
Face à un objet d'enseignement-apprentissage technologique : la reconfiguration des interactions enseignant-enseignés

Anne CORDIER

EA 4073, GERIICO

Université Charles de Gaulle, Lille III

71^{ème} section

anne.cordier@univ-lille3.fr

MOTS-CLES :

Interactions pédagogiques, Internet, situation d'enseignement-apprentissage, objet d'enseignement

RESUME :

Notre investigation auprès d'enseignants documentalistes et d'élèves de 6^{ème} révèle une modification des interactions pédagogiques lorsqu'enseignants et enseignés ont recours à Internet en tant qu'objet d'enseignement-apprentissage. L'appréhension de la situation communicationnelle révèle chez les enseignants une crainte de voir leur position d'autorité didactique remise en cause, tandis que les élèves mettent à distance la présence enseignante lors de la conception de la formation à Internet. La situation d'enseignement-apprentissage proprement dite invite à analyser la reconfiguration des interactions enseignant-enseignés à l'œuvre, la parole de l'élève apparaissant minorée par l'enseignant, dans un souci de maîtrise des interactions communicationnelles.

INTRODUCTION

Cette 6^{ème} édition du colloque Ludovia nous invite à interroger les enjeux relationnels liés à la médiation technique et à la communication médiatisée (Meunier, Péraya, 2004). Engagée dans une thèse de doctorat en Sciences de l'Information et de la Communication, où nous analysons dans une perspective comparative les pratiques formelles et non formelles de recherche sur Internet ainsi que les systèmes de représentation développés à ce sujet par les élèves de 6^{ème} et les enseignants documentalistes (Cordier, 2008), nous avons vu s'imposer de manière prégnante, au fil de notre recherche, la problématique des interactions enseignant-enseignés. Nous sommes amenée à observer les interactions en œuvre lors des formations à Internet dispensées par des professeurs documentalistes, et à évaluer les modalités de construction du cadre commun d'activités, par les acteurs concernés : enseignants et collégiens.

Nous appuyant sur les travaux de Catherine Kerbrat-Orrechioni (Kerbrat-Orrechioni, 2008), nous souhaitons néanmoins dépasser la seule approche interactionnelle langagière, pour adopter une focale plus globale, s'intéressant aux ressources multimodales de l'interaction.

Cette interaction communicative, notamment définie par Isabelle Orly-Louis et Claude Chabrol, enjoint à prendre en considération un « *sujet communiquant* », être social empirique tout à la fois « *intra-locuteur* » car porteur de savoirs, de représentations et de compétences, et « *inter-locuteur* » car impliqué dans une situation communicationnelle (Orly-Louis, Chabrol, 2007). Loin du modèle behavioriste, dont le modèle conceptuel a scindé action et connaissance, le cadre de l'interaction dans lequel nous nous inscrivons réconcilie l'extériorité et l'intériorité de façon dynamique (Tochon, 1993).

Afin de mettre à jour **la reconfiguration des interactions enseignant-enseignés à l'œuvre lors de la considération d'Internet en tant qu'objet d'enseignement-apprentissage**, nous proposons un exposé en trois points successifs.

Dans un premier temps, nous verrons que le dispositif technologique mobilise en amont appréhension et attention des acteurs, dont les discours posent d'emblée la question du positionnement de l'outil technologique au sein des interactions communicationnelles.

Dans un second temps, nous analyserons la place occupée par l'objet technologique dans la situation d'enseignement-apprentissage effective.

Dans un troisième et dernier temps, nous étudierons les interactions pédagogiques qui en découlent, et dont les caractères émergents nous autorisent à parler ici de "reconfiguration des interactions enseignant-enseignés".

Précisions méthodologiques

Pour mener à bien notre recherche doctorale, nous avons adopté une méthodologie croisée, combinant technique d'entretiens semi-directifs et technique d'observation distanciée. Le CDI (Centre de Documentation et d'Information) de trois collèges (collèges A, B, C) aux profils différenciés constitue notre terrain d'investigation. Concrètement, chaque enseignant documentaliste interrogé (Pr-Doc A, Pr-Doc B, Pr-Doc C) s'est prêté à quatre entretiens dans l'année, et chaque élève de 6^{ème} participant à l'enquête s'est soumis à deux entretiens : un avant la formation documentaire à Internet, un après cette formation. Les observations distanciées ont quant à elles été menées tout au long de l'année scolaire : elles ont porté sur les moments de recherches libres réalisées par les élèves au CDI sur Internet, et les séances pédagogiques mises en place par les professeurs documentalistes autour d'Internet comme objet d'enseignement.

Pour cet exposé s'intéressant aux interactions enseignant-enseignés, nous avons choisi d'opérer une focale sur les séquences pédagogiques observées dans le cadre de notre étude. Ces observations distanciées ont été réalisées au moyen d'une grille d'observation composée de deux grandes catégories de retranscription : le cadre d'enseignement-apprentissage sous le contrôle du professeur documentaliste (lequel est décomposé en trois éléments : les actions et interventions orales de l'enseignant, les actions et interventions orales des élèves, et les traces de ces interventions dans des supports de cours comme le tableau ou le cahier de l'élève) et les interactions hors-cadre.

1 QUAND LE DISPOSITIF TECHNOLOGIQUE MOBILISE APPRÉHENSION ET ATTENTION DES ACTEURS

Les travaux sur l'interaction pédagogique menés par Marguerite Altet insistent sur le processus d'enseignement, « *processus interactif, interpersonnel et intentionnel* » qui met en jeu des interactants socialement situés, au sein d'une situation affective qui n'est pas neutre (Altet, 1994 : 125). En effet la situation pédagogique est complexe en ce qu'elle dévoile un

système englobant l'enseignant, qui parle, agit avec les élèves, et les élèves, qui éprouvent des émotions et interagissent. Toute formation apparaît ainsi comme l'articulation d'une rencontre entre des acteurs, d'une part, et entre ces mêmes acteurs et un objet d'enseignement-apprentissage, d'autre part.

Or au fondement de toute pragmatique des situations se trouve l'activité de modélisation, indispensable pour que le sujet ne soit pas agi par la situation (Sallaberry, 2005). C'est pourquoi nous interrogeons les représentations de la situation communicationnelle à venir chez les différents acteurs concernés.

1.1 Du côté des enseignants : une appréhension de la situation communicationnelle

Les professeurs documentalistes reconnaissent d'emblée appréhender (au sens de "concevoir" mais également de "crainte") différemment les formations documentaires à Internet (Cordier, 2009). Le champ lexical de la peur traverse les discours des enseignants interrogés à propos de la formation à Internet.

Avant tout, c'est la présence de l'objet technologique dans la classe qui inquiète les enseignants qui se sentent dépendants du bon fonctionnement de l'outil pour mener à bien leur action d'enseignement. Tous expriment la crainte de la panne technique : « *Si la technique est pas là, t'es mal, t'es très mal !* », prédit Pr-Doc C. Quant à Pr-Doc A, il anticipe le malaise instauré dans la situation planifiée : « *Ces problèmes techniques m'effraient parce que quand tu te retrouves avec 28 gamins en salle info, et que ça fonctionne pas, bonjour !* ». Mais c'est ensuite et surtout la crainte d'un dialogue pédagogique fortement dégradé par la présence de l'outil qui est confiée par les professeurs documentalistes. Les professeurs documentalistes des collèges A et B emploient d'ailleurs la même expression pour caractériser le comportement des élèves lors d'une formation à Internet : « *Pour eux, c'est la fête !* ». Pr-Doc A déplore que ce changement de comportement soit lié à « *l'aspect récréatif* » de l'outil, et non à un intérêt pour la recherche informationnelle.

Si les enseignants documentalistes interrogés appréhendent le comportement de chaque élève lors d'une séance sur Internet, ils ont tendance aussi à considérer différemment le « groupe-classe » lui-même. Ainsi Pr-Doc A expose longuement l'intérêt de bénéficier de la mutualisation s'instaurant spontanément au sein du groupe de formation lors des séquences info-documentaires. Toutefois, son discours change radicalement lorsqu'ils envisagent l'appréhension de ce même groupe de formation confronté à Internet : « *Les élèves comprennent mieux en groupe, parce que tout seul, dès que j'ai le dos tourné, l'élève refait de la même façon, comme à son habitude, tandis qu'en groupe, ils n'ont pas le choix* ». Le groupe n'est pas ici envisagé comme un réseau de circulation des savoirs et de mutualisation de pratiques, mais comme un tout englobant sur lequel peut être exercé un contrôle sur l'activité des élèves, un pouvoir de canalisation.

1.2 Du côté des élèves : une mise à distance de la présence enseignante

Quant aux élèves, ils ont tendance à occulter la présence enseignante lorsqu'ils envisagent la formation à venir.

Les collégiens interrogés se montrent majoritairement enthousiastes avant tout parce que cette formation annonce l'opportunité d'utiliser l'ordinateur. Beaucoup rejoignent le propos de Manon : « *L'essentiel, en fait, pour moi, c'est qu'on va sur Internet* ». Pour eux, l'utilisation d'Internet en tant qu'objet d'enseignement est une opportunité pour apprendre différemment, et ils attendent beaucoup de plaisir émanant de cette formation qu'ils ne considèrent pas

comme « *un vrai cours, c'est pas écrire, tout ça, c'est apprendre à se servir de quelque chose, c'est moins ennuyeux que d'habitude* » (Florian, Collège C).

Plus frappant encore, là où les enseignants considèrent avec méfiance le groupe d'élèves auquel ils vont être confrontés, les élèves interrogés mentionnent cette situation en groupe comme étant favorable à une circulation de l'expertise entre pairs. Ainsi Alexandre (collège B) se réjouit : « *On va être tous ensemble, on va pouvoir se montrer des trucs [...] on va tous pouvoir s'aider* ».

En outre, lorsqu'on demande aux élèves comment ils imaginent l'action enseignante, les propos marquent une vraie mise à distance : « *Elle [la professeur documentaliste] peut faire ce qu'elle veut, ce qui compte c'est qu'on va être avec Internet* » (Vincent, collège B). Cette relation d'exclusivité relatée par les élèves est prégnante dans leurs discours, tout comme dans leurs pratiques de formulation de requête, qui témoignent d'un imaginaire de la connivence développé sur l'outil de recherche numérique.

2 AU CŒUR DE LA SITUATION D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE, L'OBJET TECHNOLOGIQUE

Notre investigation a mis en lumière la place considérable que prend l'objet technologique lors de la formation elle-même, et ce non pour ce qu'il contient de potentialités d'enseignement-apprentissage, mais en ce qu'il influence avec force les interactions enseignant-enseignés.

Contre toute attente, nous avons constaté lors de nos investigations qu'Internet entre en concurrence avec des modalités d'enseignement strictement inter-individuelles, c'est-à-dire non médiées par un outil technologique.

Dans les trois collèges observés, la situation d'enseignement-apprentissage est sensiblement identique : lors de la séance qui se déroule au CDI, les élèves sont installés en groupes, chacun ayant sorti son cahier de cours, et l'enseignant documentaliste est en face des îlots, près d'un tableau blanc mobile ou d'un paperboard. Lors de la séance qui a lieu en salle informatique, les élèves ont l'obligation d'être un par ordinateur, certains sont même placés par l'enseignant (cas du collège B) : l'enseignant se trouve face à eux, près du tableau blanc installé dans la salle. D'emblée il est évident que ce placement déterminé facilite moins les interactions. Si les professeurs documentalistes autorisent un placement libre, en disposition groupes, au CDI, et imposent un placement individuel face à l'outil, c'est pour deux raisons : d'abord prédomine l'idée que l'appréhension solitaire de l'outil permet un apprentissage de meilleure qualité, ensuite – et surtout – les enseignants expriment ainsi la volonté de garantir le calme et de « *contrer les bavardages face au poste* » (Pr-Doc A).

2.1 Une concurrence à la parole enseignante dans la classe

Internet, en tant qu'objet d'enseignement, ferait concurrence à la parole enseignante dans la classe. Le professionnel déploie alors des modalités diverses de (ré) affirmation de soi au sein du groupe de formation.

Dès le début des séances sur Internet, les professeurs documentalistes cherchent à capter l'attention des élèves, se plaçant en concurrence avec celle que les adolescents accordent spontanément à l'outil informatique : « *Vous me regardez deux secondes ?* », interpelle Pr-Doc B. Pr-Doc C n'obtient pour sa part de réponse des élèves à ses questions lors des démarrages des postes informatiques qu'à grand renfort de gestes démonstratifs, en se plaçant en face d'eux, pour réclamer leur attention.

Cette même enseignante impose à plusieurs reprises sa parole, voire sa présence, aux élèves, complètement absorbés par l'écran. Ainsi a-t-elle à peine énoncé une consigne que les regards des enseignés sont focalisés sur la machine. D'un ton impatient, l'enseignante effectue un rappel à l'ordre : « Attendez, attendez, ne vous précipitez pas comme ça ! ». De même doit-elle plus tard solliciter l'attention et le regard des élèves : « Dîtes, je vous demande d'être attentifs, là ! Regardez-moi ! ». Mais encore : « Écoutez-moi, c'est important, là ! ». Agacé, Pr Doc A le semble tout autant : « Vous pouvez quitter votre écran des yeux, il va pas s'envoler ! ».

2.2 Une concurrence aux instruments de modélisation traditionnels

En tant qu'objet d'enseignement, Internet entre aussi en concurrence avec des instruments de modélisation traditionnels, tels que la fiche d'instruction et le cahier de cours. En comparaison avec les séances observées sur d'autres items, le cahier de cours prend lors des formations à Internet une importance accrue. Le souci des traces laissées dans le cahier apparaît permanent lors des séances pédagogiques. A tel point que l'objectif semble parfois davantage de laisser une trace du contenu de formation dans le cahier, que de développer les explications et échanges didactiques. Ainsi, Pr-Doc A annonce-t-il au groupe : « On va noter un dernier petit point, qui peut vous sembler bizarre mais que je vais vous expliquer juste après ». La fiche d'instructions semble "conduire" la séance de formation ; Pr-Doc C se soumet au cadrage de la fiche, au même titre que les élèves : « Ensuite, dans votre tableau, on vous demande la date de mise à jour ». D'ailleurs, nombreux sont les élèves qui, relatant la séance pédagogique, énoncent comme un objectif de « remplir la fiche » (Valentine, collègue B). Clément (collège C) dénonce spontanément lors de l'entretien le caractère coercitif de la fiche d'instructions ; l'adolescent voit dans la fixation scripturaire des consignes sur une fiche une absence de choix : « C'était marqué sur la fiche de Madame [X], on n'avait pas le choix, quoi », et d'insister : « On a lu la fiche et on a fait ce que la fiche, elle disait, au fur et à mesure ».

Le souci du cahier de cours va même jusqu'à faire barrage aux échanges spontanés entre l'enseignant et les élèves. C'est le cas lorsque Pr-Doc B écrit au tableau : « Selon toi, à quoi sert Internet ? ». Elle demande aux élèves de recopier cette question dans le cahier. Suzon répond spontanément à voix haute. Le recadrage est immédiat : « Attends, Suzon, pour le moment vous répondez à la question sur votre cahier, chacun de votre côté ». Le recours au cahier de cours vient ainsi à plusieurs reprises interrompre le dialogue amorcé par les élèves, et bloquer les interactions : « On va noter déjà ça » (Pr-Doc B), « On va le noter tout de suite » (Pr-Doc A), « Attendez, on va noter un tout dernier point » (Pr-Doc A), « Allez, écrivez dans votre cahier ! » (Pr-Doc B).

De la même façon, les professeurs documentalistes rappellent l'existence de la fiche d'instructions aux élèves (« Donc, vous pouvez écrire ça dans le tableau, parce qu'il faut pas oublier de remplir le tableau, hein ?! », Pr-Doc C), laquelle revêt un caractère coercitif perceptible : « Indiquez bien sur la fiche ce que vous avez écrit, elle n'est pas là pour rien ! » (Pr-Doc A).

Si la fiche d'instructions est vue par l'enseignant documentaliste comme une aide à l'apprentissage (« un document entièrement papier, c'est très important, ça cadre », Pr-Doc A), les élèves confèrent à cet outil une valeur beaucoup plus formelle, liée à l'évaluation de leurs compétences et connaissances.

Plus encore, ils sont nombreux à déplorer la présence de cet instrument de modélisation traditionnel. Prenons l'exemple d'Alexandre, qui exprime crûment sa déception : « On fait des exercices sur Internet sauf qu'on va pas sur les ordinateurs [...] On a des feuilles [...]

avec des questions, et puis on répond [...] c'est pas super rigolo en fait, hein ?! ». On constate clairement une rupture entre l'attente exprimée en amont par l'élève (« *Ça va être bien, on va utiliser l'ordinateur, c'est pas un cours comme les autres où faut gratter* »), et le ressenti de ce schéma traditionnel de transmission pédagogique au moyen d'« *artefacts scripturaux de la culture écrite* » (Tardif, Mukamurera, 1999), qui donne un ton austère à la situation d'enseignement-apprentissage mise en place.

3 DES INTERACTIONS PÉDAGOGIQUES APPAUVRIS ET AFFECTIVEMENT SUR-INVESTIES ?

Les interactions en classe, dans la mesure où elles constituent un dialogue finalisé entre plusieurs participants aux rôles langagiers socialement déterminés, peuvent être considérées comme des « *polylogues praxéologiques* » (Bouchard, 1998). L'adoption du terme d'« *épisode* » permet à Marguerite Altet de caractériser la situation de communication révélée par les échanges et types d'interaction constatés en classe. Trois types d'épisodes peuvent être identifiés : les épisodes inducteurs, qui sont orientés et menés par l'enseignant ; les épisodes médiateurs, qui sont composés de plusieurs échanges suivis, à l'initiative des élèves ; les épisodes adaptateurs, qui participent à un processus de compréhension-adaptation, centrés sur l'apprenant (Altet, 1994).

L'observation des formations à Internet, en ce qu'elles confrontent l'enseignant et les élèves à un objet socialement partagé qu'ils s'approprient en tant qu'objet d'enseignement-apprentissage, dévoile l'instauration d'interactions enseignant-enseignés très marquées affectivement, particulièrement complexifiées.

3.1 Une situation communicationnelle bridée

Au sein de la classe, les échanges sont extrêmement cadrés par l'enseignant, qui semble vouloir absolument maîtriser la situation à la fois didactique, mais également communicationnelle. L'élève voit son rôle dans l'interaction limité à entériner la proposition enseignante.

La question de la gestion du temps apparaît une préoccupation primordiale pour les professeurs documentalistes qui multiplient les injonctions lors des formations : « *allez, on se dépêche* » (Pr-Doc C), « *pour pas que ça traine* » (Pr-Doc B), « *tout de suite* » (Pr-Doc A, B), etc. Cette volonté de maintenir un rythme soutenu lors de la séance, pour éviter que les élèves ne soient happés par l'outil technologique (avouent les enseignants interrogés), provoque une mise sous tension des apprenants, dont les prises de parole sont dès lors limitées. Cette problématique du temps est traitée de manière régulière par les élèves lors des entretiens : « *On n'a pas eu assez de temps* » (Giovany, collègue C), « *Madame, elle a dit qu'on n'avait pas le temps* » (Benjamin, collègue B), « *Il fallait se dépêcher* » (Loïs, collègue A). Outre cet état de fait, cette pression temporelle conduit l'enseignant à user de l'implicite dans l'apprentissage. Ainsi Pr-Doc C donne une définition du moteur de recherche aux élèves, puis leur fait utiliser *Google*, mais omet d'effectuer le lien entre la notion "moteur de recherche" et *Google*. Cela relève de l'implicite pour l'enseignant, mais à la lueur des entretiens menés avec les élèves, nous avons pu voir combien le concept et la terminologie sont flous pour les jeunes apprenants (Cordier, 2010).

En outre, de l'observation des séances pédagogiques il ressort que les échanges sont des alternances brèves de questions-réponses, orchestrées par le professeur documentaliste

dans le but de développer le plan de cours qu'il a soigneusement élaboré à l'avance. Voici un exemple d'échange :

- Pr-Doc A : « *Un petit exemple, pour voir si vous avez tout bien compris... Je veux savoir comment fonctionne une ruche. Quels sont les mots-clés en rapport avec ce sujet ?* »

- Élève 1 : *Ruche !*

- Pr-Doc A : *D'accord pour "ruche", mais c'est un peu large, ça, on devrait ajouter un autre mot, non ?*

- Élève 2 : *Abeilles !*

- Élève 3 : *Et miel aussi !*

- Pr-Doc A (avec un air plus dur, et en insistant fortement sur le terme "fonctionnement") : *Je veux savoir quel est le fonctionnement d'une ruche...*

- Élève 1 : *Fonctionnement, alors !*

- Pr-Doc A : *Oui, très bien !* ».

Les échanges sont ici très saccadés ; les élèves n'élaborent pas une phrase complète lors de leurs prises de parole, et encore moins plusieurs phrases à la fois. De cet échange émane pour nous le sentiment d'une mise en dialogue au caractère très fictif. Les élèves semblent soumis à l'application orale de règles grammaticales dont la compréhension ne paraît pas évidente, au vu de l'automatisme de leurs réponses : est simplement recherché l'assentiment de l'enseignant, et donc une validation formelle.

La parole de l'élève lors des séances pédagogiques ne s'impose pas à l'enseignant. Prenons le cas de Olivia qui, en notant le terme "*barre de recherche*" dans son cahier, comme l'a prescrit Pr-Doc A, s'adresse discrètement à sa voisine :

- Olivia : « *Barre...de...recherche... Tu sais ce que c'est ?* »

- Sa voisine : *Non, aucune idée.*

- Olivia : *Boh, c'est pas grave, tant pis* ».

Lorsque nous demandons à Olivia pourquoi elle ne s'adresse pas au professeur documentaliste, l'adolescente répond sans hésiter : « *Non, non, je veux pas le déranger !* ». De même, pendant la démonstration de Pr-Doc A concernant les mots-clés, Blandine s'agite, visiblement très mal à l'aise, et lance à voix relativement haute : « *Oh la la, moi, j'ai pas compris !* », « *Pourquoi ?...Je comprends pas !* ». Son appel au secours n'est pas entendu, ou pas relevé, par l'enseignant, et Blandine n'ose pas l'interpeller directement. Ainsi les élèves ne s'adressent à l'enseignant pour la construction du contenu didactique que lorsqu'ils sont interrogés, lors d'épisodes de communication inducteurs, permettant au professionnel de "dérouler" son cours.

3.2 Une situation communicationnelle conflictuelle

Jean-Claude Sallaberry insiste sur l'impact déterminant sur les processeurs mis en place par l'enseignant des conceptions développées par celui-ci sur la situation relationnelle qu'il vit dans la classe (Sallaberry, 2005). Or les enseignants documentalistes observés, qui confient sans détour leurs craintes face à la situation communicationnelle instaurée entre les élèves confrontés à Internet et eux-mêmes, apparaissent sur la défensive durant les formations. L'enseignement-apprentissage se déroule très souvent sur fond de conflit communicationnel, à l'origine duquel se trouve l'appréhension de l'objet technologique, perçu par les formateurs interrogés comme un adversaire de l'acte d'enseignement-apprentissage.

Cette appréhension est palpable dès les premiers mots prononcés par les enseignants documentalistes à l'entrée des élèves dans la salle de cours : « *On est en salle pupitre mais on perd pas nos bonnes habitudes !* » (Pr-Doc A), « *On va être clair, très clair. Aujourd'hui on*

est en salle informatique. Le premier ou la première qui se fait remarquer, je le renvoie. C'est clair ? » (Pr-Doc B).

Cette fébrilité de l'enseignant se traduit également dans une imposition forte du contenu didactique qu'il a prévu, quelle que soit la réaction des élèves au cours de la séance. Lorsque Romain s'étonne de ne pas concrètement effectuer les recherches sur Internet correspondant aux mots-clés que Pr-Doc A lui a demandé d'identifier, la réponse de l'enseignant documentaliste est sans appel : « *Non, ce qui m'intéresse pour le moment, c'est que vous réfléchissiez aux mots-clés, c'est tout* ». De la même façon, lorsque Mathieu affirme avoir trouvé moins de résultats lors de la seconde requête que lors de la première, selon l'exercice prescrit par l'enseignante documentaliste, la réaction de Pr-Doc C est marquée d'une brusquerie, qui surprend l'élève lui-même : « *Ah, ne me saque pas mon truc qui marche bien, hein !* ».

L'enseignant documentaliste fait souvent preuve d'agressivité à l'encontre des élèves, et ce notamment en portant un jugement acide sur leurs pratiques non formelles de recherche sur Internet. En témoigne cet échange :

- Pr-Doc A : « *Un moteur de recherche comme Google, c'est très puissant mais c'est bête, celui qui doit être intelligent, c'est vous. Donc, à vous d'être intelligents. Si vous avez compris ça, vous avez tout pigé !*

- Romain (qui souhaite "rebondir" sur une prescription de l'enseignant, consistant à ne pas utiliser le terme "image" en requête dans Google) : *Monsieur, moi quand je fais images football, ben ça me fait les images !*

- Pr-Doc A : *Oui, évidemment, tu peux trouver avec de la chance, peut-être... [...] Moi, je vous donne la technique, qui marche peut-être pas à chaque fois mais qui a quand même beaucoup plus de chance d'être efficace que de se dire "je fais n'importe quoi et on verra si ça passe".* »

Le ressenti exprimé par l'enseignant documentaliste du collègue A à propos du déroulement de la séance pédagogique s'avère révélateur de sa conception des interactions, et de ce sentiment de gêne face à la parole de l'élève et l'expression de ses pratiques documentaires ordinaires : « *Ça s'est bien passé, même s'il y en a certains qui n'arrêtent pas de te dire "Non, mais moi je sais déjà faire, ça marche de toutes façons". C'est très agaçant, ça !* ».

Cette fébrilité de l'enseignant, les élèves la ressentent, et l'attribuent à un sentiment de peur de l'outil technologique, ce qui creuse sans aucun doute un peu plus l'écart entre enseignant et enseignés dans ce type de situation d'enseignement : « *Face aux ordis, Monsieur, il est un peu énervé* », note Romain (collège A). « *En fait, elle [Pr Doc B] est stressée mais c'est parce qu'elle a peur de Google, Internet, tout ça, c'est pas trop son truc* », conclut Arthur (collège B).

CONCLUSION

Nous l'avons vu, Internet en tant qu'objet technologique socialement partagé, porteur de représentations fortes, conduit à une reconfiguration des interactions enseignant-enseignés lors des situations d'enseignement-apprentissage qui le mettent en scène en tant qu'objet d'étude. Les acteurs, aux rôles institutionnels déterminés, adoptent des comportements très opposés face à l'objet technologique, qui influencent de manière essentielle les interactions pédagogiques. Les enseignants documentalistes appréhendent la situation communicationnelle à venir, envisageant sous l'angle concurrentiel la présence d'Internet dans la classe, convaincus que leur parole fait l'objet d'un doute didactique de la part des apprenants. Ces derniers, qui cultivent une présence numérique générationnelle (Cordier, 2010), n'en restent pas moins demandeurs d'une interaction compréhensive avec l'enseignant, et font part d'une grande déception suite aux formations, déplorant n'avoir pu demander une aide précise au

formateur, ou avoir dû renoncer à exprimer leurs interrogations, notamment sur leurs propres pratiques numériques.

Outil aux potentialités pédagogiques indéniables, Internet nous semble toutefois approuvé encore avec défiance par les enseignants documentalistes qui, tout en cherchant à l'utiliser dans leurs enseignements, ont tendance à vouloir recourir à des schèmes de formation traditionnels, soucieux d'une maîtrise absolue d'un contenu pourtant en constante évolution. Les interactions pédagogiques, à la lueur de notre investigation, ne profitent pas (encore) des potentialités de l'outil technologique. Chacun doit avant tout pouvoir intégrer l'évolution de son statut, et en premier lieu l'enseignant, qui sans avoir une possible maîtrise absolue de la situation, n'en reste pas moins pour les enseignés une référence pédagogique et didactique forte.

BIBLIOGRAPHIE

ALTET Marguerite

1994, *Comment interagissent enseignant et élèves en classe ?*, in *Revue Française de Pédagogie*, n°107, pages 123-139.

BOUCHARD Robert

1998, *L'interaction en classe comme polylogue praxéologique*, Communication séminaire de l'INRP.

CORDIER Anne

2010, *Une présence numérique à multiples facettes*, n°1, vol.47, p.54.

2010, *Former les usagers du second degré : émergence de problématiques nouvelles*, in *Les Cahiers de l'Esquisse*, n°1, pages 11-26.

2009, *Les professeurs documentalistes et Internet, je t'aime moi non plus* », in *Inter CDI*, n°spécial 220, pages 52-55.

2008, *Étudier les imaginaires et les pratiques non formelles de recherche sur Internet : un enjeu scientifique d'actualité*, XVIème Congrès de la SFSIC, Compiègne.

KERBRAT-ORRECHIONI Catherine

2008, *Les actes de langage dans le discours : théorie et fonctionnement*, Armand Colin, Cursus.

MEUNIER Jean-Pierre, PÉRAYA Daniel

2004, *Introduction aux théories de la communication*, De Boeck.

ORLY-LOUIS Isabelle, CHABROL Claude

2007, *Interactions communicatives et psychologie*, Presses Sorbonne Nouvelle.

SALLABERRY Jean-Claude

2005, *La représentation et le geste : pragmatique et représentation*, in *Spirale*, hors-série n°4, pages 05-33.

TARDIF Maurice, MUKAMURERA Joséphine

1999, *La pédagogie scolaire et les TIC : l'enseignement comme interactions, communication et pouvoirs*, in *Les technologies de l'information et de la communication et leurs avenir en éducation*, n°2, vol. XXVII.

TOCHON François

1993, *L'enseignante experte, l'enseignant expert*, Nathan, Les repères pédagogiques.