



Formation et accompagnement des enseignants des collèges dans un contexte d'intégration du numérique

Dima Hanna, Christiana Charalampopoulou, Seraphin Alava, Christophe Piombo

► To cite this version:

Dima Hanna, Christiana Charalampopoulou, Seraphin Alava, Christophe Piombo. Formation et accompagnement des enseignants des collèges dans un contexte d'intégration du numérique. Professionnalisation des acteurs de l'Ecole au prisme des collaborations. Recherche, innovation, institution., 2019. halshs-02495126

HAL Id: halshs-02495126

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02495126>

Submitted on 1 Mar 2020

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.



EFTS
EDUCATION FORMATION
TRAVAIL SAVOIRS

UNIVERSITÉ TOULOUSE
Jean Jaurès

ENSFEA
ÉCOLE NATIONALE SUPÉRIEURE DE
FORMATION DE L'INGÉNIEUR AGRICOLE

du 8 au 11 juillet 2019

RENCONTRES INTERNATIONALES DU RÉSEAU RECHERCHE EDUCATION FORMATION

Formation et accompagnement des enseignants des collèges dans un contexte d'intégration du numérique

Dima Hanna (EFTS)
Christiana Charalampopoulou (EFTS)
Séraphin Alava (EFTS)
Christophe Piombo (DANE)

Introduction

Le contexte et les conditions du métier de l'enseignant en France, comme dans de nombreux pays, ont évolué au cours de cette dernière décennie et ont bousculé ses formes traditionnelles. Plusieurs chercheurs (Lang, 1999 ; Maroy, 2006) ont montré les conséquences de ces transformations et ont analysé les évolutions du professorat. Maroy (2006) rappelle que la teneur de ces transformations se structure autour de trois pôles : des changements économiques (développement du niveau général de « compétences » de la population active, efficacité et efficience des systèmes d'éducation et de formation, « adéquation » des formations), culturels (individualisation accrue) et sociaux (inégalités croissantes).

En France, depuis une dizaine d'années, nous assistons à des réformes dans le métier de l'enseignant. Celles-ci touchent de nombreuses facettes de sa professionnalisation, telles que la formation, le recrutement, l'intégration du numérique, etc. De la maternelle au lycée, le système éducatif s'est engagé dans des transformations pédagogiques nécessitant de mobiliser fortement les potentialités du numérique. À cet égard, la validation du Certificat Informatique et Internet (C2i)¹ est devenue une étape indispensable pour l'acquisition du diplôme d'enseignant. De même, de nombreuses innovations technologiques sont apparues dans le système éducatif français. Celles-ci peuvent prendre la forme de dispositifs (Environnements Numériques de Travail – ENT) ou d'éléments de programme de primaire ou collège (apparition de l'initiation à la programmation et à l'algorithmique). Ces réformes technologiques sont accompagnées par deux stratégies : celle d'équipement et celle de formation.

La présente communication vise à interroger la professionnalisation des enseignants du second degré en lien avec le numérique en passant par le biais de la formation continue. Plus particulièrement, nous nous posons les questions suivantes : quels dispositifs de formation continue liés au numérique sont mis en place par l'institution ? Les enseignants se sentent-ils formés au numérique ?

Dans un premier temps, nous définirons la notion de professionnalisation dans le domaine de la formation continue. Ensuite, nous exposerons quelques résultats d'une

¹ Le C2i atteste des compétences professionnelles dans l'usage pédagogique des technologies numériques, communes et nécessaires à tous les enseignants et formateurs pour l'exercice de leur métier.

recherche sur la formation des enseignants des collèges de l'Académie de Toulouse au numérique en étudiant le cas du dispositif « Environnement Numérique de Travail (ENT) ».

Enfin, le Délégué Académique au Numérique (DAN) de l'Académie de Toulouse nous présentera les dispositifs de formation et d'accompagnement mis en place par sa structure à l'intention des enseignants.

La professionnalisation des enseignants : définitions

Il nous semble important de définir, en premier lieu, le concept de la professionnalisation, afin de dépasser l'ambiguïté de son sens. Ensuite, nous évoquerons le rôle de la formation continue dans la professionnalisation des enseignants en lien avec l'intégration du numérique dans leurs pratiques professionnelles.

Depuis les années 1980, le concept de professionnalisation est l'objet de multiples réflexions, écrits et débats. Cependant, aucun modèle de professionnalisation du corps enseignant ne semble encore faire l'unanimité à ce jour.

D'après Rey (1998), le terme « professionnalisation » est issu de l'anglais *to professionalize*, verbe qui désigne l'action offrant la possibilité de maîtriser une activité professionnelle. Il est souvent opposé au concept de qualification et associé également à la notion de compétence. Pour Bourdoncle (1991), la professionnalisation correspond au « processus d'amélioration collective du statut social de l'activité » (p. 76). Selon Wittorski (2007), la professionnalisation relève avant tout d'une intention sociale de rendre les « travailleurs au sens large » plus « professionnels », ce qui signifie qu'ils doivent avoir des connaissances approfondies de leur action et de leur métier en général, savoir s'adapter à des situations variées et complexes et développer leur autonomie. La professionnalisation s'inscrit « dans un mouvement social, politique et économique par lequel les professionnels visent à développer leur identité, la qualité de leurs savoir-faire, leurs outils et leurs techniques » (*Ibid.* p. 23).

En s'appuyant sur les travaux de cet auteur, dans notre recherche, nous comprenons la professionnalisation comme le processus de « fabrication » d'un professionnel par la formation (Wittorski, 2007, p. 15). La professionnalisation des enseignants du secondaire se déroule en plusieurs temps : la formation initiale, qui se conclut avec l'obtention du master MEEF², et la formation continue qui permet aux enseignants de se former tout au long de leur carrière professionnelle. La formation continue désigne « les actions de formation dont le public se caractérise par le fait qu'il se reconnaît une expérience professionnelle et/ou sociale et qu'il est déjà engagé sur cette base dans la production de représentations relatives à ses activités présentes ou futures » (Barbier, 2011, p. 74). Les institutions qui s'occupent de la formation continue sont les organismes prescripteurs (Ministère, Rectorat) et leur rôle est de concevoir, organiser, mettre en œuvre et évaluer des situations provoquant et favorisant des apprentissages susceptibles de réinvestissements techniques, conceptuels et relationnels (Bouyssières, 2013). La formation continue est un des vecteurs importants pour accélérer le processus de professionnalisation. Selon Perrenoud (1996), il s'agit d'une importante source potentielle de professionnalisation, puisqu'elle offre aux enseignants l'occasion de mettre à jour leurs connaissances, de se perfectionner, de maîtriser de mieux en mieux les qualifications et les règles éthiques à mettre en œuvre pour atteindre des objectifs de façon efficace. Enfin, la professionnalisation suppose une capacité collective d'auto-organisation de la formation continue et sa prise en charge par une corporation (Perrenoud, 1993).

² Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

L'intégration pédagogique des Technologies d'Information et de la Communication (TIC)

En s'appuyant sur la formulation de Tchameni Ngamo et Karsenti (2009), l'expression « intégration pédagogique des TIC » désigne une incorporation des technologies de l'information et de la communication pour faciliter le processus d'enseignement et d'apprentissage à l'école. Il est important de souligner qu'une intégration efficace des TIC ne peut se réaliser sans formation à l'appui. Dans le même sens, Lebrun (2004) précise que « former les enseignants aux TIC c'est d'abord donner un environnement favorable à l'apprentissage d'un usage réfléchi des TIC dans le cadre de leurs enseignements ». De même, de nombreuses recherches s'accordent sur la nécessité d'évoluer d'une formation technocentrée pour tendre vers une formation technopédagogique, une formation à l'intégration et aux usages pédagogiques des TIC. Les chercheurs insistent aussi sur la nécessité de profiter de la valeur ajoutée pédagogique rendue possible avec l'usage des TIC pour permettre une amélioration de la pédagogie et du rapport au savoir (Perrenoud, 1996 ; Karsenti, Peraya et Viens, 2002).

Karsenti et Tchameni Ngamo (2007) mettent en évidence deux types d'emploi des TIC. D'une part, les usages des TIC comme objet d'apprentissage et, d'autre part, les usages pour l'acquisition des connaissances et l'enseignement des disciplines. Ces chercheurs déclarent que les usages des TIC se résument notamment à la recherche et au traitement d'informations, à l'interaction entre apprenant et machine, à la communication entre les pairs, à l'échange des ressources, à la production des documents, à la présentation des contenus, etc.

Une recherche sur la formation des enseignants à l'usage de l'ENT

Dans cette partie, nous présenterons une recherche³ menée auprès des enseignants en collège qui porte sur leur formation à l'usage de l'ENT. Nous chercherons à comprendre le ressenti de ces enseignants sur les formations reçues en lien avec l'ENT ainsi qu'à répertorier leurs manques et leurs besoins. Notre question de départ est la suivante : les enseignants se sentent-ils formés à l'usage de l'ENT ? Pour rappel, l'ENT est un portail informatique de services accessible par une connexion Internet et mis à disposition de tous les acteurs de la communauté éducative.

Sur le plan méthodologique, nous avons mené une enquête par questionnaire et par entretien semi-directif auprès des enseignants des collèges de l'Académie de Toulouse. 238 enseignants ont répondu à notre questionnaire. Nous avons également interviewé huit d'entre eux. Ici, seuls les résultats les plus significatifs pour répondre à notre questionnement sont mobilisés.

Les données recueillies par questionnaire ont révélé que la majorité des enseignants (environ 60%) ont suivi des formations à l'usage de l'ENT durant leur carrière professionnelle. Pour les enseignants qui sont bien formés, l'ENT constitue un plus ; ils ne pourraient pas revenir en arrière. Ils l'utilisent principalement comme outil de communication avec les parents d'élèves et avec les collègues enseignants ainsi que comme base de mutualisation des savoirs propres aux enseignants. Ceux qui n'ont pas été formés sont cependant censés utiliser cet outil ou certains de ses services (ex. cahier de textes) dans leurs

³ Hanna, D. et Charalampopoulou, C. (2019). Travail collaboratif sur l'ENT et innovation dans les pratiques professionnelles des enseignants, *Spirale*, 63, 23-35.

pratiques professionnelles. Pour ce faire, ils sont accompagnés par le référent pour les ressources et usages pédagogiques numériques (RUPN)⁴ de leur établissement.

À travers leurs réponses, nous avons également distingué différents profils d'enseignants en fonction du niveau de formation reçue. *Primo*, ceux qui n'ont pas du tout reçu de formation et qui dénoncent ce manque dans leur professionnalisation. Parmi eux, il y a ceux qui regrettent l'absence de formations portant sur l'usage de l'ENT à des fins pédagogiques. Dans le *verbatim* de ces enseignants, le manque de formation « concrète » et « fine » représente une minorité d'enseignant.

Secundo, ceux qui utilisent l'ENT dans ses fonctions basiques (ex. messagerie, cahier de textes) et affirment que cet outil est compliqué dans son appropriation. Par ailleurs, ces enseignants sont parfois critiques envers le type de formation proposée en lien avec l'ENT (ex. formations pour le déploiement et non pour l'utilisation de l'outil).

Tertio, ceux qui sont des autodidactes et cherchent à se former en fonction de leurs besoins. Dans certains cas, des enseignants de l'équipe pédagogique locale jouent un rôle de formation important au sein de l'établissement. Par exemple, quelques enseignants-référents ENT (RUPN) interviewés assurent le rôle de formateur au sein de leur collège. Leur mission est d'accompagner leurs collègues dans l'usage pédagogique et collaboratif de l'outil.

Concernant le contenu des formations suivies, plus de la moitié de l'échantillon a bénéficié d'une formation de présentation générale de l'ENT. La deuxième thématique la plus répandue a été l'usage pédagogique de l'ENT. Aux deux dernières places arrivent les formations aux outils de la communication et aux outils collaboratifs sur l'ENT. Enfin, une minorité a été formée à l'administration de la plateforme. Cela concerne souvent des administrateurs ou des référents ENT (RUPN) dans leur collège.

Pour ce qui a trait au niveau de compétences d'utilisation de l'ENT, la moitié des répondants se considèrent comme « intermédiaires ». Suivent ceux qui s'auto-caractérisent comme « avancés » (20% environ) ou « novices » (15% environ). Enfin, les « experts » (3% environ) et les « pas compétents » (3% environ) sont peu nombreux.

L'état actuel des dispositifs de formation mis à la disposition des enseignants

Les actions portées par l'Académie ont pour but de permettre aux enseignants et aux élèves de profiter de toutes les opportunités offertes par le numérique. Une instance de gouvernance de la stratégie numérique, co-pilotée par le DAN et un DASEN⁵, est mise en place pour conduire les actions en cohérence avec la politique académique développée au sein des groupes académiques Collège, ASH, 1^{er} degré, bac-3+3, décrochage et de la mission *Lire Dire Ecrire*. Concernant les actions de formation, elles mettent l'accent sur l'usage pédagogique des outils et des ressources numériques et sur les enjeux sociétaux. Parmi ces actions, nous pouvons citer :

- formation par le partage de pratiques reconnues entre pairs ;
- accompagnement à l'acquisition de la compétence 9 du référentiel des métiers du professorat ;
- accompagnement des pratiques pédagogiques offertes par le numérique (activités, projets) en écoles, collèges et lycées ;

⁴ Le réseau des RUPN est animé par la Délégation Académique pour le Numérique Éducatif (DANE).

⁵ Directeur Académique des Services de l'Éducation Nationale

- accompagnement des usages pédagogiques des ressources disponibles et identifiées sur les services numériques nationaux pour l'éducation (Éduthèque, Myriaé, BRNE, etc.) ;
- expérimentation des formations professionnelles aux nouvelles compétences induites par la numérisation de l'économie (dans le cadre de PROFAN).

La Délégation académique au numérique éducatif (DANE) de Toulouse porte le projet des EDUI@b, des tiers-lieux implémentés à ce jour dans 24 établissements de l'académie. Ce sont des lieux d'impulsion, de production et de diffusion de projets numériques à tester et à évaluer. L'objectif est avant tout de mettre en valeur et en réseau ceux qui mettent en place des pratiques pédagogiques innovantes et orientées vers l'apprentissage de la créativité. Ils favorisent les temps d'échanges et de mutualisation entre pairs à l'échelle locale pour faire émerger des organisations apprenantes sur les territoires, au plus proches des besoins. L'objectif est de renouveler la formation enseignante, d'enrichir les dynamiques individuelles et collectives de développement professionnel. Ces EDUI@b animés par les RUPN, forment un réseau qui reconnaît et valorise les ressources humaines de proximité. Il pourrait à termes être structuré par un écosystème d'open badges. La DANE fait vivre un EDUI@b académique qui expérimente avec un groupe de formation de formateurs de nouvelles modalités et objets de formation. Les EDUI@b locaux contribuent à leur essaimage.

En parallèle, l'Éducation nationale met à disposition le dispositif M@gistère qui propose près de 400 parcours de formation à tous les personnels de l'éducation nationale en inscription libre et en autonomie.

Discussion et perspectives

Dans le cadre de la professionnalisation des enseignants, la formation continue est l'une des conditions pour que l'intégration pédagogique des TIC devienne une réalité (Karsenti *et al.*, 2012). Notre recherche a montré qu'une proportion non négligeable d'enseignants (environ 40%) n'a pas été formée à l'usage de l'ENT. Or, quand les enseignants ont des occasions de se former à l'usage pédagogique des TIC, ils les intègrent plus facilement aux activités pédagogiques en salle de classe (Villeneuve, Karsenti et Collin, 2013). Les professionnels non formés de notre étude ne se sentent pas compétents avec cet outil et, par conséquent, font un usage simple et basique de ces services. Il s'agit souvent des enseignants qui ne voient pas la plus-value de l'ENT car ils en ont une vision très superficielle. De plus, ils trouvent son appropriation chronophage.

Par ailleurs, les données de notre recherche font surgir un « effet établissement » qui se traduit par la différenciation des types de formations intra-établissement (ex. réunions d'information). Nous pouvons ainsi parler de la présence ou non d'une « culture de l'ENT » au sein d'un collège. Cette capacité collective d'auto-organisation de la formation continue, vectrice de professionnalisation (Perrenoud, 1993), peut jouer un rôle important dans l'intégration de l'ENT dans les pratiques professionnelles des enseignants. Les dispositifs mis en place par le Ministère de l'Éducation nationale et la DANE participent à cette professionnalisation en lien avec l'intégration des TIC.

La formation continue cependant n'est que l'un des multiples facteurs qui influencent l'usage des TIC et ne peut pas être la pierre angulaire. En effet, l'âge des utilisateurs peut avoir des conséquences sur l'usage des outils numériques. Un public jeune de « digital natives » aura plus de facilité à aller naturellement vers l'usage des TIC. De surcroît, il peut y avoir des écarts entre les connaissances et compétences transmises par les formateurs et l'application en classe (Deaudelin *et al.*, 2002). Enfin, il paraît que la formation continue suscite des changements dans les pratiques professionnelles, modifications qui sont souvent non permanentes (Guskey, 2002).

Dans ce chapitre, nous avons tenté de valoriser le triptyque « recherche, innovation, institution » qui régit le processus de professionnalisation des enseignants. Comme vu auparavant, les acteurs peinent à suivre le rythme du changement en lien avec l'innovation technologique et pédagogique imposée par l'institution. Pour mieux accompagner et renforcer la formation continue des enseignants, il serait opportun de mettre au service de l'institution les résultats de la recherche en lien avec l'innovation. Pourquoi ne pas créer éventuellement un partenariat entre la DANE de Toulouse et les chercheurs de l'UMREFTS⁶ afin de mieux accompagner les enseignants ? La recherche pourrait contribuer à repérer et à identifier les besoins des enseignants par rapport à leur formation au numérique. D'ailleurs, les acteurs de l'école ont souvent recours à des chercheurs en sciences de l'éducation externes à leur contexte, afin de résoudre des problèmes (Dolbec et Clément, 2000).

Bibliographie

Barbier, J.-M. (2011). *Vocabulaire d'analyse des activités*. Paris : Presses Universitaires de France.

Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue française de pédagogie*, 94, 73-92.

Bouyssières, P. (2013). Formation et formateurs. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 131-135). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Deaudelin, C., Dussault, M. et Brodeur, M. (2002). Impact d'une stratégie d'intégration des TIC sur le sentiment d'auto-efficacité d'enseignants du primaire et leur processus d'adoption d'une innovation. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(2), 391-410.

Dolbec, A. et Clément, J. (2000). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 199-224). Sherbrooke : Éditions du CRP.

Guskey, T.R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3-4), 381-391.

Hanna, D. et Charalampopoulou, C. (2019). Travail collaboratif sur l'ENT et innovation dans les pratiques professionnelles des enseignants, *Spirale*, 63, 23-35.

Karsenti, T., Peraya, D. et Viens, J. (2002). Conclusion – Bilan et perspectives de la recherche sur la formation des maîtres à l'intégration pédagogique des TIC, *Revue des sciences de l'éducation*, 28(2), p. 459-470.

Karsenti, T. et Tchameni Ngamo, S. (2007). Qualité de l'éducation en Afrique et rôle potentiel des TIC. *International review of education*, 53, 665–686.

Karsenti, T. et Tchameni, N. (2009). *Intégration pédagogique des TIC en Afrique : Stratégies d'action et pistes de réflexion*. Paris : L'Harmattan.

Karsenti, T., Garry, R.-Ph., Benziane, A., N'Goy-Fiama, B. et Baudot, F. (2012). *La formation de formateurs et d'enseignants à l'ère du numérique : stratégies politiques et*

⁶ Unité Mixte de Recherche « Éducation, Formation, Travail, Savoirs »

accompagnement pédagogique, du présentiel à l'enseignement à distance. Montréal, Canada : Réseau international francophone des établissements de formation de formateurs (RIFEFF) / Agence universitaire de la Francophonie (AUF).

Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants. Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris : Presses Universitaires de France.

Lebrun, M. (2004). La formation des enseignants aux TIC : allier pédagogie et innovation. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 1(1), 11.

Maroy, C. (2006). *Ecole, régulation, marché*. Paris : Presses Universitaires de France.

Perrenoud, P. (1993). Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1), 59-76.

Perrenoud, P. (1996). *Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants, analyse des pratiques et prise de conscience*. Bruxelles : De Boeck.

Rey, A. (1998). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Le Robert

Villeneuve, S., Karsenti, T. et Collin, S. (2013). Facteurs influençant l'utilisation des technologies de l'information et de la communication chez les stagiaires en enseignement du secondaire. *Éducation et francophonie*, 41(1), 30-44.

Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.