

# *Revisiter les pratiques pédagogiques en intégrant la tablette au cours de français*

## Contexte numérique

**Sandrine Geuquet**

Informations collectées en 2015 dans le cadre de la rédaction du mémoire rédigé par Sandrine Geuquet « Quel curriculum MTIC dans la formation initiale des enseignants en Fédération Wallonie Bruxelles ? », en vue de l'obtention du grade de Master en Sciences de l'Éducation à finalité spécialisée en Enseignement.

ULg. Aout 2015

### Table des matières

<b>Contexte numérique .....</b>	<b>2</b>
<b>1 Situation dans l'Union européenne.....</b>	<b>2</b>
1.1 État des lieux .....	2
1.2 Recommandations de l'UE .....	4
<b>2 Le point de vue de l'UNESCO .....</b>	<b>6</b>
2.1 Conférence de Qingdao.....	6
2.2 Un intérêt croissant pour les TICE .....	7
2.2.1 Avantages à inclure les TIC dans l'enseignement .....	7
2.2.2 Pourquoi et comment inclure les TIC dans les écoles ? .....	7
2.2.3 Référentiel de compétences publié par l'UNESCO.....	8
<b>3 Le Québec, souvent pris en exemple.....</b>	<b>10</b>
<b>INGRÉDIENTS .....</b>	<b>10</b>
3.1 État des lieux .....	10
3.1.1 Formation initiale des enseignants québécois et MTIC .....	11
3.1.2 Curriculum MTIC pour les futurs enseignants québécois .....	12
<b>4 Quid de la Fédération Wallonie Bruxelles ? .....</b>	<b>13</b>
4.1 Place des MTIC dans les écoles primaires et secondaires .....	13
4.1.1 Éducation aux médias et TIC dans les « socles de compétences » .....	15

## 1 Situation dans l'Union européenne

Dans cette partie, nous ferons une rapide photographie de la situation des MTIC dans les pays de l'Union Européenne. Cette photographie se veut un état des lieux sur base des études proposées par diverses institutions européennes au cours des dernières années. La tablette ayant fait son apparition sensiblement en même temps que le tableau blanc interactif, nous pensons que prendre en compte les études au-delà de 2009 ne serait pas directement opportun pour la présente recherche. Nous parcourons également les différentes organisations de la formation initiale des enseignants et la place des MTIC dans le programme de ces organisations. Enfin, nous nous attarderons sur les recommandations de ces organisations quant à la place des nouvelles technologies et des médias dans ce curriculum de formation.

### 1.1 État des lieux

Comme le soulignait en 2011 le rapport Eurydice « Chiffres clés de l'utilisation des TIC pour l'apprentissage et l'innovation à l'école en Europe », les nouvelles technologies sont aujourd'hui inéluctables dans le monde de l'éducation. Tout d'abord parce que les élèves et leur famille sont connectés et que l'utilisation de l'ordinateur est quotidienne, ensuite parce qu'il y a une volonté politique, à l'échelle européenne, de faire entrer le monde de l'éducation dans l'ère numérique.

Les indicateurs du rapport décrivent une population (et, en particulier, une population scolaire) totalement intégrée dans un monde multimédia.

- La pertinence du PIB par habitant en tant que facteur déterminant de la présence d'ordinateurs à la maison diminue et un nombre croissant de ménages avec enfants possède des ordinateurs (...). Dans le même temps, il reste d'importantes disparités entre les pays.
- Une aide financière publique spécifique pour l'achat d'équipement TIC à des fins éducatives est fournie dans un tiers des pays européens, mais il n'existe pas de corrélation directe entre la mise à disposition d'une aide financière publique et la présence d'ordinateurs dans les ménages.
- **L'accès aux ordinateurs et à l'internet à la maison pour les loisirs est assez répandu (...) et les élèves les utilisent tous les jours (...). L'utilisation de l'ordinateur à la maison pour les travaux scolaires est cependant beaucoup plus faible, avec une différence de quelque 30 points de pourcentage (...).**

(Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2011, p. 9)

Le conseil européen de Lisbonne de 2000 pointait déjà l'importance cruciale de développer le secteur des technologies de l'information (Parlement européen, 2000) et, en 2013, la commission lançait un nouveau programme sur le même sujet. Nommé « Ouvrir l'éducation », ce programme vise à « *stimuler l'innovation et les compétences numériques dans les écoles et les universités.* » (Commission Européenne, 2013, p. 1). L'auteur du document de travail de cette commission semblait s'étonner que 63% des élèves de neuf ans étudient (encore) dans des écoles non connectées et que seulement 25% des étudiants suivent les cours de professeurs formés aux compétences digitales.

Literature and practices show that Europe is not fully reaping the potential offered by new technologies and the upsurge across the globe of digital content, including OER, to improve the efficiency, accessibility and equity of its education, training and learning systems. 63% of nine year olds do not study at a highly digital equipped school and only 20 to 25% of students are taught by digital confident and supportive teachers.

(Opening Up Education, 2013, p. 3)

Dans ce même document, Il est souligné qu'un système éducatif et de formation coupé du monde digital ne fournit pas à la société et l'économie du 21<sup>e</sup> siècle les compétences numériques nécessaires et de risquer que les citoyens européens soient défavorisés quant à l'employabilité dans un marché du travail désormais mondialisé. Cet écart de compétences se reflète également dans l'accès aux savoirs. Les citoyens européens risqueraient ainsi d'être moins bien formés et de ne pouvoir trouver leur place dans une société en perpétuelle mutation. Ce constat est également très interpellant au niveau national puisque le Digital Agenda Scoreboard publié en juin 2015 place la Belgique dans le top 4 des pays ayant l'économie numérique la plus avancée...

Figure 2 - Index économie numérique, juin 2015 – Source : European Commission, Digital Agenda Scoreboard, 2015

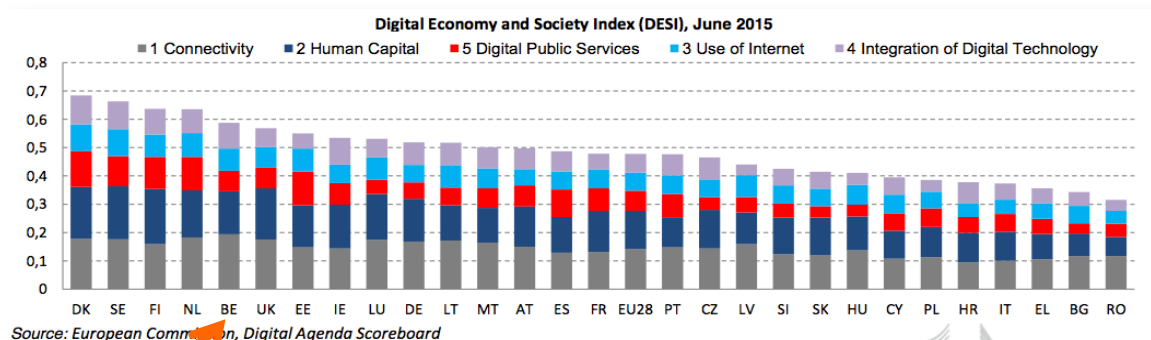
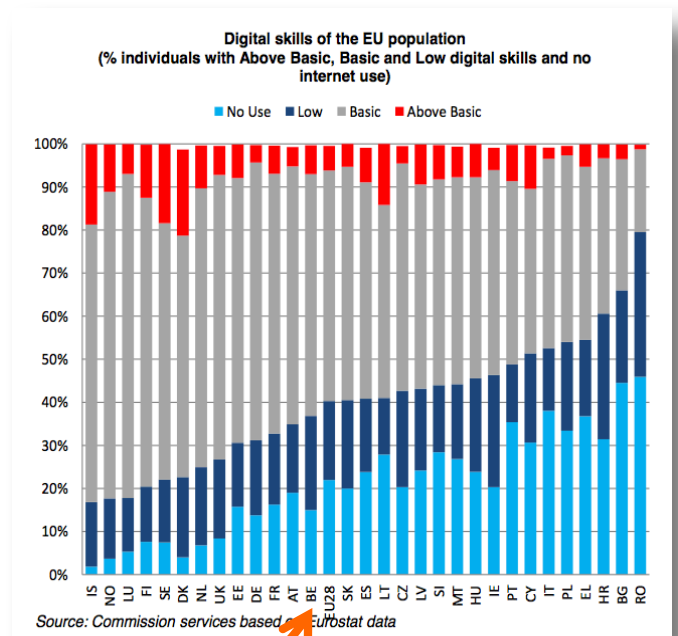


Figure 1 - Compétences numériques de la population de l'UE – Source : European Commission, Digital Agenda Scoreboard, 2015

Notre score dégringole par contre à la treizième place quand il s'agit de mesurer les compétences numériques de base des citoyens (Digital Agenda Scoreboard, 2015).

Cette situation dichotomique qui place l'économie digitale au centre, mais qui peine à déployer les moyens éducatifs pour pouvoir l'assumer pleinement est également au centre des préoccupations du réseau Eurydice. Androulla Vassiliou, Commissaire européenne chargée de l'éducation, de la culture, du multilinguisme et de la jeunesse, rappelle qu'« un autre défi majeur concerne la nécessité de soutenir davantage l'intégration des compétences transversales telles que les TIC, l'entrepreneuriat et l'éducation civique dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. »

(Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2012, p. 3)



Un peu plus loin, ce rapport intitulé « Développer les compétences clés à l'école en Europe : défis et opportunités pour les politiques en la matière » rappelle que « *les objectifs éducatifs les plus courants dans les documents stratégiques relatifs à la compétence numérique consistent à améliorer l'intégration des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage, à doter les élèves des compétences en TIC nécessaires, à offrir une formation en TIC aux enseignants et à améliorer l'infrastructure des TIC dans les écoles.* » (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2012, p. 14).

En effet, toujours selon ce même rapport, presque tous les pays européens ont mis sur pied un « plan d'attaque » pour promouvoir les compétences numériques, ce qui se traduit par des chiffres confortables... dans la théorie. Dans la plupart des pays de l'UE, les TIC ont bel et bien pris une place conséquente dans le quotidien des résidents. Cependant, elles peinent à entrer dans les pratiques pédagogiques des enseignants. Ainsi, Kozma rappelle « *qu'une étude menée sur les directeurs d'écoles et les enseignants dans 27 pays européens a observé que près de 100 % des écoles ont accès à des ordinateurs et 96 % à l'Internet (Empirica, 2006). Près de 100 % des enseignants européens ont utilisé des ordinateurs et presque tous ont utilisé l'Internet. Cependant, l'utilisation des ordinateurs par les enseignants était le plus souvent liée à la préparation des cours, 89 % des enseignants répondant à l'enquête affirmant qu'ils avaient utilisé l'ordinateur à cette fin au cours des 12 mois précédents. En outre, si 74 % avaient utilisé l'ordinateur en classe, 63 % ont déclaré qu'ils l'avaient fait à l'appui d'exposés. 66 % des répondants ont déclaré qu'ils avaient fait utiliser les ordinateurs par les élèves en classe au cours de l'année précédente, mais 62 % d'entre eux ont également déclaré qu'ils les utilisaient pour moins de 25 % de leurs cours.* » (Kozma, 2013, p. 20)

## 1.2 Recommandations de l'UE

Comme constaté ci-dessus, l'Europe est bigarrée quant à la formation aux MTIC. Pourtant, il semble crucial pour l'Union européenne, au vu de l'importance que revêt cette compétence au niveau socioéconomique, d'amener ses citoyens à un niveau de maîtrise suffisant. Pour ce faire, elle mise sur l'éducation et souhaite faire entrer chaque état membre pleinement dans l'ère numérique. Ainsi, elle émet régulièrement des recommandations dans lesquelles elle souligne :

- **l'impact d'une volonté politique** – au niveau central, local et institutionnel – pour améliorer les infrastructures « TIC » dans l'éducation. Le rapport « Survey of schools : ICT in Education » de 2013 précise que sans matériel, les écoles ne sauraient entrer dans le numérique. Elles ont donc besoin de matériel : TBI, matériel nomade (ordinateurs portables, tablettes,...) Cette infrastructure ne peut se faire sans accompagnement complémentaire (voir ci-dessous) ;
- **le besoin d'augmenter l'utilisation du numérique pendant les leçons** pour améliorer le sentiment de compétence et les compétences mêmes des étudiants dans le numérique. Ce besoin ne saura être comblé que si les professeurs eux-mêmes prennent confiance dans leurs compétences numériques ;
- le fait qu'il n'existe pas une seule bonne façon d'implémenter les TIC dans une école. Il est donc crucial de **combinaison des façons de faire** et surtout **d'impliquer le corps professoral** dans le processus en promouvant les bonnes pratiques et en soutenant la collaboration ;
- l'importance d'un **environnement performant** dans lequel les professeurs peuvent **évoluer**, la technique ne doit pas être un frein. L'UE souligne donc l'importance de rendre disponible des coordinateurs TIC ;

- à chaque niveau d'implémentation, **le professeur reste la clé de voute** qui doit supporter tous ces changements de pratique. Il est donc primordial de mettre l'accent sur sa **formation**, tant la formation initiale que celle en cours de carrière.

La « recette » suggérée par l'UE repose sur l'approche des 5C (en anglais dans le texte) :

- **Capacity building** – construction de capacité par des investissements durables dans le développement professionnel des enseignants
- **Concrete support measures** – mesures concrètes de soutien des politiques mises en œuvre dans les écoles
- **Combined policies and actions** – Actions et politiques combinées, dans les divers domaines politiques par une approche systémique
- **Country-specific support** – soutien adapté au pays compte tenu de la grande diversité des profils « TIC » des pays de l'UE
- **Competence development** – développement des compétences : les quatre actions précitées visent à augmenter directement et considérablement les compétences numériques des jeunes

(European Commission/European Schoolnet/University of Liège, 2013).

Les systèmes éducatifs doivent s'adapter afin de contribuer à remédier à cette situation. Compte tenu d'une évolution constante de la technologie, les enseignants ont régulièrement besoin d'aide afin de se tenir à jour au moyen de programmes et de supports de formation professionnelle pertinents.

- La culture numérique est principalement enseignée par des enseignants spécialisés dans les TIC au niveau secondaire, mais dans environ 50 % des pays, elle est aussi dispensée par des enseignants spécialisés tels que des professeurs de mathématiques ou de sciences (voir Figure D2).
- Environ un tiers de l'ensemble des élèves européens fréquentent des écoles dans lesquelles les chefs d'établissement affirment avoir des difficultés à pourvoir les postes d'enseignants en TIC vacants (voir Figure D3).
- Bien que les TIC figurent dans les réglementations sur la formation des enseignants, les compétences pédagogiques pratiques dans ce domaine sont rarement une préoccupation du niveau central (voir Figures D4 et D5).
- (...)

(Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2011, p. 14)

---

## 2 Le point de vue de l'UNESCO

---

Dans le présent chapitre, nous verrons que l'inclusion des TIC dans l'enseignement est également l'apanage de l'UNESCO. En effet, les nouvelles technologies sont perçues comme un facteur favorisant l'égalité sociale, l'équité entre les enfants du monde entier et la possibilité d'amener la connaissance dans des parties reculées du globe.

### 2.1 Conférence de Qingdao

Du 23 au 25 mai 2015, se tenait à Qingdao, en Chine, la Conférence Internationale sur les TIC et sur l'Education post-2015. Cette conférence a débouché sur un texte fédérateur : la bien nommée déclaration de Qingdao sur les TIC et l'Éducation post-2015.

Que trouve-t-on dans cette déclaration qui vise à mener l'école d'aujourd'hui dans l'ère numérique ? Tout d'abord, il est bon ici de rappeler que cette déclaration vise tous les pays des Nations Unies et que le challenge de l'éducation dans les pays du tiers monde est crucial, non pour une question de compétitivité mais pour une simple question de survie et de développement local des sociétés. Cette déclaration incluant spécifiquement les TIC est une réaffirmation de « *la vision nouvelle de l'Éducation 2030 énoncée dans la Déclaration qui a été adoptée au Forum mondial de l'éducation 2015 à Incheon, en République de Corée, et dont les piliers principaux sont l'accès, l'équité et l'inclusion, ainsi que la qualité et les résultats de l'apprentissage, dans la perspective d'un apprentissage tout au long de la vie.* » (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, 2015). Les TIC sont vues comme un facteur primordial d'inclusion, notamment grâce à l'accès à des ressources éducatives et à des solutions libres donnant l'opportunité à tous de suivre un apprentissage de qualité.

Nous soulignons la valeur des solutions fondées sur les TIC qui assurent que, au lendemain de conflits ou de catastrophes naturelles entraînant la destruction d'écoles ou d'universités, ou l'impossibilité d'un fonctionnement normal, le droit à l'éducation est appliqué. Par conséquent, nous invitons les gouvernements, les organisations internationales, les organisations non-gouvernementales et les fournisseurs de technologie à coopérer dans l'élaboration et la mise en place des solutions les plus appropriées, rapidement, efficacement et dès que nécessaire.

(Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, 2015)

Cette déclaration débouche sur une invitation à la coopération internationale concernant trois activités dans le domaine des TIC dans l'éducation, en cohérence avec « Education 2030 » :

1. un fonds international pour soutenir les pays en développement, en particulier les pays les moins avancés, dans l'utilisation des TIC pour atteindre les objectifs nationaux en éducation ;
2. un réseau international d'expertise et de partage des connaissances sur l'utilisation des TIC dans l'éducation, incluant notamment les instituts et les centres spécialisés sous l'égide de l'UNESCO, destiné à trois groupes d'utilisateurs : les décideurs, les chercheurs et les enseignants ; et
3. une plateforme de partage des bonnes pratiques et des enseignements tirés des innovations éducatives s'appuyant sur la technologie.

(Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, 2015)

## 2.2 Un intérêt croissant pour les TICE

Cette conférence est la suite logique d'un intérêt allant croissant de l'UNESCO quant aux possibilités éducatives des TIC. Ainsi, un rapport de 2013 mettait l'accent sur le lien unissant politique des TIC et transformation de l'éducation. Ce rapport souligne notamment le besoin des instances dirigeantes de quantifier, objectiver la réelle plus-value des TIC dans l'éducation.

Jusqu'à présent, les études menées sur l'impact des TIC actuelles l'ont été dans des systèmes éducatifs qui, comme d'autres composantes de la société et de l'économie, ont été fortement axés sur le paradigme de la production de masse. Le plus souvent, la recherche s'est attachée jusqu'à présent à examiner l'impact des TIC sur des objectifs traditionnels, du fait qu'elles étaient utilisées dans des classes traditionnelles. Les résultats de ces travaux peuvent orienter des politiques et des pratiques visant une efficacité ou une efficacité des systèmes définis dans le cadre du paradigme actuel. Cependant, la recherche n'a aujourd'hui que peu à dire du rôle des TIC dans un nouveau paradigme éducatif et de son rôle dans la transformation de l'éducation. Il s'agit d'une recherche sur ce qu'est l'éducation, et non sur ce qu'elle pourrait être.

(Kozma, 2013, p. 17)

### 2.2.1 Avantages à inclure les TIC dans l'enseignement

En effet, force est de constater que le lien entre TIC et apprentissages est, au mieux fluctuant, au pire, inexistant (Mooij, Steffens, & Andrade, 2014). L'Unesco relève cependant d'autres avantages à inclure les TIC dans les pédagogies, à commencer par l'équité entre filles et garçons. Les filles ayant accès aux TIC développent non seulement une meilleure connaissance des matières scolaires, mais aussi leurs compétences liées aux nouvelles technologies, riches du point de vue de l'employabilité.

Ensuite, les TIC permettent aux enseignants d'aller vers des pratiques pédagogiques novatrices qui amènent leurs étudiants à des réflexes à haute demande cognitive telles la collecte de données pour un projet de recherche, la réunion d'informations sur un sujet donné (un autre pays ou une autre culture par exemples) et la collaboration sur un projet avec des élèves d'autres pays.

Les TIC ont également l'incroyable avantage de pouvoir offrir des ressources éducatives à des élèves éloignés de système scolaire efficace, concurrençant sur ce point les médias traditionnels comme la radiotélévision.

L'Unesco souligne donc l'importance d'amener les TIC dans les écoles des pays en voie de développement, pour arriver au ratio tenu par la Norvège, qui compte moins de cinq élèves par ordinateur dans près de 60% des écoles ou de la Finlande, du Danemark, de Singapour, de Hong-Kong et de la province canadienne de l'Ontario où 80% des établissements scolaires présentent un ratio de moins de neuf élèves par ordinateur. À titre de comparaison, au Chili, en Afrique du Sud, en Thaïlande et en Fédération de Russie, dans la majorité des écoles, ce chiffre est de 20 à 40 élèves par ordinateur (Kozma, 2013, pp. 17-20).

### 2.2.2 Pourquoi et comment inclure les TIC dans les écoles ?

Le même rapport s'inquiète sur ce que l'on fait des TIC une fois implantées dans les établissements et l'auteur, Robert Kozma, de rappeler que, à Singapour comme en Afrique du Sud, « *les trois pratiques pédagogiques les plus courantes dans les classes consistaient à faire remplir des fiches par les élèves, à travailler au même rythme et dans le même ordre et à répondre à des tests.* » (ibid.) Ces pratiques

sommaires tranchent cruellement avec ce qui est effectivement demandé et réalisé dans les entreprises et qui est aujourd'hui considéré comme essentiel à la réussite des affaires.

Cet état des lieux de 2013 fait écho aux propositions de la déclaration de Qingdao évoquée plus haut et souligne l'importance d'un plan systémique à l'échelle internationale et nationale pour inclure les TIC dans l'enseignement.

Ainsi, il est intéressant de noter que dans les études de cas réalisées, – Singapour, Uruguay, Jordanie, Namibie et Rwanda –, les états interrogés relèvent comme avantages les bénéfices économiques que l'inclusion des TIC dans les pédagogies pourraient apporter.

Kozma relève alors comme facteurs favorables à l'inclusion des TIC dans les écoles : le soutien politique, les dispositions institutionnelles propres à mettre le projet en œuvre, la capacité du pays à mettre en œuvre des stratégies nationales et, last but not least !, le perfectionnement professionnel des enseignants (Alnoaimi, Hinostroza, Issacs, Kozma, & Wong, 2013). Ainsi, que ce soit dans n'importe quel pays du monde, l'inclusion des TIC repose bel et bien sur les trois piliers que sont l'infrastructure, la volonté politique et la formation des enseignants.

### 2.2.3 Référentiel de compétences publié par l'UNESCO

Quand l'implantation des TIC est une réalité, il est primordial d'accompagner les professeurs dans leur utilisation. En vue de promouvoir une utilisation efficace des TIC en milieu scolaire, l'UNESCO a publié en 2011 une version actualisée de son « référentiel de compétences pour les enseignants ». (Unesco, 2011) Il est intéressant de noter que celui-ci est issu d'un partenariat avec des acteurs privés comme Microsoft, CISCO, Intel et ISTE et que Microsoft est associé au copyright du document...

Ce référentiel se décompose en une matrice de 18 modules, croisant les trois approches de l'enseignement fondées sur le renforcement des capacités humaines, - à savoir l'alphabétisation technologique, l'approfondissement des connaissances et la création des connaissances -, avec les six aspects de l'activité enseignante, - soit la place des TIC dans l'éducation, les programmes et évaluation, la pédagogie, les TIC dans leur maîtrise technique, l'organisation et l'administration et la formation professionnelle.

#### 2.2.3.1 Six activités et trois niveaux de maîtrise

On trouve pour ces six catégories d'activités trois niveaux de maîtrise.

Si nous prenons comme exemple l'activité portant sur la maîtrise des TIC à proprement parler, le niveau « alphabétisation » propose une maîtrise des outils de base, l'enseignant doit par exemple pouvoir réaliser un document à l'aide d'un traitement de texte et le projeter sur le TBI tout en donnant cours.

Au niveau supérieur, soit le niveau « approfondissement des connaissances », il est demandé à l'enseignant, par exemple, d'inclure du matériel multimédia à son cours comme des vidéos trouvées sur Internet, ou de pouvoir utiliser un appareil dédié comme un capteur de fréquence cardiaque qui transmet les données à un tableur.

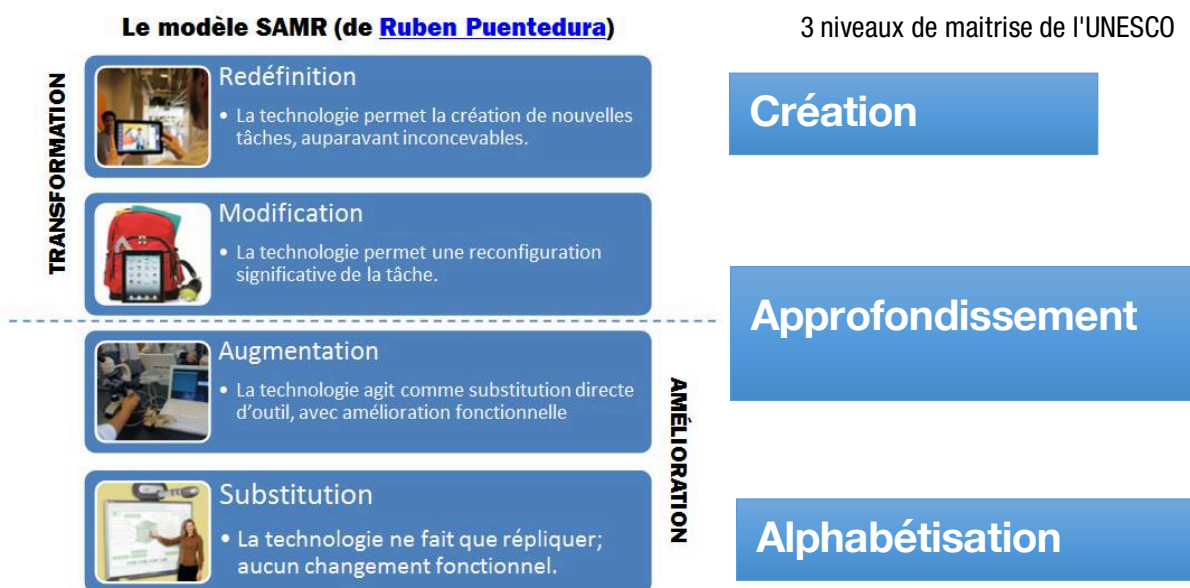
Lors du troisième niveau de maîtrise « Création de connaissances », les enseignants amènent les élèves à utiliser les nouvelles technologies en vue de produire des connaissances. Ainsi, ils devront être



capables de se renseigner par eux-mêmes sur un sujet de société, d'analyser à l'aide d'un tableur des données, de créer à l'aide d'applications graphiques des affiches, de produire des vidéos,...

À ce dernier niveau, il est demandé aux professeurs de collaborer avec ses pairs à travers un projet interdisciplinaire fondé sur les TIC. Le professeur assure le suivi et l'accompagnement des élèves dans l'objectif que ces derniers soient dans une démarche socioconstructiviste qui les amènent être acteur de leurs savoirs. Pour ce faire, il doit être capable d'utiliser à bon escient l'environnement numérique de travail de l'école pour permettre aux élèves de stocker, partager et développer leur travail en collaboration... (Unesco, 2011)

Nous pouvons rapprocher cette typologie des compétences en trois niveaux du modèle SAMR de Puentedura (2009). En effet, ce dernier prévoit un premier niveau de maîtrise qui vise à une substitution des activités. Ensuite, l'augmentation amène un contenu qui ne serait pas possible sans TIC. Enfin, le niveau modification demande au professeur de repenser tant sa posture d'enseignant que les tâches demandées aux apprenants, tandis que la redéfinition amène le groupe classe à créer des activités innovantes qu'il n'aurait pas été possible de faire sans la technologie.



Inspiré de : <http://dmicentral.net/blog/doug-betshaw/some-thoughts-ipads-and-one-one-initiatives> et <http://tinyurl.com/aswemayteach>

---

## 3 Le Québec, souvent pris en exemple

---

Que ce soit en termes d'éducation à distance via les nouvelles technologies ou d'intégration des TIC dans les écoles, le Québec joue souvent le rôle de pionnier, à la fois défricheur et expert (Balancier, Georges, Jacobs, Martin, & Poumay, 2006) (Bibeau, 2010). En 1987, déjà, les utilisateurs des TICE au Québec relevaient les facteurs facilitateurs d'une intégration réussie.

### INGRÉDIENTS

Des ressources financières importantes et annuellement assurées pour plusieurs années (condition d'une saine planification). Du temps pour les enseignants, du temps pour la réflexion, pour la formation, pour la planification de situations d'apprentissage et d'évaluation (SAE) authentiques, contextualisées et conformes aux visées du programme de formation.

Des ordinateurs nombreux, performants, fiables, accessibles, branchés en réseau pour la télécollaboration et les communautés d'apprentissage.

Des applications puissantes, stables, dédiées, faciles d'emploi, conviviales et qui offrent l'accès à des contenus et des ressources numériques de qualité. Une volonté politique affirmée qui conforte les gestionnaires locaux dans leurs efforts et leur soutien "indéfectible" aux enseignants. De l'information, de la formation et du soutien en bonne quantité et selon un flux constant et régulier.

Un plan systémique d'intégration fruit d'une heureuse complicité entre les partenaires de l'éducation (enseignants, directeurs, conseillers pédagogiques, responsable RECIT, etc.).

(Bibeau, 2010)

Une « recette » que l'on retrouve mise à toutes les sauces dans nombre de colloques et autres interventions. Mais qu'en est-il réellement de la situation sur le terrain ?

### 3.1 État des lieux

Demouchel et Karsenti affirment que « *les TIC et Internet sont présents dans toutes les écoles du Québec depuis la fin des années 1990* » (2013, p. 9). Ce constat est partagé par Aurélien Fiévez, doctorant à l'université de Montréal dans le département de Thierry Karsenti et qui a étudié de près la situation en Wallonie pour son mémoire de master à l'UMons, « *Au Québec, il y a eu une vague d'implantation qui a été faite il y a trois, quatre ans où chaque école primaire, secondaire devait avoir au moins un TBI. Donc des outils technologiques il y en a dans toutes les écoles. Après ça dépend, s'il s'agit d'une école favorisée ou pas... Il s'agit surtout de décisions ministérielles à prendre.* » (Fiévez, 2015)

Cet état de grâce est toutefois à relativiser puisque ces mêmes chercheurs émettent des doutes quant à l'utilisation pédagogique réelle des TIC dans les écoles... (Karsenti & Demouchel, 2011) En effet, Villeneuve et al. soulignent que « *malgré l'importance que revêtent les TIC sur les plans socioprofessionnel et éducatif, on note au Québec, dans le reste du Canada et partout ailleurs dans le monde que l'usage pédagogique des TIC en contexte scolaire demeure toujours un immense défi* » (2013, p. 32) Comme le soulignaient Chai et Lim, la formation initiale restent un point crucial pour amener les enseignants à endosser les nouveaux défis de la société du numérique (2011).

This paper has started out by highlighting the more demanding role that teachers have to take on in today's schools; teachers are expected to be mediators and knowledge brokers and provide guidance, strategic support, and assistance to help students

with diverse needs to assume increasing responsibilities for their own learning. There is indeed an urgent need to prepare teachers to prepare for these challenges in schools.

(Chai & Lim, 2011, p. 7)

Le Québec, comme tous les autres pays, doit donc faire face à ce nouveau challenge. Ils ont cependant pour eux l'expertise que leur confèrent des années de tests et d'études sur le sujet couplées à une volonté politique forte de faire entrer les TIC dans les écoles. La question nous semble donc adéquate de se renseigner sur comment la formation initiale se déroule Outre-Atlantique et d'analyser l'intégration des Tic dans les curricula.

### 3.1.1 Formation initiale des enseignants québécois et MTIC

Pour être enseignant au Québec, le futur professeur doit s'inscrire à l'université. Il sera détenteur d'un master qu'il devrait obtenir en quatre ans.

En 2001, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) présentait un document d'orientation incluant un référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante en vue d'améliorer la qualité de la formation et d'augmenter le taux de réussite des élèves québécois (Martinet, Raymond, & Gauthier, 2001). C'est ce document qui sert, aujourd'hui encore, d'assise à la formation initiale. Nous y retrouvons une huitième compétence intitulée « 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. »

En permettant aux élèves une plus grande autonomie dans la construction de leurs savoirs, les technologies de l'information et des communications (TIC) peuvent constituer des outils précieux à cet égard. De même, la réforme met l'accent sur le rehaussement culturel du programme de formation et sur une approche culturelle de l'enseignement. Les réseaux peuvent ainsi devenir, tant pour les élèves que pour les maîtres, un excellent moyen d'ouverture sur le monde et d'accès à d'autres objets de culture ou de savoirs. Le potentiel des TIC au regard de l'apprentissage et de l'enseignement ainsi que la place qu'elles occupent dans la société en font un outil incontournable à l'école. 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.

L'intégration des TIC à l'école sollicite des compétences particulières de la part du personnel enseignant.

(Martinet, Raymond, & Gauthier, 2001, p. 107)

Cette compétence regroupe six composantes dont la création d'un esprit critique affûté quant à l'utilisation potentielle des TIC en classe à travers leurs plus-values, la communication via les outils multimédias, une utilisation efficiente des TIC pour résoudre des problèmes, une utilisation des TIC en vue de construire un réseau d'échanges et, enfin, la didactique des TIC proprement dite, soit la construction d'une utilisation efficace des TIC par les apprenants.

La maîtrise attendue est évaluée sur la capacité de l'étudiant à utiliser les TIC en classe de façon pertinente et efficace, tout en gardant une vue d'ensemble des possibilités que les TIC offrent sur les plans pédagogique et didactique. À ces compétences d'utilisation pertinente des TIC en tant que professeur, il est également demandé à l'enseignant d'être capable d'enseigner une utilisation efficace des TIC pour soutenir de façon critique et articulée la construction personnelle et collective des savoirs.

Cette « fameuse » huitième compétence se retrouve donc dans le cursus du futur enseignant et est distribuée dans trois modules d'un quadrimestre chacun répartis sur trois ans.

Elle est le miroir d'une réelle volonté institutionnelle de « *diminuer le fossé technologique entre l'école et la société : si les TIC sont présentes dans la vie des individus, elles doivent également l'être à l'école.* » (Villeneuve & Karsenti, 2013, p. 35)

### 3.1.2 Curriculum MTIC pour les futurs enseignants québécois

Si le Ministère a bien inclus les TIC parmi les douze compétences à atteindre par les futurs enseignants, ce référentiel ne donne pas de consigne quant à la façon d'enseigner cette matière. Aurélien Fiévez souligne : « *Il y a un programme à suivre et un plan de cours à suivre. Mais en fait, la réglementation te donne le libre arbitre de le faire sur tel ou tel sujet, le responsable du programme définit les règles et la marche à suivre.* » (Fiévez, 2015) Il n'y a donc pas à proprement parler de curriculum défini pour tous les futurs enseignants. Cependant, le référentiel de compétence reste la base sur laquelle le cours doit se construire.

## 4 Quid de la Fédération Wallonie Bruxelles ?

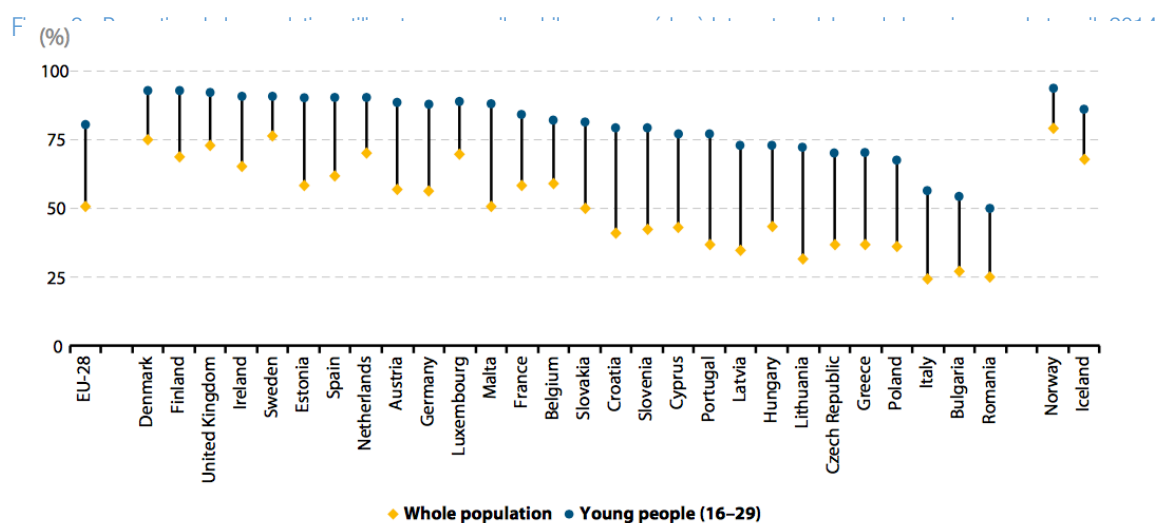
Dans ce chapitre nous dresserons le portrait de l'enseignement en Fédération Wallonie Bruxelles et de la manière dont celui-ci intègre, ou non, les MTIC. Il s'agit tout d'abord de mieux comprendre les élèves du primaire et du secondaire quant à leur relation avec les MTIC, ensuite d'appréhender le cursus d'un futur enseignant. Enfin, nous nous pencherons sur le cours de MTIC en hautes écoles (principale filière de formation des enseignants) et sur le curriculum mis sur pied par un groupe de travail composé de membres de l'ULg et de titulaires MTIC de hautes écoles, intitulé « curriculum AMTICE ».

### 4.1 Place des MTIC dans les écoles primaires et secondaires

Les étudiants qui ont choisi une carrière dans l'enseignement prendront leur fonction dans des écoles aux profils multiples : de l'école numérique perfectionnée à celle qui ne voit que par le tableau noir en passant par une multitude d'identités propres qu'il s'agira tantôt d'adopter tantôt de bousculer. Nous pouvons dès lors nous demander quels sont les prescrits concernant la formation des étudiants du primaire et du secondaire en éducation aux médias et en TIC. En effet, les magasins regorgent d'appareils multimédias à destination des – très jeunes – enfants et l'âge moyen de l'achat d'un premier téléphone portable en Belgique est de 11 ans (Begon, 2012). Dans la foulée, près de 100% des adolescents d'Europe de l'ouest seraient détenteurs d'un téléphone portable (European Commission, 2006 ; Lenhart et al., 2010 cités par (Vanden Abeele, Anthéunis, & Schouten, 2014) et il ne nous semble pas irréaliste de rapprocher ce chiffre de ce qui se passe en FWB.

Selon Livingston et al. (2011), l'âge du premier contact d'un enfant avec Internet tournerait dans l'Union Européenne autour des 7 ans, soit l'âge de l'apprentissage de la lecture. Cette même étude affirme que 93% des 9-16 ans consultent Internet au moins une fois par semaine et ils seraient 60% à le faire quotidiennement.

Depuis 2012, les ados sont plus nombreux à consulter Internet sur un appareil mobile que sur un ordinateur (Eurostat, 2015). En Belgique, s'ils sont 80% à utiliser un ordinateur tous les jours, ce nombre passe à près de 90% quand il s'agit de consulter Internet quotidiennement !



Source: Eurostat (online data code: isoc\_ci\_ifp\_pu)

Croire qu'une fois passée la porte de l'école, les élèves rangent sagement leur matériel technologique dans leur cartable est pur aveuglement, ce même rapport Eurostat « Being young in Europe today » affirme que 80% des jeunes consultent Internet en dehors de chez eux... Or, nos jeunes sont quelque 8 heures par jour en classe...

Enfin, on ne peut aujourd'hui négliger l'impact de l'identité numérique des élèves à l'heure où plus de 80% des jeunes belges sont inscrits sur un réseau social (Eurostat, 2015) et que l'âge de l'inscription diminue tandis que nombre d'enfants ignorent les implications de cette inscription ainsi que les risques, ils ne sont en effet que 56% parmi les 11-12ans à déclarer qu'ils savent comment changer les paramètres de confidentialités de leur profil de réseau social (Commission européenne, 2011).

Ce manque de compétences en matière de réseaux sociaux se révèle caractéristique des compétences globales des « Digital Natives ». En effet, il est de plus en plus admis qu'être né après l'arrivée massive des nouvelles technologies, soit après 1985, soit un gage de compétences innées dans le domaine des TIC. Or, cet a priori qui fait dire à bon nombre d'éducateurs « qu'ils en savent plus que moi » est remis en question de toute part...

**Le mythe des « digital natives ».** La première idée reçue voudrait que les enfants soient spontanément adaptés aux nouvelles technologies. En fait, les adultes se sont équipés d'outils numériques aussi vite que les plus jeunes. Même les grands-parents s'y sont mis. Certes, les enfants apprennent vite (on le disait déjà pour les magnétoscopes), mais ils apprennent vite aussi les langues étrangères, leur langue maternelle et des tas d'autres choses qui les intéressent. Ils sont plus longs pour apprendre à ranger leur chambre.

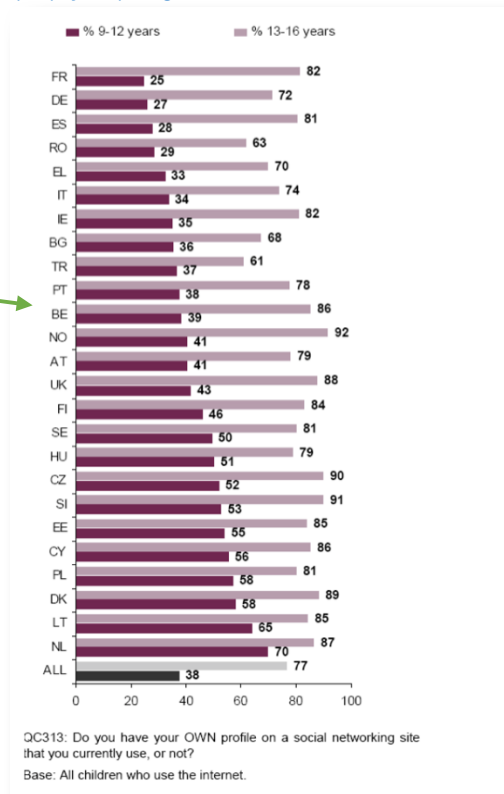
Le cerveau des enfants n'est pas plus adapté aux technologies numériques que celui des femmes à comprendre un programme de machine à laver et d'un homme à décapsuler une bouteille de bière. Cela ne demande aucune mutation cérébrale.

(Dortier, 2013, p. 16)

Ce paysage médiatique, coupé de points de repères adultes, amène à des dérives dans tous les pays européens. À côté des « sextext », de la pornographie, de rencontres malintentionnées, de désinformations – haine raciale, pro-anorexie, suicide, drogues,... – le cyber-harcèlement est aujourd'hui une préoccupation majeure (Livingstone, Haddon, Görzig, & Ólafsson, 2012) (Child Focus, 2015) et l'UE de financer des programmes de recherche comme l'ECIP (European Cyberbullying Intervention Project). Nombre de campagnes nationales (« Yapaka » notamment) et européennes ont comme objectif de sensibiliser les parents aux dangers potentiels du monde numérique, mais également à l'importance d'un dialogue et d'une éducation à ces médias.

Qu'en est-il dès lors du lieu même où se passent les apprentissages pour tous, à savoir l'école ? Comme le souligne Brouwers dans sa recherche « L'influence des compétences en éducation aux

Figure 4 - Utilisation par les enfants des réseaux sociaux par pays et par âge



médias de l'enseignant sur celles de ces élèves », les élèves d'un enseignant éduqué aux médias maîtrisent plus de compétences en éducation aux médias que les élèves d'un enseignant qui ne l'est pas, ce qui pose le problème de la formation initiale des enseignants sur le sujet (2010) et qui met, en tous cas en exergue, l'importance d'éduquer tous les enfants, de manière équitable, sur le sujet.

#### 4.1.1 Éducation aux médias et TIC dans les « socles de compétences »

L'enseignement primaire et le premier degré de l'enseignement secondaire sont régis par les « Socles de compétences, définis en 1999 par la FWB pour toutes les écoles de tous les réseaux. Ces socles reprennent donc les compétences de base à valider en français, mathématiques, éveil – initiation scientifique, langues modernes, éducation physique, éducation artistique, éveil – formation historique et géographie et éducation par la technologie. Dans ce dernier point, on retrouve la « technologie de l'information et de la communication » parmi une liste de sept autres domaines (biotechnologie, électronique – contrôle technologique, technologie de l'alimentation, technologie des matériaux, structures et mécanismes et techniques de production et de processus). Au cœur des socles mêmes, on ne retrouve par contre aucune compétence à certifier qui soient inhérentes aux médias ou aux TIC. Or, le décret Missions du 24 juillet 1997, qui donnera naissance aux socles de compétences, stipule explicitement l'éducation aux médias comme étant une compétence de la formation commune obligatoire (Ministère de la Communauté française, 1997, pp. 8, article 16, §3).

Cependant, si les TIC et l'éducation aux médias semblent être absents des compétences, les réseaux, de manière indépendante, ont pris à cœur de l'ajouter dans leurs programmes. Ainsi, le programme intégré développé par la FédEFoC fait explicitement référence à l'éducation aux médias et au multimédia comme compétence disciplinaire, au même titre que l'éveil, la religion, la langue française ou les mathématiques, et se trouve à égale importance avec ces dernières dans la « roue des compétences » (FédEFoC, 2001). Dans le programme des études proposés par le réseau de la FWB, édité en 2009, l'éducation aux médias et l'éducation par la technologie – dont l'information – trouvent également place dans les compétences disciplinaires (Wallonie-Bruxelles Enseignement, 2009). Dans l'enseignement communal et provincial, par contre, l'éducation aux médias ne se retrouve pas dans les compétences disciplinaires, elle se présente comme une compétence transversale dans certaines activités (Conseil de l'enseignement des communes et des provinces, 2001).

Pour le niveau secondaire, Wallonie-Bruxelles Enseignement propose un référentiel didactique de l'activité complémentaire « initiation à l'informatique ». Celui-ci reprend les compétences précises à atteindre au bout du cursus. Il s'agira pour l'étudiant du premier degré commun d'être capable de présenter le passeport TIC (voir **Erreur ! Nous n'avons pas trouvé la source du renvoi.** page **Erreur ! Le signet n'est pas défini.**). Il est important de souligner que le cours d'initiation à l'informatique est inclus dans la grille-horaire des élèves du premier degré sur base de la volonté de l'école. En effet, ce cours ne fait pas partie de la formation commune obligatoire, mais bien des activités complémentaires au choix de l'établissement (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2014). Cependant, il est à noter que le cours obligatoire d'éducation à la technologie reprend un pôle « initiation à l'informatique ». La circulaire ne fait par contre aucune mention de l'éducation aux médias. Il est également intéressant de signaler qu'il n'y a pas de titre requis pour donner le cours d'initiation à l'informatique, il peut donc être attribué à n'importe quel professeur, en vue, par exemple, de compléter son horaire.

L'enseignement catholique propose quant à lui un programme d'initiation à l'informatique à destination du premier degré différencié. Pour le premier degré commun, le programme d'éducation par la technologie propose une compétence intitulée « agir en vue de supprimer le dysfonctionnement d'un système robotique » qui prend en charge explicitement des compétences informatiques, de type programmation. Nous ne pouvons dès lors pas parler de programme développant des compétences TIC ou des médias à proprement parler (Enseignement catholique Secondaire, 2000).

L'enseignement provincial ne dispose pas de programme ciblé sur l'informatique ou l'éducation aux médias.