



Une expérience de formation de proximité à l'utilisation des MITIC à l'école enfantine et primaire

Anne-Marie Broi et Patrick Duvanel

1 CONTEXTE

Depuis 2001, les MITIC (Médias, Images, Technologies de l'information et de la Communication) ont été introduites à l'École obligatoire neuchâteloise.

Chaque enseignant des écoles enfantine et primaire a suivi, entre 2003 et 2006, une information/formation de 8 à 12 périodes (selon le niveau scolaire) dédiée à la connaissance de l'outil informatique et à la découverte de ressources pédagogiques mises à leur disposition sur le Réseau Pédagogique Neuchâtelois (RPN). L'usage pédagogique des MITIC en classe et leur intégration n'ont été que peu abordés durant cette phase de formation initiale.

Depuis 2003 également, le Bureau de l'informatique scolaire (BIS) offre aux enseignants des degrés préscolaire et primaire une formation, dite de proximité, (ressources technique et pédagogique) dans les écoles.

Durant l'année scolaire 2008-2009, une prise d'information menée par le BIS a mis en exergue que la moitié des enseignants de l'école enfantine et primaire auxquels une animation de proximité a été proposée dans leur école, ne souhaitait pas en bénéficier.

Au vu des moyens déployés sur le plan de la formation par le BIS, ce constat a interpellé les personnes responsables de l'informatique scolaire. Dans la perspective de faire évoluer le dispositif d'accompagnement, une étude de type exploratoire,

sous forme d'enquête, a été conduite en vue d'établir un point de situation pour mieux comprendre les raisons qui ont amené un certain nombre d'enseignants à renoncer à suivre une animation de proximité donnée dans leur école.

Cette étude menée dans le cadre d'un CAS (Certificate of Advanced Studies) en Gestion publique (Duvanel, 2010) se situe en amont des importants changements initiés par le concordat HarmoS et la Convention scolaire romande (CSR). Dès 2011, il est prévu au niveau romand l'introduction d'un nouveau plan d'études pour l'école obligatoire (PER). Ce plan d'études décline les attentes fondamentales pour les MITIC en s'appuyant sur la diversification et la différenciation de l'enseignement et sur une utilisation transversale des MITIC. Il s'agissait dès lors pour le BIS de fournir au niveau institutionnel des éléments utiles à l'élaboration de propositions concrètes afin de mieux répondre aux besoins des enseignants dans cette phase de changements.

L'objectif de ce texte est de présenter les principaux constats de cette recherche. Les questions abordées porteront sur la perception que la population de l'enquête a de la formation de proximité et les raisons invoquées pour justifier le renoncement à cette formation.

On cherchera à mettre en évidence les enjeux et les implications que soulève l'utilisation des MITIC par rapport aux conceptions de l'enseignement de la population de l'enquête : quel rôle jouent les ordinateurs à l'école enfantine et primaire ? Est-ce un simple outil compatible avec un enseignement traditionnel ou un instrument dont l'intégration nécessite une modification des pratiques ?

Les profils d'utilisateurs seront analysés, permettant de caractériser la population de l'enquête (pionnier, sceptique, réfractaire, autre). Cet aspect sera développé au point 3.2. La mise en perspective des résultats devrait permettre d'identifier quelques pistes de réflexion pour une plus grande professionnalisation de la formation et du travail des enseignants.

L'article est organisé de la façon suivante, soit après une brève présentation de l'enquête (Duvanel, 2010), nous nous attacherons à commenter les résultats. Cette partie se prolongera par une mise en perspective entre les principaux résultats de l'enquête et la notion de professionnalisation. En guise de conclusion, un modèle « a priori » sera esquissé sur l'équilibre à maintenir entre les exigences issues des politiques cantonales en matière de MITIC, les référentiels liés au plan d'études et les instituts de formation.

2 PRÉSENTATION DE L'ÉTUDE

2.1 OBJECTIFS DE L'ÉTUDE

Cette étude cherche à :

- identifier le rapport que le public cible entretient avec les MITIC ;

- mettre en perspective les résultats obtenus avec les pratiques et les constats relevés par les responsables des autres cantons ;
- élaborer un catalogue de mesures à prendre en vue d'apporter des réponses concrètes aux besoins identifiés ;
- offrir un accompagnement personnalisé en fonction des besoins identifiés.

2.2 HYPOTHÈSES DE TRAVAIL

L'hypothèse de départ se fonde sur l'idée que chacun s'accorde à dire que la formation constitue le moteur de toute innovation dans l'école, notamment pour l'intégration des MITIC en classe. Si les enseignants devaient renoncer, de manière régulière et systématique, à se former dans le domaine des MITIC, cette posture pourrait prêter à terme les visées poursuivies par les innovations prévues dans le nouveau plan d'études romand (PER).

Par ailleurs, en accord avec Bibeau (2001) et Guay (2002), toute innovation implique un état d'esprit nécessaire pour se lancer dans l'aventure. Dans le domaine des MITIC il s'agit notamment de :

1. pouvoir surmonter l'insécurité ;
2. croire au changement, le vouloir et persévérer ;
3. être convaincu que les MITIC favorisent l'apprentissage ;
4. pouvoir remettre en question la pédagogie, vouloir varier ses stratégies pédagogiques et ne pas avoir peur d'innover ou de se tromper ;
5. pouvoir reconsidérer l'organisation de la formation pour permettre l'intégration des MITIC dans son enseignement.

Une seconde hypothèse postule de plus que le degré d'adhésion à cet état d'esprit varie en fonction des représentations que les enseignants véhiculent par rapport aux MITIC.

Ainsi, selon la littérature (Bibeau, 2001), trois catégories d'utilisateurs ont été retenues pour caractériser la population de l'enquête :

1. *Les pionniers* : le fait de ne pas s'inscrire à la formation de proximité serait lié aux compétences de l'enseignant. Il pense qu'il est suffisamment formé (autonomie). *Je dispose des connaissances nécessaires pour réussir l'intégration des MITIC.*
2. *Les sceptiques* : le fait de ne pas s'inscrire à la formation de proximité serait lié davantage à l'idée que le modèle de formation proposé par le Bureau de l'informatique scolaire ne représente pas plus une valorisation par rapport à l'enseignement que la manifestation d'une posture réactive (négative) face aux MITIC à l'école. *Je ne suis pas convaincu par l'utilisation des MITIC en classe.*
3. *Les réfractaires* : le fait de ne pas s'inscrire à la formation de proximité

serait lié à une attitude réfractaire aux MITIC. L'enseignant est opposé aux MITIC d'une manière générale. Par rapport à sa classe, l'enseignant préfère utiliser ses propres outils auxquels il fait une totale confiance du point de vue de l'enseignement-apprentissage. *Je peux me passer des MITIC pour atteindre les objectifs du programme.*

Une quatrième catégorie est ressortie de l'enquête préliminaire (voir ci-dessous) « *les satisfaits* ». Cette satisfaction repose sur la propre évaluation des enseignants (de leur propre enseignement) sur leurs pratiques en dehors de toute norme définie par les autorités scolaires.

Ces quatre catégories ont fait l'objet d'un item du questionnaire. En outre, une question conjointe soulève la problématique de la professionnalisation de l'enseignement. Selon la littérature, le renouvellement de la formation s'oriente dans la visée d'amener des enseignants à exercer une réflexion critique sur leurs propres pratiques (Mellouki, 2009). Nous tenterons plus loin de donner du sens au hiatus relevé au travers du questionnaire entre des enseignants qui plébiscitent une formation mais qui ne s'y inscrivent pas.

2.3 MODALITÉS DE L'ENQUÊTE

Pour atteindre les objectifs de l'étude, un questionnaire a été élaboré sur la base des résultats d'une phase test (entretiens téléphoniques auprès d'une dizaine d'enseignants).

Les parties de l'enquête ont porté sur :

1. L'identification du type d'utilisateur :
 - sur le plan personnel ;
 - sur le plan professionnel.
2. L'identification des principaux obstacles à l'intégration des MITIC :
 - obstacles pédagogiques ;
 - obstacles techniques ;
 - obstacles organisationnels.
3. L'auto-évaluation des compétences MITIC attendues en regard des attentes du PER.

L'analyse des données a été complétée par un entretien auprès d'enseignants volontaires pour approfondir certains éléments mis en évidence lors de cette phase de l'enquête.

2.4 POPULATION DE L'ENQUÊTE

Cette étude porte sur les enseignants de l'école enfantine et primaire qui ne se sont pas inscrits à l'offre d'animation de proximité pour l'année scolaire 2009 – 2010. Le nombre d'enseignants est de 209 sur une population totale de 558 enseignants. Le taux de participation à l'enquête est de 37 %.

3 PRINCIPAUX RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE

Ce chapitre reprend les principaux résultats de l'enquête par thème.

Thème 1 : Formation continue et animation de proximité

L'enquête a permis de constater les aspects suivants :

- Les enseignants se forment « indépendamment » de leur représentation des MITIC.
- Le lien entre les années d'expérience et le besoin de se former est fort (taux des répondants en fonction du nombre d'années d'enseignement) :
 - Plus de 20 ans - > 40 %
 - Plus de 10 ans - > 20 %
 - Moins de 5 ans - > 7 %
- Les enseignants engagés à moins de 50 % d'enseignement cherchent moins à se former que leurs collègues.
- Des raisons personnelles (familiales) sont évoquées pour justifier la non-inscription à la formation de proximité.

Thème 2 : Fréquence d'utilisation d'un ordinateur en classe

Les résultats ont montré l'utilisation que les enseignants font de l'ordinateur dans leur classe.

- Les MITIC sont assimilés aux « fiches papier ».
- L'utilisation des MITIC est massive en mathématiques et en français (80 %).
- La recherche d'informations sur Internet est peu exploitée.
- Des activités de correspondance scolaire sont rarement utilisées.

Thème 3 : Positionnement par rapport au rôle de l'ordinateur

Le consensus est général quant au rôle majeur joué par l'ordinateur dans la société d'aujourd'hui.

- La population de l'enquête affirme à 98 % que les ordinateurs enrichissent les outils d'enseignement.
- Près de 90 % des participants à l'enquête soutient l'affirmation que l'ordinateur permet de mieux différencier l'enseignement.
- 40 % de la population de l'enquête considère que l'usage des MITIC en classe prend trop de temps.

Thème 4 : Usage des MITIC

Dans le privé, les enseignants sont des utilisateurs des fonctionnalités telles que le courriel, la recherche d'information sur Internet et le traitement de texte mais la transposition de leurs usages en classe n'est pas naturelle.

Thème 5 : Appréciation de l'offre d'animation de proximité

L'offre d'animation de proximité est plébiscitée par la grande majorité des enseignants. 70 % des participants affirment que l'offre d'animation de proximité répond à leurs besoins d'utilisation des MITIC en classe. Ce pour-

centage augmente en fonction des années d'expérience. Ce résultat est éclairant en regard de la question de désaffection des cours à l'origine de cette étude. On rappellera que seulement 40 % des enseignants se sont inscrits en 2009-2010. Les enseignants de l'enquête ne refusent pas de se former. Les interviews (Duvanel, 2010) montrent que les inscriptions relèvent davantage d'une démarche personnelle que d'une démarche institutionnelle.

4 RETOUR SUR LES HYPOTHÈSES

Les hypothèses émises tant sur le plan de la formation que sur le plan pédagogique se vérifient globalement.

L'hypothèse qui se fonde sur l'idée que la formation constitue le moteur de l'innovation dans l'école n'est pas démentie par cette étude. Toutefois, les résultats, et plus encore les interviews, montrent que les enseignants sont « vite » satisfaits de leurs prestations. Tout se passe un peu comme si, indépendamment de leurs acquis, suivre une formation, occasionnellement deux, suffisait aux enseignants pour répondre aux besoins de leurs pratiques. À leur décharge, on relèvera que les attentes du système scolaire ne sont pas clairement définies. Ce flou institutionnel laisse dès lors de la marge entre les finalités poursuivies et la réalité du terrain.

L'hypothèse de l'adhésion aux MITIC en fonction des catégories d'appartenance se vérifie (pionniers, satisfaits, sceptiques, réfractaires) selon la répartition suivante: 77 % de satisfaits, 7 % de pionniers, 15 % de sceptiques, 0.5 % de réfractaires (une seule personne). Un seul enseignant, sur l'ensemble des 209 personnes, se déclare ouvertement opposé au MITIC, mais ne refuse pas le principe de la formation. De plus, à part les enseignants qui se situent dans la catégorie des « pionniers » et qui disposent d'une grande autonomie, la majorité des enseignants (les « sceptiques » et les « satisfaits ») déclarent qu'ils peuvent tirer profit de la formation et souhaitent que le dispositif actuel (modalités et contenus) soit maintenu.

La question conjointe relative à la professionnalisation n'est pas vérifiée dans le discours des enseignants (Mellouki, 2009). Elle sera développée plus loin dans ce document.

5 MISE EN PERSPECTIVE DES RÉSULTATS ET DISCUSSION

Les résultats de l'enquête mettent en évidence un certain nombre d'attitudes et de postures des enseignants par rapport à l'offre de formation en matière de MITIC. Les principaux constats montrent une faible appropriation des MITIC; l'ordinateur en classe est un outil supplémentaire Versus complémentaire; les enseignants développent une vision utilitariste de la formation. La participation à la formation est trop souvent freinée par des raisons personnelles.

D'une manière générale, ces constats corroborent d'autres études : Felder (1987), Pochon & al. (1997), Broi (2006), Heer & Akkari (2006), Coen (2007). Ces recherches échelonnées dans le temps montrent une certaine inertie des systèmes scolaires à intégrer le changement à propos des MITIC. Ces constats interpellent. Que penser en effet de l'aptitude des enseignants « à faire leur » une innovation ? Que dire aussi des réels apports pédagogiques des MITIC pour l'enseignement ? Et sur le plan institutionnel, qu'ont fait les autorités scolaires pour donner suite aux constats de la recherche ? Aujourd'hui, dans le cadre des innovations qui attendent la Suisse romande (citées plus haut), ces résultats suscitent une réflexion sur la notion de professionnalisation de la formation et sur celle des pratiques pédagogiques. Examinons ce qu'en disent quelques chercheurs.

5.1 LA PROFESSIONNALISATION

La notion de professionnalisation définie par Mellouki (2009) et Wentzel (2010) repose sur la tertiarisation de la formation par l'augmentation de sa durée et sur l'élévation des standards s'inscrit dans les changements prévus par le PER. Ils militent pour une formation intégrant davantage la réflexion des futurs enseignants sur leurs pratiques personnelles - le praticien « réflexif » - ainsi qu'à la promotion d'une formation, initiale et continue, centrée sur des situations vécues. Par ailleurs, ces deux auteurs prévoient une large part de la formation à l'articulation entre la formation et la recherche. Les liens entre la recherche et la profession enseignante se tissent donc sur un spectre d'activités et de projets qui prennent appui sur le vécu professionnel des enseignants. Les observations recueillies dans l'enquête neuchâteloise montrent que la professionnalisation de l'enseignement et de ses exigences telles que décrites par ces chercheurs sont loin de la réalité. À l'instar d'autres cantons romands, Neuchâtel ne dispose pas encore d'un cadre de référence permettant d'entrer dans une démarche de professionnalisation.

5.2 LES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

Une autre référence qui fait écho au concept de professionnalisation sont les travaux de Karsenti et de son équipe (2001) sur les pratiques pédagogiques en milieu universitaire. Les recherches conduites par Karsenti ont mis l'accent sur les moyens utilisés pour modifier les pratiques pédagogiques à partir de la mise à disposition de cours en ligne. Il ressort de cette étude que les éléments qui ont du poids sur les changements et les attitudes et des comportements chez les futurs enseignants confrontés aux MITIC sont notamment :

- les croyances pédagogiques que l'enseignant possède ;
- les pratiques pédagogiques qui articulent en quelque sorte croyances et pratiques,
- les outils qui sont développés pour opérationnaliser les croyances et les pratiques.

L'étude de Karsenti qui met en évidence qu'il ne suffit pas de greffer l'utilisation des MITIC sur les pratiques existantes, confirme partiellement les résultats de l'enquête neuchâteloise concernant l'utilisation de l'ordinateur en classe (assimilation des MITIC aux fiches papier et exercices de drill).

Dans le contexte neuchâtelois, la formation à l'introduction des MITIC s'est déroulée de manière séquentielle selon les besoins immédiats des enseignants sans tenir compte du processus d'intégration. Dans la formation en général, les croyances pédagogiques ne sont pas assez prises en compte.

Ainsi, Karsenti & al. soulignent que les différentes facettes du changement et des transformations des pratiques pédagogiques ne s'enchaînent pas de manière linéaire mais sont bien intimement intégrées les unes aux autres dans les pratiques. À la lumière de Karsenti, les résultats de la recherche neuchâteloise mettent en évidence que les ingrédients des pratiques déclarées par les enseignants de l'enquête relèvent essentiellement d'une démarche linéaire. Un enseignant de l'enquête relève, qu'entre les obligations professionnelles et personnelles, il ne lui reste pas de temps pour le perfectionnement. Il définit ses priorités de formation en fonction de ses besoins personnels, voire du moment, sans les inscrire dans une démarche de formation à long terme. Les principes de formation de proximité à Neuchâtel, et d'ailleurs sans doute, sont loin de concevoir la formation professionnelle comme un continuum s'étalant sur toute la carrière des enseignants.

5.3 LE RAPPORT AU SAVOIR

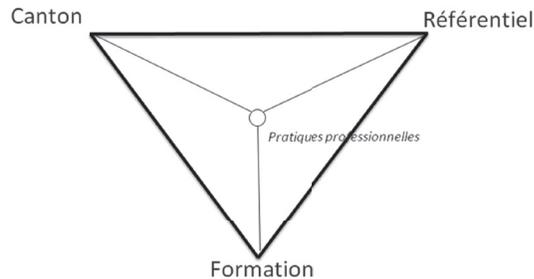
Une autre dimension fait état du rapport au savoir dans un contexte informatisé (Farinaz, 2010). De manière complémentaire aux travaux de Karsenti & al., Farinaz réagit à l'introduction d'une nouvelle « discipline » dans les programmes scolaires. Elle met en garde contre une certaine naïveté des politiques qui prennent des décisions quant à l'introduction des MITIC à l'école sans prendre le temps de la réflexion sur le rapport au savoir. L'auteure souligne que les objectifs politiques sont certes louables par rapport à la fracture numérique mais il y a aussi des pertes par rapport à l'ancien modèle : on va passer d'un enseignant transmetteur de savoir à un enseignant accompagnateur. Le formateur devient alors quelqu'un qui aide et accompagne l'élève. Une telle conception de la professionnalisation de l'enseignement exige donc un arrimage entre la formation continue et les exigences de la profession ainsi qu'une prise en compte des besoins relevés par les praticiens.

À la lumière de cette modeste mise en perspective, les réponses des enseignants neuchâtelois mettent en évidence la distorsion entre les moyens donnés à la formation pour repenser le rapport au savoir et les pratiques qui en découlent. Un travail en profondeur serait à réaliser dans les interventions auprès des enseignants dans la formation initiale et continue, sur les enjeux des formations dispensées de même que sur les moyens utilisés pour parvenir à une intégration des MITIC véritablement transformatrices des pratiques. On citera à ce propos Coen (2007). Ce dernier relève que le défi actuel pour les enseignants consiste à transformer leur

enseignement pour le rendre davantage apte à intégrer les MITIC qu'intégrer les MITIC dans leur enseignement traditionnel.

6 EN GUISE DE CONCLUSION

Le travail et la réflexion menée au travers de cette étude ont permis d'identifier trois zones dans lesquelles s'articulent les pratiques professionnelles (voir le modèle ci-dessous). Ainsi, pour tendre vers un équilibre, le pôle « canton », l'autorité politique, doit davantage spécifier ses exigences en matière de compétences professionnelles à développer dans les pratiques. Le référentiel, ici le plan d'études, implique une bonne connaissance des contenus et une intégration par le corps enseignant. Quant à la formation, elle est là pour « outiller » le corps enseignant dans sa pratique professionnelle en cohérence avec les deux autres pôles. Ces pôles doivent être maintenus en équilibre pour éviter des tensions trop fortes dans l'application de l'usage des MITIC.



En d'autres mots, pour reprendre une idée force de Mellouki (2009), la professionnalisation de la formation des enseignants et de l'enseignement est un processus long et complexe qui ne peut donner ses fruits sans le professionnalisme de tous les acteurs : formateurs, gestionnaires des institutions de formation, responsables des administrations scolaires. Ce processus appelle une collaboration de tous pour une articulation lucide de tous les moments et une conception rigoureuse de dispositifs de formation, du contrôle de la qualité et des résultats concrets de cette dernière.

Au terme de cette étude, et pour aller plus loin dans la réflexion, nous souhaitons pointer les questions suivantes : quelles articulations prévoir entre une administration, un établissement de formation (développement de projets pédagogiques, introduction d'innovation) et la recherche sur la formation ? Les constats de l'enquête neuchâteloise peuvent-ils être partagés au niveau des instituts de formation ? Si oui, que faire ? Les résultats de diverses recherches autour de la notion de « praticien réflexif, des « croyances pédagogiques », de « l'enseignant accompagnateur » sont disponibles. Où et comment ces résultats sont-ils intégrés dans les instituts de formation ?

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bibeau, R. (2001). *Les tics à l'école : proposition de taxonomie et analyse des obstacles à leur intégration*. www.epi.asso.fr/revue7articles/a0511a.htm [On line]
- Broi, A.-M. (2006). *Évaluation d'une expérience d'enseignement à partir d'une plate-forme informatique au secondaire 1 en Suisse romande : Quels enjeux ? Quelles implications pour l'enseignement ?* Communication, ADMEE-Europe : Luxembourg.
- Coen, P.-F. (2007). Intégrer les TIC dans son enseignement ou changer son enseignement pour intégrer les TIC : une question de formation ou de transformation. In : B. Charlier & D. Peraya (dir). *Regards croisés sur la recherche en technologies de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Duvanel, P. (2010). *Représentation et usage des MITIC en classe : Situation actuelle et perspectives pour l'école enfantine et primaire*. Neuchâtel : Bureau de l'informatique scolaire (BIS) et Office de la formation continue (OFC).
- Farinaz, F. (2010). Informatique et éducation : un rapport au savoir bouleversé. *Educateur* (2), 33-36.
- Felder, D. (1987). La scolarisation de l'informatique à Genève. *Cahiers du service de la recherche sociologique* (22).
- Guay, P.-J. (2002). Clic. *Bulletin collégial de l'introduction et de communications*, (43). <http://www.clic.ntic.org> [On line]. Consulté en août 2011.
- Heer, S. & Akkari, J. (2006). *Intégration des TIC par les enseignants : premiers résultats d'une enquête Suisse*. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaires*, 3 (3), 38-48. www.profetic.org/revue [On line]. Consulté en août 2011.
- Karsenti, T. & al. (2001). Les futurs enseignants confrontés aux TIC : changements dans l'attitude, la motivation et les pratiques pédagogiques. *Revue Éducation et Francophonie*, 29 (1), 1-43. <http://www.acef.ca/c/revue/index.php>. [On line]. Consulté en août 2011.
- Mellouki, M. (2009). *Réinvention du métier d'enseignant : le cas de la professionnalisation de la formation des enseignants*. *Enjeux pédagogiques*, (13), 24-26. (Bulletin de la Haute École Pédagogique de Berne, du Jura et de Neuchâtel).
- Pochon, L.-O. & al. Éditeurs (1997). *L'ordinateur à l'école de l'introduction à l'intégration*. Neuchâtel : IRDP.
- Wentzel, B. (2010). Le praticien réflexif : entre recherche, formation et compétences professionnelles. *Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE : Spécificités et interdépendance*. *Recherches* (8), 15-37.