

# Formation et profession

**Bulletin du CRIFPE**

Centre de recherche interuniversitaire  
sur la formation et la profession enseignante

**Rencontre avec :**  
*George-Louis Baron*

Les TIC bouleversent-elles réellement le travail des enseignants?

Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation: une clé pour la réussite

La formation des enseignants au Mali

La résilience chez les enseignants

## Dossier

Profession enseignante: les TIC font-elles mouche?  
sous la responsabilité de Thierry Karsenti

- 2 **ÉDITORIAL**
- 5 **LE COMMENTAIRE D'ACTUALITÉ**  
Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite  
*Jean-Pierre Proulx*
- 12 **ENTREVUE**  
Rencontre avec George-Louis Baron  
*Thierry Karsenti*
- 17 **DOSSIER**  
Présentation du dossier  
*Thierry Karsenti*
- 19 La compétence TIC des futurs enseignants du Québec : Fossé entre les orientations ministérielles et réalité scolaire  
*Thierry Karsenti, Stéphane Villeneuve, Sophie Goyer*
- 22 Mieux utiliser les images dans sa pratique. Une approche instrumentée pour minimiser la polysémie des images  
*Daniel Peraya*
- 30 Quelle est la place des TIC chez les élèves des milieux autochtones?  
*Hélène Archambault*
- 33 « L'usine-à-gaz » ou le eportfolio de « Big Brother »  
*Robert Bibeau*
- 37 La formation des maîtres aux nouvelles technologies est garante de la stabilité du système d'éducation  
*Denys Lamontagne*
- 41 **CHRONIQUE DU MILIEU SCOLAIRE**  
Les blogues : de puissants outils pour faire apprendre  
*Mario Asselin*
- 45 **CHRONIQUE INTERNATIONALE**  
La formation des enseignants au Mali  
*Daouda D. Cissé et Mohamed Maïga*
- 52 **CHRONIQUE DIDACTIQUE**  
Les programmes d'histoire nationale : une mise au point  
*Jean-François Cardin*
- 55 **CHRONIQUE SUR L'INSERTION PROFESSIONNELLE EN ENSEIGNEMENT**  
La résilience chez les enseignants  
*Stéphane Martineau*
- 59 **L'ACHRONIQUE**  
Construire sa connaissance  
*M'hammed Mellouki*
- 62 **RENDEZ-VOUS AVEC LA RECHERCHE**  
Entrevue avec Jacques Viens  
*Thierry Karsenti*
- 70 **LIVRES**
- 76 **BOURSES ET SUBVENTIONS**
- 79 **VIENT DE PARAÎTRE**

## Le bulletin du CRIFPE

est publié par le Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante

### Directeur du bulletin

Thierry Karsenti *U. de Montréal*

### Rédacteur en chef

Denis Jeffrey *U. Laval*

### Adjointe à la production

Monica Cividini *U. de Montréal*

### Responsables des chroniques

Jean-François Cardin *U. Laval*

Suzanne-G. Chartrand *U. Laval*

Érick Falardeau *U. Laval*

Denis Jeffrey *U. Laval*

Stéphane Martineau *UQTR*

M'hammed Mellouki *U. Laval*

### Collaboration spéciale

Hélène Archambault *U. Montréal*

Mario Asselin *Opossum*

Robert Bibeau *MELS*

Daouda D. Cissé *U. de Bamako*

Charles Lévesque *CSDM*

Marc-André Éthier *U. Montréal*

Clermont Gauthier *U. Laval*

Sophie Goyer *U. Montréal*

Denys Lamontagne *Thot Cursus*

Mohamed Maïga *U. de Bamako*

Daniel Peraya *U. de Genève*

Jean-Pierre Proulx *CSÉ*

Stéphane Villeneuve *U. Montréal*

### Révision linguistique

Monique Paquin

### Conception et réalisation graphiques

Sylvie Côté *U. Laval*

ISSN 1718-8237

Cette publication est rendue possible grâce au financement des Fonds de recherche sur la société et la culture (FQRSC)



Tous les textes sont publiés sous une licence Creative Commons, version 2.0 Canada, catégorie Paternité – Pas de modification.



Vous pouvez réagir à tous les textes sur le site de Formation et profession  
<http://formation-profession.org>

# ÉDITORIAL

## Les TIC bouleversent-elles réellement le travail des enseignants?

**Thierry KARSENTI**  
Directeur du CRIFPE  
Titulaire de la Chaire de recherche  
du Canada sur les TIC en éducation.

**Clermont GAUTHIER**  
Codirecteur du CRIFPE Laval  
Titulaire de la Chaire de recherche  
du Canada en formation à l'enseignement

**E**n 2006, Internet a fêté ses 37 ans. En l'espace de quelques années seulement, cet outil d'abord réservé à l'armée puis aux universités est devenu, pour le citoyen ordinaire, un élément indispensable du quotidien, si bien que le nombre d'internautes sur la Terre est passé de quelque 16 millions en 1995 à près de 700 millions en 2006.

Chez nous, depuis son arrivée dans les foyers vers 1997, Internet s'est répandu dans toutes les strates de la société. Des statistiques placent le Québec et le Canada en tête des *États-Internet* de la planète. Certaines études ont même montré qu'en milieu défavorisé à Montréal, ce sont plus de 90 % des foyers qui ont Internet. Les technologies ne sont donc plus uniquement l'apanage des spécialistes et des universitaires; Internet fait désormais partie intégrante de notre culture, de notre vie quotidienne. À cet égard, plusieurs études montrent que les messages les plus souvent écrits et les plus souvent lus sont des courriels, et ce, depuis déjà quatre ans. Les textes retrouvés sur Internet sont depuis quelques années déjà plus populaires que les livres. Chez nos jeunes d'âge scolaire, Internet est même préféré à la télévision qui, au premier rang comme passe-temps, ne semblait jamais devoir céder sa place il y a à peine quelques années. On s'informe sur Internet, on communique avec Internet, on achète par Internet, on partage (des photos, des fichiers, des lettres, de la vidéo, et même de la musique) sur Internet. En outre, les jeunes nés à l'ère d'Internet – ceux qui sont actuellement assis sur les bancs d'école, ceux avec lesquels doivent travailler les enseignants – peuvent, avec une facilité déconcertante, à la fois naviguer sur le Web et tenir des conversations dans plusieurs cybersalons de discussion, tout en écoutant leur musique préférée en format mp3.



Puisqu'Internet a transformé la vie de la population en général et, plus particulièrement, celle des jeunes, peut-on également dire qu'Internet a bouleversé le travail enseignant? Peut-être encore. Il y a certes un impact, mais la majeure partie des études réalisées montrent que les TIC tardent à faire partie du paysage commun des salles de classe comme c'est le cas pour la craie, le tableau noir ou le globe terrestre. Une récente étude de l'OCDE (2004) met en évidence qu'en dépit d'importants investissements consentis au cours des 20 dernières années en vue de faire entrer les TIC dans les établissements scolaires, « l'utilisation de l'informatique à des fins pédagogiques dans l'ensemble des écoles secondaires de ces pays est sporadique » (p. 133). De plus, l'OCDE fait remarquer que « seule une minorité d'enseignants dans l'ensemble des pays utilisent de façon régulière des applications informatiques courantes » (p. 133-134). Dans un article paru récemment dans l'*American Educational Research Journal*, McCrory Wallace (2004) fait également remarquer : « teachers are not well prepared to teach with the Internet, and its use is limited in scope and substance » (p. 447). Zhao et Franck (2003) soulignent que l'introduction des TIC en éducation ne connaît pas le succès espéré. Plusieurs études réalisées tant en Amérique du Nord qu'en Europe ont montré que les enseignants nouvellement formés intègrent peu ou prou les TIC à leur pédagogie.

Les difficultés ou obstacles liés à l'intégration des TIC par les enseignants semblent provenir de plusieurs sources qu'il est possible de regrouper en deux grandes catégories : les *facteurs externes* (liés à l'école, à la société, etc.) et les *facteurs internes* (liés à l'enseignant ou à l'enseignement).

Parmi les principaux obstacles dits *externes*, la question de l'équipement se retrouve souvent au premier plan. En effet, les recherches montrent que les enseignants attribuent souvent la non-utilisation des TIC à l'absence d'équipement, au manque d'accès (l'équipement est là, mais des difficultés d'accès compliquent son usage), à la fiabilité (l'équipement est mal entretenu) et à la faible qualité (l'équipement est désuet). On trouve aussi parmi les facteurs externes qui freinent l'utilisation des TIC le manque de soutien technique, le manque de soutien de la direction et une préparation inadéquate, tant en formation initiale que

continue. La British Educational Communications and Technology Agency (BECTA, 2005) et l'OCDE (2004) soulignent aussi que la *culture de l'école* ou *l'organisation scolaire* sont inadéquates et peuvent constituer un frein à l'intégration des TIC par les enseignants. Il est aussi surprenant de constater le peu d'impacts de la formation continue sur l'utilisation des TIC par les enseignants, possiblement parce que ces instructions ne sont pas adaptées aux besoins des enseignants qui ne sont ni uniquement pédagogiques ni uniquement techniques. En ce qui a trait à la formation initiale des enseignants, les motifs inhérents à une formation inadéquate sont multiples, mais l'absence de modèles chez les formateurs est souvent citée dans les études recensées, tout comme l'absence d'obligation à intégrer les TIC lors des stages. En outre, on a longtemps pensé que la compétence technique permettrait d'enseigner efficacement avec les TIC, ce qui n'est pas nécessairement le cas. Il semble aussi nécessaire de montrer comment les TIC peuvent être intégrées à des contextes spécifiques d'enseignement, ce qui est souvent omis dans les formations.

Parmi les facteurs *internes* qui semblent constituer un obstacle à l'intégration des TIC par les enseignants, on retrouve principalement le manque de temps, le faible sentiment de compétence ou d'auto-efficacité technopédagogique, l'anxiété, les difficultés liées à la gestion de classe et la motivation ou les attitudes face à l'utilisation des TIC. On remarque également que l'anxiété liée à l'utilisation de l'ordinateur (la peur que quelque chose ne fonctionne pas) est aussi un facteur explicatif important de la non-utilisation des TIC. La récente littérature scientifique met en évidence que les facteurs psychosociaux (attitude, motivation, sentiment d'auto-efficacité, etc.) jouent donc un rôle clé dans l'usage des TIC en salle de classe.

Si la vie des enseignants est bouleversée par les TIC, paradoxalement, leur travail ne l'est pas en conséquence. Le bouleversement n'est pas encore là, certes, mais il ne saurait sans doute tarder. Les TIC bouleversent-elles le travail des enseignants? Est-ce bien là la question à poser? Que l'école prenne plus de temps à absorber des changements sociaux, il n'y a pas de quoi se surprendre ni s'inquiéter. Après tout, l'école est une institution au sens noble du terme et, partant, elle s'inscrit dans la durée. Sa visée est d'instruire et d'éduquer. C'est pourquoi l'important n'est peut-être pas tant la question du moment de l'arrivée des TIC en classe que celle de leur utilisation judicieuse dans l'enseignement en vue de l'atteinte de cette fin.

## Références

- BECTA (2005). *What the research says about barriers to the use of ICT in teaching*. Becta ICT Research.
- McCrorry Wallace, R. (2004, été). A framework for understanding teaching within the Internet. *American Educational Research Journal*, 41(2), 447-488.
- OCDE (2004). *OECD survey of upper secondary schools - Technical report*. OCDE.
- Russell, G. et Bradley, G. (1997). Teachers' computer anxiety: Implications for professional development. *Education and Information Technologies*, 2(1), 17-30.
- Zhao, Y. et Frank, K. A. (2003). Factors affecting technology uses in schools: An ecological perspective. *American Educational Research Journal*, 40(4), 807-840.

## Une formation sur mesure pour les Premières nations

C'est le 26 mai dernier qu'avait lieu la remise des diplômes de la première cohorte du **Microprogramme en intégration pédagogique des TIC**, conçu spécialement pour le Conseil en Éducation des Premières Nations (CEPN). Ainsi, 10 étudiants et acteurs scolaires de quelque 7 communautés (Manawan, Mashteuiatsh, Wemotaci, Listuguq, etc.) des peuples autochtones (Atikamekw, Mi'gmaq, Innu, Mohawk, etc.) ont complété avec brio cette formation.

C'est dans un double but que ce microprogramme a vu le jour : tout d'abord afin d'initier les praticiens aux études supérieures à l'intérieur d'une formation de courte durée, et, plus spécifiquement, pour former le personnel de l'éducation à mettre à profit les technologies de l'information et de la communication dans les milieux scolaires autochtones. Parce qu'elles peuvent favoriser une communauté en réseau, diversifier la pédagogie, dynamiser les communications et stimuler la motivation scolaire, les TIC constituent un outil exceptionnel pour les peuples des Premières nations.

*Sophie Goyer*

# Le commentaire d'actualité

## Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite

**Jean-Pierre PROULX**

Président du Conseil supérieur  
de l'éducation



**L**a recherche en éducation et la pratique en éducation : deux solitudes qui s'ignorent, dit-on. D'un côté, des chercheurs, producteurs ou consommateurs de théories jamais claires – parfois obscures – méthodologues, pointilleux, accoucheurs de résultats aussi menus qu'inapplicables. De l'autre côté, des enseignantes et des enseignants pragmatiques, forts dans leur discipline, et champions de la pédagogie par essais et erreurs, habiles constructeurs, au fil des ans, d'un riche savoir pratique, mais intransmissible parce qu'essentiellement singulier.

### Voilà pour les clichés! Et si la réalité était autre?

Le Conseil supérieur de l'éducation s'est attardé, au cours des 20 derniers mois, aux interrelations entre la recherche et la pratique en éducation puisqu'il croit y avoir décelé un enjeu majeur, enjeu qui fait l'objet de ses préoccupations depuis au moins une décennie : la réussite éducative. Tel est l'objet central de son rapport annuel 2004-2005 sur l'état et les besoins de l'éducation rendu public le 4 mai dernier à l'école Saint-Germain d'Outremont.

Se pourrait-il, en effet, que l'intensité et la qualité de ces relations soient des éléments clés de cette réussite? Plus précisément, le Conseil s'est posé les trois questions suivantes :

1. Est-ce que les chercheurs en éducation comprennent les innovations et les savoirs issus de la pratique éducative, en tiennent compte et les utilisent?
2. Est-ce que les praticiens connaissent, comprennent et utilisent les résultats de la recherche en éducation?
3. Est-ce que les chercheurs et les praticiens disposent d'interfaces pour échanger leurs vues sur l'innovation et établir des liens entre la recherche et la pratique?

Pour y répondre, il a d'abord procédé à une vaste recherche documentaire afin de retracer, chez nous, l'évolution de la recherche en éducation depuis 1960. Il a mené, en collaboration avec le Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), une enquête auprès d'enseignantes et d'enseignants du primaire et du secondaire et il a consulté une trentaine d'enseignants du collégial. Enfin, il a entendu un certain nombre de personnes ou de représentants d'organismes dont l'objectif est de faciliter les relations entre la recherche et la pratique en éducation.

### **1. Qu'en est-il d'abord des points de rencontre de la recherche, de la pratique et de l'innovation en éducation?**

La recherche québécoise en éducation est relativement jeune. Elle a amorcé une lente progression dans la seconde moitié des années 60 avec la création des facultés et départements d'éducation ou des sciences de l'éducation. Dans les cégeps, nés à la même époque, les outils pédagogiques furent eux-mêmes, dans une large mesure, le résultat de la recherche individuelle et collective. L'impulsion du ministère de l'Éducation a été déterminante, en particulier entre 1972 et 1978.

On peut distinguer trois grandes tendances dans l'évolution de la recherche en éducation. Des années 70, on peut retenir que la recherche épouse un modèle linéaire peu favorable à l'interaction entre la théorie et la pratique, entre la recherche et son application dans le milieu : avant tout, on valorise les savoirs savants.

Puis, dans les années 80, on assiste à une diversification de la recherche. Plusieurs champs émergent, comme l'évaluation, la didactique, les fondements, la psychopédagogie, l'andragogie, etc. Mais cet éclatement éloigne encore plus les chercheurs des praticiens. La recherche s'inscrit en effet dans la logique de la culture universitaire et répond de plus en plus aux exigences de la carrière professorale et des milieux subventionnaires. De leur côté, les collègues s'engagent sur la voie de la reconnaissance des activités de recherche.

## **Le rapport sur l'état et les besoins en éducation**

### **Une œuvre collective dirigée par un jeune chef**



Chaque année, dit la loi constitutive du Conseil supérieur de l'éducation, celui-ci soumettra au ministre de l'Éducation qui le déposera à l'Assemblée nationale un rapport sur l'état et les besoins de l'éducation. C'est ainsi depuis 1965.

Ce rapport annuel, disait la Commission Parent qui en a suggéré la rédaction, « fournira une analyse en profondeur et en étendue de tous les problèmes de l'enseignement ». Pour celui de l'année 2004-2005, le Conseil a choisi d'étudier celui du dialogue entre la recherche en éducation et les pratiques éducatives.

Il a confié la présidence du comité chargé de préparer ce rapport à M. David D'Arrisso. À ce titre, il a piloté pendant dix-huit mois une équipe de huit personnes, membres pour la plupart du Conseil ou de l'une ou l'autre de ses commissions permanentes. En faisait notamment partie M. Claude Lessard, membre du bureau de direction du CRIFPE.

M. D'Arrisso est actuellement étudiant au doctorat à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Il a obtenu une maîtrise en éducation en 2003 pour son mémoire intitulé *Étude métaévaluative d'une politique universitaire d'évaluation de programme* pour lequel il a gagné le prix Denise-Véronneau. Après sa maîtrise, il a travaillé un temps à l'UQAM comme professionnel aux services des études, avant de revenir aux études.

M. D'Arrisso, qui n'a pas encore 30 ans, s'est illustré par son engagement dans le mouvement étudiant, mais aussi dans les affaires universitaires. Il a été notamment gouverneur de l'Université du Québec. Il est pour l'heure actif à l'Association des étudiants aux études supérieures de l'Université de Montréal. Avant d'être nommé membre du Conseil supérieur en 2001, il a été membre du Comité d'orientation des programmes de formation des enseignants du ministère de l'Éducation.

Jean-Pierre Proulx, président du CSÉ

Les années 90 amènent une ouverture plus grande du monde de la recherche sur la pratique éducative bien que la tendance en faveur des savoirs savants demeure persistante. On voit apparaître des projets de recherche-action ou de recherche collaborative. Ce nouvel alignement correspond à une réorientation de la mission des facultés en matière de formation professionnelle des enseignants, réorientation qui découle elle-même du mouvement de professionnalisation du métier d'enseignant, au tournant des années 90. Car au cœur même de la professionnalisation loge la conviction qu'elle repose sur un savoir de niveau élevé, fondé lui-même sur une recherche à caractère scientifique.

À l'enseignement collégial, la reconnaissance gouvernementale des activités de recherche dans la Loi sur les collèges fait écho au renouveau pédagogique amorcé en 1993. Les nouvelles orientations entraînent donc des développements importants sur le plan de la recherche disciplinaire, de la recherche technologique et de l'innovation.

Enfin, durant cette même décennie, des commissions scolaires et une grande centrale syndicale comme la CSQ s'investissent dans la recherche, en partenariat avec des universités, conformément à un modèle valorisé par les organismes subventionnaires.

Le mouvement du milieu de la recherche vers celui des praticiens est aussi le résultat d'une impulsion de la pratique enseignante vers une plus grande professionnalisation. Je retiendrai comme un fait majeur de ce mouvement la publication, en 2001, du référentiel ministériel de compétences professionnelles des enseignantes et des enseignants. L'une des 12 compétences porte précisément sur leur capacité à utiliser des résultats de recherche et à collaborer avec les chercheurs pour améliorer leur pratique éducative.

Notons au passage qu'un tel document n'existe pas pour les professeurs des ordres collégial et universitaire et qu'il y a lieu de s'interroger à ce propos.

Il existe donc dorénavant un double et indéniable mouvement de convergence dans le développement de la recherche en éducation et la professionnalisation de l'enseignement. Cette convergence n'est toutefois

pas terminée, ni même assurée, ni même très visible. Le clivage entre les deux univers est bien réel et pourrait bien être causé par le modèle dominant de transfert des connaissances de la recherche vers la pratique, modèle toujours présent dans la formation des enseignants.

## 2. Liens entre la recherche et la pratique : état de la situation

Le Conseil aurait souhaité pousser son exploration, d'un point de vue empirique, de l'usage qui est fait des savoirs pratiques par les chercheurs en éducation. Ce volet n'a pu être abordé autrement que par la recherche documentaire. Il a ainsi constaté que les chercheurs en éducation prennent de plus en plus en compte les savoirs issus de la pratique enseignante. Il s'agit d'un effet majeur de la convergence décrite précédemment. Le Conseil n'a toutefois pu déterminer l'ampleur et l'effet de ce mouvement de convergence. En revanche, le Conseil a pu creuser davantage deux questions :

1. Comment les enseignants utilisent-ils les connaissances et les résultats issus de la recherche en éducation
2. Qu'en est-il des interfaces entre le milieu et la recherche en éducation?

### 2.1. La recherche nourrit-elle la pratique éducative?

L'enquête menée au printemps par le Conseil et le CRIPFE, auprès de 548 enseignants du primaire et du secondaire, a révélé un certain nombre de faits qui contredisent les clichés habituels.

Ainsi, trois faits majeurs ressortent de notre enquête, touchant l'accès aux résultats de recherche, leur consultation et enfin leur utilisation. :

D'abord, la majorité des enseignantes et enseignants déclarent **avoir accès** aux recherches universitaires, en particulier à travers leurs revues professionnelles, Internet et même la littérature universitaire. La majorité, quoique courte, dispose même des fonds pour participer à des colloques, mais c'est le temps qui manque.

Mais ce sont les revues scientifiques, les sites Internet consacrés aux résultats de recherche et les revues professionnelles qui ont la cote puisque plus de 75 % les jugent importants. On trouve en tête de liste les conférences ou les présentations données par des professionnels comme les conseillers pédagogiques : 87 % les jugent très importantes.

En ce qui concerne la **consultation des sources**, grosso modo, un tiers d'entre eux disent n'avoir jamais consulté ces sources dans les dernières années, un autre tiers l'ont fait souvent ou très souvent et l'autre tiers, à l'occasion.

Trois publications ont particulièrement leur faveur : *Vie pédagogique*, consultée par 59 % des répondants, *Virage*, par 45 %, et *Nouvelles CSQ*, par 42 %. Elles sont toutes trois distribuées gratuitement et proposent, à des degrés divers, une vulgarisation des résultats de la recherche. Plus important encore, 71 % des répondants qui ont consulté des sources d'information reconnaissent en avoir tiré profit puisqu'elles leur ont permis d'améliorer leur enseignement.

**Enfin, pour ce qui est** de l'utilisation des résultats, les trois quarts des 66 % qui ont consulté des données de recherche ont déclaré avoir utilisé ces données à diverses fins dans leur pratique. Quelque 70 % d'entre eux l'ont fait pour réfléchir à leur pratique, 65 % pour expérimenter de nouvelles techniques, 63 % pour résoudre certains problèmes quotidiens, 60 % pour tenter des expériences innovatrices, etc. Comme on peut le constater, ces résultats contredisent les idées reçues.

En revanche, la proportion d'enseignants qui ont assisté ou participé à des activités reliées à la recherche est faible. Néanmoins, 20 % d'entre eux affirment avoir très souvent participé à de telles activités organisées par des professionnels du milieu, entre autres par les conseillers pédagogiques.

Dernier élément d'importance, les titulaires d'une maîtrise sont significativement plus nombreux à manifester de l'intérêt ou à utiliser la recherche.

## 2.2. Les interfaces entre la recherche et la pratique éducative

### 2.2.1. Les organismes

Le Conseil estime que les interrelations entre la recherche et la pratique éducative ont besoin d'interfaces efficaces pour se développer. C'est ainsi qu'un transfert de connaissances entre deux univers qui ont leur logique et leur raison d'être propres peut être établi en synergie.

Sans prétendre à l'exhaustivité, le Conseil a procédé à un relevé qui a permis de retracer au moins 175 regroupements, lieux, organismes, associations ou instruments de diffusion dont la mission prévoit, suscite ou permet cette interface entre la pratique et la recherche en éducation. Toutefois, ces interfaces sont souvent réservées aux membres ou aux contributeurs des organismes qui les ont mises en place. En fait, il existe très peu de véritables lieux d'échanges ouverts à un plus grand public. Toutefois, le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CETREQ), la revue *Vie pédagogique* et le Conseil pédagogique interdisciplinaire font figure d'exception.

### 2.2.2. La conseillanc e pédagogique

L'enquête menée auprès des enseignants a montré que l'accompagnement pédagogique constituait un facteur favorisant l'accès à la recherche et sa prise en compte dans la pratique. Sans être les seuls, les conseillers pédagogiques jouent à cet égard un rôle central et prédominant. Le Conseil s'y est donc intéressé, tant au primaire qu'au secondaire et au collégial.

En 2004, une enquête menée à l'enseignement primaire et secondaire – par Lessard et Desruisseaux de l'Université de Montréal – montre d'abord que les conseillers pédagogiques sont significativement plus scolarisés que les enseignants : 37 % sont titulaires d'un diplôme de 2<sup>e</sup> cycle et plus de 2 % ont un doctorat. Au surplus, plus de la moitié ont déclaré prendre part à des activités de recherche et de développement et 14 % publient des articles dans des revues du domaine de l'éducation.

L'enquête du Conseil a aussi révélé que 60 % des enseignants qui ont innové dans leur pratique ont été attentifs aux idées transmises par leurs conseillers pédagogiques. D'ailleurs, comme on l'a vu, 90 % considèrent que les conférences et interventions de ces personnes sont des sources importantes d'information sur la recherche.

Au collégial, la fonction de conseiller pédagogique demeure assez mal connue. Une récente étude de St-Pierre (Performa) montre que la fonction d'accompagnement d'équipes d'enseignants accapare une bonne partie de leur temps en vue d'assurer le suivi de la réforme entreprise en 1993.

D'après une enquête encore inédite menée dans le cadre de Performa, 80 % des conseillers déclarent accroître leur expertise en pédagogie, c'est-à-dire qu'ils assurent une veille, répertorient de l'information sur des dossiers thématiques, des outils de références, etc. Par ailleurs, pour ce qui est du développement de la pédagogie, rares sont ceux qui consacrent du temps à la recherche en ce domaine : 30 % disent soutenir des activités de recherche alors que 13 % les mènent eux-mêmes. En revanche, les enseignants et les cadres souhaiteraient exercer davantage de telles fonctions.

Le Conseil constate que, pour l'heure, l'application des réformes représente l'essentiel des efforts des conseillers pédagogiques et qu'il leur est difficile d'assumer pleinement leur fonction d'accompagnement ou d'interface entre la recherche, l'innovation et la pratique en éducation.

La réponse à notre question de départ, qui était de savoir si les chercheurs et les praticiens disposent d'interfaces pour échanger sur l'innovation et établir des liens entre la recherche et la pratique, est nuancée. De fait, il existe une pluralité d'interfaces institutionnelles ou instrumentales entre la recherche et la pratique en éducation et sauf de rares exceptions, telles les revues *Vie pédagogique* ou *Pédagogie collégiale*, elles mettent en contact des publics réduits. Au surplus, le soutien de l'État à la circulation des savoirs entre chercheurs et praticiens demeure peu développé.

Le Conseil a pu observer par ailleurs que la fonction de conseil exercée par la direction des établissements et les pairs, mais surtout par les conseillers pédagogiques, constitue une voie prometteuse pour faciliter le dialogue entre la recherche et la pratique et au sujet de laquelle il faut poursuivre notre réflexion.

### 3. Le rôle actuel de l'État

Le Conseil de la science et de la technologie énumérait, en 2000, trois conditions pour que les résultats de la recherche soient utilisés par les praticiens :

- La prise en compte des contextes particuliers aux usagers visés dans la formulation des projets;
- La présence de mécanismes de liaison entre chercheurs et utilisateurs potentiels avant, pendant et après les travaux;
- La dissémination ciblée, mais systématique, des résultats dans les milieux potentiellement utilisateurs.

Le Conseil supérieur est d'avis que l'État a un rôle à jouer, en particulier au regard des deux dernières conditions. Malgré l'existence d'une politique gouvernementale globale en matière d'innovation, le secteur de l'éducation ne bénéficie d'aucune politique visant à stimuler l'innovation et à favoriser les échanges entre les milieux de la recherche et de la pratique. Au surplus, le Conseil constate que les investissements financiers de l'État dans la recherche en éducation sont en deçà de la priorité qu'occupe sa mission en ce domaine, et en deçà de l'importance de secteur dans les universités elles-mêmes.

Il existe néanmoins quelques programmes sectoriels dignes de mention :

- Le programme Agir autrement;
- Le Centre de transfert pour la réussite éducative soutenu par l'État;
- Le Programme de recherche sur la réussite scolaire (FQRSC);
- Le programme sur les applications des NTIC (FQRSC).

Toutefois, le Québec dispose de peu de mesures systématiques de soutien à la circulation des savoirs en éducation comme il en existe dans d'autres pays. Le rapport annuel fera état de politiques mises en place dans un certain nombre d'entre eux, soit la France, la Grande-Bretagne, les États-Unis et l'Australie.

#### **4. Les orientations**

Que faut-il faire maintenant? À la lumière des constats dégagés dans son rapport, le Conseil propose quelques orientations visant à accroître la synergie entre la recherche et la pratique.

##### **Première orientation : reconnaître que le soutien de la recherche en éducation est un rôle nécessaire pour l'État**

L'État a le devoir de favoriser la réussite éducative de tous et la recherche fait partie des moyens dont il dispose à cet égard. De l'avis du Conseil, il doit en premier lieu adopter une stratégie globale et systémique en matière de recherche et de circulation des savoirs en éducation, par exemple souligner dans la Politique québécoise de la science et de l'innovation la nécessité de soutenir le développement de la recherche en éducation en déterminant ses grands axes et en définissant les cibles à atteindre.

En second lieu, cette action devrait se traduire par un accroissement du financement de la recherche en éducation. Les indicateurs dont on dispose actuellement montrent que ce financement n'est pas suffisant en raison de la place qu'occupent les sciences de l'éducation dans le milieu universitaire et, surtout, qu'il ne tient pas compte de la priorité que l'État accorde à sa mission en éducation.

##### **Seconde orientation : soutenir l'innovation en éducation**

Le soutien à l'innovation doit être accentué. Le Conseil estime en effet qu'en éducation, l'innovation constitue un point de convergence majeur entre la recherche et la pratique. Il est généralement admis que l'innovation est un moteur essentiel du développement économique. Même si l'on ne peut appliquer cette affirmation telle quelle à l'éducation, les problèmes observés en ce domaine appellent des solutions nouvelles. Le Conseil s'applique à les trouver en se fondant sur une abondante littérature. Voilà une clé pour la réussite.

L'innovation en éducation ne saurait être improvisée : elle ne tient ni du gadget, ni des modes. Après avoir procédé à une solide recherche documentaire, le Conseil en propose la définition suivante : « L'innovation en éducation est un processus délibéré de transformation des pratiques par l'introduction d'une nouveauté curriculaire, pédagogique ou organisationnelle qui fait l'objet d'une dissémination et qui vise l'amélioration durable de la réussite éducative des élèves ou des étudiants ».

Le Conseil n'a pu mener une enquête d'importance sur les innovations en éducation. Il constate toutefois que la politique gouvernementale sur l'innovation n'a pas connu, dans le champ de l'éducation, le développement souhaité. Et sauf quelques exemples remarquables, peu de projets innovateurs ont produit un écho.

Deux choses doivent être soulignées pour ce qui est de l'innovation. Premièrement, celle-ci peut naître dans la pratique autant que dans la recherche. Deuxièmement, plus les interfaces entre le monde de la pratique et celui de la recherche seront riches, plus grandes seront les chances de voir surgir des innovations pédagogiques.

L'innovation constitue donc un secteur peu exploité. Le Conseil croit le moment venu pour l'ensemble des acteurs de l'éducation, institutions comme individus, selon leur mandat et leur rôle respectif, d'ouvrir ce secteur et de le développer.

##### **Troisième orientation : préparer les enseignants à la recherche, tant en formation initiale qu'en formation continue**

L'enquête menée par le Conseil auprès des enseignants a révélé l'étroite corrélation entre la formation à la recherche et l'utilisation qu'en font les enseignants. Il convient aussi de rappeler que la capacité d'accéder à la recherche et de l'utiliser fait dorénavant partie des compétences professionnelles exigées de tout nouvel enseignant. En revanche, l'examen des programmes actuels de formation universitaire révèle une certaine pauvreté à cet égard. Il y a donc là une lacune à combler.

La perspective est différente au collégial où la majorité des enseignants sont titulaires d'un diplôme de 2<sup>e</sup> cycle et donc préparés à la recherche. Le Conseil estime que les besoins de formation à cet égard devraient être satisfaits en intensifiant le rapprochement entre la recherche et la pratique. La formation continue des enseignants devrait les encourager, d'une part, à utiliser la recherche pédagogique et ses résultats dans leur pratique et, d'autre part, à s'engager davantage dans des projets de recherche pédagogique.

#### **Quatrième orientation : assurer l'accompagnement professionnel des praticiens afin de favoriser l'accès à la recherche et d'encourager les pratiques innovatrices**

Compte tenu des informations recueillies, le Conseil est convaincu de l'importance du rôle particulier que jouent les conseillers pédagogiques pour favoriser le dialogue entre chercheurs et praticiens de l'éducation. Cette observation n'a pourtant été acquise que de façon indirecte et partielle. Le Conseil estime qu'une réflexion s'impose sur la place et l'importance accordées à la fonction de conseiller pédagogique, y compris au collégial. D'une part, ces professionnels ne sont pas en nombre suffisant et, d'autre part, leurs fonctions sont multiples, diversifiées et souvent mal définies. Le Conseil estime que les enseignants doivent bénéficier d'un accompagnement stable, continu et durable si l'on souhaite qu'ils mettent à profit les résultats de la recherche dans leur pratique.

#### **Cinquième orientation : intensifier le transfert de la recherche et la diffusion des savoirs pratiques en éducation**

Cette orientation est assortie de quatre moyens privilégiés :

- Diffuser la recherche, notamment par une intensification des mesures visant la vulgarisation des résultats obtenus;
- Mettre en œuvre une veille pour connaître les résultats de la recherche et pour faciliter leur diffusion;
- Procéder au réseautage des différents partenaires de la recherche et de la pratique en éducation;
- Effectuer un transfert des connaissances au moyen de mécanismes conviviaux.

À l'égard de cette orientation, le Conseil estime que l'État a un rôle primordial d'initiateur et de coordonnateur à jouer.

## **Conclusion**

Il faut donc intensifier le dialogue déjà bien amorcé entre la pratique et la recherche en éducation, car on ne saurait améliorer les pratiques éducatives ou en introduire de nouvelles qui ne soient fondées sur des connaissances acquises par la recherche. On ne saurait non plus faire avancer la recherche sans tenir compte des expériences qui ont passé l'épreuve du terrain.

Pour renforcer ce dialogue, les éléments suivants sont des atouts importants :

- La professionnalisation du métier d'enseignant, qui s'appuie en partie sur des connaissances issues de la recherche;
- Le développement soutenu de la recherche en éducation depuis 30 ans et le rapprochement continu établi avec les praticiens;
- L'accompagnement des professionnels dans les établissements qui soutiennent déjà les efforts d'appropriation de la recherche.

Dans les trois cas, il faut accroître le développement des forces en présence, voire les projeter en avant. Ainsi :

- l'État doit s'engager encore plus résolument à soutenir la recherche, l'innovation et le transfert des connaissances;
- les chercheurs sont invités à s'intéresser davantage au milieu de la pratique et, par ailleurs, les praticiens doivent accroître la culture de la recherche en éducation. À n'en pas douter, une meilleure formation initiale et continue est nécessaire pour y arriver;
- le rassemblement et la diffusion des savoirs pratiques en éducation doivent, tout comme ceux issus de la recherche, être soutenus.

# Entrevue

## Réflexions sur les TIC en éducation

avec **George-Louis Baron**

Professeur, Université Paris 5, Sorbonne



**Entrevue réalisée par  
Thierry KARSENTI**

Titulaire de la Chaire  
de recherche du Canada  
sur les TIC en éducation

Directeur du CRIFPE

**Thierry Karsenti** : Vous serait-il possible de vous présenter et de nous faire part, brièvement, de votre parcours afin de mieux comprendre votre implication comme chercheur dans le domaine des TICE?

**George-Louis Baron** : Cela fait 30 ans que je m'intéresse aux technologies et, plus spécifiquement, à l'informatique en éducation : en 1975-1976, alors que j'étais jeune professeur de mathématiques en lycée, j'ai suivi un stage de formation approfondie à l'informatique et à ses applications pédagogiques à l'École normale supérieure de Saint-Cloud. J'ai ensuite été enseignant associé à l'Institut national de recherche pédagogique (INRP) qui, à l'époque, supervisait la première expérience nationale d'introduction de l'informatique au lycée.

Lors des phases de développement de l'informatique dans l'enseignement, dans les années 80, j'ai travaillé comme chargé d'études au ministère de l'Éducation nationale, où je me suis occupé de la coordination d'innovations dans le domaine des technologies en éducation. J'ai spécialement travaillé sur l'enseignement optionnel d'informatique au lycée, qui était analogue à un enseignement québécois au secondaire appelé « initiation à la science informatique ».

Chemin faisant, j'ai entrepris des études de sciences de l'éducation : j'ai soutenu ma thèse de doctorat en 1987 (*L'informatique, discipline scolaire?*)<sup>1</sup> puis mon habilitation à diriger des recherches en 1994 (*L'informatique et ses usagers en éducation*)<sup>2</sup>. Devenu maître de conférences (1989) puis professeur (1996) à l'INRP, j'y ai dirigé le département Technologies nouvelles et éducation (TECNE) de 1990 à 2003, date de la délocalisation de l'INRP à Lyon et de la suppression de ce département.

1 Disponible sur l'archive ouverte EDUTICE : <http://archive-edutice.ccsd.cnrs.fr/edutice-00000369>.

2 Disponible sur EDUTICE, <http://archive-edutice.ccsd.cnrs.fr/edutice-00000370>.

Depuis la rentrée 2004, j'exerce à l'Université Paris 5, Faculté des sciences humaines et sociales – Sorbonne, et suis membre du laboratoire EDA (éducation et apprentissages).

Cette longue période d'activité m'a permis d'élargir mon point de vue et de m'intéresser à l'ensemble des technologies de l'information et de la communication en éducation.

Quelles sont les principales périodes historiques de la présence des TICE dans les écoles?

Ce qu'on appelle les TICE a été désigné par d'autres noms dans le passé et a déferlé par vagues : audiovisuel, informatique, télématique, multimédia, Internet... Du point de vue historique et pour s'en tenir à la France, on constate assez nettement que l'audiovisuel éducatif a d'abord été « inventé » dans les années 50 et qu'il a connu des innovations dans la décennie suivante et des tentatives de généralisation ensuite. L'informatique a fait l'objet de recherches dans la décennie 70, de développements/innovations dans les années 80, puis de banalisation partielle ensuite. La notion de multimédia est un peu plus complexe : en effet, elle a changé au cours du temps. À l'école, l'acception actuelle date de la deuxième moitié des années 80 et Internet, des années 90.

Nous avons décrit, avec Éric Bruillard, des mouvements de prise en compte de ces technologies selon des mouvements en trois phases d'une durée unitaire d'une dizaine d'années environ : une période d'invention suscitée par des politiques publiques et associant les praticiens, une phase d'innovations, soutenue par l'institution scolaire, puis une phase de banalisation ou d'oubli. En fait, on peut distinguer trois grandes formes de TICE, qui ne prêtent pas aux mêmes modèles d'appropriation par les enseignants, puis de « scolarisation » :

- Tout d'abord, certaines applications relèvent de la technologie éducative au sens d'outil intervenant dans les méthodes d'enseignement : on appelle souvent maintenant ce type d'application « environnements informatisés pour l'apprentissage humain » (EIAH). Leur banalisation dans l'enseignement scolaire pose en général des problèmes de compatibilité avec le système tel qu'il est, ce qui explique

que si les innovations rencontrent très généralement du succès, leur devenir est moins glorieux quand on n'est plus dans un cadre protégé. En dehors du système scolaire, par exemple en formation d'adultes, ces applications sont intimement liées aux formations à distance contemporaines.

- Les développements les plus spectaculaires des dernières années ont été relatifs à l'*instrumentation* informatique d'activités où se produit un apprentissage, qu'il soit scolaire ou non. Les instruments informatiques sont maintenant largement utilisés dans le cadre personnel comme dans le cadre professionnel. Il est certain qu'ils changent les activités courantes et peuvent renouveler les façons d'apprendre. Ils sont de deux types. D'un côté se trouvent des instruments ouverts et professionnels (comme le traitement de textes et les moteurs de recherche, les systèmes de forums, etc.) ou des logiciels ludiques qui n'ont pas été conçus pour l'enseignement. D'autre part, des instruments ont été « didactisés » afin de favoriser certains apprentissages disciplinaires (par exemple l'expérimentation assistée par ordinateur, en sciences et les systèmes de calcul sur des données symboliques, en mathématiques). Ils sont plutôt prescrits par les enseignants, qui en supervisent l'usage.
- Enfin, un autre type d'activité lié aux TIC, maintenant plutôt minoritaire, est celui où ces dernières sont objets d'apprentissage.

Plusieurs faits me semblent particulièrement frappants. D'abord, ces phases se sont reproduites pour toutes les vagues de technologies, la toute dernière tendant à rendre obsolètes les précédentes. Ensuite, elles sont initiées par des décisions politiques essayant d'anticiper les conséquences de leur apparition. Au début, au moins dans les pays riches, on remarque que des expériences pilotes ont été menées à l'école bien avant que les technologies ne soient socialisées; à partir d'un moment, cependant, les usages de ces technologies se développent autrement dans la société que dans l'école, qui doit jouer son rôle de scolarisation...

Avec toutes ces informations dont vous nous avez fait part, vous considérez-vous comme un historien des TICE en contexte scolaire?

Je m'intéresse beaucoup à l'histoire des idées pédagogiques dans le domaine des TIC et j'essaie de contribuer à analyser la prise en compte de ces technologies au cours du temps. Je me suis intéressé aux approches historiques dès les années 80 et ai régulièrement travaillé avec des historiens ou ai pris conseil auprès d'eux. Mais je n'ai pas de formation universitaire en histoire et suis au mieux un historien amateur.

Est-ce que les TICE ont leur place à l'école? Pourquoi?

Évidemment, elles ont une place, mais sans doute pas celle dont rêvaient les premiers pionniers. En fait, elles en ont plusieurs, variables en fonction du type de technologie et d'environnement. Par exemple, l'intégration est irréversible dans les disciplines techniques et dans celles qui ont recours à une instrumentation importante. L'utilisation d'outils généraux va se banaliser de plus en plus, créant des problèmes particuliers relativement aux modes de validation du travail des élèves.

L'argument selon lequel elles « représentent l'avenir » est toujours assez fort. Mais comment aller plus loin? Une question délicate, parfois posée, est celle des effets des technologies pouvant donner une justification supplémentaire aux investissements des décideurs. Il faut bien reconnaître que la recherche n'est pratiquement jamais arrivée à montrer des gains reproductibles d'apprentissage liés aux usages des TIC. C'est une des questions qui ont été posées dès les années 70 au groupe d'évaluation de la première expérience, dont j'ai fait partie. On n'avait pas prouvé qu'on pouvait faire directement mieux, mais on avait montré qu'on pouvait faire un peu autrement qu'avant, qu'on pouvait appliquer des méthodes mobilisant davantage les élèves, leur proposer des activités les impliquant davantage et étant plus motivantes. C'est là quelque chose d'encore tout à fait actuel.

Il me semble, personnellement, qu'une des grandes finalités de la prise en compte des TIC est de fournir à tous les jeunes des éléments pour conceptualiser l'usage d'instruments informatisés et pour en faire un usage créatif.

Qu'arrivera-t-il à l'école si les TICE en sont exclues?

Je ne pense pas que cette hypothèse soit très réaliste. La plupart des acteurs utilisent des outils informatisés et des ressources numériques et je ne vois pas de retour en arrière possible. En revanche, il est bien possible que les usages scolaires s'écartent des usages privés, voire s'y opposent franchement. Il n'est pas exclu non plus que l'on assiste au développement d'écoles virtuelles, payantes, fournissant à des milieux pouvant se permettre des services complémentaires au système d'écoles publiques.

Je pense que la situation actuelle est transitoire et que les règles de fonctionnement des écoles vont évoluer dans le sens d'une ouverture sur le monde. Elles évolueront très lentement, car les systèmes scolaires sont bien régulés, si lentement qu'on aura l'impression que presque rien ne change. Mais, en revanche, ces changements seront durables.

Nous sommes actuellement en 2006. Selon vous, quels sont les défis que les enseignants du primaire et du secondaire doivent relever quand ils souhaitent faire usage des TICE en salle de classe?

Les défis sont évidemment nombreux. Je crois que le premier est celui de la maîtrise des outils que l'on prescrit aux élèves, ce qui met l'accent sur l'importance de la formation des enseignants. Un deuxième me semble être la possibilité d'un soutien apporté par l'administration et les prescripteurs intermédiaires aux actions ne se situant plus sur le front de l'innovation. Bien que les technologies soient maintenant largement répandues, elles ne peuvent s'appuyer sur des traditions anciennes et leur usage repose sur des encouragements, des incitations et des soutiens de la part des institutions *après la fin des innovations*. Un dernier défi, enfin, plus collectif, est que la profession enseignante puisse continuer à faire œuvre d'invention dans le domaine; cela signifie, concrètement, que les innovations portant sur les technologies les plus récemment apparues doivent pouvoir bénéficier d'un soutien suffisant.

Professeur Baron, dans certaines classes, les TICE sont très présentes. Dans d'autres, non. Certaines écoles, certains lycées sont marqués par la présence des TICE. Selon vous, qu'est-ce qui explique ces différences, dans des contextes ou milieux souvent similaires?

On sait qu'en général, dans un contexte favorable, les TICE se développent. Sinon, elles stagnent ou régressent. Identifier les facteurs favorisant est plus complexe. On sait cependant qu'il importe toujours la présence dans les programmes d'études de contenus et compétences liés aux TIC et d'activités les utilisant. On a mis en évidence aussi le rôle capital des responsables d'établissements et des prescripteurs intermédiaires, ainsi, bien sûr, que la présence de collectifs d'acteurs motivés et reconnus compétents (avec en particulier la figure de formateurs spécialisés et mobiles), ce qui pose à nouveau la question de la formation des enseignants.

Qu'est-ce qu'un bon usage des TICE en éducation?

Il y a plusieurs « bons usages ». D'après moi, on peut classer dans cette catégorie ceux qui ont été pensés pédagogiquement, qui ont été éprouvés, et qui sont assez en phase avec le système tel qu'il est pour servir ensuite d'exemple à d'autres enseignants tout en suscitant l'apprentissage des élèves... Je devrais être plus précis et donner des exemples, dans des disciplines, à des niveaux donnés, mais nous n'avons guère la place ici.

Et que seraient de mauvais usages des TICE en éducation?

Ceux qui n'auraient pas été pensés et qui ne seraient pas en harmonie avec les projets et les pratiques des enseignants.

Quels sont les outils susceptibles d'avoir les meilleurs impacts sur le développement de compétences ou l'apprentissage des élèves et étudiants?

Les outils efficaces, en règle générale, sont ceux qui sont suffisamment ouverts pour donner lieu à appropriation par les apprenants et qui permettent de résoudre des problèmes intégrés dans un parcours pédagogique bien pensé. J'ai conscience que cette réponse n'est pas très satisfaisante, mais je ne sais pas répondre de manière plus précise à une question aussi générale.

Quels sont les enjeux actuels de l'intégration des TICE à l'école?

Il y a de multiples enjeux. Ils correspondent aux défis dont nous avons parlé plus haut. Pour moi, parmi les plus importants figure la maîtrise par les enseignants de leurs outils professionnels. Je dirais volontiers aussi que l'enjeu me semble être moins celui de l'intégration (quelque chose d'intégré a été totalement acclimaté) que celui d'une *scolarisation* créative, conservant une marge de manœuvre aux acteurs et permettant l'expérimentation de nouvelles possibilités.

Sur le plan de la recherche, quelles seraient, selon vous, les principales pistes de recherche dans le domaine des TICE?

Il y a eu dans les dernières années beaucoup de recherches sur les enseignants et leur manière de prendre en compte les TICE à différents niveaux scolaires, dans différentes disciplines et différents types de situations. Il est intéressant de les poursuivre. Des recherches de didactiques sont nécessaires pour comprendre comment il est possible de les mettre efficacement en œuvre. Il me semble aussi qu'il y a un enjeu important à ce que les enseignants puissent continuer à inventer, à développer des outils didactisés à fort potentiel. Cela relève pour une part de la recherche, menée en partenariat avec des informaticiens et des spécialistes en éducation. Enfin, la recherche sur les attentes, les pratiques, les représentations et les compétences des jeunes est un domaine qui se développe.

Quelles sont les principales recommandations que vous feriez à de jeunes enseignants qui souhaitent intégrer les TICE à leur pratique pédagogique?

Chercher à s'insérer dans des communautés de pratiques; tirer partie des archives ouvertes et des sites offrant des ressources, suivre des formations complémentaires, formelles et informelles, expérimenter ...

Professeur Baron, auriez-vous quelque chose à ajouter avant de clore cette entrevue?

Non, merci à vous de vos questions.

Je vous remercie grandement professeur Baron pour votre précieuse collaboration. Je suis impressionné par votre longue expérience qui vous permet d'avoir une vue globale, voire systémique des usages des TICE à l'école.

## Pour en savoir plus

- André, B., Baron, G.-L. et Bruillard, É. (dir.) (2004). *Traitement de texte et production de documents; questions didactiques*. Paris : INRP. ISBN : 2-7342-0970-5, Réf. BT 0556.
- Baron, G.-L. (2005, janvier). Les TICE, de l'innovation à la scolarisation : problèmes et perspectives. Dans *Conférence invitée au colloque de l'Association des formateurs TICE*, Réseau national, AFT-RN, [http://www.medias-cite.org/IMG/\\_article\\_PDF/article\\_297.pdf](http://www.medias-cite.org/IMG/_article_PDF/article_297.pdf).
- Baron, G.-L. et Bruillard, É. (2004). Quelques réflexions autour des phénomènes de scolarisation des technologies. Dans L.-O. Pochon et A. Maréchal, *Entre technique et pédagogie. La création de contenus multimédias pour l'enseignement et la formation*, 154-162. ISBN : 2-88198-010-4.
- Baron, G.-L. et Bruillard, É. (dir.) (2006). *Technologies de communication et formation des enseignants. Vers de nouvelles modalités de formation?* Lyon : INRP. (Documents et travaux de recherche). ISBN : 2-7342-1023-1.
- Baron, G.-L., Caron, C. et Harrari, M. (dir.) (2005). *Le multimédia dans la classe à l'école primaire*. Lyon : INRP. Technologies nouvelles et éducation. ISBN : 2-7342-0996-9.

## S'interroger sur l'activité enseignante : théories et méthodes

Qu'est-ce qui fonde l'analyse de l'activité enseignante? Comment procéder? Qu'est-ce que cela apporte à l'étude du travail enseignant au quotidien?

Claude Lessard, Francisco Loiola, Frédéric Saussez et Frédéric Yvon organisent un séminaire de recherche consacré à l'analyse de l'activité. Celui-ci se déroulera à l'Université de Montréal les 4, 5 et 6 octobre 2006.

Marc Durand (Université de Genève), Katia Kostulski (CNAM, Paris) et Frédéric Saujat (IUFM d'Aix-Marseille) feront travailler les participants, trois jours durant, sur la possibilité, la pertinence, l'intérêt et les manières d'analyser l'activité réelle de l'enseignant.

Vous trouverez le programme du séminaire sur le site du CRIFPE dans le courant du mois de juin.

Contact : saussez@videotron.ca

# Dossier

## Profession enseignante : les TIC font-elles mouche?

Thierry KARSENTI

CRIFPE



**E**n décembre 2005, le dernier sondage de la firme Ipsos Reid<sup>1</sup> classait le Québec et le Canada au premier rang des États branchés à Internet sur la Terre. Ce sont quelque 85 % des foyers avec des enfants d'âge scolaire qui possèdent une connexion à Internet. De surcroît, au Québec, toutes les écoles sont équipées de micro-ordinateurs depuis plus d'une décennie, et toutes sont branchées à Internet depuis juin 1999. Les dernières enquêtes statistiques au Canada et au Québec montrent également que 99 % des jeunes d'âge scolaire ont déjà utilisé Internet.

En éducation, plusieurs chercheurs ont reconnu que les TIC fournissent l'occasion de repenser et de délocaliser, dans le temps et dans l'espace, les échanges entre les enseignants et les élèves et favorisent ainsi de nouvelles avenues pour des activités d'apprentissage ou de formation. Les TIC pourraient aussi catalyser le changement dans les méthodes pédagogiques et même prétendre faciliter le passage de la méthode traditionnelle à un ensemble plus éclectique d'activités d'apprentissage faisant place à des situations de construction des connaissances.

Avec un potentiel éducatif aussi invitant et des statistiques aussi prometteuses en ce qui a trait à la connectivité de la société, il semblait important de réaliser un dossier sur les TIC et la profession enseignante présentant une variété de perspectives. Nous avons donc réuni des spécialistes du milieu scolaire et de l'université provenant de plusieurs pays afin de

1 <http://www.ipsos-reid.com>

constituer ce *dossier*. Il présente, tout d'abord, *une entrevue* avec Georges-Louis Baron, professeur titulaire à la Sorbonne et spécialiste mondialement reconnu des TIC en éducation. Par la suite, on retrouve un texte qui traite des orientations ministérielles en ce qui a trait à la compétence TIC des futurs enseignants du Québec, de même que du fossé qui sépare ces orientations de la réalité en contexte scolaire. Le troisième texte est signé par Daniel Peraya, professeur à l'Université de Genève. Il porte sur l'usage de l'image en milieu scolaire. Le quatrième texte est signé par une doctorante, Hélène Archambault. Il présente un survol des défis inhérents à l'incursion des TIC dans les écoles des Premières Nations. Le cinquième texte, signé par Robert Bibeau du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, présente le *eportfolio*, ses fonctions et ses usages en contexte scolaire. C'est Denys Lamontagne, rédacteur en chef de la revue *Thot*<sup>2</sup>, qui a signé le sixième texte dans lequel il présente une réflexion critique sur la formation des maîtres et les TIC. Finalement, *la chronique du milieu scolaire* propose un texte signé par Mario Asselin, directeur d'école retraité et consultant, qui porte sur l'usage des blogues par les enseignants.

Bonne lecture et n'hésitez pas à réagir à l'un des textes en vous rendant sur le site [formation-profession.org](http://formation-profession.org) !

Au plaisir de vous lire...

---

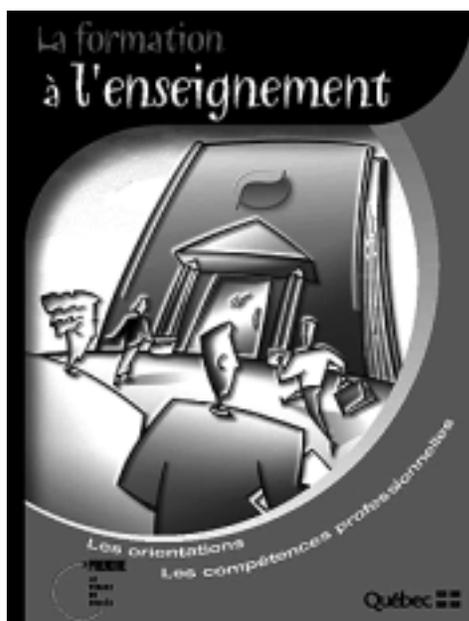
<sup>2</sup> <http://thot.cursus.edu>

## La compétence TIC des futurs enseignants du Québec : fossé entre les orientations ministérielles et la réalité scolaire

Thierry KARSENTI  
Stéphane VILLENEUVE  
Sophie GOYER

CRIFPE-Montréal

L'importance des technologies de l'information et de la communication (communément appelées TIC) n'est plus à démontrer en éducation. Outre les modifications majeures qu'elles amènent par rapport à la plupart des activités professionnelles de la tâche de l'enseignant, les TIC induisent des transformations profondes à l'échelle sociale. Le discours sur la nouvelle économie témoigne d'ailleurs de ces changements dans la société : on parle en effet de plus en plus de société du savoir, de société en réseau, de société apprenante et de communauté d'apprentissage (OECD, 2006). Avec les changements considérables provoqués par l'arrivée des TIC, la plupart des systèmes scolaires ont introduit le développement de compétences liées aux technologies, notamment dans les curriculums concernant les ordres d'enseignement primaire et secondaire (BECTA, 2005). Ce changement ou cette évolution des curriculums pose la question de la formation initiale et continue du personnel enseignant. Au Québec, cette préoccupation pour les TIC s'est ainsi traduite en orientations ou politiques du ministère de l'Éducation. Depuis 2001, au Québec, il existe en effet un document ministériel qui balise la formation à la profession enseignante : *Formation à l'enseignement – Les orientations, les compétences professionnelles*.



Ce document, rédigé par Martinet, Gauthier et Raymond (2001) s'inscrit dans une optique de professionnalisation et d'approche culturelle de l'enseignement. Il s'appuie sur un référentiel de 12 compétences professionnelles. Dans ce qu'il est souvent convenu d'appeler un guide de la formation à la profession enseignante au Québec, chacun des énoncés de compétence est précisé par une description générale du sens de la compétence, en précisant un certain nombre de composantes. Un niveau de maîtrise est aussi défini pour chaque compétence professionnelle. Notons aussi qu'il est indiqué dans ce document que si « les énoncés concernant les compétences professionnelles ainsi que les composantes qui leur sont rattachées s'appliquent à tous les maîtres, qu'ils soient chevronnés ou débutants, le **niveau de maîtrise tente de déterminer ce que l'on peut raisonnablement attendre d'une personne débutante dans la profession.** » (p. 57). Une des compétences proposées dans ce document d'orientation porte sur les technologies de l'information et de la communication (TIC). Dans le jargon des technophiles, elle est connue sous le nom de « Compétence 8 » et se définit ainsi :

Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.

Pourquoi une telle compétence? Notamment parce que les auteurs du document ministériel reconnaissent que les TIC sont « des outils précieux » susceptibles d'aider les élèves à développer une plus grande autonomie dans la construction de leurs savoirs, mais aussi parce que « la place qu'elles occupent dans la société en font un outil incontournable à l'école ». De surcroît, la triple mission de l'école (instruire, socialiser et qualifier) « exige de permettre aux élèves d'acquérir les compétences méthodologiques liées aux TIC nécessaires à leur intégration sociale et professionnelle. »

Cette compétence est, comme les 11 autres présentées dans ce guide ministériel, accompagnée de composantes qui viennent préciser les compétences que doivent développer des enseignants en formation. Nous en retrouvons six :

- Exercer un esprit critique et nuancé par rapport aux avantages et aux limites véritables des TIC comme soutien à l'enseignement et à l'apprentissage, ainsi qu'aux enjeux pour la société.
- Évaluer le potentiel didactique des outils informatiques et des réseaux en relation avec le développement des compétences du programme de formation.
- Communiquer à l'aide d'outils multimédias variés.
- Utiliser efficacement les TIC pour rechercher, interpréter et communiquer de l'information et pour résoudre des problèmes.
- Utiliser efficacement les TIC pour se constituer des réseaux d'échange et de formation continue concernant son propre domaine d'enseignement et sa pratique pédagogique.

Même si l'on retrouve six composantes distinctes qui viennent préciser la compétence générale qui doit être développée par les futurs enseignants, on ne compte que quatre indicateurs du niveau de maîtrise attendu à la fin de la formation initiale. L'enseignant doit être en mesure :

- de manifester un esprit critique et nuancé par rapport aux avantages et aux limites véritables des TICE comme soutien à l'enseignement et à l'apprentissage;
- de disposer d'une vue d'ensemble des possibilités que les TICE offrent sur les plans pédagogique et didactique, notamment par l'intermédiaire des ressources d'Internet, et de savoir les intégrer de façon fonctionnelle, lorsqu'elles s'avèrent appropriées et pertinentes, dans la conception des activités d'enseignement-apprentissage;
- d'utiliser efficacement les possibilités des TICE pour les différentes facettes de son activité intellectuelle et professionnelle : communication, recherche et traitement de données, évaluation, interaction avec des collègues ou des experts, etc.;
- de transmettre efficacement à ses propres élèves la capacité d'utiliser les TICE pour soutenir de façon critique et articulée la construction personnelle et collective des savoirs.

Cette compétence, ces composantes et ces indicateurs de réussite révèlent que l'on souhaite que les universités forment des enseignants qui maîtrisent les TIC et qui possèdent une vue d'ensemble des possibilités qu'elles permettent, qui les utilisent de façon régulière, en faisant preuve d'un esprit critique, pour planifier leur enseignement, pour enseigner en salle de classe, pour amener les élèves à les utiliser dans le cadre d'activités d'enseignement-apprentissage, pour communiquer, mais aussi pour assurer leur propre développement professionnel.

Martinet, Gauthier et Raymond (2001) soulignent également que les composantes de la compétence doivent « intégrer la capacité chez les futurs enseignants d'intervenir auprès de leurs élèves de façon qu'ils développent une « littératie » à l'égard des TIC, c'est-à-dire une capacité à les utiliser pour eux-mêmes de façon productive et intégrée. » (p. 112). Le guide ministériel précise que les enseignants et futurs enseignants doivent non seulement amener les élèves à s'en servir pour « apprendre, communiquer et résoudre des problèmes, mais aussi développer une pensée articulée et critique à leur endroit, notamment à propos des risques d'aliénation sociale et de désinformation qu'elles comportent. » (p. 112). Or, la plupart des recherches le démontrent, il est plus facile d'inculquer cela à ses élèves et de développer de telles compétences chez eux par l'exemple et par l'usage que les futurs enseignants font quotidiennement des TIC dans l'exercice de leur fonction. Pourtant, en 2006, ce n'est pas ce que l'on observe. C'est du moins ce qu'indiquent deux études d'envergure que nous avons menées au cours des trois dernières années. Ces deux recherches auxquelles ont respectivement participé 6 998 et 2 144 futurs enseignants de toutes les universités du Québec révèlent, notamment, que les futurs enseignants et les enseignants en poste utilisent encore peu les TIC à l'école, tout particulièrement au secondaire où souvent moins de 10 % des enseignants en font usage en salle de classe. Au primaire, le contexte est moins tragique puisque le pourcentage atteint 60 %. Néanmoins, au-delà de la présence des TIC dans les salles de classe du primaire, ce sont les types d'usage qui posent problème. En effet, le plus souvent, il s'agit d'usages ludiques, de recherche d'information peu structurée ou d'enseignement

magistral appuyé par les TIC. Cela illustre ainsi une pédagogie expositive marquée par un usage de la technologie dans sa forme la moins novatrice.

En s'appuyant sur les données recueillies dans le cadre de deux études majeures qui, combinées, ont rejoint près de 10 000 futurs enseignants, il est possible d'affirmer que l'école au Québec – au secondaire en particulier – semble accuser un retard important quant à l'intégration des TIC. En effet, quand un grand nombre de futurs enseignants du secondaire interrogés indiquent ne pas avoir utilisé les TIC en salle de classe, il y a lieu de se questionner et de se demander si les structures rigides de l'école secondaire en font une institution du passé. La question est complexe, mais il est certain que les critiques de plusieurs, comme celle de Guédon (2000), qui craint que l'intégration pédagogique des TIC ne prenne quelques décennies pour se déployer, au grand détriment des élèves, semblent refléter la réalité de plusieurs salles de classe. Il ne fait aucun doute que les enseignants représentent la clé de voûte de l'utilisation plus généralisée et efficace des TIC à l'école. Une chose est certaine, même si au primaire les conditions gagnantes de l'intégration des TIC par les enseignants semblent réunies, il semble toujours y avoir un grand fossé entre les orientations ministérielles quant à la compétence TIC des enseignants et la réalité en contexte scolaire.

## RÉFÉRENCES

- BECTA. (2005). The BECTA Review 2005 - Evidence on the progress of ICT in education. Récupéré le 5 avril 2006, du site [http://www.becta.org.uk/page\\_documents/research/becta\\_review\\_feb05.pdf](http://www.becta.org.uk/page_documents/research/becta_review_feb05.pdf)
- Guédon, J.-C. (2000). Dilemmes et défis d'un nouvel âge pédagogique. Récupéré le 9 mars 2006, du site <http://radio-canada.ca/education/index2.asp?FROM=CONV&DocID=403>
- Ministère de l'Éducation, Martinet, M. A., Raymond, D., & Gauthier, C. (2001). La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Programme for International Student Assessment., & Organisation for Economic Co-operation and Development. (2005). *Are students ready for a technology-rich world? : what PISA studies tell us*. Paris: OECD.

## Mieux utiliser les images dans sa pratique

### Une approche instrumentée pour minimiser la polysémie des images

**Daniel PERAYA**

Professeur, Université de Genève  
Chercheur international du CRIFPE

Les technologies de l'information et de la communication, les « nouveaux » médias, peuvent donner accès à de l'information textuelle, sonore et/ou visuelle. L'évolution des techniques de numérisation de l'information a permis en effet le développement des dispositifs multimédias et hypermédias : aujourd'hui, le même dispositif technique – un ordinateur et ses logiciels – permet d'afficher et de traiter des informations relevant de ce que les sémioticiens et les cognitivistes appellent des « registres de représentation », ou plus simplement des langages différents : message linguistique, divers messages visuels (notamment cinématographique, photographique, graphique, etc.) et sonores tels que les musiques, les sons, etc. Cependant, la nouveauté des dispositifs techniques (pages Web, logiciels éducatifs, simulations, etc.) n'a pas changé fondamentalement les problèmes liés à la compréhension des images, à leur utilisation pédagogique et à leur impact sur les apprentissages traités par de très nombreux enseignants et chercheurs depuis plus de 40 ans. Affiché à l'écran, dans une « page » Web ou sur une page d'un manuel scolaire, une image ou un graphique pose à l'élève fondamentalement les mêmes difficultés de traitement et d'interprétation. Le format électronique et la lecture numérique en rajoutent sans doute d'autres plus spécifiques, mais nous ne les traiterons pas ici.

L'utilisation des images en milieu scolaire n'a jamais été aisée. L'une des premières raisons est sans nul doute liée à l'image elle-même qui par « nature » ressemble plus ou moins, à un certain degré, à ce qu'elle représente. Cette analogie, parce qu'elle implique une appréhension plus perceptive et plus phénoménologique du sens de l'image, a pour conséquence la polysémie de celle-ci : une image est toujours sujette à plusieurs interprétations, elle suggère toujours différentes significations. Le fonctionnement polysémique de l'image s'oppose radicalement aux contraintes des situations de communication dites « fonc-

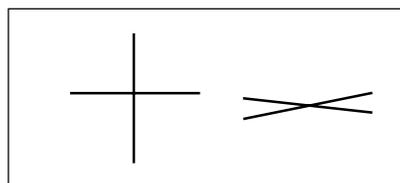


tionnelles », que l'on oppose généralement à la communication expressive ou artistique (Almasy, 1974; Moles, 1981, 1988). Or, dans bien des contextes d'apprentissage, le recours aux images et aux représentations visuelles monosémiques semble de rigueur, sinon souhaité. Nous illustrerons ce propos par quelques exemples très parlants déjà cités dans d'autres contributions<sup>1</sup>.

Le domaine des représentations scientifiques, supposé utiliser plus que tout autre des représentations strictement monosémiques, ne peut échapper aux interprétations erronées. Le volume thématique que la revue *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle* a consacré à ce thème (Baillé et Maury, 1993) ou ceux de *Learning and instruction* (1993, 1999) regorgent d'exemples d'interprétations et d'inférences erronées de tableaux, de courbes, de graphiques, etc. – des « inscriptions scientifiques », selon l'expression de Latour (1985) et de Jacobi (1985). Selon Lerouge (1993), ces erreurs peuvent être induites soit par des particularités du graphisme proposé aux élèves (« contagion de signifiant ») soit par l'impact de la situation de référence et par l'expérience vécue qu'a l'élève de cette situation (« contagion de référence »).

Par exemple, les résultats expérimentaux que présente Lerouge à propos de la notion mathématique « intersection de deux droites », montrent que, contrairement à ce que pensent les enseignants, « la représentation cartésienne n'est pas un registre mathématique transparent pour les élèves » (1993, p. 119-120). L'angle d'intersection des deux droites est déterminant pour la compréhension de cette notion puisqu'il existerait « une valeur limite de cet angle en dessous de laquelle l'intersection comporterait plusieurs points » (*op. cit.*, p. 124). Plus cet angle est faible et plus les droites paraissent « couchées » : l'intersection s'étend sur plusieurs points.

Dans ce cas, la représentation graphique est déterminante et l'on parlera de « contagion de signifiant » (voir la figure 1 ci-dessous).



**Figure 1**  
Influence de l'angle d'intersection entre deux droites sur la représentation de l'intersection (d'après Lerouge, 1993)

Quant à la contagion de référence, elle se manifeste lorsque la compréhension d'un graphique est perturbée par un « souci de réalisme qui conduit donc à ancrer directement le système de signifiants sur des situations de référence, ce qui provoque dans l'esprit des élèves une identification du signifié mathématique à la référence familière. » (*op. cit.*, p. 135). À propos des relations entre le temps, l'espace et la vitesse, l'auteur écrit encore : « L'ampleur de ce dysfonctionnement didactique est telle que 65 % des élèves interrogés considèrent que le nombre de points de l'intersection de deux droites représentant des mouvements peut dépendre de la configuration de la route, de la longueur des mobiles, de leur vitesse, ou encore de leur accélération. » (*ibidem*). Citons cette justification d'élève recueillie par Lerouge : « La voiture A met un certain temps pour doubler la voiture B, il est donc normal que pendant cette période, les droites se chevauchent sur plusieurs points » (*op. cit.*, p. 134). Il est clair que, dans ce cas, la lecture et la compréhension du graphique sont déterminées par une lecture analogique de ses composantes. Autrement dit, l'apprenant assimile la droite représentant le mouvement de chacune des voitures sur le graphique – le temps et la distance  $y$  sont représentés en  $x$  et en  $y$  – à la représentation de la trajectoire de la voiture, voire à la trajectoire elle-même.

1 Nous avons plus d'une fois présenté cette approche ainsi que les différentes utilisations qui peuvent en être faites. Le lecteur intéressé par une présentation plus complète et plus académique pourra se référer aux publications de référence : Peraya et Strasser (2002); Simitsek, I. (2002). *Développement d'un iconomètre*. Mémoire de 3<sup>e</sup> cycle STFA. Genève : TECFA (Université de Genève); Peraya (2006, à paraître).

Voici un autre exemple qui relève d'un tout autre domaine. Il est extrait d'un manuel d'apprentissage de la lecture de première année primaire (Bentolila, 1992) largement utilisé en Belgique. Dans ce manuel, les images schématiques, mais très ressemblantes, sont utilisées, notamment, pour suggérer l'identification de certaines séquences de graphèmes et de syllabes. Dès la première leçon, les enfants sont censés reconnaître l'article défini « la » sur la base de la reconnaissance des deux images reproduites ci-dessous.

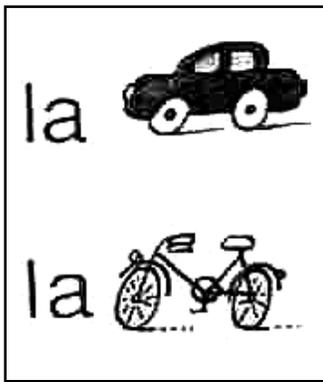


Figure 2  
Leçon 1, *Gafi le fantôme*, Bentolila (1992)

Or, dans le vocabulaire disponible d'enfants bruxellois de six ans, les mots *auto* et *vélo* sont plus fréquents que *voiture* et *bicyclette*. Les enfants lisent donc spontanément « l'auto » et « le vélo »... L'explication dans ce cas paraît assez simple : chaque objet représenté par cette image possède dans la langue plusieurs mots distincts, mais synonymes : *voiture* et *automobile*, *vélo* et *bicyclette*. La représentation visuelle est bien porteuse de signifiés différents, même s'ils sont proches et s'ils appartiennent au même champ sémantique.

Le dernier exemple nous vient de notre expérience vécue de père d'enfant scolarisé. Lorsque, il y a sept ans, ma dernière petite-fille était en première année primaire, son institutrice lui demandait d'affecter aux dessins reproduisant d'un trait noir le contour d'animaux et d'objets familiers l'article du mot correspondant. Au vu du contour relativement schématisé d'un batracien, elle demandait : « Dois-je indiquer « le » (crapaud) ou « la » (grenouille) »?

Ces quelques exemples montrent combien l'utilisation pédagogique de dessins ou d'images dans la pratique scolaire peut donner lieu à des erreurs de compréhension et donc aussi à des apprentissages erronés. Dans ces conditions, l'élève risquerait, de plus, de se voir sanctionné pour des erreurs dont le matériel visuel présenté et une attention insuffisante aux mécanismes de compréhension de celui-ci seraient grandement responsables.

## L'iconomètre : minimiser le degré de polysémie de l'image

Dans cette contribution, nous proposerons succinctement une approche instrumentée permettant de mieux rendre compte des processus de polysémie de l'image. Nous pensons en effet que cette démarche peut être utile aux enseignants pour mieux évaluer les facteurs qui rendent parfois difficile, voire contreproductive l'utilisation d'images aux fins d'apprentissage.

Sur la base des travaux de Leclercq (1992), nous avons développé successivement plusieurs versions d'une application logicielle en ligne, l'iconomètre, que nous avons intégrée aux différents environnements virtuels de travail de TECFA, l'unité des technologies éducatives de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Cet outil est utilisé dans certaines formations offertes par TECFA, organisées entièrement ou partiellement à distance. Toutes ces offres de formation s'adressent à des étudiants de sciences de l'éducation et de psychologie en formation initiale ou encore à des professionnels de l'éducation (y compris des gestionnaires de sites Web scolaires) en formation continue<sup>2</sup>.

2 Fondé en 1990, TECFA s'est vu confier par la Faculté un triple mandat (enseignement, recherche et veille technologique) dans le domaine de la technologie de l'éducation. L'unité a créé le premier site Web éducatif en Suisse et a proposé dans la foulée, dès 1994, le premier diplôme suisse de 3<sup>e</sup> cycle organisé en mode hybride dans le domaine. Dans le cadre de la réforme de Bologne, ce diplôme est devenu aujourd'hui le Master Maltt tandis que TECFA a conservé ses offres de formation au niveau du Bachelor de psychologie et des sciences de l'éducation, y compris dans la section de formation des maîtres (enseignement primaire). Voir : <http://tecfa.unige.ch> et <http://tecfa.unige.ch/maltt>

L'iconomètre fait l'objet actuellement d'un nouveau développement<sup>3</sup> dans la mesure où les principes méthodologiques sur lesquels l'application a été implémentée se modifient, ou en tout cas se précisent et se spécifient, en fonction des usages ainsi que des objectifs des recherches dans lesquelles il est utilisé (par exemple Dessus et Peraya, 2005).

Cette approche permet de mieux analyser ce qui, dans une représentation visuelle, peut induire des significations divergentes par rapport au sens attendu. Dans une perspective plus opérationnelle, dans un processus d'ingénierie de la formation des enseignants (initiale ou continue) et de production de documents pédagogiques visuels, elle permet donc de mieux contrôler, pour un public donné, les facteurs inducteurs de la polysémie et, en conséquence, de tendre vers une représentation plus monosémique.

La démarche consiste à soumettre à des sujets une ou plusieurs représentations visuelles et à leur demander d'attribuer à chacune de celles-ci une ou plusieurs significations. Chacune d'entre elles est considérée comme une signification possible, donc comme une hypothèse sémantique formulée à propos de la représentation. Chaque personne doit de plus indiquer pour chacune de ces hypothèses le degré de croyance, ou encore le degré de certitude exprimé en pourcentage, qu'il lui affecte (le total des degrés de croyance des hypothèses pour une même image ne pouvant dépasser les 100 %). Cette démarche recueille des données de nature différente, mais complémentaire. En effet, elle est construite sur la base de critères d'une part objectifs (la fréquence d'une interprétation donnée) et d'autre part subjectifs (le degré de certitude des sujets par rapport aux différentes interprétations qu'ils proposent). Sur la base de cette complémentarité, il est possible d'analyser ce que nous appelons la « prétention à la validité désignative » des représentations et le degré de consensus qu'elles suscitent au sein d'une communauté déterminée. L'iconomètre permet en conséquence d'analyser la validité écologique d'une représentation.

3 Aucune version réellement fonctionnelle n'est actuellement disponible sur le réseau.

De ce point de vue, l'utilisation transculturelle de matériel didactique visuel conduit souvent à des échecs, comme l'ont montré de nombreuses études d'accompagnement de projets de coopération internationale. Nous prendrons comme exemple la page de couverture d'un manuel rappelant aux combattants quels sont leurs droits selon les quatre Conventions de Genève. Cet opuscule édité par le Comité international de la Croix-Rouge a connu deux versions : l'une pour l'Amérique latine et l'autre, particulière, pour le Salvador. Dans cette dernière, le casque a été remplacé par une casquette, le fusil à baïonnette par une mitraillette, et la représentation de l'église est conforme aux églises salvadoriennes.

Pratiquement, une fois les hypothèses et le degré de certitude correspondant rentrés à travers l'interface (voir la figure 3 ci-dessous), les informations sont analysées et traitées par le système qui calcule un certain nombre d'indices considérés comme représentatifs du degré de monosémie.

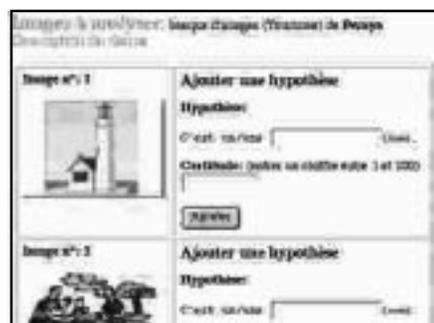


Figure 3  
Interface de saisie de l'iconomètre  
(saisie d'écran de la version de 1999)

Les résultats sont affichés en ligne : les utilisateurs peuvent ainsi se rendre compte de l'efficacité des images proposées. Parmi les différents indices que calcule l'iconomètre, nous n'en présenterons que deux, le taux d'émission d'une hypothèse et son poids spécifique, ainsi que leur croisement qui donne lieu à une représentation graphique, un « graphique d'évocation ». En effet, l'expérience montre que cette première analyse suffit en général à l'enseignant lorsqu'il cherche à comprendre les erreurs d'interprétation de ses élèves pour identifier, parmi plusieurs représen-

tations, celle qui sera la plus pertinente dans son contexte ou, enfin, à rendre plus monosémique une représentation autoproduite.

Le premier indice représente la fréquence d'émission d'une hypothèse exprimée en pourcentage. Il s'agit du rapport entre le nombre de sujets ayant émis cette hypothèse et le nombre total de sujets testés ramené à un pourcentage, comme l'indique la formule ci-dessous :

$$\frac{\text{Nombre d'utilisateurs ayant émis l'hypothèse} \cdot 100}{\text{Nombre total d'utilisateurs}}$$

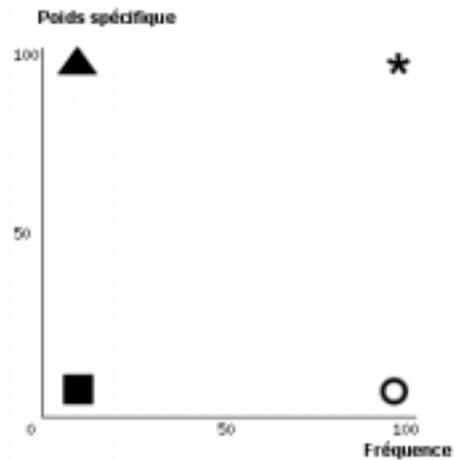
Autrement dit, si 8 utilisateurs sur 10 expriment l'hypothèse, le taux de fréquence de l'hypothèse sera 80 %. Il s'agit bien évidemment d'une mesure objective, qui ne tient compte ni des autres hypothèses ni du degré de certitude formulé par les sujets. Une valeur élevée (~ 100 %) signifie qu'un grand nombre de sujets a émis l'hypothèse. Un taux de 80 % constitue un seuil à partir duquel, dans le cadre d'une épreuve de validité interjuge, on considèrera que l'hypothèse est validée.

Le second indice mesure la conviction moyenne d'une hypothèse : cette mesure-ci est subjective puisqu'elle se fonde sur le degré de certitude et de confiance des sujets, et donc sur leur jugement.

$$\frac{\text{Somme des pourcentages de certitude d'une hypothèse}}{\text{Nombre total d'utilisateurs}}$$

Concrètement, si 8 utilisateurs sur 10 expriment l'hypothèse avec chacun une certitude de 10 %, la conviction moyenne de l'hypothèse sera 10 %. Une valeur haute du poids spécifique indique que les sujets qui ont choisi cette hypothèse n'ont aucune crainte de se tromper.

Le graphique d'évocation croise ces deux données dans une représentation cartésienne classique. Ce graphique représente les positions extrêmes que peut prendre chacune des hypothèses émises pour une représentation.



**Figure 4**  
Le graphique d'évocation d'une représentation : quelques cas remarquables

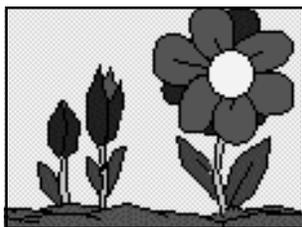
Analysons les différents cas de figure :

- Une hypothèse située sur le graphique à la place de l'étoile serait, à l'indice d'une représentation monosémique : un taux de fréquence optimal pour un maximum de certitude (consensus acquis autour de la représentation). Si l'hypothèse formulée correspond bien à la signification attendue, la représentation peut être utilisée sans difficulté. Mais au cas où cette hypothèse serait en désaccord avec la signification attendue, la situation serait évidemment très difficile : fort consensus, largement partagé sur une signification fausse.
- La position occupée par le carré est caractéristique d'une hypothèse défavorable à la représentation. Si l'hypothèse est fautive, on devrait pouvoir facilement modifier la perception des sujets puisque leur conviction n'est guère assurée (poids spécifique faible). Si l'hypothèse est vraie, la représentation est inopérante.

- c) Si l'hypothèse occupe sur ce graphique la position du triangle, la situation est la plus délicate. Soit l'hypothèse est fautive et comme la conviction est forte, il sera difficile de modifier la perception des sujets; soit l'hypothèse est juste et alors la représentation n'est pas assez prototypique pour obtenir un consensus. Il faudra alors mieux sélectionner les traits caractéristiques de l'objet et de la situation représentée, et améliorer graphiquement la lisibilité de ceux-ci.
- d) La situation représentée par le cercle est celle de représentations à faible degré de conviction : quand l'hypothèse est juste, il faut modifier la représentation afin d'augmenter sa force de conviction. Si elle est fautive, il faut découvrir l'indice responsable de ce contresens.

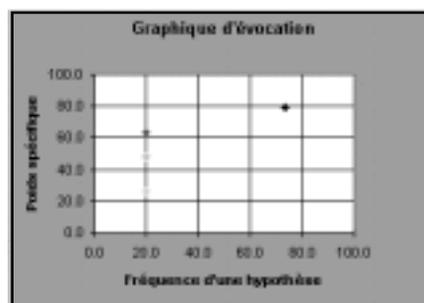
### Un exemple d'utilisation pédagogique

Nous développerons ici l'analyse d'une représentation visuelle extraite d'une méthode d'apprentissage de langues étrangères à laquelle nous avons appliqué cette démarche il y a quelques années avec des étudiants de second cycle, dans le cadre d'un cours sur la communication pédagogique médiatisée de la section des sciences de l'éducation<sup>4</sup>. Cette analyse a été faite bien avant le développement de l'application logicielle en réseau. Les traitements ont donc été réalisés selon des procédures classiques.



**Figure 5**  
La vignette de la fleur

Les résultats du test font apparaître quatre significations qui sont identifiées par leurs coordonnées en x et y dans le graphique d'évocation ci-dessous : la fleur (80,75), l'éclosion (60,20), le printemps (50,20), la croissance (25,20). Le graphique d'évocation (voir la figure 6 ci-dessous) permet d'affirmer que cette représentation est relativement bien identifiée. En effet, l'hypothèse correcte, « fleur » atteint 80 % sur l'échelle de poids spécifique (mesure subjective) et 80 % sur celle de fréquence (mesure objective) : une large majorité de sujets interrogés attribue à l'image le sens attendu et elle est largement convaincue de son choix.



**Figure 6**  
Graphique d'évocation de la représentation « fleur »

Cependant, l'observation du dessin permet de comprendre quels sont les indices graphiques qui ont induit les significations erronées. La vignette possède ce que nous appelons une fonction de représentation globale ou une fonction strictement désignative : la représentation visuelle montre une fleur et « dit » : « ceci est une fleur ». Or, l'image représente dans la même vignette une fleur en bouton, une fleur qui s'entrouvre et une fleur entièrement ouverte. Elle représente donc une succession de différents états chronologiques de la fleur : rien d'étonnant alors que des sujets interprètent cette vignette comme une évolution et non comme la simple désignation de l'objet, pour laquelle la représentation unique de la fleur ouverte aurait suffi. Le graphique d'évocation montre d'ailleurs que ces trois hypothèses concurrentes et fautes, bien que peu fréquentes (20 %), obtiennent un poids spécifique élevé : quelques personnes seulement font ce choix, mais celles qui le font y croient. La structure graphique de la vignette rend

<sup>4</sup> <http://tecfa.unige.ch/etu/riat140/etu9798/indicesmonosem/entree.htm>

en effet ces interprétations crédibles. Enfin, il est intéressant de montrer que le taux de conviction moyen de ces trois significations non attendues décroît en fonction du caractère plus ou moins concret de celles-ci : le terme « éclosion » correspond sans doute à la signification la plus concrète tandis que celui de « croissance » constituerait la signification la plus abstraite. Cette hiérarchisation renvoie d'ailleurs assez nettement à la hiérarchisation des catégories mentales et des concepts proposée par Rosch (1976) qui distingue la catégorie mentale de base, le prototype, et des catégories sur et sous-ordonnées.

Cet exemple fait assez bien comprendre comment certaines représentations visuelles, loin de représenter de façon naturaliste et analogique un objet, constituent des iconotypes au sens que lui donne Darras (1996). L'auteur montre en effet que l'enfant élabore progressivement des résumés cognitifs – typiques et consensuels –, dont il appelle les représentations figurées des « iconotypes ». Ceux-ci apparaissent relativement stables puisque, acquis dès l'enfance, ils perdurent à l'âge adulte. Cette stabilité s'explique d'abord par le fait que le dessin est le produit de représentations sociales et de résumés cognitifs partagés par une communauté, ensuite parce qu'il provient « d'automatismes procéduraux (des routines essentiellement sensorimotrices) qui figent les actions et renforcent la ressemblance des occurrences du type<sup>5</sup> ». Certes, toutes les images ne deviennent pas des iconotypes, mais ils sont nombreux. Refaites donc une des expériences de Darras; faites dessiner une fleur par vos élèves, et vous verrez que la fleur dessinée ressemble en grande majorité à une fleur du type de la marguerite, à moins que l'environnement écologique du Québec n'ait produit un autre résumé cognitif, une autre représentation prototypique. Mais quelle que soit la fleur dessinée, vous devriez observer une représentation dominante.

5 Cette opposition provient de la linguistique : « Toutes les fois qu'un élément linguistique (type) figure dans un texte, on parle d'occurrence (*token*). (Dubois *et al.*, 1973, p. 345). Dans le contexte où l'utilise Darras, il faut entendre l'occurrence comme chaque réalisation graphique particulière d'un modèle mental unique (le type).

## Conclusion

Du point de vue technologique, l'iconomètre a fait ses preuves depuis plus de cinq ans dans différents contextes d'utilisation, dont la formation continue des enseignants, et cela, malgré les défis inhérents à son interface et son ergonomie pas toujours accessible (Simitsek, 2002). Techniquement, l'outil s'avère assez robuste puisqu'il permet à 30 étudiants de travailler en ligne en même temps sur la même banque d'images sans observer de dysfonctionnement. Il ne convient cependant qu'aux images isolées, utilisées dans des méthodologies qui fondent l'apprentissage sur la signification de l'image, comme c'est le cas pour certains contextes de l'apprentissage des langues secondes. La procédure ne tient également pas compte des facteurs contextuels. Enfin, la formulation des hypothèses sémantiques a longtemps été biaisée par le dispositif lui-même et par l'analyse linguistique des hypothèses, à propos de laquelle nous avons proposé déjà certaines solutions (Peraya et Strasser, 2002) : par exemple, chaque occurrence proposée était en effet comptée comme une hypothèse et le même mot orthographié fautivement de trois façons différentes suscitait autant d'hypothèses différentes. Un autre problème était de savoir s'il faut contraindre les choix des sujets et leur proposer un certain nombre d'hypothèses prédéfinies ou leur laisser un libre choix. Il va sans dire que les développements de l'iconomètre ont tenté et tentent actuellement de donner à ces questions des réponses satisfaisantes des points de vue méthodologique autant que technique.

Du point de vue méthodologique, l'approche permet certes de mieux comprendre *a posteriori* les difficultés de compréhension liées aux représentations visuelles choisies. Elle est cependant toute relative : les résultats ne valent que pour une population donnée, celle dont est issu l'échantillon représentatif sur lequel sont testées ces représentations. Cette procédure peut être utilisée pour des représentations différentes du même objet. Il devient alors intéressant de comparer les valeurs des différents indices entre elles afin de déterminer quelle est potentiellement la « meilleure » représentation. De plus, l'iconomètre permet dans certains cas d'identifier les images irrécupérables et celles qu'il est potentiellement possible

de modifier après avoir mis en relation les hypothèses fausses et les particularités figurales de la représentation.

De façon plus générale, un des apports supplémentaires de cette démarche pour la formation initiale ou continue des enseignants consiste à faire comprendre que certaines représentations visuelles sont plus proches des images mentales et des processus cognitifs que d'une image perceptive dont la ressemblance avec l'objet représenté suffirait seule à fonder une compréhension immédiate pour l'élève. Il devient alors difficile pour l'enseignant de croire en toute bonne foi qu'une image est immédiatement compréhensible par ses élèves : le choix des images, la façon de les présenter, de les commenter et de les faire traiter par les élèves en devient différente et plus conforme à leurs caractéristiques fondamentalement cognitives.

## Références

- Almassy, P. (1974). Le choix et la lecture de l'image d'information. *Communication et langages*, 22, 57-69.
- Baillé, J. et Maury, S. (1993) (dir.). Les représentations graphiques dans l'enseignement et la formation. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 1(3).
- Bentolila, A. (1992). *Gafi le fantôme* (livret 1, CP). Paris : Nathan.
- Darras, B. (1996). *Au commencement était l'image - Du dessin de l'enfant à la communication de l'adulte*. Paris : ESF.
- Dessus, P. et Peraya, D. (2005). Le rôle des connaissances dans l'identification automatique d'icônes : une comparaison avec des humains. *Revue d'Intelligence Artificielle*, 19, 195-214, [ <http://ria.e-revues.com/accueil.jsp> ]
- Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, C., Marcellesi, J.-B. et Mével, J.-P. (1973). *Dictionnaire de linguistique*. Paris : Larousse.
- Jacobi, D. (1985). Références iconiques et modèles analogiques dans le discours de vulgarisation scientifique. *Information sur les sciences sociales*, 24(4), 847-867.
- Latour, B. (1985). Les vues de l'esprit. *Culture technique*, 14, 4-29.
- Leclercq, D. (1992). Audio-visuel et apprentissage. Liège : Université de Liège (Service de Technologie de l'Éducation).
- Lerouge, A. (1993). Contagion du signifiant et contagion de référence sur la conceptualisation mathématique de l'intersection de deux droites. Dans J. Baillé et S. Maury (dir.), *Les représentations graphiques dans l'enseignement et la formation [Numéro thématique], Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 1(3), 119-136.
- Moles, A. A. (1981). *L'image, communication fonctionnelle*. Tournai : Casterman.
- Moles, A. A. (1988). *Théorie structurale et société*. Paris : Masson.
- Peraya, D. et Strasser D. (2002). L'iconomètre : un outil de formation et de recherche pour mesurer le degré de polysémie des représentations visuelles. Dans G. Le Meur (dir.), *Université ouverte, formation virtuelle et apprentissage* (Communications francophones du cinquième Colloque européen sur l'autoformation, Barcelone, décembre 1999) (p. 225-236). Paris : L'Harmattan.
- Peraya, D. (2006, à paraître). Une approche expérimentale des représentations visuelles fonctionnelles. L'iconomètre : méthodologie, instrumentation et résultats. Dans B. Darras et C. Genin (dir.). *Sémiotiques pragmatiques et cognitives*. Paris : Publications de la Sorbonne (collection ImagesAnalyses).
- Rosch, E. (1976). Classification du mode réel. Dans J. F. Le Ny et M. D. Gineste (dir.), *La psychologie* (p. 318-329). Paris : Larousse (Textes essentiels).
- Simitsek, I. (2002). *Développement d'un iconomètre*. Mémoire de 3<sup>e</sup> cycle STFA. Genève : TECFA (Université de Genève).

## Quelle est la place des TIC chez les élèves des milieux autochtones?

Hélène ARCHAMBAULT

CRIFPE-Montréal

### Introduction

Depuis quelques années, les nouvelles technologies font partie intégrante des grands courants de notre société. Un sondage sur la connectivité de 2002 et 2003 a été réalisé par une équipe de Portail des Autochtones au Canada auprès de 737 collectivités autochtones des Premières nations, Métis et Inuits à la grandeur du Canada. Les résultats révèlent que « (...) 70 % ont au moins un accès de base à Internet; sur ce nombre, près de 20 % ont un accès à haute vitesse... » (Portail des Autochtones au Canada, 2004, p. i). Ainsi, en l'espace de quelques années seulement, les TIC sont devenues, pour plusieurs collectivités autochtones, des outils indispensables du quotidien. Dans un contexte où plusieurs communautés autochtones des Premières nations du Québec sont en région éloignées et isolées géographiquement, il paraît intéressant d'anticiper que les TIC pourront contribuer à préserver l'accessibilité à l'éducation tout en assurant un haut niveau de qualité (Conseil en Éducation des Premières Nations, 2001).

La stratégie d'intégration des nouvelles technologies au sein des Premières nations du Québec, l'utilisation des TIC en contexte scolaire autochtone et la formation des enseignants constituent les principales composantes qui seront abordées dans cet article afin de mieux comprendre la place qu'occupent les TIC chez les élèves autochtones.



## La stratégie d'intégration des nouvelles technologies au sein des Premières nations du Québec

Au cours des dernières années, les communautés des Premières nations ont développé diverses stratégies d'intégration des TIC dans le but de promouvoir l'éducation tout en comblant le fossé numérique qui les isolait du reste du monde. Grâce aux progrès technologiques réalisés dans le domaine des télécommunications, le Conseil en Éducation des Premières Nations (CEPN), organisme qui représente 22 communautés autochtones dans le domaine de l'éducation, dote les communautés autochtones du Québec de systèmes de vidéoconférence éducationnelle. Ce projet pédagogique d'envergure implanté en décembre 2003 a été rendu possible grâce à un partenariat entre le CEPN, Industrie Canada et Affaires indiennes et du Nord Canada (CEPN, 2004). Par définition, la vidéoconférence est un système de communication interactif qui permet d'assister à des rencontres ou de recevoir de la formation à distance dans différents lieux, au même moment. Cette technologie de l'information nouvellement implantée au sein des communautés autochtones des Premières nations du Québec procure de nombreux avantages. Ainsi, elle favorise le perfectionnement des enseignants autochtones et non autochtones qui œuvrent dans les communautés autochtones éloignées ou isolées, la formation des élèves, la disponibilité des ressources spécialisées, l'application innovatrice de la réforme de l'éducation par des projets ouverts sur le monde et la promotion de la langue et de la culture autochtone (CEPN, 2001). Au cours des prochaines années, l'utilisation de la vidéoconférence auprès des communautés autochtones des Premières nations du Québec est appelée à avoir une incidence majeure quant à la scolarisation des élèves autochtones.

### L'utilisation des TIC en contexte scolaire autochtone

Au cours de l'année 2001, des éducateurs autochtones ont été rencontrés par l'équipe de Greenall et Loizides dans le cadre d'une vaste étude portant sur les initiatives autochtones en matière d'intégration

des TIC auprès de 10 communautés autochtones des Premières nations réparties à travers le Canada. Selon ces éducateurs, l'utilisation des applications informatiques dans les divers contextes d'apprentissage pourra davantage favoriser le travail coopératif et motiver et enthousiasmer les élèves (Greenall et Loizides, 2001). Les enseignants de l'école Otetiskiwin œuvrant auprès des élèves issus de la nation crie Nisichawayasihk considèrent les TIC comme « un moyen d'attirer et retenir les élèves parce qu'ils sont enthousiasmés par l'informatique » (Greenall et Loizides, 2001, p. 74). Selon eux, l'usage des technologies stimule chez l'élève la créativité, l'acquisition de nouvelles compétences, la pensée critique et l'aptitude à résoudre des problèmes. Pour continuer à favoriser l'intégration des TIC en milieu autochtone en contexte scolaire, il importera de mettre en place des conditions favorisant l'acquisition de connaissances, d'habiletés et de compétences chez les élèves et les enseignants.

### Formation des enseignants à l'usage des TIC

Au cours des dernières années, de nombreuses recherches ont démontré que la formation des enseignants représentait un facteur déterminant à l'intégration des TIC en milieu scolaire. Selon Desquenue, Vandembroucke et Lusalusa (2000) « (...) le niveau d'intégration des TIC en classe par l'enseignant dépend du fait qu'il a suivi ou non une ou plusieurs séances de formation en TIC » (p. 16). Les travaux de Greenall et Loizides (2001) abondent dans le même sens en indiquant que « (...) la formation des enseignants est sans doute l'un des facteurs les plus importants pour obtenir de bons résultats relativement aux technologies... » (p. 33). Selon les éducateurs autochtones rencontrés au cours de l'année 2001 par ces chercheurs, les enseignants qui recevront une formation seront plus intéressés à enrichir et à diversifier leurs pratiques pédagogiques auprès de leurs élèves. De même, ils choisiront des stratégies pédagogiques respectant à la fois les objectifs d'apprentissage et les besoins individuels de leurs élèves (Milton, 2003).

La Commission scolaire de Kativik, desservant 14 villages autochtones du Nunavik, offre de la formation pour aider les enseignants à utiliser, auprès de leurs élèves, différents logiciels pour la conception de pages Web, la conception graphique et l'animation. Grâce à cette formation, les enseignants ont pu acquérir de nouvelles connaissances sur l'usage des TIC et en tirer parti. Ainsi, les élèves ont développé des habiletés informatiques leur permettant de concevoir un site Web afin de faire la promotion d'articles artisanaux inuits (Greenall et Loizides, 2001). Bien que cette initiative démontre un gain substantiel, il n'en demeure pas moins que des efforts concertés seront nécessaires pour multiplier les initiatives de formation auprès des enseignants en milieu autochtone.

## Conclusion

En milieu autochtone, l'apport des TIC dans les situations d'enseignement-apprentissage ne doit pas constituer une révolution, mais un progrès favorisant l'acquisition de nouveaux apprentissages chez les élèves. Ce n'est qu'en présence de conditions favorables d'accès et d'utilisation que les nouvelles technologies pourront procurer des gains substantiels en matière d'apprentissages chez les élèves (Laferrière, Breuleux et Bracewell, 1999). Finalement, en prenant appui sur les différentes composantes présentées dans ce texte, il est possible de mieux comprendre la place occupée par les TIC chez les élèves autochtones.

## Références

- Conseil en Éducation des Premières Nations (CEPN) (2001). *La vidéoconférence au service des Premières Nations*. Document électronique téléaccessible à l'URL [http://www.cepnfnec.com/videoconference/fra/docs/downloads/description\\_projet.pdf](http://www.cepnfnec.com/videoconference/fra/docs/downloads/description_projet.pdf)
- Conseil en Éducation des Premières Nations (CEPN) (2004). *Responsabilité et compétence en éducation*. Document électronique téléaccessible à l'URL <http://www.cepn-fnec.com/juridic/fra/resp.html>
- Desquenue, J., Vandenbroucke, L. et Lusalusa, S. (2000). *Les enseignants de la Communauté française de Belgique face aux technologies de l'information et de la communication. Pratiques et perceptions*. Enquête exploratoire. Enquête réalisée dans le cadre du projet Services Éducatifs en Ligne (SEL) avec le soutien de la Communauté Française de Belgique.
- Greenall, D. et Loizides, S. (2001). *Un monde numérique : espoirs pour les Autochtones – Répondre aux besoins des Autochtones en matière d'acquisition du savoir grâce aux technologies d'apprentissage*. Le Conference Board du Canada.
- Laferrière, T., Breuleux, A. et Bracewell, R. (1999). *Avantage des technologies de l'information et des communications (TIC) pour l'enseignement et l'apprentissage dans les classes de la maternelle à la fin du secondaire*. Étude préparée pour Rescol Industrie Canada. Document électronique téléaccessible à l'URL [http://www.schoolnet.ca/snab/f/documents\\_de\\_discussion/pedagbenefitsSep28FR.pdf](http://www.schoolnet.ca/snab/f/documents_de_discussion/pedagbenefitsSep28FR.pdf)
- Milton, P. (2003). *Les tendances de l'intégration des TIC et de l'apprentissage dans les systèmes de la maternelle à la douzième année*. Association canadienne d'éducation. Document électronique téléaccessible à l'URL [http://www.Schoolnet.ca/ccnr/f/Rapports/Milton\\_Trends-FR.pdf](http://www.Schoolnet.ca/ccnr/f/Rapports/Milton_Trends-FR.pdf)
- Portail des Autochtones au Canada (2004). *Rapport de 2003 sur l'infrastructure de connectivité des collectivités autochtones*. Document électronique téléaccessible à l'URL <http://www.autochtonesauCanada/connectivite>

## « L'usine à gaz » ou le eportfolio de « Big Brother »

Robert BIBEAU<sup>1</sup>  
MELS

### Qu'est-ce qu'un portfolio de développement professionnel?

Un portfolio de développement est une collection de travaux qui permet de documenter, pendant une certaine période, le cheminement effectué par l'apprenant dans l'acquisition de certaines compétences professionnelles. Le portfolio accompagne l'apprenant tout au long de sa vie afin de l'aider dans la validation de ses acquis, la reconnaissance de ses compétences et la planification de sa formation et de sa carrière.

Il sert à recueillir des informations sur ses croyances, ses connaissances, ses habiletés et ses compétences afin de documenter son cheminement, de systématiser ses démarches de réflexion et ainsi de développer une plus grande conscience de sa pratique, de l'analyser et de prendre des décisions éclairées menant au développement professionnel et personnel.<sup>2</sup>

### Pourquoi un portfolio de développement professionnel?

Le portfolio de développement sert à se construire une expertise sur la théorie et la pratique qui sont à la base des actions et des interventions professionnelles. Le portfolio de développement favorise la « pratique réflexive » d'autorégulation du professionnel en formation.<sup>3</sup> Selon Desjardins (2004), le portfolio permet d'explicitier ses choix de développement professionnel. Il permet de s'autoévaluer et de prendre conscience de son cheminement et de ses orientations professionnelles.<sup>4</sup>

- 
- 1 Robert Bibeau œuvre dans le dossier des nouvelles technologies en pédagogie au ministère de l'Éducation du Québec depuis 1984. Il est responsable des projets de recherche-action dans le domaine des TIC. <http://robertbibeau.ca>
  - 2 Richard Desjardins et son portfolio de développement professionnel <http://www.umoncton.ca/leprof/accueil/>
  - 3 L'autorégulation est une activité cyclique en trois phases. La phase de **planification**, qui consiste en l'analyse de la tâche, l'établissement de buts réalistes et la sélection des stratégies. La phase de **réalisation**, où l'on fixe les composantes essentielles et les consignes d'exécution ainsi que les ajustements stratégiques nécessaires, et la phase d'**autoréflexion**, où l'on autoévalue le succès ou l'échec de ses stratégies, les causes apparentes de ces succès ou de ces échecs et les réajustements nécessaires.
  - 4 La page Web du professeur Richard Desjardins, [http://www.umoncton.ca/leprof/portfolio/Presentation2\\_fichiers/frame.htm](http://www.umoncton.ca/leprof/portfolio/Presentation2_fichiers/frame.htm)

## Les deux fonctions du portfolio de développement professionnel

La première fonction du portfolio de développement professionnel est d'améliorer la qualité de l'apprentissage, de favoriser l'accompagnement en permettant le suivi, la « traçabilité » de l'apprentissage et de son accompagnement; la deuxième fonction consiste à favoriser l'autoévaluation « authentique » de l'apprenant, qui le conduira à une meilleure connaissance et à une meilleure estime de soi.

## Les trois types de portfolios de développement professionnel

Il existe trois approches dans l'usage du portfolio de développement professionnel. Il y a d'abord l'approche personnalisée et individualisée, le portfolio que l'apprenant se construit comme une forteresse d'où il pourra, espère-t-il, contempler en rétrospective sa démarche d'apprentissage à travers les traces qu'il aura méticuleusement sélectionnées et compilées. C'est le portfolio « juste pour moi ». Ce portfolio offre une avenue pleine d'embûches et n'est pas très satisfaisant pour l'accompagnateur ou le tuteur qui, tôt ou tard, devra bien certifier ces apprentissages acquis dans l'alcôve du portfolio.

Il y a ensuite l'approche « **usine à gaz de Big Brother** ». C'est le portfolio tout-en-un. Le portfolio pensé par l'institution et pour l'institution afin de conforter l'attribution qu'elle fait des notes, des bulletins et des diplômes. Un portfolio qu'elle destine à tous ceux qui tournent autour de l'étudiant ou du professionnel en formation, soit l'institution de formation qui prendra le relais, les organismes sociaux et économiques que l'apprenant fréquentera « tout au long de sa vie » et finalement l'éventuel employeur.

La troisième approche est celle des « **trois portfolios distincts** » (apprentissage, présentation, évaluation). Le portfolio de la démarche réflexive. Le portfolio d'un individu faisant partie d'un groupe solidaire qui coopère et dont les traces, consignées dans l'un ou l'autre des trois portfolios, reflètent cette démarche, cette pensée l'un avec l'autre, l'un contre l'autre, l'un grâce à l'autre et qui conduit sur la voie de l'autorégulation. Examinons chacun de ces trois approches du portfolio.

## Le portfolio « juste pour moi ».

La première approche se caractérise par un certain nombre de notions, de concepts et de pratiques. C'est le portfolio pour apprendre. C'est le compendium des savoirs et des compétences. C'est le portfolio outil de métacognition et d'autorégulation. C'est un outil d'évaluation formative. C'est un instrument qui aide l'apprenant à gérer ses apprentissages et qui lui offre les outils numériques d'élaboration et d'indexation de ses travaux. C'est un lieu de rangement ordonné des brouillons, des esquisses, des travaux et des commentaires qui les accompagnent. C'est un lieu d'essais et d'erreurs, de réflexion et d'expression en toute discrétion. **C'est le portfolio d'apprentissage que l'étudiant contrôle, gère et ouvre à qui il veut.** Un outil de travail et un dépôt que l'apprenant conserve et transporte d'une institution à une autre, d'un ordre d'enseignement à un autre.

Mais cet outil peut-il servir à l'évaluation et à la certification? Certainement pas, répondent les tenants de l'« **usine à gaz de Big Brother** ». Comment contrôler la pertinence, la qualité, l'authenticité de ce qui est consigné dans ce portfolio par trop individualisé et personnalisé. L'œil de « Big Brother » n'a pu ausculter, explorer et expurger ce lieu d'intimité et de connivence inquiétante. C'est pourtant cette connivence entre l'étudiant et l'enseignant, et ce renversement des paramètres de la communication, notamment écrite, que devrait permettre le portfolio :

« Dans le cas d'un travail de fin d'études, les destinataires sont généralement considérés comme des **lecteurs-juges** auxquels le destinataire prête l'intention de **mesurer prématurément** les résultats sans prendre en compte les processus d'acquisition d'une compétence professionnelle en train de se construire. De telles représentations, qui se sont toujours éloignées d'une certaine réalité, nous paraissent court-circuiter la démarche réflexive. Il nous semble que le portfolio modifie (...) certains paramètres de cette situation de communication. (...) Le destinataire est double : l'étudiant et le groupe des accompagnateurs-lecteurs »<sup>6</sup>.

- 5 Une évaluation « authentique » est une évaluation qui illustre les connaissances et les habiletés acquises à partir de situations réelles d'apprentissage
- 6 Van Nieuwenhoven, C., Ledur, D. et Labeau, M. (mai 2005). Le portfolio en formation des enseignants, outil efficace de développement et d'évaluation des compétences professionnelles. Note lors du colloque de Dijon.

Si le portfolio « **juste pour moi** » a l'intérêt d'offrir un outil de réflexion et d'exposition à l'apprenant, il n'offre pourtant pas un espace de télécollaboration, de régulation et d'évaluation satisfaisant.<sup>7</sup>

### L'« **usine à gaz de Big Brother** »

La seconde approche, l'« **usine à gaz de Big Brother** », se caractérise, elle aussi, par un certain nombre de concepts et de pratiques. C'est le portfolio institutionnel fait pour gérer les apprenants et l'enseignement. C'est le portfolio de l'évaluation sommative, des référentiels de compétences réservés à la certification, à l'enregistrement des notes et à la présentation des bulletins. C'est le portfolio qui veut garantir la « traçabilité », pour assurer le « suivi » de l'élève et « certifier » sa conformité aux standards. C'est le portfolio pour le bilan des acquis, les équivalences certifiées, les bulletins et les diplômes reconnus.

C'est une énorme machine informatique complète et complexe. C'est le portfolio numérique en interconnexion avec les centres de services aux entreprises, les agences de placement et les fiducies de recouvrement ainsi que les multiples banques d'information gouvernementales et privées, pour l'authentification du curriculum vitæ, la vérification de la solvabilité et la validation des acquis normés tout au long de la vie. « Plus qu'un simple passeport de compétences, le portfolio est le moyen pour le citoyen de valoriser son capital professionnel, culturel, social et humain acquis au cours de son apprentissage tout au long de la vie », déclare Serge Ravet, directeur général d'Eifel<sup>8</sup>.

Une citation glanée dans une revue informatique récente rend bien compte de ce portfolio :

« L'IMS Global Learning Consortium a annoncé le lancement public de la spécification IMS eportfolio. L'implantation de cette spécification permet de communiquer, d'une manière interopérable, différentes données consignées dans un portfolio numérique. La spécification sert collectivement les intérêts des institutions d'enseignement et des organisations qui recourent de plus en plus à cet outil pour témoigner d'une démarche apprenante ou professionnelle »<sup>9</sup>.

### Les trois dossiers du portfolio de développement professionnel

La troisième approche dans l'usage du portfolio numérique de développement professionnel tente de concilier certains aspects des deux approches précédentes et pour cela segmente les fonctions et les sections du portfolio numérique en trois dossiers distincts.

Dans cette approche, chacun des dossiers du portfolio a sa fonction. **Le portfolio d'apprentissage**, « Je travaille, j'apprends, je conserve », est un outil d'évaluation formative. C'est un instrument qui aide l'apprenant à gérer ses apprentissages et qui lui offre les outils numériques d'élaboration et d'indexation de ses travaux. C'est un lieu de rangement ordonné des brouillons, des esquisses, des travaux et des commentaires qui les accompagnent. **Le portfolio de présentation**, « J'expose, j'affiche ce que je fais, je montre qui je suis », est un outil d'exposition. Puis vient **le portfolio d'évaluation**, « Je m'autoévalue, je reçois les commentaires de mes pairs et l'évaluation de mes professeurs, je rends des comptes, je complète des épreuves et je reçois ma certification ». Chacun des dossiers du portfolio est indépendant mais interconnecté (avec la permission de l'apprenant), **interopérable** (avec mot de passe et système de sécurité pour protéger les données sensibles) et **portable** (l'apprenant peut tout effacer, sauvegarder ou recommencer). Voilà autant de caractéristiques de base qui servent à évaluer la qualité d'un bon portfolio numérique.<sup>10</sup>

7 Le cyberfolio d'Opossum, [http://carnets.opossum.ca/mario/archives/2005/07/les\\_cyberportfo\\_2.html](http://carnets.opossum.ca/mario/archives/2005/07/les_cyberportfo_2.html)

8 Le site Web d'Eifel, <http://www.eife-l.org/eifel>

9 <http://www.profetic.org/normetic2004> et <http://www.europeanims.org/> et <http://www.eife-l.org/bllogeifel/> 14

10 Pour évaluer la qualité d'un outil de gestion de portfolios numériques, consulter le chapitre quatre du document Portfolio sur support numérique, <http://www.ntic.org/guider/textes/dijon/seminaireportfolio.html>

Dans ces trois dossiers du portfolio, l'étudiant participe activement au processus d'évaluation par la définition des critères et des indicateurs, et il produit plusieurs autoévaluations et coévaluations (étudiant-enseignant). Selon Bélair, « cette négociation [étudiant-enseignant] est essentielle car elle constitue le premier jalon dans l'acquisition des compétences » (2002, p. 21).

Ce contrat d'évaluation élaboré conjointement permet de concilier sereinement l'évaluation formative, base de la pédagogie du portfolio, et l'évaluation sommative-certificative, base de la diplomation. Bien entendu, le superviseur de stage ou le formateur valide l'autoévaluation de l'étudiant. Cette confrontation entre le jugement de l'expert et celui de l'étudiant devrait se transformer en une véritable collaboration dans l'analyse des erreurs mettant à profit une démarche métacognitive et redonnant à l'évaluation un des rôles qu'elle devrait toujours conserver, celui de prolongement du processus d'apprentissage.

**Chacun de ces trois portfolios numériques indépendants** assure la fonction qui lui est propre avec le niveau d'étanchéité et de discrétion qui sied à sa mission dans le respect des règles d'accès à l'information. La confiance étant ainsi rétablie, l'apprenant utilise ses trois portfolios numériques dans ses apprentissages collaboratifs, car apprendre est une activité éminemment communautaire.<sup>11</sup>

## Références et webographie

- Bélair, L.-M. (2002). L'apport du portfolio dans l'évaluation des compétences, *Questions vives : évaluation et formation. Les sciences de l'éducation en question*, 1(1), 17-37.
- Desjardins, R. (2004). *Le portfolio de développement professionnel*, <http://www.umoncton.ca/leprof/accueil/>

## PRIX

Colette Deaudelin et Olivier Dezutter ont reçu une Mention du Prix du ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport dans la catégorie Multimédia pour leur ouvrage *Enseigner : entre paroles et actions*. Cet ouvrage rassemble des documents multimédias destinés aux étudiants inscrits au programme de baccalauréat en enseignement secondaire.

Félicitations à Colette et à Olivier!

<sup>11</sup> Pour de multiples références sur le portfolio numérique, <http://ntic.org/guider/textes/portfolio.html>

## La formation des maîtres aux nouvelles technologies est garante de la stabilité du système d'éducation

La responsabilité d'apprentissage spontanée, permanente et distribuée

Denys LAMONTAGNE

Directeur de Thot Cursus



**J**e lisais récemment le témoignage d'un professeur qui affirmait qu'il ne pouvait intégrer physiquement les TIC dans son école et dans sa classe, faute de ressources, mais qu'il en « prescrivait » néanmoins les usages. En d'autres termes, il profitait du fait qu'à peu près tous ses élèves avaient accès aux technologies d'une façon ou d'une autre à l'extérieur de l'école et donc les intégrait à sa pratique, sans y avoir recours lui-même.

Par rapport à d'autres professeurs d'autres écoles qui ont des équipements et des ressources, mais qui ne s'en servent pas autrement que pour des présentations PowerPoint, ce professeur sans équipement est en avance. Ses élèves ne se sentent pas déconnectés, ne fuient pas ses cours, ne surfent pas impertinément.

Comme les usages possibles changent et évoluent plus rapidement que les programmes scolaires, il va de soi que les programmes de formation des maîtres devraient montrer avant tout comment intégrer les technologies dans la pratique en les intégrant dans leur pratique *de facto* (modalité de la formation du programme) et non en donnant des cours traditionnels à propos de la technologie. Ainsi, il sera ensuite possible de continuer de former la cohorte de professeurs aux évolutions des techniques et du système une fois qu'ils seront dispersés dans le réseau éducatif, car ils sauront au départ comment s'en servir et cette pratique d'apprentissage leur sera connue. Ceci a de plus des conséquences beaucoup plus profondes sur un système d'éducation qui n'évolue que par à-coups et par réformes de plus en plus fréquentes.

## La réforme permanente

Le système scolaire, malgré ses imperfections et ses coûts, réussit à produire les diplômés dont la société a besoin. Il n'y a pas de problèmes pour lui qui, malgré tout, va de réforme en réforme sous la pression politique. Incidemment, les réformes touchent essentiellement les aspects techniques et économiques, et les enjeux « démocratiques » d'une école publique. Mais qui oserait remettre en question la relation pédagogique maître-élève?

À la fois ceux qui ont été formés par ce système (qui en retirent aujourd'hui les privilèges) et ses artisans montent au créneau face à toute tentative de réforme qui préconise autre chose que des aménagements économiques ou politiques. On n'a donc logiquement rien à attendre de ces réformes.

### La relation Maître-élève

*« Cette "allure" que vous portez, Monsieur, à votre boutonnière,  
Et quand on sait ce qu'a pu vous coûter de silences aigres,  
De renvois mal aiguillés  
De demi-sourires séchés comme des larmes,  
Ce ruban malheureux et rouge comme la honte dont vous ne  
vous êtes jamais décidé à empourprer votre visage,  
Je me demande comment et pourquoi la Nature met  
Tant d'entêtement,  
Tant d'adresse  
Et tant d'indifférence biologique  
À faire que vos fils ressemblent à ce point à leurs pères,  
Depuis les jupes de vos femmes matrimoniaires  
Jusqu'aux salonnards équivoques où vous les dressez à boire,  
Dans votre grand monde,  
À la coupe des bien-pensants. »  
- Léo Ferré, Il n'y a plus rien*

Diplôme ou Légion d'honneur, l'aigreur et les renvois mal aiguillés font partie du jeu, tout comme les professeurs matrimoniaires et les salons de thèses.

Bref, plutôt que de tenter de réformer un système qui n'est après tout que la manifestation des postulats dont il est issu, il est beaucoup plus intéressant de modifier les postulats qui l'ont créé, à savoir le « Maître qui sait et [l'] élève qui ignore ». Nous formons les maîtres dans cette perspective, qui est radicalement en opposition avec les activités induites par la culture et les outils de réseau.

Le maître ne peut s'occuper de 10 à 50 élèves à la fois, et voilà l'essentiel de la structure scolaire qui se crée autour et qui l'alimente : classes, bibliothèques, administration, programmes, etc. Le « Maître » doit savoir, donc il faut du temps pour le former et il doit être rigoureusement sélectionné.

En modifiant la relation Maître-élève, on en vient efficacement à transformer le système scolaire; système qui en raison de son fondement même (Maître-élève) tient plus de l'administration pénitentiaire (le prisonnier n'est pas libre de son horaire, ni de ses occupations, ni de ses intérêts, il n'a pas son mot à dire, guère moins que l'élève) que du souci de l'épanouissement de l'individu et de la communauté.

### Les technologies de réseau et leurs effets

Les technologies de réseau permettent un apprentissage ubiquiste, moins formel, plus adaptable, adapté et accessible; elles remettent en question le rôle du maître.

L'individu y est plus actif car, comme dans un jeu vidéo, s'il ne fait rien, rien ne se passe; tout le contraire d'une classe où toute action imprévue de l'élève (ex. : question) est un facteur de perturbation potentielle ou d'interruption.

On sait que l'autodiscipline d'un élève est un meilleur prédicteur de ses succès scolaires futurs que ne l'est son QI (quotient intellectuel). L'autodiscipline est également une des conditions pour réussir en formation à distance et même pour utiliser efficacement Internet face aux nombreuses dérives qu'il permet. Internet et autodiscipline vont de pair.

Par ailleurs, de jeunes enfants apprennent une tâche éminemment complexe (parler leur langue), dans un environnement immersif, sans plan, sans « maître » et de façon active. Ce qui ressemble à s'y méprendre aux possibilités offertes aujourd'hui par les technologies.

## La didactique Jacotot

Jean-Joseph Jacotot, 1770–1840. Sur sa tombe, son épitaphe : « Je crois que Dieu a créé l'âme humaine capable de s'instruire seule et sans maître. »

*(Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*

<http://www.decitre.fr/livres/fiches.aspx?sid=0x000000018559ae5c&code-produit=9782264040176> )

Jean-Joseph Jacotot était un homme d'action et un communicateur hors pair. Au fil de ses aventures, il a enseigné à l'Université de Louvain en 1815. Comme ses cours connaissaient un succès populaire appréciable, beaucoup d'étudiants hollandais ont exprimé le désir de suivre ses enseignements. Jacotot ne connaissait pas un mot de cette langue, pas plus que ces étudiants ne connaissaient le français. Une version bilingue du Télémaque de Fénelon a été le pont jeté entre eux et le départ de sa réflexion pédagogique puisque les étudiants avaient appris un français de qualité en un temps record et en l'absence de toute explication. Ses écoles populaires, où chacun pouvait être enseignant et étudiant en appliquant les principes qu'il avait découverts, ont perduré jusqu'à 50 après sa mort.

### Principes éducatifs :

- 1- Tous les humains sont également capables d'apprendre, ont la même intelligence. Un processeur 286 et un Zentium 10 MMHz utilisent la même logique; ils ont la même intelligence, mais pas nécessairement la même vitesse.
- 2- Toute personne est capable d'apprendre par elle-même. Toute personne peut apprendre n'importe quoi si elle y porte son attention. Nous avons tous appris à parler sans maître, par nos relations et nos propres efforts. Il n'y a aucune raison pour que ce principe ne puisse continuer dans l'apprentissage, par nos relations et nos propres efforts.
- 3- Toutes les connaissances sont interreliées. Tellement reliées qu'à partir d'un élément bien compris, c'est-à-dire dans toutes ses ramifications, on peut relier tout le reste, dans n'importe quel domaine, plus ou moins rapidement et directement, et ce, avec un niveau de profondeur et de précision très élevé.

Ainsi, on peut apprendre n'importe quoi de n'importe où, en autant qu'on procède méthodiquement. Ceci remet radicalement en question le principe éducatif voulant que l'on commence du plus simple en allant vers le complexe, et est tout à fait dans l'esprit d'Internet.

« Apprenez quelque chose parfaitement et référez tout le reste à cet élément. »

« Chacun peut être son propre maître. »

« Tout le monde peut enseigner et même enseigner ce qu'il ne connaît pas. »

Dans ce contexte, la formation des enseignants peut prendre une tout autre tournure : la seule chose qu'un bon enseignant enseigne, c'est comment apprendre. Pour le reste, il travaille à établir et à préserver un flux entre l'objet d'apprentissage et l'étudiant, pas à y interférer ou à s'y substituer.

À moins qu'il ne soit un hyperspécialiste en langue ou en mécanique, il laisse M. Grévisse ou M. Diesel parler, surtout que l'on peut maintenant les trouver et même parfois les rencontrer (s'ils sont vivants ou s'ils ont été enregistrés) dans Internet, eux et tous les autres créateurs de réalité, sans l'intermédiaire d'enseignants qui ne pourront jamais prétendre à une maîtrise équivalente des auteurs de ce qu'ils essaient d'enseigner, à moins que ce ne soit « comment apprendre ». Ceci est la spécialité de l'enseignant. Pas celle de M. Diesel.

Ce sont apparemment les procédés pédagogiques faisant appel à une démarche d'enseignement explicite et systématique qui donnent les meilleurs résultats, (Clermont Gauthier et M'hammed Mellouki, janvier 2006, Nouveau signifie-t-il amélioré? Évaluons avant de poursuivre la réforme au secondaire. Dans Formation et profession [Bulletin du CRIFPE], 12.1) ce qui a peu à voir avec les vertus et défauts d'une pédagogie traditionnelle ou par projets.

Mais on confond souvent « explicite et systématique » avec « par un maître » et « du simple au complexe ». Ce qui doit être explicite, ce sont les références qui appuient les informations et ce qui doit être systématique, c'est la démarche intellectuelle qui ne se contente d'aucune zone d'ombre. De quelle réforme parlons-nous alors quand il s'agit dans les faits de maintenir les apprenants dans une dépendance intellectuelle alors que l'objectif avoué est de les émanciper?

## Résistances

Il n'est pas étonnant dès lors que l'intégration des pratiques utilisant les technologies de réseau dans les organisations éducatives soit l'endroit où l'on trouve le plus de résistances.

Sans remise en jeu des rapports pédagogiques traditionnels, l'utilisation des technologies de communication demeure superficielle et essentiellement administrative. Et en 2006, elle le demeure, n'en déplaise aux ministères de l'éducation de quelque pays que ce soit.

Les jeunes Américains passent en moyenne 6 h 21 par jour avec les médias. 44 heures par semaine! Mieux encore, 25 % du temps, ils en utilisent plusieurs à la fois.  
Source : *Generation M: Media in the Lives of 8-18 Year-olds*, <http://www.kff.org/entmedia/upload/Executive-Summary-Generation-M-Media-in-the-Lives-of-8-18-Year-olds.pdf>

La communication dissout les barrières et les constructions arbitraires ou sans rapport avec la finalité de la relation de ceux qui communiquent. Croyez-vous qu'il y a une haute activité de communication à l'école traditionnelle? Transmission oui, réception, peut-être, communication, on en doute.

Ainsi, l'organisation scolaire se trouve remise en question par les pratiques de communication induites par les technologies de réseau. « Faites-le tout seul » est une philosophie sans rapport avec ces technologies de messages instantanés, de transferts de fichiers, de communications mobiles et ubiquestes...

## L'apaisement

En conclusion, on n'a pas à investir beaucoup d'efforts dans des réformes scolaires; malgré toutes les consultations possibles, les réformes ne satisferont momentanément qu'une hypothétique population moyenne dans un monde en changement tant le fondement de l'opération scolaire (Maître-élève) est vicieux dans ses effets.

On peut cependant y aller allègrement dans la promotion des communications, dans la formation des éducateurs aux utilisations et dans la mise en réseau des gens et des ressources. Les élèves n'attendent que de pouvoir participer. À ce moment, la réforme sera en activité permanente et distribuée, individuelle et collective.

Être actif dans son apprentissage est l'état normal à atteindre par les élèves dans les écoles, pas la passivité actuelle constatée dans les classes. Je crois qu'acquiesceront les décrocheurs et tous ceux qui, malgré leurs succès, croient qu'il n'aurait pas été nécessaire d'être frustrés autant pendant 16 ans pour se faire reconnaître une maîtrise compétente, somme toute restreinte dans la plupart des cas : opérateur de machinerie, préposé aux personnes âgées, ingénieur de travaux publics, serveur de restaurant, programmeur informatique, etc.

Quant à la culture, les acteurs des théâtres, auteurs de livres, producteurs de films et de conférences, et autres acteurs culturels nous la livrent avec autant de plaisir que nous avons à nous en imprégner. Loin des professeurs démotivés ou des contenus apprêtés à la sauce barbante. Qui a dit que nous devons passer huit heures par jour dans une classe? Trois m'apparaissent déjà amplement suffisantes, le reste étant réparti en activités de toutes sortes.

# Chronique du milieu scolaire

## Les blogues : de puissants outils pour faire apprendre

Mario ASSELIN

Ex-directeur d'école,  
consultant en intégration des technologies  
aux apprentissages

Depuis que le mot *blog* a été consacré « mot de l'année 2004 » par le dictionnaire américain Merriam-Webster's<sup>1</sup>, la pratique « carnetière<sup>2</sup> » a considérablement évolué dans le milieu scolaire comme dans d'autres secteurs de l'activité humaine. Ces journaux personnels en ligne aussi appelés « carnets Web », cybercarnets ou blogues (expression maintenant acceptée par l'Office québécois de la langue française<sup>3</sup>) sont de plus en plus utilisés dans les écoles par les enseignants et les directions. Ce texte se veut une occasion de nommer certaines pratiques en situant les enjeux du phénomène; il s'agira aussi de montrer l'immense potentiel de l'outil dans la diversité de ses usages en éducation.

« The conversation possible on the weblog is also an amazing tool to develop our community of learners. The students get to know each other better by visiting and reading blogs from other students. They discover, in a non-threatening way, their similarities and differences. The student who usually talks very loud in the classroom and the student who is very timid have the same writing space to voice their opinion. It puts students in a situation of equity.<sup>4</sup> »

Cette citation d'une enseignante de l'Institut St-Joseph de Québec montre comment il devient possible de développer une culture de réseau pour des individus œuvrant dans le contexte d'une communauté éducative. Dans cette école primaire, une classe « communauté d'apprentissage » regroupe plus de 55 élèves disposant chacun de blogues qui tendent à devenir des portfolios électroniques<sup>5</sup>. Cette expérience d'utilisation des carnets Web dans un contexte

- 
- 1 Cloutier, J.-P. (2004). « *Blog* » : *Le mot de l'année chez Merriam-Webster's*, <http://cyberie.qc.ca/jpc/2004/11/blog-le-mot-de-lanne-chez-merriam.html>
  - 2 Carnetier, carnetière : Substantif. Auteur, auteure d'un carnet Web. Définition issue du *Glossaire subjectif du jargon carnetier*, de Dolores Tam, [http://carnets.opossum.ca/granderousse/2003/07/glossaire\\_subjectif\\_du\\_jargon.html](http://carnets.opossum.ca/granderousse/2003/07/glossaire_subjectif_du_jargon.html)
  - 3 OQLF (2006). *Vocabulaire d'Internet*, Banque de terminologie du Québec, <http://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/bibliotheque/dictionnaires/internet/fiches/8370242.html>
  - 4 Downes, S. (2004, septembre-octobre). Educational Blogging. Dans *EDUCAUSE Review*, 39(5), 14-26, <http://www.educause.edu/pub/er/erm04/erm0450.asp>
  - 5 Classe Carrière, Institut St-Joseph, depuis septembre 2003, <http://cyberportfolio.st-joseph.qc.ca/carriere/>

d'apprentissage scolaire est l'une des plus matures à avoir vu le jour. Au moment d'écrire ces lignes, l'ensemble des élèves et des membres du personnel ont publié sur la Toile plus de 7 500 billets ayant généré au-delà de 15 000 commentaires. C'est la qualité des liens que tissent les membres de ce réseau qui fait que l'utilisation des blogues est un levier si puissant pour nourrir les apprentissages et faire des apprenants de « fameux demandeurs de connaissances ». En lisant et en écrivant beaucoup plus qu'à l'habitude, les élèves ont commencé à prendre un soin jaloux de l'image qu'ils reflètent sur le Web et se sont donné des règles et des procédures<sup>6</sup> pour apprendre et interagir. Écrire ne fait pas que communiquer des idées; ça en génère aussi!

Au Nouveau-Brunswick, l'importance des blogues n'est plus à démontrer au Centre d'apprentissage du Haut-Madawaska. Le directeur, Roberto Gauvin, et le mentor en pédagogie, Nelson Magoon, ont en effet conçu un schéma qui regroupe une quarantaine de catégories de situations où les blogues ont été utiles à la communauté telles que vidéocarnet, baladodiffusion, réflexions diverses, utilisation des logiciels sociaux de type Flickr et Del.icio.us, projets de classe et communication aux parents, etc. Les contextes d'utilisation de l'outil sont nombreux et variés<sup>7</sup>.

Mais tout ne va pas toujours comme sur des roulettes. L'intégration de ces nouvelles technologies crée des dérangements en même temps qu'elle a la prétention d'offrir des occasions incroyables d'affirmation de soi, d'analyse réflexive et de situations authentiques d'écriture. Par les blogues, un élève ou un enseignant n'a plus besoin de connaître les langages de programmation pour devenir producteur de contenu. Les billets ainsi publiés donnent lieu à des conversations Web qui prennent parfois un caractère inusité, mais qui sont surtout porteuses de beaucoup de sens. L'enseignant qui brise ainsi l'isolement de sa classe se voit projeté dans un monde où la mutualisation des pratiques est à un clic de souris. Les exemples commencent à être nombreux de gens « en apprentissage » qui décident d'acquérir pignon sur Web...<sup>8</sup>

Dans un billet qu'il vient à peine de publier, Pierre Lachance (un animateur de RÉCIT<sup>9</sup>), nous expose certaines limites dans l'utilisation des blogues pour faire apprendre :

« Bloguer n'est pas aussi simple que d'écouter la télé. Il y a des efforts à faire, car on passe de consommateur à auteur. Ce qui est un changement plutôt complexe. D'abord, je crois que la personnalité a un rôle à jouer dans le nombre de blogueurs potentiels. Ce qui expliquerait que dans un groupe donné, ce sont toujours les mêmes qui écrivent. [...] On doit alors trouver un ou des avantages à bloguer afin de se convaincre que le temps/énergie investi sera rentable. Un autre frein aux blogueurs est la multitude d'endroits où on peut écrire, ce qui amène donc une réflexion de l'outil à utiliser. Le blogue n'est pas toujours le meilleur outil pour communiquer<sup>10</sup>».

Ceux qui utilisent le blogue régulièrement ont tendance à le nourrir plusieurs fois par semaine. Parmi les raisons qui expliquent que si peu d'enseignants aient joint la « blogosphère », François Guité (lui-même blogueur et enseignant au secondaire) invoque « le manque de temps, la fatigue (reliée surtout à la lourdeur de la tâche), l'individualisme, l'insécurité professionnelle (reliée à l'incapacité à expliquer leur pratique à partir de fondements pédagogiques et à la crainte d'être jugé), le retard technologique, une certaine incompétence en écriture et l'immobilisme ». M. Guité est l'un des plus prolifiques dans son carnet Web, mais il ne tente pas de juger, mais d'expliquer pourquoi un nombre restreint d'enseignants partagent leurs idées et réflexions sur le Web<sup>11</sup>.

---

6 Voir le billet, <http://cyberportfolio.st-joseph.qc.ca/carriere/archives/000713.html>, pour connaître le credo de la classe en matière de respect de la langue.

7 Gauvin, R. (2005). *Carnaval des blogues en éducation*, <http://cahm.elg.ca/archives/007823.html>

8 Lachance, P. (2005). Signets pédagogiques, répertoire de blogues/sites québécois en éducation ayant un fil de nouvelles, <http://recit.org/signets/sedna/>

9 RÉCIT : Réseau pour le développement des Compétences par l'Intégration des Technologies, <http://www.recit.qc.ca/>

10 Lachance, P. (2006). *Bilan blogual de mi-année scolaire*, <http://pierrelachance.net/blog/index.php/2006/01/12/162-bilan-blogual-de-mi-annee-scolaire>

11 Guité, F. (2005). *Pourquoi les profs ne bloguent pas?*, <http://www.oppersum.ca/guitef/archives/002621.html>

C'est que les blogues sont des outils qui offrent un cadre d'échanges de pratiques et de mutualisation de savoir-faire incroyable. Ils peuvent devenir des portfolios professionnels lorsqu'ils sont aménagés pour garder les traces de trouvailles, pour conserver les productions diverses et, surtout, pour permettre une réflexion qui ne manquera pas d'interpeller la communauté. Cette jeune enseignante qui sort à peine de l'université exprime en ces mots sa motivation de départ à propos de son blogue : « Bienvenue dans l'univers des prunelles d'une enseignante qui cherche à mieux comprendre le merveilleux monde de l'éducation<sup>12</sup> ». Non seulement son expérience carnetière lui permet-elle d'objectiver sa pratique, mais ainsi, elle motive ses aînées : « Cette enseignante a une réflexion qui m'attire », dit une autre enseignante. « Elle se questionne, elle cherche à offrir le meilleur à ses élèves. J'ai le goût de la suivre de plus près, car son questionnement ressemble au mien. Comme c'est bon de pouvoir se questionner, se confronter, se confirmer avec des réflexions semblables!<sup>13</sup>»

Livrer ses états d'âme sur Internet peut sembler étrange pour qui ne croit pas à la puissance des réseaux, mais la plupart des gens qui tentent cet exercice remarquent des effets bénéfiques qui méritent d'être étudiés davantage. Certes, la pratique est jeune, mais déjà des indices d'un développement professionnel plus affirmé peuvent être décrits. Dans un article publié au Café Pédagogique français<sup>14</sup>, j'évoquais certaines de ces manifestations : « En privilégiant l'usage des blogues, plusieurs compétences développées par les enseignants rendent l'outil encore plus performant et agissent sur le climat de la classe. Ça se traduit souvent par :

- la migration vers le paradigme de l'apprentissage
- l'émergence de plusieurs stratégies pour faire apprendre
- l'utilisation progressive de la différenciation pédagogique
- une meilleure connaissance des styles d'apprentissage des élèves
- l'utilisation en classe de tâches plus contextualisées, qui comportent un *problème* à résoudre, pour lesquelles un *processus* est valorisé et un *produit* obtenu (règle des trois « P<sup>15</sup>»)

Ce sont des observations personnelles qui découlent d'une expérience de quelques années, mais elles doivent être considérées avec prudence dans le contexte où les blogues amènent parfois jeunes et moins jeunes à se livrer davantage qu'il ne le faudrait, mettant ainsi de côté une nécessaire inhibition.

En France d'ailleurs, où la pratique est beaucoup plus développée en dehors du contexte scolaire, le phénomène du blogue a tellement progressé « qu'un guide<sup>16</sup>» pour ados « précise, en termes simples et à l'aide d'exemples bien choisis, ce qu'on peut faire ou non sur un blogue, tout en introduisant des notions comme la diffamation ou l'atteinte à la vie privée ». Même pour les adultes, il est également conseillé de se doter d'une politique éditoriale ou d'une charte personnelle précisant le cadre de cet exercice de publication et d'introspection.

12 Baillargeon, Christine (2005). *Les prunelles de la puce*, [http://christine-b.blogspot.com/2005\\_10\\_01\\_christine-b\\_archive.html](http://christine-b.blogspot.com/2005_10_01_christine-b_archive.html)

13 Delisle, D. (2005). *Une prof dont j'apprécie les propos*, [http://cyberportfolio.st-joseph.qc.ca/dianed/2005/11/une\\_prof\\_dont\\_japprecie\\_les\\_pr.html](http://cyberportfolio.st-joseph.qc.ca/dianed/2005/11/une_prof_dont_japprecie_les_pr.html)

14 Asselin, M. (2005). *La pratique des blogues en classe : une expérience positive qui sert bien les apprentissages*, <http://www.cafepedagogique.net/disci/pratiques/63.php>

15 C'est le nom que nous avons donné à une règle résumant les caractéristiques d'une tâche authentique au moment où nous travaillions, un groupe de 16 écoles ciblées du primaire, à outiller les enseignants.

16 Le CRDP (Centre Régional de Documentation Pédagogique) de l'académie de Versailles et le CLEMI (Centre de Liaison de l'Enseignement et des Médias d'Information) (2006). *Blognotes, un guide du blog pour ados*, <http://www.communication.crdp.ac-versailles.fr/modules/mydownloads/visit.php?cid=5&lid=19>

C'est que l'information circule rapidement sur les blogues. Par la syndication de contenu<sup>17</sup>, les internautes s'abonnent aux fils de nouvelles qui sont générés automatiquement par les outils de conception de blogues et, de ce fait, deviennent informés rapidement des nouvelles entrées sur le site Web sans avoir à perdre inutilement du temps pour aller vérifier à tout instant s'il y a du nouveau. Cette confiance développée envers son agrégateur (type de logiciels qui décodent les fils de nouvelles et permettent de les interpréter) permet de n'obtenir que les informations désirées et, par là, de commencer à faire grandir le réseau personnel de celui qui le construit ainsi.

Cette souplesse d'accès à l'information favorisée par les blogues (et par les autres sites Web qui disposent de fils de nouvelles) est un élément clé qui contribue à permettre à une direction d'école de gérer « les fermes de blogues ». En permettant la gestion *a posteriori* du contenu publié sur un carnet Web, les jeunes apprenants bénéficient d'un résultat rapide et palpable du fruit de leur travail; mais sans la possibilité pour la communauté éducative de réguler toute cette production et d'intervenir le cas échéant, il deviendrait périlleux de susciter et de maintenir un climat chargé de tensions inutiles et surtout, nuisible à l'exercice.

Il devient ainsi possible pour la communauté éducative de suivre de près, mieux qu'avec n'importe quel outil de communication, la production et les réflexions des gens qui publient (jeunes et adultes). Ce faisant, l'outil du blogue représente un instrument précieux. Dans le domaine sportif, les entraîneurs connaissent les effets positifs du fait de se produire en public. Après avoir expliqué les principaux rudiments et les principales règles du jeu, on applaudit les enfants qui jouent devant un public prêt à pardonner toutes les erreurs... à condition qu'elles finissent par être corrigées. En musique, les enseignants considèrent que les gammes sont essentielles, mais ils savent aussi qu'il faut faire jouer les jeunes apprenants devant un public alors même qu'ils commencent leurs apprentissages. Pourquoi faudrait-il faire autrement en matière d'écriture et ne pas permettre que s'exerce, au su et au vu de tous, une partie des apprentissages? Le fait d'écrire en public non seulement permet aux

enseignants de faire réaliser aux étudiants qu'ils ne sont pas les seuls à se soucier de la qualité du français (les nombreux commentaires des internautes de passage sont éloquentes à ce niveau), mais contribue aussi à rendre les élèves davantage « demandeurs » de connaissances. Sachant que ces exercices d'écriture se produisent dans de vrais contextes, il devient possible de développer bien mieux les compétences qui exigent de mobiliser et d'utiliser les savoirs explicites nécessaires à leur maîtrise.

Que ce soit en tant que portfolios électroniques d'apprentissage ou comme simples outils de publication, il y a fort à parier que les blogues joueront un rôle important dans le registre des outils modernes et efficaces sur lesquels pourront compter les enseignants et les directions d'école pour accomplir leur mission de faire apprendre dans cette ère des nouvelles technologies.<sup>18</sup>

---

17 Jobin, G. et Laurendeau, G. (2005). *Atelier sur la syndication de contenu*, sous forme de diaporama sur wiki, <http://recit.org/wiki/wakka.php?wiki=AtelierRSSOct05Prez>

18 Quelques dernières références :

- Le portfolio professionnel de l'auteur de ce texte : *Mario tout de go*, <http://carnets.opossum.ca/mario>
- La section « Je côtoie » du blogue de Mario Asselin qui regorge de ressources sur le thème de l'utilisation des blogues en éducation, <http://carnets.opossum.ca/mario/je-cotoie.html>
- La section « Blogue et éducation » du Café Pédagogique, <http://www.cafe-leblog.net/index.php?Blogedu>
- Le dossier *Les blogues : un nouveau phénomène de société*, de BiblioCliQ, <http://www.bibliotheques.uqam.ca/informations/bibliocliq/dossiers/blogues.html> et le dossier de « Franc-Parler » : *Blogs : quelles applications pédagogiques?*, [http://www.francparler.org/parcours/blogs\\_applications.htm](http://www.francparler.org/parcours/blogs_applications.htm)

# Chronique internationale

## La formation des enseignants au Mali

Daouda D. CISSÉ et  
Mohamed MAÏGA

Université de Bamako

### Le contexte

La formation des maîtres a débuté au Mali dans un contexte particulier qui est d'ailleurs commun à toutes les formations dans les pays qui accédaient à l'indépendance politique en septembre 1960, soit un contexte hérité de la période coloniale et caractérisé par un déficit notoire tant en infrastructures qu'en ressources humaines. En novembre 1968, un coup d'État militaire remit en cause la majeure partie des orientations politiques du Mali d'alors, dit « socialiste ». Sans toutefois remettre franchement en cause le système éducatif, ni même l'évaluer spécifiquement, on procédait quand même par à-coups à des retouches qui pouvaient plus ou moins bien s'intégrer à l'ensemble de l'édifice. Cela fut probablement un long déséquilibre jusqu'en 1998 alors qu'une seconde réforme intervint en affichant l'objectif d'atteindre un enseignement de qualité par l'amélioration du recrutement, de la formation, du statut social et des conditions de travail des enseignants.

Pendant tout ce temps, les réalités économiques et sociales de pays sous-développé sont demeurées un contrepois sérieux aux volontés politiques et à leurs applications. De ce fait, il n'est pas facile de donner une image concise et nette de la formation des maîtres qui, au Mali, a dû s'accommoder de nombreux changements liés aux réalités sociopolitiques et aux « exigences de l'école malienne ». Il ne s'agit ici que de « développer quelques clichés » significatifs d'un certain point de vue, et capables de susciter quelques réflexions et d'alimenter des discussions.



## Historique de la formation initiale des enseignants

Au début des indépendances en effet, le Mali, comme la plupart des États d'Afrique francophone, était soucieux de développer un système d'enseignement, tout en continuant à s'inspirer du modèle européen et principalement français, mais avec en plus, la volonté affichée de « décoloniser les esprits ». La croissance de l'enseignement élémentaire, l'appel à des enseignants français et européens ou même asiatiques pour développer le secondaire, et la création et l'animation d'un enseignement supérieur occupent très tôt le champ de la réflexion, et conduisent alors les autorités politiques à une réforme notable du système d'enseignement hérité de la colonisation, connue sous le nom de « réforme de 1962 ». C'est la seule qui ait fait le tour complet du système éducatif sans ambiguïté, car dans ce domaine, tout était à faire en réalité. La grande nouveauté de cette réforme résidait dans deux expressions : « enseignement de masse », opposé à l'enseignement plutôt élitiste du colonisateur, et « enseignement de qualité » par opposition au contenu aliénant de l'enseignement colonial qui apprenait toujours, entre autres, que « nos ancêtres sont les Gaulois » ou que les souverains ayant résisté à la pénétration coloniale n'étaient que des rois « sanguinaires et sauvages ». Une autre nouveauté était de réaliser un système éducatif plus court répondant à la pressante urgence de disposer des ressources humaines et à l'économie fragile d'alors. Très tôt s'est développée contre cette réforme une certaine logique qui s'empressait plutôt de voir dans l'expression « enseignement de masse » l'antinomie de celle d'« enseignement de qualité » tant les deux expressions seraient « pratiquement inconciliables ». Que dit-elle aujourd'hui de la préoccupation africaine de l'éducation pour tous d'ici...?

L'explosion démocratique qui s'empara dès lors de tous les cycles d'enseignement devait être contenue par une formation des maîtres conséquente. Celle-ci s'opérait à trois niveaux :

- La formation des maîtres du premier cycle de l'enseignement fondamental pour les cours préparatoires, élémentaires et moyens; elle s'effectuait déjà, avant la réforme, dans les Cours Normaux, structures héritées du système colonial, qui étaient au nombre de quatre, soit ceux de Banankoro, Markala, Sévaré et Diré. La durée de formation était de quatre ans après le Certificat d'Études Primaires Élémentaires (CEPE) et les Bourses.
- La formation des maîtres du second cycle de l'enseignement fondamental pour les enseignements des collèges et le premier cycle des lycées classiques. À la même période, celle-ci avait lieu à l'École normale de Katibougou. La situation de ces deux structures a vite évolué avec la mise en œuvre de la réforme de 1962 qui a consacré le remplacement des Cours Normaux par les Centres Pédagogiques Régionaux (CPR) créés par le décret n° 167/PG-RM du 31 août 1963. La même année, les Écoles Normales furent créées, d'abord l'École Normale Supérieure créée par le décret n° 121/PG-RM du 6 juin 1963, chargée de la formation des professeurs de l'enseignement secondaire général pour les Lycées et les Écoles Normales, puis les Écoles Normales Secondaires par le décret n° 188/PG-RM, chargées de la formation des maîtres du second cycle de l'enseignement fondamental. Les structures de formation des maîtres étaient régionalisées afin d'accroître le nombre d'enseignants pour faire face à la demande grandissante d'éducation à travers tout le pays. Les critères d'admissibilité dans les CPR n'étaient pas nombreux : y étaient admis les élèves de 17 ans et plus qui ne réussissaient pas au diplôme d'études fondamentales. La durée de formation était réduite au minimum, soit une année académique en culture générale et en psychopédagogie. Dans les écoles normales, la durée de formation, qui était d'abord de deux ans, passa plus tard à trois et quatre ans.

- La formation des professeurs de l'enseignement secondaire pour les enseignements du second cycle du lycée et ceux des écoles professionnelles du niveau du baccalauréat (couvrant donc les cycles de formation de maîtres cités plus haut); elle a lieu à l'École Normale Supérieure (ENSup).

Ces trois cycles de formation des maîtres ont reposé longtemps sur l'aide de la coopération dite « technique » avec les pays d'Europe occidentale ou de l'Est et d'Asie. Mais, en attendant les premiers fruits du système, l'enseignement dans le premier cycle, déjà pris d'assaut par une remarquable démocratisation de l'école insufflée par la réforme, a dû reposer largement sur les efforts des « six-aoûtards ». Désignés ainsi avec condescendance par certains enseignants de formation, les six-aoûtards sont des enseignants qualifiés de « tout-venant » pour leur aptitude à apprendre à lire et à compter aux élèves débutants, et recrutés par une décision prise un certain 6 août. Le système éducatif malien est très redevable (moralement) à cette catégorie d'enseignants, notamment à ceux qui ont pu se maintenir en fonction après avoir fait honneur aux évaluations pédagogiques auxquelles ils furent soumis.

En 1968 intervint le régime militaire qui s'est attaqué progressivement au système éducatif comme pour épurer la réforme de 1962 de ses considérations socialistes avant de la relancer avec les mêmes principes de base.

Un des changements importants introduits dans la formation initiale des enseignants en 1970 par le nouveau régime a consisté à transformer les CPR en Instituts Pédagogiques d'Enseignement Général (IPEG) par le décret n° 107/PG-RM du 21 août 1970. De nouveaux programmes de formation ont été élaborés et mis en œuvre. L'accès fut désormais subordonné à l'obtention du Diplôme d'Études Fondamentales (DEF) ou du baccalauréat avec des durées d'études respectives de deux ans et d'un an. En 1986, les durées de formation dans les IPEG sont passées respectivement à quatre et deux ans.

Avec l'avènement du pluralisme démocratique, une seconde réforme du système éducatif a été entamée : le Programme décennal d'éducation (PRODEC). Depuis sa mise en œuvre, les IPEG et l'École Normale Secondaire ont été remplacés par les Instituts de Formation des Maîtres (IFM) par le décret n° 529/P-RM du 26 octobre 2000. Ces établissements forment à la fois des enseignants généralistes pour le premier cycle et spécialistes pour le second cycle de l'enseignement fondamental. Si, en 1991, il ne restait plus que trois écoles de formation des enseignants du fondamental, à la rentrée 2004-2005, il y avait 12 IFM répartis entre toutes les régions du Mali : Kayes, Kangaba, Niono, Bougouni, Sévaré, Tombouctou, Gao, Diré, Koro, Nara, Sikasso et Tominian.

L'École Normale Supérieure aussi a vu ses missions s'étendre par la formation des professeurs d'enseignement fondamental (PEF). Pour les professeurs d'enseignement secondaire, le niveau de recrutement est passé du baccalauréat à la licence et la durée de formation pour ce cycle est ramenée de quatre à deux ans.

## **La formation initiale des enseignants au Mali**

### **Cas des IFM**

Les IFM sont chargés de la formation des maîtres des premier et second cycles de l'enseignement fondamental. La durée de formation est de quatre ans pour les titulaires du DEF et de deux ans pour les bacheliers. Le recrutement se fait sur concours.

La formation initiale vise deux buts essentiels :

- Assurer la professionnalisation de la fonction enseignante. De ce fait, elle doit développer chez l'élève-maître les compétences exigées de l'enseignant au fondamental;
- Contribuer à l'atteinte des objectifs de développement qualitatif et quantitatif de l'éducation de base. La formation initiale doit répondre régulièrement aux besoins de l'éducation de base en personnel qualifié et permettre de soutenir ainsi l'augmentation du taux brut de scolarisation conformément aux prévisions du PRODEC. Elle doit

permettre de mettre sur le marché du travail un nombre d'au moins 2 450 nouveaux diplômés chaque année.

Les objectifs à réaliser sont :

**Former des enseignants professionnels compétents et répondant aux besoins de l'éducation de base. À cet effet, elle dispense :**

- la formation professionnelle – culture générale, compétences relationnelles, rapport critique aux savoirs, autoformation permanente;
- la formation professionnelle disciplinaire – maîtrise des contenus et des conditions didactiques et pédagogiques de leur enseignement;
- la formation professionnelle générale – morale professionnelle, législation scolaire, psychopédagogie et philosophie, organisation de la classe, connaissance et diversité des contextes et des réalités scolaires.

**Assurer une plus grande réussite des élèves par le biais de la qualification professionnelle des enseignants.** Favoriser une meilleure réussite des élèves et l'amélioration du ratio élèves/maître. Les taux de redoublement et d'abandon par niveau ainsi que les taux d'admission aux examens doivent s'améliorer.

Le PRODEC a listé un certain nombre de compétences que doivent avoir les enseignants de l'éducation de base. Le référentiel des compétences exigées pour enseigner est le suivant :

- Compétences liées à l'appropriation du curriculum;
- Compétences disciplinaires;
- Compétences didactiques;
- Compétences psychopédagogiques;
- Compétences socioculturelles;
- Compétences de développement professionnel;
- Compétences administratives liées à la fonction.

La formation initiale est axée sur l'alternance entre les apprentissages théoriques et pratiques. L'IFM est le premier lieu de formation initiale, la formation pratique a lieu au niveau des Centres d'Animation Pédagogique (CAP), dans les écoles fondamentales, lors des stages pratiques des élèves-maîtres.

La formation théorique comporte essentiellement deux volets : culture générale et culture professionnelle.

La formation des spécialistes est surtout axée sur les disciplines que l'élève-maître aura à enseigner et celles du champ professionnel. Elle s'effectue à l'intérieur de quatre sections :

- Lettres, Histoire et Géographie (LHG);
- Langues (Anglais et Français);
- Mathématiques, Physique et Chimie (MPC);
- Sciences naturelles, Physique et Chimie (SNPC).

La planification de la formation des généralistes se déroule comme suit :

- Dans le cycle de quatre ans, les deux premières années sont consacrées essentiellement au renforcement de la culture générale dans les disciplines de base (français, mathématiques, sciences) et à une introduction à la culture professionnelle. Un stage d'imprégnation s'effectue en deuxième année;
- La troisième année est surtout professionnelle : psychopédagogie, législation, morale professionnelle, didactique des disciplines. Un stage d'observation-initiation-participation d'un mois se fait au cours de cette année. Au cours des vacances, l'élève-maître participe à un stage d'un mois visant au renforcement de ces compétences dans la didactique des disciplines qu'il doit enseigner;
- La quatrième année est consacrée au stage de responsabilité de huit mois. L'élève-maître est responsable d'une classe pendant une année scolaire;
- Dans le cycle de deux ans, des compléments de culture générale sont offerts pendant la première année; cependant, l'accent est mis surtout sur la formation professionnelle. Il y a un stage de renforcement des capacités en didactique pendant les vacances. La deuxième année de formation est consacrée au stage de responsabilité de huit mois dans les écoles;
- L'évaluation se fait par des examens de passage en classe supérieure et de fin de cycle, et par des compositions semestrielles. Des contrôles continus sont effectués et entrent en ligne de compte pour le calcul des moyennes semestrielles. Toutes les disciplines enseignées ainsi que les stages sont évalués.

## **Cas de l'École Normale Supérieure (ENSup.)**

Cette école est chargée de former les professeurs appelés à exercer dans les enseignements secondaire, normal et fondamental.

La durée des formations est de deux ans pour les professeurs du secondaire et de l'enseignement normal, et de quatre ans pour ceux du fondamental.

Le recrutement se fait sur concours pour les deux cycles de formation. Les professeurs des enseignements secondaire et normal sont recrutés parmi les titulaires d'une licence et il y a 11 options : Lettres, Histoire et Géographie, Philosophie, Psychopédagogie, Mathématiques, Physique et Chimie, Biologie, Russe, Anglais, Allemand et Arabe.

La première année est une année de formation disciplinaire et la deuxième est réservée à la formation professionnelle avec des matières comme la pédagogie, la morale professionnelle, la législation et les technologies de l'information et de la communication. En plus, l'élève-maître est astreint à un stage pratique de sept mois et à la rédaction d'un mémoire professionnel. Mais il n'existe aucun document de politique de formation initiale des professeurs du secondaire et de l'enseignement normal.

Pour les professeurs de l'enseignement fondamental, le recrutement se fait parmi les maîtres principaux de l'enseignement fondamental et sur concours. Cette filière comporte trois options : Sciences-Lettres, Histoire et Géographie, Langues (anglais et arabe). La formation est surtout disciplinaire au cours des trois premières années; la dernière est consacrée aux disciplines professionnelles (la pédagogie, la morale professionnelle, la législation et les technologies de l'information et de la communication), au stage pratique et à la rédaction du rapport de stage.

Les deux filières sont sanctionnées par les examens de passage en classe supérieure, et de fin de cycle. De même, il existe des contrôles continus qui comptent pour 50 % dans le calcul des moyennes de passage et de sortie.

Il n'existe ni document de politique de formation initiale pour cette école ni référentiel de compétences pour ce niveau de formation, ce qui crée un vide que l'établissement essaie de combler par un contact régulier avec les employeurs des diplômés.

## **La formation continue des enseignants**

La formation continue se définit comme une formation en cours d'emploi. Elle vise soit la compensation d'un déficit de la formation initiale, soit l'adaptation au changement, soit le perfectionnement, soit la préparation à la reconversion.

S'il existe au niveau de l'enseignement fondamental un document de politique de formation continue des maîtres, il n'y en a aucun pour les autres ordres d'enseignement. De plus, il y a un manque de coordination des actions menées par les différentes structures censées s'occuper de formation continue (CNE, ENSup., IPR/IFRA, Inspection).

Au niveau de l'éducation de base, les structures d'encadrement de la formation continue sont les établissements d'enseignement, les Centres d'Animation Pédagogique (CAP), les IFM, les Académies d'Enseignement (AE), la Division de l'enseignement normal et les organisations non gouvernementales. Un projet canadien s'occupe de la formation continue et, depuis 2004, un document de politique de formation continue existe. La formation continue à ce niveau vise essentiellement à :

- réduire l'échec scolaire par l'amélioration des résultats scolaires;
- compléter la formation initiale des maîtresses et des maîtres et répondre à de nouveaux besoins;
- mettre en place les communautés d'apprentissage;
- améliorer le statut et la qualification professionnelle des enseignantes et enseignants.

Pour les professeurs de l'enseignement secondaire, il existe une cellule de formation continue à l'ENSup. qui était financée par la coopération française, mais depuis quelques années, elle ne mène aucune activité. Pour cet ordre d'enseignement, des formations ponctuelles sont tenues par l'Inspection de l'enseignement secondaire; elles sont surtout destinées aux enseignants contractuels de collectivités.

Le PRODEC avait demandé la création d'un centre national de formation continue de l'éducation nationale, mais il n'existe pas à ce jour, bien que tous les projets de texte aient été élaborés dès le début de l'année 2005.

## **Les technologies de l'information et de la communication (TIC)**

L'intégration des TIC n'est pas encore entrée dans le cursus de formation initiale des enseignants au Mali. En effet, on ne retrouve que le programme de formation de l'ENSup., mais même à ce niveau, il s'agit plus de cours de bureautique que d'une intégration pédagogique des TIC. Bien que dans la politique nationale sur les TIC l'éducation soit un axe prioritaire, rien n'est entrepris pour que cela devienne réalité. Dans la formation des IFM, ces technologies ne sont pas prises en compte alors même qu'on assiste à leur intégration effective dans la majorité des écoles surtout privées et même dans quelques écoles publiques par le biais de coopérations.

Au niveau de l'enseignement secondaire, la présence des TIC est une réalité. La presque totalité des lycées publics et privés disposent d'une salle d'informatique. À Bamako, tous les lycées publics sont connectés à Internet depuis le mois de juin. Or, au niveau de la formation initiale et continue, les dispositions ne sont pas prises pour profiter de ces technologies qui permettraient d'améliorer la qualité de la formation et de réduire le taux d'échec aux examens.

## **Conclusion**

### **La formation des maîtres au Mali**

La formation des maîtres au Mali ne peut pas être décrite aisément, car elle semble avoir été basée sur des philosophies différentes. On peut noter deux grandes périodes au moins : celle qui va de 1960 à 1968, et celle, plus longue, qui se prolonge jusqu'à nos jours.

La première correspond au début de l'indépendance politique et se poursuit jusqu'en novembre 1968, date du premier coup d'État qui remet en cause l'essentiel des orientations politiques du Mali.

Il faut aussi souligner que la réforme se traduit par un système d'enseignement plus court faisant l'économie d'une année entière qu'on ne semble pas encore près de remettre en cause.

L'explosion démocratique qui s'empara dès lors de tous les cycles d'enseignement devait être contenue par une formation des maîtres conséquente. Celle-ci s'opérait à trois niveaux :

- La formation des maîtres du premier cycle de l'enseignement fondamental pour les cours préparatoires, élémentaires et moyens. Elle s'effectuait dans les Centres Pédagogiques Régionaux (CPR) devenus plus tard Instituts Pédagogiques d'Enseignement Général (IPEG);
- La formation des maîtres du second cycle de l'enseignement fondamental pour les enseignements des collèges et le premier cycle des lycées classiques. Elle est offerte dans les Écoles Normales Secondaires (ENSec.) dont la plus célèbre était l'ENSec. de Badalabougou;
- La formation des « professeurs » de l'enseignement secondaire pour les enseignements du second cycle du lycée et ceux des écoles professionnelles du niveau baccalauréat (couvrant donc les cycles de formation de maîtres cités plus haut). Elle est offerte à l'École Normale Supérieure (ENSup.).

Ces trois cycles de formation des maîtres ont reposé longtemps sur l'aide de la coopération dite « technique » avec les pays d'Europe occidentale ou de l'Est et d'Asie. Mais de façon remarquable, celle-ci s'effaçait progressivement comme emportée par les vagues déferlantes de nationaux formés dans ces écoles dites « professionnelles » qui constituèrent longtemps la priorité du paysage éducatif malien au détriment de l'université et de l'enseignement à distance. Mais à peine était-on entré dans la seconde période que la réforme de 1962 donnait ses premiers fruits.

La seconde période commence à la date du coup d'État et se caractérise par un abandon progressif et plus ou moins franc de l'esprit de la réforme de 1962. Le non-suivi et la non-évaluation de la réforme de 1962 n'ont permis de relever ou de corriger aucune faiblesse entre 1968 et 1991. Le mouvement de grande démocratisation de l'école s'est amplifié dans tous les cycles de formation, dont celui des maîtres, qui ont

finalement plié sous le poids de la pléthore. Le cas de l'ENSup. est très révélateur, car il montre comment cette institution fut littéralement déroutée de sa mission pour faire office d'université en assurant désormais la formation académique des milliers d'étudiants qui la prenaient constamment d'assaut à chaque rentrée scolaire. La gestion des flux importants au niveau des institutions éducatives semble commander principalement toutes les réformes, ou plutôt les retouches, depuis 1968.

Ainsi est-on passé par des dispositions que l'on ne saurait expliquer logiquement :

- Ruralisation de l'école;
- Fermeture des Instituts Pédagogiques d'Enseignement Général (IPEG);
- Fermeture des Écoles Normales Secondaires (ENSec.);
- Nouvelle école fondamentale;
- Nouvelle école malienne;
- Réapparition des IPEG sous forme d'Instituts de Formation des Maîtres (IFM);
- Réapparition des ENSec sous forme de formation continue à l'ENSup.;
- Recrutement de « tout-venant » comme contractuels dans tous les ordres d'enseignement.

Force est de reconnaître que le vertige est permis lorsqu'on parle de la formation des maîtres au Mali, qui n'a d'égal que les fluctuations de termes des programmes d'ajustement structurel.

## Saviez-vous que...

Guy Pelletier, de l'Université de Sherbrooke, assure la direction d'un projet de recherche au Mali portant sur la formation du personnel de l'éducation et l'élaboration de communautés d'apprentissage dans le cadre de la réforme engagée dans l'éducation. L'équipe de recherche, qui a commencé ses travaux en mai 2006, a eu droit à un accueil chaleureux et à une température quotidienne tout aussi « chaleureuse » de quelque 45 °C.

# Chronique didactique

## Les programmes d'histoire nationale : une mise au point<sup>1</sup>

Jean-François CARDIN

CRIFPE-LAVAL

Suite à l'article d'Antoine Robitaille paru dans *Le Devoir* du 27 avril dernier, et à la tourmente médiatique qui en a suivi et dans laquelle, bien malgré moi, j'ai été mêlé, une mise au point s'impose. Bien que je ne prête pas d'intentions malveillantes à M. Robitaille et que je ne renie rien de ce que je lui ai dit en entrevue la veille, il reste que, tel que rédigé, son texte génère des ambiguïtés et suggère des glissements qui appellent quelques précisions.

Ainsi, comme je l'ai bien précisé jeudi sur les ondes d'une radio montréalaise, je ne parle pas au nom du ministère de l'Éducation (MELS) pas plus que je n'ai tenté de justifier (au sens d'approuver) le projet de programme. Il appartient au MELS à défendre son document. Il est vrai que, comme le professeur Létourneau et d'autres universitaires, j'ai été consulté, ce qu'il ne faut pas confondre avec le fait d'être « consultant ». Dans mon cas, cela s'est passé il y a plus d'un an, à une étape déjà avancée du processus d'élaboration du document, et cela sur certains aspects précis qui ne concernaient pas, au premier chef, les contenus historiques. Mais je me souviens d'avoir dit à l'époque au responsable du ministère que, contrairement au programme d'histoire générale de première et deuxième secondaires, ce programme n'allait pas passer comme une lettre à la poste... Je ne croyais pas si bien dire et je pense qu'il est normal et sain, dans une société démocratique, qu'il y ait un tel débat sur le type d'histoire que l'on veut voir enseigner à nos adolescents. Ceci étant dit, revenons sur le fond de l'affaire.



---

<sup>1</sup> Texte paru dans *Le Devoir* le 29 avril 2006.

Ce que j'ai d'abord tenté d'expliquer à M. Robitaille et à d'autres journalistes, c'est l'interprétation que j'avais des intentions du gouvernement, sur la longue durée, de proposer dans ses programmes, à tort ou à raison, une histoire nationale qui soit moins axée sur les conflits et les luttes nationales entre anglophones et francophones. Durant les années 1950, du côté franco-catholique, les programmes d'histoire s'inspiraient de la pensée de Lionel Groulx. Dans les manuels, outre un regard très favorable pour le rôle joué par l'Église, la dimension politique et nationale était non seulement mise de l'avant mais structurait l'ensemble du récit proposé à l'élève. Cela pouvait se faire pour la simple et bonne raison que francophones et anglophones avaient leur propre programme. Or, suite au rapport Parent (1963-1965), on décida qu'il n'y aurait plus qu'un seul et unique programme pour tous les jeunes Québécois. Forcément, à partir de ce moment, les versions subséquentes des programmes d'histoire nationale sont devenues beaucoup moins axées sur les aspects conflictuels et divisifs, car ils devaient pouvoir être enseignées autant par un prof francophone nationaliste du Lac-Saint-Jean que par un prof anglophone fédéraliste de Pointe-Claire. Mais il faut bien comprendre ici qu'un programme reste, au sens propre du mot, un « programme », c'est-à-dire qu'il ne détermine pas l'enseignement réel en salle de classe qui lui, Dieu merci, relève d'un professionnel de l'enseignement, le prof d'histoire. En 1982, alors que nous sommes sous un gouvernement indépendantiste, le nouveau programme d'« histoire du Québec et du Canada » est lancé et c'est lui qui, depuis plus de 20 ans, éduque nos jeunes à leur histoire. Or, et personne ne semble l'avoir réalisé, ce programme était déjà très dépolitisé et ne mettait pas de l'avant une trame politico-conflictuelle. Il était au contraire structuré autour de l'approche dite de l'École des Annales, c'est-à-dire une trame qui fait d'abord prévaloir les facteurs socio-économiques dans l'explication des phénomènes historiques. Il s'inspirait notamment de la synthèse *Histoire du Québec contemporain* des professeurs Durocher, Linteau et Robert, dont le premier volume fut publié en 1979. C'est donc dans cette perspective à long terme que j'ai mentionné les expressions « histoire plus rassembleuse » et « histoire moins conflictuelle ». Il est tout à fait hallucinant

pour moi de voir la réaction outrée de certaines personnes face au projet de programme actuel, qu'ils accusent de vouloir dépolitiser et dénationaliser l'enseignement de l'histoire du Québec, alors que cette situation existe depuis 1982 et même au-delà !

Dans la même veine, j'ai mentionné à M. Robitaille que le Rapport Lacoursière de 1996 allait lui aussi dans le sens de l'inclusion en recommandant explicitement, et je cite : « que l'on fasse dans les programmes [d'histoire] une place équitable aux populations autochtones au regard du rôle qu'elles ont joué dans l'histoire du Québec, du Canada ou de l'Amérique » (p. 74). La même recommandation est faite au regard des communautés culturelles, incluant la communauté anglo-Québécoise qui, soit dit en passant, a toujours trouvé que le programme de 1982 était un peu trop québéco-québécois... Tiens donc, y aurait-il de l'interprétation en histoire ?! De tout cela, je propose l'interprétation que cette tendance, que j'ai trop rapidement décrite, à propos de l'évolution des programmes d'histoire nationale a tout simplement suivi celle du nationalisme québécois depuis la Révolution tranquille, un nationalisme qui se fait désormais moins ethnique, plus territorial et davantage inclusif. Je ne pense pas que l'on puisse expliquer cela seulement par une soumission bête à la rectitude politique, bien qu'il serait naïf de croire que celle-ci n'influence pas les gouvernements, en matière d'éducation comme en d'autres matières.

Deux mots, maintenant, quant à cette idée selon laquelle le document ministériel tenterait « d'occulter » certains faits litigieux ou « douloureux » de notre histoire. Comme d'autres, je suis surpris par l'absence de certains éléments liés aux conflits nationaux qui, certes, font partie de notre passé et qu'il faut offrir, comme le reste, à l'interprétation des élèves québécois. Je ne veux pas ici entrer dans le débat à savoir si le programme doit ou non mentionner explicitement l'épisode du « serment du test », ou s'il doit insister davantage sur les rébellions de 1837-38. Mais j'aimerais rappeler qu'avec la réforme du curriculum, déjà en implantation au primaire depuis quelques années, les programmes ne sont pas libellés selon des contenus à faire apprendre mais selon des compétences. Que l'on soit d'accord ou non avec celles-ci, il reste

que les concepteurs des programmes d'histoire au secondaire devaient fonctionner avec ce paramètre. Il en découle que, contrairement aux programmes précédents, on n'a pas affaire ici à une liste exhaustive de contenus. Je ne pense pas que de chercher dans le texte tel ou tel événement précis permette de faire une lecture intelligente du document sur ce plan. Lorsque je relis les deux pages du document qui mettent en contexte la période de 1980 à nos jours, je ne vois rien là-dedans qui empêche un prof d'histoire de faire préparer par ses élèves un débat sur le rapatriement unilatéral de la constitution en 1982 et sur ses conséquences sur les relations Québec-Canada. Au contraire : les trois compétences du programme y invitent expressément. Cette mise en contexte donne des indications générales sur la période mais ne prescrit pas, notamment pour les limiter, tous les contenus pouvant être travaillés en classe. De même, il faudrait bien un jour arrêter d'opposer connaissances et compétences. Tout le monde s'entend pour dire que pour développer des compétences (par exemple « interpréter le passé à l'aide de la méthode historique », compétence 2 du programme), cela nécessite un long détour par les connaissances (celles émises par le prof, celles que l'on peut trouver dans les manuels ou sur Internet, celles que l'on trouve dans les études d'historiens, etc.). Au lieu d'y voir une mise en retrait des connaissances, il s'agit au contraire d'une mise en valeur de celles-ci ! Mais cela implique cependant que le discours du prof, toujours central et essentiel en histoire selon moi, ne soit pas la seule source d'information et que l'on permette aux élèves de se faire une tête par eux-mêmes de certains phénomènes du passé, et je dirais même particulièrement sur les questions litigieuses, questions que le programme, selon moi, n'occulte pas de manière systématique, comme on l'a dit.

Enfin, concernant l'« éducation à la citoyenneté à l'aide de l'histoire » (i.e. la 3<sup>e</sup> compétence), j'ai effectivement mentionné qu'au Canada anglais cette dimension était présente depuis longtemps et que l'on pouvait sans doute supposer que cela n'était pas inconnu de ceux qui ont confectionné le projet de programme. Et encore là, cette dimension citoyenne était *déjà* présente dans les programmes de 1982. Mais il me semble également avoir expliqué à M. Robitaille

que cette tendance à joindre histoire et citoyenneté à l'école est actuellement présente dans de nombreux pays occidentaux, dont la France, et que le Québec n'a donc rien d'original à le faire, d'autant qu'historiquement l'enseignement de l'histoire a longtemps été associé, dans le cadre de l'école publique, à la formation civique et citoyenne. Il n'y a donc pas, comme je l'ai maintes fois entendu, une sorte d'inféodation ou d'imitation servile de ce qui se fait au Canada anglais, dont les programmes sont d'ailleurs très diversifiés d'une province à l'autre.

En conclusion, vivement que le débat se fasse, mais qu'il se fasse de manière informée. Et en ces choses, comme en histoire d'ailleurs, il n'y a rien de simple et de noir ou blanc. Le projet de programme invite d'ailleurs à interroger la complexité des phénomènes historiques, histoire d'aller au-delà des idées simplistes dont se nourrissent par ailleurs les idéologues de tout acabit.

## Saviez-vous que...

Un colloque international portant sur la nouvelle gouvernance de l'éducation aura lieu au Québec les 11, 12 et 13 octobre 2006. Réalisé sous la coordination du Département de la gestion de l'éducation et de la formation de l'Université de Sherbrooke, il regroupera des intervenants d'ici et d'ailleurs. Parmi les conférenciers attendus, on notera, entre autres, la participation d'Alain Bouvier (France), de Monica Gather Thurler (Suisse), de Guy Le Boterf (France), de Philippe Perrenoud (Suisse) ainsi que de Paul Inchauspé, de Claude Lessard et de Guy Pelletier. Vous trouverez de plus amples informations sur le site [www.afides.org](http://www.afides.org) ou le site [www.usherbrooke.ca/gef/](http://www.usherbrooke.ca/gef/)

# Chronique sur l'insertion professionnelle en enseignement

## La résilience chez les enseignants<sup>1</sup>

Stéphane MARTINEAU

CRIFPE-LADIPE



### Introduction

Nombre d'enseignants semblent vivre des problèmes assez majeurs en début de carrière et plusieurs quittent la profession dans les premières années de travail, comme le rapporte la professeure Joséphine Mukamurera (CRIFPE-Université de Sherbrooke) dans un dossier publié dans le journal *La Presse* le dimanche 30 avril 2006. Aux États-Unis, selon le département de l'Éducation, 22 % des enseignants quitteraient la profession avant trois ans et le pourcentage grimpe à 50 % si l'on considère les cinq premières années d'enseignement (McWarren, 2000). En outre, seulement 11 % des enseignants des écoles publiques américaines se diraient satisfaits de leur emploi (NCES, 1999).

Or, si un certain nombre décident de « tout lâcher » pour suivre d'autres voies, certains « s'accrochent » (et ils sont la majorité) et continuent à œuvrer dans nos écoles. Cette persévérance peut être comprise et analysée de bien des façons. Toutefois, depuis quelques années, un concept est apparu dans la littérature spécialisée en psychologie en particulier et en sciences humaines et sociales en général : celui de résilience. C'est donc de la résilience chez les enseignants que je traiterai dans les paragraphes qui suivent.

<sup>1</sup> Je tiens à remercier Mme Anne-Catherine Vallerand, étudiante à la maîtrise en sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières, pour son aide à la rédaction de cette chronique.

## De quoi parle-t-on ?

Dans le monde francophone, le concept de résilience a été popularisé par les ouvrages de Boris Cyrulnik (1998, 1999). Mais ce concept est loin de lui appartenir en propre et nombre d'auteurs anglo-saxons y ont recours (Bobek, 2002; Gordon et Coscarelli, 1996; Masten, Best et Garmezy, 1990). De ces derniers travaux, et plus spécifiquement en ce qui concerne les enseignants, il ressort que la résilience peut être définie comme étant l'habileté à s'ajuster à différentes situations et à améliorer sa compétence personnelle face à l'adversité. Cette habileté influencerait le succès et la rétention des enseignants.

Plus précisément, selon Egeland, Carlson et Sroufe (1993), le développement de la résilience est un processus qui s'inscrit dans le temps dans le contexte des interactions individu-environnement : « A teacher's resilience is enhanced when he is capable of assessing adverse situations, recognizing options for coping, and arriving at appropriate resolutions. » (p. 202). De son côté, Werner (1992) soutient que les ressources individuelles, familiales et environnementales réduisent l'impact des facteurs de stress. Ainsi, l'enseignant deviendrait résilient lorsque, face à des situations stressantes et conflictuelles, il parvient à utiliser les ressources à sa disposition pour gérer les difficultés : « Learning from past experiences increases available resources and thus improves one's resilience for dealing with future circumstances » (p. 202). Les conditions actuelles en enseignement font en sorte qu'il semble devenu nécessaire pour tous les enseignants d'être résilients (Bobek, 2002).

## Ce que nous dit la recherche

Certains auteurs (voir à ce propos l'article de Bobek, 2002) ont identifié plusieurs ressources qui joueraient un rôle majeur dans le développement de la résilience. Ces ressources sont :

- Entretenir des relations significantes
- Éprouver un sentiment de responsabilité personnelle
- Posséder des habiletés sociales
- Faire preuve d'habiletés en résolution de problèmes
- Ressentir un sentiment de compétence
- Avoir une bonne confiance en soi
- Avoir des attentes et des objectifs
- Avoir un bon sens de l'humour
- Éprouver un sentiment d'accomplissement

Regardons-en quelques-unes de plus près!

### Relations significantes

Les nouveaux enseignants pourraient améliorer leur résilience en établissant des relations avec des personnes qui comprennent les défis et les tribulations de l'enseignement, qui valorisent ce que les enseignants font et qui donnent des idées sur la manière de gérer diverses situations. À cet égard, le soutien aux nouveaux enseignants peut provenir de la direction d'école, des collègues, voire des parents.

En ayant de bonnes relations avec leurs collègues, les enseignants ont plus de chance de sentir une appartenance à l'équipe enseignante. Par exemple, une bonne collaboration au sein de l'école peut englober des actions telles que : impliquer l'administration et les enseignants pour déterminer l'ordre du jour des réunions, façonner les horaires de manière à ce que les débutants puissent observer des collègues et participer à des activités de développement professionnel avec eux, etc. (Scott et Smith, 1987).

Le soutien offert aux débutants peut également provenir de programmes de mentorat. Ainsi, selon Olson (2000), les nouveaux enseignants sont deux fois plus nombreux à quitter l'enseignement après trois ans s'ils n'ont pas bénéficié d'un tel programme de mentorat. La relation entre le mentor et le débutant pourrait permettre à ce dernier d'obtenir des informations sur la culture du milieu et des conseils pratiques sur la manière de gérer diverses situations tout en lui procurant des encouragements lors des situations difficiles.

Une autre ressource importante pour le nouvel enseignant est le soutien offert par l'administration de l'établissement. Ainsi, selon Segan (2000), le manque de soutien administratif est une des principales raisons données par les enseignants pour quitter la profession. Par conséquent, il semble important qu'un partenariat entre la direction et les nouveaux enseignants se développe : relation d'écoute, d'ouverture, de respect et de confiance. Enfin, toujours selon les recherches dans le domaine, la relation entre les enseignants débutants et les parents pourrait améliorer la résilience enseignante si les novices recevaient une rétroaction constructive de la part des parents.

### **Compétences et habiletés**

Au sujet des compétences et des habiletés, les recherches montrent qu'il est impératif que le nouvel enseignant soit compétent dans la matière qu'il enseigne. Ceci remet grandement en question les pratiques actuelles d'embauche, surtout au niveau secondaire, où un débutant peut être affecté à l'enseignement d'une matière pour laquelle il n'a pas été formé. À ce sujet, selon Olson (2000), 30 % des enseignants aux États-Unis œuvrent dans une discipline en dehors de leur champ de formation. Il y a tout lieu de croire que la situation est similaire au Québec. Et cela se rencontre le plus souvent chez les novices en insertion professionnelle. Or, comme nous le rappelle Olson : « Insufficient competence compromises not only the teaching but also the teacher's confidence in his or her ability to teach effectively » (2000, p. 203). Les recherches américaines soutiennent qu'afin de développer leur résilience, les nouveaux enseignants devraient être en apprentissage continu – et jouir des conditions propices pour cela – et être volontaires

pour s'aventurer dans des domaines qui pourraient changer leur vision d'eux-mêmes et de leur pratique. Force est de constater que ce n'est pas toujours le cas dans nos écoles.

### **Sentiment de responsabilité personnelle et avancement**

Selon les auteurs consultés (voir les références à la fin de ce texte), la résilience pourrait être augmentée si les nouveaux enseignants ressentent un sentiment de responsabilité personnelle pour résoudre les problèmes, prendre des décisions, se fixer des objectifs et aider les élèves. La perspective de possibles avancements (salaire, position, responsabilités) jouerait également un rôle non négligeable quant à la rétention des enseignants.

### **Sentiment d'accomplissement**

Un autre élément important de la résilience serait que l'enseignant puisse vivre des succès et en tirer une reconnaissance. L'administration, les enseignants et les parents devraient reconnaître et renforcer les efforts et les succès des enseignants. Malheureusement, on doit reconnaître que le milieu scolaire n'est pas toujours exemplaire à cet égard et que nombre d'enseignants y déploient des trésors d'efforts et d'inventions dans la plus totale indifférence des collègues, des directions, des parents et des élèves.

### **Sens de l'humour**

« A teacher who cultivates a sense of humor and the ability to laugh at her own errors has an excellent medium for releasing frustrations. » (p. 204). Tels sont les propos de Bobek (2002). Un bon sens de l'humour augmenterait la résilience de l'enseignant en lui permettant de dédramatiser les situations et d'explorer diverses alternatives pour résoudre les problèmes rencontrés. L'humour faciliterait également les rapports enseignant-élèves ainsi que les rapports du débutant avec ses collègues. Enfin, l'humour améliorerait la créativité et l'estime de soi, et diminuerait le stress.

## Conclusion

La résilience est un concept à la mode qui suscite l'engouement de nombre de chercheurs. Les recherches menées à partir de ce concept laissent entrevoir quelques résultats intéressants. Toutefois, à mon avis, le danger d'une telle approche est de s'enfermer dans une sorte de « psychologisme » qui fait fi des structures organisationnelles où évoluent les acteurs. À la manière des anciennes recherches sur l'enseignement qui tentaient d'identifier les traits de personnalité du bon enseignant (Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau et Simard, 1997), l'approche de la résilience semble n'aboutir trop souvent qu'à une liste de caractéristiques du sujet qui lui permettrait de faire face à l'adversité ou encore, elle n'aboutit régulièrement qu'à l'énonciation d'une liste de prescriptive d'actions ou de comportements à suivre par les acteurs du milieu scolaire.. Si cela peut s'avérer pertinent dans le cadre d'études sur les survivants de génocides ou de cataclysmes, cela apparaît plus limitatif lorsqu'on tente de saisir les facteurs de persévérance dans une carrière telle que l'enseignement.

## Références citées dans cette chronique

- Bobek, B. L. (2002). Teacher resiliency: A key to career longevity. *The Clearing House*, 75(4), 202-205.
- Cyrulnik, B. (1998). *Ces enfants qui tiennent le coup*. Paris : Hommes et perspectives.
- Cyrulnik, B. (1999). *Un merveilleux malheur*. Paris : Odile Jacob.
- Egeland, B., Carlson, E. et Sroufe, L. A. (1993). Resilience as process. *Development and Psychopathology*, 5, 517-528.
- Gauthier, C., Desbiens, J.-F., Malo, A., Martineau, S. et Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Gordon, K. A. et Coscarelli, W. C. (1996). Recognizing and fostering resilience. *Performance Improvement*, 35(9), 14-17.
- Masten, A. S., Best, K. M. et Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2, 425-444.
- McCarren, A. (2000). Qualified teachers needed. ABC, World News Saturday. Information sur le site < [www.ABCNEWS.com](http://www.ABCNEWS.com) >
- National Center for Education Statistics (1997). *The condition of education*. U.S. Department of Education, Washington, D.C., NCE 97-983.
- Olson, L. (2000). Finding and keeping competent teachers. *Education Week*, 19(18), 12-18.
- Scott, J. et Smith, S. (1987). *Collaborative schools*. 9 July 2000, < <http://www.ed.gov/databases/> >
- Segan, S. (2000). Lessons to be learned. ABC, Daily News. Information sur le site < [www.ABCNEWS.com](http://www.ABCNEWS.com) >
- Werner, E. E. et Smith, R. S. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. Ithaca, NY : Cornell University Press.

# L'achronique\*

## Construire sa connaissance

### Pédagogie de projet et nouvel esprit du capitalisme

M'hammed MELLOUKI

CRIFPE-LAVAL



Nous assistons depuis quelques années, un peu partout dans le monde, à des réformes scolaires et pédagogiques. Les États veulent que davantage d'élèves réussissent à l'école. Pour ce faire, beaucoup de pays ont décidé de rénover leurs programmes d'enseignement, de refaire les manuels scolaires et de changer les méthodes d'enseignement et de formation. Une vague de fond semble s'abattre sur les conceptions et les pratiques d'enseignement et de formation. Cette vague s'appelle « le constructivisme ». Parmi les moyens d'enseignement que le constructivisme prône, la pédagogie de la découverte et la pédagogie de projet, ses versions les plus populaires, occupent une place de choix. Certains ténors de ces pédagogies tentent de faire croire au public que celles-ci représentent ce qu'il y a de mieux pour les enseignants et les élèves, le summum du développement des connaissances sur l'apprentissage. Pourtant, ces pédagogies sont loin de donner les meilleurs effets sur l'apprentissage et la réussite scolaire des jeunes des écoles primaires et secondaires. De plus, la doctrine n'a pas encore montré patte blanche en ce qui a trait à son affiliation idéologique. Son développement et son imposition coïncident un peu trop parfaitement avec le renouvellement de l'esprit du capitalisme pour être dus au simple hasard, comme nous allons le voir.

---

\* Achronique (astro.) : Se dit du lever d'un astre simultanément au coucher du Soleil ou du coucher d'un astre simultanément au lever du Soleil.

## Théologiens du sens

Michel Foucault écrit<sup>1</sup> que, depuis le XIX<sup>e</sup> siècle, Marx, Nietzsche et Freud avaient montré qu'on n'était plus devant des signes à interpréter, comme ce fut le cas jusqu'au XVII<sup>e</sup> siècle où les systèmes d'interprétation étaient bien réglés (sur le principe de ressemblance : ramener l'inconnu à ce qui est connu). Dorénavant, on est seulement devant des interprétations. Cela signifie que non seulement il n'existe plus de connaissances vérifiées et valides, que l'héritage scientifique et culturel de l'humanité n'a plus de sens que pour l'interprète, que chaque interprétation renvoie à une autre, mais que l'on peut toujours se servir de l'interprétation des uns pour mater les autres. Cette théologie du sens a eu ceci pour conséquence : s'il n'existe plus de sources pour étancher sa soif de connaître et d'apprendre, si l'élève ou l'adulte fait table rase de l'expérience et du savoir humains, il ne lui reste pour solution que de produire sa propre connaissance du monde, de soi et d'autrui. Ce faisant, il acquerra l'autonomie, l'esprit d'initiative et la capacité de travailler en équipe, tout ce qu'il lui faut donc pour être et fonctionner en société. Le capitalisme, en état de crise dans les dernières décennies, s'est généreusement servi de cette prémisse. S'en sont également servis certains producteurs d'idées, politiciens, intellectuels et pédagogues, sous l'œil vigilant des dragons du Capital, pour donner à celui-ci l'habillage et l'extension nécessaires pour en faire la trame du grand dessein : perdurer. **Restaurer l'esprit, sauver le Capital**

Selon Luc Boltanski et Ève Chiapello<sup>2</sup>, notre monde est entré dans l'ère de la gouverne par projet. Avec elle nous retombons dans les bras du capitalisme qui reprend son troisième souffle en récupérant la critique artiste pour mater la critique sociale. C'est qu'il avait tenté, tout au long de la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle, de s'adapter aux revendications sociales et syndicales en concédant sur les salaires, le temps de travail et la sécurité d'emploi, et en octroyant diverses assurances : maladie, accident, vieillesse. Ça n'a pas assez bien marché. Le profit a continué à diminuer pendant les années 1960-1970. La foi dans le capitalisme de ceux-là mêmes qui en ont été les

promoteurs et les défenseurs (cadres, contremaîtres, banquiers, etc.) n'était plus assurée. Comment le *Capital* pouvait-il survivre et continuer à prospérer sans une foi en lui qui le fait passer pour allant de soi, pour la meilleure garantie du bien commun? En accueillant et en récupérant la critique artiste des années 1900-1960, le *Capital* a réussi le tour de force d'enfoncer ses clous dans le cercueil qui emportera pour longtemps les revendications sociales et syndicales. La critique artiste des années 1900-1960 réclamait davantage de liberté dans la création et dans les conditions de vie et de production. Sous les frappes répétées de la critique artiste, le capitalisme reforge progressivement son nouvel esprit et l'enracine dans une nouvelle conception d'un monde à la fois réseauté et ouvert où tous sont condamnés à la liberté. Cinquante à soixante ans pour emballer, enrubanner et fixer la fleur représentant le nouveau catéchisme, la nouvelle grammaire pour être heureux et satisfait de son sort sans lorgner celui des mieux nantis. La critique artiste a contribué, souvent à son insu, à la libération des travailleurs, mais aussi à leur misère. Le citoyen de la cité du bonheur pour tous est un être de projet, scande le nouvel esprit du *Capital*. Sa valeur est déterminée par sa capacité à avoir des projets, à inventer des projets, à mener de front plusieurs projets, à s'insérer dans un projet lorsqu'un autre se termine, et surtout à *ne jamais oublier que tout projet a une fin*. Il ne souhaite plus passer sa vie dans la même boîte, être enfermé dans la sécurité d'un emploi ennuyeux, côtoyer les mêmes figures de carême tous les jours de sa vie. Il est seul maître à bord tant qu'il crée ses propres projets, tant qu'il accepte le risque de faire des choix, de gagner ou de perdre sans revendiquer ce que l'autre a. Ce qu'il veut, ce qu'il obtient, il le puise dans l'univers des possibles, grâce à sa sagacité, à son potentiel d'entrer en contact et à collaborer avec les autres. Maillons mobiles et malléables, l'homme et la femme de la cité du bonheur s'enchaînent bien et circulent aisément dans le tissu des réseaux. Un tissu qu'ils peuvent inventer et défaire à la faveur de leur créativité. Il s'en suit la médaille et son revers. La précarité de l'existence pour les petits, les sous-scolarisés et les sous-qualifiés, la permanence et l'opulence pour les grands : des profits jamais égalés pour le *Capital*, ses maîtres et ses serviteurs.

1 Nietzsche, Freud, Marx. Dits et écrits I.

2 Le nouvel esprit du capitalisme.

## Renouveler la pédagogie

Cet esprit-là s'apprend à l'école (finalités, programmes, manuels, approches). Les idéologues y veillent, enfin certains idéologues, pour qui l'apprentissage n'est qu'une affaire de découverte, pour qui l'enseignant faillit à sa mission s'il ne conçoit pas son enseignement autour de projets, et s'il ne présente pas de situations complexes d'apprentissage, ne laisse pas les élèves construire leur propre savoir, ne met pas davantage l'accent sur le processus de connaissances que sur l'acquisition de ces dernières. En revanche, il peut se féliciter si, dans sa pratique, il tend à favoriser l'autonomie des apprenants, à laisser s'épanouir la capacité d'initiative des enfants, à permettre aux jeunes de travailler en petites équipes dans le cadre de projets, à les faire participer à l'élaboration de tels projets.

Quelles étranges ressemblances entre ce langage et celui avec lequel se présente le nouvel esprit du capitalisme! Ce n'est certes pas une simple coïncidence. Considérons les « élèves », les « apprenants », les « enfants » et les « jeunes » comme des êtres inachevés, des individus en projet, et habillons-les en « travailleurs de demain », et nous voilà au cœur de l'idéologie du nouveau capitalisme. Un tel langage leur étant martelé heure après heure, des mois et des années durant, les écoliers d'aujourd'hui finiront par incorporer à leur personnalité et enfouir au tréfonds de leur identité de travailleurs de demain les conditions de production et de reproduction du nouvel esprit du capitalisme, et les fondements psychologiques et sociologiques de son immortalité.

Après avoir incorporé dans son identité le fait d'être prétendument autonome, maître de son destin, capable d'inventer ses connaissances, de renouveler ses savoir-faire et de mettre sur pied des projets professionnels, l'individu passé entre les mains de la pédagogie de projet ne manquera pas de se « cogner le nez », tôt ou tard, contre les contraintes sociales, professionnelles ou politiques. On lui dira que les techniques dont il se sert dans son travail ont été mises au point et expérimentées par bien d'autres avant lui, que l'écriture obéit à des normes, que le monde tel qu'il le comprend et voit importe peu à côté des exigences de production mondialement définies. On

connaît quelques-uns des corollaires de cette copulation entre le *Capital* et certaines idéologies pédagogiques érigées en normes pour tous : la reconnaissance sociale pour les uns, l'argent et les idéologies qui contribuent à sa fructification, pour d'autres, et des victimes : les jeunes générations en train de gober le poison duquel ils mettront leur vie à se remettre – certains s'en accommoderont –, les travailleurs soi-disant libres, mais aux prises avec des projets qui arrivent si vite à terme annonçant des lendemains qui ne chantent pas, des pays entiers qui souffrent de la guerre, de la famine et de la maladie, et des jeunes déçus et sans espoir. Qui pourrait anticiper ce que feraient demain des jeunes et des adultes dupés par des penseurs, des enseignants, des gouvernants, ou, dans certains cas, victimes de l'ignorance, du silence et de la passivité de leurs parents? (Pensons par exemple à ce qui se passe en France actuellement.)

Sommes-nous alors tous complices du dessein du capitalisme? Affirmatif : les uns par ignorance, passivité ou impuissance, d'autres plus ou moins délibérément. Certes, les enseignants qui plaident de bonne foi pour un type de pédagogie, les pédagogues qui croient sans arrière-pensées aux vertus d'un procédé d'enseignement ne peuvent être tenus responsables de l'usage que font les idéologues de leurs idées. En revanche, les intellectuels, dont le rôle de veille n'est certes pas celui d'acquiescer sans examen à toute innovation, les chercheurs qui ignorent royalement les travaux dans leur domaine et s'en tiennent à la révélation et à l'orthodoxie doctrinales, les technocrates et les politiciens qui prennent hâtivement des décisions hypothéquant des générations de jeunes, ceux-là sont complices. Sciemment complices ou, dans le moindre des cas, coupables de négligence dans leur rôle.

# Chronique

## Rendez-vous avec la recherche

### Entretien avec Jacques Viens, chercheur dans les domaines des technologies en éducation



Entrevue réalisée par  
**Thierry KARSENTI**

CRIFPE

Bonjour professeur Viens,

Thierry Karsenti : Vous serait-il possible de vous présenter et de nous faire part, brièvement, de votre parcours afin que nous comprenions mieux votre implication comme chercheur dans le domaine des TICE?

Jacques Viens : Je suis professeur titulaire au Département de psychopédagogie et d'andragogie de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. En janvier 1984, j'y ai donné mes premières charges de cours sur le développement d'activités pédagogiques utilisant l'ordinateur, puis, à l'automne de la même année, j'y ai été engagé à plein temps en technologie éducationnelle. Mes premiers cours portaient sur le développement d'activités pédagogiques recourant à l'ordinateur et sur le design pédagogique. J'ai été responsable du cours TIC qui était offert dans les programmes de formation des maîtres et de quelques cours TIC à la maîtrise. J'avais alors aussi la charge du laboratoire d'intégration pédagogique des ordinateurs. En plus des programmes de maîtrise et de doctorat, il y avait à l'époque deux certificats de premier cycle, l'un en technologie éducationnelle et l'autre en « applications pédagogiques de l'ordinateur », connu sous l'acronyme APO. Ce dernier programme voulait répondre aux besoins de formation des enseignants en poste désireux d'intégrer l'ordinateur à leur pratique et aussi permettre à des conseillers pédagogiques de se perfectionner dans ce domaine. C'était l'époque des langages BASIC et LOGO, des jeux de type exerciceur, et des langages auteurs, comme le Tutor de Plato et le Pilote, qui permettaient de produire des activités d'apprentissage avec des langages simples.

Les premiers micro-ordinateurs ont accompagné ces développements du domaine. Une première vague de formation des enseignants voyait le jour. L'orientation adoptée par le ministère de l'Éducation et les commissions scolaires était à l'époque de former des personnes ressources qui pourraient à leur tour former leurs collègues, une forme d'approche pyramidale réseautée qui, en fait, a plus ou moins bien fonctionné. Le problème semblait résider dans le manque de personnes ressources affectées aux premières utilisations de l'ordinateur et dans l'énorme besoin de support qu'elles exigeaient. Faire fonctionner les machines, produire des logiciels éducatifs utilisables et efficaces en classe, donc apprendre à programmer et à gérer l'ensemble des problèmes technologiques et pédagogiques, était une charge très lourde pour ces personnes qui venaient de se former. Il aurait fallu qu'elles soient 10 fois plus nombreuses pour avoir un impact significatif à court ou moyen terme. Il n'y avait même pas un expert par école à l'époque, mais plutôt quelques-uns par commission scolaire. D'ailleurs (une petite parenthèse et un saut dans le temps ici), on a eu beau tenter de former une personne-ressource par école dans les années 90, comment un tel enseignant disponible une journée ou une demi-journée pour l'ensemble de l'école peut-il offrir un support efficace et au moment opportun alors qu'il a la charge de sa classe? Il fallait souvent attendre le vendredi suivant pour obtenir du support! (fin de la digression et retour aux années 80)

La revue *Bip-Bip*, née en 1974, avait alors 10 ans et constituait une des principales sources d'information sur l'intégration des TIC en éducation au Québec. C'était une ressource qui permettait à la petite communauté de spécialistes du domaine de partager leurs expériences, leur expertise et leurs questionnements. Les premières versions de terminaux télématiques permettant l'échange de courriel (comme Télidon) voyaient le jour mais n'ont, eux non plus, pas connu le succès escompté.

## Comment je suis arrivé à ce domaine

J'ai terminé mes études de premier cycle en communication à l'UQAM en 1976. Ce diplôme m'a permis d'enseigner dans le domaine des arts et de la communication au secondaire durant près de cinq ans. Par la suite, j'ai donné des cours de photographie au cégep et entrepris en 1982 une maîtrise en technologie éducationnelle. Un collègue enseignant du secondaire donnait des charges de cours en photographie dans ce programme et m'a offert de devenir son assistant de cours. Mon intérêt dans le domaine s'est rapidement orienté vers la recherche et le développement de compétences à propos de l'utilisation des ordinateurs en éducation. Le vidéodisque interactif, avec écran tactile, et la programmation de logiciels d'enseignement géré par ordinateur ont été pour moi la voie d'entrée dans le domaine. Les faibles performances technologiques des outils vidéos informatisés et les capacités réduites d'affichage graphique, ainsi que leur trop coûteuse et complexe utilisation en classe, ont fait que mon mémoire a finalement porté sur le développement d'un logiciel de type enseignement géré par ordinateur qui pouvait trouver des applications plus larges et plus facilement réalisables dans le monde scolaire. Dans cette étude de type recherche-développement, j'ai développé un système qui permettait d'adapter l'enseignement et les activités d'apprentissage à quatre différents profils d'apprenants (expert, avancé, intermédiaire et débutant) et de conserver un dossier d'information sur leur progression afin de leur permettre de mieux gérer leur cheminement dans le cours.

Mon intérêt pour le développement d'outils soutenant l'autonomie de l'apprenant s'est poursuivi dans ma recherche de doctorat, réalisée à l'OISE de Toronto sous la supervision de Marlene Scardamalia. Elle portait sur l'utilisation d'organiseurs de connaissances par l'entremise de structures visuelles de mots-clés permettant de représenter les relations entre les concepts importants d'un domaine et d'indexer les interventions dans un espace collectif de construction de connaissances de type forum électronique.

J'ai ensuite été responsable des cours TIC en formation des maîtres et développé une articulation de la formation en deux cours obligatoires. Un premier, de trois crédits, permettait l'initiation aux outils technologiques, à la problématique de leur intégration pédagogique et aux processus et stratégies de planification d'activités pédagogiques sous forme de scénarios. Un deuxième cours de deux crédits, de type laboratoire, demandait aux étudiants regroupés en équipes de prendre contact avec un enseignant et de développer, mettre à l'essai puis évaluer un scénario pédagogique intégrant les TIC. Ce deuxième cours était donc une occasion d'appliquer en contexte réel et de poursuivre le développement des compétences acquises dans le premier cours. Une approche ouverte et à distance permettait de participer à des activités individuelles et collectives en ligne et selon les besoins de chacun, et de participer à quelques-uns des 42 ateliers technopédagogiques offerts qui portaient sur les principaux outils disponibles.

Durant les années 1995 à 2001, j'ai réalisé plusieurs recherches sur l'appropriation des outils cognitifs comme le logiciel Modélisa, que j'ai développé en prolongement de ma thèse de doctorat, et participé activement aux travaux du Réseau de centres d'excellence en téléapprentissage (RCE-TA), principalement sur le thème 7 abordant la formation des maîtres.

En 2001, j'ai été approché par l'unité TECFA de l'Université de Genève pour mener une recherche action-formation dans le cadre de l'initiative fédérale suisse connue sous le nom de Campus Virtuel Suisse (CVS). Il s'agissait d'un mandat de 30 mois qui visait l'accompagnement auprès des équipes de professeurs développant des cours e-Learning et l'évaluation des innovations pédagogiques dans ces cours. Ce mandat s'est ensuite poursuivi dans une formule de type communauté de pratique impliquant les centres de compétence e-Learning des universités romandes et financée par le CVS.

À mon retour de Suisse en 2004, j'ai réintégré le Département de psychopédagogie et d'andragogie, et repris mes activités d'enseignement et de recherche dans le nouveau contexte offert par la réforme des programmes de formation des maîtres et des élèves.

Quelles sont les principales périodes historiques de la présence des TICE dans les écoles? Ou plutôt, quels sont les principaux faits historiques qui ont marqué la présence des TICE à l'école (ou encore, seriez-vous en mesure de broser la ligne du temps de la présence des TICE à l'école)?

Je dirais que la réponse à cette question peut prendre plusieurs tangentes. Tout dépend de comment on définit les TICE. Disons qu'il y a deux principales façons d'aborder cette question. Si on définit les TICE dans leur unique dimension technologique relative à l'ordinateur, on peut dire que les premières expérimentations ont eu lieu au cours des années 50 (voir l'ouvrage de Gagné, 1987). Dans les années 60, déjà plusieurs expériences et études ont été réalisées par des groupes de recherche qui gravitaient autour des compagnies IBM et Control Data. Mais ces efforts étaient l'apanage de chercheurs appuyés par des groupes de recherche et les activités en classe constituaient des zones d'action privilégiées. Deux courants épistémologiques étaient déjà présents : les approches de type enseignement programmé, misant sur le *feedback*, l'exerciseur et, parfois, la simulation et les approches orientées vers les outils cognitifs et le multimédia, comme le programme TICCIT.

Ce n'est qu'au cours des années 70 qu'on a commencé à étendre les applications à des salles de classe et des écoles, mais le recours à des ordinateurs de type Mainframe limitait ces développements. Comme le souligne Pierre Bordeleau sur le site de la Faculté des sciences de l'éducation : « Dès le début des années 1970, l'ordinateur suscite au Québec un tel intérêt que le ministère de l'Éducation juge bon de réunir les spécialistes du domaine lors d'un colloque qui s'est tenu à Cap-Rouge les 18 et 19 mai 1972. On y parle beaucoup d'automatisation de l'enseignement et d'enseignement assisté par ordinateur » (Bordeleau, 1999. Récupéré le 1er juin 2006 de <http://www.scedu.umontreal.ca/sites/histoiredestec/histoire/chap11.htm#6.00-3>).

L'arrivée des micro-ordinateurs a été un déclencheur considérable dans les applications pédagogiques de l'ordinateur en éducation. On voulait former les enseignants, et les élèves, à programmer et à développer des compétences intellectuelles associées à l'usage des technologies. Le langage LOGO, qui permettait

aux élèves de découvrir et d'appliquer des concepts mathématiques, et le langage BASIC, qui permettait aux enseignants de développer des exercices, en sont de bons exemples. Et c'est le premier jalon historique de l'intégration des TIC en classe.

Il faut reconnaître cependant que l'intégration des TIC est une histoire à deux perspectives. La perspective recherche et développement, qui est soutenue par les chercheurs et des milieux scolaires enrichis (sur le plan des liens avec la recherche et les entreprises apportant technologies et ressources humaines), et la perspective terrain naturel, qui est constituée des écoles et classes ordinaires sans soutien spécifique. Ces deux types de lieux d'intégration des TIC évoluent à leur rythme, le premier devançant l'autre souvent de 10 à 20 ans. Il faut du temps pour que la classe ordinaire intègre les avancées de la recherche. Les années 70 ont donc été caractérisées, d'un côté, par les applications de type enseignement par ordinateur (médiatisation de l'enseignement), dont les logiciels exercices, les tutoriels inspirés des approches behavioristes et, de l'autre, par des applications de type cognitiviste, dont l'apprentissage de la programmation pour l'enseignant et pour l'élève. Pour plusieurs, la programmation devenait un outil de développement intellectuel au même titre que l'a été l'apprentissage du latin et du grec. On commençait à parler de littéracie numérique.

Les années 80 ont donc été le deuxième temps où les écoles ordinaires ont commencé à intégrer le LOGO, et les enseignants, à se former aux technologies de l'ordinateur. On a vu naître des programmes de formation continue de premier cycle pour les enseignants et l'intégration de cours TIC dans les programmes de formation des maîtres. Et c'est là ma porte d'entrée personnelle dans le domaine. L'Université de Montréal a ouvert à cette époque des certificats de 30 crédits (10 cours) en applications pédagogiques de l'ordinateur et en technologie éducationnelle (une perspective plus globale, systématique et systémique, sur l'intégration des technologies pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage. Ces années ont été aussi celles où les recherches et applications spécialisées se sont développées vers les courants socioconstructivistes, notamment par les premières utilisations de réseaux Internet et de forums de discussion.

On a vu apparaître à la frontière supérieure de cette décennie les hypermédias et les multimédias, des logiciels d'enseignement médiatisés dont la structure permet un accès ouvert répondant aux besoins et aux désirs des apprenants. Plusieurs de ces produits prenaient la forme d'encyclopédies médiatisées. On a aussi vu naître les utilisations de l'ordinateur comme outil de production, tendance qui a été fortement soutenue par l'apparition des ordinateurs MacIntosh dont les logiciels MacPaint et MacWrite constituaient au départ une partie intégrante des logiciels vendus avec le système d'exploitation. Il n'est donc pas étonnant qu'un ouvrage comme celui de Taylor ait tenté de circonscrire les utilisations possibles de l'ordinateur en adoptant comme titre : *Tool, tutor, tutee*, le premier référant aux activités de production assistées par ordinateur, le second aux activités où l'ordinateur enseigne à l'élève et le troisième soulignant que l'apprenant peut enseigner à l'ordinateur par la programmation LOGO ou BASIC. Il y a eu durant ces années plusieurs logiciels-auteurs qui permettaient de produire des activités pédagogiques informatisées sans devoir faire une programmation complexe. Mais, de façon réaliste, il est apparu que l'enseignant n'avait ni les compétences technologiques, ni les compétences de concepteur multimédia, ni le temps de produire des leçons par ordinateur.

Les années 90 ont connu une certaine diffusion des activités de type socioconstructiviste par les pionniers de l'intégration des TIC, et la recherche s'est développée autour de l'appropriation des TIC par les enseignants et les élèves. Les deux perspectives se rapprochaient et les recherches – plutôt que de se pencher sur la comparaison de situations d'enseignement-apprentissage médiatisées recourant aux TIC et de situations plus traditionnelles impliquant un enseignement direct par un enseignant afin de déterminer si les TIC permettaient de mieux enseigner-apprendre – ont porté sur des expériences plus concrètes d'intégration en étudiant non plus l'impact, mais le processus de développement et d'appropriation des TIC. Il faut retenir aussi que les activités TIC étaient encore l'apanage de pionniers ne représentant encore que 15 à 20 % des enseignants. La vision et les utilisations types pressenties par la majorité des enseignants restaient fortement behavioristes, impliquant un logiciel qui enseigne à l'élève.

Les années 2000 sont intéressantes parce qu'elles permettent à l'ensemble de ces courants de cohabiter et que l'approche soutenue par la recherche des années 90 est en voie de soutien institutionnel, notamment par la réforme des programmes de formation au Québec. Les TIC prolifèrent dans l'ensemble des domaines de vie et elles deviennent incontournables pour le citoyen de la société du savoir en émergence. On les retrouve donc au cœur même de la réforme des programmes comme compétences transversales pour les élèves et comme une des 12 compétences requises en formation des maîtres. Cependant, les impacts n'ont pas été ceux qui étaient voulus ou à tout le moins escomptés, mais ont été plutôt négatifs pour le domaine de la formation des maîtres aux TIC et pour la recherche dans le domaine de la technologie éducationnelle.

D'abord, la politique d'intégration des TIC dans le programme de formation des maîtres a porté à une interprétation naïve et abusive. Les TIC sont partout, plus besoin de les enseigner... À l'UdeM, on est passé de deux cours TIC obligatoires à un cours et même, dans la formation au secondaire, à aucun cours TIC. Malgré cet optimisme, l'intégration des TIC par les enseignants n'est encore l'œuvre que de quelques pionniers, et pour plusieurs enseignants, elle ne consiste souvent qu'à rendre le plan de cours disponible en ligne... Ce qui n'actualise pas vraiment tout le potentiel des TIC pour l'éducation.

Ensuite, le domaine de la technologie éducationnelle est en chute totale, absorbé par la popularité des TIC. Plus les TIC sont populaires, plus les personnes qui s'y intéressent sont périphériques au domaine spécialisé de l'intégration des TIC et de la technologie éducationnelle. Elles ne possèdent donc pas une connaissance approfondie des travaux antérieurs de recherche qui remontent au début des années 1900. Ces chercheurs découvrent les technologies, mais ne maîtrisent pas la littérature scientifique qui s'y rattache, et comme plusieurs d'entre eux focalisent sur les travaux des cinq dernières années, on obtient principalement des travaux réalisés par ces chercheurs périphériques. On retrouve donc encore des études qui tentent de comparer une activité en ligne à un apprentissage avec professeurs, problématique depuis longtemps dépassée puisque l'intégration des TIC en

éducation permet maintenant plusieurs formes d'hybridation combinant présence et distance, activité d'enseignement à distance et activités de construction individuelles ou collectives de connaissances, notamment par le recours aux journaux de bord sur Internet, comme les blogues, et aux forums de discussion.

Je reviens ici à la question de départ, et si on y répond en abordant les TIC comme l'ensemble des médias et des méthodes d'enseignement, alors on peut remonter facilement aux années 1900... notamment aux travaux sur le film éducatif dans les années 1917-1925, dont les résultats de recherche pourraient fortement alimenter la réflexion actuelle sur l'intégration des TIC, ne serait-ce qu'en soulignant que le média n'a pas d'impact direct sur l'apprentissage, mais dépend des activités d'apprentissage réalisées par les apprenants. Et on pourrait même remonter aux ancêtres grecs comme Socrate et Démocrite qui avaient développé des méthodes et des technologies de support à l'enseignement et à l'apprentissage.

### Les temps forts au Québec

Je suggère au lecteur de consulter l'historique produit par Pierre Bordeleau pour les moments importants de l'intégration des TIC au Québec entre 1968 et 1995, un survol rapide mais exhaustif des principaux événements.

<http://www.scedu.umontreal.ca/sites/histoiredestec/histoire/chap11.htm#6.00-3>

Avec toutes ces informations dont vous nous avez fait part, vous considérez-vous comme un historien des TICE en contexte scolaire?

Non, je suis plus un dinosaure qu'un historien. J'ai assisté à l'évolution récente du domaine au cours des 25 dernières années. Et ces années ont été très riches de leçons. Je me retrouve donc très facilement à mettre en relation les expériences passées et celles rencontrées au présent. L'historien regarde derrière pour mieux comprendre le présent et, éventuellement, on peut le supposer, améliorer l'avenir. Mais l'historien regarde généralement des événements auxquels il n'a pas participé directement... quoique l'analyse du présent constitue une forme d'histoire aussi et dans ce sens, chacun de nous devrait se faire historien de son domaine.

Le problème ici est, comme je l'ai déjà mentionné, que depuis une dizaine d'années, le domaine de la technologie éducationnelle s'est dissout dans le raz-de-marée des TIC. La plupart des recherches sur les TIC sont réalisées par des chercheurs provenant de domaines spécialisés non directement reliés à la technologie de l'éducation qui étudient le recours aux technologies sans adopter une perspective historique ni une perspective systématique et systémique. Les chercheurs sont inondés de travaux et souvent se limitent aux travaux des cinq dernières années, reproduisant sans s'en rendre compte les travaux réalisés déjà en 1920... comme ceux qui portent sur le cinéma éducatif, la radio éducative, le recours aux aides visuelles, la télévision éducative, etc.

Est-ce que les TICE ont leur place à l'école? Pourquoi?

Allons-y ici pour une réponse simple, oui! Les TIC sont des outils qui font partie de l'environnement de vie d'aujourd'hui. Ce sont des outils qui permettent d'étendre les capacités de traitement cognitif en gardant trace de ces activités, en requérant qu'on les rende explicites par des mots, des images, des schémas, en permettant d'échanger des informations et des idées et en favorisant les liens entre les personnes, qu'elles soient physiquement proches ou éloignées. Mais l'ordinateur ne permet pas seulement de mieux penser, il nous soutient dans l'ensemble de nos sphères d'activités humaines et nous permet d'être en relation plus facilement et avec plus de personnes, comme en témoigne la popularité des outils de communication en ligne. Comme tous les outils, l'ordinateur permet d'étendre le potentiel de réalisation de nos sens et de nos activités, et contrairement aux autres outils, il n'est pas dédié à une ou deux fonctionnalités, il est développé et utilisé sous plusieurs formes, des composants d'une voiture aux forums de discussion par l'Internet. Ainsi, l'ordinateur n'étend pas seulement nos capacités intellectuelles, mais aussi humaines et relationnelles... Les parents peuvent être en contact direct et régulier avec ce qui se fait dans la classe et les élèves peuvent communiquer avec un éventail de personnes et accéder à des ressources infinies. C'est une ouverture sur le monde et l'enfant peut même échanger directement des montagnes d'information avec des experts et des personnes ressources auxquelles il n'aurait jamais eu accès autrement.

Qu'arrivera-t-il à l'école si les TICE en sont exclues?

Exclues de quoi? Comme outils pour les profs? Comme outils pour les élèves? Comme outils pour la direction? Comme objet d'apprentissage? Comme moyen/média d'apprentissage? Comme ressource?

En fait, en constituant cette liste d'applications, on se rend vite compte qu'il serait impossible d'exclure les TIC de l'école actuelle. La question est plutôt : qu'est-ce qui sera soutenu et qu'est-ce qui sera explicitement et institutionnellement intégré à l'école? Les compétences TIC font partie à la fois des compétences exigées de la part des élèves et des compétences à maîtriser pour la certification des enseignants, mais au-delà de cette présence, qu'est-ce qui est fait au quotidien?

Si elles sont exclues, et bien... l'école s'isolera du monde actuel, celui dans lequel on vit et dans lequel nos enfants grandissent. Pour moi, c'est tout simplement impossible à imaginer. La plus grande crainte, c'est qu'on laisse aller puis qu'on revienne aux années de la grande noirceur par l'effet de balancier manifesté à travers la contestation actuelle de la réforme.

Nous sommes actuellement en 2006. Selon vous, quels sont les défis que les enseignants du primaire et du secondaire doivent relever quand ils souhaitent faire usage des TICE en salle de classe?

Le premier, c'est de trouver le temps... on manque tous de temps et eux les premiers, tant dans l'exercice de leur fonction que dans la couverture de l'ensemble des connaissances, habiletés et capacités surchargeant les programmes actuels.

Le second est de combattre la vision populaire de l'ordinateur qui enseigne... et qui implique que l'enseignant doit préparer du matériel pour enseigner avec les TIC... Toutes les utilisations possibles des outils de communication et des outils de production par les élèves n'exigent pas une aussi longue préparation et là, par contre, elles requièrent une culture TIC de la part des élèves, des parents et des intervenants scolaires.

Et le troisième consiste à lutter contre la vision populaire selon laquelle les TIC, ça marche, c'est magique, ça motive les élèves... Pour que ça marche, il faut une cohérence interne entre ce qui est visé comme compétence et comme activité d'apprentissage, et ce qui est possible dans le contexte, comme le temps, les outils disponibles, le degré de maîtrise technologique mais aussi stratégique du recours aux TIC pour apprendre et construire des connaissances et des compétences.

Professeur Viens, dans certaines classes, les TICE sont très présentes. Dans d'autres non. Certaines écoles, certains lycées sont marqués par la présence des TICE. Selon vous, qu'est-ce qui explique ces différences, dans des contextes ou milieux souvent similaires?

Je crois que la première chose qui les distingue, c'est la présence de pionniers ou d'enseignants leaders qui sont convaincus de l'importance d'intégrer les TIC et qui investissent le temps et l'énergie nécessaires malgré les embûches et les complications quotidiennes.

La deuxième est le support apporté par la direction de l'école (ou la CS).

La troisième est l'existence d'un plan-école qui intègre les TIC de façon explicite et réaliste, en les ancrant dans les activités quotidiennes des enseignants. Mais ce plan doit permettre et assurer une vision partagée de l'intégration des TIC par l'ensemble des acteurs impliqués et être appuyé par des ressources tant humaines que technologiques et logistiques afin d'appuyer la pratique quotidienne.

La quatrième est la présence d'un groupe de chercheurs ou de développeurs qui s'intéresse à des activités spécifiques.

La cinquième est l'implication de parents pour aider l'enseignant dans la réalisation des activités TIC.

Qu'est-ce qu'un bon usage des TICE en éducation?

C'est un usage qui répond à un besoin de l'enseignant ou de l'élève. Il n'y a pas de bon usage généralisé ou de formule magique. Certaines approches et utilisations sont plus appropriées pour tels types de besoins ou d'objectifs (on pourrait parler ici de compétences) et dans certains contextes comme le temps et le matériel disponibles ou le degré de familiarité des acteurs avec les outils.

Un exerciceur peut être un bon usage des TIC si l'objectif visé est de développer et de raffiner une habileté spécifique. Si on vise des compétences plus transversales et des connaissances plus élaborées voire complexes, des projets, des cyberquêtes, des discussions dans un forum et des simulations interactives me semblent de meilleurs usages des TIC.

Et que seraient de mauvais usages des TICE en éducation?

Des usages ne répondant pas à un besoin... Des activités qui démotivent les apprenants ou les enseignants parce que l'investissement requis est trop lourd et que les retombées ne sont pas à la mesure de cet investissement.

Quels sont les outils susceptibles d'avoir les meilleurs impacts sur le développement de compétences ou l'apprentissage des élèves et étudiants?

L'outil n'est efficace que s'il est utilisé adéquatement par une personne dans un contexte qui permet l'actualisation du potentiel de l'outil. L'usage qui en est fait est souvent loin de l'usage prévu par le concepteur de l'outil, mais s'il répond efficacement à un besoin de l'élève...

Pour les compétences, il me semble que les activités (pour moi une activité est un élément incontournable de l'analyse d'un outil) de type socioconstructiviste soutenues par des outils adaptés aux besoins et aux limites de la situation spécifique (apprenant, temps, maîtrise technopédagogique, objectifs visés) risquent de donner les meilleurs résultats.

Quels sont les enjeux actuels de l'intégration des TICE à l'école?

Oh la la, grande question. Je crois que l'enjeu actuel de l'intégration des TICE à l'école est la préparation des élèves à la société d'aujourd'hui, ou plutôt de demain, de la société dans laquelle ils évolueront dans 5, 10, 20 ou 30 ans... Les TIC sont des outils caméléons parfaits qui touchent toutes nos activités. Le défi, par contre, sera de dépasser cette mode TIC qui lui confère à la fois un caractère magique et la réputation de ne pas fonctionner au moment voulu. Le raz-de-marée TIC, son adoption incontournable, est probablement sa plus grande menace... car cela demande de changer des choses, ce qui n'est pas facile et prend du temps. À mon avis, l'essentiel restera, et pour un certain temps encore, d'aborder les TIC comme un outil culturel, qui contribue à développer notre identité. Et c'est dans une perspective culturelle et systémique que les TIC doivent être abordées. En résumé, il faut aborder les TIC avec l'acteur, un individu, au centre et tout autour les dimensions systémiques qui touchent les autres personnes et instances qui participent au contexte systémique, pairs, enseignants, parents, programmes, écoles, ministère, etc. Il faut aussi réaliser qu'intégrer et s'appropriier les TIC prend du temps et que souvent, les gestionnaires visent les résultats à court terme...

Sur le plan de la recherche, quelles seraient, selon vous, les principales pistes de recherche dans le domaine des TICE?

1. Comprendre les facteurs qui influencent positivement et négativement l'intégration des TIC en éducation, et actualiser leur potentiel...
  - a. L'intégration de champs de recherche contributoire est essentielle afin d'éclairer la situation pédagogique TIC sous plusieurs angles, par exemple, la recherche sur l'implantation et l'appropriation de l'innovation, la recherche en psychologie de l'éducation, la recherche disciplinaire, etc.
  - b. Les recherches devraient être réalisées sur des terrains réalistes proches de la classe ordinaire qui permettent d'identifier des facteurs insoupçonnés en contexte contrôlé et soutenues par une infrastructure de recherche dédiée.

2. Développer et explorer de nouvelles approches d'utilisation qui actualisent le maximum de potentiel pour l'ensemble des acteurs.
3. Actualiser, diffuser et valoriser les recherches réalisées dans l'intégration des technologies en éducation depuis les 100 dernières années.

Quelles sont les principales recommandations que vous feriez à de jeunes enseignants qui souhaitent intégrer les TICE à leur pratique pédagogique?

Commencer par des choses simples qui ne demandent pas de changer l'ensemble des pratiques. Par exemple, ajouter un journal de bord en ligne, organiser une discussion en ligne ou un retour sur un travail effectué, ou encore trouver des scénarios pédagogiques et les adapter pour sa classe. Sur l'Internet, il existe des multitudes de cyberquêtes et de scénarios pédagogiques.

Trouver des personnes et des organismes ressources qui les épauleront. Et ne pas hésiter à les consulter.

Planifier des activités pédagogiques dont la cohérence interne est solide (les objectifs, les activités, les ressources offertes et les évaluations sont en harmonie (ciblées) et adaptées au contexte, dont le temps disponible, le bagage TIC et stratégique des acteurs, etc.) et où le recours aux TIC apporte une valeur ajoutée.

Professeur Viens, auriez-vous quelque chose à ajouter avant de clore cette entrevue?

Ouf... Les TIC, quel potentiel et quel défi! Et ce défi ne date pas d'hier... Cela fait presque 100 ans que des chercheurs se penchent sur le recours à des outils technologiques médiatisés pour soutenir l'enseignement et l'apprentissage. Savons-nous ce qu'ils ont trouvé? Ce qu'ils recommandaient? Pourquoi tenter de réinventer la roue parce que la charrue change de forme, de couleur, de passager ou de destination? Il faut plutôt tableter sur ce qu'on sait déjà des conditions d'efficacité de la roue pour explorer les possibilités de développement mieux adaptées aux besoins actuels... Ça serait probablement plus efficace que de reprendre des études tentant de déterminer si la charrue est plus efficace que le transport pédestre. Qu'en pensez-vous?

Je vous remercie grandement professeur Viens pour votre précieuse collaboration

# Livres

**Dalongeville, A. (2001). *L'image du Barbare dans l'enseignement de l'histoire. L'expérience de l'Altérité*. Paris : L'Harmattan.**

**Marc-André ÉTHIER**  
CRIFPE-Montréal

**Charles LÉVESQUE**  
École Saint-Luc CSDM

Certains ouvrages marquent un tournant dans une discipline. Ainsi, un philosophe français tourmenté a-t-il dit avec bonheur de l'œuvre de Galilée qu'elle ouvrait un nouveau continent du savoir, le « continent physique », dont d'autres ont tiré par la suite des implications pratiques et théoriques. Personne n'a encore foulé la terre du « continent apprentissage », même si quelques enseignants anonymes et autodidactes fréquentent depuis toujours ses rives, comme autrefois les pêcheurs basques à Terre-Neuve, et même si des Bassis, Piaget, Vygotski, Wallon et d'autres encore en ont tracé les côtes. La formation d'une « science normale » de l'enseignement, pour paraphraser Kuhn cette fois, apparaît encore comme un horizon lointain. Mais des individus créent, perfectionnent et diffusent maintenant des instruments et des techniques de navigation.

L'ouvrage dense et brillant dont nous rendons compte ici suit ce courant et marque peut-être même un tournant dans l'histoire de la didactique de l'histoire en raison du grand nombre d'idées stimulantes, originales et profondes qu'il contient. Ce faisant, il oppose une puissante réfutation aux arguments des détracteurs du socioconstructivisme. Ce fort volume (303 pages bien tassées) présente en effet le produit d'une imposante recherche doctorale en didactique de l'histoire. Il a pourtant échappé jusqu'ici à l'attention de la plupart des critiques, peut-être en raison de son titre rébarbatif et de sa couverture tristounette ou encore de la faible envergure de la maison d'édition.



Sa thèse examine, dans une prose claire, les représentations sociales concernant le concept d'altérité (l'Autre) exprimées par des acteurs de l'école, ce qui constitue un apport empirique de première importance dans notre domaine. À l'instar de Giordan et de Vecchi, Dalongeville s'appuie sur les solides assises théoriques posées par les ouvrages fondateurs de Jodelet et Moscovici. En éducation, ces travaux ont montré, il convient de le rappeler, que les élèves ne sont pas des tablettes de cire vierge, mais les porteurs de représentations individuelles (les représentations mentales) et collectives (représentations sociales), et que cette somme de représentations initiales constitue un obstacle à (mais aussi un levier pour) la construction de savoirs plus valides. Or, le concept de représentation est galvaudé, confondu avec le matériau brut quand il émerge. Cela a amené Dalongeville à recueillir, analyser et comparer, avec une rigueur méthodologique exemplaire, les représentations de 82 élèves français du primaire et du début du secondaire, de 100 enseignants des mêmes ordres et des manuels utilisés pour ces cours dans une soixantaine de leçons.

L'ouvrage contient quatre parties, présentées ici dans l'ordre. La première explique pourquoi le concept d'altérité est pertinent à la pratique de l'enseignement de l'histoire. La deuxième soulève quelques problèmes que pose aux historiens le concept du Barbare. La troisième explique comment le chercheur a tracé un portrait des différentes représentations que les acteurs scolaires se font des Invasions barbares et décrit ces représentations. La dernière énonce les implications didactiques qui découlent de cette recherche sur l'Autre. Ces conclusions militent en faveur d'un recentrage de l'enseignement de l'histoire sur la pensée historique, les concepts et les situations-problèmes.

Le premier chapitre fait le point sur le problème de la conceptualisation en histoire et explique pourquoi l'auteur a choisi l'altérité comme concept historique (le concept étant vu comme la représentation générale et abstraite d'un objet). Selon Dalongeville, le concept d'altérité concerne nécessairement l'historien, car le passé est l'autre du présent. En fait, il utilise l'image du Barbare (de l'étranger ou de l'immigré donc) comme un révélateur des représentations sociales de l'Autre véhiculées inconsciemment par

l'enseignement de l'histoire.

Dans le deuxième chapitre, *L'Autre, absent de l'histoire*, l'auteur explique la difficulté du rapport à l'autre. Il invoque pour ce faire l'exemple d'Hérodote, parangon des historiens lorsqu'ils s'intéressent à l'Autre dans leur récit. Hérodote, en effet, compare l'Autre au Soi ou l'explique. Dans le premier cas de figure, il agit selon trois modalités : 1) en utilisant la différenciation (l'Autre c'est l'inverse de moi); 2) en utilisant l'analogie (l'autre est semblable à ce qui est connu du lecteur); 3) en utilisant une comparaison simple (l'autre est comme tel exemple familial). Dans le deuxième cas, il nomme pour expliquer l'Autre, en utilisant : 1) la transposition; 2) le parallèle; 3) la mesure du *thôma*, c'est-à-dire qu'il décrit et énumère les différences merveilleuses que l'on retrouve chez l'Autre. Dalongeville présente un troisième moyen utilisé par les historiens pour prendre en compte l'Autre : le tiers exclu. Il s'agit, pour le lecteur contemporain, de recevoir comme étranges autant les comportements relatés par l'historien comme étant normaux (ceux des pairs du narrateur) que ceux étant présentés comme anormaux (les comportements qui sont étrangers au narrateur). « Mais en définitive, dire l'Autre, c'est bien parler de "nous" constitué par le couple narrateur-lecteur. Si bien que le lecteur d'aujourd'hui en apprend plus sur le nous que sur les autres alors que, paradoxalement, l'objet est bien "eux". » (p. 57)

Le troisième chapitre, *L'Immigré ou l'Autre absent de l'histoire*, s'ouvre sur un constat que l'auteur trouve désolant : en France, les historiens s'intéressent peu à l'immigration, alors que c'est un fait sociologique important. Dalongeville présente les écrits de l'anthropologue Todd, particulièrement *Destin des immigrants* dans lequel il affirme que les relations familiales sont par extension applicables aux relations sociales. Lorsque la règle d'héritage avantage un frère au détriment des autres, les rapports entre les individus seraient inégaux et différents, ce que Todd nomme « différentialisme ». En contrepartie, les sociétés qui ont une règle égalitaire de l'héritage sont dites « universalistes ». Ainsi, cette dernière perception pense l'Autre en termes d'individus, tandis que le différentialisme pense l'Autre en termes d'ensemble.

L'enfant d'un immigré serait de toute façon toujours écartelé entre deux tendances : l'assimilation ou le repli identitaire qui mènerait à une intégration. Face à ces choix, l'individu finit par perdre une partie de son identité, une partie de sa mémoire. Cette perte de mémoire se manifeste, pour l'auteur, par la barbarie.

Dans le dernier chapitre de cette première partie, Dalongeville présente *La question de l'Autre selon l'œuvre de Tzvetan Todorov*. Todorov démontre que les Espagnols, au moment de leur rencontre avec les habitants du « nouveau monde », ont pu vaincre les Aztèques non pas à cause d'une supériorité technologique, mais bien parce qu'ils connaissaient davantage l'Autre en raison de leurs multiples contacts avec l'Asie, l'Afrique et le monde arabe. L'auteur utilise, pour expliquer cette faculté, l'expression « connaître autrui ». Il relève quatre attitudes face à autrui : 1) assimilation de l'autre en soi, unité : l'Autre est à mon image; 2) effacement du « je » au profit de l'Autre, unité : l'Autre si parfait que je m'efface devant lui, la xénophilie; 3) dialogue engagé après avoir réassumé mon identité, dualité : je connais l'Autre autant que moi; 4) la connaissance de l'Autre me transforme et, réciproquement, je le transforme : c'est une dynamique acceptée.

Dans la deuxième partie du livre, *Les Invasions barbares, des concepts majeurs à l'œuvre*, Dalongeville veut mettre de l'avant les problèmes conceptuels soulevés par l'analyse des Invasions barbares, lorsqu'un historien étudie cette période. Le cinquième chapitre, *Les vicissitudes d'une interprétation*, montre que cette période est étudiée d'une façon négative. Ce n'est pas des grandes migrations de peuples dont il est question, mais bien des Invasions. La première appellation vient des historiens allemands tandis que les historiens français privilégient l'expression « Invasion ». Le monde gallo-romain s'est donc fait envahir. De plus, les sources qui subsistent de cette époque proviennent toujours du même « bord » : les élites du monde romain. Finalement, tous ces témoignages, ou du moins ceux utilisés le plus fréquemment dans les manuels scolaires, datent de la fin de l'empire romain. Pourtant, l'installation des Germains dans l'empire est de loin antérieure à ce déclin.

Si bien qu'en citant des sources du V<sup>e</sup> et du VI<sup>e</sup> siècle, on perd en objectivité puisqu'on présente le phénomène comme étant soudain, comme une sorte de pénétration d'un monde dans un autre : une invasion.

Le sixième chapitre, *Le Barbare, Barbare et/ou différent-il?* Le concept d'altérité, dresse un portrait du Barbare. Évidemment, compte tenu de l'origine des sources, il est ardu d'imaginer le Barbare comme il était vraiment. Beaucoup de clercs ont écrit sur les Barbares vers la fin de l'empire et ce sont leurs textes qui sont parvenus jusqu'à nous. Les Barbares ayant adopté l'arianisme (une croyance religieuse concurrente de la version romaine du christianisme), il n'est guère étonnant que les clercs ne les aient pas présentés sous un jour favorable. L'éducation vient aussi jouer un rôle dans l'interprétation que l'historiographie s'est faite du Barbare. Les valeurs prônées par les Germains en éducation n'étaient pas les mêmes que celles des Latins : l'éducation des Germains valorisait la formation paysanne et guerrière, alors que l'éducation latine favorisait davantage la rhétorique, la littérature, la musique et, dans une moindre mesure, l'éducation physique. Il s'ensuivait qu'un Germain, aux yeux des commentateurs romains, était nécessairement inférieur à un Romain en raison des valeurs moins « nobles » promues au sein de son système d'éducation. Ensuite, Dalongeville s'attache à décrypter le sens accordé au terme « Barbare » en retraçant son étymologie. Ce terme signifierait, en sanskrit, « celui qui bégayait, l'étranger qui maîtrise mal la langue ». Aussi, après toutes ces remises en contexte, le Barbare semble moins étranger qu'il ne le semblait au départ. L'auteur ajoute que le haut Moyen Âge est une période moins étudiée, un peu floue et que l'image du Barbare s'altère davantage dans ces conditions.

Le septième chapitre, *Des concepts connexes*, présente plusieurs concepts entretenant un rapport historiographique avec celui que présente l'auteur, celui d'altérité. *Le premier concept* est celui de temps avec lequel joue celui d'altérité. L'historiographie classique présente, on l'a dit, les Invasions comme étant quelque chose de soudain, puisque la majeure partie des sources est tirée de la fin du V<sup>e</sup> et du VI<sup>e</sup> siècle. Ainsi, le caractère de l'action des Germains en vient à être teinté d'une soudaineté et prend donc tout son sens d'invasion. *Le second concept* est celui d'événement. Les Invasions sont souvent vues comme une suite de vagues rapprochées d'attaques qui auraient visé la fin de l'empire romain. Pourtant, il s'est souvent écoulé de très longues périodes de temps entre « deux Invasions ». On insiste peu sur le fait que les Germains sont présents dans l'empire dès le III<sup>e</sup> siècle. On fait souvent référence aux Germains en insistant sur la notion de rupture, la fin de l'Antiquité. Or, les Invasions barbares constituent non pas une rupture, mais davantage une évolution de la société de l'empire romain. *Le dernier concept* dont il est question dans ce chapitre est celui de causalité. Les Invasions sont généralement présentées comme étant la principale cause de la chute de l'empire. Pourtant, les causes de la chute sont multiples : il n'y a donc pas de raisons scientifiques valables de s'en tenir à la venue des Germains.

La troisième partie, *Les représentations relatives aux Invasions barbares*, montre les différentes représentations que les acteurs scolaires se font des Invasions barbares. Le huitième chapitre, *Représentations sociales et sujet-connaissant*, explique comment les représentations sociales se forment chez l'apprenant. Ce processus se constitue en quatre étapes : 1) Le premier couple représentation-image est celui de l'image visuelle qui correspond à l'image mentale; 2) la deuxième est celle de l'image symbolique qui motive le sujet à se forger une nouvelle image, méthode fréquemment employée en publicité. Ce type de représentations arrive à créer des mythes; 3) la troisième est l'image sociale qui se veut une espèce de représentation collective socialement acceptée; 4) finalement, il conclut que l'image sociale d'autrui et de soi forme des représentations sociales. Ensuite, l'auteur expli-

que que l'on catégorise pour faciliter la compréhension de l'environnement; c'est ce qui se produit avec les représentations.

Dans le chapitre suivant, *Public et procédures de recueil*, l'auteur décrit d'abord l'échantillon qu'il a interrogé : des élèves en cycle 3, en 6<sup>e</sup> et en 5<sup>e</sup>, et des enseignants. Le chercheur demandait à tous d'écrire ce qu'ils savaient à propos des Barbares et des Invasions barbares. Avant de passer à l'analyse des données, Dalongeville présente une revue lexicologique des dictionnaires de l'adjectif « barbare » et du nom « invasion ». La consultation de plusieurs ouvrages confirme que ces deux termes ont des connotations négatives.

Dans les deux chapitres suivants, *Les représentations des élèves et des enseignants*, le chercheur s'attache à décrire la perception que les élèves et les enseignants ont de quatre thèmes (ou concepts) : la perception 1) des Barbares; 2) de la Rencontre; 3) du Temps historique; et 4) de la chute de l'empire romain. Dalongeville a étudié chacun de ces thèmes en analysant les types de savoirs mobilisés. Ainsi, que disait-on du physique du Barbare, de son comportement, de la réaction qu'il suscitait chez les peuples « envahis », des savoirs barbares, des religions barbares, de la culture barbare? Quelles dénominations les élèves et les enseignants utilisaient-ils pour désigner le Barbare? Quels sont les apports des Barbares au moment de la Rencontre? Quelles transformations a-t-elle générées? Comment les Barbares se sont-ils intégrés? Comment parle-t-on des pillages, des conquêtes, des migrations de peuples que cette rencontre suppose? Comment qualifie-t-on la Durée (compaction du temps, temps long), la fréquence (pulsations, répétitions), le temps court de l'événement (soudaineté, irruption)? Se réfère-t-on ou pas au contexte? Quel type de Causalité invoque-t-on : endogène (crise intérieure de l'empire romain préalable aux Invasions barbares, crise intérieure de l'empire romain accélérée par les Invasions barbares, crise intérieure de l'empire provoquée par les Invasions barbares), exogène (dislocation de l'empire due exclusivement aux Invasions barbares), mixte (plusieurs causes citées, association des précédentes) ou absente (pas de cause citée)?

Pour les élèves, le Barbare est cruel et voleur; pour les enseignants, il est sauvage et sanguinaire. Pour les deux groupes, la rencontre est destructrice et, pour les enseignants, il s'agit d'une période de massacres et de pillages. En ce qui concerne la thématique du temps, les Invasions sont atemporelles pour les jeunes, tandis que ce temps se représente pour les enseignants comme étant une période courte et brusque. Finalement, la représentation de la causalité de la chute de l'empire romain est, chez les élèves, absente et, chez les enseignants, unique et exogène, c'est-à-dire que les causes de l'effondrement de l'empire sont extérieures : les Invasions des Barbares. Mais ce n'est guère mieux ici : des travaux ont montré qu'au Québec aussi le texte, les images et les activités des manuels et guides du maître attribuaient l'évolution politique, le plus souvent, à des causes uniques, externes, stables et incontrôlables.

Le douzième chapitre analyse les divergences et ressemblances entre les structures des représentations que les deux échantillons (enseignants et élèves) se font de l'objet d'étude (le Barbare et les Invasions). Il y a une homogénéité des représentations : quel que soit le groupe d'appartenance des sujets, l'attitude envers l'objet est très généralement négative. (Osons une digression : tout comme la représentation du Barbare, celle de l'Islam est négative en Occident, surtout depuis les attentats terroristes du 11 septembre 2001. Seuls les aspects négatifs de l'Islam sont mis en lumière, même s'ils ne sont pas représentatifs de la réalité, de sa diversité dans le temps, l'espace et la société. Le musulman, peut-être même plus que l'immigrant, est devenu la figure de l'Autre. On pourrait se demander quelle classe sociale profite de ce racisme, mais ce serait pousser trop loin la digression.)

Dans la quatrième partie, *Penser l'autre*, l'auteur réfléchit au fait que l'enseignement de l'histoire entretient toujours un rapport étroit avec le concept d'altérité. Le treizième chapitre, *Les représentations sociales du Barbare, altérité et identité*, montre que le Barbare est cet Autre. Et l'auteur présente quelques exemples de catégorisations de l'Autre en se servant du Barbare. Bien sûr, l'image du Barbare est éminemment négative. L'invasion est, selon l'auteur, une crainte collective très ancienne et, face

à l'immigration, plusieurs personnes adoptent le même réflexe. Si bien que, au moment de la rencontre de l'Autre, bien des gens agissent d'une façon négative. L'autre est le Barbare-immigré, le non-citoyen. Subsidiairement, l'auteur soutient que c'est la Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen de 1789 qui a créé cette nouvelle catégorie de l'Autre. Il insiste aussi sur le fait qu'il y a, selon lui, homogénéité des représentations du Barbare et de la rencontre de l'Autre : même les représentations des enseignants – censés incarner le savoir savant – ne se distinguent pas du sens commun.

Le quatorzième chapitre présente *Le Barbare dans le savoir enseigné*. L'auteur observe l'image du Barbare dans les différents ouvrages et programmes d'enseignement des niveaux susmentionnés. Les anciens programmes (1985) présentaient les origines de la France comme étant une interaction entre différents groupes : les Celtes, les Gallo-Romains et les Germains. Ces groupes avaient créé la France en entrant en interaction. Cela amène l'auteur à dire que le Barbare était en nous (« nous, les Français »...). Toutefois, avec le nouveau programme (il y en a un aussi en France...) de 1995, le Barbare est exclu. C'est-à-dire qu'on présente les grandes Invasions, puis Clovis; les interactions entre groupes ont disparu. Ainsi, cette nouvelle façon de voir les choses gomme l'apport du Barbare à la société française; elle évacue cet Autre du passé. Dans les manuels d'histoire, aucune surprise : lorsque le Barbare apparaît, son portrait est dépréciatif.

« Est-ce à dire que l'apport des Barbares, hormis les destructions qu'ils accomplirent, fut tellement ténu qu'il est superflu d'en parler? Pourtant nous avons vu dans notre seconde partie que sur le plan culturel et politique, l'Europe toute entière fut transformée. Cette absence ou presque est d'autant plus regrettable que les Invasions barbares étaient une des premières occasions, au moins pour ce qui concerne l'histoire scolaire, de signaler la place de l'autre-étranger dans l'identité d'une société qui vit dramatiquement l'intrusion de l'autre. » (p. 252)

En fait, la comparaison des représentations (des Barbares et de la rencontre) des enseignants, des élèves et des manuels montre qu'elles sont toutes négatives. Cela permet à l'auteur d'affirmer que le concept d'altérité et de rencontre est absent ou, du moins, qu'il est difficile de l'imaginer, ce qu'il traduit en « exclu-

sion de l'autre-sujet-apprenant », car la redondance des documents « et du discours des manuels ne peut permettre aux sujets-apprenants d'exister avec leurs propres représentations, leurs doutes, leurs certitudes. L'apprentissage est visiblement pensé plus en fonction des manques existant chez les élèves que par rapport aux représentations. » (p. 263)

Le dernier chapitre présente un moyen pour pallier en partie ce manque dans l'enseignement : la situation-problème. L'auteur en revient à un ouvrage de Todorov (présenté plus tôt) qui met en relation plusieurs textes de différents auteurs dont les perceptions de l'autre s'opposent. Pour Dalongeville, la pluralité des points de vue et des significations est essentielle à une meilleure compréhension de l'Autre. Selon lui, la situation-problème permet d'atteindre deux niveaux de langage : l'Autre-passé et l'Autre-présent. Pour que l'apprenant fasse bien l'expérimentation de la situation, il doit y avoir plusieurs points de vue et, surtout, il doit y avoir une confrontation entre le point de vue du sujet et celui d'un agent historique.

« La situation-problème est nécessairement une reconstruction théorique et complexe proposée aux sujets-apprenants. La situation est complexe car elle met en jeu une pluralité de points de vue soit concordants, soit divergents, soit strictement contradictoires, et que la résolution du problème ne réside pas en la victoire simpliste d'un des points de vue, mais dans un dépassement dialectique qui intègre un certain nombre de ces points de vue. » (p. 276)

Or, le souci de produire un récit limpide (corroboré, voire illustré, par l'historiographie et par des témoignages d'époque) court-circuite toute problématisation (pourtant au centre de la démarche scientifique, de la pensée historienne), nuit au développement de la curiosité intellectuelle, de l'esprit critique et de la liberté de pensée, réintroduit le conformisme de la bonne réponse et la soumission au dogme, et conforte l'hétéronomie intellectuelle.

Cependant, une interaction cognitive naît en affrontant des points de vue différents. Cette interaction, s'il s'agit d'un exercice dynamique, d'un travail qui permet aux élèves d'être mentalement actifs, leur fera vivre des dissonances cognitives qui dynamiseront leur réflexion et leur permettront de changer leurs propres représentations sociales et de s'en forger de nouvelles. C'est cette interaction, ce conflit sociocognitif, qui empêche la reconduction d'une situation d'apprentissage par trop familière à l'issue de laquelle, à court terme, une minorité de « bons élèves » sera capable d'énoncer la bonne réponse en situation de contrôle scolaire, face à un protocole évaluatif qu'ils auront identifié comme tel, tandis que les mêmes vieilles représentations mal fondées ressortiront dans les autres occasions. L'histoire devient alors un rite initiatique qui impose aux élèves, comme le disait Piaget, l'ensemble des vérités communes qui ont déjà assuré la cohésion des générations antérieures et la reproduction sociale.

En somme, la lecture de ce maître-ouvrage suscite beaucoup d'interrogations et de remises en question en ce qui concerne le concept d'altérité et l'enseignement (et de façon encore plus aigüe pour les enseignants qui travaillent avec des élèves récemment arrivés au Québec et dont les multiples origines et identités les rendent exotiques les uns pour les autres), car Dalongeville propose une didactique de l'histoire porteuse de changements majeurs et salutaires, mais parfois douloureux, une approche exigeante dont le renouveau des programmes d'histoire s'est inspiré au Québec... à la diable, certes, et avec une coupable absence de moyens, mais quand même!

# Bourses et subventions 2006

## DES MEMBRES DU CRIFPE

### BOURSES OBTENUES EN 2006



**Étudiant / Étudiante**  
**Université**  
**Directeur/directrice**  
**Organisme subventionnaire**

**Anderson Araujo Oliveira**  
Université de Sherbrooke  
Yves Lenoir  
CRSH, Bourse de doctorat

**Étudiant / Étudiante**  
**Université**  
**Directeur/directrice**  
**Organisme subventionnaire**

**Isabelle Chouinard**  
Université de Sherbrooke  
Yves Couturier  
CRSH, Bourse de maîtrise

**Étudiant / Étudiante**  
**Université**  
**Directeur/directrice**  
**Organisme subventionnaire**

**Héloïse Côté**  
Université de Laval  
Denis Simard  
CRSH, Bourse de doctorat

**Étudiant / Étudiante**  
**Université**  
**Directeur/directrice**  
**Organisme subventionnaire**

**Isabelle Duval**  
Université Laval  
Érick Falardeau  
CRSH, Bourse de doctorat

**Étudiant / Étudiante**  
**Université**  
**Directeur/directrice**  
**Organisme subventionnaire**

**Marina Schwimmer**  
Université de Montréal  
Claude Lessard  
CRSH, Bourse de maîtrise

**Étudiant / Étudiante**  
**Université**  
**Directeur/directrice**  
**Organisme subventionnaire**

**Dominic Bizot**  
Université de Montréal  
Claudie Solar  
FQRSC, Bourse de doctorat

**Étudiant / Étudiante**  
**Université**  
**Directeur/directrice**  
**Organisme subventionnaire**

**Yannick Daoudi**  
Université de Montréal  
Thierry Karsenti  
FQRSC, Bourse de doctorat

**Étudiant / Étudiante**  
**Université**  
**Directeur/directrice**  
**Organisme subventionnaire**

**Salomon Tchameni Ngamo**  
Université de Montréal  
Thierry Karsenti  
Université de Montréal,  
Bourse rédaction doctorat

**Étudiant / Étudiante**  
**Université**  
**Directeur/directrice**  
**Organisme subventionnaire**

**Sylvie Barma**  
Université Laval  
Louise Guilbert  
Fondation de l'Université Laval,  
Bourse de doctorat

**FÉLICITATIONS À TOUS LES LAURÉATS !**

## SUBVENTIONS OBTENUS EN 2006

<b>Chercheurs / Co-chercheurs</b> <b>Organisme subventionnaire</b> <b>Projet</b>	<b>Olivier Dezutter</b> , L. Lafontaine, L. Thomas et S. Richard CRSH 2006-2006. 1 an- Langues officielles L'appropriation d'un nouveau curriculum par les enseignants, étude d'un cas de formation continue pour les enseignants de français en milieu minoritaire au Nouveau-Brunswick
<b>Chercheurs / Co-chercheurs</b> <b>Organisme subventionnaire</b> <b>Projet</b>	<b>Cecilia Borges</b> FQRSC 2006-2009 - Nouveaux chercheurs Pratiques enseignantes en éducation physique et à la santé (EPS) et réforme de l'enseignement secondaire au Québec
<b>Chercheurs / Co-chercheurs</b> <b>Organisme subventionnaire</b> <b>Projet</b>	<b>Cecilia Borges</b> CRSH-Ordinaires Réforme de l'éducation et transformation de pratiques enseignantes en éducation physique
<b>Chercheurs / Co-chercheurs</b> <b>Organisme subventionnaire</b> <b>Projet</b>	<b>Serge Larivée</b> FQRSC 2006-2009 - Nouveaux chercheurs Étude des caractéristiques sociodémographiques et des motivations de parents au regard des situations d'implication qu'ils privilégient dans le cheminement scolaire de leur enfant
<b>Chercheurs / Co-chercheurs</b> <b>Organisme subventionnaire</b> <b>Projet</b>	<b>Johanne Lebrun</b> FQRSC 2006-2009 - Nouveaux chercheurs Étude des dispositifs didactiques sous-jacents aux manuels scolaires approuvés pour l'enseignement de l'univers social au primaire
<b>Chercheurs / Co-chercheurs</b> <b>Organisme subventionnaire</b> <b>Projet</b>	<b>Carole Raby</b> FQRSC 2006-2009 - Nouveaux chercheurs Analyse des facteurs qui influencent le processus d'intégration pédagogique des TIC des enseignants du primaire
<b>Chercheurs / Co-chercheurs</b> <b>Organisme subventionnaire</b> <b>Projet</b>	<b>Jean-Guy Blais</b> FQRSC 2006-2010 Systèmes, technologies et modèles de mesure pour l'évaluation en éducation
<b>Chercheurs / Co-chercheurs</b> <b>Organisme subventionnaire</b> <b>Projet</b>	<b>Olivier Dezutter</b> , L. Thomas, C. Deaudelin, J. Desjardins, G. Samson CRSH Ordinaires L'évaluation des compétences en langues et en sciences au premier cycle du secondaire. Étude comparative des pratiques enseignantes centrées sur la régulation des apprentissages
<b>Chercheurs / Co-chercheurs</b> <b>Organisme subventionnaire</b> <b>Projet</b>	<b>Philippe Maubant</b> , F. Lacourse, J. Lebrun, Y. Lenoir CRSH Ordinaires Fondements des savoirs mobilisés dans la pratique d'enseignement chez les enseignants du primaire au Québec : À quels fondements des savoirs les enseignants québécois recourent-ils dans leurs pratiques d'enseignement ?
<b>Chercheurs / Co-chercheurs</b> <b>Organisme subventionnaire</b> <b>Projet</b>	<b>Bernard Terrisse</b> , F. Larose, S. Larivée, J. Bédard CRSH Ordinaires Les compétences attendues des parents dans le cheminement scolaire de leurs enfants selon divers types d'implication en vue de favoriser leur réussite : perceptions de parents, d'enseignants et de directions d'école

**Chercheurs / Co-chercheurs**  
**Organisme subventionnaire**  
**Projet**

**Chercheurs / Co-chercheurs**  
**Organisme subventionnaire**  
**Projet**

**Denis Jeffrey**  
CRSH  
Soutien pour enseignants en insertion professionnelle

**Clermont Gauthier**  
CRSH  
Les pratiques des formateurs en formation initiale à l'enseignement au Québec

# Vient de paraître

## *Apprendre à enseigner : une identité professionnelle à développer.*

Marie-Claude Riopel. Les Presses de l'Université Laval

Cet ouvrage raconte le long processus identitaire vécu par une dizaine d'étudiants en formation initiale à l'enseignement sur une période de trois ans. Pour l'auteure, l'entrée dans la carrière enseignante s'effectue bel et bien au début de la formation initiale. Ainsi, la naissance d'une identité professionnelle ne se produit pas soudainement à la fin de la formation initiale lorsque l'étudiant prend ses fonctions dans une école, mais se déroule petit à petit durant plusieurs années. C'est dire, alors, qu'au coeur de l'identité professionnelle enseignante se trouve une personne en apprentissage. Étant engagé dans une démarche de formation, l'étudiant développe progressivement un rapport avec des aspects de l'enseignement qui jusqu'alors l'interpellaient peu : l'école comme institution, les enfants comme élèves, le travail d'enseignement et les responsabilités qu'il comporte, etc. Dans certains travaux réalisés dans des cours à l'université, l'étudiant révèle-t-il des indices de ces rapports ? Laisse-t-il des traces témoignant de l'image qu'il a de ces nouvelles réalités et de lui-même ? Cette étude propose de saisir ces indices et d'en dégager les particularités. Elle s'adresse à des formateurs préoccupés par la reconnaissance et l'accompagnement du processus identitaire tel qu'il se produit chez l'étudiant durant sa formation.



## ***Le matériel didactique et pédagogique : soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative***

Sous la direction de Johanne Lebrun, Johanne Bédard, Abdelkrim Hasni et Vincent Grenon.



À titre de médium, le matériel didactique et pédagogique se situe à la confluence des interactions qui s'instaurent entre l'enseignant, l'élève et les objets d'apprentissage. La question du rapport que les praticiens établissent avec les divers matériels s'avère cruciale car ce rapport induit la sélection et les modalités d'utilisation du matériel et affecte les contextes d'enseignement-apprentissage. Les textes abordent :

- la question des multiples fonctions du manuel scolaire et de leurs apports au processus d'enseignement-apprentissage et au développement professionnel des enseignants;
- les caractéristiques pédagogiques et didactiques de certains matériels et leurs incidences potentielles sur les apprentissages des élèves;
- les fonctions et l'utilisation d'autres matériels dont le matériel numérique.

L'ouvrage jette les bases d'une réflexion approfondie sur l'étude du rapport d'appropriation des enseignants et des futurs enseignants au matériel didactique et pédagogique.

## ***La collaboration entre travailleuses sociales et infirmières Éléments d'une théorie de l'intervention interdisciplinaire***

Yves Couturier



Alors que les appels se font de plus en plus pressants pour engager la collaboration entre professionnels afin de résoudre des problèmes dont la complexité ne cesse de croître, l'interdisciplinarité fait l'objet de plusieurs critiques, qui expriment souvent autant de déceptions. Cet ouvrage ne cherche pas à dire pourquoi travailleuses sociales et infirmières devraient travailler davantage ensemble, mais bien comment elles le font concrètement, au fil de jours. En fait, le livre permet au lecteur de suivre pas à pas un travail de théorisation de l'intervention interdisciplinaire à partir des conceptions pratiques, partagées en totalité ou en partie, de l'intervention. Le praticien, provenant tant du travail social que des sciences infirmières, trouvera dans ce livre une façon d'exposer les coups de main au cœur de sa pratique professionnelle. Par exemple, la dimension relationnelle de sa pratique est ici largement exposée. Et le chercheur s'intéressant à l'analyse des pratiques professionnelles dans les métiers relationnels trouvera une théorisation de l'intervention interdisciplinaire novatrice permettant d'inscrire des pratiques professionnelles effectives dans un contexte social marquée à la fois par l'interventionnisme et par l'interdisciplinarité. S'inspirant de la sociologie du travail et des sciences du langage, l'auteur observe avec attention la pragmatique de l'intervention interdisciplinaire dans les métiers relationnels.

Erratum : une erreur s'est glissée lors de la publication du dernier bulletin, le texte du nouveau livre du professeur Yves Couturier ne correspondait pas à l'image du livre. Toutes nos excuses à l'auteur et à nos lecteurs.

**Thierry Karsenti**  
 Directeur du CRIFPE  
 Secrétariat : Linda Mainville  
 U. de Montréal  
 (514) 343-7880

**Denis Jeffrey**  
 Directeur du CRIFPE-Laval  
 Secrétariat : Nathalie Racine  
 U. Laval  
 (418) 656-3730

**Claude Lessard**  
 Directeur du LABRIPROF  
 Secrétariat : Micheline Goulet  
 U. de Montréal  
 (514) 343-6411

**Yves Lenoir**  
 Directeur du CRIE  
 Secrétariat : Lise Hermon  
 U. de Sherbrooke  
 (819) 821-8000 poste 1091

Nous invitons tous les lecteurs du bulletin *Formation et profession* à visiter le site du Centre à l'adresse [www.crifpe.ca](http://www.crifpe.ca)

## Les membres du CRIFPE

### Chercheurs réguliers

**Anadón, Marta Élisal** UQAC  
**Bédard, Johanel** U. de Montréal  
**Brassard, André** U. de Montréal  
**Brodeur, Monique** UQAM  
**Cardin, Jean-François** U. Laval  
**Chartrand, Suzanne-G.** U. Laval  
**Couturier, Yves** U. de Sherbrooke  
**Deaudelin, Colette** U. de Sherbrooke  
**Desbiens, Jean-François** U. de Sherbrooke  
**Falardeau, Érick** U. Laval  
**Gauthier, Clermont** U. Laval  
**Gervais, Colette** U. de Montréal

**Gohier, Christianel** UQAM  
**Hasni, Abdelkrim** U. de Sherbrooke  
**Jeffrey, Denis** U. Laval  
**Kalubi, Jean-Claudel** U. de Sherbrooke  
**Karsenti, Thierry** U. de Montréal  
**Larose, François** U. de Sherbrooke  
**Lebrun, Johanel** U. de Sherbrooke  
**Lessard, Claude** U. de Montréal  
**Lenoir, Yves** U. de Sherbrooke  
**Martin, Daniel** UQAT  
**Martineau, Stéphane** UQTR

**Marzouk, Abdellahl** UQAR  
**Maubant, Philippe** U. de Sherbrooke  
**Mellouki, M'hammed** U. Laval  
**Mujawamariya, Donatille** U. d'Ottawa  
**Pelletier, Guy** U. de Montréal  
**Saint-Jacques, Diane** U. de Montréal  
**Savoie-Zajc, Lorraine** UQAO  
**Simard, Denis** U. Laval  
**Solar, Claudie** U. de Montréal  
**Spallanzani, Carlo** U. de Sherbrooke  
**Tardif, Maurice** U. de Montréal

### Chercheurs associés

**Beaudoin, Huguette** U. Laurentienne  
**Bélanger, Jean-D.** U. Laval  
**Biron, Diane** U. de Sherbrooke  
**Blais, Jean-Guy** U. de Montréal  
**Boivin, Marie-Claude** U. de Montréal  
**Borges, Cecilia** U. de Montréal  
**Bouchamma, Yamina** U. de Moncton  
**Boudreau, Pierre** U. d'Ottawa  
**Boutet, Marc** U. de Sherbrooke  
**Carignan, Nicole** UQAM  
**Correa Molina, Enrique** U. de Sherbrooke  
**Crespo, Manuel** U. de Montréal  
**David, Robert** U. de Montréal  
**Dembélé, Martial** U. de Montréal

**Desjardins, Julie** U. de Sherbrooke  
**Desrosiers, Pauline** U. Laval  
**Dezutter, Olivier** Sherbrooke  
**Éthier, Marc-André** U. de Montréal  
**Gérin-Lajoie, Diane** U. de Toronto  
**Guérette, Charlotte** U. Laval  
**Guilbert, Louise** U. Laval  
**Guillemette, François** UQAR  
**Hébert, Manon** U. de Montréal  
**Hrimech, Mohamed** U. de Montréal  
**Laurier, Michel D.** U. de Montréal  
**Lebrun, Johanel** U. de Sherbrooke  
**Larrivée, Serge** U. de Montréal

**Legendre, Marie-Françoise** U. de Montréal  
**Loiola, Francisco** U. de Montréal  
**Lepage, Michel** U. de Montréal  
**Malo, Annie** UOttawa  
**Montgomery, Cameron** U. d'Ottawa  
**Mukamurera, Joséphine** U. de Sherbrooke  
**Nault, Thérèse** UQAM  
**Portelance, Liliane** UQTR  
**Presseau, Annie** UQTR  
**Raby, Carole** UQAM  
**Samson, Ghislain** U. de Sherbrooke  
**Sasseville, Bastien** UQAR  
**Terrisse, Bernard** UQAM

Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante

Faculté des sciences de l'éducation, Pavillon Marie-Victorin, Université de Montréal  
 90, Vincent d'Indy, Montréal (Québec), Canada H2V 2S9

Courriel : [crifpe.scedu@umontreal.ca](mailto:crifpe.scedu@umontreal.ca)

