

## Usages des TIC et socialisation professionnelle des enseignants-chercheurs

Nathalie Lavielle-Gutnik, Luc Massou

► **To cite this version:**

Nathalie Lavielle-Gutnik, Luc Massou. Usages des TIC et socialisation professionnelle des enseignants-chercheurs. Distances et Médiations des Savoirs, CNED-Centre national d'enseignement à distance, 2013, 1 (4), 10.4000/dms.413 . hal-01426498

**HAL Id: hal-01426498**

**<https://hal.univ-lorraine.fr/hal-01426498>**

Submitted on 6 Jan 2017

**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.

---

## Usages des TIC et socialisation professionnelle des enseignants-chercheurs

*Uses of ICT and professional socialization of academics*

**Nathalie Lavielle-Gutnik et Luc Massou**

---



### Édition électronique

URL : <http://dms.revues.org/413>

DOI : 10.4000/dms.413

ISSN : 2264-7228

### Éditeur

CNED-Centre national d'enseignement à  
distance

Ce document vous est offert par Université  
de Lorraine



### Référence électronique

Nathalie Lavielle-Gutnik et Luc Massou, « Usages des TIC et socialisation professionnelle des  
enseignants-chercheurs », *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 4 | 2013, mis en ligne le 08  
octobre 2013, consulté le 10 octobre 2016. URL : <http://dms.revues.org/413> ; DOI : 10.4000/dms.413

---

Ce document a été généré automatiquement le 10 octobre 2016.



DMS-DMK est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution -  
Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International.

---

# Usages des TIC et socialisation professionnelle des enseignants-chercheurs

*Uses of ICT and professional socialization of academics*

Nathalie Lavielle-Gutnik et Luc Massou

---

## Introduction

- 1 Dans un environnement professionnel où la « pédagogie universitaire » commence seulement à se développer en tant que courant théorique en France (De Ketele, 2010), et où la rupture avec « l'impensé pédagogique de l'université » (Paivandi, 2010 : 41), loin d'être consommée, laisse encore une place dominante au cours magistral et à la parole de l'enseignant (Gremmo, Kellner, 2011), l'usage des TIC pose, entre autres questions, celle de ses effets sur le processus de socialisation des enseignants-chercheurs que nous proposons d'explorer dans cette contribution. Pour cela, nous nous appuyons sur le concept de « socialisation professionnelle » développé par Dubar, qui dépasse à la fois la conception « synchronique » des identités au travail développée par Sainsaulieu (1977) et la conception « diachronique » des habitus de classe développée par Bourdieu (1980), et qui se fonde sur le principe d'une « double transaction » (Dubar, 1992 : 509). Selon cet auteur, le processus de « socialisation professionnelle consiste [...] pour les individus à construire leur identité sociale et professionnelle à travers le jeu des « transactions biographiques et relationnelles » ou « double transaction » : la « transaction biographique consistant à projeter des avènements possibles en continuité ou en rupture avec un passé reconstitué (“trajectoire”) ; et [la] transaction “relationnelle” visant à faire reconnaître ou non par les partenaires institutionnels la légitimité de ses prétentions, compte tenu des objectifs et des moyens (“politiques”) de l'institution » (Dubar, 1998 : 520-523).
- 2 D'un point de vue méthodologique, notre contribution, s'appuie sur une analyse thématique de contenu (notamment centrée sur les différentes images de soi

professionnelles) et une analyse statistique (tri à plat) des données de la recherche Tec-Meus menée en 2009 et 2010<sup>1</sup> auprès d'enseignants-chercheurs en sciences humaines et sociales de 10 universités françaises<sup>2</sup> et ayant interrogé spécifiquement la place occupée par l'usage des TIC dans la fonction enseignante. Il est utile ici d'en rappeler les principaux contours : 19 entretiens semi-directifs<sup>3</sup> à visée exploratoire, suivis de 395 réponses à un questionnaire en ligne<sup>4</sup>, étude menée sur les discours tenus par les enseignants-chercheurs sur les TIC dans l'exercice de leur métier, focalisation sur l'activité d'enseignant (les activités liées à la recherche et à l'administration n'ont été abordées qu'en périphérie de l'enquête), priorité aux usagers « ordinaires » pour le questionnaire<sup>5</sup> (pas de critère de tri sur un niveau d'usage « minimal » des TIC chez les répondants, ce qui a été clairement explicité dans les invitations et relances à compléter l'enquête en ligne). Sans viser la représentativité, ces données nous aideront à poursuivre l'identification de critères de compréhension des dynamiques professionnelles en jeu.

- 3 Notre première analyse avait conduit à des interrogations sur les enjeux, voire tensions, identitaires pour les enseignants-chercheurs dans la conception de leur métier (Barbot, Massou, 2011a ; Baltazart, Lavielle-Gutnik, Poteaux, 2011) : dynamiques identitaires morcelées entre « identités actuelles » et « identités assignées » ou « menaçantes » (Kaddouri, 1999 : 9), primauté de la singularité sur la dimension collective, perceptions ambivalentes sur les TIC. Dans le cadre de ce dossier thématique questionnant la recherche sur l'usage des TIC dans l'enseignement supérieur, nous souhaitons approfondir l'étude de ce « paradigme socioprofessionnel » identifié par Valluy (2012) dans sa note de lecture sur l'ouvrage collectif issu du projet Tec-Meus, tout en éclairant plusieurs aspects de la figure sociale de l'universitaire qu'il associe au « paradigme pédago-techno-phile » présent, selon lui, dans plusieurs chapitres du même ouvrage : enseignant-chercheur « ignorant de la pédagogie, foncièrement conservateur, agrippé à sa posture magistrale, peu soucieux de l'étudiant, craintif face aux innovations perçues comme des déviations » (*ibidem*).
- 4 Pour cela, nous proposons de compléter nos précédentes analyses en focalisant sur la compréhension du processus de socialisation professionnelle des enseignants-chercheurs, comme « mouvement conjoint des individus dans la construction de leur avenir professionnel et des institutions » (Dubar, 1992 : 522) en lien avec leurs usages déclarés des TIC. Ce processus renvoie notamment à la construction d'une identité professionnelle fondée sur l'incorporation de savoirs spécialisés — savoirs professionnels — (Dubar, 1998) qui, aujourd'hui, peuvent inclure l'usage des TIC. Cette question est d'autant plus d'actualité depuis les récentes orientations politiques du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en faveur d'un accompagnement des enseignants aux usages pédagogiques du numérique (programme « Formation 2.0 » proposé par le Schéma stratégique des systèmes et technologies de l'information et de la communication S3IT 2013 en 2011<sup>6</sup> ; livre blanc sur le sujet publié en octobre 2012<sup>7</sup>) et du développement de l'enseignement en ligne (évoqué parmi les propositions phares du rapport des assises de l'ESR en décembre 2012, repris dans celui du député Le Déaut en janvier 2013 et dorénavant inscrit dans la loi ESR votée en juillet 2013<sup>8</sup>). Au-delà des intentions politiques, plusieurs rapports (livre blanc, 2012 ; Deschryver, Charlier, 2012) soulignent l'importance de replacer la question de ces usages dans le processus de développement professionnel des enseignants-chercheurs et de prendre en compte l'hétérogénéité et la spécificité de ce public.

- 5 Dans ce processus de socialisation professionnelle tel que défini par Dubar (1992, 1998), nous nous focalisons ici plus particulièrement sur l'analyse des transactions relationnelles en lien avec l'usage déclaré des TIC par les enseignants-chercheurs interrogés. Elle nous conduit à inférer deux modes de socialisation professionnelle liés à leur activité d'enseignement qui apparaissent à des degrés d'importance divers dans leurs réponses à notre enquête : un mode dominant (celui de la mission professionnelle) et un mode auxiliaire (celui de l'environnement socioprofessionnel).

## **Mode dominant de socialisation professionnelle des enseignants-chercheurs : la question de la mission d'enseignement**

- 6 Le processus de socialisation apparaissant comme dominant semble s'élaborer dans le rapport entretenu à ce que les enseignants-chercheurs interrogés considèrent être comme l'une de leurs missions (ou responsabilités individuelles) : l'enseignement. Si l'idée d'une « mission » à accomplir est partagée par l'ensemble, leurs représentations de cette mission demeurent diverses et le terme employé ici ne vise, en aucun cas, à masquer l'ensemble de ces divergences. Ces écarts et ces tensions apparaissent d'ailleurs dans les relations et représentations des apprenants, ainsi que dans les rapports aux dispositifs sociotechniques que nous développerons juste après. Sur ces questions, Dubar (2000 : 12) soulignait une possible crise des identités des enseignants (notamment de collègues et de lycées) qui se traduisaient par une « diversification accrue des appellations », certains se présentant comme « éducateurs », d'autres comme « enseignants centrés sur leurs disciplines » ou d'autres encore comme « formateurs » ou « animateurs »... Dans notre enquête, ce rapport à la mission d'enseignement se traduit à deux niveaux : la relation aux apprenants, d'une part, et l'usage des dispositifs sociotechniques, d'autre part.

## **Socialisation par les apprenants<sup>9</sup> : une double tension identitaire**

- 7 Si nous avons préalablement avancé que « les enseignants-chercheurs et l'institution [universitaire] ne partagent pas de projets collectifs relatifs aux TIC(e) » (ce qui sera confirmé par les conclusions d'autres enquêtes comme celle du projet européen HY-SUP : Deschryver, Charlier, 2012), nous avons montré qu'une « dimension axiologique concernant la relation aux étudiants les rassemble » (Baltazart, Lavielle-Gutnik, Poteaux, 2011 : 224). Pour les enseignants-chercheurs interrogés, la finalité de leur mission éducative constitue une référence forte pour guider leur activité pédagogique. Le rapport à l'autre « apprenant » contribue non seulement à la définition de leurs choix pédagogiques, mais plus largement à leur présentation de soi en tant qu'enseignant (cf. extrait d'un entretien cité plus loin). En cela, nous pouvons avancer que les apprenants contribuent au processus de socialisation professionnelle des enseignants-chercheurs dans lequel les TIC deviennent l'objet de transactions relationnelles. En effet, leur usage peut venir renforcer l'intérêt que certains enseignants-chercheurs portent à leur mission éducative et formative et les conduire à engager de nouvelles formes relationnelles avec les apprenants, et éventuellement les interroger sur « qui sont » ces apprenants ainsi que sur la dissymétrie entre celui qui possède le savoir et celui qui vient le chercher (Albero, 2011). Comme le souligne l'une des personnes interrogées :

- 8 « Je pense que ça m'a vraiment permis aussi de me mettre plus à la portée de mes étudiants dans la mesure où je les écoute davantage je les écoute dans la mesure où c'est eux qui me proposent et qui me donnent un peu ce qu'ils ont trouvé » (entretien 3<sup>10</sup>).
- 9 Malgré tout, si pour de nombreux enseignants-chercheurs de notre étude les TIC favorisent une plus forte proximité avec les apprenants et constituent une opportunité de refondation de la relation pédagogique, leur représentation des apprenants, de leurs spécificités et de leurs besoins, demeure majoritairement fondée sur la catégorisation académique du niveau d'études. Elle relève d'abord du domaine cognitif, occultant leurs dimensions citoyenne, sociale, conative ou affective. Le terme le plus fréquemment utilisé pour les caractériser est celui d'« étudiants », comme s'il s'agissait d'un public homogène. Cette indistinction terminologique peut nous interroger sur le processus de construction des identités professionnelles des enseignants-chercheurs par rapport aux changements des publics au sein de l'université, et en particulier par rapport à deux des phénomènes liés à la massification :
- l'ouverture de l'enseignement supérieur « à un plus grand nombre, même dépourvu des diplômes traditionnels » (Charles, Verger, 2012 : 198) et conduisant à l'apparition de nouveaux publics (*ibidem*, 2012 : 232) ;
  - la rupture avec les modèles pédagogiques antérieurs, qui se caractérise par le constat que « les anciennes formules pédagogiques (prédominance du cours magistral sur le travail en petit groupe) et le fossé générationnel entre un corps enseignant majoritairement formé dans l'ancien système élitiste du premier <sup>xx</sup> siècle et les nouvelles générations étudiantes [...] aboutissent à des taux d'échec massifs dans certaines filières » (*ibidem*, 2012 : 186).
- 10 Lorsque les enseignants-chercheurs interrogés par entretiens évoquent les apprenants, leurs propos ne réfèrent donc ni à l'évolution de ces publics ni à une possible transformation de leur identité professionnelle liée à ces deux phénomènes de massification. En revanche, deux critères sont récurrents pour expliquer leurs usages des TIC avec ces apprenants : les modalités d'interactions avec eux (par messagerie électronique, échanges de documents, etc.) et les représentations de leurs compétences numériques selon leur niveau d'études (Licence et Master en particulier). Sur ces questions, notre constat est celui d'une tension. D'une part, l'absence de référence à l'hétérogénéité du public constitue un impensé pédagogique qui interroge plus largement sur le processus de transaction relationnelle entre enseignants-chercheurs et apprenants et sur le rôle que les TIC peuvent y jouer. D'autre part, si nous pouvons aussi considérer, à l'instar de Barbier (1996), que toute demande et toute offre de formation constituent une demande et une offre identitaires, les apprenants sont, alors, des « autrui » extérieurs qui peuvent valider et reconnaître l'expertise et les pratiques professionnelles des enseignants-chercheurs à travers leur usage des TIC et donc contribuer activement à l'évolution de leur socialisation professionnelle. Il nous semble que la tension entre ces deux processus est particulièrement significative des tensions identitaires que peuvent vivre les enseignants-chercheurs.

### **Socialisation par l'usage de dispositifs sociotechniques : une transaction relationnelle évolutive, mais contrainte**

- 11 Penser les liens entre processus de socialisation des enseignants-chercheurs et dispositifs sociotechniques revient à considérer ces derniers comme des espaces de médiation entre sujet et objet (Peraya, 2009 ; Massou, 2010). Médiation que nous proposons ici de définir

comme des lieux de « relationnalité » à l'instar de Meunier (2007). Cette dernière tente d'opérationnaliser ce concept pour l'appliquer ensuite à une étude ethnographique des pratiques technologiques de jeunes montréalais. Nous retiendrons ici davantage les apports de son approche conceptuelle, qui souligne le caractère mouvant et actif de « ce qui fait être » et non plus de « ce qui est », où c'est l'action de mettre en relation qui transforme ces objets techniques et sujets par rapport à ce qu'ils étaient avant leur mise en relation. Selon Meunier, la médiation n'a plus de frontière fixe, elle est « conjoncturelle et temporaire » dans un « processus continu d'articulation et de ré-articulation de ces relations » (*ibidem*) entre humain et non-humain. Il faut donc comprendre le sens des pratiques, ce qui fait exister ces usages davantage que les modalités d'usage elles-mêmes, en prenant en compte la mobilisation d'objets, de personnes, de lieux et d'évènements particuliers et les associations (ou assemblages) faits dans et par cette mobilisation (Latour, 2006)<sup>11</sup>.

- 12 Dans la recherche Tec-Meus, la majorité des personnes interrogées en entretien illustre ce processus continu d'articulation/ré-articulation des relations entre TIC et usagers, en évoquant l'évolution de leurs pratiques professionnelles, et donc des transactions relationnelles avec leurs étudiants et avec leurs pairs dans l'usage des outils numériques. Par exemple, nous avons interrogé un enseignant-chercheur d'abord très favorable à la numérisation et à la publication massive (environ 500 pages web) de ses supports de cours, via un site personnel accessible à tous (y compris des personnes extérieures à son université qui représentent actuellement 2/3 des visites) et qu'il administre lui-même. Pourtant, il va progressivement évoluer vers une mise en ligne moins systématique des ressources pédagogiques abordées en cours. Deux constats le poussent à changer de pratique professionnelle : ses supports de cours en ligne deviennent la référence pour certains étudiants par rapport aux ressources présentées en cours magistral (amenant certains étudiants à comparer les deux, au détriment du présentiel), et les copies d'examen apparaissent beaucoup plus uniformes, car les étudiants révisent tous les mêmes documents disponibles sur son site web et ne prennent presque plus de notes manuscrites durant le cours. Selon lui, l'articulation entre cours magistral et mise en ligne de documents n'est pas toujours simple à gérer et l'amène à s'adapter en permanence : lire seulement des extraits de documents disponibles intégralement en ligne, insister sur les informations transmises oralement, demander aux étudiants de ne pas copier les supports projetés en cours... Dans une précédente publication (Barbot, Massou, 2011a : 154), nous avons qualifié cet enseignant-chercheur de « professeur piégé », car s'étant enfermé lui-même dans un modèle transmissif où l'enseignant se met en concurrence avec lui-même dans son activité d'enseignement via des ressources numériques<sup>12</sup>. Sa relation aux outils numériques a donc évolué en fonction des transactions relationnelles établies avec des étudiants et des pairs, pour reprendre la terminologie de Dubar (1992).
- 13 Pour autant, considérer les TIC comme des dispositifs de médiation impose également de prendre en compte leur « dimension à la fois structurante et structurée » (Massou, 2010), soulignée par plusieurs auteurs travaillant notamment sur l'enseignement en ligne : « formes de régulation » et « fonction contenante » (Paquelin, 2004), « agencement » et « configurations certes normées » (Bourdet, Leroux, 2009). Selon Pène, ces dispositifs « techno-communicationnels » configurent le travail commun en définissant des « rôles et des régimes de présentation du soi, du dire et du faire » (2005 : 45). En effet, plusieurs

résultats de l'enquête par entretiens et par questionnaire illustrent certaines contraintes associées à l'usage des TIC par les enseignants-chercheurs :

- « quand on met le doigt dans l'engrenage, on ne peut plus s'en sortir après » (entretien 13, sur la nécessité de mettre à jour régulièrement ses supports de cours en ligne et de répondre aux questions des étudiants postées dans les forums ou par mail) ;
  - « surcroît de travail, injonction à une réactivité immédiate », « il suppose un branchement permanent, l'impossibilité de se couper du travail et une pression constante » (extraits des réponses ouvertes à deux questions sur les conséquences du développement des TICE<sup>13</sup> sur leurs conditions de travail et sur la relation pédagogique).
- 14 La plupart des personnes interrogées par entretien font également ce constat d'une montée en puissance d'un paradigme informationnel que Miège proposait déjà d'appeler « informationnalisation » en 2002 et dont notre enquête rappelle plusieurs traits caractéristiques : mise en réseau du travail (environnements numériques de travail), croissance des flux informationnels (recherche d'information numérique) et tendance à la médiatisation de la communication (messagerie électronique).
- 15 Ces configurations peuvent aussi, dans certains cas comme la formation à distance, se traduire en préoccupations pédagogiques : l'une des personnes interrogées évoque ainsi le cas d'un Master cohabité entre plusieurs universités de différents pays où la plateforme Moodle est exploitée comme un « véritable bureau où l'on irait voir ce qui se passe dans le master », comme « espace de formalisation » de l'expérience dans le projet et de « capitalisation de l'information » pour « passer du savoir incorporé de l'expérience à l'écrit », « indépendamment du média qui supporte ce passage-là » (entretien 1). Dans cet exemple, l'équipe pédagogique s'est donc appuyée sur les caractéristiques de l'outil technique (notamment le rapport à l'écrit et la mise en visibilité partagée) pour définir les transactions relationnelles entre enseignants et étudiants. Par conséquent, considérer la médiation sociotechnique comme lieu de relationnalité nécessite aussi d'identifier et de comprendre l'impact sur les pratiques professionnelles (organisation du travail, activités pédagogiques) des formes de régulation potentiellement inscrites dans les outils numériques qui mettent en relation acteurs humains et non-humains.

## Mode auxiliaire de socialisation professionnelle : la question de l'environnement socioprofessionnel

- 16 L'analyse des données recueillies nous a conduits à l'identification d'un deuxième mode de socialisation professionnelle que nous avons qualifié d'« auxiliaire » en raison de son moindre degré d'importance dans le discours tenu par les personnes interrogées (entretiens et questions ouvertes du questionnaire) et dans les réponses à certaines questions fermées de l'enquête en ligne que nous évoquerons plus loin. Ce mode auxiliaire de socialisation professionnelle comprend la relation aux pairs et celle aux paradigmes socio-institutionnels liés au développement du numérique.

### Socialisation par les pairs : un processus minorisé

- 17 D'une part, les enseignants-chercheurs ne sont que peu ou pas formés à la pédagogie en général à leur arrivée à l'université, et à la pédagogie intégrant les TIC en particulier, et d'autre part, leur progression professionnelle est majoritairement évaluée à partir de



l'activité de recherche et plus spécifiquement sur le nombre et la qualité de leurs publications (Hennequin, 2010 ; Judge *et al.*, 2004 ; Marginson, 2000 ; Toutkoushian, 1994). À travers l'objectif de contribuer à une meilleure compréhension des usages des TIC par les enseignants-chercheurs, la recherche Tec-Meus a notamment permis de considérer, pour les personnes interrogées, une mise en tension entre les fonctions d'enseignant et de chercheur. De plus, elle a permis de constater que l'usage des TIC dans le cadre de l'activité pédagogique contribuait peu à l'évolution professionnelle des enseignants-chercheurs et dépendait fortement de politiques locales. En effet, les résultats montrent que l'investissement dans l'usage des TIC est en partie dissocié de la progression professionnelle, et est parfois perçu comme un frein à cette évolution. L'analyse thématique du contenu des entretiens révèle la coexistence de différentes images de soi : celle du pédagogue expert, du technicien maîtrisant des outils ou du « mauvais » chercheur ayant du temps à consacrer aux TIC. La gestion de ces différentes images de soi peut être analysée en termes d'un double affichage identitaire : d'une part, l'affichage d'une formalisation et d'une stabilisation publiques du rapport entretenu au contenu enseigné, et d'autre part, l'affichage d'une identité revendiquée d'« enseignant-usager actif des TIC »<sup>14</sup> sur le plan pédagogique.

- 18 Selon plusieurs auteurs de l'école de Palo Alto (Watzlawick, Helmick, Jackson, 1972), trois types de réactions sont possibles à cet affichage identitaire et à cette présentation de soi : la « confirmation » (traduisant l'acceptation des images données de soi), le « rejet » (traduisant la non-acceptation des images données de soi) et le « déni » (traduisant l'incapacité à percevoir les images données de soi). Nous pourrions faire l'hypothèse que la présentation de soi comme « enseignant-usager actif des TIC sur le plan pédagogique » pour les enseignants-chercheurs constituerait une certaine prise de risque dans la revendication de leur identité professionnelle. Elle mettrait en péril le processus de socialisation dans le champ de pratique professionnelle de la recherche, pouvant conduire à un rejet ou à un déni de la part des pairs. Ainsi que le souligne Kaddouri (2005 : 11), « l'enjeu est capital [ ; et il] est d'autant plus éprouvant quand cette présentation de soi doit faire l'objet d'une validation et d'une ratification par un autrui dont la décision finale affectera de façon décisive le devenir de la personne qui l'effectue ». L'un des enjeux de cet affichage identitaire, de cette présentation de soi, serait donc la réaction d'autrui, et dans le cas présent, des pairs. Mais est-ce réellement le cas pour les enseignants-chercheurs interrogés ?
- 19 L'analyse de nos entretiens et de certaines réponses ouvertes au questionnaire montre, d'une part, que les transactions relationnelles avec les pairs demeurent faibles sur le plan pédagogique. L'échange avec les collègues y est seulement considéré comme « possible » : « c'est possible aussi qu'on demande aux collègues » (entretien 15), mais non comme une pratique professionnelle systématisée de discussion ou d'échange sur les pratiques pédagogiques. D'autre part, l'analyse des entretiens menés montre que c'est moins la transaction relationnelle « réelle » qui est en jeu, que « l'idée » que les enseignants-chercheurs se font des représentations de leurs pairs sur eux-mêmes.
- 20 Ainsi, puisqu'aucun « autrui » extérieur ne semble pouvoir valider et discuter les actions conduites, la seule transaction qui semble compter pour les enseignants-chercheurs est celle « qu'on engage avec soi-même dans la réalisation pour soi » (Dubar, 1998 : 246). Nous avons, d'ailleurs, pu inférer deux types de « dynamiques identitaires » dominantes chez les enseignants-chercheurs interviewés : une dynamique de « transformation identitaire » (Kaddouri, 2001 : 166) qui traduit le besoin de certains enseignants-

chercheurs de changer leur identité d'enseignant (vécue de manière insatisfaisante sur le plan pédagogique) et de la faire évoluer au moyen des TIC, et une dynamique de « confirmation identitaire » (*ibidem* : 169-170) qui traduit leur besoin de maintenir voire de défendre leur identité menacée d'enseignant-chercheur en rationalisant leur usage des TIC. Si, ainsi que l'indique Kaddouri (*ibidem* : 173), ces dynamiques ne s'excluent pas mutuellement, mais peuvent coexister, cela peut également susciter un certain nombre de tensions identitaires pour les enseignants-chercheurs notamment dans le rapport à leurs pairs. Par conséquent, dans une stratégie de préservation identitaire, certains utilisent les TIC sans l'évoquer avec leurs pairs et/ou en se défendant d'être des usagers réguliers. Ce processus ne fait que limiter les transactions relationnelles avec les pairs dont nous avons indiqué, plus haut, qu'elles étaient déjà très faibles et, donc, les formes de socialisation professionnelle possibles par les pairs.

### Socialisation professionnelle par référence aux paradigmes sociétaux et institutionnels : une transaction relationnelle avortée

- 21 Les pratiques d'enseignement sont systématiquement situées par les enseignants-chercheurs dans ce qu'ils considèrent être leur contexte sociétal, politique et institutionnel. Le rapport entretenu à ce contexte contribue ainsi à leur processus de socialisation professionnelle. Pour autant, les résultats de l'enquête Tec-Meus permettent de nuancer l'importance de cette contribution. Ils montrent en effet que la référence implicite aux paradigmes de la société de l'information participe de ce processus, mais dans une perspective critique de l'idéologie qu'elle véhicule, en particulier cette « prétention générale des dispositifs informatiques à constituer, dans leur fonctionnement, le tout de la société, de la culture, du savoir (...), miracle laïc des technologies sur lequel s'appuient de nombreuses promesses : l'opulence communicationnelle (...), la liberté généralisée de chacun (égalité dans l'accès à l'information et à la connaissance, transparence des sources, accroissement du potentiel créatif, ubiquité de l'existence réelle et virtuelle, etc.) » (Cornu *et al.*, 2005). Même si les réponses au questionnaire soulignent effectivement une communication facilitée entre enseignants et étudiants et différents usages pédagogiques des TIC (« documentaires » pour 78 % d'entre eux, 72 % pour « fournir des supports », 60 % pour « concevoir des cours »), elles en tracent également de nombreuses limites, déjà identifiées dans d'autres secteurs d'activité : « la quantité d'informations à ingérer est trop grande », l'« envahissement de la sphère privée », l'« afflux d'informations non pertinentes », l'« amélioration au départ mais qui devient une surcharge par trop de communications et de sollicitations parfois », le fait que « certains étudiants voient à présent l'enseignant comme un distributeur de renseignements »<sup>15</sup>.
- 22 D'autre part, bien que les politiques institutionnelles dans les universités françaises encouragent depuis plusieurs années le développement des usages du numérique, allant très récemment jusqu'à inscrire dans le Code de l'éducation à la fois la mise à disposition des enseignements en ligne (« pour les formations dont les méthodes pédagogiques le permettent ») et la formation à l'utilisation de ces outils et ressources dès l'entrée à l'université (loi ESR votée en juillet 2013 : cf. *supra*), la revendication identitaire des enseignants-chercheurs fondée sur le maintien d'une certaine marge de liberté dans l'organisation de leur travail semble toujours constituer un frein au développement de ces usages (Deschryver, Charlier, 2012). Pour rejoindre l'analyse de Miège (2008) à propos

des décideurs, médiateurs et technologues : « Rarement, ils raisonnent comme si la réussite, ou l'échec, pouvaient s'expliquer par la plus ou moins grande adéquation aux "demandes sociales" variées et surtout par la mobilisation autour d'elles d'acteurs sociaux "intéressés" à leur devenir, de sorte que le procès de leur ancrage social ne saurait obéir à une démarche simple et aisément prédictible ». Là encore, plusieurs réponses apportées au questionnaire de la recherche Tec-Meus révèlent des points de vue ambivalents, à la fois favorables et critiques vis-à-vis des TIC et des enjeux professionnels associés : à la question sur les conséquences du développement des TIC sur leurs conditions de travail (choix possibles : « plutôt une amélioration », « plutôt une détérioration » ou « ni l'un ni l'autre »), 43 % des répondants perçoivent les TICE<sup>16</sup> plutôt comme une amélioration, mais 36 % répondent « ni l'un ni l'autre », à la question sur la façon dont est vécu le développement des TICE, 65 % choisissent « un enrichissement », 61 % « une opportunité », mais 58 % et 52 % d'entre eux « une pression » et « un stress ».

- 23 Parmi les 19 enseignants-chercheurs interrogés par entretiens, seuls deux d'entre eux évoquent la nécessité pour les universitaires de changer de pratiques vis-à-vis des usages des TIC compte tenu de ces évolutions sociétales. Le premier évoque l'importance des réseaux numériques dans l'accès à l'information sur les enseignements (notamment, par les étudiants) et plus largement à la connaissance :

« on [n'] est plus aussi légitime imperméable d'emblée », « l'enseignant seul gardien du temple du savoir et le seul habilité à en ouvrir les portes [ce n']est déjà plus ça », « le savoir il est dehors il peut être partout » (entretien 1).

- 24 Le second considère qu'il faut prendre le temps de se former à ces nouveaux moyens de communiquer avec les autres et transmettre des connaissances, sinon « on finira par ne plus avoir personne qui vous écoute si on [ne] se met pas au goût du jour si on n'innove pas un peu dans la manière de transmettre » (entretien 8).
- 25 On aurait donc pu faire l'hypothèse que ces transformations sociétales et institutionnelles allaient conduire à de fortes transactions relationnelles entre les enseignants-chercheurs et leurs institutions car, ainsi que le souligne Dubar (1998 : 170) : « pour que les négociations parviennent à des compromis codifiant à la fois les exigences requises par les employeurs et les qualités acquises par les salariés et légitimées par l'État, il faut que les partenaires parviennent à construire des espaces communs de rationalité à partir de logiques différentes ». Or les résultats de notre enquête montrent que ces négociations paraissent absentes, souvent faute d'interlocuteurs identifiables. Bien que les attentes de l'environnement professionnel à l'égard des enseignants-chercheurs pour l'utilisation des TICE soient perçues comme « moyennes » ou « fortes » pour 71 % des répondants, les premiers usages des TICE sont déclarés comme étant personnels (pour 65 % d'entre eux). Ils sont issus d'un projet collectif pour seulement 22 % des répondants. Par ailleurs, 70 % déclarent s'être autoformés aux TICE. Par conséquent, les processus de socialisation professionnelle ne relèvent que très faiblement d'une transaction relationnelle avec des « autrui » institutionnels signifiants pour les enseignants-chercheurs.

## Conclusion

- 26 Notre analyse nous conduit à formuler le constat suivant : les processus de socialisation professionnelle des enseignants-chercheurs dans leurs activités d'enseignement sont majoritairement fondés sur la relation aux apprenants (afficher une expertise technologique, établir de nouvelles interactions avec les étudiants en dehors des cours,

donner accès à des contenus, mieux s'adapter aux manières d'apprendre des étudiants) et sur le rapport aux dispositifs sociotechniques (outils et environnements numériques) de plus en plus présents dans la manière de travailler à l'université (recherche documentaire, relation avec les pairs, gestion administrative). Les processus de socialisation par les pairs (interaction sur des choix pédagogiques) ou par rapport aux paradigmes socioprofessionnels (injonctions sociétales et institutionnelles sur l'usage des TIC) semblent moins prégnants dans le processus global de socialisation professionnelle que dans d'autres secteurs professionnels. En effet, les travaux de Dubar (1992, 1998) ont montré que ce sont généralement ces deux derniers facteurs qui interviennent en priorité, notamment dans le processus de transaction relationnelle. Dans le cas des enseignants-chercheurs de notre enquête, c'est donc dans la dimension individuelle (et non pas collective) de la relation aux apprenants et aux outils numériques qu'il faut aller chercher des clés de compréhension sur les constructions identitaires professionnelles en jeu. D'une certaine manière, ce résultat confirme, sous un nouvel angle d'analyse, notre précédent constat d'une identité enseignante morcelée et construite individuellement chez les universitaires, et l'absence d'une offre identitaire collective structurée, structurante et stable (Barbot, Massou, 2011a ; Baltazart, Lavielle-Gutnik, Poteaux, 2011).

- 27 Plusieurs premières hypothèses pourraient être avancées ici pour tenter d'expliquer cette particularité dans les modes de socialisation professionnelle des enseignants-chercheurs : la revendication d'autonomie des universitaires dans leurs choix pédagogiques (incluant ceux des outils technologiques à exploiter ou pas), la place accordée à la relation éducative dans l'exercice du métier (sur ce sujet, nous renvoyons à l'article de Paivandi et Espinosa dans ce même dossier), l'impensé de l'identité enseignante (qui, s'il a pu être inféré sur l'ensemble des sujets de l'enquête Tec-Meus, est certainement à relativiser en fonction des trajectoires individuelles), la faiblesse de l'offre de formation professionnelle des enseignants-chercheurs à la pédagogie universitaire en France (qui ne favorise pas l'élaboration d'une « offre identitaire » commune pour la fonction enseignante, pour reprendre une expression de Kaddouri, 2003), des politiques TIC(E) au sein des universités qui privilégient encore l'offre à la demande. Mais comme le souligne Valluy (2012), la revendication d'autonomie des universitaires n'est pas sans risque vis-à-vis des changements rapides liés à l'évolution du numérique, car elle peut également favoriser certaines inerties conservatrices (on le voit notamment sur le retard pris par la France sur le champ de la pédagogie universitaire) et devenir un facteur de marginalisation de l'université elle-même à l'ère des réseaux numériques mondialisés.
- 28 Il nous semble donc d'autant plus important de poursuivre ce type de recherches compréhensives sur la place des outils et ressources numériques dans la définition du métier d'enseignant-chercheur à l'université, en privilégiant certainement une approche qualitative par l'étude de cette relationnalité entre sujets et objets proposée par Meunier (2007). De ce point de vue, une enquête comme Tec-Meus favorise, par l'« activité subjectivante » (Molinier, 2006) et autoréflexive qu'elle induit, l'expression d'un éthos professionnel chez les enseignants-chercheurs, au sens de « valeurs structurant l'orientation de l'action » (Jorro, 2011). Elle constitue ainsi une forme de reconnaissance professionnelle comme « façon dont le professionnel donne du sens à son action et se reconnaît dans ce qu'il fait », incluant à la fois une compréhension de soi dans l'action et de visibilité de soi par le regard d'autrui (*ibidem*). Il nous semble également fondamental d'y maintenir et d'y croiser plusieurs angles d'analyse (par exemple communicationnel, pédagogique et socioprofessionnel, comme nous l'avons proposé pour cette enquête) pour

mieux identifier les interactions de facteurs hétérogènes en jeu. Enfin, le récent développement des politiques sur la pédagogie universitaire dans les universités françaises (à laquelle les ESPE<sup>17</sup> prendront part), qui inclut la question des usages du numérique, mais également celle de la formation initiale et continue des enseignants-chercheurs, pourra certainement contribuer à faire évoluer le contexte professionnel de ces processus de socialisation.

---

## BIBLIOGRAPHIE

- Albero B., « Le couplage entre pédagogie et technologies à l'université : cultures d'action et paradigmes de recherche », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, n° 8(1-2), 2011, p. 11-21.
- Akrich M., « La description des objets techniques », in Akrich M., Callon M., Latour B., *Sociologie de la traduction. Textes fondateurs*, Paris, Presses de l'École des Mines. 2006, p. 159-178.
- Baltazart D., Lavielle-Gutnik N., Poteaux N., « Les enseignants-chercheurs, possibles acteurs d'une évolution professionnelle et institutionnelle ? », in Barbot M.-J., Massou L., dir., *TIC et métiers de l'enseignement supérieur : émergences, transformations*, Nancy, Presses universitaires de Nancy, 2011, p. 209-226.
- Barbier J.-M., « De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le champ de la formation », *Éducation permanente*, n° 128, 1996, p. 11-26.
- Barbot M.-J., Massou, L., « Statuts, professionnalité des enseignants-chercheurs et usages des TIC », in Barbot M.-J., Massou L., dir., *TIC et métiers de l'enseignement supérieur : émergences, transformations*, Nancy, Presses universitaires de Nancy, 2011a, p. 145-164.
- Barbot M.-J., Massou, L., dir., *TIC et métiers de l'enseignement supérieur : émergences, transformations*, Nancy, Presses universitaires de Nancy, 2011b.
- Berger P., Luckmann T., *La construction sociale de la réalité*, Paris, Méridiens Klincksieck, 1966.
- Bourdet J.-F., Leroux P., « Dispositifs de formation en ligne. De leur analyse à leur appropriation », *Distances et savoirs*, vol. 7, n° 1, 2009, p. 11-29.
- Bourdieu P., *Le sens pratique*, Paris, Éditions de Minuit, 1980.
- Callon M., « Sociologie de l'acteur-réseau », in Akrich M., Callon M., Latour, B., *Sociologie de la traduction. Textes fondateurs*, Paris, Presses de l'École des Mines, p. 267-276, 2006.
- Charles C., Verger J., *Histoire des universités, XII<sup>e</sup>-XXI<sup>e</sup> siècle*, Paris, PUF, 2012.
- Cornu B. et al., « Vous avez dit "société de l'information" », in Commission française pour l'UNESCO, *La « société de l'information » : glossaire critique*, La Documentation française, 2005.
- Dubar C., « Formes identitaires et socialisations professionnelles », *Revue française de sociologie*, n° 33-4, 1992, p. 505-529.
- Dubar C., *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin, 1998.

- Dubar C., 2000, « Construction identitaire », *Cahiers pédagogiques*, n° 380, janvier 2000, p. 11-12.
- De Ketele J.-M., « La pédagogie universitaire : un courant en plein développement », *Revue française de pédagogie*, n° 172, juillet-septembre 2010, <http://rfp.revues.org/2168>
- Deschryver N., Charlier B., dir., *Dispositifs hybrides, nouvelle perspective pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur*, Rapport final projet européen HY-SUP, Programme Éducation et formation tout au long de la vie, 2012, <http://spiralconnect.univ-lyon1.fr/spiral-files/download?mode=inline&data=1757974>
- Gremmo M.-J. & Kellner C., « Pratiques pédagogiques et usages des TIC : enseigner à l'université, un impensé ? », in Barbot M.-J., Massou L., dir., *TIC et métiers de l'enseignement supérieur : émergences, transformations*, Nancy, Presses universitaires de Nancy, 2011, p. 35-52.
- Hennequin E., « Quelle réussite professionnelle pour les enseignants-chercheurs ? », *Cahiers de recherche PRISM-Sorbonne*, n° 10-16, 2010.
- Jorro A., « Éthos professionnel et transactions de reconnaissance », in Jorro A., De Ketele J.-M., *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?*, Bruxelles, De Boeck Université, 2011, p. 51-64
- Judge T.A., Kammeyer-Mueller J., Bretz R.D., « A longitudinal model of sponsorship and careersuccess : a study of industrial- organizational psychologists », *Personnel psychology*, n° 57, 2004.
- Kaddouri M., « Place du projet dans les dynamiques identitaire », *Éducation permanente*, n° 128, 1996, p. 135-154.
- Kaddouri M., « Innovation et dynamiques identitaires », *Recherche et formation*, n° 31, 1999, p. 101-112.
- Kaddouri M., « Vers une typologie des dynamiques identitaires », *Question des recherches en éducation*, INRP, coll. Éducation, 2001, p. 163-175.
- Kaddouri M., « La formation des adultes en entreprise : entre compétences et assignation identitaire », *Éducation et francophonie*, vol. XXX : 1, 2003, p. 158-171.
- Kaddouri M., « Le soi entre présentation et représentation », *Éducation permanente*, n° 162, 2005, p. 9-15.
- Latour B., *Changer de société. Refaire de la sociologie*, Paris, Éditions La Découverte, 2006.
- Marginson S., « Rethinking academic work in the global era », *Journal of higher education policy & management*, n° 22(1), 2000.
- Massou L., « Dispositif et enseignement à distance », in Appel V., Boulanger H., Massou L., dir., *Les dispositifs d'information et de communication, concepts, usages et objets*, Bruxelles, De Boeck, 2010, p. 59-76.
- Meunier D., « La médiation comme "lieu de relationnalité" », *Questions de communication*, n° 11, 2007, p. 323-340.
- Miège B., « La société de l'information : toujours aussi inconcevable », *Revue européenne des sciences sociales*, n° XL-123, 2002, p. 41-54.
- Miège B., « L'imposition d'un syntagme : la société de l'information », *Tic & Sociétés*, vol. 2, n° 2, 2008, <http://ticetsociete.revues.org/467>
- Molinier P., *Les enjeux psychiques du travail*, Paris, Payot & Rivages, 2006.
- Paivandi S., « L'expérience pédagogique des moniteurs comme analyseur de l'université », *Revue française de pédagogie*, n° 172, juillet-septembre 2010, <http://rfp.revues.org/2200>

Paquelin D., « Le tutorat : accompagnement de l'actualisation du dispositif », *Distances et savoirs*, n° 2-3, 2004, p. 157-182.

Pène S., « Communauté et disponibilité », *Communication et langages*, vol. 144, n° 1, 2005, p. 37-49.

Peraya D., « Un regard critique sur les concepts de médiatisation et médiation. Nouvelles pratiques, nouvelle modélisation », *Les enjeux de l'information et de la communication*, 2009, [http://w3.u-grenoble3.fr/les\\_enjeux/2008-supplement/Peraya/](http://w3.u-grenoble3.fr/les_enjeux/2008-supplement/Peraya/)

Sainsaulieu R., *L'identité au travail. Les effets culturels de l'organisation*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1977.

Toutkoushian R., « Using citations to measure sex discrimination in faculty salaries », *The review of higher education*, n° 18(1), 1994.

Valluy J., « Vers une pédagogie numérique à l'université ? Compte-rendu et discussion de l'ouvrage *TIC et métiers de l'enseignement supérieur et de la recherche - Émergences, transformations* (nov. 2011) », *Recueil Alexandries*, Collections Recensions, 2012, <http://www.reseau-terra.eu/article1234.html>

Watzlawick P., Helmick Beavin J., Jackson D., *Une logique de communication*, Paris, Seuil, 1972.

## NOTES

1. Recherche réalisée avec le soutien de la MSH Lorraine sur 3 ans (2008-2011). Pour une présentation détaillée du projet et de ses résultats, nous renvoyons à l'ouvrage collectif dirigé par Marie-José Barbot et Luc Massou (2011b).

2. Universités de taille moyenne, présentes sur les principales régions du territoire français et incluant des filières en sciences humaines et sociales (lettres et langues comprises) : Bordeaux 3, Le Mans, Lille, Metz, Nancy 2, Nantes, Nice, Paris 3, Reims et Strasbourg.

3. 11 femmes, 8 hommes, âgés de 30 à 65 ans, 15 maîtres de conférences, 4 professeurs des universités, 10 disciplines CNU représentées en sciences humaines et sociales.

4. 52 % de femmes, 48 % d'hommes, diverses catégories d'âge (17 % de 26-35 ans, 36 % de 36-45 ans, 29 % de 46-55 ans et 18 % de 56-65 ans), de statuts (66 % de maîtres de conférences, 28 % de professeurs d'université et 6 % de maîtres de conférences HDR) et de champs disciplinaires relevant des sciences humaines et sociales prises au sens large (sections CNU 07 à 24, 70 à 74, 76 et 77).

5. Pour les entretiens semi-directifs, le choix s'est davantage porté sur des collègues que nous considérons comme usagers des TIC (certains ayant parfois des responsabilités liées à leur usage : chargé de mission, formation à distance, centres d'autoformation, etc.).

6. *S3IT 2013 : Schéma stratégique des systèmes d'information - TICe*, Secrétariat général, Cellule de pilotage des systèmes d'information, MESR, août 2011 : [http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Strategie/17/6/S3IT-2013-MESR\\_VF\\_199176.pdf](http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Strategie/17/6/S3IT-2013-MESR_VF_199176.pdf)

7. Livre blanc *Accompagnement et formation des enseignants du supérieur aux usages pédagogiques du numérique*, version provisoire, MESR, 15 octobre 2012 : [http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Actualites\\_2012/99/9/](http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Actualites_2012/99/9/Livre_Blanc_Accompagnement_VF_22_10_12-1_231999.pdf)

[Livre\\_Blanc\\_Accompagnement\\_VF\\_22\\_10\\_12-1\\_231999.pdf](http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Actualites_2012/99/9/Livre_Blanc_Accompagnement_VF_22_10_12-1_231999.pdf)

8. Berger V., *Assises de l'enseignement supérieur et de la recherche*, Rapport au Président de la République, 17 décembre 2012, Le Déaut J.-Y., *Refonder l'université, dynamiser la recherche, mieux coopérer pour réussir*, Rapport au Premier ministre, 14 janvier 2013, Loi relative à l'enseignement supérieur et à la recherche (n° 2013-660 du 22 juillet 2013), parue au JO n° 169 du 23 juillet 2013

9. Nous privilégierons ici le terme d'apprenant, pour désigner toute personne engagée dans un processus formatif, au terme d'étudiant pouvant restreindre le public à une population jeune, inscrite en formation initiale à l'exclusion des publics de formation continue ou de formation permanente.
10. Par respect de l'anonymat des personnes interrogées, nous les présenterons sous la forme « entretien 1, entretien 2... » dans cet article.
11. Meunier s'inspire ici assez directement d'une approche conceptuelle chère à la sociologie de la traduction (ou théorie de l'acteur-réseau) initiée par Latour, Callon et Akrich au Centre de sociologie de l'innovation de l'École des Mines. Pour ces derniers, les objets techniques sont partie prenante dans la constitution de « réseaux hétérogènes » qui associent « actants humains et non-humains » de toute taille et nature (Akrich, 2006 : 160), naviguant du technique au social, dans un processus d'innovation qui n'est jamais définitivement figée, car la société est considérée comme le « résultat toujours provisoire des actions en cours » (Callon, 2006 : 267).
12. Dans un autre registre, il a également constaté que certains pairs récupéraient certains contenus scientifiques sur son site web (articles publiés par exemple) pour les reprendre dans d'autres publications, mais sans en citer la source. Là encore, il a donc décidé de ne plus mettre ses documents en téléchargement direct et s'est limité à n'en citer que la référence bibliographique.
13. Pour le questionnaire, le choix du terme « TICE » avait été choisi, nous l'avons ensuite remis en question. Pour une discussion problématisée autour de l'emploi des termes « TIC », « TICE » et « numérique » utilisés ici, nous renvoyons à la fois à l'ouvrage collectif issu du projet Tec-Meus (Barbot, Massou, 2011b) mais également à l'article de Gremmo et Baltazart dans ce même dossier thématique de la revue.
14. Guillemets insérés par les auteurs de l'article.
15. Extraits de réponses ouvertes à deux questions sur les conséquences du développement des TICE sur leurs conditions de travail et sur la relation pédagogique.
16. Pour rappel, le terme « TICE » était celui que nous avons retenu pour l'enquête en ligne, ce qui explique son usage à nouveau ici, à chaque fois que nous renvoyons aux réponses du questionnaire.
17. ESPE : Écoles supérieures du professorat et de l'éducation.
- 

## RÉSUMÉS

En prenant appui sur une nouvelle analyse des données recueillies dans l'enquête Tec-Meus (2008-2011, MSH Lorraine) sur la place accordée par des enseignants-chercheurs en sciences humaines et sociales aux technologies de l'information et de la communication (TIC) dans leur activité d'enseignement, nous souhaitons nous focaliser dans cet article sur la compréhension des processus de socialisation professionnelle en jeu dans leur usage déclaré des TIC. Par socialisation professionnelle, nous entendons la construction d'une identité professionnelle des enseignants-chercheurs fondée sur l'incorporation de savoirs spécialisés (Dubar, 1998), en particulier ceux relatifs à l'usage des TIC. Dans le cas spécifique des enseignants-chercheurs qui nous intéresse ici, nos résultats montrent que ce sont moins les échanges avec les pairs ou les négociations de pratiques professionnelles face aux paradigmes socio-institutionnels que les relations aux apprenants et aux dispositifs sociotechniques qui jouent un rôle significatif dans les processus de socialisation des enseignants-chercheurs en sciences humaines et sociales.



By taking support on a new data analysis collected in the Tec-Meus survey (2008-2011, MSH Lorraine) about the role given to information and communication technologies (ICT) by academics in human and social sciences in their teaching activity, we intend to focus ourselves in this paper on the comprehension of professional socialization's processes concerned in their declared use of ICT. By professional socialization, we mean the construction of a professional identity of academics based on the incorporation of specialized knowledge (Dubar, 1998), in particular those relating to the use of ICT. In the specific case of academics that interests us here, our results show that they are less the exchanges with peers or negotiations of professional practices facing socio-institutional paradigms than the relations with learners and sociotechnical systems which play a significant role in socialization's processes of academics in human and social sciences.

## INDEX

**Mots-clés** : socialisation professionnelle, usage des TIC, fonction enseignante, transaction relationnelle, dispositifs sociotechniques

**Keywords** : professional socialization, use of ICT, teaching function, relational transaction, sociotechnical systems

## AUTEURS

### NATHALIE LAVIELLE-GUTNIK

Université de Lorraine

MSH Lorraine (USR CNRS 3261)

Laboratoire Interuniversitaire de Sciences de l'éducation et de la Communication (EA 2310)

nathalie.lavielle-gutnik@univ-lorraine.fr

### LUC MASSOU

Université de Lorraine

MSH Lorraine (USR CNRS 3261)

Centre de recherche sur les médiations (EA 3476)

luc.massou@univ-lorraine.fr