



HAL
open science

Quel accompagnement pour quelles compétences médiatiques? : entre innovation pédagogique et pratiques quotidiennes

Carine Aillerie

► **To cite this version:**

Carine Aillerie. Quel accompagnement pour quelles compétences médiatiques?: entre innovation pédagogique et pratiques quotidiennes. Centre d'études sur les Jeunes et les Médias. Les jeunes : acteurs des médias, participation et accompagnement., , pp.98-107, 2015, 978-2-9549483-0-0. hal-03350109

HAL Id: hal-03350109

<https://hal.science/hal-03350109v1>

Submitted on 21 Sep 2021

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.

Copyright

Quel accompagnement pour quelles compétences médiatiques ? Entre innovation pédagogique et pratiques quotidiennes : le cas du projet européen iTEC (*innovative Technologies for an Engaging Classroom*)

KARINE AILLERIE

Résumé

Dans le cadre d'un projet expérimental de recherche-action centrée sur la construction de ressources numériques par les élèves (projet européen iTEC « *innovative Technologies for an Engaging Classroom* »), nous posons la question de l'accompagnement pédagogique éventuellement spécifique qui se met en place dans la classe et en-dehors pour l'éducation aux médias. La question de fond propose de confronter le champ de l'innovation pédagogique déclarée comme telle avec les objectifs formels de l'éducation aux médias.

Pour citer cet article

Karine Aillerie, « Quel accompagnement pour quelles compétences médiatiques ? Entre innovation pédagogique et pratiques quotidiennes : le cas du projet européen iTEC (*innovative Technologies for an Engaging Classroom*) », in Marlène Loicq et Florence Rio (dir.), *Les jeunes : acteurs des médias. Participation et accompagnement* [pdf], éditions du Centre d'études sur les Jeunes et les Médias, 2015, pp. 97-107 [ISBN 978-2-9549483-0-0].

KARINE AILLERIE
TECHNE, Université de Poitiers

Philosophe de formation, après avoir été une quinzaine d'années documentaliste certifiée en établissement scolaire et en charge de la formation continue des enseignants documentalistes, Karine Aillerie a soutenu en 2011 une thèse en sciences de l'information et de la communication traitant des pratiques informationnelles informelles d'adolescents sur le Web. Elle est aujourd'hui chargée d'expérimentations et de veille à la Direction de la recherche et du développement sur les usages du numérique éducatif (Réseau Canopé, ancien CNDP). Elle est également chercheuse associée à l'équipe TECHNE (EA6316 – Université de Poitiers) et membre de l'ANR TRANSLIT .

Depuis le tournant des années 2000, la focalisation est forte de la part des chercheurs, sondeurs et praticiens sur les compétences numériques des enfants, adolescents et jeunes adultes (AILLERIE, 2013). L'argument commun à toutes ces investigations est la large diffusion des usages connectés dans les sociétés et l'appropriation nécessaire, souvent jugée spécifique, des technologies de l'information et de la communication (TICs) par les plus jeunes. Au sein de l'institution scolaire, la mise à niveau des référentiels, et plus globalement des exigences d'apprentissage, relève de la même préoccupation : « coller » aux pratiques sociales.

Il s'agit en effet, stratégiquement, de « *Faire entrer l'école dans l'ère du numérique*¹ » et non pas l'inverse, laissant entendre que jusqu'alors l'école en serait restée à l'écart. Une question reste dans l'ombre cependant : celle des pratiques médiatiques et numériques des enseignants eux-mêmes et du possible transfert de l'usage personnel de l'enseignant, en majorité « autodidacte numérique », vers sa pratique de classe. En effet, les enseignants correspondent aux catégories de population pour lesquelles les usages sont quantitativement importants et qualitativement diversifiés (BIGOT & CROUTTE, 2013 ; DONNAT, 2009). Cette pratique ne se perçoit pourtant que difficilement dans la sphère professionnelle. L'enquête PROFETIC (MEN 2012-2014) décrit ainsi des enseignants équipés et pratiquants, convaincus de l'intérêt des TICs pour l'enseignement, mais dont les usages professionnels se contiennent en amont de la pratique de classe (préparation des cours plutôt qu'intégration dans le partage avec les collègues, mise en activité des élèves, communication avec les familles, ou évaluation). Cet état de fait justifie sans doute en partie l'injonction ministérielle quant à faire coïncider école et numérique. Cette volonté institutionnelle est par ailleurs à rapprocher d'exigences plus larges, déclinées sous la forme d'une série de « compétences clés » identifiées comme cruciales pour « l'éducation et la formation tout au long de la vie » de l'élève et du citoyen du 21^e siècle (UNESCO 2001 ; CERI, 2013). Parmi ces compétences clés, qui ne se limitent ni au temps ni à l'espace de la scolarisation, la compétence numérique occupe une place transversale et se rapporte à une maîtrise des dispositifs techniques pour « obtenir, évaluer, stocker, produire, présenter et échanger des informations, et pour communiquer et participer via l'internet à des réseaux de collaboration » (UNION EUROPÉENNE, 2006). Au travers de cette compétence numérique, peuvent être lisibles les compétences de nature informationnelle, médiatique ou translittéracique (SUE et al., 2007 ; DELAMOTTE et al., 2014), qui nous occupent. Ces compétences sont également ciblées dans le cadre de projets expérimentaux, portés par des partenaires universitaires et / ou des industriels, connus et validés par les ministères mais mis en œuvre en dehors des cadres institutionnels fixés pour l'expérimentation pédagogique. Les enseignants s'y engagent sur la base du volontariat. Pour donner quelques exemples qui ne sont pas tout à fait comparables entre eux : « *Partners in learning* », « *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* », projets européens type « *We learn it !* » ou « *eTwinning* ».

Cette communication s'inscrit elle-même dans le cadre d'un projet européen intitulé iTEC (*innovative Technologies for an Engaging Classroom*), qui sera présenté plus avant. iTEC repose sur la mise en œuvre des compétences médiatiques et de créativité des élèves. Il est ainsi question de prendre en compte la possible mise en œuvre de ces compétences dans le cadre d'un « entre-deux » contextuel. En effet iTEC est une expérimentation, n'étant en tant que telle pas directement issue des exigences scolaires formelles nationales ni tout à fait assimilable à la pratique enseignante ordinaire. Dans le même temps, cette expérimentation se déroule dans le contexte d'une classe et d'une pratique professionnelle classique et dédiée aux apprentissages exigibles par les programmes officiels. Cette précision est d'importance, et nous permettra de nous interroger quant à la posture de l'enseignant concerné et quant au domaine des compétences médiatiques et informationnelles qu'il doit travailler avec ses élèves. Ainsi nous demanderons-nous quel type d'accompagnement est susceptible de se mettre en place dans ce cadre expérimental, qualifié a priori comme « innovant ». Nous essaierons également de voir dans quelle mesure cet accompagnement modifie ou non la pratique habituelle de l'enseignant.

Faisant suite à la présentation détaillée du projet iTEC, nous proposerons de nous arrêter sur quelques termes clés de cette problématique avant d'exposer notre démarche méthodologique. Nous présenterons nos résultats et un dernier point pourra être abordé, en guise de conclusion et du point de vue de ces enseignants toujours, à propos des éventuelles zones de frottement ou d'adhésion entre cet horizon des compétences du 21^e siècle et le cadre formel des programmes scolaires.

Éléments de contexte : le projet iTEC

Le projet de recherche-action iTEC² est coordonné par l'organisme *European Schoolnet* et financé dans le cadre du 7^e Programme Cadre de la Commission européenne pour la recherche et le développement technologique. Il rassemble 18 pays et vise, sur une durée de 4 années (2010-2014), à tester des scénarios pédagogiques en classe impliquant l'usage de technologies numériques ainsi que la mise en œuvre par les élèves de compétences médiatiques pointues (collaboration, apprentissage par l'enquête et la recherche, communication, recherche d'informations...). Les scénarios iTEC (*learning stories*) sont ouverts et adaptables à chaque contexte ou niveau d'enseignement. Ils sont mis en œuvre au travers d'un nombre fixé d'activités (*learning activities*), se présentant sous la forme de « modules », et mobilisant un certain nombre d'outils, élaborés spécifiquement dans le cadre du projet (TeamUp, Reflex) ou grand public (Padlet, Bubl.us, Diigo...). Chacun de ces scénarios amène les élèves à bâtir collectivement un projet, à élaborer des ressources qui sont ensuite mises à la disposition d'autres personnes, essentiellement d'autres élèves (sur le site internet de l'établissement par exemple).

Connue et formalisée en entreprise dans les années 50, la pensée créatrice (*design thinking*) est au principe de ces scénarios et activités proposés à l'expérimentation. Il s'agit d'appliquer au domaine éducatif, enseignement et apprentissage, les processus de conception d'un projet, d'une ressource ou d'un objet. Par exemple : identifier une problématique en fonction d'un environnement, d'un contexte, déterminer une ou des idées susceptibles d'y répondre, concevoir la forme qui incarnera ce concept, communiquer son « prototype » aux commentaires d'utilisateurs, pairs ou experts, prendre en compte un certain nombre de données extérieures qui vont orienter cette conception (recherche d'informations, recueil d'avis, analyse comparative, état de l'art ou observation...), documenter son parcours. La pensée créatrice met en avant une logique de collaboration, une accélération du cycle essais / erreurs et se base sur une compréhension systématique et systémique d'un environnement.

Pour donner quelques exemples de réalisations, citons le projet d'un enseignant de SVT en collège dont les élèves ont évalué la possibilité de « fabriquer de la terre » et ont mené à bien les différentes étapes de conception d'une « machine », type composteur. Cet objectif les a obligés à comprendre de quoi était constitué le sol en faisant des observations de terrain et des recherches documentaires, à rédiger une notice et des conditions d'utilisation pour leur machine, en cherchant des informations en ligne ou en comparant des notices existantes. Citons également la création d'une carte collaborative en ligne des ressources patrimoniales locales documentée par des élèves de CE2. Ou bien encore la réalisation de tutoriels vidéos (via smartphones) en ligne en cours de chimie par des élèves de première. Nous retrouvons là un certain nombre de procédures et d'habiletés de nature translittéracique tout à fait déterminantes : importance de la création par les élèves, de la collaboration dans la collecte de données, dans des tâches d'analyse comparative ou de recherche documentaire, dans la présentation de résultats, par exemple. Les élèves sont responsables de leur projet comme du choix des moyens et outils pour le mener à bien. Pour l'enseignant, sont à prendre en compte les usages en classe mais également en dehors : le projet pouvant se dérouler en partie hors temps scolaire (récolte de données sur le terrain lors d'une sortie en famille le week-end par exemple).

Comme précisé en introduction, notre contexte est ainsi bien spécifique, qui permet de voir les interactions entre des objectifs de progression disciplinaire classiques et les exigences médiatiques liées à l'expérimentation. Concrètement, le projet iTEC a vu 5 séries d'expérimentations, impliquant chacune pendant 3 à 4 mois le test de scénarios pédagogiques. En France, ce projet a vu s'impliquer 85 enseignants de différents niveaux scolaires à partir du CP et de différentes disciplines (29 professeurs des écoles, 56 professeurs de collège, lycée ou lycée professionnel, répartis sur 13 académies). Parmi eux, nous trouvons des enseignants de tous âges, d'une ancienneté dans le métier autour de la quinzaine d'années. Certains sont déjà engagés dans d'autres projets expérimentaux ou missions de formation, mais ce n'est de loin pas la majorité. Nous avons affaire à une population d'enseignants assez hétérogène, y compris à des enseignants qui ne sont pas forcément très à l'aise avec le numérique.

Définitions

Innovation et accompagnement

La notion d'innovation pédagogique est centrale dans les intentions du projet iTEC. Elle y est essentiellement rapportée à la dimension technologique du projet. On peut par ailleurs constater un appariement récurrent entre « TICE » et « innovation » dans les représentations et les discours, l'intégration d'outils numériques y étant présentée comme porteuse de changement dans l'expérience éducative, promesse d'une réconciliation entre prescription scolaire et plaisir d'apprendre (e.g. FOURGOS, 2012). Les recherches sur les technologies dans l'éducation ont pour leur part mis l'accent, au-delà du recours aux outils, sur les conceptions et pratiques d'enseignement / apprentissage et interrogé la réalité de leurs éventuelles transformations (AMADIEU & TRICOT, 2014). Notion complexe et donnant lieu à des recherches dans de multiples champs, l'innovation est avant tout un processus, de ce fait difficile à « mesurer » (CHOPLIN et al., 2007). West et Altink (1996, cités par CROS, 2009) proposent trois points de jonction entre les diverses définitions existantes : « une nouveauté (absolue ou simplement en regard du lieu d'adoption) ; une composante d'application (c'est-à-dire pas seulement des idées mais leur application) ; une intention d'amélioration (qui distingue les innovations du changer pour changer ou du sabotage délibéré) et une référence au processus de l'innovation ». Elle ne peut en outre pas être envisagée séparément du sens accordé à ces processus par les acteurs eux-mêmes (POSTIC, 1986).

« Innovation » et « accompagnement » sont deux notions clés dans notre propos, et sont également deux notions sollicitées conjointement dans le domaine éducatif (CROS, 2009). Le sens du mot « accompagnement » a d'abord désigné un certain mode de pilotage de la part de l'institution scolaire, souhaitant ré-orienter son rapport avec les enseignants vers une forme de « médiation bienveillante ». L'accompagnement est à ce titre lié à une injonction à caractère contradictoire, visant à implémenter une relation formateur / formé ou enseignant / enseigné recentrée sur les capacités d'autonomie et d'auto-réalisation de l'apprenant. En ce sens, le choix du terme « accompagnement » dans la thématique à laquelle répond cet ouvrage collectif, répond en partie à la question posée puisqu'il désigne un certain type de médiation, visant à faciliter l'émergence d'apprentissages sans les imposer, imposant à « l'accompagnant » un permanent ajustement réflexif de sa posture.

Pratiques « d'élèves » et pratiques « d'enseignants »

Les pratiques numériques des enseignants du secondaire sont encore assez mal connues. Sont plus largement étudiées les pratiques numériques, info-documentaires en particulier, des enseignants du supérieur (e.g. MARESCA et al., 2005 ; SIMONNOT, 2013). L'enquête PROFETIC menée par le

ministère dans le second degré (2012-2014) permet pourtant de pointer de profondes disparités de pratiques et de représentations, stabilisées sous la forme de cinq profils. En dehors de tâches administratives facilement identifiables (« saisir les notes, les absences », « compléter le cahier de texte »), PROFETIC ne détaille pas les pratiques, seulement annoncées sous forme d'items tels que « monter des séquences d'activité avec [ou sans] manipulation des TIC par les élèves », « conduire une séquence », « rendre les cours plus attractifs »... Cette orientation très pragmatique des usages enseignants se retrouve dans l'enquête IPSOS sur le sujet (IPSOS, 2011). Envisageant l'acceptabilité des technologies et les représentations initiales des enseignants, la littérature scientifique, pour sa part, travaille à la modélisation des processus d'intégration et de diffusion des TICs à l'école (e.g. MISHRA & KOEHLER, 2006 ; PUENTEDURA, 2006).

Si les pratiques numériques des enseignants sont méconnues, nous disposons par contre d'un matériau conséquent nous permettant de circonscrire celles des jeunes et donc de leurs élèves. En termes de « compétence numérique », ces enquêtes soulignent l'extrême variété des profils, voire les inégalités d'un jeune à l'autre (MERKLÉ & OCTOBRE, 2012 ; BOYD, 2014). D'un point de vue théorique et méthodologique, il semble bien que nous soyons face à un défi de recherche : renouvellement du concept de « pratique » (CHAUDIRON & IHADJADENE, 2010) et difficulté à atteindre la réalité individuelle des usages. C'est ainsi que sont envisagées de nouvelles entrées conceptuelles pour penser ces pratiques, qui mettent à jour des éléments signifiants (détours, impasses, astuces, hasards, créations, raccourcis, stratégies collectives, etc) impossibles à distinguer comme tels lorsque référés aux cadres de pensée préexistants (cadre expert / novice par exemple). C'est ce qu'offre le projet translittéracique visant à renouveler le concept de maîtrise de l'information et permettant d'appréhender une forme inédite de « flexibilité » intellectuelle : « Le préfixe “ trans ” suggère à la fois la quête de transversalité dans les démarches de recherche, d'appropriation et de réécriture de l'information, mais également, la capacité de chacun à transférer dans divers environnements et contextes informationnels et techniques des acquisitions antérieures. Enfin, ce même préfixe vise également à un dépassement des approches et des postures d'enseignement jusqu'alors éprouvées dans le monde scolaire et éducatif ; ceci autant dans la sphère scolaire que dans la sphère domestique » (DELAMOTTE et al., 2014). On le perçoit ici, la réflexion à propos des pratiques et compétences « numériques » des enseignants est inséparable du développement des usages de leurs élèves.

méthodologie

Le projet de recherche-action iTEC propose une méthodologie de collecte des matériaux identique pour chaque cycle d'expérimentation :

- des questionnaires individuels envoyés à tous les enseignants européens ;
- de une à trois études de cas par pays pour chaque cycle d'expérimentation (11 études de cas en France) : études de cas en situation de classe, impliquant une observation distanciée à partir d'une grille critériée et quatre entretiens semi-directifs (avec l'enseignant, un groupe d'élèves, un responsable des TICE, le chef d'établissement). L'objectif de ces études de cas est de cerner la pertinence du scénario pédagogique testé, à la fois du point de vue des objectifs de l'enseignant et de la situation d'apprentissage réelle comme du point de vue de son degré d'innovation possible (évolution de la réflexion pédagogique et des pratiques de l'enseignant) ;
- un *focus group* enseignants par pays pour chaque phase d'expérimentation.

Pour ce qui regarde précisément les résultats en France, nous nous focalisons ici uniquement sur les résultats enseignants. Les verbatims issus des entretiens menés lors des études de cas sont retranscrits entre guillemets, le niveau d'enseignement étant indiqué entre parenthèses.

Résultats

Au niveau européen et après analyse du matériau collecté par l'équipe ESRI (Education and Social Research Institute) de l'université de Manchester, il apparaît que, aux yeux des enseignants interrogés, le rôle de l'élève se trouve modifié par les activités pédagogiques proposées au test, des exigences en termes d'autonomie et de collaboration étant décisives. C'est cette modification du rôle de l'élève qui oblige l'enseignant à lui-même faire évoluer sa posture vers une co-construction enseignant / élève des apprentissages. Ce n'est ici pas tant l'utilisation des technologies dans la classe qui est nouvelle pour lui, que le fait d'utiliser ces outils à des fins de réflexion, de conception et de création par les élèves. Cet objectif dépasse en effet les habitudes de recherche d'information ou de présentation lors d'exposés par exemple. Les activités iTEC ont en ce sens obligé les enseignants à reconsidérer comment et pour quels objectifs ils recourent à certains outils ou « ressources » (McNICOL & LEWIN, 2013). Ces résultats européens sont à mettre en perspective avec les résultats issus de l'analyse des données collectées auprès des enseignants français. Ainsi pouvons-nous nous arrêter sur quelques points, présentés par les enseignants français interrogés comme des éléments de modification, radicale pour certains, de leur pratique de classe habituelle et de leur posture d'enseignant.

Une nécessaire et exigeante planification

L'un de ces points renvoie à l'importance accordée par les enseignants interrogés quant à la nécessité d'anticiper les séances d'apprentissage de façon plus systématique qu'à l'habitude. Il s'agit à proprement parler de scénariser, au sens narratif du terme, les séances et les apprentissages et de construire, avec les élèves, un cadre à la fois contraint et inspirant : « Au départ on s'était fixé, par rapport au nombre de séances alloué, un plan d'action. Moi je leur ai présenté un petit peu comme ça, pour essayer de voir où on allait, par quelles étapes fallait passer ... (...) [C]'est vraiment intéressant. Parce que, voilà, ça donne pas de contenu, mais ça donne une idée sur comment agencer ce qu'on a besoin de faire passer » (collège). Cela semble valoir autant pour l'enseignant que pour ses élèves et pour la structuration de leur travail de groupe : « (...) ils savent où ils vont, ça c'est important, mais en même temps ils ont une liberté de production, donc du coup ils ont des conceptions qui sont remarquables, on met en avant d'autres compétences » (lycée).

« Ce sont des documents qui pouvaient... enfin qui devaient évoluer en dehors des heures de cours » (lycée) : nous insistons sur le fait que la planification nécessaire au projet et la gestion des travaux des élèves obligent l'enseignant à inclure dans la scénarisation le hors temps scolaire et l'espace privé comme partie intégrante du projet pédagogique, ce que Jean-Luc Rinaudo désigne par l'« extension du domaine de l'action pédagogique » (RINAUDO, 2013). Il faut alors, par exemple, organiser le recueil de données avec les familles, prévoir l'accès au matériel (cameras, appareils photo...), suivre et documenter la démarche de l'élève et de son groupe. Autant d'impératifs qui se posent en termes de défis à l'enseignant et l'obligent à reconsidérer ses habitudes de travail et ses objectifs d'enseignement.

construire la collaboration

La dimension fortement collaborative des activités iTEC est l'autre élément marquant des témoignages collectés auprès des enseignants français : « Cela a apporté une dynamique de classe plus rapide que d'habitude. (...) C'est vraiment l'essentiel du projet. Ce qui a transformé ma pédagogie, c'est vraiment ça » (primaire). À ce titre, les préoccupations sont récurrentes quant à l'organisation y compris concrète de ce travail collaboratif. La constitution des équipes, la mise au travail, l'attribution de tâches, la mutualisation, autant d'actes pédagogiques très complexes et

déterminants (DEPOVER et al., 2004) que les enseignants ajustent par tâtonnements : « (...) c'est plus confortable de les aligner. Au début, les premières séances étaient bruyantes. On s'interrogeait s'ils allaient vraiment travailler pendant trois quarts d'heure ou pas. Et maintenant cela marche. Il faut y passer, il faut accepter de perdre un peu ce temps » (primaire) ; « Ils ont tout de suite vu qu'ils devaient se séparer, ils ne pouvaient pas travailler sur la même chose au même moment, c'était pas possible donc ça leur a imposé de travailler sur des choses différentes, donc de faire un véritable travail d'équipe » (lycée). Cette situation de collaboration est présentée par les enseignants interrogés comme connue mais finalement très nouvelle, pour eux comme pour leurs élèves, car rarement mise en œuvre en tant que telle. Leurs interrogations sont par ailleurs nombreuses quant aux outils techniques mobilisables pour rendre effective la collaboration, et pour à la fois communiquer et respecter les droits des contenus et des personnes.

Gérer la ressource

Dans toutes les disciplines et à tous les niveaux dans lesquels ont été testées ces activités, nous rencontrons l'importance de la collecte des informations ou données, et de leur gestion au cours du travail : susciter le questionnement, savoir « apporter des ressources quand on a créé le besoin » (collège) ; « un imprévu qui était quand même un peu prévisible, c'est tout le travail de collecte d'informations et de mise en ligne. L'ayant déjà fait, je savais que cela allait être long, mais là cela a été encore plus long (...) cela fait partie de la chose qu'il faut faire » (primaire). La palette des sources d'informations est large. L'interrogation de personnes identifiées comme expertes dans un domaine, l'environnement proche ou lointain, et son observation, sont considérés dans le projet comme des sources qu'il faut interroger, exploiter, valider et analyser. Cet élément met à jour des questionnements chez l'enseignant qui souvent le laisse désarmé : gestion des traces élèves (documents de collectes, brouillons, références...) et propriété intellectuelle en particulier (en tant que consommateur d'information comme en tant que producteur, lorsqu'il faut mettre son travail en ligne par exemple).

Repenser les espaces d'apprentissages

Liée de près aux deux points précédents, la réflexion est récurrente chez ces enseignants quant à l'organisation spatiale de leur classe. Les séances intégrant beaucoup de travaux de groupes alternant avec des moments de mutualisation, ils font état d'un désir de casser l'agencement traditionnel des chaises et des tables, la mise à disposition des outils. Beaucoup souhaitent pouvoir utiliser des dispositifs plus mobiles (e.g. smartphones) pour ce qui relève de la recherche d'information et de la collecte de données, et mettre l'accent sur les outils dédiés à la création et à la diffusion de contenus (e.g. logiciels de montage, plateformes de blogs, enregistrements audio). L'organisation spatiale de l'espace d'apprentissage n'est pas liée seulement à la salle, elle intègre une réflexion sur les apprentissages effectués à l'extérieur. Ainsi, ce type de projet implique que les élèves soient amenés à prendre en charge et à réaliser des tâches qui traditionnellement relèveraient plutôt de l'enseignant lui-même. L'élève est en effet ici placé en tant que concepteur au sein d'une équipe. Cela n'est pas forcément tout à fait nouveau et résonne avec les conceptions de la pédagogie active, mais implique pour l'enseignant un retour sur ses pratiques voire un changement de posture. Ainsi, lorsqu'il s'interroge sur l'adéquation entre les espaces de travail et son projet pédagogique, il fait bien d'abord état d'une réflexion sur sa pratique enseignante et des évolutions qu'il doit y apporter pour accompagner les élèves dans leur projet de conception.

co-construire les pratiques

Rejoignant les différents aspects énoncés jusqu'alors, les enseignants évoquent le défi de co-construire les pratiques, d'impliquer les élèves dans un processus créatif et de s'engager avec eux : « Il faut avoir des idées, rebondir sur les idées des élèves (...) Il faut faire confiance aux élèves et puis

c'est pas grave si on y arrive pas... (...) mais c'est quand même une démarche (...) C'est une position qui n'est pas facile » (collège) ; « On a toujours des experts dans une classe. (...) Surtout quand le prof est dépassé justement » (collège). À ce titre, il s'agit toujours d'un défi, d'un partage n'allant pas de soi. Les enseignants insistent ainsi sur la répartition des différentes expertises, estimant souvent le niveau d'aisance des élèves avec les outils comme élevé (point de vue que nous ne discuterons pas ici) et se plaçant comme experts eux-mêmes, non pas tant du point de vue des contenus disciplinaires que de la façon de les aborder et d'aider leurs élèves à les construire : « (...) c'est là où ils s'engagent parce que chacun a son expertise propre, quoi » (lycée).

Primauté de la démarche

Ces éléments réunis ont des répercussions importantes sur les processus d'évaluation. En ce domaine, la démarche de l'élève comme du groupe est privilégiée, via, par exemple, des compte-rendus audio enregistrés sur dispositifs mobiles : « Ils étaient obligés de réfléchir avant, de bien construire, de se faire un plan, la plupart des élèves faisaient un plan écrit (...) et là, moi, dans ma pratique de tous les jours, avec des scénarios classiques, je ne vois pas, je n'ai pas cette qualité de compte rendu là » (enseignant secondaire). Cette entrée dans l'évaluation de la démarche plutôt que de la production finale des élèves est vécue comme ardue par les enseignants.

Par ailleurs, la place des activités de recherche, de traitement, de communication des informations est prépondérante dans les activités proposées par iTEC. L'engagement individuel de l'élève est ici inséparable d'une dimension collective car les activités sont toujours réalisées en groupe et de manière collaborative et / ou coopérative. Cette dimension collaborative de la recherche d'information est un défi pour l'évaluation. Les chercheurs de l'université de Manchester ont ainsi interrogé les modèles existants. Partant de la définition de l'*Information Literacy* proposée par la proclamation d'Alexandrie, ils proposent le modèle InFlow (*Information Flow*) de façon à embrasser des stratégies peu prises en compte dans ces référentiels, à savoir : la recherche d'information en situation collective / collaborative et l'activité de création / production d'informations et de connaissances par l'élève (McNICOL, 2014). Le modèle InFlow est très largement inspiré du *design thinking* au principe des scénarios iTEC et propose une série d'activités modulaires non linéaires et réitérables : « demander », « montrer », « faire », « réfléchir », « cartographier », « imaginer », « explorer », « collaborer » (McNICOL, 2014). Il s'agit là de proposer des outils utiles à l'enseignant, supports pour l'accompagnement et l'évaluation de la démarche des élèves.

Discussion / conclusion

Les résultats précédemment exposés interrogent le degré de compatibilité de ces défis d'enseignement posés par la situation expérimentale avec le cadre institutionnel classique des programmes d'enseignement et leur évaluation. En ce domaine, les enseignants concernés commencent toujours par repérer dans le scénario iTEC des éléments qu'ils connaissent, qu'ils ont l'habitude de faire et qui sont en adéquation avec les matériels dont ils disposent. Ils veillent ainsi à demeurer dans une certaine « zone de confort ». Ils constatent tous cependant, à un moment donné, un certain antagonisme avec le programme à assurer : en termes de gestion du temps plus qu'en termes de contenus. Ils expriment au final la nécessité de repenser les exigences scolaires d'un point de vue multi- et / ou transdisciplinaire, c'est-à-dire ménageant la possibilité logistique et intellectuelle de travailler avec les collègues (collègues d'autres disciplines pour le secondaire).

S'il n'est pas possible à ce jour de répondre à la possibilité d'une spécificité française des résultats, les résultats français et européens de cette expérimentation se rejoignent sur la modification du rôle de l'enseignant par la mise en œuvre d'activités de recherche d'informations et surtout, de productions

de contenus par les élèves, activités impliquant une collaboration / coopération effectives et une prise en compte des initiatives des élèves. La question n'était pas ici de discuter du caractère réellement « innovant » ou non du projet iTEC, mais de décrire ce qui, du point de vue des enseignants, les a obligés à repenser, voire modifier leur pratique professionnelle. Les éléments décrits peuvent apparaître comme finalement assez banals du point de vue de la pédagogie de l'information. Il faut cependant retenir qu'ils sont énoncés par un groupe d'enseignants confrontés à sa réelle mise en œuvre. À ce titre, nous remarquons que c'est finalement à lui-même que l'enseignant applique les modalités pédagogiques de l'expérimentation (activités métacognitives, communication d'idées ou de résultats, démarche expérimentale, travail collectif). Cette interaction entre les compétences médiatiques fixées pour l'élève et ces mêmes compétences travaillées par l'enseignant lui-même se trouve renforcée par la distorsion des temps et espaces d'apprentissages.

En termes d'accompagnement médiatique mis en place par ces enseignants, il est possible de conclure à l'inscription de cet accompagnement dans une modification globale de la posture d'enseignement : un décentrage vers la complémentarité des expertises enseignant / élèves. La dimension de créativité, l'élève et l'enseignant lui-même agissant en tant que concepteurs, semble en tout cas la plus perturbante pour ces enseignants. Elle impacte par ailleurs fortement le rapport de l'enseignant aux espaces, temps et ressources pour l'enseignement et l'apprentissage. Le décentrement à opérer est vécu parfois comme douloureux mais débouche finalement sur la réaffirmation d'une expertise pédagogique propre et sur une réflexion profonde quant à des nouvelles modalités d'évaluation portant sur la démarche non seulement de l'élève mais également du groupe.

Notes

1. Selon l'intitulé du dernier plan d'action ministériel <http://www.education.gouv.fr/pid29064/ecole-numerique.html>.
2. <http://www.itec.eun.org> ou <http://www.cndp.fr/itec>.

Références bibliographiques

AILLERIE Karine (2013) ,« Engagement personnel et prescription scolaire dans les usages informationnels de l'internet ? », in LE CROSNIER, Hervé (dir), *Culturenum : politiques culturelles et éducatives dans la vague numérique*, C&F éditions, p. 51-71.

AMADIEU, Franck et TRICOT, André, *Apprendre avec le numérique : mythes et réalités*, Retz, 2014.

BIGOT, Régis et CROUTTE, Patricia (2013), *La diffusion des technologies de l'information dans la société française : Conditions de vie et Aspirations des Français*, CREDOC.

BOYD, Danah (2014), *It's complicated : the Social Lives of Networked Teens*, Yale University Press.

CENTRE FOR EDUCATIONAL RESEARCH AND INNOVATION (2013), *Les grandes mutations qui transforment l'éducation 2013*, OECD.

CHAUDIRON, Stéphane et IHADJADENE, Madjid (dir) (2010), « Dossier : Pratiques informationnelles : Questions de modèles et de méthodes », *Études de communication* 35.

CHOPLIN, Hugues et al. (2007), « Quelle recherche sur et pour l'innovation pédagogique ? », *Distances et savoirs* 5 (4), p. 483-505.

CROS, Françoise (2009), « Accompagner les enseignants innovateurs : une injonction ? », *Recherche et formation* 62, p. 39-50.

DELAMOTTE, Éric, LIQUÈTE, Vincent et FRAU-MEIGS, Divina (2014), « La translittératie ou la convergence des cultures de l'information : supports, contextes et modalités », *Spirale* 53, p. 145-156.

DEPOVER, Christian, QUINTIN, Jean-Jacques et DE LIÈVRE, Bruno (2004), « Analyse des effets de deux modalités de constitution des groupes dans un dispositif hybride de formation à distance », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire* 1 (1), p. 38-44.

DONNAT, Olivier (2009), *Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique : enquête 2008*, Paris, La Découverte / Ministère de la culture et de la communication.

FOURGOU, Jean-Michel (2012), « Apprendre autrement » à l'ère numérique : *Se former, collaborer, innover. Un nouveau modèle éducatif pour une égalité des chances*, Rapport de la mission parlementaire, Paris, Assemblée Nationale.

IPSOS (2011), *Étude sur les TICE et les enseignants*, Rapport - 10046717-01, 13 mai 2011, Ipsos Media CT.

MARESCA, Bruno, DUPUY, Claire et CAZENAVE, Aurélie, *Enquête sur les pratiques documentaires des étudiants, chercheurs et enseignants-chercheurs de l'université Pierre et Marie Curie (Paris 6) et de l'université Denis Diderot (Paris 7)*, Credoc, Département Évaluation des politiques publiques, Collection de Rapports 238, novembre 2005, <http://www.credoc.fr/publications/abstract.php?ref=R238>.

McNICOL, Sarah et LEWIN, Cathy (2013), *Évaluation Report, Internal Deliverable 5.6 Cycle 4*, Consulté sur http://itec.eun.org/c/document_library/get_file?uuid=6798a0b9-b417-4cf6-8b3a-4010d9d9e838&groupId=10136.

McNICOL, Sarah (2014), « Modelling information literacy for classrooms of the future », *Journal of Librarianship and Information Science* 1 (2), p. 2-11.

MEDEL-AÑONUEVO, C., OHSAKO, T. et MAUCH, W. (2001), *Revisiting Lifelong Learning for the 21st Century*, UNESCO Institute for Education, <http://www.unesco.org/education/uie/pdf/revisitingLLL.pdf>.

MERCKLE, Pierre et OCTOBRE, Sylvie (2012). « La stratification des pratiques numériques des adolescents », *Recherches en sciences sociales sur internet* 1.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2012), *Enquête PROFETIC auprès de 6000 enseignants du second degré*. Rapport http://cache.media.eduscol.education.fr/file/ETIC_et_PROFETIC/88/0/profetic-2012-rapport_221880.pdf.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2014), *Enquête PROFETIC auprès de 5000 enseignants du second degré*, Rapport <http://eduscol.education.fr/cid79799/profetic-2014.html>.

MISHRA, Punya et KOEHLER, Matthew J. (2006), « Technological pedagogical content knowledge : A framework for integrating technology in teachers' knowledge », *Teachers College Record* 108 (6), p. 1017-1054.

PUNTEDURA, R. (2006), « Transformation, Technology, and Education », *Transformation, Technology, and Education* <http://hippasus.com/resources/tte/>.

POSTIC, Marcel (1986), « De quelques problèmes méthodologiques posés par le suivi de l'innovation », *Les Sciences de l'Éducation* 3, p. 3-25.

RINAUDO, Jean-Luc (2013), « Extension du domaine de la classe. Technologies numériques et rapport au temps des enseignants », *Connexions* 2 (100), p. 89-98.

SIMONNOT, Brigitte (2013), « Appréhender l'innovation par l'usage des TIC dans l'enseignement supérieur : questions conceptuelles et méthodologiques », *Distances et médiations des savoirs* 4.

THOMAS, Sue, JOSEPH, Chris, LACETTI, Jess, MASON, Bruce, MILLS, Simon, PERRIL, Simon et PULLINGER, Kate (2007), « Transliteracy: Crossing divides », *First Monday* 12 (3).

UNION EUROPÉENNE (2006), « Recommandation du Parlement européen et du Conseil, du 18 décembre 2006, sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie », *Europa : synthèses de la législation européenne*, http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_fr.htm.

WEST, Michael et AALTINK, Wieby MM. (1996), « Innovation at Work : Individual, Group, Organizational, and Sociohistorical Perspectives. Innovations in Organizations », *European Journal of Work and Organizational Psychology* 5, p. 3-11.

dernière version avant publication