



HAL
open science

Les Technologies de l'Information et de la Communication : impacts sur l'activité enseignante en France et au Brésil

Maria Núbia Medeiros de Araújo Frutuoso, Nadja Acioly-Regnier,
Jean-Claude Régnier

► To cite this version:

Maria Núbia Medeiros de Araújo Frutuoso, Nadja Acioly-Regnier, Jean-Claude Régnier. Les Technologies de l'Information et de la Communication : impacts sur l'activité enseignante en France et au Brésil. Colloque scientifique international sur les TIC en éducation, Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante Montreal QC, May 2012, Montréal, Canada. pp.354-359. hal-00716712

HAL Id: hal-00716712

<https://hal.science/hal-00716712>

Submitted on 2 May 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

3

et

4

mai

2012

ACTES DU COLLOQUE

scientifique international sur les TIC en éducation :
bilan, enjeux actuels et perspectives futures

Sous la direction de

Thierry **KARSENTI**

Simon **COLLIN**

Gabriel **DUMOUCHEL**

Les technologies de l'information et de la communication : impacts sur l'activité enseignante en France et au Brésil

Maria Núbia **Medeiros de Araújo Frutuoso**
Institut Fédéral de l'Éducation Sciences et Technologies de Pernambuco, nubiafrutuoso@hotmail.com

Nadja Maria **Acioly-Régnier**
Université de Lyon, acioly.regnier@wanadoo.fr

Jean-Claude **Régnier**
Université Lyon 2, jean-claude.regnier@univ-lyon2.fr

Résumé

Notre objectif dans cette étude est de présenter une réflexion sur les impacts issus de l'introduction des technologies de l'information et de la communication dans l'espace scolaire, sur la formation des enseignants et des enseignantes et leurs pratiques professionnelles dans les contextes respectifs du Brésil et de la France. Il s'agit plus spécialement de réfléchir aux défis auxquels ceux-ci sont confrontés pour mettre en pratique un curriculum orienté par le développement de compétences pédagogiques relatives à ces technologies sous influence des politiques mondiales d'éducation. Les données de cette recherche sont tirées d'observations en salles de classe et d'enquêtes par questionnaires auprès d'enseignants à l'école primaire au Brésil et en France. Nous y avons constaté les pressions subies par le personnel enseignant pour mettre en pratique ces nouvelles compétences dans l'espace scolaire, issues d'une imposition trop rapide des décisions ministérielles sans que les moyens matériels et concrets soient réellement disponibles et sans prise en compte des « schèmes » anciens de fonctionnement ni d'un « habitus conforme » qui ne peuvent se transformer de façon automatique et encore moins par décret.

Mots clés

Activité enseignante, formation pédagogique, TICE, compétences pédagogiques, politiques mondiales d'éducation

1. Introduction

Les pratiques pédagogiques du personnel enseignant constituent un champ de questionnements permanent chez des chercheurs en sciences de l'éducation dans plusieurs pays du monde, notamment avec les transformations issues d'une demande d'application des TIC dans les pratiques pédagogiques quotidiennes. Il s'agit plus particulièrement ici de réfléchir aux défis en face desquels les enseignants et les enseignantes de l'école primaire se trouvent placés pour mettre en pratique un curriculum orienté par le développement de compétences pédagogiques relatives à ces technologies sous influence des politiques mondiales d'éducation. Sous la

pression de ces politiques et se trouvant à un niveau de formation insuffisant, ces enseignants sont confrontés à des injonctions paradoxales tant au Brésil qu'en France malgré des caractéristiques contextuelles qui peuvent s'avérer bien différentes. Dans ces deux pays, les États et gouvernements ont adopté des mesures qui ont conduit à mettre à la disposition des institutions scolaires et des acteurs des outils informatiques; cependant, la question de la formation à l'utilisation de ces outils est considérée différemment dans chacun des contextes. Du côté du Brésil, nous nous trouvons dans le contexte d'un pays émergent dans lequel la formation n'est pas supervisée par une certification informatique pour le travail pédagogique. Du côté de la France, le point de vue adopté relativement aux compétences informatiques a conduit à une intégration au sein du référentiel des compétences des professeurs des écoles et, en conséquence, des exigences de formation à l'enseignement.

Ici, nous nous sommes intéressés à l'identification et à l'analyse de quelques spécificités de chaque pays et similitudes entre ceux-ci, face à des exigences cognitives et professionnelles qui génèrent des demandes de changement de pratiques pédagogiques. Selon notre cadre théorique, nous partons du principe que les objets techniques (ici, les instruments qui utilisent l'informatique pour être opératoires) ne se transforment pas en objets psychologiques de façon systématique. Ainsi les pratiques de formation doivent inclure la question de l'artefact et des schèmes associés dans une perspective de la théorie instrumentale élargie (Rabardel, 1995). Cela nous a amenés, dans un premier temps, à nous interroger sur la manière dont les enseignants se représentent ce qui a été désigné et vulgarisé sous l'expression TIC – Technologies de l'information et de la communication – ainsi que les compétences associées. Comment se représentent-ils les modifications effectives ou espérées des pratiques pédagogiques en salle de classe au regard de l'introduction des TIC dans l'espace d'éducation scolaire? Sous quelles formes les TIC investissent-elles la salle de classe et les pratiques pédagogiques qui s'y produisent?

Dans le cadre de la présente communication, nous ne rapporterons qu'une petite partie des résultats que nous avons obtenus.

2. Méthodologie

Diverses données ont été construites sur la base d'une enquête par questionnaire et d'une enquête par observation au moyen d'enregistrements audiovidéographiques en salles de classe dans les deux pays. À ce niveau, il ne s'agit pas d'une approche comparatiste au sens strict, mais d'une tentative d'examen des contextes culturels déterminés par deux espaces géographiques bien distingués : le Brésil et la France. En ce qui concerne les échantillons d'enseignants du primaire à qui le questionnaire a été soumis, ils ne sont pas issus de procédures strictement aléatoires et, pour des raisons techniques, nous avons eu recours à des démarches qui en font des échantillons de convenance. Toutefois, nous avons pu vérifier sur quelques variables une qualité suffisante de représentativité. Leurs tailles respectives ont été de 448 au Brésil et de 40 en France. La différence de tailles n'affecte nullement notre raisonnement car, comme nous le savons, la taille assure la précision et non la représentativité. Par ailleurs, si nous tenons compte des effets d'échelle entre le Brésil et la France : le rapport de superficie est de 16 et le rapport de population, de l'ordre 4, nous pouvons constater une réduction de l'effet de la différence apparente.

En ce qui concerne l'échantillon des 7 classes audiovidéographiées, 6 au Brésil et 1 en France, il a été constitué en fonction du profil de l'enseignant. Au total, nous avons constitué un corpus audio-vidéographique d'une durée de 514 min et 84 s. Le questionnaire était centré sur des thématiques touchant à la formation de l'enseignant et à ses expériences professionnelles, sur le curriculum officiel proposé (lois d'éducation et réformes) et à la façon dont il était pris en compte dans les pratiques pédagogiques en salle de classe. Il s'agissait de tenter de faire expliciter la posture du personnel enseignant questionné sur les nouveaux codes, langages et TIC ainsi que sur les défis auxquels ils se trouvaient confrontés dans leurs pratiques pédagogiques quand l'accent est porté sur l'importance des outils TIC pour l'école. Pour traiter les données issues du questionnaire, nous avons eu recours à une adaptation de la technique d'analyse thématique assistée par ordinateur avec l'aide du logiciel SPAD, lequel permet d'assister l'identification dans un texte d'une thématique ou d'une unité d'analyse (Frutoso, 2009).

3. Résultats

Parmi 448 sujets enquêtés au Brésil, il ressort que 70 % s'accordent sur le fait que les technologies de l'information et de la communication appliquées à l'éducation sont importantes, contre seulement 8 % qui ne sont pas d'accord. Toutefois plus d'un sur cinq, soit 22 % ne donnent pas de réponse. En France, l'acceptation des TIC à l'école s'exprime par référence à un usage comme un outil de recherche documentaire par les élèves en salle de classe, par l'utilisation de logiciels éducatifs dédiés à l'apprentissage de la lecture et des mathématiques. On voit apparaître des exemples tels que le didacticiel Cabri-Géomètre, des outils pour l'organisation des textes, des présentations plus ludiques, dans le but de faciliter l'interactivité entre l'enseignant et les élèves, d'attiser la motivation des élèves, d'étayer le développement de l'autonomie du sujet-apprenant.

Concernant les difficultés exprimées par ces informateurs, nous avons identifié le manque de connaissances concernant les TIC déclaré par ceux-ci pour qu'ils puissent réaliser une analyse de leur importance pour la pratique pédagogique. Nous avons aussi repéré quelques postures réticentes au regard des risques supposés concernant les relations humaines, une sorte de crainte de déshumanisation des liens entre les êtres humains et en particulier entre les enseignants et les apprenants. Enfin, pour certains enseignants et enseignantes, s'ils admettent que les TIC développent quelques compétences, celles-ci n'impliquent pas un véritable changement dans les cours en salle de classe. Dans l'échantillon des enseignants et enseignantes en France, les réponses fournies manifestent une acceptation des TIC à l'école qui sont explicitées par les références à :

- L'utilisation de programmes (softwares) de traitement de texte;
- La planification des activités scolaires;
- Le traitement des informations;
- L'organisation et la présentation du travail de l'élève.

Dans le contexte brésilien, l'introduction des TIC a été aussi pointée comme un défi de plus pour l'enseignant, mais pour certains elles sont perçues aussi comme une panacée pour résoudre les problèmes. L'analyse des discours sur l'utilisation des TIC permet d'identifier que les difficultés les plus fréquentes énoncées par les enseignants brésiliens sont celles liées :

- Au manque de connaissances de la part du personnel enseignant pour une utilisation appropriée;
- À la question de l'accès, notamment dans des écoles publiques, car au Brésil la majorité de celles-ci ne possède aucune salle équipée en matériel informatique ou, quand il en existe une, paradoxalement, elle n'est que peu ou pas utilisée à des fins pédagogiques.

Vis-à-vis des réponses des enseignants et des enseignantes, nous présentons quelques éléments de discussion concernant le besoin d'intégration de nouvelles connaissances et de nouveaux savoirs à l'école au travers des curricula. Si les technologies de l'information et de la communication appliquées à l'éducation sont utilisées avec une fonction pédagogique, les enseignants dans leur fonction de médiateurs entre la société de la connaissance et la salle de classe ont un rôle important dans la reconnaissance de ces nouveaux savoirs et nouvelles connaissances et dans leur matérialisation dans le cadre des programmes scolaires.

Les TIC peuvent être entendues comme l'utilisation de leurs multiples instruments qui aident à la réalisation du travail de l'enseignant et de l'apprenant dans une optimisation du temps scolaire, dans la recherche de nouvelles connaissances, entre autres. L'intérêt d'une technologie est avant tout lié à la pertinence des modèles d'apprentissage qu'elle permet d'employer. Les nouveaux savoirs requis se présentent comme une demande de la société actuelle, et il s'avère qu'ils doivent être intégrés aux contenus abordés en salle de classe. De ce fait, ils provoquent, en fin de compte, des impacts sur les pratiques pédagogiques des enseignantes et des enseignants. Ceux-ci ont ainsi besoin de s'approprier ces connaissances, et cela, même dans des conditions parfois défavorables dues aux difficultés d'accès, au coût financier ou à l'absence de formation de base même. Nous ajoutons que nous avons pu aussi observer chez certains enseignants et enseignantes un refus de considérer ces savoirs et connaissances comme de « nouvelles valeurs de l'école ». Bien entendu, l'institution scolaire subit de fortes pressions de la part des instances hiérarchiques, des responsables politiques et des usagers, pour l'intégration de ces nouvelles valeurs sociales. Ces enseignants sont d'une certaine façon « obligés » de mettre en place dans leurs cours de nouvelles pratiques pédagogiques organisées avec les TIC ou autour de celles-ci, et recherchent, pour ce faire, les stratégies qui leur permettent de répondre à cette demande avec un coût supportable pour eux. Force est de constater l'importance de ces nouvelles connaissances pour l'optimisation de processus d'accès plus rapide aux savoirs en rendant possibles de nouvelles formes d'organisation de la vie scolaire.

Cependant, cette dynamique peut aussi apparaître comme « coercitive » dans l'espace scolaire, par une imposition trop rapide aux acteurs du système éducatif, sans que les moyens matériels concrets soient réellement disponibles et sans une prise en compte de « schèmes » anciens de fonctionnement et d'un « habitus conforme » qui ne peuvent pas se transformer de façon automatique ni encore moins par une simple imposition légale. Nous pourrions dire que ce volet du changement, à savoir ce qui touche aux schèmes et à l'habitus, ne se décrète pas, mais doit être construit. L'introduction de ces nouveaux savoirs s'est avérée identifiée par 78 % du personnel enseignant de notre échantillon en France et 70 % de celui du Brésil. Bien que l'adhésion à la nécessité d'appropriation de ces savoirs soit élevée, nous avons pu identifier, dans les deux pays, des inquiétudes concernant les impacts de ces technologies de l'information et de la communication appliquées à l'éducation sur l'action humaine et une forte préoccupation liée à une absence de formation du personnel enseignant pour une utilisation adaptée et pertinente dans l'espace scolaire.

Il nous est aussi apparu que l'habitus conforme, c'est-à-dire l'habitus professoral (Acioly-Régnier & Monin, 2009), fondait le positionnement des enseignants et des enseignantes au Brésil quant à l'usage des TICE.

Leur argumentation s'articule autour de l'idée que ces TICE, parfois encore qualifiées de nouvelles, sont loin d'être une réalité pour les élèves des écoles publiques brésiliennes. Pour ceux-ci, ni les élèves ni l'enseignant ne disposent de conditions matérielles satisfaisantes pour une utilisation adaptée et efficace de ces outils. Les résultats de notre étude vont dans le même sens que d'autres études précédentes (Maroy, 2005; Tardif & Lessard, 1999) concernant l'accroissement et l'extension des activités des enseignants. Il s'agit notamment des activités liées aux exigences de la « société de la connaissance », aux pressions subies par les enseignants au travers des systèmes d'évaluation nationaux et internationaux, mais aussi en liaison avec de nouvelles demandes de compétences nécessaires pour exercer le métier dans l'espace scolaire. Nous constatons que de nouvelles recommandations apparaissent au travers de diverses lois promulguées au sein des systèmes scolaires d'éducation tant au Brésil qu'en France. Nous y avons repéré, en particulier, des demandes relatives à l'appropriation et à l'usage de nouveaux codes et langages liés à ces technologies de l'information et de la communication, considérées comme une valeur dans la société actuelle. Ceci fait partie de « l'agenda global » établi dans les institutions éducatives (Dale, 2004, 2008).

4. Conclusion

Nous avons constaté dans notre recherche que de nouvelles demandes sur les TIC apparaissent dans des lois, décrets et règlements qui régissent les orientations et l'organisation du système scolaire tant au Brésil qu'en France. Ces demandes renvoient à des savoirs et connaissances nouvelles pour l'école. Leur introduction est nettement pointée, dans nos échantillons, par 78 % des enseignants en France et 70 % au Brésil. Bien que l'adhésion à la nécessité d'appropriation de ces savoirs soit élevée, nous avons identifié aussi dans les deux pays de grandes inquiétudes concernant les impacts des (nouvelles) technologies de l'information et de la communication sur l'action humaine et une préoccupation liée à une absence de formation pour une utilisation adaptée dans l'espace scolaire. Les enseignants brésiliens argumentent que les TIC ne sont pas une réalité pour les élèves des écoles publiques et qu'ils ne disposent pas de conditions matérielles satisfaisantes pour une utilisation adaptée et efficace de ces outils. Dans les deux pays, l'usage des TIC reste à niveau encore faible pour la plupart des enseignants interrogés, soit par manque de formation adaptée, soit par défaut d'accès aux composants structurels. Dans ces conditions, les enseignants se trouvent exposés à des risques d'erreurs non négligeables associés à un manque de compétences techniques pour exercer leur activité, ce qui pourrait mettre en péril leurs compétences professionnelles.

Références

- Acioly-Régner, N. M., & Monin, N. (2009). Da teoria dos campos conceituais à didática profissional para a formação de professores: contribuição da psicologia e da sociologia para a análise de práticas pedagógicas. *Revista Educação Unisinos*, 13(1), 5-16.
- Dale, R. (2004). Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para educação”? *Educação e Sociedade*, 25(87), 423-460. Repéré à <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21464.pdf>
- Dale, R. (2008). Construir a Europa através de um espaço europeu de educação. *Revista Lusófona de Educação*, 11, 13-30.
- Frutuoso, M. N. M. A. (2009). *Réformes de l'éducation et impacts sur la formation des enseignants et leurs pratiques pédagogiques en salle de classe : le cas de l'enseignement des mathématiques au Brésil et en France* (Thèse de doctorat inédite). Université Lumière Lyon 2, Lyon, France.
- Maroy, C. (2005). Les évaluations du travail enseignant en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances. *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, 42. Repéré à <http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/042cahier.pdf>
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris, France : Armand Colin.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Québec, QC : Presses de l'Université Laval.