraient également être mises en place, par exemple, des enquêtes quantitatives randomisées permettant ainsi de comprendre pourquoi un même dispositif de technologie éducative fonctionne bien dans un cadre scolaire et pas dans un autre ! Pour aller plus loin, nous pensons qu'une des missions de la recherche en technologie éducative et une légitimation de sa fonction sociale, pourrait être de proposer un « bon usage du non-usage des TICE » car : cerner des non-pratiques, ou des « mauvaises pratiques éducatives » est au moins aussi utile que la recension et la description, plus habituelles pour la recherche, (en particulier en TICE) des « bonnes pratiques », dont on connaît aussi la difficulté à les reproduire ou à les généraliser.

Nb : les références très anciennes ou les textes difficiles d'accès sont en notes de bas de page. Par ailleurs, pour illustrer nos auteurs de référence, nous avons choisi de préférence, lorsque cela était possible, d'indiquer des références sitographiques.

Bibliographie

- Alain (Chartier, É). (1932). *Propos sur l'éducation*, Paris : P.U.F.
- Baron, G-L/ (1997). « Des Technologies "nouvelles" en éducation ? », *Recherche et Formation*, Vol 26, Paris : INRP. <http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR026-09.pdf>
- Bertrand, C. et Metzger, J-L. (2009). « Ordinateurs portables dans les collèges et construction d'usages » In J-L Rinaudo et F. Poyet (Eds), *Environnements numériques en milieu scolaire : quels usages et quelles pratiques ?*, Lyon : INRP
- Brunswick, E. (1970). « Système scolaire et innovation technologique en France », *Revue Française de Pédagogie*, Paris : INRP. http://www.inrp.fr/edition-electronique/archives/revue-francaise-de-pedagogie/web/fascicule.php?num_fas=19
- Chaptal, A. (2007). « Usages prescrits ou annoncés, usages observés, Réflexions sur les usages scolaires du numérique par les enseignants », *Document numérique*, vol. 10, Lavoisier
- Cinéma ou Télévision scolaire. (1953). *Films et Documents*, Mars 1953.
- Coumaré, M. (2008a), « La formation à distance des enseignants par la radio au Mali, Analyse des effets d'une innovation », *Distances et savoirs*, vol. 6, Lavoisier.
- Coumaré, M. (2008b), *La formation à distance (FAD) et les technologies de l'information et de la communication pour l'éducation (TICE) au service de la professionnalisation des enseignants au Mali : une approche évaluative de dispositifs expérimentaux*, Thèse de Doctorat de l'Université de Rouen, <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00545798/fr/>
- Cuban, L. (1999), « Don't blame teachers for low computer use in classrooms », *Los Angeles Times*, August 22.
- Cuban, L. (2006), « The Laptop Revolution Has No Clothes », *Education. Week*, October 17
- Daguet, H. (2007). « Vers une catégorisation des usages TICE des enseignants, L'opération landaise, "un collégien, un ordinateur portable" », *Actes du Colloque AREF 2007*, Strasbourg.
- Daguet, H. (2009). « La mise à disposition d'ordinateurs portables et ses effets sur la pédagogie et les usages Tice des enseignants » In J-L Rinaudo et F. Poyet (Eds), *Environnements numériques en milieu scolaire : quels usages et quelles pratiques ?*, Lyon : INRP.
- Debray, R. (1991). *Cours de médiologie générale*, Paris : Gallimard.
- Depover, C. & al. (2009). *La recherche en technologie éducative, Un guide pour découvrir un domaine en émergence*, Paris : Archives Contemporaines.
- Depover, C. & Strebelle1, A. (1997), « Un modèle et une stratégie d'intervention en matière d'intégration des TIC dans le processus éducatif » In L-O Pochon & A. Blanchet (Eds). *L'ordinateur à l'école : de l'introduction à l'intégration*, Neuchâtel : IRDP <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000821/fr/>
- Dieuzeide, H. (1958) *Place et fonction de la télévision dans le système éducatif français*, Paris :Flammarion.
- Finkielkraut (2011) <http://education.blog.lemonde.fr/2011/04/21/finkielkraut-%C2%ABni-la-droite-ni-la-gauche-ne-veillent-sur-lecole-%C2%BB/>, avril 2011, entretien avec Alain Finkielkraut publié sur papier dans le supplément *Monde Education* au quotidien *Le Monde* daté du 13 avril, sous le titre : Que faire quand les bons élèves sont traités de bouffons ou de collabos ?

Glikman, V. (1997). « Quand les formations d'adultes "surfent" sur les nouvelles technologies », Recherche et formation, Paris :INRP, <http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR026-07.pdf>

Karsenti, T. et Collin, S. (2011). Avantages et défis inhérents à l'usage des ordinateurs au primaire et au secondaire : Enquête auprès de la Commission scolaire Eastern Townships. Synthèse des principaux résultats, Montréal : CRIFPE. <http://www.karsenti.ca/pdf/scholar/RAP-karsenti-92-2011.pdf>

Khaneboubi, M., (2009). « Description de quelques caractéristiques communes aux opérations de dotations massives en ordinateurs portables en France », STICEF, ATIEF. http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2009/06r-khaneboubi/sticef_2009_khaneboubi_06.htm

Liautard D, Marquet P, Wallet J, (2005). « L'enseignement scolaire », Distance et savoirs, vol3, 3-4/2005, Paris : Lavoisier

Loiret, P.-J. (2007). L'université Virtuelle Africaine, Thèse laboratoire CIVIIC – Université de Rouen, http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/19/29/21/PDF/These_PJLoiret_28nov07.pdf

Moeglin, P. (1998). L'industrialisation de la formation, état de la question, Paris : Centre National de Documentation Pédagogique.

Moeglin P. (2005), Outils et médias éducatifs, une approche communicationnelle, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Perriault, J. (1994). « Les multidébats du multimédia », Le monde de l'éducation, Novembre 1994.

Rinaudo, J-L. & Ohana, D. (2007). « Puisqu'ils ont des ordinateurs », Actes du Colloque AREF 2007, Strasbourg. http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Jean-Luc_RINAUDO_456.pdf

Rinaudo, J-L. & Poyet, F. (Eds). (2009). Environnements numériques en milieu scolaire : quels usages et quelles pratiques ?, Lyon : INRP.

Thành Khôi, L. (1965). « Dimension historique de l'éducation », Tiers-Monde, Paris : Armand Colin. http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/tiers_0040-7356_1965_num_6_22_2105

Villemonteix, F. (2007). Les animateurs informatiques, Thèse de doctorat Paris5 - EDEA, http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/20/26/65/PDF/These_Francois_Villemonteix.pdf

Wallet, J., Valerien, J. & Guidon, J. (2003), Enseignement à distance et apprentissage libre en Afrique subsaharienne, Paris : Editions Unesco

Wallet, J. (2004). « Observer une séquence pédagogique médiatisée », in Astolfi, J-P. (Dir.). Savoirs en action et acteurs de la formation, Rouen : Presses Universitaires de Rouen.

Wallet, J. & Guidon, J. (2008), Formation à distance en Afrique francophone subsahariennes : études comparées, Paris : Editions de l'Unesco.

Wallet, J. (2010). « Technologie de l'éducation et gouvernance des systèmes éducatifs » In Charlier, B. & Henri F., (Eds.). La technologie de l'éducation, Paris : PUF.

Wallet, J. (2011), « Peut-on se passer des manuels scolaires », Actes de la 7ième journée Pierre Guibert, IUFM de Montpellier, 16 Février 2011.

Wolton, D. (1999), Internet et après ? Une théorie critique des nouveaux médias, Paris : Flammarion.