



HAL
open science

L'introduction des TIC dans les pratiques pédagogiques des enseignants du FLS : formation, professionnalisation et usages : le cas du Liban

Ghina El Abboud

► **To cite this version:**

Ghina El Abboud. L'introduction des TIC dans les pratiques pédagogiques des enseignants du FLS : formation, professionnalisation et usages : le cas du Liban. Education. Université de Limoges, 2015. Français. NNT : 2015LIMO0064 . tel-02993715

HAL Id: tel-02993715

<https://theses.hal.science/tel-02993715v1>

Submitted on 7 Nov 2020

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.

UNIVERSITE DE LIMOGES

ECOLE DOCTORALE ED 525 Lettres, pensée, arts et histoire

FACULTE des Lettres et Sciences Humaines

Equipe de recherche ou Laboratoire Francophonie Education Diversité

Thèse N° [-----]

Thèse

pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE LIMOGES

Spécialité : Sciences de l'éducation

Présentée et soutenue par

Ghina El ABOUD

Le 6 novembre 2015

L'introduction des TIC dans les pratiques pédagogiques des enseignants du

FLS : formation, professionnalisation et usages.

Le cas du Liban

Thèse dirigée par Claude FILTEAU

Co-dirigée par Jacques BÉZIAT

JURY :

Claude Filteau, Université de Limoges

Jacques Béziat, Université de Limoges

Georges-Louis Baron, Université Paris Descartes (rapporteur)

Jacques Wallet, Université de Rouen (rapporteur)

Dédicace

Une dédicace spéciale à ma très chère maman.

Résumé

Cette étude relève du domaine de la technologie éducative et son usage dans l'enseignement du français. Il est bien connu que l'intégration des technologies aux pratiques enseignantes reste un phénomène complexe...Plusieurs facteurs tels que la formation continue influence ce phénomène. Nous nous sommes alors interrogée sur l'impact d'un dispositif de formation continue, fondé sur la professionnalisation des enseignants, sur l'intégration des TIC (les technologies de l'information et de la communication) dans les pratiques enseignantes en classe de français. Nous avons mené cette recherche en nous basant sur les connaissances émises par les recherches sur les technologies éducatives, la professionnalisation des enseignants et en didactique du français. Ces connaissances nous ont servi pour construire notre cadre théorique et pour concevoir et réaliser notre enquête de terrain. Cette étude s'appuie sur une recherche mixte portant sur l'étude de la situation actuelle de l'intégration des TIC aux pratiques enseignantes dans les écoles libanaises, et sur la compréhension de l'impact des formations continues sur ce phénomène.

Afin de cerner l'impact des dispositifs de formation continue sur l'utilisation des TIC par les enseignants, nous menons en premier lieu une première enquête quantitative qui consiste à étudier la situation actuelle de l'intégration des technologies dans les écoles libanaise, et à comprendre l'état de l'équipement technique. Ensuite, nous enquêtons par le biais des entretiens semi-directifs auprès des enseignants de français au cycle primaire, afin de comprendre la portée, mais aussi les limites des formations continues à l'usage des TIC.

Savoir dans quelle mesure la formation continue offerte aux enseignants de français du cycle primaire au Liban, favorise l'utilisation des technologies par ces derniers, et comprendre les apports et les limites de ces dispositifs de formation permet d' aboutir à des nouvelles pistes et nouveaux dispositifs de formation .

Mots-clés : Technologie de l'information et de la communication (TIC), intégration des TIC, usages, FLS français langue seconde, formation continue, professionnalisation des enseignants, compétences, réflexivité.

Abstract

This study initiated from the domain of educational technologies and its use in French teaching. As we know, the integration of technology into teachers' practices is still a complex phenomenon. Many factors, like continuous training, influence this processes. Therefore, we wonder about the impact of continuous training on introducing ICT (information and communication technology) into teachers' practices.

The main purpose of this research project is to understand deeply the process of introducing and using ICT at Lebanese schools, and to understand in which ways the professionalization of teachers favors the introduction of ICT into classrooms.

We conduct this study while relying on the results produced by research in many fields like educational technology, professionalization of teachers and didactic method of French language. This knowledge serves us to build our literature revue, and realize our field studies. This research is composed of two studies: the first one is quantitative to examine the actual situation of ICT integration; the second is qualitative to understand the impact of training on using ICT in teaching practices in French classes in Lebanese schools.

Knowing to which extent continuous training promotes the integration of ICT into teacher's practices at primary schools, and understanding the contributions and limits of these training allow new proposals of training to improve the introduction of ICT.

Key-words: ICT, uses of ICT, French as second language, continuous training, professionalization, skills

Remerciements

Je tiens tout d'abord à exprimer ma gratitude envers mes directeurs de thèse monsieur Claude Filteau et monsieur Jacques Béziat.

Je remercie monsieur le professeur Claude Filteau, pour qui j'ai une grande considération, pour sa bienveillance et sa disponibilité. Je lui exprime toute ma reconnaissance pour ses qualités tant scientifiques qu'humaines.

J'adresse un merci plein de reconnaissance à monsieur Jacques Béziat pour avoir accepté de diriger mes recherches, pour sa disponibilité, ses précieux conseils, et ses orientations explicites et implicites. Je le remercie pour m'avoir présentée aux personnes ressources, et au centre de ressources intranet éducatif de Limoges (CRIE).

Je remercie profondément monsieur le professeur Georges-Louis Baron et monsieur le professeur Jacques Wallet d'avoir accepté de participer à l'évaluation de cette recherche en étant rapporteurs de ce travail. Je remercie tous les membres de jury pour l'investissement que cette fonction exige.

J'adresse toute ma reconnaissance aux enseignants libanais, aux responsables éducatifs au ministère de l'éducation au Liban, et aux responsables et formateurs de l'institut français de Beyrouth pour leur participation aux enquêtes et pour leur implication, leur collaboration et leurs encouragements. Je les remercie d'avoir accepté de partager leur réalité et leurs pratiques professionnelles avec moi.

Je remercie la directrice de notre équipe FRED, madame Dominique Gay-Sylvestre, ainsi que tous les membres de l'équipe ; professeurs et doctorants.

Je tiens aussi à remercier l'école doctorale 525 pour leur soutien, sans lequel je n'aurais pas pu participer aux colloques internationaux, aux doctoriales et aux formations disciplinaires et professionnelles.

J'adresse mes remerciements très sincères au personnel de la bibliothèque de l'université de Limoges et de la bibliothèque de l'IUFM. Un merci particulier à monsieur Frédéric Pirault et monsieur Laurent Léger.

Je remercie le centre de ressources intranet éducatif à Limoges (TICE 87 CRIE), plus particulièrement mesdames Christiane Dupuy et Catherine Prunet, pour leur accueil au sein du centre et au sein des classes. Grâce à elles j'ai pu mener une observation pratique des usages des TIC.

Je remercie également monsieur Marc Deloménie pour m'avoir accueillie pendant des séances de formation des maîtres à l'usage des TIC, et pour les discussions que j'ai mené avec lui.

Merci à toutes les personnes, qui ont participé d'une manière ou d'une autre à la contribution de cette thèse. Je les remercie pour les discussions que j'ai eu avec eux, leurs suggestions, et leurs encouragements. Je remercie celles et ceux qui grâce à leurs mots, leur soutien et leur présence m'ont aidée à dépasser les moments de doute.

Un affectueux merci, plein de reconnaissance et d'émotion, à ma famille pour son soutien, son aide et sa patience infinies. Je les remercie pour avoir cru en moi et en mon projet : ma grand-mère, mon père, mes frères, ma belle-sœur, mes nièces et mon neveu.

Pour ses inlassables encouragements, sa présence et son écoute je tiens à adresser mes remerciements les plus vifs à mon mari Ihab.

Enfin, un grand merci à tous ceux qui ont été présents tout au long de mon cheminement.

Sommaire

Résumé	3
Remerciements	5
Introduction	9
PARTIE I. État des lieux au Liban et problématique	15
Chapitre 1. Etat des lieux	16
1.1. Le Liban	16
1.2. Le système éducatif libanais.....	35
1.3. Les dispositifs de formation des enseignants au Liban : analyse des formations.....	66
1.4. TIC au Liban	74
Chapitre 2. Problématique	78
2.1. La situation de la recherche au Liban : un état de pénurie	78
2.2. Généralités et justifications du choix du sujet.....	82
2.3. Le contexte	89
2.4. Objectifs, question et cadre de recherche	92
PARTIE II. Cadre théorique	94
Chapitre 1. Les technologies de l'information et de la communication.....	95
1.1. Définition, chronique et évolution.....	95
1.2. Intégration : modèles, conditions et contraintes	102
1.3. Enjeux, impacts et valeurs	121
1.4. Les enjeux des TIC pour l'apprentissage du français.....	130
1.5. Dimension didactique des outils TIC pour le FLE.....	133
Chapitre 2. La formation continue aux TIC des enseignants : entre professionnalisation, réflexivité, compétences et apprentissage pratique	150
2.1. La formation continue	152
2.2. Les TIC dans la formation des maîtres.....	178
PARTIE III. cadre Méthodologique	185
Introduction	186
Chapitre 1. Méthodologie et présentation des données	188
1.1. Phase exploratoire : revue de littérature	188
1.2. Méthode quantitative pour l'introduction des TIC	190
1.3. Méthode qualitative pour la formation continue aux TIC	194
Chapitre 2. Analyse	200
2.1. Enquête par questionnaire : recherche quantitative préliminaire pour une étude de l'intégration et les usages des TICE en classe de FLS.....	200
2.2. Enquête par entretiens : recherche qualitative pour une étude analytique de la professionnalisation des enseignants du FLS à l'usage des TIC	228
Conclusion.....	278
L'enquête par questionnaire :	279
L'enquête par entretien :	283
Pertinence de la recherche, difficultés rencontrées, retombées et perspectives	297
Références	301

Introduction

La place occupée par les TIC dans la vie personnelle et professionnelle de chaque individu se fait de plus en plus prépondérante. Dans toute société, les technologies sont devenues des outils primordiaux et inévitables. Au Liban, ces outils sont susceptibles de jouer un rôle important dans la modification du mode de vie et du progrès socio-économique. Cependant, jusqu'à l'heure actuelle, le Liban a témoigné d'une faible utilisation des TIC. Les technologies les plus récentes se trouvent à la disposition des libanais, mais l'exploitation de celles-ci se limite à des usages personnels et communicatifs. Il est vrai que les libanais, à tout âge, se dotent des technologies les plus innovantes, mais cela n'implique pas le fait qu'ils s'en servent pour des usages professionnels. Dans le champ éducatif, la situation n'évolue pas. Notre étude et nos observations révèlent une situation de sous-exploitation technologique. Pourtant, il est nécessaire dans le domaine éducatif au Liban de comprendre la plus-value des technologies et de les intégrer. Aujourd'hui, l'éducation libanaise mérite d'être repensée de manière à ce qu'elle offre un enseignement plus modernisé et plus efficace que l'enseignement déjà en place.

Il est incontestable que de nos jours les technologies meublent notre quotidien, que nous soyons adultes, adolescents ou enfants, et que ce soit dans le cadre professionnel ou familial. Elles représentent des enjeux multiples auxquels il faut préparer les nouvelles générations. La prolifération de la technologie a induit de nombreuses transformations dans la société et chez les individus, d'où la nécessité de préparer les nouvelles générations au nouveau mode de vie. Ballarin et Bénazet ont expliqué que : « *Derrière cette mutation de la société se dessine un nombre important d'enjeux auxquels nous devons préparer non seulement la nation mais plus particulièrement les élèves, car leurs perspectives d'entrée dans le monde concurrentiel de l'emploi seront directement liées aux capacités qu'ils auront pu acquérir à l'école* » (Ballarin et Bénazet, 1999, p. 10).

La multiplication rapide des technologies dans notre vie influence nos comportements et nos modes de pensée. Celles-ci offrent une vaste panoplie d'opportunités. Dans cette réalité, le champ éducatif ne fait pas exception. Les technologies permettent de réduire l'espace et d'organiser le temps, elles contribuent à

élargir l'accès à l'éducation, à ouvrir les horizons scientifiques et culturels, et à mettre en place une éducation tout au long de la vie. Depuis fort longtemps, dans l'éducation, les pédagogues introduisent de nouveaux outils technologiques afin de favoriser l'apprentissage et de moderniser l'enseignement. En effet, dans les écoles, les technologies sont déjà présentes, les enseignants emploient la photocopieuse, le rétroprojecteur, la caméra et la télévision. Tout ce matériel entre dans le travail quotidien scolaire des enseignants et des élèves, depuis déjà un certain temps. Quant aux « nouvelles » technologies liées à l'accès, au traitement et à la communication de l'information, et associées à Internet, elles constituent un obstacle et génèrent une angoisse chez bon nombre d'enseignants. À ses débuts, le projet d'intégration des TIC dans le système éducatif a donné lieu à des débats, et les critiques à l'égard des technologies se sont renforcées. Parallèlement à ces prises de position, on a toutefois assisté à une attitude positive vis-à-vis des technologies ; bien que certains enseignants manifestent une aversion, d'autres expriment un vif engouement pour les technologies. Dès lors, un grand nombre de chercheurs et d'institutions ont déployé des efforts considérables pour mener des études permettant de mieux comprendre ce phénomène et de faciliter sa mise en œuvre. Isabelle Bréda a notamment souligné : « *Chaque innovation technique, donc culturelle, a, de tout temps, suscité des commentaires frileux ou méfiants. L'invention de l'écriture, puis celle de l'imprimerie, elles-mêmes, ont, pendant près de dix siècles, eu leurs détracteurs et contempteurs* » (Bréda, 2005, p. 4).

En tenant compte des difficultés à adopter et à intégrer les TIC dans le travail enseignant, nous avons mené une réflexion autour des enjeux des TIC, sur leurs opportunités, leur intégration, la professionnalisation et la formation des enseignants.

Actuellement, de grandes transformations interviennent dans le système éducatif, et ce en vue d'améliorer la qualité de l'enseignement/apprentissage, et d'augmenter le taux de réussite des élèves. Ces modifications incitent les enseignants à développer leur autonomie et à faire preuve d'innovation.

Au Liban, on s'attelle davantage à introduire les technologies dans l'enseignement. Cette intégration nous paraît quelque peu anarchique. Quand on envisage le projet d'intégration des TIC, il s'avère nécessaire avant tout d'examiner les conditions à réunir dans le but d'une intégration pédagogique efficace et signifiante. Il est donc important de s'interroger sur plusieurs points essentiels : - Du côté des

enseignants : leurs attitudes, leur perception du métier, leur pré-connaissance en matière des TIC. - Du côté de l'institution : l'équipement fourni, les formations et la préparation des enseignants et des autres acteurs pédagogiques, et la politique d'utilisation des TIC. C'est pourquoi nous avons mené ce travail de recherche afin de comprendre la situation réelle de l'introduction des TIC et de la formation des enseignants à leur usage, et d'analyser les causes du retard de cette intégration. Nous nous sommes appuyée sur un cadre théorique en croisant plusieurs champs de recherche, tels que les technologies de l'information et de la communication et la formation des enseignants.

Le débat sur l'introduction des TIC en classe au Liban s'organise autour des questions suivantes : comment équiper les classes des technologies ? Quelles sont les principales technologies éducatives ? Comment enseigner l'informatique en tant que discipline indépendante ? Comment pousser les enseignants à utiliser les logiciels de base dans leur préparation ? Très peu de travaux de recherche ont abordé ces questions. La spécificité de notre étude est de mettre l'accent sur un problème majeur auquel on n'a guère accordé une grande importance, et qui mérite d'être traité. La formation des enseignants de français à l'usage des TIC constitue le corps de notre recherche.

Notre but est de comprendre comment et pourquoi les enseignants de français introduisent les TIC dans leurs pratiques. Nous cherchons à analyser les éléments qui encouragent ou empêchent ces enseignants de se servir des technologies. Nous cherchons également à étudier les formations continues à l'usage des TIC et à saisir leur impact sur l'utilisation des technologies par les enseignants. Pour ce faire, nous avons donné la parole aux professeurs afin de mieux cerner la formation qui leur est offerte et d'analyser les représentations qu'ils se font des TIC, ainsi que leurs opinions. Notre enquête par entretien a été menée pour comprendre si les dispositifs de formation proposés aux enseignants de français opèrent comme levier à l'utilisation des technologies, ou bien s'ils rendent le défi plus difficile à relever.

Nous divisons notre travail en trois parties. Tout d'abord, nous dressons un état des lieux de la situation éducative, de la langue française, et de l'introduction de la technologie au Liban. Dans cette partie, nous présentons également notre problématique et notre hypothèse, ainsi que le contexte de notre étude.

Dans la deuxième partie de notre travail, nous articulons divers apports théoriques et divers résultats de recherches dans le domaine des TIC. Nous nous attardons sur les multiples aspects du phénomène d'intégration des TIC, sur leurs enjeux dans l'enseignement en général et dans celui du français en particulier. Notre cadre théorique prend également en compte la formation des enseignants et leur professionnalisation.

Ensuite, nous consacrons la troisième partie à notre travail de terrain mené auprès des enseignants des écoles privées au Liban Nord. Ce travail s'est réparti en deux enquêtes. La première étude est quantitative par questionnaire, et la deuxième est qualitative par entretiens semi-directifs. Il nous a semblé nécessaire d'effectuer l'étude qualitative pour une meilleure compréhension de la situation de formation des enseignants de français à l'usage des TIC. Au Liban, la problématique de l'usage des TIC en général, et de celui des TIC dans les cours de français en particulier est peu documentée et mérite d'être étudiée ; c'est pourquoi nous essayons de mettre en lumière ce sujet. Le recours aux discours des enseignants sur leurs opinions, leurs pratiques et leurs attentes constitue un moyen fondamental pour la compréhension de la situation et des causes de la faible utilisation des technologies, et peut servir à la conception de projets d'intégration appropriés. Pour Philippe Cibois : « *La procédure d'enquête est utilisée quand, dans un domaine donné, on se trouve confronté à une situation d'incertitude quant aux causes d'un état des choses. De ce fait on est amené à poser des questions, souvent à des personnes, pour inventorier leurs opinions, leurs pratiques, leur situation, leur passé* ». (Cibois, 2007)

Les résultats de l'enquête quantitative nous ont permis de confirmer que les enseignants de français au Liban Nord font une utilisation restreinte des TIC, et que cette utilisation n'est pas la même chez tous les enseignants. Ces analyses nous ont aussi permis de savoir qu'il existe plusieurs facteurs inhibiteurs à l'utilisation des TIC. Le principal facteur influençant l'utilisation des technologies par les enseignants est le fonctionnement de la formation, d'où la nécessité de mener les entretiens. L'analyse de contenu a permis de comprendre que les enseignants ont des attitudes positives vis-à-vis des technologies, mais que la formation continue qui leur est offerte n'apparaît pas comme un bon élément déclencheur. Ces résultats se trouvent détaillés au cours de notre thèse.

À notre sens, ces enquêtes méritent d'être menées au plan national. Toutefois, ces résultats peuvent servir aux enseignants et aux acteurs éducatifs désireux d'utiliser les TIC, et d'orienter les personnes concernées dans tout projet d'intégration des TIC. De surcroît, ces études ouvrent de nouveaux horizons sur la recherche en éducation et soulèvent de nouvelles problématiques qui ne sont pas encore traitées au Liban. Le besoin s'est fait sentir de poursuivre cette recherche et de conduire des projets complets d'intégration des TIC et de formation à l'usage de celles-ci, tout en tenant compte des conclusions déjà tirées.

Plusieurs faits nous invitent à nous interroger sur la situation de l'utilisation des TIC par les enseignants et sur le rôle de la formation de ces derniers.

Au cours de notre première expérience dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement, nous avons rencontré plusieurs contraintes : tout d'abord, le conflit entre la théorie acquise en formation initiale et la réalité sur le terrain. Les contraintes temporelles, matérielles, professionnelles et méthodologiques qui s'imposaient, constituaient pour nous des freins à la mise en pratique des savoirs théoriques ; ensuite, le conflit entre notre conviction de l'utilité des technologies en éducation et la volonté de les introduire à nos pratiques, et les empêchements sur le terrain...

Notre prise de conscience de l'impact des technologies et des médias sur notre vie en général et de leur influence sur les nouvelles générations d'apprenants, nous incitait à les utiliser, mais plusieurs facteurs entravaient ce phénomène, parmi lesquels :

- l'équipement insuffisant et inaccessible ;
- la formation initiale à l'usage des TIC dans notre cursus initial consistait à nous former à l'utilisation de certains logiciels de présentation et de traitement de texte, tels que PowerPoint et Word.

Ainsi, suite à cette situation, nous nous sommes posé la question suivante : en quoi la formation continue aide-t-elle les professeurs à introduire les technologies dans leurs pratiques professionnelles en classe ?

Face à ces défis, les professeurs démunis d'outils réflexifs et de supports cédaient aux méthodes imposées, alors que nous, nous étions amenée par notre curiosité intellectuelle et notre intérêt pour la recherche à conduire des études approfondies de la problématique.

Nous pouvons donc affirmer que cette recherche a été conduite, d'une part pour répondre à nos questionnements, et d'autre part pour comprendre la situation actuelle afin de pouvoir proposer des solutions et réagir. De plus, malgré le défi financier qu'impose la poursuite d'une thèse de doctorat en sciences humaines et sociales, rien ne nous a empêchée d'achever ce travail de recherche. Notre participation à des manifestations et événements scientifiques nous a permis d'échanger avec d'autres chercheurs et de découvrir d'autres expériences, et cela a contribué au mûrissement de notre travail. Cependant, parallèlement, nous étions face à plusieurs défis, dont la difficulté de mener des études de terrain au Liban et le refus des acteurs éducatifs de participer aux enquêtes.

L'importance et la particularité de notre recherche résident dans le fait que notre questionnement émane du terrain et aborde un problème concernant la pratique enseignante. Cette problématique, que nous avons vécue et expérimentée, existe toujours et les enseignants continuent d'y être confrontés. Nous pensons que nos résultats deviendront un repère pour les publics dont nous faisons partie et pour les acteurs éducatifs, et qu'ils ouvriront des horizons à de nouvelles pistes de réflexion.

Notre thèse s'inscrit dans l'ensemble des recherches francophones sur les TIC au Liban, et nous espérons que notre étude apporte un réel enrichissement. Afin de mieux situer notre recherche, nous discutons l'état de la recherche au Liban dans le chapitre 2.

**PARTIE I. ÉTAT DES LIEUX AU LIBAN ET
PROBLÉMATIQUE**

Chapitre 1. Etat des lieux

1.1. Le Liban

1.1.1. Une société plurielle, multiculturelle et francophone

Le Liban abrite une population d'une grande diversité ethnique et religieuse. Ce pluralisme constitue un patrimoine à part entière.

Quand on demande à l'écrivaine francophone Ezza Agha Malak de décrire son pays, elle déclare :

Il unit dans son sein Orient et Occident, arabité et francité, civilisation chrétienne et musulmane avec 18 confessions qui coexistent. En parcourant ces 18 confessions, on croise 18 cultures, 18 appartenances spirituelles, 18 savoirs, 18 rites et cultes, 18 idéologies et autant de psychologies. (Agha Malak, 2008)

À plusieurs époques de l'histoire, le Liban a été le berceau des civilisations et le joyau de l'Orient. Il a vécu des moments de rayonnements culturels, économiques et sociaux grâce à cette belle mosaïque culturelle. Depuis toujours, le Liban se caractérisait par cet aspect multiculturel, parce qu'il était convaincu que la diversité culturelle était l'un des piliers du développement. Aujourd'hui encore, on fait appel à l'union et la conservation de cette caractéristique unique au monde.

Parmi les nombreuses personnes qui s'inquiètent pour leur pays, nous pouvons citer le ministre de la culture Tarek Mitri, qui, pendant le colloque de la francophonie qui a eu lieu en 2001 à Antelias au Liban, et à l'occasion de tout événement de grande ampleur, ne se prive pas de faire appel à l'union et au dialogue ouvert et démocratique. Il affirme :

Le Liban est une société plurielle qui n'a d'autre choix que de rejeter fermement les appels au choc des civilisations. (Solé, 2007)

Ce désir éternel n'est pas évoqué uniquement par les hommes politiques libanais, mais aussi par toute personne libanaise capable de faire entendre sa voix d'une manière ou d'une autre. Il s'avère intéressant de faire allusion aux écrivains

francophones, mais aussi multilingues, qui ont parsemé leur culture libanaise dans les coins et les recoins du monde entier.

À l'heure où l'Unesco proclame Beyrouth « capitale mondiale du livre » pour l'année 2009, douze écrivains invités aux Belles Étrangères – six hommes et six femmes, appartenant à toutes les générations, confessions et sensibilités libanaises –, expriment la rage de vivre d'un peuple qui a eu l'impudence de tenter l'impossible et d'y réussir en grande partie, malgré mille tourments : permettre à des chrétiens et des musulmans de gouverner et de vivre ensemble. (Solé, 2007)

En plus d'être un pays pluriel, le Liban est un pays d'éducation et d'ouverture culturelle. Les différents événements de l'histoire d'un pays dessinent l'identité de son peuple. Le Liban a depuis très longtemps organisé et participé à des manifestations culturelles et scientifiques. Ces événements sont d'ordre culturel, littéraire, politique, local et international.

Quand Amin Gemayel observe son pays, il le décrit ainsi :

La société libanaise a été et reste largement une société de pluralisme communautaire.

• *L'identité et la particularité du Liban :*

Son pluralisme politique, son régime démocratique, son respect du droit et son ouverture sur le monde extérieur.

• *L'ouverture fondamentale du Liban sur le monde :*

La coopération multilatérale, la participation active aux institutions internationales, le contact avec les cultures du monde sont une dimension fondamentale à préserver. (Gemayel, 1992)

1.1.2. La francophonie au Liban : histoire, étapes, évolution et enjeux.

On ne peut pas comprendre l'enjeu de la francophonie contemporaine au Liban sans connaître son histoire dans ce pays. En fait, plusieurs événements se sont succédés et ont orchestré l'essor de la francophonie au Liban.

D'après Ezza Agha Malak les croisades et le mandat français ont constitué les deux faits historiques qui ont donné naissance à la francophonie libanaise. Cette francophonie a débuté à Tripoli dès 1109. Tripoli est la seconde ville du Liban et fut durant le temps des croisades la résidence des seigneurs du comté de Tripoli et l'un des principaux États francs du Levant. De même, la ville de Tripoli ou *Trablos*, appelée aussi la parfumée ou *Al Fayhaa* pour ses vastes orangeries, abrite la citadelle de Saint-Gilles construite par le comte de Toulouse et où se trouve l'église « Saint-Sépulcre », semblable à celle de la terre sainte. (Agha Malak, 2008)

Dans un second temps, l'accueil des libanais par la France a cimenté les liens franco-libanais et, ainsi, consolidé la francophonie. C'est ce qu'on tend à expliquer dans l'introduction des actes du colloque sur la francophonie :

Depuis la fin de la Première Guerre mondiale et l'effondrement de l'Empire ottoman, la France est un espace privilégié d'accueil pour les libanais, surtout chrétiens maronites. Elle continue aujourd'hui à occuper une place spécifique. Le lien dit historique, culturel, politique et économique entre le Liban et la France, exerce un rôle attractif à travers la francophonie. (Dreyfus, 1997)

Puis, l'indépendance a été un événement attendu et désiré par tous les libanais pour qu'ils puissent construire avec dignité un avenir de paix et de progrès. À ce moment, la France, consciente de la place géographique du Liban et de son rôle économique et politique, relance la mise en œuvre de la francophonie :

Après l'indépendance du Liban, la France tend à redynamiser les liens franco-libanais dans un contexte de nouvelle donnée géopolitique. Les relations diplomatiques des deux pays mettent en avant l'héritage de la France au Liban sur les plans historique, politique et culturel. Elle parvient à sauvegarder l'essentiel de ses intérêts économiques à travers la permanence de son influence culturelle : la francophonie. (Dreyfus, 1997)

Autrefois, la France était « protectrice des lieux saints » ; elle devient « protectrice du Liban, de son intégrité et de son indépendance » face aux pressions internationales, régionales et internes. Petit à petit, le rôle de protection des chrétiens a évolué. Walid Arbid, politologue libanais, explique que la France a enfin compris

qu'elle a eu tort de construire sa politique d'influence sur le soutien aux minorités, en particulier religieuses. (Hafez, 2006, p.19)

La France, est non seulement « protectrice du Liban », mais elle est devenue la « seconde patrie » pour les Libanais. Hafez évoque ce fait : « La France est considérée comme la “tendre mère” ou la “seconde patrie”. Ce lien franco-libanais est perpétué par la “rhétorique de l’amitié” des acteurs politiques (français et libanais), symbolisé par la francophonie et ravivé régulièrement au cours d’actions diplomatiques, politiques et militaires de la France au Liban ». (Hafez, p.2)

Par ailleurs, Ophélie Durouchoux met l'accent sur un élément essentiel qui a effectivement revivifié la francophonie :

C'est le tandem Hariri-Chirac des années 90 et l'image de cette « amitié personnelle » qui marqua le renouveau du lien franco-libanais. Celui-ci fut relancé par le biais d'une coopération culturelle, scientifique et technique ainsi que de nombreuses aides financières débloquées par la France pour aider le Liban. (Durouchoux, 2009)

Et récemment, avec l'arrivée d'un grand effectif d'émigrés, essentiellement chiites, on assiste à un taux élevé d'usage du français et à une importante demande d'enseignement de cette langue dans la région du sud. Ce constat est rappelé par Solé (2007) : « Ces dernières années, la francophonie a reçu un nouvel élan grâce au retour d'émigrés chiites d'Afrique et aux nombreux étudiants libanais de toutes confessions disséminés dans les universités de France, Belgique et du Canada ». Outre le retour des émigrés francophones chiites au pays, Robert Solé, dans son article « Le Liban entre deux langues », dégage une autre raison qui explique le nouvel élan de la francophonie au Liban : « Les relations entre Paris et Beyrouth se sont intensifiées en septembre 2006, par la signature d'un Mémorandum de Coopération, qui annonçait une “ réflexion en commun ” sur les questions d'aménagement urbain, de protection et de valorisation du patrimoine architectural ».

En 2009, Beyrouth accueille les jeux de la francophonie. Cet événement intéresse aussi bien les jeunes que les adultes. Il s'agit donc d'une nouvelle porte qui s'ouvre devant la jeunesse libanaise vers la francophonie. Tous ces faits sont signe de vitalité et de bonne santé.

Mais comment se traduit concrètement la francophonie au Liban ?

Au Liban, on observe une propagation de la francophonie à travers de multiples associations, organisations, centres, mouvements et activités culturelles, recherches et colloques. Parmi ces manifestations culturelles, on ne peut passer sous silence le neuvième sommet de la francophonie qui a eu lieu au Liban en 2002. L'accueil de ce sommet est d'une grande importance pour ce pays.

Le neuvième sommet de la francophonie s'est déroulé à Beyrouth, a eu pour thème "le dialogue des cultures", et a rassemblé plus de cinquante chefs d'état. À ce propos, Toufik Abichaker avance :

Rien d'étonnant d'ailleurs que le Liban ait choisi ce thème. Le dialogue des cultures a une résonance toute particulière au pays du Cèdre : creuset de civilisation, terre de refuge, le Liban s'était fait champion de la cohabitation entre religions, langues et cultures. Il en a tiré sa prospérité d'antan ainsi que sa grande ouverture sur les deux mondes musulman et occidental, mais il a aussi payé par descente aux enfers le prix de sa différence. (Abichaker, 2011)

Le Liban est le seul pays arabe où a eu lieu un sommet de chefs d'état et de gouvernements qui ont le français en commun. D'une part, ce sommet a une plus-value symbolique ; le Liban a accueilli, après les guerres et pour la première fois, un sommet inter-gouvernemental. Par cette confiance qui lui est accordée, le Liban en profite pour réaliser une nouvelle ouverture au monde. Il relève un défi « d'acteur-animateur de la francophonie régionale ». Et d'autre part, ce sommet se veut un pont pour redynamiser et « relancer » la francophonie dans cette région du monde, où le Liban est le seul pays capable de soutenir ce but. En effet, le Liban est apte à renouveler une francophonie réelle et vivante grâce à sa spécificité et son histoire francophones.

Dans la revue *Le Point*, en 2000, on parlait d'« une chance pour la francophonie au Liban » :

Le Liban constitue bien une chance pour la Francophonie d'affirmer et de renforcer la dimension politique qu'elle s'est récemment assignée. Compte tenu de sa position tout à fait originale, à la fois au sein du mouvement francophone et au cœur du thème choisi pour le sommet, cela constituera

*un atout de plus pour le pays en complément de ses fonctions traditionnelles de place économique et financière du monde Arabe.*¹

Quant aux centres et institutions, il existe de nombreux établissements culturels francophones qui sont implantés au Liban, dans une ambition de dialogue, et qui jouent le rôle d'acteurs de la politique de coopération de la France.

Dans le même article, on met l'accent sur le rôle que peut jouer le Liban au service de la francophonie :

Le monde francophone ne peut rêver meilleur Ambassadeur que le Liban pour le représenter, dans la région et bien plus loin à travers ses émigrés des quatre coins du monde, tant il est un modèle de mobilité et de flexibilité, attributs devenus d'authentiques atouts que la dureté de l'Histoire a bien voulu lui transmettre comme récompense à ses souffrances et ses sacrifices. Le choix du pluralisme linguistique à travers le trilinguisme est à la fois une résultante et une illustration évidente de ces qualités encore plus utiles à l'heure de la mondialisation.

La diaspora libanaise à travers le monde, en dehors du pays natal des Libanais, se sert de son identité francophone, et ils participent à leur tour à la propagation de celle-ci. Il nous précise que le nombre des Libanais francophones en dehors du Liban est au moins égale au nombre des Français expatriés. La notion de la Francophonie libanaise est une notion plus large et plus interactive que l'approche de la seule Francophonie au Liban.²

Les acteurs libanais ont la conviction que le dialogue des civilisations peut être assuré par le biais de la francophonie. Et éventuellement, le dialogue favorise l'élaboration des projets de développement et d'échanges ; il a donc un impact sans égal, aussi bien sur la vie politique, qu'éducative, linguistique et sociale, au Liban et dans la région. Cela rejoint l'idée formulée par Dr. Issam Khalifé au colloque d'Antélias :

¹ LE POINT, « L'état de la francophonie au Liban », 2001, <<http://www.libanvision.com/francoliban.htm>>, consulté le 12 mai 2011.

² *Ibid.*

Nous croyons au dialogue des civilisations et à leur complémentarité et c'est de ce point de vue que nous nous proposons d'étudier la francophonie, et plus spécialement, son impact sur le système politique libanais, sur l'information, sur l'éducation et sur la langue, au Liban et dans son milieu arabe. (Khalifé, 2001)

1.1.3. Le français au Liban : langue de communication, d'éducation et de culture

Il est difficile, pour qui veut comprendre l'histoire du Liban, de ne pas prendre en considération, sous les différents angles politique, économique et culturel, l'entrée, ainsi que le développement et l'influence croissante de la langue française au sein de la société libanaise. (Abou Chacra, 1998)

La présence des alliances françaises et des instituts et centres culturels dans les pays francophones accentue l'enseignement de la langue française, les débats éducatifs, les échanges littéraires et scientifiques, la diffusion des documentations sur la France et la francophonie dans le monde. Ces centres et instituts sont implantés dans les quatre coins du pays et sont très fréquentés. Ces organisations culturelles françaises accomplissent leurs fonctions tout en respectant les caractéristiques culturelles et identitaires de chaque pays.

Quant à l'histoire de l'introduction du français en tant que langue d'enseignement au Liban, nous élucidons ses différentes étapes :

L'enseignement du français au Liban a été introduit par les missions religieuses, avec les jésuites, lazaristes, franciscains et capucins, depuis le XVII^{ème} siècle. Celles-ci avaient fondé les écoles d'abord dans les grandes villes côtières comme Tripoli, Saida, Beyrouth, Tyr, et au Mont Liban. Leurs missions ne se sont pas limitées aux écoles, mais se sont étendues à la réalisation des centres d'aide humanitaire comme les hôpitaux et les centres de rééducation ou de services sociaux.

Dr. Ramzi Abou Chacra éclaire cette idée importante :

Les couvents des moines servent alors non seulement de lieux de prières, de centres de travail agricole, mais aussi de lieux d'enseignement au moins

élémentaire pour les enfants des alentours. Depuis longtemps les notables avaient pris l'habitude de confier l'éducation de leurs enfants à des précepteurs. À noter également que les premières expériences d'imprimerie au Liban sont alors réalisées. (Abou Chacra, p.12)

Il s'avère nécessaire de garder à l'esprit un des éléments fondamentaux qui, à l'époque et jusqu'à nos jours, a poussé ces missions à intensifier leurs activités, voire l'expansion anglo-saxonne et américaine.

Nous rappelons ici les principaux projets que ces missions ont mis en place et que Stéphane-Ahmad Hafez mentionne dans son livre : « les jésuites y fondèrent des institutions scolaires de haut niveau : l'imprimerie catholique en 1847, la faculté de médecine en 1883, la bibliothèque orientale en 1889, la faculté orientale (qui allait devenir l'Institut des Langues Orientales) en 1902... ». (Hafez, 2006, P.15)

C'est aux alentours des années 1909 que les missions laïques ont commencé à s'installer au Liban.

Encore une fois, en survolant l'histoire, nous prouvons que l'implantation du français au Liban précède le mandat français, et que ce choix est une marque d'affection pour la langue française et pour la France. Pendant le mandat français en 1920, on a renforcé l'enseignement bilingue.

Même après l'indépendance en 1943, et malgré la liberté de l'enseignement accordée aux décideurs de l'éducation, la plupart d'entre eux ainsi que l'état continuaient à enseigner les matières scientifiques en langue française. Par rapport à ce bilinguisme, aucun règlement ne détermine le choix de la seconde langue à côté de l'arabe, pourtant le français est choisi par plus des trois quarts du peuple ; ceci démontre que la francophonie est un choix et non pas une obligation. Toufik Abichaker le confirme en écrivant : « Cela fait plusieurs siècles que le français n'est plus au Liban un idiome d'importation mais un fait de culture et un choix de société ». (Abichaker, 2011).

Le choix de cette langue est lié à un amour et à un attrait envers elle. L'écrivain libanais francophone Salah Stétié explique ce choix par le fait que le français est un miracle : « C'est le fruité de cette langue qui la distingue des autres. Un fruité profond

et simple, un diamant qui brille de toutes ses facettes... c'est le miracle de langue française ».

Il ne faut pas démentir la place privilégiée qu'occupe le français au Liban pour des raisons historiques, sociales et économiques. Cette place est le fruit de profondes relations entre les deux pays qui ont abouti à un fort sentiment d'amitié. Le général de Gaulle a affirmé ce fait : « Les Libanais sont le seul peuple dont jamais, à aucun moment, le cœur n'a cessé de battre au rythme de celui de la France ». (Najjar, 2002)

D'ailleurs, le français, adoré et protégé par les Libanais, a servi de sources d'inspiration et d'espace d'expression libre aux intellectuels et hommes de la littérature. D'où la nécessité de renforcer son usage et d'améliorer sa maîtrise. Ceci a été très largement évoqué dans les ouvrages de nombreux écrivains et écrivaines libanais.

Zahida Darwiche-Jabbour, professeur de littérature française à l'université libanaise, nous dévoile une des nombreuses valeurs de la langue française et nous incite à densifier son apprentissage et son usage. Elle déclare : « pour certains le français n'est pas une langue seconde, mais il n'est pas non plus une langue étrangère il est pour nous, Libanais, un moyen formidable d'interchanges », et qu'à ce titre, il faudrait le dynamiser en accentuant sa décentralisation, en augmentant sa propagation à travers des manifestations diverses (prix et cafés littéraires, etc.) dans toutes les régions. (Darwich, 2007)

L'analyse du texte de Ezza Agha nous permet d'évoquer les différents enjeux du français et la manière par laquelle le recours à la langue française est au service de la construction de l'identité.

Avant tout, « le français fait souffler sur les écrivains libanais un vent de liberté » (Agha Malak), ils adoptent le français pour donner libre cours à leur expression. Pour transmettre les idées il faut s'exprimer, et pour s'exprimer il faut être libre. Les écrivains libanais trouvent un abri pour leurs écrits dans le français.

Certes, le français a un enjeu libérateur que beaucoup, comme Ezza Agha, confirment : « disons que c'est plutôt dans un enjeu libérateur que les écrivaines libanaises francophones ont recours à la langue française », mais il est aussi une source

de plaisir et une chance d'ouverture. On n'écrit pas en français uniquement pour la liberté que cette langue procure, mais aussi pour le plaisir qu'elle crée.

D'après Najwa Barakat, citée dans le texte de Ezza, on écrit en français « pour le plaisir d'essayer quelque chose de nouveau et d'avoir le sentiment de voyager vers un pays inconnu ». Ainsi, le français constitue pour les intellectuels un moyen d'évasion et d'ouverture à ne pas négliger. Agha ajoute : « le français devient donc leur langue de truchement et la francophonie leur abri ».

Nous pouvons très bien comprendre qu'en écrivant en arabe on est contraint de respecter quelques conditions éthiques, et cela freine l'exercice d'écriture et tue la motivation : « Le besoin de s'exprimer en français est avant tout un besoin de protection, et l'écriture en arabe est soumise à certaines conditions éthiques ». (Agha Malak)

Il est important de savoir que quand on adopte une autre langue, il se peut qu'on abandonne sa langue maternelle mais on n'abandonne jamais sa culture : « En émigrant dans la langue de l'autre, on porte avec soi ses bagages culturels, comme dans un déménagement ». (Agha Malak, 2008).

Nadia Tueni n'a pas dit le contraire :

À l'égal de l'arabe le français nous est langue « naturelle » ; l'adopter librement ne veut nullement dire rejeter notre identité libanaise, moyen-orientale et arabe, mais bien au contraire, la consacrer, la magnifier, la rendre plus agissante, en lui offrant vers d'autres mondes, vers tous ceux que lie l'amour des mêmes mots, le moyen de se faire connaître, de prendre et de donner, but profond de toute culture. (Monin, 2010).

Actuellement, être francophone n'est donc pas être esclave d'une langue partagée coagulée dans son coin, mais plutôt être maître d'un échange avec autrui de valeurs et d'idéologies : « Dans le contexte du troisième millénaire, la francophonie n'est donc pas une identité figée qui se refuse à l'ouverture. C'est la connaissance même de l'autre et sa reconnaissance dans toutes ses différences ». (Agha Malak)

Les francophones, qu'ils soient en France, au Québec, en Angleterre... deviennent des acteurs interculturels entre leurs pays natals et le pays d'accueil. On

franchit les frontières en s'ouvrant à l'autre, en changeant son rapport à l'autre, en créant en dehors de son pays un métissage culturel enrichissant.

Les Libanais considèrent la langue française comme un tremplin vers d'autres horizons, vers l'humanité universelle. Ils sont capables de faire des allers-retours entre deux rives sans jamais se déraciner, sans jamais rejeter leurs convictions, mais au contraire en emportant dans cet espace francophone leurs origines et en enrichissant leur culture par l'apport de l'autre.

Nous comprenons bien dans le texte de Ezza Agha Malak que par le biais du bilinguisme, et en préservant son identité, on parvient à décloisonner les frontières qui empêchent le développement et l'épanouissement.

Parfois, certains écrivains libanais francophones ne réussissent pas à sortir de cette fusion, qu'ils avaient eux-mêmes construite dans leurs romans. Une fusion avec leur langue et leur culture originelles les conduit à écrire avec ambiguïté. Cette ambiguïté nuit à la compréhension et à la communicabilité du message. Cette fusion pour affirmer son identité d'origine va créer « un problème de réception » :

Cette fusion inéluctable avec sa langue et cultures originelles risque parfois de conduire à une expression ambiguë de la pensée. Ambiguïté que même le contexte ne peut parfois lever eu égard à un natif français. Celui-ci devient inapte à comprendre les subtilités et les connotations propres à un milieu socio-culturel qu'il méconnaît, les descriptions étrangères à son entendement, enfin une liberté d'expression qui prend pour lui parfois des dimensions exagérées, cachant des surprises lexicales, syntaxiques ou sémantiques. (Agha, 2008)

Ceci suggère qu'il est crucial de mettre l'apprenant futur francophone, futur acteur interculturel, dans des situations réelles et précoces d'apprentissage du français pour qu'il puisse maîtriser la deuxième culture.

À son tour, Évelyne Accad, une écrivaine et poète libanaise d'expression française et anglaise, témoigne de son vécu linguistique francophone, et elle parle de « mixité » et de « métissage », établissant une forte relation entre « identité et écriture » :

Dès le début de ma vie j'ai vécu le métissage, et le monde pour moi a toujours été un mélange de différentes cultures, religions, langues, etc. ; que je vive au Liban ou ailleurs, je n'ai pas un sentiment d'exil mais plutôt de mélanges. Je suis née de la mixité (...). La ville de Beyrouth elle-même fait partie de mon sentiment de mixité car c'était et c'est toujours l'une des villes les plus cosmopolites de cette région du monde où les langues, les religions, les cultures se croisent et se rejoignent souvent de manière harmonieuse. (Agha, 2008)

Elle ajoute que le Libanais recourt à une langue étrangère pour forger une identité riche, ouverte et culturelle. Il cherche à développer une identité multiculturelle en s'ouvrant au monde entier à travers l'usage des langues étrangères. Toutefois, le but de cette ouverture n'est pas le rejet de ses origines ; cette ouverture lui permet de faire éclore son identité et de partager les richesses de ses origines :

L'écrivain francophone libanais, ce narcissé moyen-oriental, choisit de s'exprimer dans une langue qui n'est pas la sienne dans un projet d'emprunt bilatéral ; il se penche sur le miroir du monde pour en extraire son image culturelle. (Agha, 2008)

La langue qui permet aux Libanais de réaliser leur souhait d'ouverture culturelle et de fleurir leur identité, doit être une langue de partage. Cette langue est sûrement la langue française :

S'il abandonne sa langue pour s'investir dans la langue de l'Autre, ce n'est pas pour rejeter ses idéologies, sa culture, ses racines ; mais pour permettre justement à celles-ci de s'épanouir, épanouir sa propre identité culturelle, ses problèmes indigènes, dans une langue de partage : le français comme facteur identitaire, culturel et interculturel. (Agha, 2008)

À la fin de cette partie, nous résumons les enjeux d'être francophone en quelques mots écrits par Ezza Agha :

Un francophone est celui qui a déjà fait la construction de son identité culturelle en optant pour le français comme langue d'expression et de truchement. Adepte du métissage culturel, il puise dans la culture de l'autre tout en s'accrochant à sa propre culture. C'est celui qui, sans se décoloniser, transpose en français ses émotions et ses idées, pensées

dans sa langue maternelle. En d'autres termes, c'est un narcissisme qui se penche sur une langue qui n'est pas la sienne pour en extraire sa propre image identitaire. C'est tout l'enjeu. (Agha, 2008)

Par ailleurs le français n'est pas, non plus, uniquement la langue des générations d'avant-guerre, mais aussi celle de la jeunesse libanaise.

Le professeur Pascal Monin donne son avis sur ce sujet :

Aujourd'hui, le français demeure la première langue étrangère en usage au Liban, malgré de nombreuses difficultés. Selon une récente enquête que j'ai menée avec l'institut Ipsos, 45 % de la population libanaise est francophone. Les anglophones représentent près de 30 % de la population. On assiste à un début de rééquilibrage entre les principales communautés libanaises en ce qui concerne l'apprentissage du français. Le Liban regroupe l'un des plus vastes réseaux d'institutions d'enseignement francophone au monde. (Monin, 2010)

Quant aux médias, au Liban, les maisons d'édition francophones sont nombreuses. Le Liban constitue la référence et la ressource majeures en matière de livres et de presse français pour tous les pays du Moyen-Orient. Il fabrique, importe et exporte toutes sortes d'ouvrages français. En 2009, le Liban a été désigné "capitale mondiale du livre" par l'UNESCO. Nous citons, à titre d'exemples, des revues et journaux de tous les domaines, économique, politique, social, féminin, touristique, édités au Liban : *L'Orient-Le Jour, La Revue du Liban, Le Commerce du Levant, Noun...*

Quant au domaine éducatif et scolaire, la librairie Antoine et la librairie Samir sont les plus grandes éditrices de manuels et supports scolaires et éducatifs en langue française. En collaboration avec de grands pédagogues et responsables pédagogiques libanais et étrangers, elles éditent des livres de français et des supports éducatifs. Leurs ouvrages sont adoptés par une majorité d'établissements scolaires au Liban, et parfois dans d'autres pays arabes francophones.

Il en est de même pour la radio, le cinéma et la télévision, mais ils passent après les radios, télévisions et cinéma anglo-saxons. Jean-Louis Roy explique, durant le sixième colloque international francophone traitant de la francophonie au Liban,

que : « Sur les cinq chaînes principales, actuellement, la part francophone des programmes atteint 21 % contre 35 % pour les programmes anglophones et 44 % pour les programmes arabophones ». (Jouve, 1997)

Guillaume Lavallée cite le chercheur Gilles Kraemer, qui conclut dans un ouvrage paru en 2001, que « la presse francophone méditerranéenne joue un rôle politique, économique, social et culturel au niveau national qui n'est pas assumé par la presse de langue nationale (l'arabe ou l'italien), de même qu'elle est un des principaux acteurs du développement d'une conscience méditerranéenne favorisant la paix et la coopération ». (Lavallé, 2003)

Pascal Monin (2010), lui, s'exprime sur le rôle de la presse francophone, et fait état du français dans ce domaine :

La presse francophone a su garder au Liban un grand nombre de lecteurs fidèles et son audience enregistre une progression constante : de 19,5 % en 1996 à 26,5% en 2000. Mais le français est sérieusement affaibli au niveau de la télévision, radio et cinéma, médias de masse par excellence, et au niveau de la communication publicitaire. La langue française, selon mes recherches, n'est ainsi présente que dans 8 % du temps d'antenne.

Il confirme que les Libanais dans leur majorité demandent des programmes en français. Il l'affirme ainsi : « une recherche récente que j'ai menée a montré que dans 75 % des cas, la chaîne Euronews est proposée par les centres de distributions collectifs en langue française ». (Monin, 2010)

Selon un sondage IPSOS réalisé en l'an 2000, le français a constamment progressé comme langue de lecture, passant de 19,4 % en septembre 1996 à 21,5 % en mars 1998, et à 26,3 % en janvier 2000 chez les adultes de 15 ans et plus (arabe : 82,5 % ; anglais : 12,5 %). Si l'on prend en compte les moins de 15 ans, il est passé de 41,5 % à 46 % en comparaison avec les 21,6 % pour l'anglais.

La plupart de ces chiffres proviennent d'une étude menée en 2001 par l'institut IPSOS-Liban pour le compte d'un centre de recherches spécialisé de l'USJ, sous la direction de Pascal Monin.

Quant à la presse dans le cadre de la globalisation des technologies de la communication, elle n'occupe pas une grande place, et ce fait met la presse francophone en danger. À ce stade, Pascal Monin s'interroge sur les perspectives possibles pour la francophonie libanaise.

Jacques Lhuillery, dans son article intitulé « Le français en quête de nouveau souffle au Liban », en décembre 1997, avance que « pour Alexandre Najjar, jeune avocat maronite et écrivain, le français, "option culturelle, a un retard considérable du point de vue de la technologie des autoroutes de l'information". Si ces défis ne sont pas relevés, nous aurons, au Liban, perdu la bataille, notamment dans les écoles ».

À son tour, Nayla de Freige, administratrice déléguée de *L'Orient-Le Jour*, PDG du *Commerce du Levant*, et présidente de la section libanaise de l'union internationale de la presse francophone, dans son intervention à la table ronde qui a eu lieu à Paris pendant le salon du livre en 2006, sur l'état de la francophonie au Liban, a témoigné que la presse libanaise, francophone et non francophone, rencontre des contraintes liées à la crise économique. De plus, elle a exprimé certaines inquiétudes sur l'avenir de la presse francophone au Liban, en évoquant « une légère érosion de la francophonie au Liban (des études statistiques parlent d'un recul d'environ 1 % par an dans les écoles) »³. C'est pourquoi, d'après De Freige, il s'avère important de prévoir des actions concrètes afin de faire face à l'anglais qui est adopté dans le pays et dans la région du Moyen-Orient en tant que langue des affaires. Elle met donc l'accent sur la nécessité de créer un vrai espace d'échange culturel francophone afin de permettre à cette langue la survie, dans un monde moderne, « des mesures qui seraient prises dans la synergie entre les différents pays francophones. Et dans le cadre d'un réseau qui permettrait de communiquer en français de façon plus mondiale » ; elle ajoute qu'il faut, au-delà des actions de soutien de l'AIF, que « des structures et une chaîne entre les pays francophones puissent être créées. Parce que nous sommes tous des francophones convaincus et que nous nous battons pour la pérennité de cette expression française ».

Nous pouvons évidemment révéler un autre atout du fait d'être francophone libanais, un atout sociétal vital, celui de pouvoir affirmer sa propre personnalité, sa

³ DE FREIGE Nayla, *L'état de la francophonie au Liban. Francophonie d'élite réservée à la bourgeoisie, ou francophonie intrinsèquement ancrée dans l'identité culturelle libanaise ?* <<http://www.libanvision.com/francoliban.htm>> consulté le 1 juillet 2011.

propre citoyenneté et ses propres convictions. Il est possible pour le libanais francophone, grâce à cette identité, de se débarrasser des lourdes idéologies héritées de ses ancêtres, qui ont vécu des moments de tensions et de querelles, le redirigeant vers l'enfermement et le repli sur soi, et vers une société tourmentée. Ceci a été réclamé par Antoine Sfeir, quand il a parlé de l'identité francophone :

Celle-ci (la francophonie comme mode de vie) permet en premier lieu de se débarrasser de tous les acquis, qu'ils soient familiaux ou communautaires. Peu à peu, l'individu imprégné de francophonie, apprend imperceptiblement à penser, et surtout à penser de lui-même, en ne prenant pas pour acquis tout ce qu'on lui a inculqué jusque-là. Ce doute donne au francophone l'outil nécessaire pour développer un apport critique, un discernement naturel ce qui lui permet d'exercer un jugement sur lui-même et sur la société dans laquelle il vit. Cette distanciation vécue développe, autour de l'individu, un espace de liberté – autre élément de l'universel – qui le fait dresser tout aussi naturellement contre les ordres établis.⁴

Nous avons dit « citoyenneté » ? Oui, mais de quelle citoyenneté parlons-nous ? D'après Amine Gemayel, le concept de citoyenneté est absent dans l'esprit des Libanais. Il écrit :

Entre le langage et la réalité, il existe une certaine contradiction quand on parle de citoyenneté au Liban. Le mot citoyen revient souvent dans les discours politiques et les déclarations moralisantes. Mais l'idée même de citoyenneté n'a pas véritablement pris racine dans le système politique libanais. En clair, le citoyen n'existe pas. Quelles sont les raisons de cette absence ? Il faut d'abord remarquer que la citoyenneté est précaire, très fortement concurrencée par la force du lien communautaire. L'individu, au Liban, est d'abord le « citoyen » de sa propre communauté avant d'être celui de son état. (Gemayel, 1992, a)

Ainsi, encore une fois, nous constatons que la francophonie, en permettant l'ouverture et le partage, participe à l'affirmation de la citoyenneté du Liban. De

⁴ SFEIR Antoine, *Une identité francophone*. Disponible sur <http://www.libanvision.com/francoliban.htm>

surcroît, moyen de médiation et de création, elle lui permet de faire une présentation de grande envergure de son patrimoine.

Cette francophonie crée un espace de liberté certes, mais ne vient pas gommer la culture de la société d'accueil. Elle ne contraint pas le francophone à négliger totalement ses arrière-pensées, mais plutôt à avoir un esprit critique universel tout en exerçant ses droits et ses devoirs. Citons alors à nouveau Antoine Sfeir : « en même temps cet espace de liberté souligne le sens de la responsabilité : l'individu a du mal à se comporter sans se soucier de son entourage proche. C'est dans ce sens qu'une francophonie vécue devient chemin initiatique à la citoyenneté ». (Sfeir, 2014)

Dans le domaine juridique :

Sur le plan juridique, la constitution du Liban s'inspire en grande partie du droit français, voire est calquée sur lui.

Le professeur Gérard Blanc, dans son ouvrage *Le droit français et le droit libanais : quelles convergences ? Quelles coopérations ?*, explique le lien entre le français et le droit libanais :

Il faut savoir que le droit français et le droit libanais comportent de très grandes analogies pour des raisons liées à l'histoire. À l'origine ce sont les juristes de l'École de Béryte (ancien nom de Beyrouth) qui ont inspiré le Digeste voulu par l'empereur romain Justinien au VIème siècle après Jésus-Christ ; ce texte fut lui-même une source d'inspiration des juristes français, tels que Dumoulin, d'Argentré, Pothier et Domat qui par leurs écrits inspirèrent eux-mêmes les rédacteurs du Code civil français. Or par une sorte de retournement de l'histoire, le Code libanais des obligations et des contrats fut rédigé dans les années 1930 par un universitaire français, le professeur Jossierand. (Blanc, 2010)

Enfin, littérature, presse, droit et éducation sont tous des produits de la culture. Tout produit culturel constitue le miroir de l'identité de l'individu. D'après Tarek Mitri, « le produit culturel est l'expression d'une identité individuelle et collective »⁵.

⁵ « francophonie_aujourd'hui_demain.pdf », p. 17.

En guise de conclusion, nous résumons ce que nous venons d'évoquer par ce qui suit. L'histoire du Liban explique l'enjeu de la francophonie actuelle dans ce pays. La francophonie au Liban est le fruit de plusieurs événements historiques, des fortes relations amicales et diplomatiques nouées entre la France et le Liban, et des échanges culturels établis entre ces deux pays. Les écrits littéraires et sociologiques témoignent de l'histoire du français au Liban. Dans ce pays pluriel et multiculturel, qu'est le Liban, le français a depuis des siècles séduit les Libanais. La francophonie au Liban se propage concrètement à travers la présence des institutions et établissements francophones et des événements et productions culturels en langue française. Le français se décline dans tous les domaines de la vie : la santé, les médias, la presse, la littérature, la loi, le commerce... Quant à l'introduction du français à l'enseignement, les efforts ont été considérables depuis le XVII^{ème} siècle. Cela explique que l'arrivée du français au Liban précède de loin le mandat français et que ce choix confirme l'affection et l'attrait des Libanais envers cette langue et leur désir de renforcer le bilinguisme. Comme nous venons de le comprendre le français constitue une langue de communication d'échange et d'éducation au Liban. Il est impossible de nier la grande influence de la langue française sur le secteur politique, économique, culturel et développemental au sein de la société libanaise. Il a été source d'inspiration et espace d'expression libre pour les hommes de lettres. Il est également moyen d'inter-échange et d'ouverture. Il permet aux Libanais de franchir les frontières, et d'enrichir leur culture. Le français permet au Libanais de forger son identité multiculturelle tout en faisant éclore son identité et partageant la richesse de ses origines. Bref, le français permet au Libanais de se débarrasser des lourdes idéologies héritées de ses ancêtres et de s'éloigner des conflits intercommunautaires persistants, et constitue un moyen de production de culture. À travers les productions culturelles des Libanais en langue française nous voyons véhiculer des valeurs altruistes et des représentations optimistes.

Vu le rôle et la place qu'occupe le français dans la société libanaise, il est inévitable de renforcer cette langue et de favoriser son apprentissage et son usage. Il nous semble primordial de promouvoir l'enseignement du français dans les écoles, parce que c'est à travers l'éducation qu'on forge le citoyen et à travers l'enseignement des langues qu'on transmet les valeurs.

Après avoir dévoilé une myriade d'usages du français dans tous les secteurs de la vie, nous abordons sa place dans le domaine le plus important, à savoir l'éducation.

Il nous semble que l'éducation peut être le principal moyen de former un bon citoyen responsable, ouvert, tolérant, respectueux et productif. Et ce n'est qu'à travers l'éducation qu'on transmet les valeurs et les principes aux futurs citoyens. Le souci de développer chez les jeunes libanais des valeurs de tolérance, d'altérité, de diversité et d'ouverture a toujours occupé les responsables libanais, et on le trouve toujours clairement énoncé dans les textes officiels. Ces intentions institutionnelles doivent trouver les meilleurs moyens pour aboutir à leur traduction concrète.

L'éducation transmet à travers ses discours et ses programmes des idéologies de la société et des représentations du monde. Puisque l'éducation au Liban est une éducation ouverte et multilingue, et puisqu'il a toujours eu un fort désir de former à l'ouverture et à l'altérité, le recours à l'apprentissage de la langue française nous paraît approprié. Cette langue, comme nous venons de le voir, a, depuis très longtemps, servi au libanais à partager leur patrimoine et leur culture et à participer à la production du savoir scientifique. Le Libanais éprouve toujours le désir d'exceller et d'apprendre, d'où sa motivation pour la maîtrise des langues étrangères. La langue, à travers les différents supports, véhicule des idées, des valeurs et du savoir de sa société et de son pays.

L'apprentissage des langues étrangères transporte l'apprenant dans de nouvelles espaces, et lui ouvre de nouvelles horizons, lui donner de bases solides pour enrichir son savoir. Nous pouvons comprendre dans le chapitre suivant comment l'enseignement du français au Liban a évolué à travers le temps, et quelle place il a occupée. Cependant la maîtrise de cette langue reste insatisfaisante, et les voix s'élèvent de plus en plus appelant à améliorer l'apprentissage du français. Aujourd'hui dans ce monde numérique, et avec toutes les mutations qu'on subisse, il nous paraît fort important de se remettre en question et de repenser l'enseignement du français déjà existant au Liban. Il semble opportun de s'interroger sur les nouvelles approches et les nouvelles technologies éducatives pour, à la fois, redonner le goût d'apprendre aux nouvelles générations d'élèves, et favoriser l'apprentissage du français et la transmission des valeurs d'altérité et d'ouverture.

1.2. Le système éducatif libanais

Nous présentons un bref aperçu de l'enseignement au Liban en guise d'introduction. L'enseignement au Liban est assuré par deux types d'établissements. Il existe les établissements scolaires publics ou dits officiels, et les établissements scolaires privés. Les écoles privées sont constituées d'écoles nationales, internationales, payantes, semi-privées, gratuites, missions laïques et religieuses.

Les neuf ans d'enseignement de base obligatoire sont répartis en 3 cycles : le cycle 1 (qui correspond aux CP, CE1, CE2) le cycle 2 qui correspond au cycle primaire et le cycle 3 ou cycle complémentaire. Les élèves sont répartis entre secteur public 48% et secteur privé et semi-privé 52%. L'enseignement est bilingue dès le préscolaire et se décline ensuite dans les disciplines scientifiques, et s'impose dans le cursus universitaire les plus réputés et recherchés par les élites locales. 63% des élèves sont scolarisés dans un établissement bilingue arabe-français et 28% dans un établissement arabe-anglais. Dans le public, 82% des établissements sont francophones, contre 74% dans le privé. Les autorités constatent toutefois que, chaque année, 1% des écoles francophones passent au système anglophone. D'après cette même étude intitulée « regard sur le Liban », et publiée par l'IFADEM en 2007, l'enseignement général pré-universitaire qui scolarise 900000 élèves se répartit entre deux grands secteurs :

Les établissements qui dispensent les programmes libanais d'enseignement. Celui-ci se répartit à son tour entre trois catégories.

- Le secteur public sous tutelle de l'État : 1200 écoles primaires, complémentaires et secondaires au sein desquelles l'enseignement bilingue francophone mobilise 15 318 enseignants (français, maths, sciences physiques, chimie, sciences de la vie et de la terre) ;
- Le secteur privé gratuit. Son activité est limitée à l'enseignement préscolaire (non subventionné par l'État) et aux deux cycles de l'enseignement de base (subventionné par l'État). Comptant 292 écoles, il regroupe 2929 instituteurs enseignant le français et en français (maths et sciences) ;
- Le secteur privé payant sous tutelle d'organismes privés en grande partie d'origine confessionnelle. Regroupant 706 écoles très majoritairement

concentrées sur la région de Beyrouth, il jouit d'une large autonomie garantie par la Constitution dont l'article 10 reconnaît à 18 communautés le droit de créer des établissements d'enseignement, y compris dans le supérieur.

Dans les établissements qui dispensent le programme libanais d'enseignement les disciplines scientifiques sont enseignées obligatoirement en langue étrangère. (Le français ou l'anglais).

Les établissements à programmes français homologués par le ministère français de l'Éducation nationale.

Les établissements homologués sont constitués de 30 établissements et accueillent 42 500 élèves de la maternelle au baccalauréat.

Les établissements conventionnés sont peu nombreux, six dont cinq relèvent de la double gestion de l'AEFE et de la Mission Laïque. Le conventionnement implique une tutelle plus forte du ministère de l'Éducation nationale, avec des chefs d'établissements, des directeurs et des enseignants titulaires français détachés.

Ces deux catégories d'établissement ont en commun de respecter le curriculum français tel qu'il se décline dans le système éducatif en France. Mais en même temps, ils ont obligation d'offrir aux élèves une formation leur permettant de poursuivre leur cursus libanais jusqu'au brevet des collèges (fin de 3ème), ce qui se traduit par un enseignement spécifique de la langue arabe (programme libanais), l'usage de cette langue en histoire-géographie et en éducation civique. ⁶

Les établissements privés jouissent d'une marge d'autonomie dans le management et l'enseignement. De même, ces établissements privés ont une capacité financière plus importante que celle des établissements publics. Les établissements scolaires privés se différencient par leurs principes de recrutement, d'adoption des pédagogies et méthodes, d'usage des manuels scolaires, par l'imposition de leur discipline et leur règlement intérieur. Par exemple, l'enseignant est recruté suite à un entretien. Il commence par le statut de vacataire pendant les deux premières années, et ensuite, soit il s'insère dans le cadre, soit il reste vacataire, c'est-à-dire qu'il travaille à

⁶ <http://www.ciep.fr/sources/bibil/2006/janvier/regards.htm>

plein temps mais hors cadre. L'enseignant peut aussi avoir le statut de contractuel, c'est-à-dire qu'il effectue un nombre d'heures précis déterminé par le directeur et le professeur en fonction des besoins de l'école.

Quant aux programmes, méthodes et manuels, les écoles privées les modernisent souvent. On évalue et on adopte les pédagogies innovantes dans un grand nombre d'établissements privés. Auparavant, on importait les manuels scolaires français, britanniques et américains, mais aujourd'hui le manuel scolaire est unifié pour le secteur public et privé, et il est édité par le Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques de Beyrouth. Cependant, certaines écoles privées recourent encore à des manuels édités à l'étranger, surtout pour l'enseignement des langues étrangères.

1.2.1. La réforme du système éducatif

L'enfant occupe une place importante dans le nouveau système éducatif ; on a aménagé des passerelles entre les différentes filières d'enseignement et les différentes options, tels que l'enseignement académique général et l'enseignement technique et professionnel, de façon à ouvrir l'école au monde du travail en évitant le gaspillage en ressources humaines, l'abandon et le retard scolaire.

Le but de la réforme lancée en 1995 est de moderniser les curricula, de restructurer l'enseignement et de mettre en place plusieurs projets, afin de rattraper les retards accumulés depuis près de trente ans et d'offrir aux Libanais une éducation de qualité.

La restructuration du système éducatif fixe la scolarité à 12 ans, de la maternelle à la fin de l'enseignement secondaire.

On a accordé une attention particulière à la formation à la citoyenneté, aux problèmes de santé et d'hygiène et au respect de l'environnement. Il s'agit principalement de former des citoyens conscients de l'importance de l'unité nationale, du respect des valeurs spirituelles et morales, de la tolérance, de la liberté et de la démocratie, et rejetant la violence et le fanatisme.

Le nouveau système éducatif devrait donc être considéré comme une étape préliminaire préparant l'élaboration de nouveaux programmes cohérents et complémentaires, pour tous les types et les niveaux d'enseignement.

Ces nouveaux programmes visent à fournir à la jeunesse libanaise les connaissances, les expériences et les performances nécessaires en mettant l'accent sur l'éducation nationale et les valeurs libanaises traditionnelles de liberté, démocratie, tolérance et non-violence. Ils lui permettent aussi de suivre le progrès scientifique et l'évolution technologique, et de consolider l'intégration des cultures universelles.

Plusieurs éléments importants sont au cœur des grandes orientations de la politique éducative. Ces éléments sont le manuel scolaire, le matériel pédagogique, le système d'évaluation, les programmes, les stratégies éducatives et les cycles d'enseignements. Nous présentons les évolutions subies par chacun de ces éléments.

Les manuels scolaires :

Le livre national scolaire est conçu, rédigé et publié par le CRDP⁷. Ce livre devrait :

- Permettre une éducation scolaire formative.
- Interpeller l'intelligence de l'élève tout en étant d'une lecture agréable.
- Refléter les progrès des sciences et des techniques, aiguïser le sentiment de l'unité des citoyens et développer en eux les notions de fraternité et de solidarité.

On a défini pour le livre scolaire national de nouveaux critères de conception, de production, de détermination du prix, de marketing et d'évaluation.

Pour cela, le personnel impliqué dans l'industrie du livre scolaire a suivi des formations spécialisées. On a profité de l'expérience des autres pays dans le domaine de l'élaboration des manuels scolaires. Et on a adopté une politique moderne de production du livre scolaire national.

⁷ Le Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques, CRDP, est un établissement public créé en 1971 et placé sous la tutelle du ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur. Il a la charge de la recherche et du développement pour tout ce qui touche à l'enseignement pré-universitaire.

Et pour le même but, développer l'industrie locale du livre, on exerce un contrôle sur les manuels faits à l'extérieur et on soumet leur importation à un permis préalable conformément à une réglementation *ad hoc*.

De même, on exerce un contrôle sur les manuels locaux et on soumet leurs manuscrits à un accord préalable conformément à la réglementation *ad hoc*.

Le matériel pédagogique :

Le matériel pédagogique a un impact important sur le l'apprentissage, et il est nécessaire de le mettre à la disposition des enseignants et des apprenants. Dans les nouveaux programmes on a veillé à moderniser et à développer le matériel pédagogique au sein des écoles. Les principales démarches d'équipement en matériel pédagogique sont les suivantes :

- Équiper de laboratoires ambulants les écoles des cycles pré-secondaires démunies de laboratoires fixes.
- Produire pour seconder et illustrer les programmes et les manuels, des valises comprenant des enregistrements audio et vidéo, des diapositives, des rétroprojecteurs, des planches...
- Équiper les salles spéciales en mobilier, instruments de laboratoire et matériel audiovisuel.
- Recourir aux écoles normales comme source d'information sur la technologie en tant que matière d'enseignement et comme centre de formations des enseignants dans ce domaine.
- Lancer l'expérience de l'enseignement assisté par ordinateur (E.A.O.) et développer les logiciels nécessaires à la généralisation de cet enseignement.
- Lancer l'expérience de la télé éducative et produire des programmes pour les diverses matières d'enseignement et, notamment, pour les langues.

Ces changements déclarés dans les textes officiels des nouveaux programmes scolaires nous laissent réaliser qu'une grande conviction de l'importance du matériel didactique et qu'une forte volonté d'améliorer l'enseignement sont au cœur de la réforme.

L'évaluation :

Tout d'abord, l'évaluation touche l'apprenant :

Elle a pour but de déterminer dans quelle mesure il atteint les objectifs fixés par les programmes, quelles sont les lacunes de son apprentissage et ses échecs en vue de trouver les solutions adéquates.

Ensuite, l'évaluation concerne tout le processus d'apprentissage :

Elle porte sur le programme, l'enseignant et sa performance, le contexte dans lequel se déroule l'apprentissage, les moyens utilisés, ainsi que le concours de tous ces éléments réunis pour atteindre les objectifs prévus.

Les procédures d'évaluation et d'examens sont mieux adaptées pour éviter au maximum le retard et la déperdition scolaires.

La nouvelle stratégie éducative :

Pour atteindre les finalités et les objectifs de nouveaux programmes d'enseignement, une nouvelle stratégie éducative est adoptée au Liban.

Cette stratégie se propose d'assurer à l'apprenant un ensemble de valeurs, de savoirs, de compétences et de connaissances scientifiques modernes, d'attitudes.

Elle prend en compte l'assimilation, par l'apprenant, de connaissances, des définitions, des applications, de l'analyse et de la synthèse, dans les limites autorisées par la discipline en question et par les capacités physiques, intellectuelles et linguistiques de l'apprenant.

Cette stratégie se développe en cinq domaines :

1. les contenus des programmes
2. la méthodologie
3. la formation et le recyclage continu des directeurs, des enseignants et des conseillers d'orientation
4. les procédés d'évaluation
5. le nombre de journées de classe

Les nouveaux programmes :

Les programmes se proposent de développer la personnalité du Libanais en tant qu'individu, en tant qu'élément productif dans une société libre et démocratique, en tant que citoyen obéissant aux lois et attaché aux principes qui fondent l'existence de la patrie ; ces programmes satisfont également aux impératifs dictés par la volonté d'édifier une société évoluée, cohérente où les citoyens vivent unis dans un climat de liberté, de justice, de démocratie et d'égalité.⁸

Les deux objectifs essentiels des programmes d'enseignement sont :

- Le développement de la personnalité de l'individu :

À ce niveau, les programmes doivent tenir compte de la capacité de l'individu :

- à s'affirmer ;
 - à assumer des responsabilités ;
 - à prendre des engagements moraux ;
 - et à se comporter avec autrui dans un esprit de citoyenneté responsable et de partage, et cela à travers les trois domaines suivants :
1. Le domaine intellectuel cognitif (les savoirs et les compétences).
 2. Le domaine émotionnel existentiel (les attitudes et les valeurs).
 3. Le domaine gestuel (le comportement).

- La formation du citoyen :

Les programmes envisagent de former une société libanaise unie, solide, capable de jouer un rôle civilisé dans la société mondiale en général et plus particulièrement dans la communauté arabe. Ceux-ci visent à former un citoyen :

- Fier de son pays et de son appartenance à ce pays, engagé dans la défense de sa cause ;
- Maîtrisant une langue étrangère au moins, pour une meilleure ouverture aux cultures du monde, source d'enrichissement mutuel ;

⁸ Textes officiels de la restructuration du système éducatif libanais.

- Soucieux de développer sa culture et ses connaissances, sa sensibilité artistique, d'exercer sa créativité et d'affiner son goût esthétique ;
- Au fait de l'importance de la technologie, capable de s'en servir, de la développer et de bien réagir avec elle.

Les cycles :

Nous présentons dans cette partie le cycle primaire qui correspond, selon la nouvelle réforme, à l'éducation de base. Nous nous sommes intéressée particulièrement dans notre travail de terrain à ce cycle d'apprentissage.

On a adopté le système de 3 cycles dans le but de faciliter l'action pédagogique, déterminer les fonctions de chaque cycle ainsi que ses objectifs et simplifier la méthode d'élaboration des programmes d'enseignement. Ce système de 3 cycles avait aussi d'autres buts : instaurer de nouvelles méthodes d'évaluation et développer les capacités d'adaptation aux exigences de l'enfant et de son développement.

Fonctions et objectifs du cycle primaire :

- a) assurer le minimum nécessaire de connaissances, compétences et de valeurs, indispensables pour l'intégration de l'enfant dans une société policée, en accord avec les critères de croissance de chaque âge et permettant à l'enfant de participer efficacement à l'opération d'apprentissage.
- b) faire que l'enfant s'approprie les compétences fondamentales de communication : compréhension, lecture, expression orale et écrite, et encourager en lui le goût de la lecture.
- c) donner à l'enfant les compétences scientifiques et arithmétiques de base, lui fournir les connaissances scientifiques élémentaires nécessaires à la compréhension, même partielle, de ce qui se passe dans ses études.
- d) développer chez l'enfant ses capacités artistiques, sportives et gestuelles, ainsi que son goût de l'esthétique.
- e) stimuler chez l'enfant, la confiance en soi, l'autonomie, une pratique comportementale civilisée, le travail coopératif aussi bien à l'école qu'à l'extérieur.

- f) faire acquérir par l'enfant un ensemble de connaissances, de compétences et de valeurs relatives à la société où il vit, du point de vue de la géographie. Ceci vaut pour son environnement direct, pour le Liban sa patrie, pour son milieu arabe et pour quelques aspects du monde et de l'univers afin de développer en lui les notions de temps, de lieu et d'identité.
- g) lui donner une attitude appréciative à l'égard de la connaissance, du travail, de l'environnement, du progrès, des bonnes mœurs, de la civilisation et d'autrui, que cet autre soit un individu, une collectivité ou une nation.

Nous remarquons qu'on accorde de l'importance au développement de l'enfant et de ses capacités scientifiques, cognitives, comportementales et surtout sociales. Nous voyons que dans ces objectifs on veille à l'éducation à l'altérité et à l'ouverture. Dans ces nouveaux programmes l'enfant a occupé une place considérable, et l'attention est tournée vers lui et vers son développement.

Le curriculum de la langue française :

Les programmes de la langue française, dans le cadre de la restructuration du système éducatif libanais, cherchent à développer chez l'enfant :

- une compétence linguistique à l'oral et à l'écrit, dans toutes les situations de communication vécues à l'école et en dehors de l'école.
- Des méthodes de travail et de réflexion (techniques d'élaboration, de présentation, d'évaluation des travaux individuels ou en groupe).
- Les moyens d'enrichir sa culture personnelle, à partir d'activités entreprises, ou bien individuellement, ou bien au sein du groupe-classe, sous la direction de l'enseignant.

Ces programmes sont conçus de manière à développer des compétences transversales permettant d'établir le lien avec les compétences acquises lors de l'apprentissage et d'autres disciplines, à respecter une progression dans les difficultés et les contenus, adaptés aux besoins des apprenants dans les différentes années de l'apprentissage, et à adapter le choix des thèmes, des textes et des œuvres intégrales,

aux préoccupations des nouvelles générations. De même, ces programmes permettront d'exploiter toute la variété des supports et des outils de travail, écrits, oraux et visuels, de prévoir un programme spécifique pour les classes-charnières de sixième et de seconde, et de concevoir enfin un système d'évaluation qui ne soit plus fondé sur la seule pénalisation (pédagogie de l'échec) mais qui prendra aussi en considération les acquis progressifs de l'apprenant dans un esprit positif de valorisation et d'encouragement (pédagogie de la réussite).

Ainsi conçus, les nouveaux programmes se proposent de remédier aux principales faiblesses de ceux qui sont en vigueur depuis plus de vingt-cinq ans ; citons notamment :

- un manque de précision des objectifs d'apprentissage pour tous les cycles et toutes les années.
- Des options méthodologiques diffuses ne tenant pas compte des acquisitions propres à chaque cycle.
- Des pratiques de classes préconisées qui ne peuvent pas donner satisfaction.
- Des activités d'apprentissage trop cloisonnées.
- Un système d'évaluation incomplet, prenant surtout à son compte les examens officiels.

La lourde tâche de mettre en application les nouveaux programmes incombera principalement aux enseignants. L'effort exigé est certes important, mais l'enjeu en vaut la peine, puisque, dans le projet de restructuration du système éducatif libanais, il est expressément demandé à l'enseignant de français d'assurer, aux côtés des enseignants d'arabe et d'autres langues étrangères, la formation d'un citoyen multilingue, conscient de ses réalités nationales mais aussi de celles du monde.

Objectifs spécifiques :

L'enseignement du français au cours des trois premières années du primaire, vise à développer des objectifs sur trois plans différents :

D'abord sur le plan de la compétence de la communication orale, l'apprenant devra : comprendre ce qu'on lui dit et ce qu'il entend dans son environnement immédiat et quotidien, exprimer ses intérêts et ses besoins directs, que ce soit au plan des échanges scolaires ou toutes les fois que la situation l'exige, et réciter des poèmes, des chansons, des comptines (cette activité contribuera au développement de son goût et de sa mémoire).

Ensuite sur le plan de la compréhension et l'expression écrite, l'apprenant doit développer la lecture, l'écriture et l'expression écrite. Autrement dit, l'apprenant est appelé à lire correctement (prononciation, intonation, expressivité) toutes les combinaisons alphabétiques familières et dans des textes adaptés à son âge, comprendre, après lecture, des textes qui l'intéressent et qui lui donnent envie d'agir et/ou d'écrire, et à lire pour le plaisir. En matière d'écriture il doit apprendre à écrire correctement tous les mots de la combinatoire graphique (minuscules, majuscules...), et copier des textes courts, d'une façon soignée et suivant les normes de l'écriture courante. Enfin, concernant la production écrite, l'élève apprend à formuler correctement des phrases qui peuvent être liées ensemble pour produire un texte court.

Finalement sur le plan des méthodes de travail, les principaux objectifs que l'apprenant doit développer sont : écrire de façon soignée (calligraphier), savoir retrouver une information, et utiliser correctement un cahier de textes (agenda).

Nous concluons que l'enseignement du français au cycle primaire vise à développer les quatre compétences linguistiques : la compréhension orale et écrite et l'expression orale et écrite. Nous remarquons que non seulement on vise à développer des compétences linguistiques, mais on prévoit également de développer des compétences méthodologiques qui facilitent l'apprentissage à l'élève. En développant ces compétences l'apprenant développe son raisonnement, sa capacité d'analyse et de synthèse. Les capacités de lire, écrire et parler sont susceptibles de permettre à l'apprenant - futur citoyen - d'acquérir d'autres savoirs, de développer d'autres compétences, de comprendre et communiquer ses droits et ses devoirs, de s'insérer à sa société et à des sociétés étrangères. Il est remarquable que dans les nouveaux textes officiels de la réforme des années 90, l'éducation aux valeurs, à l'ouverture et à la culture est prédominante. Les modifications des objectifs, des contenus, des

programmes, des méthodes, d'approches et de vision mènent vers une amélioration de l'enseignement en générale et du français en particulier.

1.2.2. L'enseignement-apprentissage du français au Liban

C'est essentiellement dans le secteur de l'éducation que se joue l'avenir du français. Dans tous les cycles, un grand nombre d'écoles enseignent le français à côté de l'arabe. Mais actuellement, cette tendance est en recul parce que les parents choisissent pour leurs enfants l'anglais comme langue seconde, pour son utilité et sa facilité. C'est pourquoi le gouvernement exprime le souhait, sans imposer le français, de favoriser son enseignement tout en développant et modifiant les méthodes, la formation et les outils pédagogiques.

En ce qui concerne l'enseignement supérieur, le Liban jouit d'un très haut niveau d'enseignement universitaire francophone dans la région et sur le plan international. De grandes universités de qualité et très renommées sont fondées depuis les années 80, comme l'université Saint-Joseph, Saint-Esprit, la sagesse et l'université libanaise...⁹

Cependant, malgré les réalités évoquées, aujourd'hui l'anglais continue à émerger dans tous les autres domaines de la vie sociale.

Le professeur Pascal Monin explique que :

Aujourd'hui, la connaissance et le niveau de français ne sont toujours pas homogènes. Entre l'excellence de certains établissements privés et le délabrement des écoles publiques, le fossé est grand. Malheureusement, avec la crise économique, les gens se tournent de plus en plus vers les écoles publiques. Ce qui conduit à une certaine baisse générale du niveau. D'où l'urgence d'entreprendre une véritable démocratisation de l'enseignement, en renforçant notamment les écoles publiques afin que les

⁹ L'université Saint-Joseph(USJ) de Beyrouth fondée en 1875, membre de l'agence universitaire de la francophonie(AUF). La langue essentielle de l'enseignement au sein de l'établissement est le français.

L'université Saint-Esprit (USEK) fondée 1950, université multilingue avec le français comme première langue parlée au sein de l'établissement. Depuis 1997 elle a été membre de l'AUF, et en 2010 première université non-européennes est devenue membre de l'association des universités européennes(AUE).

Université La Sagesse, fondée en 1875, a pour langue première le français. Elle est membre et partenaire avec un grand nombre d'associations et d'universités françaises et internationales.

privilèges de la langue française ne soient pas cantonnés aux classes aisées. (Monin, 2010)

Ramzi Abou Chacra parle dans sa thèse sur les nouveaux programmes d'enseignement du français au Liban, d'une ligne de démarcation entre l'enseignement public (appelé aussi officiel ou gouvernemental) et l'enseignement privé. Il affirme que cette ligne est indissociable de toute analyse ou lecture de la situation scolaire au Liban. De plus, il suppose que même après la mise en place des nouveaux programmes, cette ligne de démarcation risque de se dessiner à nouveau. (Abou chacra, et al. 1998, p.4)

Après avoir diagnostiqué les problèmes qui menacent la langue française au Liban, le ministère de l'éducation a pu élaborer une série de remèdes et de solutions, avec la collaboration des agences de la francophonie.

La grande majorité des Libanais défendent la langue française, parce que, pour eux, elle représente un élément constitutif de leur patrimoine, une force et un trait d'originalité qui les distinguent des pays voisins.

Cependant, Boutros Dib, malgré sa conviction que le gain de terrain par l'anglais est un phénomène mondial, infirme l'idée que cette langue progresse au détriment du français au Liban. L'illusion que se font les Libanais sur la progression de l'anglais et le recul du français est due à plusieurs faits :

1. si l'anglais progresse, le français ne recule pas forcément pour autant : nombreux sont ceux qui, de bilingues, deviennent trilingues ;
2. dans les régions qui étaient pratiquement unilingues, certaines adoptent maintenant l'anglais (pas au détriment du français) ;
3. en revanche, dans certaines parties du Liban, notamment dans le Liban-Sud où l'apprentissage des langues étrangères n'était pas très à la mode, les émigrés qui rentrent des pays francophones surtout ceux d'Afrique, construisent des écoles qu'ils mettent à la disposition soit de l'État, soit d'associations privées et où le français – et non l'anglais – est enseigné en même temps que l'arabe ;
4. nous avons au Liban, près d'un demi-million de Palestiniens qui, pour des raisons historiques connues, sont anglophones : ils ne sont pas

Libanais, mais ils vivent au Liban, ils parlent dans un Liban où la liberté d'expression existe, nos frères palestiniens renforcent l'impression que l'anglophonie s'y répand rapidement ;

5. les années tragiques que vient de traverser le pays ont ébranlé toutes nos institutions y compris les éducatives. Il était inévitable que le français, dont l'histoire chez nous est celle d'une vieille institution libanaise, en fût affecté.» (Jouve, 1997, p.20)

Face à cet état du français plutôt positif, et à la place qu'il occupe dans le cœur des Libanais, jouit-il de toutes les chances de survivre encore longtemps au Liban ? La pérennité de la langue française est-elle menacée par le flux de l'anglais ? Quelles actions les acteurs et les organismes de la francophonie, et les Libanais passionnés par le sujet, main dans la main, doivent-ils mettre en place pour assurer la survie du français ?

Déroulement de l'enseignement au Liban :

Les élèves passent cinq jours par semaine, et entre six et huit heures par jour à l'école. Et c'est pendant ces cinq jours de scolarisation que l'élève est en contact avec le français langue seconde (ou l'anglais pour les établissements anglo-saxons) auprès de sa langue maternelle ou la langue 1. Geiger-Jaillet cite Castelloti :

« On évite de plus en plus le terme de langue maternelle lié à la mère (en italien lingua materna, en anglais mother tongue). "Le fait que la mère de l'enfant, d'une part, entretienne avec lui la relation la plus régulière et continue n'est pas universellement partagé, d'autre part, il existe des contextes où la mère parle à l'enfant une autre langue que la sienne : celle du père, dans certaines tribus amazoniennes par exemple, ou encore celle du pays d'accueil dans le cas de certaines familles migrantes" (Castelloti, 01, P. 21) ». (Geiger-Jaillet, 2005, p.11)

Pour certains élèves, le français est utilisé en famille et en dehors de l'école. Dans ce cas, les enfants sont exposés dès leur naissance à deux langues ; on parle alors d'apprentissage précoce ou d'apprentissage simultané de deux langues. Jusqu'à environ deux ans, les éléments des deux langues sont mélangés et peuvent se combiner, car le tout constitue un système langagier unique. Mais rapidement ils arrivent à distinguer deux langues, par exemple la langue du père et celle de la mère. Ils distinguent donc

dès deux ans les deux réalisations linguistiques, développent une conscience linguistique, et parlent alors les deux langues. (Geiger-Jaillet, 2005, p.17-18)

En outre, pour une grande majorité d'élèves, le français reste une discipline à apprendre uniquement en classe. Mais pour cette catégorie d'élèves, on peut aussi remarquer qu'il s'agit de deux niveaux d'interruption avec la langue seconde. Dans certains cas, il s'agit d'une absence totale d'usage du français en famille, et dans d'autres cas, il s'agit d'un usage moyen. Autrement dit, les parents veillent à utiliser avec leurs enfants certains mots et certaines phrases simples et courtes en langue française. Ces parents ont la conviction que l'usage moyen du français à la maison aide l'enfant à mémoriser un certain vocabulaire avant l'âge de scolarisation et en dehors de l'école, et que cela l'aide aussi à mieux comprendre et assimiler cette langue à l'école. Dans ce cas, les parents pratiquent le bilinguisme d'une façon peu réfléchie, contrairement aux couples qui transmettent consciemment et avec stratégie les deux langues, et ensuite ils développent ce qu'on appelle le bilinguisme soustractif. La langue 2 est plus valorisée que la langue 1, qui est la langue de l'environnement, et les enfants ne pratiquent pas le bilinguisme d'une façon équilibrée. Cela peut aller jusqu'au semi-linguisme, cas où les enfants ne maîtrisent couramment ni la L1 ni la L2 et peuvent même présenter des déficits cognitifs. (Geiger-Jaillet, P.32)

Les parents convaincus de la nécessité d'immerger l'enfant dans un bain linguistique pour mieux apprendre une langue étrangère, emmènent leurs enfants dans des centres de lectures (le centre culturel français ou le nouvel institut français), et dans les foyers ils leur font visionner des chaînes de dessins animés et des films en français. Ces élèves ont de meilleurs résultats scolaires que les autres. Ceci est confirmé dans l'étude menée à l'université Saint-Joseph par Abou S. et Haddad K. Cette étude sur le degré de connaissances du français et le mode d'apprentissage, révèle que l'apprentissage scolaire, quand il n'est pas combiné avec d'autres modes d'apprentissage, n'a qu'une efficacité relative, puisque seuls 24,2 % de ceux qui l'ont appris à l'école ont une bonne connaissance du français, contre 70,2 % de ceux qui l'ont acquis à l'école et en famille et 90,3 % de ceux qui l'ont acquis à l'école, en famille et par l'environnement¹⁰ (Abou et al., 1996, P.212). D'autre part, les résultats

¹⁰ Environnement dans cette étude veut dire : famille, bain linguistique par le biais de séjours à l'étranger, entourage social.

obtenus par cette étude nous mènent aussi à nous interroger sur l'efficacité de l'enseignement scolaire du français.

En ce qui concerne la place de la langue seconde dans les curricula (le français pour les écoles francophones et l'anglais pour les écoles anglo-saxonnes), elle est introduite dans les programmes scolaires très tôt, dès les classes maternelles. De plus, le français est aussi adopté dans les centres d'accueil de la petite enfance, autrement dit les crèches, qui accueillent des enfants âgés entre deux et trois ans.

Dans les cycles primaires et secondaires, le français n'est pas enseigné uniquement en tant que langue seconde, mais il se décline dans toutes les autres matières scientifiques et artistiques, en histoire et en géographie jusqu'à la classe de cinquième¹¹. Donc, on comprend que le français constitue une langue véhiculaire dans le système éducatif libanais. Quant à l'anglais dans les établissements francophones, il est enseigné dès les classes primaires en tant que deuxième langue étrangère.

Comme on peut le constater, au Liban, il y a une forte volonté de former précocement des apprenants bilingues, voire trilingues.

Au Liban, le principe culturel du bilinguisme fondamental a pour corollaire pratique le bilinguisme scolaire précoce et véhiculaire : la langue occidentale est enseignée dès les premières années dans toutes les écoles, officielles et privées, elle sert de langue d'enseignement, conjointement avec l'arabe, dans tous les établissements à partir de la fin du cycle primaire, dans une grande partie des écoles libres dès le début de l'âge scolaire. (Abou et al. , p.212)

Quant à l'université, on exige de la part des étudiants un très bon niveau de L2, et ils seront évalués par un test de niveau avant leur inscription ; ensuite, les étudiants qui n'ont pas atteint la moyenne requise seront amenés à suivre des cours de mise à niveau linguistique. En ce qui concerne l'université publique ou l'université libanaise, l'enseignement se fait en arabe pour certaines formations comme le droit, les sciences sociales et parfois la psychologie. Les formations scientifiques, elles, sont dispensées en français ou en anglais en fonction de la région.

¹¹ À partir de la classe de quatrième, les élèves apprennent l'histoire et la géographie du Liban, et cela se fait en langue arabe pour les préparer à l'épreuve officielle de la classe de troisième ou le brevet.

Le fait que certaines formations soient en arabe provient de deux causes principales : d'une part, certains professeurs sont diplômés des universités privées et étrangères arabes, par exemple égyptiennes...

D'autre part, les étudiants venant des écoles publiques ne maîtrisent pas suffisamment la langue seconde, et par la suite ils rencontrent des difficultés de compréhension, et de réussite.

De plus en plus, l'université libanaise offre des formations en anglais pour permettre à ses diplômés de s'insérer facilement dans le marché du travail, surtout dans le marché de l'emploi des pays arabes.

Ce qui attire notre attention, c'est le fait que les étudiants venant des écoles publiques même francophones ont tendance à choisir les formations dispensées en anglais vu sa facilité en comparaison avec le français.

D'où la nécessité de maîtriser la langue seconde dès l'école, pour pouvoir réussir sa formation universitaire et ensuite professionnelle. Encore une fois, le ministère de l'éducation au Liban veille à offrir une troisième chance aux étudiants libanais de maîtriser au moins une langue étrangère pour faciliter leur ouverture au monde extérieur et pour en profiter, et pour ouvrir les portes de professionnalisation et de culture mondiale à l'extérieur.

Pour revenir au programme scolaire des langues, et étudier de près la répartition des heures d'enseignement, nous remarquons que les heures accordées à l'enseignement du français dépassent de loin celles accordées à l'arabe. Cependant, nous remarquons une variante entre les écoles publiques et privées. Certaines écoles privées donnent des heures supplémentaires pour l'enseignement de la L2, ou au contraire donnent plus d'heures à l'enseignement de l'arabe dans les petites classes, et aux sciences et mathématiques dans les grandes classes.

Comme nous pouvons le constater, il y a une dominante d'heures de français aux cycles maternels et primaires, c'est-à-dire au cycle de l'éducation de base. Il y a une grande immersion en français.

Ce tableau représentatif de la répartition des heures d'enseignement des langues par jour nous montre la grande importance accordée à l'enseignement de la langue seconde :

	Cycle maternel	Cycle primaire		Cycle élémentaire	Cycle secondaire
		Cycle 1	Cycle 2		
L2	5	9	10	8	3
L1	1	7	7	6	5

Tableau 1 : Répartition des heures d'enseignement des langues par cycle

Au cycle secondaire, on donne plus d'heures à l'enseignement scientifique qu'à celui des langues. Ainsi, on peut comprendre que le bilinguisme au Liban est un bilinguisme additif. Dans le bilinguisme additif, la langue 2 vient s'adjoindre à une langue maternelle qui n'est pas réduite, ni méprisée, mais va se trouver au contraire renforcée et valorisée par l'apport de cette L2. Dans le meilleur des cas, le bilinguisme additif devient équilibré. (Geiger-Jaillet, p.31)

Malgré les efforts et la place accordés au français, il n'existe aucune politique claire de la forme du bilinguisme voulu au Liban. Ce fait peut être l'un des facteurs qui entravent la maîtrise de cette langue.

Mais d'après la programmation de l'enseignement du français dans le curricula, nous pouvons croire qu'il s'agit d'un programme d'enrichissement plutôt que d'un programme de maintien, malgré la volonté de maintenir cette langue pour son aspect patrimonial. D'après Wode (Gaonac'h, 2006, p.50), les programmes d'enrichissement sont des dispositifs dans lesquels la langue 2 n'est pas naturellement présente dans la population. En partant d'un groupe homogène de monolingues en L1, on introduit à un dosage important une langue étrangère de grande diffusion internationale là où elle n'est pas spontanément présente. Exposés ainsi à un bain linguistique intense de cours de langues et à des disciplines scolaires enseignées dans la langue-cible, les élèves deviennent bilingues grâce au système scolaire. (Geiger-Jaillet, p.49)

Quant au manuel scolaire adopté pour l'enseignement du français, les écoles publiques depuis toujours utilisent les livres édités par le ministère de l'éducation ou par le Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques. Les écoles privées,

elles, optent pour les livres français édités en France. Ces livres sont quelquefois accompagnés de cassettes et d'images. Mais après la réforme, toutes les écoles, privées et publiques, adoptent les nouveaux manuels conçus et édités par le Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques de Beyrouth. Ces manuels traitent de thèmes qui émanent de la culture libanaise et impliquent des thèmes de culture générale et internationale, tout en répondant aux nouveaux objectifs du programme. Ces nouveaux manuels pour élèves sont également accompagnés de guides pour les enseignants. (Abou Chacra, 1998)

1.2.3. Les enseignants, le principe et les méthodes d'enseignement du français au Liban

1.2.3.1. Le recrutement des enseignants

Avant la réforme :

Les enseignants sont recrutés dans le secteur public suite à un concours. Ils peuvent enseigner n'importe quelle matière. Un très grand effectif de personnes, surtout les femmes, recourent au domaine de l'enseignement dans le secteur public. Celui-ci leur offre plus de cotisations sociales, et moins d'exigences professionnelles que le secteur privé. Pour faire face à cet effectif de demandeurs d'emploi dans l'enseignement public, le ministère de l'éducation a créé des concours pour l'embauche des instituteurs. Quant aux diplômes, les enseignants peuvent avoir des baccalauréats, des diplômes en droit, en sociologie, en littérature française, mathématiques, gestion...

Dès que ces enseignants sont recrutés, ils ne suivent aucune autre formation que les rares formations offertes par le ministère de l'éducation. Donc, un diplômé en gestion peut enseigner les maths, et un diplômé en droit ou sociologie peut enseigner la langue française, ce qui affecte le niveau de langue des élèves. Certains de ces enseignants recrutés durant la guerre et avant la réforme n'ont pas atteint l'âge de la retraite et continuent à enseigner le français.

Dans le secteur privé, l'embauche de l'enseignant dépend de l'avis du directeur de l'école, et/ou du coordinateur et du responsable du cycle. Ce choix est basé sur un entretien mené avec le candidat pour l'évaluer. Durant son parcours professionnel,

l'instituteur est évalué et observé régulièrement. De même, il doit suivre des formations offertes par l'école.

Il faut noter que *piston* joue un rôle important dans l'embauche du professeur.

Après la réforme :

Les établissements recrutent des enseignants ayant des licences d'enseignement dans tous les domaines.

Pour l'éducation de base, les écoles privées insistent sur le fait d'avoir une licence en éducation, ou son équivalent¹², afin de s'assurer que l'enseignant a déjà suivi des stages et appris les nouvelles méthodes d'enseignement et les théories d'apprentissage.

Les licences en sciences de l'éducation sont fournies par des universités privées, l'université libanaise, les écoles normales supérieures, et des écoles professionnelles et techniques. Les écoles privées ont tendance à recruter les diplômés des universités privées, parce que celles-ci offrent la formation en langue française et choisissent les étudiants, futurs enseignants, ayant un très bon niveau de langue française¹³.

Aux cycles élémentaire et secondaire, les enseignants possèdent des diplômes dans leur domaine de spécialisation, comme les mathématiques, l'informatique, l'histoire, la littérature française... mais durant les quatre ans de formation¹⁴, l'université ne fournit aucun cours de didactique et de pédagogie. Par conséquent, ces enseignants compétents en leur domaine, n'ont aucune expérience théorique ni pratique en matière de méthodes d'enseignement et d'apprentissage.

¹² Il existe des instituts techniques et professionnels qui offrent des formations en éducation équivalent au baccalauréat et à la licence. Au cours de ces formations, les étudiants passent une grande partie de l'année en stage dans les classes. La licence technique en éducation préscolaire et primaire est l'équivalent de la licence universitaire.

¹³ Certaines facultés d'éducation exigent des étudiants de passer un test de niveau en langue française avant leur inscription en licence. Les étudiants doivent obtenir le niveau A, et ceux qui ont eu le niveau B doivent suivre des cours de mise à niveau de la langue française. Les autres niveaux ne sont pas admis en éducation.

¹⁴ Les nouveaux programmes universitaires suivent le processus de Bologne.

Ces enseignants s'inspirent de leurs parcours scolaires pour enseigner aux nouvelles générations. C'est pourquoi actuellement, certains établissements privés et publics imposent des formations de courte durée à ces enseignants. Mais dans la mesure où ils ont déjà contracté l'habitude des méthodes traditionnelles, et où ils sont contraints par une série de difficultés comme le temps, les programmes chargés, l'effectif des élèves, le manque d'instruments, rares sont les modifications observées dans les pratiques enseignantes. Autrement dit, avec ces formations on n'aboutit pas aux résultats escomptés.

1.2.3.2. Les pratiques et méthodes d'enseignement

L'enseignant est contraint par un programme chargé qu'il doit terminer en fin d'année. En début d'année, on lui impose un plan et une répartition fixe qu'il doit respecter malgré les jours de congé imprévus, malgré la complexité de certaines notions et le retard des élèves en difficulté et malgré le manque d'aide et de support.

Ainsi, chaque enseignant adopte un rythme d'enseignement qui lui facilite le respect de la répartition annuelle préétablie, mais qui l'oblige à négliger le rythme et le style d'apprentissage des apprenants. Certains élèves sont aidés après les heures d'école, soit par leurs parents, soit par des cours de soutien scolaire donnés par des enseignants. Mais pour les autres élèves, les difficultés s'accumulent d'année en année.

Du fait que les professeurs ne disposent pas suffisamment de temps, il résulte un certain nombre de comportements et de pratiques enseignantes qui nuisent au phénomène d'apprentissage en général, et à la maîtrise du français en particulier. À titre d'exemple, les enseignants s'intéressent aux élèves les plus doués quand il s'agit de résoudre un exercice ou de répondre à une question, et ce pour avoir facilement la bonne réponse et éviter la perte de temps. Ces enseignants sont convaincus que certains élèves sont intelligents et comprennent rapidement, alors que les autres doivent être accompagnés chez eux pour qu'ils puissent avancer. Les enseignants considèrent que le problème réside dans l'élève et non pas dans leurs méthodes, parce que d'après eux, ce sont des méthodes adoptées depuis de longues années et résultant d'une longue expérience. De plus, ils considèrent que la répétition et l'enseignement aux élèves en difficulté est un travail supplémentaire dont ils ne sont pas responsables,

et que pour ces élèves, quoi qu'ils fassent, cela ne changera rien. Les remarques décourageantes et le non-intérêt vis-à-vis des élèves en difficulté créent chez ces derniers la démotivation, et cela aboutit à l'échec. Donc, ces élèves rentrent dans un cercle vicieux, victimes de pensées et méthodes traditionnelles. L'élève n'a pas droit à l'erreur, et en cas d'erreur l'enseignant ne lui propose aucune remédiation. Pourtant, l'erreur est un outil pour enseigner. Astolfi affirme que l'erreur peut cacher le progrès et peut être créatrice, et qu'« apprendre c'est toujours prendre le risque de se tromper ». (Astolfi, 2011, p.22). Ces enseignants constituent donc, d'après Astolfi, « le modèle transmissif dans lequel, l'élève commettant une erreur est dit "fautif" », alors qu'il distingue un autre modèle qu'on appelle comportementaliste, où l'erreur acquiert un visage différent. Par ailleurs, l'enseignement appliqué est un enseignement disciplinaire et non pas transversal, c'est-à-dire que chaque matière est dispensée par un enseignant spécifique. Les enseignants d'une même classe ne se concertent pas, et répètent parfois les mêmes objectifs à des heures différentes.

En ce qui concerne plus particulièrement l'enseignement du français, comme nous l'avons déjà évoqué, les enseignants sont peu formés, ce qui explique leur recours aux méthodes traditionnelles. Ils insistent sur la mémorisation des règles de grammaire, de conjugaison et d'orthographe. Mario Tomé déclare : « parler une langue, c'est agir sur le réel et non reproduire un modèle. L'apprentissage s'effectue à travers la réalisation de tâches langagières les plus authentiques possible, avec une finalité de communication explicite ». (Astolfi, P.14)

Les élèves sont obligés de retenir de longues listes de vocabulaire extraites des textes et des leçons qui n'ont aucun lien avec leur vie quotidienne et leurs intérêts. Et ils passent des heures à faire des exercices d'application des règles grammaticales, parce que les enseignants sont convaincus que la répétition consolide les connaissances et facilite la réussite aux épreuves. La réussite de la majorité des élèves satisfait l'enseignant et reflète sa propre réussite devant le directeur... Or la réussite de l'élève à l'épreuve de grammaire ou de vocabulaire n'est que le résultat d'un apprentissage à court terme. Pour que l'apprentissage ait du sens et soit utile, il doit se faire par l'expérimentation, l'essai et l'erreur dans des situations authentiques. Ensuite, l'enseignant doit fournir à l'élève des situations de transferts. « On n'a jamais totalement compris. Tout savoir authentique et vivant comporte son halo de brume et ses zones de troubles, de telle sorte qu'il faudrait se livrer ici à un véritable éloge de

l'imperfection. Seules les connaissances académiques qui ne servent pas, et les exercices fondés sur l'application répétitive, paraissent échapper à cette règle, mais ils ne concernent que de loin l'apprentissage ». (Astolfi, p.28)

L'élève apprend tout seul, on n'a pas recours au travail d'équipe et de groupe. Alors, il y a absence de coopération, de communication et d'interaction entre les élèves. Or l'apprentissage de la langue ne se fait que dans l'interaction et l'échange. Pierre Bange, pour définir la conception des langues et du langage d'une façon qui convient pour une théorie de l'apprentissage des langues, cite Wittgenstein qui, pour lui, avec l'introduction de la notion, essentielle, de « jeu de langage », pose qu'il n'y a pas d'emploi possible de la langue en dehors d'une interaction d'au moins deux partenaires en vue de réaliser un but dans un contexte social. La langue est un outil en vue de l'action, le langage est action (Bange, Carol, Griggs, 2005, p.16). Au Liban, il s'agit d'un enseignement magistral basé sur des connaissances déclaratives. Or, « À travers les apprentissages scolaires, l'élève rencontre deux catégories principales de connaissances : d'une part, des connaissances déclaratives, c'est-à-dire des informations verbalisables (textes, notions, idées, mots etc.) disciplinaires ou transversales ; d'autre part, des connaissances procédurales et stratégiques, qui sont des savoir-faire, disciplinaires ou transversaux également ». (Foulin et Toczeck, 2005, p.15).

La méthode pour l'enseignement des langues est livresque. L'usage des supports audiovisuels est très occasionnel. Les enseignants, surtout dans les écoles publiques, utilisent l'arabe pour faciliter la compréhension aux élèves, ce qui affaiblit le niveau du français et empêche l'apprenant de développer des stratégies de compréhension, d'analyse et de production.

Un autre facteur important influence négativement l'apprentissage du français au Liban, à savoir le privilège de l'écrit sur l'oral. Or, pour apprendre une langue, il faut développer toutes les compétences linguistiques de communication et ne pas favoriser une communication aux dépens d'une autre. Haddad l'a affirmé :

« Il faut recouvrir tous les types de communication : communication orale et écrite, communication immédiate et différée, communication concrète et abstraite, consommation et production linguistique, faute de quoi, encore une fois, le français qui fait au Liban un facteur de développement. En le

réduisant à certaines situations de communication, et en faisant une langue utilitaire, avec ce que cela suppose de réduction syntaxique et lexicale, on le dépouille précisément de sa dimension culturelle » (Haddad, 2007, p.387).

Cette même idée a été affirmée par F. Gouin, cité par Anna Rodriguez Seara : « pour F. Gouin, la nécessité d'apprendre des langues viendrait du besoin de l'homme de communiquer avec d'autres hommes et de franchir ainsi les barrières culturelles. C'est pourquoi il faut enseigner l'oral aussi bien que l'écrit, même si l'oral doit toujours précéder l'écrit dans le processus d'enseignement-apprentissage »¹⁵.¹⁶

Quant à la lecture, on adopte dans certains établissements, un apprentissage mélodique et syllabique. La lecture des élèves est saccadée. Cela entraîne la non-compréhension du texte et tue la motivation d'apprendre le français. Il faut mettre l'accent sur l'importance de la maîtrise du français au Liban, parce que la non-maîtrise de cette langue a un impact négatif sur l'apprentissage des autres matières. Et ensuite l'apprentissage aboutit à l'échec.

Cet état a persisté pendant de longues années après la guerre, jusqu'au moment où le ministère de l'éducation, avec la collaboration de la mission culturelle française, a mis en place un système de formation. Ces formations offertes par le ministère, la mission culturelle française et par certaines universités privées, après la réforme des curricula, ont mis l'accent sur les courants pédagogiques et les théories d'apprentissage. La mission culturelle française a envoyé des spécialistes en formation des maîtres des IUFM, et des inspecteurs pour former et accompagner les enseignants dans leurs pratiques professionnelles. Il y a également eu un système d'échange, les enseignants libanais ont aussi participé à des formations en France.

Les nouvelles générations d'« apprentis-enseignants » sont alors censées être sensibilisées à la métacognition, à l'apprentissage socioconstructiviste, et par conséquent ils commencent à concevoir un autre enseignement basé sur l'élève et le

¹⁵ RODRIGUEZ SEARA Ana. *L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours*. Disponible sur: <http://www.uned.es/ca-tudela/revista/n001/art_8.htm>.

¹⁶ F. Gouin, le fondateur de la méthode naturelle, vers la fin du XIX^{ème} siècle, a été le premier à travailler sur le processus d'apprentissage d'une langue et en a tiré des conclusions pédagogiques.

développement de ses compétences. Marcel Lebrun déclare : « Une des finalités de la formation des enseignants est que ces derniers soient mieux armés à favoriser le développement des compétences requises chez les étudiants ». (Lebrun, 2004, p.12)

Cependant, Abourjeili et Saroute, dans leur étude menée au Liban, mettent l'accent sur la nécessité de mieux préparer les enseignants à développer leurs propres stratégies cognitives : « certains acteurs scolaires considèrent qu'une partie des enseignants auraient besoin d'être mieux préparés à développer leurs propres stratégies cognitives ainsi que celles de leurs élèves : la résolution de problèmes, la méthodologie de la recherche scientifique, l'auto-apprentissage, l'analyse critique, le transfert des acquis théoriques dans la pratique. Ces lacunes proviennent aussi bien de la formation initiale des enseignants que de leur propre éducation ». (Abourjeili, Saroute, 2008, p.179)

D'ailleurs, les programmes d'enseignement du français au Liban, depuis longtemps, sont inspirés, plus précisément copiés, du programme français. D'abord la méthode structuro-globale audiovisuelle, et puis l'approche communicative.

On a créé des espaces-lectures dans certaines classes, et des BCD et des CDI dans les écoles pour développer chez les élèves le goût de lire et les sensibiliser à la recherche documentaire. Mais ces lieux ne sont pas fréquentés de manière régulière...

Synthèse

La réforme des programmes scolaires était un besoin urgent. Le système éducatif était miné par la guerre, et les méthodes traditionnelles adoptées étaient dépassées et inappropriées. Ces méthodes avaient de mauvaises répercussions sur la qualité de l'éducation et le rendement scolaire des apprenants. Quelques années après la guerre, les acteurs éducatifs commencèrent à s'interroger sur les programmes scolaires devenus vétustes. Le ministère de l'éducation s'intéressait vers les années 90 aux programmes scolaires établis depuis les années 60, et accordait des tâches au CRDP et aux personnes-ressources, comme des inspecteurs, des pédagogues et des professeurs, pour concevoir des réformes. Les missions culturelles françaises avaient elles aussi collaboré à ces réformes et à la mise en place des nouveaux programmes.

Afin de faire face à ce délabrement du système éducatif libanais, cette réforme s'était lancée. Malgré les failles et malgré le retard, cette réforme a permis de moderniser l'enseignement et de fournir une meilleure éducation aux élèves. Comme nous venons de l'évoquer, la réforme a touché les objectifs pédagogiques, outils et matériels, les cycles d'apprentissage, les contenus des matières, l'enseignement des langues étrangères, le système d'évaluation et la formation des enseignants et leur recrutement. Les principales modifications que nous pouvons observer après la mise en place de la réforme dans les années 98 sont prégantes :

- La plupart des enseignants se sont débarrassés des méthodes d'enseignement traditionnelles, et ont adopté des méthodes et des approches pédagogiques plus actives, comme la pédagogie de projet, l'approche socioconstructiviste... Ce changement est plus important chez les jeunes enseignants, en général. L'usage de ces méthodes est alors susceptible de favoriser le travail de groupe, la production et la construction des connaissances des élèves à travers l'échange.
- Le système d'évaluation se base aujourd'hui sur les compétences et non plus sur les notes, ce qui doit créer chez l'apprenant un sentiment positif vis-à-vis de son apprentissage. Et cela permet aussi à l'enseignant de faire une évaluation objective et juste.
- La formation des enseignants rend ces derniers plus impliqués et leur facilite l'appropriation des nouvelles méthodes. La formation les met à jour par rapport aux nouveautés en matière d'enseignement. Les formations sont donc destinées aux enseignants pour leur permettre de moderniser leurs méthodes et leurs outils au profit de l'élève. De façon générale, la différenciation de méthodes par l'enseignant lui donne le goût d'enseigner, et donne à l'élève le goût d'apprendre. De façon particulière, l'usage de méthodes actives et d'outils variés dans l'enseignement du français, et de toute langue étrangère, procure à l'élève le goût de lire, de dire et d'écrire dans cette langue. En fait, c'était l'un des objectifs de la nouvelle réforme.

Cependant, la mise en place de cette réforme a rencontré certaines difficultés à tous les niveaux. Et la traduction concrète de tous les objectifs n'a pas eu lieu comme souhaité. On observe aussi que l'application sur le terrain de cette réforme n'est pas mise en place de la même manière et au même degré par tous les établissements. Cela

est dû au corps enseignant, à l'absence de suivi de la part du ministère, au manque de matériels, aux difficultés financières, etc.

L'éducation a toujours été une priorité au Liban. Même s'il y a eu des périodes de tensions et d'instabilité à l'intérieur du pays, les systèmes éducatifs public et privé ont continué de fournir des efforts pour assurer un accès à l'éducation. L'existence de deux systèmes scolaires, public et privé, a permis de répondre aux besoins éducatifs du pays et de donner accès à l'éducation aux jeunes appartenant à toutes les classes sociales.

Ce qui caractérise le système éducatif libanais depuis toujours, c'est le multilinguisme. Il est vrai que les étudiants libanais apprennent plusieurs langues et acquièrent une capacité à s'adapter en tout lieu et en tout temps, mais cela cause des problèmes au niveau de l'identité culturelle. M. Daccache (2012) annonce : « Les jeunes libanais, sans doute, parlent grosso modo des langues correctement. Néanmoins, les étrangers observent qu'il leur manque des notions culturelles et littéraires des langues apprises ».

Samir Hoyek (2004) explique que la réforme des programmes scolaires a apporté des modifications concernant l'enseignement des langues et favorisant le bilinguisme, voire le trilinguisme.

Le système éducatif libanais dispose de ressources financières relativement faibles. Ce faible financement a constitué un obstacle majeur à la mise en place des plans du ministre de l'éducation. Des problèmes ont été dégagés par plusieurs acteurs éducatifs et sociopolitiques.

Au Liban, on continue à espérer en cette association qu'est l'école. L'école, tout comme elle peut bâtir des populations, peut participer à leur perte. L'importance de l'école et de l'éducation réside dans le fait qu'elle influence la vie sociale et communautaire. D'après Mgr Sabbah, « les institutions scolaires sont responsables de la guerre du Liban car elles ont formé leurs élèves au confessionnalisme et à l'exclusion de l'autre » ; autant dire que la mission des institutions scolaires, chrétiennes et autres, ne peut se limiter à l'enseignement académique, mais doit s'étendre à la formation citoyenne de l'élève. Dans le même article Daccach (2012) cite à nouveau Mgr Sabbah : « Il est nécessaire, lorsque nous

parlons de l'éducation au Liban, et surtout de l'éducation à l'école, d'en souligner sa diversité complexe, elle-même le reflet de la diversité sociale et religieuse ».

Il nous paraît urgent d'éloigner les conflits sociopolitiques et confessionnels de l'éducation au Liban, parce que celle-ci constitue le seul pari garantissant la continuité et la protection du pays, et à travers lequel on peut fortifier l'union du peuple et former des citoyens libres, responsables et productifs.

D'où la nécessité de fournir les meilleures conditions aux élèves mais également aux enseignants. Ceux-ci rencontrent des problèmes financiers, et considèrent qu'ils sont mal payés. Les problèmes de salaires et de conditions de vie ne doivent pas influencer le processus d'enseignement-apprentissage ni la vie scolaire des apprenants. Il est fort important de prendre le problème financier des enseignants au sérieux et d'essayer de trouver des solutions rapides et satisfaisantes. Les apprenants libanais ont le droit d'apprendre dans une ambiance de paix, de sérénité, sécurisante sur le plan psychique, social, intellectuel et physique.

Il est vrai qu'on a mis en œuvre en 1998 un nouveau système éducatif basé sur de nouveaux principes et objectifs, plus fonctionnels et plus adaptés au XXème siècle, mais certains problèmes persistent : le fossé entre le public et le privé, les conditions de travail des enseignants et leurs représentations identitaires, l'échec scolaire, le niveau linguistique...

Quels sont les principaux problèmes du secteur public ? Hoyek explique que le secteur public souffre de deux genres de problèmes, les problèmes structurels et les problèmes conjoncturels. En nous fondant sur ses travaux (2004), nous citons tout d'abord quelques-uns des problèmes structurels : l'absence de coopération entre la direction générale de l'éducation nationale et le CRDP, et en même temps l'absence de coopération de ces deux directions avec l'inspection pédagogique. La centralisation et l'exclusivité du pouvoir central empêchent les directions régionales de prendre des initiatives, et font des directeurs des établissements scolaires de simples exécutants des décisions émanant du pouvoir central. L'absence de références pédagogiques, de critères d'évaluation de l'acte éducatif, de textes réglementant le choix, la nomination et la mutation du personnel enseignant et administratif. L'interventionnisme politique a fait du ministère de l'éducation un organisme au service des députés et des personnalités influentes du monde politique, qui utilisent les très grands moyens

d'embauche de ce ministère pour entretenir leurs supporters. Cet interventionnisme politique a une conséquence sur les sanctions. Ce principe se trouve complètement bloqué. Entièrement sécurisés quant à leur emploi et obtenant automatiquement un échelon tous les deux ans, les enseignants sont enclins à se comporter selon le principe du moindre effort : s'absenter autant que possible, assurer le moins d'heures d'enseignement possible et faire le juste minimum. Quant aux problèmes conjoncturels, la guerre a eu de lourdes conséquences. Certains bâtiments scolaires sont délabrés et d'autres ont été fermés, ce qui a causé un alourdissement du corps enseignant composé d'une majorité d'enseignants non qualifiés. Ensuite, il cite l'absence de contrôle causée par l'état d'insécurité et la paralysie qui a frappé la machine étatique.

Par conséquent, les écoles publiques sont réservées aux élèves économiquement défavorisés.

Cependant, il nous semble utile d'analyser les principales modifications apportées par le nouveau programme, surtout sur le plan des disciplines scolaires. Ce domaine nous intéresse parce qu'il permet de mieux comprendre la situation des écoles et les conditions dans lesquelles travaillent les enseignants. Hoyek annonce que les modifications apportées par le nouveau programme, y compris les langues étrangères, avaient comme but « d'instaurer davantage de cohérence entre les deux systèmes scolaires et universitaires et de rattacher ce double système au marché du travail, d'une part, et, de l'autre de favoriser le bilinguisme, voire le trilinguisme » (Hoyek, 2004, p. 325). Citons les principales modifications :

- La première langue étrangère est enseignée depuis la première année de l'enseignement scolaire jusqu'à la dernière année, la classe terminale incluse.
- L'enseignement de la deuxième langue étrangère qui était l'apanage du secteur privé, devient obligatoire pour tous à partir de la première année du cycle complémentaire.
- La sociologie et l'économie font leur apparition dans les programmes scolaires à partir de la deuxième année secondaire, la technologie et l'informatique, à partir de la première année du cycle complémentaire, et les arts plastiques, à partir du primaire.

- En général, les contenus des disciplines sont modifiés dans le sens d'une plus grande modernisation et d'une plus grande cohérence intradisciplinaire et interdisciplinaire. Les langues sont enseignées selon la perspective communicative. Le programme de français est celui d'une langue seconde (ou langue d'enseignement) : il tend à développer la double compétence de l'oral et de l'écrit aussi bien en compréhension qu'en production alors que, pratiquement, il se contentait de développer la compétence de compréhension de l'écrit.

Le système éducatif attendu est un système qui, à la fois, fournirait une éducation scientifique riche et une éducation sociale des générations. Il est souhaitable de pouvoir éduquer réellement les nouvelles générations à l'égalité des chances, au respect et à l'altérité. Il faut transmettre à chacun le goût et le sens de la responsabilité de participer à la construction de son pays.

Le système éducatif non seulement reste basé sur l'enseignement traditionnel, mais il implique les problèmes socio-confessionnels liés à l'éducation. Il est temps de travailler sur un système éducatif contemporain, innovant, pour un avenir meilleur pour un Liban meilleur.

À travers l'école, les valeurs et les mœurs circulent. Le père Daccache explique que l'école libanaise n'est pas le produit du XXIème siècle et de la charte nationale, mais le produit de l'évolution de la société libanaise à travers l'histoire. Il explique également que tous les rapports et projets de l'école réclament la mise en place d'une éducation de qualité, fondée sur la tolérance, le respect d'autrui, la liberté et la démocratie, le développement de l'esprit critique et l'acceptation de la différence ; or, en même temps, on ne parvient pas à déceler comment l'école essaie concrètement de transformer le fondement de l'éducation loin des conflits confessionnels, et l'élaboration des projets sérieux et réalisables.

Le journaliste Hayssam EL Chaer (1997), à son tour, a commenté le système éducatif libanais. De sa position, il constate que malgré l'ampleur de l'évolution des méthodes d'enseignement, des courants pédagogiques et des didactiques et moyens d'enseignement, les programmes éducatifs au Liban ne forment pas l'« apprenant-Homme », mais créent des machines qui se ressemblent : un élève n'est différent d'un autre élève que par sa capacité de mémorisation et de concentration. Il n'y a aucune

formation, aucun développement des compétences de haut niveau comme l'innovation, la production et la création, le leadership.

À notre avis, les TIC sont susceptibles de jouer un rôle important dans l'ouverture au monde extérieur et l'éloignement des conflits. Les TIC peuvent transmettre d'autres cultures et participent à l'éducation des générations.

1.3. Les dispositifs de formation des enseignants au Liban : analyse des formations

1.3.1. Les formations générales : initiales et continues

1.3.1.1. La formation avant la réforme

La formation initiale des maîtres au Liban était dispensée par l'école normale sous l'égide du ministère de l'éducation, et par les écoles des éducateurs privées. Ensuite, la limitation du processus de la formation aux écoles normales officielles n'a pas joui d'une impression favorable de la part des institutions éducatives privées qui ont tenté, par la liberté d'enseignement (article 10 de la Constitution libanaise), de fonder des écoles normales privées dont quelques-unes ont continué leurs activités et d'autres ont fermé leurs portes durant les événements (Nabil Nicolas Constantine, 1994, p. 51).

Vers les années 70, les écoles normales se sont affiliées au CRDP de Beyrouth. Nabil Nicolas Constantine, dans une étude menée en 1994 sur la formation des enseignants pour l'éducation interculturelle au Liban, met l'accent sur le rôle du CRDP en matière de formation des maîtres depuis les années 70.

Le CRDP a été fondé selon la loi publiée par le décret numéro 2356, daté du 10/12/1971, dont le quatrième article souligne ce qui suit :

- La formation des membres du corps enseignant pour tous les cycles et les domaines de l'enseignement excepté l'enseignement universitaire.
- La suggestion des conditions devant exister chez les élus au travail dans tous les cycles et les domaines de l'enseignement excepté l'enseignement universitaire. (Constantine, p.32)

Nous voulons mettre l'accent sur un point intéressant dans les responsabilités accordées au bureau de formation en 1972, à savoir l'utilisation de l'audiovisuel de façon permanente pour la formation d'enseignants. Ceci nous laisse penser que les concepteurs sont conscients de l'importance de l'audiovisuel, comme c'est le cas

aujourd'hui avec les nouvelles technologies, mais depuis longtemps l'usage de ces équipements reste inachevé et difficile.

Le CRDP a essayé, au début de sa fondation, d'améliorer les branches de l'enseignement général des écoles normales primaires en créant des branches de spécialisation, dont :

- Branche des langues étrangères (français ou anglais)
- Branche des beaux-arts (dessin et musique)
- Branche de préscolaire
- Branche générale
- Branche de l'éducation physique. (Constantine, p.18)

Et à travers le bureau de formation, le CRDP a réalisé de nombreux projets afin d'améliorer le niveau du corps enseignant, parmi lesquels :

- La création d'ateliers pédagogiques dans toutes les écoles normales ;
- L'encouragement des activités ;
- L'assurance des services d'orientation psychique et pédagogique pour les élèves des écoles normales.

Nous pouvons constater que, depuis longtemps au Liban la formation des enseignants subi des évolutions progressives. Nous remarquons que les générations d'enseignants d'avant la réforme étaient formés par les écoles normales publiques. Mais cette formation ne satisfaisait pas les directions des écoles privées, d'où la création des écoles normales privées. Celles-ci offraient des formations plus riches et plus modernes en contenu et correspondant davantage aux principes des écoles privées. Et avec la création du CRDP de Beyrouth en 1971 la formation des enseignants a vécu des modifications qui touchaient le contenu et le déroulement. Nous remarquons qu'à cette époque on commence à mieux comprendre les exigences de l'enseignement et à améliorer la qualité de la formation des enseignants en fonction de ces exigences. Ces formations étaient dispensées par un bureau de formation qui faisait partie du CRDP. Les principales modifications étaient l'introduction des médias aux formations des maîtres, la création des branches de spécialisation au sein des écoles normales, la création des ateliers pédagogiques, les activités d'orientation psychique et pédagogiques. Ces changements constituaient à l'époque une amélioration considérable. Ces formations focalisaient toute l'attention sur

l'enseignement des savoirs académiques sans fournir aux enseignants ni méthodes ni outils de travail.

1.3.1.2. La formation après la réforme

La formation des enseignants est offerte par la faculté de pédagogie de l'université publique ou par l'université libanaise, les universités privées et les écoles techniques et professionnelles publiques et privées.

Vers les années 2000, d'autres organismes mondiaux et nationaux participent à la formation des maîtres, dans le domaine des langues et des TICE, comme la mission culturelle française, des universités et écoles privées et le « world links arab region » :

Les universités privées au Liban sont, depuis quelques temps, régulièrement interpellées par les écoles privées, en vue d'une intervention scientifique auprès du personnel et des structures de ces dernières. Cependant, force est de constater que les besoins actuels sont loin d'être couverts par l'offre existante. (Abourjeili, Saroute, P.169)

Lors du recrutement des enseignants, seuls les diplômes universitaires sont pris en compte. Autant dire que les formations à distance et les séminaires restent peu importants pour les directeurs des écoles et ne sont pas valorisés. Une fois recruté, l'enseignant n'est soumis à aucune évaluation, et ne suit aucune formation afin de renouveler ses connaissances et d'être au fait de toutes les nouveautés en matière de didactique.

Dans certaines écoles privées, on favorise la compétitivité entre les enseignants, ce qui pousse un petit effectif d'instituteurs désireux d'améliorer et d'innover leurs pratiques, autant que le temps le leur permet, de s'auto-former via internet, et via des revues et ouvrages pédagogiques. Ils cherchent de nouveaux exercices et outils d'enseignement pour les utiliser avec leurs élèves. Ces enseignants ont tendance à copier des modèles déjà créés par d'autres enseignants dans des pays étrangers, comme le Canada et la France. Parfois, ils adaptent le contenu et la pratique en fonction de leurs classes. Dans ces classes, on remarque une amélioration de la participation des apprenants. Par contre, cette implication des enseignants est

récompensée oralement par les coordinateurs sans aucune reconnaissance ou valorisation officielle.

Un autre facteur peut être le motif de l'investissement de certains enseignants du secteur privé, à savoir l'instabilité professionnelle. L'enseignant est contractuel les deux premières années, pour qu'on puisse évaluer ses compétences professionnelles et son adaptation à la vie de l'équipe. Pour conserver son emploi et sa place au sein de son établissement, l'enseignant contractuel doit faire preuve d'une grande implication dans son métier. Cette implication peut être provisoire mais rarement permanente. Cela est dû au fait qu'il n'existe pas de systèmes de sanction et de promotion des enseignants au mérite, ce qui justifie le manque d'implication et de motivation d'une partie d'entre eux à l'égard de la formation continue. (Abourjeili et Saroute, p.176)

D'autre part, beaucoup d'enseignants ne se trouvent pas contraints à suivre des formations tout au long de leur vie professionnelle ; tout d'abord, parce qu'il n'y a pas de politique nationale de formation professionnelle (lois, normes, contrôle qualité...), et pas d'obligation pour les entreprises et les écoles d'adopter des politiques de formation continue à l'égard de leurs personnels (Abourjeili et Sarout, p. 175). Ensuite, certains considèrent que la formation est une remise en question de leurs compétences. Ils restent passifs, et résistent à tout changement. Ils sont attachés à leurs habitudes professionnelles, qu'ils maîtrisent. Ces méthodes traditionnelles très maîtrisées par les enseignants leur procurent un sentiment de sécurité et de contrôle. Ces méthodes leur permettent de gérer leurs classes et de répéter les mêmes contenus des cours d'année en année. Ils craignent la non-maîtrise des nouveautés, que ce soit celle des méthodes ou celle des outils. Donc, l'ancienneté de l'enseignant et son attachement aux méthodes traditionnelles constituent un facteur nuisant à l'évolution du processus d'enseignement. Martha Tabet (2007, p.2) souligne qu'il s'agit d'une caractéristique frappante des problèmes de terrain dans l'enseignement au Liban, et qui est liée au vieillissement du corps enseignant : 56 % ont plus de 45 ans, 58 % ont plus de 16 ans d'enseignement, 36 % ont entre 16 et 30 ans d'ancienneté dans le même établissement. Ces enseignants se croient donc savants, mais pour Dieudonné Leclercq : « *connaître, c'est aussi gérer son ignorance et savoir reconnaître ce que l'on sait et ce que l'on ne sait pas* ». (Lecrecque, 2011)

Par ailleurs, ce qui empêche les enseignants de suivre des formations continues, c'est le fait qu'elles sont coûteuses, et qu'elles nécessitent du temps et des efforts considérables. Ce constat a été affirmé par Abourjeili et Sarout. Elles l'ont listé parmi les autres éléments qui déclenchent des besoins éducatifs dans le système scolaire :

La cherté de prestations valables, ce qui les rend inaccessibles à un grand nombre de personnes et d'institutions intéressées, surtout que les milieux professionnels ne soutiennent pas nécessairement le personnel désirant bénéficier de ces prestations. (Abourjeili et Saroute, p.169)

Il faut mentionner que la majorité des formations proposées ont lieu dans les grandes villes, ce qui entrave la participation des enseignants travaillant dans les établissements des régions éloignées.

En définitive nous pouvons convenir que les premiers empêchements sont d'ordre personnel.

Face au problème du vieillissement du corps enseignant, signalé plus haut, et après la restructuration du système éducatif, le bureau de la formation du CRDP de Beyrouth a pris la décision de rajeunir le corps enseignant de l'éducation de base. De nouveaux concours ont été élaborés à l'école normale entre 1997 et 1999, pour former de jeunes enseignants dans les domaines des arts, de l'éducation physique, de l'éducation générale et des langues. (Tabet, 2007)

Ces concours sont basés sur les contenus des formations renouvelés et modernisés en fonction des nouveaux besoins éducatifs du pays. Ces nouvelles générations d'enseignants sont formées selon les principes des méthodes actives, la démarche inductive, la relation démocratique entre le maître et les élèves. De même, elles suivent une formation à la fois théorique et pratique :

Il est à noter que le bureau de formation avait conçu de nouveaux programmes de formation qui correspondent aux objectifs des nouveaux curricula pour les élèves maîtres du préscolaire de l'éducation artistique et de l'éducation physique et sportive et pour l'éducation de base. (Tabet)

En 1993, il y a eu un accord de coopération entre le gouvernement de la république libanaise et le gouvernement de la république française :

Les deux gouvernements sont convenus d'un projet qui vise à aider à la création d'un dispositif permanent de formation continue des enseignants de toutes les disciplines, dans un pays où 70 % des élèves fréquentent les écoles francophones, se situe en complémentarité du projet Banque Mondiale 7010 LE (PEG) sur un axe particulièrement sensible, qui appelle une intervention urgente.(Tabet, 2007)

On a mis en œuvre le projet de formation continue en 2004, pendant quatre ans on a assuré la formation de 2125 formateurs, qui à leur tour ont formé 25000 enseignants :

75 % de ces enseignants interrogés sur la qualité de leur formation, disent que ces formations ont répondu à leurs besoins, qu'elles ont contribué à réduire leurs angoisses et qu'elles ont suscité chez la majorité d'entre eux une demande de poursuite de la formation. Il est à noter que la réaction des jeunes enseignants était beaucoup plus positive que celle des plus vieux. (Tabet, p.3)

1.3.2. Les formations à l'usage des TICE

L'informatique a été introduite dans le programme scolaire avec la réforme de 1998. Mais on n'a pas prévu des sessions de formation de maîtres, et aucune évaluation des connaissances techniques et informatiques n'a été établie auprès du corps enseignant. On a accordé la plus grande importance à la formation et à la sensibilisation des enseignants avec les nouvelles théories d'apprentissage et les nouvelles techniques pour qu'ils puissent renouveler leurs pratiques et améliorer l'apprentissage des élèves.

Cependant, l'introduction des TICE constitue l'un des objectifs du programme de formation continue. Lors du séminaire international sur la professionnalisation des enseignants de l'éducation de base, Martha Tabet, dans son rapport sur la création d'un dispositif de formation continue permanent, souligne brièvement que les formations offertes à l'enseignant intègrent l'usage des nouvelles technologies :

Plusieurs composantes disciplinaires, professionnelles et de culture générale concourent à sa formation, et dernièrement ont été intégrées les

matières qui lui permettent de moderniser sa profession (les TICE, l'éducation à la santé et à l'environnement, les droits de l'homme, la résolution des problèmes et autres...).

Finalement, le souci d'introduire les TIC dans les pratiques des enseignants reste un objectif marginal.

L'introduction des TIC et la formation à leur usage, bien qu'elles soient préconisées par les programmes, sont encore largement caractérisées par l'initiative personnelle.

On assigne des objectifs très vagues à l'introduction des TIC dans le système scolaire. Et l'absence d'un vrai programme ou simplement d'un programme d'enseignement par les technologies peut être due à l'absence de méthodes de référence d'une part, et à l'absence d'un plan d'équipement en matériels d'autre part.

Ainsi, ce manque de savoir-faire chez les enseignants leur donne une marge de liberté d'usage et d'essai. Et c'est pourquoi il y a une grande disparité en la matière d'une école à l'autre et d'un instituteur à l'autre. Il en découle une disparité entre les profits des apprenants.

Pour conclure, le métier d'enseignement a toujours été en mutation. Il évolue en fonction des innovations pédagogiques et en fonction des caractéristiques des générations d'apprenants.

Après la réforme les facultés de pédagogie publiques et privées ont introduit progressivement, outre les cours disciplinaires de spécialisation (maths, français, arabe,...), des cours de didactiques, méthodes d'enseignement, techniques d'animation, psychologie cognitive, etc...En plus, l'étudiant doit mener des stages au cours de sa formation initiale . Ces cours et ces stages permettaient à l'étudiant d'apprendre et d'observer des pratiques professionnelles au sein des classes. Nous remarquons que jusqu'à ce jour les formations à distance et en ligne ne prennent aucune place dans la formation des maîtres. Dans les nouveaux programmes de formation des maîtres on a accordé de l'importance à l'apprenant, sa motivation, et son rôle dans le processus d'apprentissage.

La création d'un dispositif de formation permanent en partenariat avec la France et le recours à des structures étrangères et d'autres nationales privées implique que les institutions demandent plus et que l'offre est insuffisante. En même temps, cela signifie que les institutions sont conscientes de leur besoins en matière d'enseignants compétents et professionnels. Les études menées en 2007 sur les besoins éducatifs dans les écoles libanaises ont montré que le problème réside dans la formation des enseignants, et que les formations initiales qui visaient à moderniser l'éducation et faciliter l'enseignement n'ont pas eu tous les effets souhaités. Nous constatons alors que le besoin en formation s'exprime de plus en plus. Nous nous posons la question suivante : est-ce que ces formations n'ont pas eu les effets souhaités ou est-ce que ces formations ne correspondent plus à l'éducation du 21^{ème} siècle ?

Aujourd'hui après une quinzaine d'années nous nous demandons de nouveau si ces formations renouvelées dès les années 90 ne sont-elles pas devenues incohérentes avec les nombreux changements qui ont eu lieu. L'accélération de la production des connaissances, l'ouverture à l'altérité, les nouveautés des connaissances, l'évolution technologique, les nouvelles générations d'apprenants et la massification de l'institution, toutes ces mutations ne constituent-elles pas des entraves au travail enseignant ? Comment ces enseignants peuvent faire face à toutes ces mutations ? Et face aux problèmes de non maîtrise de la langue française comment l'enseignant libanais peut-il enseigner cette langue à des enfants détournés vers la technologie ?

Il nous paraît que le défi consiste à fournir aux enseignants des dispositifs de formations continues qui les préparent à la fois à enseigner le français avec de nouvelles méthodes, et à se servir des nouvelles technologies. Autrement dit, il s'agit de former les enseignants à se servir des technologies au service de l'enseignement de la langue française. Nous croyons que de cette manière l'usage des technologies dans l'enseignement du français permettrait avant tout d'attirer l'élève vers cette langue et d'atteindre l'objectif de l'éducation au Liban, à faire savoir éduquer à l'ouverture et à l'altérité.

1.4. TIC au Liban

1.4.1. Situation de pénurie technologique au Liban

Après la guerre civile, la majeure partie de l'infrastructure est détruite, et le Liban est confronté à la reconstruction des infrastructures de télécommunication en utilisant les dernières technologies, comme la fibre optique, pour relier le pays, offrir une bonne connexion et faire circuler les informations entre les citoyens. L'adoption de l'informatique au Liban lui permet d'accéder au même niveau de développement que celui des pays industrialisés.

Le peuple libanais est instruit et le Liban dispose d'un grand nombre de personnes spécialisées et qualifiées. De plus, le Liban jouit du fait que ses élèves sont trilingues, donc ils sont capables de communiquer avec leurs compères dans les pays anglophones et francophones à travers le monde entier.

La demande pour les technologies est nettement en hausse, et le but de l'introduction des technologies au Liban est de garder son statut ou son titre de centre financier du Moyen-Orient. L'implantation et la construction de cette infrastructure joueront un rôle capital pour l'avenir du pays.

Le pays reste encore au début du phénomène de l'intégration des TIC à cause du risque de guerre toujours existant avec les pays voisins. Les entreprises internationales hésitent à s'installer dans la région.

Si on établissait définitivement la paix dans la région, la capacité de ce pays à soutenir la concurrence dans l'environnement mondial serait garantie.

Un autre facteur explique cette pénurie technologique : le pays sort récemment d'une période de dix-sept ans de guerre civile, ce qui a gravement paralysé sa capacité à rivaliser avec les autres pays du monde. De surcroît, le Liban souffre d'une insuffisance financière pour construire son industrie informatique.

Pourtant, dans le secteur privé, on observe un grand succès dans l'utilisation des technologies de l'information, par exemple dans les hôtels, les restaurants et les banques. Malgré tout, ce qui ralentit l'usage des technologies dans tous les secteurs reste le manque d'infrastructures. Quant aux institutions publiques, le gouvernement

essaie de développer l'usage des technologies dans les projets de stockage d'informations sur les citoyens, par exemple les certificats de naissance, le permis de conduire... On peut trouver quelques pages sur internet pour le gouvernement et les ministères, mais elles sont très limitées. En fait, actuellement, le gouvernement ne prend pas d'initiatives majeures, il se concentre en priorité sur la reconstruction de l'infrastructure des télécommunications.

Vers 1992, le Conseil du Développement et de la Reconstruction (CDR)¹⁷ au Liban a mis en place un plan qui prévoyait de restructurer et mettre à jour les infrastructures. Ils se sont fixé dix ans pour le mettre en place, mais aujourd'hui ce projet est en retard, seule la première phase est presque achevée. Ce plan consiste en trois phases :

1. Réhabilitation et installation de nouvelles lignes numériques.
2. Réhabilitation et modernisation du réseau entre les bureaux.
3. Réhabilitation et mise à niveau du réseau international.

D'autre part, son emplacement géographique et stratégique le long de la Méditerranée fait du Liban une passerelle entre l'Occident et l'Orient. Il n'est plus possible et acceptable que ce pays accepte les mêmes services depuis des années, devenus obsolètes pour les entreprises et tous les domaines économiques et sociaux. Selon Salim Eddé (2005):

La relance de l'économie libanaise actuellement en déclin, ne peut plus se réaliser selon les schémas traditionnels et nécessite le recours à des voies nouvelles génératrices de richesse produite localement. C'est par l'informatique et les industries de haute technologie que le Liban pourra retrouver sa bonne santé économique et financière.

Après cette période rude, le Liban constitue une société moderne, ouverte au monde extérieur, mais toujours tournée vers le passé et le respect des traditions communautaires.

¹⁷ Le Conseil du Développement et de la Reconstruction est un établissement public libanais créé en 1977 pour engager la reconstruction du Liban et planifier le développement du territoire. Rattaché au Premier ministre, compétent pour solliciter et recevoir des dons et des prêts, le CDR a été l'outil principal de la reconstruction du pays après la guerre (entre 1975 et 1990). Il a également élaboré le schéma d'aménagement du territoire libanais (SDATL) publié en 2004. WIKIPEDIA

Le Liban est invité à élaborer un projet total dans tous les domaines, et à vivre le XXI^e siècle en succès. Il n'est pas logique que le Liban, berceau des civilisations, de l'art et de la culture, soit inapte à appréhender les nouveaux concepts et modèles de ce siècle qui témoigne d'une évolution technologique gigantesque. Il nous paraît qu'aujourd'hui seuls les pays dotés des TIC sont capables de survivre dans ce monde en perpétuel changement. Cela nous oblige à déployer toutes nos forces et nos efforts afin de monter à bord du train du progrès, et de nous approprier les outils pour connaître un changement considérable dans le pays.

Salim Eddé confirme dans son article que l'avenir du Liban est lié à l'informatique et à la haute technologie. Il affirme également : « La production intellectuelle constitue le principal atout du Liban » (Eddé, 2005). Pour ce faire, il faut fournir une éducation de qualité aux élèves d'aujourd'hui. D'où la nécessité d'allier éducation et technologies.

1.4.2. L'état de l'intégration des TIC à l'école libanaise et les efforts fournis pour favoriser ce processus

L'équipement technologique nécessite un investissement lourd. L'intégration des TIC constitue un fardeau pour les écoles libanaises. L'utilisation des TIC exige un équipement important en matériel et logiciels. De plus, l'évolution constante des technologies requiert beaucoup d'implication technique et économique de la part des directeurs d'école et des décideurs. Les responsables pédagogiques concernés par l'implantation des TIC doivent être capables de suivre l'évolution et de décider des logiciels et du matériel utiles et nécessaires à leur système d'enseignement. Or, au Liban, le phénomène d'intégration des TIC est retardé, voire freiné, par des problèmes d'ordre financier et technique.

Après l'implantation des TIC dans le champ éducatif à l'échelle internationale et française, la France a joué encore une fois un rôle au Liban dans le domaine de l'éducation. Une dizaine d'établissements scolaires¹⁸ ont joui de la participation de la France dans la mise en place du projet « Informatique Pour Tous », inspiré du projet français.

¹⁸ Ces établissements sont cités par Wadih Skayem : les Frères de Mont Lassale, Louis Vegman, l'Institut Libanais, le Collège des Apôtres, l'École Nazareth... Nous pouvons préciser que ce sont les établissements privés des missions religieuses d'élite.

Skayem rappelle : « 1985 est une année importante, qui voit le lancement en France du plan “Informatique Pour Tous”. Ce plan a eu de grandes répercussions sur les établissements scolaires au Liban. Un budget de 150 000 FF était offert par la France pour l'équipement de quelques écoles, pour la formation des enseignants et pour l'achat de logiciels ». (Skayem, 1998)

Au cours de ce projet, cinquante enseignants ont été choisis par leurs écoles pour apprendre à manipuler les machines et les logiciels fournis.

Skayem tient à mentionner que ces écoles se sont alignées sur des solutions françaises. Autrement dit, elles ont acheté les « nano-réseaux » de micro-ordinateurs.

Dans une deuxième étape, qui date d'une quinzaine d'années, un grand nombre d'établissements scolaires ont été équipés en ordinateurs. Cet équipement a été mal et peu exploité par les enseignants et les apprenants. De surcroît, ce matériel est devenu obsolète par rapport à l'évolution technologique dans le monde de l'éducation.

Dès l'arrivée des ordinateurs dans les écoles libanaises, ils étaient utilisés en tant qu'outil de gestion de certains dossiers et des emplois du temps, d'organisation des listes des enseignants et des élèves, des notes des élèves, et en tant qu'outil de comptabilité et de statistiques. À l'époque, au sein des écoles, les élèves ne font aucun usage de l'ordinateur. Vers les années 90, une vague déferlante de bureaux et d'instituts privés commence à proposer des cours et mettent à la disposition des jeunes, en dehors des écoles, des ordinateurs. Ces cours sont payants. Progressivement, certains de ces instituts se transforment en salles de jeux, et les enfants qui ne possèdent pas encore d'ordinateurs dans les foyers les fréquentent pour s'adonner à des jeux informatiques.

En fait, il existe deux modes d'investissement dans l'équipement technologique au Liban. Wadih Skayem nous explique cela :

« L'organisation de l'informatique dans les établissements se fait en partie en collaboration avec des sociétés autonomes et extérieures qui sont spécialisées dans l'équipement informatique des écoles. Ces sociétés font aux établissements plusieurs offres d'achat. Certaines proposent que pour 30 machines achetées, soient 10 offertes. D'autres proposent d'être payées par tête d'élève et au bout de 5 ans par exemple les machines deviennent

la propriété de l'école. En contrepartie, elles se chargent d'équiper les salles, de fournir les enseignants, d'être toujours là, de veiller au bon fonctionnement des ordinateurs, et de passer très régulièrement pour vérifier que tout marche bien ». (Skayem, 1998)

Skayem indique plus loin qu'il existe un petit nombre d'écoles qui préfèrent rester autonomes en matière d'équipement informatique.

Il faut tenir compte d'un facteur perçu comme inhibiteur du projet de généralisation des TIC au Liban. Ce facteur est en lien avec les initiatives personnelles et les politiques des écoles privées. Skayem met en avance ce constat : « il apparaît depuis plusieurs années déjà que l'intégration de ces outils est loin d'être réalisée comme il faut et que le passage des expériences locales à la généralisation pose de multiples problèmes. En d'autres termes, les initiatives personnelles prises par les établissements scolaires privés sont loin d'être généralisées à un niveau national. Le projet de généralisation se heurte à beaucoup de difficultés. De même cette intégration se produit d'une manière très différenciée selon les possibilités et les politiques relatives à chaque établissement ».

Finalement, l'introduction des ordinateurs dans les écoles libanaises s'effectue lentement et connaît plusieurs stades. Comme on peut le comprendre très clairement, la préoccupation majeure des directeurs et responsables d'école est avant tout d'assurer l'équipement matériel de leurs établissements. Autrement dit, il ne s'agit pas d'un projet général et collectif pour l'intégration des TIC, qui devrait traiter de tous les éléments et toutes les conditions nécessaires à la réussite de ce phénomène.

Chapitre 2. Problématique

2.1. La situation de la recherche au Liban : un état de pénurie

La situation de la recherche scientifique au Liban est inquiétante malgré les efforts déployés. D'une façon générale, le conseil national de la recherche scientifique, fondé en 1962, établit des programmes de recherche avec la collaboration d'autres organismes et institutions nationaux et internationaux. Cette institution publique a pour but d'encourager, de guider et de mener des recherches afin d'intégrer les chercheurs libanais dans les domaines scientifiques. Les principaux financements sont

essentiellement dédiés aux recherches dans les domaines de la science pure et de la technologie. On considère que ces domaines ont un impact sur le développement socio-économique du pays. Si nous consultons les programmes de bourses et les sujets de recherches proposés depuis 2006, et même bien avant, nous pouvons aisément nous apercevoir qu'ils abordent les domaines scientifiques « prioritaires », ce terme étant utilisé par le CNRS-L lui-même. Les sujets traités concernent la physique, l'énergie nouvelle, les sciences marines, l'environnement, la nutrition et la santé. Les plus importants programmes établis par le CNRS sont : Grant Research Programm (GRP), Associate Research Units (ARUS), Science, Technology and Innovation Policy (STIP). Même si on affirme dans la présentation du CNRS et de son programme l'existence du domaine des sciences sociales et humaines, nous remarquons l'absence d'études et de financements dans ce domaine.

Il est évident que la recherche est un besoin humain et sociétal. Elle ne doit pas être une option ; elle permet d'élaborer des outils et des indicateurs d'évaluation, et des programmes de développement. Elle contribue à l'évolution des sociétés. Via les recherches scientifiques, nous pouvons davantage comprendre une situation et mieux la décrire pour l'améliorer, et suivre son progrès. À travers la recherche, l'observation de la réalité, des outils et des processus existants sera possible, et par la suite, la mise en place de programmes de développement deviendra réalisable. Cependant, la recherche doit englober tous les champs pour trouver un équilibre dans le développement de la société. Le paysage de la recherche scientifique dans un pays ne s'accomplit que par la présence de toutes les branches. Pour que cet « écosystème » soit en bonne santé et équilibré, il nous paraît crucial d'accorder la même importance à tous ces composants. L'éducation reste le pilier fondamental de toute société, d'où la nécessité de promouvoir les études et la recherche dans ce champ.

Dans son article intitulé « Recherche scientifique au Liban : le Liban à la traîne », publié en 2013, la professeure Rania Bou Kheir montre que la situation de la recherche scientifique au Liban et dans son entourage moyen-oriental se porte mal. Ses travaux permettent de dégager les points essentiels qui sont à la base de la situation actuelle. Nous résumons les différents problèmes évoqués par Rania Bou Kheir :

- Un accroissement significatif du nombre d'étudiants inscrits dans les universités contre une stabilité de la faiblesse de la publication scientifique.

- Moins de 10 % des enseignants sont des chercheurs.
- Un potentiel immense inexploité.

Elle confirme que la recherche est devenue autant un enjeu économique qu'un enjeu sociétal, et qu'elle détermine à la fois le niveau intellectuel d'un pays, la valeur de son enseignement, son rayonnement culturel, politique et économique et, plus prosaïquement, son aptitude à s'adapter ou à tirer parti des avancées des autres.

En ce qui concerne plus particulièrement notre champ disciplinaire, nous présentons un bref aperçu de la réalité de la recherche en sciences de l'éducation au Liban.

Nous avons recensé et consulté les travaux de recherches menés dans le domaine des TIC et du FLE/FLS depuis la fin des années 90 jusqu'à aujourd'hui, parmi lesquels nous pouvons trouver deux thèses sur le Liban. Il est vrai que beaucoup de recherches sont menées et éparpillées dans tous les pays de la francophonie, mais pas particulièrement, ou très peu, au Liban. La plupart traitent de l'acquisition de la langue via les TIC et des potentialités des TIC dans ce processus, mais très peu – voire aucune – traitent de la formation des enseignants de FLS à l'usage des TIC.

Les principaux thèmes abordés concernent le développement des compétences linguistiques et la communication grâce aux TIC, le rôle et l'impact de l'image et du son et de certains logiciels dans l'apprentissage de la langue, l'analyse des interactions par les TIC, l'enseignement à distance et la formation en ligne et leurs enjeux, l'autoévaluation. Si la plupart des recherches portent sur l'acquisition de la langue par les technologies, il existe peu de recherches sur la formation des enseignants à leurs usages. En fait, les recherches francophones et internationales recensées traitent de l'apport des TIC au développement des compétences linguistiques, scripturales, ou de la compétence textuelle dans le contexte scolaire et universitaire.

Quant aux thèses menées sur le Liban, nous citons les plus récentes :

- Les nouveaux programmes d'enseignement du français au Liban. Intentions et tensions. Ramzi Abou Chakra, 1998. (Université de franche-comté)

- L'implantation de l'informatique pédagogique dans les écoles libanaises : état et propositions. Wadih Skayem, 2002. (Université Paris- Descartes)
- Performances orales des enfants de 3 à 6 ans dans un contexte de bilinguisme français/arabe au Liban nord. Colette Aoun, 2003. (Université Paris-Diderot)
- Présentations identitaires et rapport à la formation continue. Cas des enseignants de français au Liban. Samir Hoyek, 2004. (Université Charles De Gaulle – Lille).
- Influence du français langue seconde sur les représentations identitaires des jeunes au Liban. Maria Habib, 2009. (Université de Montpellier)
- Usages et effets des TIC dans l'enseignement-apprentissage du français langue seconde : un exemple au Liban. Aïda Soufi, 2011. (Université de Strasbourg)
- Réseaux sociaux et autonomisation des adolescents. Joëlle Bacha, 2013. (Université Franche-Comté)

En ayant recours à ces recherches comme références bibliographiques et études des problématiques éducatives libanaises, nous nous sommes rendu compte de plusieurs points :

D'abord, le point commun de toutes ces études est le terrain libanais. Cependant, certaines recherches sont menées dans des régions particulières et différentes les unes des autres. De la même manière, les problématiques étudiées et les méthodologies adoptées diffèrent d'une recherche à l'autre. Mais, à notre sens, cette fréquence de la recherche sur l'éducation au Liban est elle-même une problématique qu'il faut traiter. D'ores et déjà, on peut comprendre que la recherche est menée par des initiatives personnelles de certains acteurs éducatifs, et qu'il n'y a pas de politique claire pour ce travail. Ces études portent sur des problématiques éducatives importantes. Par rapport à un pays comme le Liban, selon nous, on est encore loin de satisfaire tous les besoins en recherches dans le champ de l'éducation ; d'où la possibilité de parler d'une situation de pénurie en recherche.

Les recherches doctorales francophones aujourd'hui, si elles ne sont pas menées en France, s'effectuent essentiellement au sein d'universités privées payantes,

comme l'université Saint-Joseph, qui est en cotutelle avec des universités françaises, comme l'université de Lyon. En deuxième lieu, nous citons l'université Saint-Esprit de Kaslik, qui encourage plus ou moins les recherches en éducation en son sein et en cotutelle. Contrairement à la France, les laboratoires de recherche au Liban sont presque inexistants.

Les études menées au niveau national sont le fruit des efforts d'organismes nationaux comme le CRDP, et d'autres, internationaux, tels que l'UNESCO et l'Institut français. Ce genre d'études a pour objectif de mesurer et de décrire certaines situations pédagogiques. Elles se déroulent à de grands intervalles.

Il serait souhaitable de mobiliser les chercheurs et d'impliquer les professeurs d'université dans la réalisation de recherches, en allégeant leur charge d'enseignement et en leur fournissant le financement et toutes les conditions nécessaires. Ces recherches et études, si elles étaient bien menées dans une politique nationale de recherche claire, dynamiseraient les colloques et enrichiraient la publication scientifique du pays.

De nombreuses problématiques existent encore en éducation au Liban. La situation sociopolitique et économique influence le système éducatif. Cette situation au Liban entraîne un besoin accru de recherche dans tous les domaines, et plus particulièrement en éducation. La recherche doit se mettre au service du développement du secteur de l'enseignement. La revendication de plus d'investissement dans la recherche n'est pas uniquement un droit mais aussi un besoin.

2.2. Généralités et justifications du choix du sujet

Depuis les années 80, l'éducation aux médias a connu un essor considérable partout dans le monde. C'est à cette époque que certaines écoles ont commencé à introduire l'ordinateur dans les classes, et c'est à cette époque aussi que le prix de l'ordinateur est devenu abordable.

La question de l'introduction des TIC devient un enjeu dont il s'agit de traiter dans les pays souffrant d'une carence technologique.

Au moment où la majorité des pays ont mis en place un enseignement multimédiatisé et où ils cherchent des stratégies d'amélioration de cet enseignement afin de le rendre plus efficient et plus efficace, le Liban se retrouve dans une étape de reconstruction mais toujours noyé et impliqué dans les conflits de la région.

Les pays industrialisés se sont déjà lancés dans des projets novateurs en matière d'éducation, et dans les recherches traitant de tout ce qui est relatif à l'éducation.

Les pays à revenu intermédiaire, dont le Liban, peuvent, d'une part, profiter des expériences et recherches menées depuis une vingtaine d'années par les pays industrialisés. Ces derniers ont cru en la valeur ajoutée des TIC et ont investi dans la recherche des moyens d'introduction et de développement des TIC ainsi que dans les pièges à éviter. Et d'autre part, ces pays à revenu intermédiaire peuvent mener des études de cas spécifiques, chacun selon sa propre situation, et élaborer des plans d'action rigoureux.

En fait, le Liban est au tout début du processus d'intégration des TIC à l'école, malgré l'importance de ces technologies et malgré les opportunités d'ouverture et de progrès qu'elles offrent aux générations.

Pourtant, le Liban, depuis son existence, est un pays ouvert aux échanges culturels et linguistiques. Aujourd'hui, plus qu'à aucun autre moment, avec la mondialisation, ce pays a besoin d'affirmer sa place sociale, économique et politique sur le marché mondial. De plus, après le déchirement qui a dévasté sa population, il a besoin d'un projet innovant et dynamique capable de réunir les différentes communautés.

Le ministre Georges Corm¹⁹, depuis dix ans, rappelle l'image de la société libanaise abattue :

Le pays n'est guère en état de développer une politique culturelle ou de reconstituer une dynamique culturelle redonnant confiance aux Libanais ; leur inspirant à nouveau la fierté d'être ce qu'ils sont encore, dans leur grande majorité, à savoir des citoyens honnêtes, laborieux, et créateurs,

¹⁹ Ancien ministre des finances (1998-2000) de la république libanaise, homme politique, historien de renommée mondiale, consultant économique, financier et juriste libanais.

souvent des scientifiques rigoureux, des poètes et des artistes de grande qualité. (Corm, 2001)

Par ailleurs, il incite ses compatriotes à retrouver en eux-mêmes leurs propres ressources vitales pour retrouver un rayonnement régional et international. Corm appelle à œuvrer pour l'excellence culturelle : « Réclamer l'excellence, se battre pour que nos institutions éducatives soient des centres de rayonnement et de création productive, sont les meilleures armes d'un combat pour le Liban et sa renaissance ».

Le Liban ne peut trouver meilleur moyen que les TIC pour connaître des mutations spectaculaires. Aujourd'hui, il a un grand besoin d'introduire dans la société les TIC en tant que moyen favorisant le partage, le dialogue et la communication entre les individus.

En outre, il nous paraît légitime de rappeler que les dernières réformes du système éducatif libanais datent des années 1995. Depuis ces années, le monde éducatif et le monde social ont vécu des innovations énormes et des modifications en matière de méthodes, politiques et approches d'enseignement. La politique et les moyens d'enseignement datant de plus de quinze ans et ne subissant aucun changement, ne sont-ils pas devenus obsolètes ? Et répondent-ils aujourd'hui aux nouvelles exigences de la vie contemporaine ? Ne méritent-ils pas un renouvellement des objectifs et des moyens d'enseignement susceptibles de former les citoyens du XXI^e siècle ? Et permettant une cohésion entre les Libanais malgré leur pluralité ? N'est-il pas temps de solliciter la curiosité, l'énergie et l'expertise des acteurs de l'éducation libanais pour élaborer un projet d'éducation digne de cette population ?

Le projet de réforme du système scolaire et d'innovation éducative n'est-il pas un projet collectif ?

D'ailleurs, depuis toujours, on mise sur l'union que peut créer l'éducation dans la société libanaise. Et cela apparaît clairement dans les nouveaux programmes de 1995. À ce propos, nous citons Ramzi Abou Chacra, docteur en sciences de l'éducation et participant actif aux travaux de renouvellement des programmes scolaires libanais :

Les nouveaux programmes d'enseignement au Liban revêtent une importance capitale parce que perçus et voulus comme "élément de cohésion nationale et ciment de la future citoyenneté libanaise". Gageure

d'autant plus cruciale que le paysage actuel ne permet aucun diagnostic d'avenir à la fois fiable et déterminant. (Abou Chacra, p.3)

À son tour, Georges Corm affirme que le combat collectif pour l'excellence culturelle et scientifique, et susceptible d'unir les efforts, constitue une voie menant avant tout vers la cohésion nationale, et par la suite vers l'innovation et le changement.

Nous avons en mémoire les différentes tentatives de regroupement des communautés libanaises qui ont abouti à l'échec. À ce sujet, Amine Gemayel²⁰ s'exprime ainsi : « Tous les Libanais avaient à cœur de participer à la réforme et à la consolidation des institutions du pays, et nous avons l'appui de tous nos amis dans le monde ». (Gemayel, 1992)

Mais d'après Gemayel, ce sont les Libanais eux-mêmes les responsables du renouvellement et du changement : « Le renouveau du Liban passe par les fils du Liban ».

D'après lui, et beaucoup d'autres Libanais désirant un avenir meilleur pour leur patrie, la renaissance du Liban dépend de l'union de son peuple et de la réalisation des projets de réforme et de développement, tout en tenant compte des besoins et des spécificités de la population. Il déclare à ce propos :

En proposant une série de réformes pour le Liban à venir, nous avons ce souci constant de voir l'homme libanais renaître et reconduire le pacte de solidarité et de l'unité qui lie les citoyens d'un même pays à leur culture, à leur état et à leur environnement. (Gemayel, 1992)

Sur le plan social, le numérique présente un enjeu majeur. Il bouleverse à la fois le monde économique et le monde social. Actuellement, avec le numérique on remet en question l'école (son aspect physique), et les relations entre acteurs éducatifs, le rôle de l'enseignant, le rapport au savoir, l'accès à l'information.

Quant au métier enseignant, il évolue à la même vitesse que les TIC. Les compétences ne restent plus les mêmes que dans le passé. D'où la nécessité d'un projet qui touche la formation des enseignants et l'évolution de leurs pratiques pédagogiques, afin de les aider dans leur tâche difficile, à savoir la formation des élèves de demain.

²⁰ Président de la république libanaise de 1982 à 1988.

Enfin, nous rappelons qu'aujourd'hui il ne s'agit plus d'une éducation des masses, aujourd'hui, les besoins varient d'un individu à un autre, donc il vaut mieux repenser l'école et fournir une éducation individualisée, tout en faisant appel aux directeurs, enseignants, pédagogues et hommes d'état. Marcel Gauchet (2011) proclame :

L'école est à réinventer, mais elle ne pourra pas le faire seule dans son coin. Ce n'est pas un domaine de spécialité comme un autre qu'il suffirait de confier aux experts pour qu'ils trouvent les solutions. Le problème éducatif ne pourra être résolu dans ces conditions. C'est une affaire qui concerne au plus haut point la vie publique, qui engage l'avenir de nos sociétés et ne peut être traitée que comme une responsabilité collective qui nous concerne tous, et pas seulement les parents d'élèves.

De ce fait, nous considérons qu'un projet de réforme du système éducatif moderne, et que la mission d'équipement numérique des écoles et celle de formation des maîtres pourraient constituer un bon déclencheur et dynamiseur pour regrouper les Libanais de toutes les catégories autour d'un but commun. Ce sera un champ de contributions et de propositions concrètes pour le fondement d'une véritable école de la réussite.

L'analyse des quelques écrits et recherches sur les dispositifs de formation des enseignants au Liban conduit à relever des problèmes au niveau des pratiques et des recherches.

La formation, auparavant, ne permettait pas à l'enseignant de transformer la théorie en pratique. On n'offrait pas l'occasion à l'enseignant « apprenti » de pratiquer au moment de la formation. Celle-ci ne donnait pas la chance à l'enseignant de travailler avec ses collègues, d'échanger et de coopérer. La formation des maîtres au Liban ressemblait beaucoup à l'enseignement dispensé dans les écoles libanaises. Il s'agissait d'un enseignement magistral, où on ne favorisait pas le travail de groupe et la collaboration entre apprenants. D'autre part, l'absence de la politique de validation des acquis professionnels peut être l'un des éléments qui empêchent les enseignants de prendre des initiatives d'auto-formation et d'innovation. De plus, le non-usage des technologies dans les établissements scolaires, et l'absence de politique claire

d'intégration des TIC, n'encouragent guère les enseignants à mener des recherches professionnelles et à les intégrer dans leurs pratiques.

Au niveau de la recherche, le problème de formation vient d'être dépisté grâce aux initiatives de quelques acteurs éducatifs. L'absence de laboratoires de recherche et d'équipes de professionnels explique le manque de recherches menées dans ce domaine. Il faut également noter que la recherche au Liban dans le domaine de l'éducation se fait d'une façon saccadée. Les études ne sont pas réalisées tous les ans, et on ne poursuit pas les recherches déjà entamées. On confie la tâche de modernisation et d'adaptation des programmes scolaires toujours aux mêmes acteurs pédagogiques. Les enseignants ne sont pas accoutumés à réfléchir sur leurs pratiques, ni sur les méthodes qu'on leur propose. Ils n'ont pas contracté l'habitude de rédiger leurs pratiques professionnelles, de les commenter pour les améliorer et de les partager. Ils acquiescent à tout ce qu'on leur propose en matière d'approches et d'outils éducatifs, sans avoir le moindre esprit critique. Il se peut qu'il s'agisse d'une volonté collective de démunir les enseignants de cet esprit critique et au profit des détenteurs de méthodes pédagogiques.

Citons différents travaux menés au Liban, et sur lesquels nous nous sommes appuyée : les recherches effectuées par certains membres de l'équipe de la faculté des sciences de l'éducation de l'université Saint-Joseph de Beyrouth, et plus spécifiquement la recherche de Abourjeili et Sarout en 2008 ²¹ sur les besoins éducatifs des écoles au Liban. Ensuite, les recherches de Ramzi Abou Chacra, professeur à l'université libanaise et participant actif dans les travaux de renouvellement des curriculums scolaires. Signalons aussi le travail de recherche mené par Aida Soufi en 2010 sur les usages et les effets des TIC sur l'enseignement du français dans les écoles libanaises. Quant à la formation des enseignants à l'enseignement interculturel, Nicolas Constantine a entrepris depuis quelques années une recherche sous l'égide de l'UNESCO, auprès des enseignants. En ce qui concerne l'apprentissage du français et la francophonie au Liban, Katia Haddad, professeure et chercheuse à l'université Saint-Joseph, et le père Abou, ont mené en 1996 une grande étude intitulée « Anatomie de la francophonie au Liban ». Dans cette étude, ils ont mis l'accent sur la place du français au Liban, et sur l'enseignement de cette langue. Nous

²¹ <http://www.fsedu.usj.edu.lb/docs/publenseignants/sabourjeily/doc-sabourjeili.pdf>

nous sommes également basées sur les travaux et projets de l'institut français au Liban.

Quant aux textes officiels du CRDP et du ministère de l'éducation sur les nouveaux programmes, ils ont été analysés et exploités dans notre recherche. Nous nous sommes surtout intéressée aux textes et aux objectifs qui concernent la formation des enseignants, l'intégration des TIC et l'apprentissage du français. Ceci est développé dans les chapitres I-2, et III-2.

Toutes ces recherches attirent notre attention sur un même problème. Ce problème touche le corps enseignant et sa formation. D'autres points ont été dépistés par ces recherches, à savoir le niveau linguistique et la faible connaissance des approches pédagogiques d'un certain nombre d'enseignants de français.

Suite à un état des lieux problématique, nous nous interrogeons sur l'importance de la mise en place d'un dispositif de formation adéquat. Ce dispositif de formation doit être susceptible de développer chez tout enseignant des compétences professionnelles, un esprit critique et une attitude réflexive. En d'autres termes, il faut un dispositif de formation qui s'inscrive dans une stratégie de professionnalisation.

Mon intérêt pour le monde de l'éducation et la modernisation de l'enseignement, en plus de mon expérience d'enseignante de langue française dans les écoles primaires, et de ma formation initiale en sciences de l'éducation, constituent des intérêts personnels qui m'ont menée à m'interroger sur la question de l'usage des TIC dans les classes de langues. En fait, durant mon expérience d'enseignante, j'ai pu ressentir un décalage entre ce qu'on apprend en formation initiale et la pratique, entre la pratique de la nouvelle génération d'enseignants et celle de l'ancienne génération, et entre le secteur public et le secteur privé. Cet écart peut être dû à plusieurs causes : le manque de temps, les programmes surchargés, l'équipement technologique des établissements, le mode de recrutement et essentiellement la formation des enseignants, et l'absence de recherche. Les enseignants rencontrent jusqu'à aujourd'hui des difficultés de gestion des pratiques, comment peuvent-ils alors résoudre les nouveaux problèmes résultant de l'intégration des TIC ? Ou est-ce que l'intégration des TIC les aiderait à gérer leurs pratiques ? Dans les écoles privées, on a commencé à utiliser les technologies dans des cours d'informatique et parfois pour d'autres disciplines. Cette utilisation est jusqu'à maintenant faible.

Nos questions de départ étaient les suivantes : comment le système scolaire peut-il intégrer les nouvelles technologies de l'information et de la communication tout en tenant compte du contexte libanais ? Quelles procédures faut-il adopter auprès des enseignants pour leur faciliter la tâche ? Comment préparer les enseignants à apprendre aux nouvelles générations ? Est-ce que l'usage efficace des TIC en classe dépend uniquement des compétences techno- pédagogiques des enseignants ?

2.3. Le contexte

Les différents travaux cités ci-dessus nous apportent des éléments de réponse importants, mais ils restent toutefois insuffisants et incomplets.

Dans certaines recherches, il s'agit d'études de cas particuliers, ou bien d'expériences menées au sein d'établissements particuliers, qui ne nous permettent pas de généraliser. De plus, les diverses recherches recensées plus haut se sont intéressées à des sujets dans le champ éducatif, mais qui touchent des problématiques différentes de la nôtre. Les chercheurs, jusqu'à présent, ne se sont pas attachés à notre problématique, d'où la nécessité de réaliser cette étude de grande importance. Son importance réside dans le fait qu'elle contribue à la présentation de la situation actuelle et qu'elle ouvre la recherche sur des horizons qui méritent d'être explorés.

Toujours occupé par le renouvellement des curricula et les contenus des programmes, le ministère de l'éducation a négligé les besoins de l'enseignant. Au fil de ces quinze dernières années, on a abordé dans les recherches les différentes approches pédagogiques, et les nouvelles méthodes didactiques, tout en les imposant à l'enseignant. La pédagogie du projet a pris de l'essor au Liban depuis une dizaine d'années et a constitué l'objet de recherche de Colette Aoun, docteur à la faculté des sciences de l'éducation de l'université Saint-Joseph et auteur des méthodes pour l'enseignement-apprentissage du français. Cette approche pédagogique a modifié l'enseignement en général et l'enseignement du français en particulier. Néanmoins, la pédagogie du projet n'est pas adoptée dans tous les secteurs de l'enseignement.

Cependant, peu de travaux sont exclusivement consacrés à l'enseignant et à son rôle. Aucun n'a été élaboré à partir des besoins des enseignants. Dans toutes les recherches citées, la part de l'enseignant était minime.

L'analyse des programmes scolaires montre un écart entre les paroles et les pratiques, les intentions et les actions, et entre les volontés et les possibilités. Les bonnes intentions déclarées dans les nouveaux programmes scolaires restent des paroles sans traduction concrète. Sur le terrain, on observe des usages embryonnaires des TIC, et la difficulté éprouvée par les enseignants à intégrer la technologie éducative n'est jusqu'à aujourd'hui traitée que partiellement. On a commencé par l'équipement technologique, et on continue par la préparation des dispositifs de formation du corps enseignant et des directeurs d'école. Peut-être ce retard est-il dû à l'absence de collaboration entre les formateurs et les enseignants avant l'élaboration des formations et avant la mise en place des nouvelles approches.

Nous ne pouvons pas nier l'influence des conflits politiques sur le secteur éducatif. Ces conflits créent une anarchie dans tout le système et dans le recrutement des enseignants, et retardent les projets de réforme. Les problèmes du système éducatif s'accumulent donc d'année en année et la réforme devient de plus en plus compliquée.

Afin de répondre à nos questions, nous avons formulé notre problématique en nous fondant sur la notion de professionnalisation des enseignants : la professionnalisation dans le sens où elle favorise le développement des compétences disciplinaires, techniques et transversales favorisant l'attitude réflexive, et visant l'adaptation des pratiques en utilisant les nouvelles technologies de l'information et de la communication.

Comme nous avons pu le faire comprendre, notre domaine de recherche est multidisciplinaire. C'est pourquoi nous avons préféré nous limiter à un cadre de référence théorique croisant les différents domaines de notre étude.

Et pour aboutir à un travail précis dans un domaine complexe, nous nous intéressons spécifiquement aux dispositifs de formation continue à l'usage des TIC.

Nous portons notre attention sur le dispositif de formation censé permettre aux enseignants l'utilisation et la production des ressources numériques dans leurs pratiques.

Au bout du compte, notre objectif principal est d'analyser le dispositif de formation permettant un usage adapté des TIC dans l'enseignement du français.

Pour ce faire, nous avons mobilisé plusieurs ressources théoriques, méthodologiques et pratiques.

Dans notre recherche, nous nous fixons un double objectif. En premier lieu, pouvoir identifier les changements observables des pratiques enseignantes, et pouvoir dépister les difficultés et les besoins qui influent sur l'usage des TIC dans les classes de langues. En deuxième lieu, intégrer le champ de la recherche tout en menant des études facilitant l'évaluation, la participation, l'innovation et l'interprétation des situations éducatives actuelles. En même temps, nous proposons des méthodes et des hypothèses pour développer la recherche et aboutir à des résultats permettant ou contribuant à l'évolution.

Notre étude cherche non seulement à identifier les procédures mises en place pour favoriser l'usage des TIC, mais aussi à identifier les modifications et les opportunités apportées par l'usage des TIC par les enseignants de français. Nous travaillons donc plus particulièrement sur le processus de professionnalisation des enseignants de français, dans le sens où celle-ci développe chez eux des compétences pour l'usage pédagogique des TIC. Nous tentons de montrer l'impact des formations continues sur le développement des pratiques, sur l'usage des TIC par les enseignants et sur la relation qui s'établit entre la formation des enseignants et l'usage des TIC.

À travers l'analyse de cette relation, nous pouvons identifier les résultats obtenus, les difficultés résistantes, les problématiques qui restent à traiter, et les nouvelles perspectives de recherche dans ce domaine.

Nous avons mobilisé un cadre de référence en fonction de l'objet de notre recherche, et nous cherchons à traiter des formations à l'usage des TIC pour le développement professionnel des enseignants, mais surtout pour leur usage à des fins pédagogiques.

Notre hypothèse directrice est que l'usage des TIC par les enseignants dépend des compétences professionnelles. L'un évolue en fonction de l'autre, ce qui rend nécessaire l'étude du développement des compétences professionnelles et de son influence sur l'usage des TIC dans le cadre d'un dispositif de formation continue.

2.4. Objectifs, question et cadre de recherche

En partant de la connaissance de l'état actuel, à savoir la confrontation des enseignants de français aux nouvelles réalités pédagogiques, et en s'appuyant sur les recherches récentes, nous avons élaboré notre hypothèse de recherche comme suit :

La mise en place d'un dispositif de formation continue à l'usage des TIC, inscrit dans une stratégie de professionnalisation et de pratique réflexive, favorise l'intégration des TIC dans les pratiques pédagogiques des enseignants du FLS.

Les éléments conceptuels que requiert cette recherche concernent l'analyse des dispositifs de formation, l'apprentissage, le développement des compétences professionnelles et linguistiques, l'intégration et l'usage des TIC dans des actions d'éducation et de formation, le développement de la pratique réflexive.

Afin de mener cette étude, nous prenons appui sur les recherches et expériences en matière de formation des enseignants de langues à l'usage des TIC, sur le référentiel de compétences, et sur les principes de la réforme éducative et de la modernisation du système scolaire. Nous exposons nos référents théoriques dans la partie subséquente (partie IV) consacrée à la méthodologie, et plus précisément dans le premier chapitre (IV-1).

Dans notre cadre méthodologique, nous procédons comme suit :

- La première partie est consacrée à une revue de littérature, où nous explorons plusieurs domaines théoriques tels que les technologies éducatives et leur introduction à l'éducation, la professionnalisation et la formation des enseignants, tout en nous appuyant sur les travaux de nombreux chercheurs, parmi lesquels nous citons : Christine Tagliante, Michel Develay, Philippe Perrenoud, Thierry Karsenti, Carole Raby, Maurice Tardif, Marcel Lebrun, Georges-Louis Baron, Marguerite Altet, ... Dans cette même partie, nous présentons l'état des lieux libanais, le système éducatif, la réforme des programmes, la formation des enseignants, le statut du français, la francophonie actuelle au Liban et le contexte de pénurie technologique. Le

cadre théorique de notre étude est alors multidimensionnel. Nous souhaitons y aborder les différents champs concernés par notre recherche, comme la didactique des langues étrangères, les TICE, la formation des enseignants, le développement des compétences professionnelles, et ensuite étudier leur interrelation.

- La deuxième partie consiste à réaliser un travail de terrain par le biais de questionnaires et d'entretiens. Dans cette partie, nous faisons état de la situation actuelle de l'intégration des TIC dans les écoles primaires libanaises. Et nous analysons l'impact des formations continues à l'usage des TIC sur les pratiques des enseignants de français à l'école primaire.

Au bout du compte, dans notre travail, nous adoptons une démarche de recherche quantitative et qualitative reposant sur des techniques fiables, comme les guides d'entretien et les questionnaires.

Le questionnaire nous permet de décrire la situation réelle du phénomène d'intégration des TIC, et de connaître les attitudes des enseignants.

Les entretiens nous permettent d'analyser et de mieux comprendre les attitudes, le vécu et les représentations que se font les enseignants de français des formations continues, ainsi que l'influence de ces formations sur l'usage des TIC en classe.

Cette démarche va nous aider non seulement à dégager les possibilités offertes par les formations, mais aussi à dépister les difficultés et les lacunes qui empêchent les enseignants formés à appliquer en classe les savoirs théoriques, et à introduire les TIC dans leurs pratiques. De plus, cette recherche va nous permettre de comprendre quelles représentations se font les enseignants de ces formations, de l'usage des TIC en classe de langues, et des compétences professionnelles.

C'est dans la troisième partie que nous exposons les résultats de notre étude, l'analyse et nos perspectives de recherche.

PARTIE II. CADRE THÉORIQUE

Chapitre 1. Les technologies de l'information et de la communication

1.1. Définition, chronique et évolution

Cette partie du chapitre définit le concept des technologies éducatives qui est un des mots clés de notre recherche et de notre problématique. Nous définissons également le processus d'intégration des TIC, leurs enjeux, et exposons et analysons des modèles du cheminement d'intégration des TIC. Enfin, nous examinons les différents facteurs qui entrent en jeu dans le projet d'intégration des technologies.

Afin de définir nos concepts, nous avons eu recours aux divers écrits et travaux des auteurs importants dans le domaine de la technologie éducative.

Enseignement assisté par ordinateur (E.A.O.), multimédias, nouvelles technologies (NT), nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC), technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE), numérique éducatif, etc. Tous ces acronymes renvoient à un ensemble d'outils technologiques et médiatiques destinés à être utilisés dans le domaine éducatif, et susceptibles d'offrir de grandes possibilités au processus d'enseignement/apprentissage afin de l'améliorer.

Nous retenons en premier lieu la définition de G. L. Baron :

On sait que, depuis la seconde guerre mondiale, plusieurs vagues de technologies de l'information et de la communication ont déferlé dans les sociétés industrialisées : l'audio-visuel et, en particulier la télévision (dès les années cinquante), l'informatique (dès les années soixante-dix), la télématique (années quatre-vingt), le multimédia (fin des années quatre-vingt), internet et les réseaux (années quatre-vingt-dix). Chacun a fait une adaptation très précoce pour l'enseignement, qui a ainsi joué le rôle d'une sorte de laboratoire d'essai. (Rinaudo et Poyet, 2009, p.216)

Ce même auteur explique qu'on a essayé de dégager les opportunités que ces nouvelles réalités peuvent offrir à l'éducation, on a cherché à les nommer, puis les caractériser, les définir, tenter de comprendre ce qu'elles pouvaient apporter à l'éducation. Quant à leurs appellations, elles changé périodiquement, par exemple

l'audiovisuel éducatif, technologies nouvelles en éducation, technologies éducatives, informatiques pédagogiques, enseignement assisté par ordinateur (EAO), multimédia éducatif, environnements informatisés pour l'apprentissage humain (EIAH), TICE... Cela explique que la technologie éducative a été déclinée dans le cadre scolaire depuis très longtemps. Les chercheurs lui ont attribué, au cours des années, différents acronymes. Au fur et à mesure que les technologies évoluent, leurs appellations évoluent.

Parmi les travaux scientifiques, nous distinguons plusieurs chercheurs qui ont étudié l'évolution des technologies. Certains se sont intéressés à l'aspect historique et technique, et d'autres à l'aspect éducatif et social.

Brunswick, cité par Baron, définit les technologies éducatives comme suit : « L'ensemble des moyens nouveaux issus de la révolution des moyens de communication et qui peuvent être utilisés à des fins pédagogiques. C'est-à-dire la panoplie qui va des moyens photographiques aux moyens électroniques pour finir avec les machines à enseigner, les ordinateurs (p.16) ». (Baron et Bruillard, 1996)

D'après Henri Dieuzeide (1994) : « les technologies de l'information et de la communication (TIC) désignent tous les instruments porteurs de messages immatériels (images, sons, chaînes de caractères). Leur application dans le processus éducatif a permis un certain nombre de développements pédagogiques importants ».

Quant à Sandra Triepke, elle propose la définition suivante :

Les nouvelles technologies médiatiques lient des informations continues et concrètes que des personnes reçoivent des différents canaux de perception. Les informations digitales codées et mémorisées offrent une plus grande emprise sur l'utilisateur. La formule « Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE) fait référence à l'ensemble des outils et logiciels informatiques et multimédias (textes et images fixes ou animés, sons, vidéos, DVD, disque dur, lecteur MP3/MP4, Internet...) qui peuvent être intégrés dans un dispositif d'enseignement partiellement ou complètement à distance ou plus simplement dans un cours en salle de cours. La caractéristique commune de ces médias est leur utilisation combinée avec l'ordinateur. (Triepke, 2009, p.4)

Baron rappelle aussi que, pour être utilisée, cette série de dispositifs techniques, d'outils et de produits, doit être connectée à une infrastructure généralement assez lourde, et qu'elle nécessite une maintenance qui excède les compétences usuelles des enseignants. (Rinaudo et Poyet, p.216)

Quant aux ressources pédagogiques en ligne, elles sont définies par Sonia Rougier comme étant « un ensemble d'activités pédagogiques reposant sur l'utilisation d'un ou de plusieurs médias (son, image, texte), organisées suivant un scénario pédagogique et consultables via le Web ou un réseau informatique local. Pour les ressources pédagogiques exploitables en ligne, on parle souvent de 'grains' de formation, c'est-à-dire de ressources de petite taille et autonome, facilement associables et dissociables ». (Rougier, 2005, p.28)

Dans le champ de l'enseignement/apprentissage des langues, nous distinguons dans un premier temps :

- 1- Les technologies de gestion de la classe (par exemple, les tableaux pour compiler les notes) et de documentation (par exemple, la recherche de documents pour préparer les cours sur la toile ou vérifier des définitions avec les dictionnaires en ligne). Elles sont principalement utilisées en amont et en aval de l'interaction pédagogique ;
- 2- Les technologies de diffusion : elles permettent principalement à l'enseignant de donner accès à la langue étrangère (l'input) pendant l'interaction pédagogique. Ainsi, le vidéo-projecteur, le tableau interactif, mais aussi beaucoup de sites en ligne, sont utilisés dans la lignée du magnétophone, du magnétoscope et du manuel, principalement pour fournir un accès à une langue étrangère authentique ;
- 3- Les technologies de création qui permettent aux enseignants d'éditer des documents (logiciel d'édition du son, de l'image, de la vidéo et du texte) et de créer des activités autocorrectives en ligne ;
- 4- Les technologies de communication médiatisée par ordinateur qui permettent aux apprenants de manipuler l'input eux-mêmes et de produire en langue étrangère. Cela inclut par exemple les messageries électroniques et les forums de discussion ;
- 5- Toujours dans la même catégorie, mais moins établies que les applications citées ci-dessus, les applications qualifiées de Web 2.0 favorisent la

participation des apprenants et occasionnent des collaborations et des interactions entre eux. Dans ce dernier cas, il s'agit de technologies issues des réseaux sociaux (blogs, wikis, YouTube). (Guichon, 2012, p.43-44)

Guichon résume ces catégories et ces différentes fonctions dans le tableau récapitulatif que nous avons ajouté ci- dessous.

Fonction de la technologie	Exemples	Contrôle exercé par
1. Gérer et préparer les cours	Logiciel de suivi des élèves, sur Internet	L'enseignant
2. Diffuser	TBI / le vidéo-projecteur	L'enseignant, parfois l'apprenant
3. Créer et éditer des ressources.	Logiciel d'édition, exerciceur	L'enseignant, parfois l'apprenant
4. Communiquer en ligne	Messagerie électronique	L'apprenant
5. Collaborer et interagir en ligne	Visioconférence	L'apprenant, parfois l'enseignant

Tableau 2 Typologie des TIC selon leur fonction

Enfin, il nous paraît intéressant de rappeler une définition des technologies numériques faite d'un point de vue technique ou informatique par J.-P. Carrier. Il accorde une place particulière à l'ordinateur, et montre son importance en expliquant : « Sans l'ordinateur, la belle aventure du multimédia n'aurait pas été possible. C'est pourquoi ils nous faut commencer par dégager les principes fondamentaux de l'informatique ». Il décrit simplement l'informatique : « l'informatique est un moyen de traiter de l'information de façon automatisée. Pour cela est utilisé un langage spécifique, appelé numérique parce qu'il est composé de chiffres. Plus précisément, il s'agit d'un langage binaire, combinaison de 0 et de 1 ». Il explique plus loin que les deux axes fondamentaux du développement de l'informatique sont liés à l'augmentation « de la capacité de stockage des données, et à la rapidité d'accès aux données et la puissance de leur traitement augmente aussi sans cesse, comme l'indique la loi de Moore selon laquelle la puissance des microprocesseurs chargés de ces opérations double tous les six mois » (Carrier, 2000, p.9).

Après avoir défini le concept des TIC, nous nous concentrons sur l'étude de son évolution à travers le temps.

Depuis longtemps, on a utilisé des instruments pour enseigner et favoriser la communication et la prise de parole au sein d'un groupe-classe. On a introduit des

instruments pour « mieux apprendre ». Maria Montessori, Célestin Freinet et beaucoup d'autres pédagogues ont eu recours à certains outils et les ont introduits en classe pour améliorer l'apprentissage et innover dans la pédagogie. L'imprimante de Freinet a constitué un outil extraordinaire à la libération des idées et l'expression des apprenants. De même, elle a facilité la correspondance scolaire, et ce depuis assez longtemps. À l'époque, Freinet s'est servi de l'imprimante en tant qu'outil d'organisation de travail et de coopération.

En général, les technologies se diffusent d'abord dans la société et ensuite elles s'intègrent progressivement dans le monde éducatif. Donc l'apparition des technologies en dehors de l'école influence, avant tout, les groupes sociaux dans leurs pensées et leurs comportements. Chaque génération a connu sa propre série de technologies. Au fil des siècles, les générations ont découvert des instruments technopédagogiques différents. C'est pourquoi, depuis longtemps, l'institution éducative cherche à exploiter la nouvelle technologie, qui apparaît dans un espace-temps donné, de façon qu'elle réponde aux exigences de la société. Dieuzeide précise : « On est parti d'un emploi de techniques généralement extérieures à l'école comme outils, procédés, supports, matériels, dispositifs techniques susceptibles d'enrichir l'école et de soutenir l'enseignement (technologie dans l'éducation) ». (Dieuzeide, p.2)

Villemonteix, lui, affirme que l'innovation a vu le jour après la Seconde Guerre mondiale dans le domaine industriel et économique où elle a constitué une plus-value à l'économie, et qu'elle est ensuite sortie vers la sphère sociale et puis vers le monde de l'éducation. (Villemonteix, 2011, p.89)

Depuis des années, les technologies déferlent dans l'enseignement, et à chaque époque les nouvelles technologies doivent être susceptibles d'améliorer l'enseignement. Ce fait est expliqué par Marcel Lebrun : « les nouvelles technologies dont on parle aujourd'hui ne le sont que par rapport au contexte dans lequel la question se pose ; autrement dit, chacune des récentes décennies a connu ses "nouvelles technologies" : enseignement programmé, audiovisuel, enseignement assisté par ordinateur... Elles ont été proposées, il n'y a pas longtemps, comme des promesses par rapport à un enseignement qui déjà se cherchait ou cherchait à s'améliorer » (Lebrun, 1999, p.147). Elles ont toujours fasciné les acteurs de l'éducation. Ces derniers, désireux d'une meilleure éducation, se sont précipités à les

introduire dans l'enseignement. Ce constat est depuis longtemps évoqué par Henri Dieuzeide :

« La généralisation des techniques de communication de masse, notamment des techniques électroniques dans les années 60, avait soulevé des espoirs considérables dans les milieux éducatifs tant dans les pays industrialisés que dans les pays en développement. Dans les pays industrialisés, cette généralisation coïncidait avec la volonté de reformer les systèmes éducatifs élitistes et traditionnels pour mieux répondre aux exigences du développement industriel. Utiliser les technologies de communication dans l'éducation offrait une manière élégante et neuve de faire du progrès scientifique le moteur d'un enseignement rénové ». (Henri Dieuzeide, 1981, p. 1)

Cependant, l'introduction et l'utilisation des technologies n'ont pas été généralisées et n'ont pas vécu le même cheminement partout. Différents chercheurs ont parlé de types d'usages variés qui correspondent à des époques variées. Nous citons Claire Bélisle, qui, en analysant les usages des technologies éducatives, a pu distinguer trois grands types d'usages qui correspondent à trois périodes successives :

- L'exploration des usages par des enseignants pionniers (début des années 90).

Les premiers usages des TIC sont d'abord impulsés par des enseignants pionniers qui expérimentent des utilisations innovantes.

- Intégration lente et laborieuse des TICE dans les pratiques d'enseignement (vers la fin des années 90).

À cette étape, l'objectif était de susciter l'attention et l'intérêt des élèves, illustrer divers propos, présenter diverses ressources puisées sur l'internet.

- Le troisième type d'usages se réfère d'abord au paradigme de transformation progressive de l'entreprise éducative. (Charlier et Henri, 2010, p.40)

Quant à Georges Verloove (inspecteur d'informatique dans l'enseignement de la communauté française, Belgique), dans son intervention lors des assises internationales à Poitiers en 2000, il cite trois vagues de technologies. Il débute par la troisième vague d'introduction des technologies de l'information dans l'enseignement, que nous vivons actuellement. Cette vague se caractérise par l'Internet, qui est un

magnifique outil de communication et de recherche. Puis il parle de la vague de la fin des années 70, qui a correspondu à l'époque des DRS 81 et des Commodor 64, où on se lançait à corps perdu dans la programmation. À cette époque, les résultats n'étaient peut-être pas très encourageants. Puis il déclare : « Durant la deuxième vague, celle des années 85 à peu près, c'est la récupération à usage pédagogique de toute une série de logiciels professionnels, du traitement de texte et du tableur, pour ne citer que ces deux-là. Ce sont deux outils qui n'étaient pas destinés à l'enseignement, qui étaient destinés, le premier à favoriser, voire à améliorer le rendement des secrétaires, le deuxième était un outil de simulation pour les financiers ou les responsables de gestion d'entreprises ». (Verloov et al., 2000, p.39). D'après lui, ces deux outils professionnels avaient d'excellents impacts dans des cours de langues et de sciences.

Pour sa part, concernant les discours politiques portant sur les technologies en éducation, L. Cuban note en 1997 qu'institutionnellement, trois motivations convergent dans les années 80 et au début des années 90 pour réformer les écoles par le biais des technologies. La première touche au désir de rapprocher l'école des préoccupations du monde des entreprises. La seconde motivation est d'ordre didactique et pédagogique et la troisième est liée à la productivité, accrue par l'entreprise des ordinateurs s'appuyant sur le fantasme d'« enseigner plus en moins de temps ». (Villemonteix, p.86)

Il est vrai que la technologie s'introduit avant tout dans la société, et réussit ensuite à s'introduire à l'école, mais malgré tout, le fossé continue d'exister entre la société et l'école. Ce fossé persiste parce que ces outils sont initialement conçus pour un usage autre que celui fait au sein de l'école, et par la suite l'école a du mal à les intégrer et les adapter. Baron tient à souligner que : « Toutes les études menées sur les technologies convergent sur le fait que l'école peine à intégrer des dispositifs techniques incarnant la modernité, mais conçus en dehors d'elle et sans prendre particulièrement en compte ses besoins ». Pour Baron, il est illusoire de croire que l'intégration des TICE dans l'enseignement peut se faire au même rythme que leur diffusion sociale. C'est un défi difficile à relever. Il explique cela en citant deux causes principales : « d'abord parce qu'un système éducatif évolue bien moins vite que les technologies. Ensuite parce qu'il existe entre la société et l'école une coupure traditionnelle et ancienne qu'il n'est pas possible (ni même souhaitable) de gommer complètement ». (Baron et al., 2009, p.219)

Aujourd'hui et de plus en plus, les chercheurs tâchent de créer des outils et des logiciels adaptés et spécifiques à l'école.

1.2. Intégration : modèles, conditions et contraintes

Ayant constaté que le phénomène d'intégration des TIC est un phénomène alambiqué, il nous paraît intéressant de comprendre le concept d'intégration et les conditions favorables à la réalisation de ce phénomène.

Le processus d'intégration des TIC commence par l'équipement technique et se termine par une utilisation pédagogique. La présence de l'équipement technologique en classe et à l'école n'est pas le seul garant d'une réelle intégration. L'équipement technique est un facteur crucial dans le processus d'intégration, mais ce qui importe c'est son usage. Il s'avère utile de distinguer entre l'intégration matérielle et l'intégration pédagogique des technologies.

Raby (2004) cite plusieurs chercheurs ayant tous la conviction qu'il s'agit de deux types d'intégration. « Lauzon, Michaud et Forgette-Giroux (1991) expliquent qu'il existe deux types d'intégration de l'ordinateur à la pédagogie : l'intégration physique et l'intégration pédagogique. En regard de l'intégration physique, ils affirment qu'elle : "(...) consiste à placer les équipements technologiques à la disposition des enseignants et des élèves et à amener ces deux groupes à s'en servir occasionnellement en vue de répondre aux demandes pédagogiques ponctuelles du milieu (p. 249) "... Ainsi, selon le conseil supérieur de l'éducation (2000a) et aussi selon de nombreux auteurs (Lauzon, Michaud et Forgette-Giroux, 1991 ; Depover et Strebelle, 1996 ; Dias, 1999 ; Jefferson et Edwards, 2000), l'intégration physique est incontournable, mais c'est l'intégration pédagogique qui devrait plutôt être visée par l'implantation des TIC. Isabelle (2002) précise en ce sens : « *en milieu scolaire, l'aspect pédagogique de celles-ci [TIC] constitue la pierre angulaire de la réussite ou de l'échec de leur intégration* ».

Depuis longtemps, Jacquinot met en exergue l'importance accordée à la manière d'utiliser des TIC plutôt qu'à la technologie, parce que selon elle, la technologie ne constitue pas une fin en soi. Il faut d'ailleurs rappeler qu'« une

technologie n'est rien que ce qu'en font ceux qui s'en servent ». (Jacquinot, 1985, p.130)

Tardif (2008) relève à son tour l'aspect important de l'introduction des TIC et précise que : « L'introduction des technologies de l'information et de la communication, quoiqu'elle soit inéluctable, ne saurait apporter des réponses appropriées aux problèmes de l'école si elle est considérée comme une fin en soi ».

Selon Thierry Karsenti (2008), on ne peut parler d'intégration pédagogique réussie des technologies, que lorsque leur usage facilite et bonifie l'apprentissage ou l'enseignement. Il insiste sur l'importance de la différenciation entre la présence des TIC et leur intégration. Leur simple présence en classe ne suffit pas. Karsenti réclame qu'il faut commencer par l'analyse de sa propre pratique en se posant des questions comme : où, comment et pourquoi, à quel moment utiliser la technologie, quel problème la technologie peut-elle résoudre dans mon enseignement... ? En menant cette réflexion pédagogique personnelle, on augmente les chances d'une intégration réussie des TIC. Depuis 1999, Marcel Lebrun insiste sur la même idée. L'intégration et le bon usage des technologies ne se limitent pas à la seule présence de l'outil. Il avance : « ne croyons pas que cela va se faire tout seul : l'outil est là, rien que l'outil ; les autres promesses sont l'affaire des Hommes dans l'effort et le temps ». L'efficacité de l'outil utilisé réside dans la manière et la pédagogie utilisées. D'après Lebrun, « parler de l'efficacité d'un outil pédagogique nécessite de se référer aux méthodes dans lesquelles cet outil prendra place et plus loin encore aux objectifs éducatifs qui les sous-tendent ». (Lebrun, p.15)

Guichon rejoint Lebrun et Karsenti, et confirme qu'on ne peut parler d'introduction des technologies qu'à certaines conditions :

« L'introduction d'une nouvelle technologie dans les pratiques pédagogiques ne mérite le nom d'intégration qu'aux conditions suivantes :

- *Une utilisation prolongée*
- *La négociation de changements*, induits par l'introduction de la nouveauté par l'enseignant ou le groupe d'enseignants
- *La perception d'un gain pédagogique* par l'enseignant et par les autres personnes impliquées dans la situation éducative ». (Guichon, p.15)

En plus de ces conditions, Robert Bibeau (2007) rappelle qu'une intégration innovante des TIC doit favoriser le développement de l'un ou de plusieurs des principes didactiques suivants :

- 1- Multiplier les contacts enseignants-élèves en présentiel ou à distance ;
- 2- Favoriser des attentes élevées vis-à-vis des élèves ;
- 3- Soutenir l'apprentissage réactif, proactif, ou interactif ;
- 4- Faciliter une rétroaction immédiate et efficace ;
- 5- Améliorer et augmenter le temps d'études et de lecture ;
- 6- Encourager les talents diversifiés ;
- 7- Valoriser la coopération entre les élèves.

Guichon cite la définition de l'intégration des TIC faite par Mangenot (2000) pour confirmer qu'on parle d'intégration quand les technologies rendent service à l'apprentissage : « *l'intégration [des Tice], c'est quand l'outil informatique est mis avec efficacité au service des apprentissages* ». Selon une perspective systémique, l'efficacité présuppose qu'il y ait des gains en termes de temps d'apprentissage, de réduction de la taille des groupes, d'activité plus grande de chaque apprenant, d'appropriation meilleure et finalement de motivation.

Barette conclut, dans le rapport de Robert Bibeau, que les TIC se révèlent efficaces quand elles s'intègrent à une didactique diversifiée qui articule finement les activités d'apprentissage et des approches pédagogiques. (Bibeau, 2007)

Quant à la réussite du projet global d'intégration des TIC, il faut favoriser certaines conditions et certains éléments essentiels et complémentaires à la fois. Au projet d'intégration des TIC doivent participer tous les acteurs pédagogiques appartenant à tous les niveaux du système éducatif. Les conditions de réussite de l'intégration des TIC ont souvent été évoquées dans les recherches sur les technologies éducatives.

Jacques Wallet explique l'échec des projets d'intégration des TIC par le fait que les discours et les décisions des responsables éducatifs se construisent rarement dans une

approche systémique qui mettrait en relation : l'équipement en ordinateurs, l'accès aux réseaux, mais aussi les contenus à enseigner, la place et le rôle des formateurs, l'organisation pédagogique, la formation initiale et continue des enseignants. (Charlier et Henri, 2010, p.71)

Quant à Henri Dieuzeide, il relève d'autres éléments aussi importants, qui peuvent aboutir à la réussite d'un projet d'intégration des technologies. Il affirme : « Le succès d'un projet est fonction de l'existence d'un milieu réceptif à la technologie, c'est-à-dire d'un milieu qui comprend et accepte l'innovation et soit capable de maîtriser le fonctionnement des appareillages et d'en assurer la maintenance et plus encore qui soit susceptible de maintenir un niveau de créativité et d'invention suffisant en ce qui concerne ses applications » (Dieuzeide et La Borderie, 1994, p.5).

Ainsi, lorsqu'il s'agit de mettre en place un projet d'intégration des TIC, il s'avère important de s'interroger sur plusieurs facteurs facilitateurs. Peraya, lui, met en avant l'importance de réfléchir sur quatre pôles primordiaux et sur leur interaction, dans l'introduction des technologies dans la pédagogie.

S'interroger sur la place des technologies en pédagogie amène en fait à interroger le système éducatif ou le dispositif de formation dans son ensemble. Wallet propose le modèle PADI, qui repose sur la mise en relation de quatre pôles : Pédagogie, Acteurs/Agents didactiques, Dispositifs, Institution, pour étudier l'introduction des technologies en éducation d'un point de vue systémique.

- Pédagogie : conception de l'enseignement et de l'apprentissage
- Dispositif technologique et procédés de formation associés : présentiel enrichi par la technologie, alternance présence-distance, enseignement à distance
- Institution locale, régionale, nationale : régulation ou administration

Dans cette approche, faire évoluer l'un des pôles, par une innovation, entraîne un déséquilibre avec les trois autres et oblige à des changements afin de rééquilibrer le système. (Charlier et Henri, p.73)

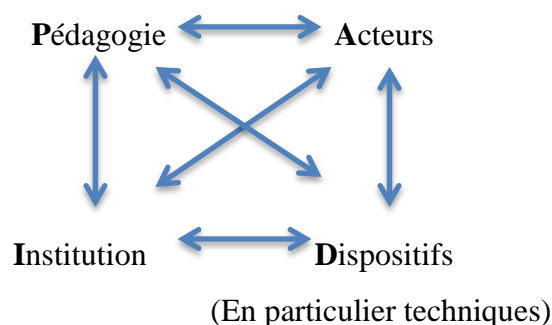


Figure 1 : Carré PADI de Wallet

Toujours en exploitant la recherche sur les conditions favorables à l'introduction des technologies, nous découvrons que Villemonteix, en 2011, cite Philippe Meirieu (Meirieu 2006), qui voit trois conditions fondamentales à la réussite d'une innovation institutionnelle dans le système éducatif, sa légitimité politique, sa pertinence pédagogique et son accompagnement par l'institution. (Villemonteix, p.90)

Du point de vue pratique, B. Devauchelle propose quatre étapes d'implantation des TIC dans un établissement :

- Définition des finalités
- Analyse de l'existant
- Rédaction du projet
- Stratégie de mise en place. (Devauchelle, 1999, p.80)

D'après Hervé Daguet : « L'intégration revêt deux aspects fondamentaux que l'on ne peut pas dissocier. Le premier dans une perspective de sociologie des organisations ; concerne la manière dont l'informatique a été introduite dans l'établissement scolaire. Il s'agit de la sphère institutionnelle. Le second est lié aux modes d'usage de ces outils et donc à la manière dont ils sont utilisés ». (Baron, Bruillard et Levy, 2000, p.37). Baron explique plus loin que pour comprendre l'intégration de l'informatique, il faut avant tout réfléchir sur les investigateurs de ce projet. Il trouve important de décrire les acteurs de ce système, ainsi que leurs rôles.

Il existe un élément supplémentaire, évoqué par Claude Capelier, qu'il faut prendre en considération avant toute intégration des technologies. Cet élément est

relatif à la culture et conditionne la réussite d'introduction des TIC. Capelier (2000, p.59) déclare : « Intégrer l'informatique dans les programmes d'enseignement, ce n'est donc pas céder à la dernière mode ou s'acheter un gadget : c'est prendre en compte une évolution à long terme de notre culture ».

En ce qui concerne le phénomène propre de l'intégration des TIC, certains auteurs le considèrent comme étant un processus long et évolutif et qui nécessite du temps. Ces auteurs ont proposé des modèles d'intégration des TIC qui décrivent les étapes et le cheminement traversés par l'enseignant pour utiliser les technologies dans les pratiques pédagogiques.

D'autres auteurs se sont intéressés à l'étude du cheminement et des étapes de l'intégration par l'enseignant, et ont élaboré des modèles d'intégration. Nous nous basons sur le modèle de Raby et sur celui de Strebelle et Depover dans notre recherche.

1.2.1. Le modèle de Raby

Le modèle de Raby est un modèle synthèse établi à partir de l'analyse de trois modèles traçant les étapes que traversent normalement les enseignants en intégrant les TIC dans leurs pratiques pédagogiques. Raby a analysé les modèles de Moersch (1995, 2001), Sandholtz, Ringstaff et Dwyer (1997) et de Morais (2001).

Moersch a développé un outil de mesure appelé « *LoTi* » ou « Levels Of Technology Implementation » qui est toujours employé par de nombreuses écoles américaines pour évaluer le niveau d'implantation des TIC en classe.

Ce modèle présente sept niveaux allant de la non-utilisation, passant par la sensibilisation, l'exploration, l'infusion, l'intégration, l'expansion et se terminant par le raffinement.

Le modèle de Sandholtz, Ringstaff et Dwyer (1997) a été établi dans le cadre d'un projet intitulé Apple Classrooms Of Tomorrow (ACOT) mené pendant une dizaine d'années dans les écoles américaines. Dans ce modèle on propose cinq stades :

l'« entrée », l'« adoption », l'« adaptation », l'« appropriation », et l'« invention ».
(Annexe 1)

Quant à Morais, il établit un modèle en 2001 fondé sur sa propre expérience pratique. Le modèle de Morais est constitué de deux phases, la première comprend deux étapes et la deuxième en comprend trois.

La première phase est la phase de l'« initiation », elle comporte la « pertinence » et la « peur ».

La deuxième phase est celle de l'« utilisation », elle est composée de l'étape « personnelle », « professionnelle » et « pédagogique ». (Annexe 2)

En analysant ces trois modèles et en cernant leurs points forts et leurs faiblesses, Raby a bâti un modèle synthèse qui illustre un processus menant de la non-utilisation à l'utilisation exemplaire.

Ce processus d'intégration des TIC, selon le modèle de Raby, se divise en quatre stades intermédiaires, pour atteindre enfin le stade de l'« utilisation exemplaire » :

La « sensibilisation », l'« utilisation personnelle », l'« utilisation professionnelle » et l'« utilisation pédagogique ». Et chacun des trois derniers stades se divise à son tour en plusieurs étapes.

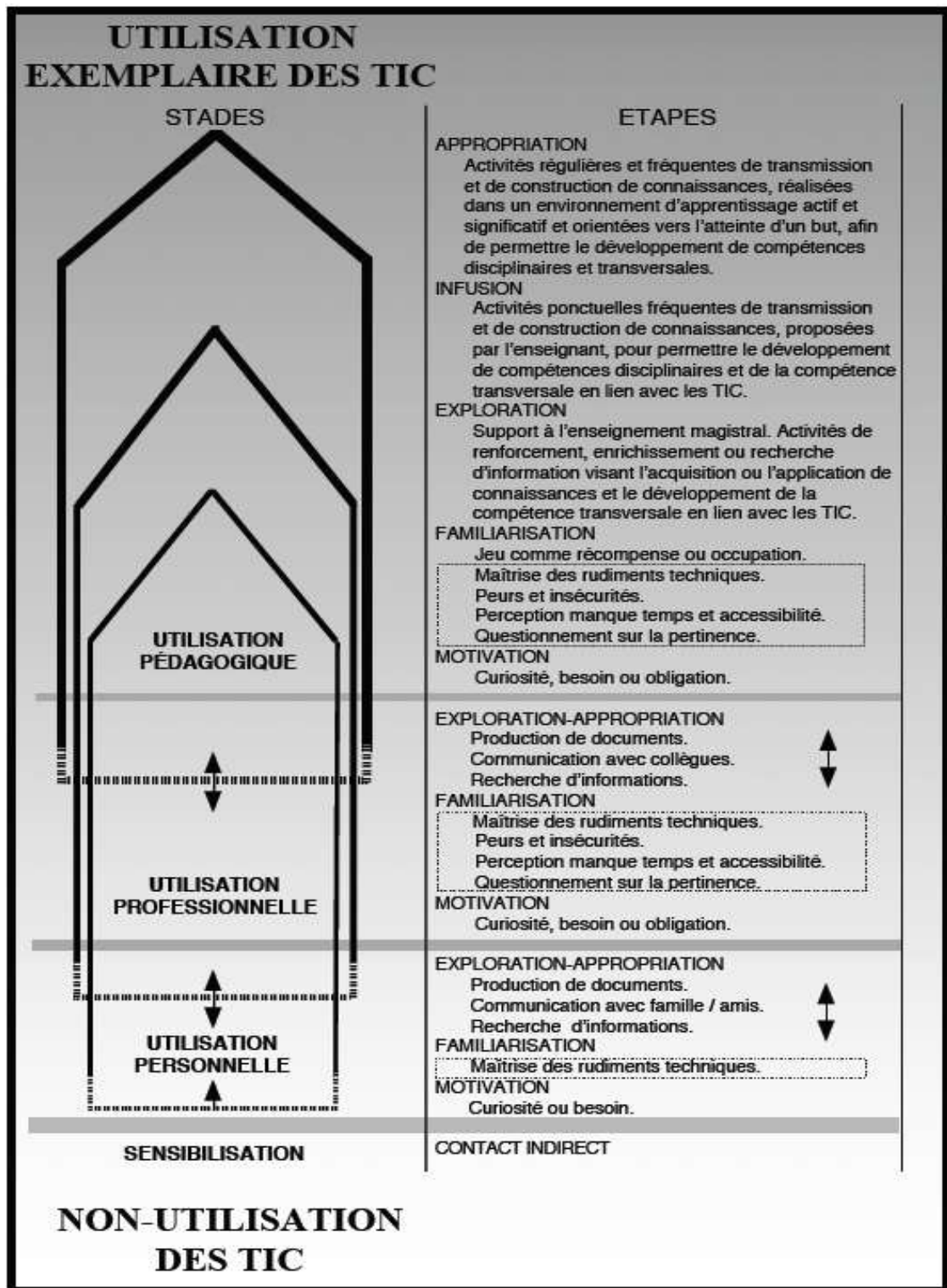


Schéma 1 : Modèle-synthèse du processus d'intégration des TIC [inspiré des modèles de Moersch (1995, 2011), Sandholtz, Ringstaff et Dwyer (1997) et Morais (2001)]

- **La non-utilisation**
- **Le stade de « sensibilisation »** : l'enseignant n'entre pas en contact direct avec les technologies, mais il se peut qu'il rencontre d'autres personnes dans son environnement personnel et professionnel qui apprécient et utilisent les TIC. Le passage dans l'un des trois stades suivants ou dans tous les trois dépend de la source de motivation de l'enseignant.
- **Le stade de l'« utilisation personnelle »** : il est composé de trois étapes, la « motivation », la « familiarisation », et l'« exploration-appropriation ».
 - 1- La « motivation »
 - 2- La « familiarisation » : l'enseignant apprend à maîtriser les rudiments techniques.
 - 3- L'« exploration-appropriation » : l'enseignant recherche des informations, communique, et produit des documents qui se rapportent tous à sa vie, ses intérêts et ses besoins personnels.
- **Le stade de l'« utilisation professionnelle »** :
 - 1- La familiarisation : le passage dans ce stade de l'étape de familiarisation peut être long. Cela dépend en grande partie de la source de motivation de l'enseignant. Quand l'enseignant est obligé par l'école d'utiliser les TIC, il se sent insécurisé et doute des avantages des technologies. Un autre facteur entre en jeu, à savoir l'expérience préalable de l'enseignant.
 - 2- L'« appropriation-exploration » : à cette étape il fait de la recherche d'informations, de la communication et de l'échange des ressources et des outils pédagogiques avec les professionnels, et de la production des documents, et tout cela dans un cadre et pour un objectif professionnel.
- **Le stade de l'« utilisation pédagogique »** : l'enseignant fait une utilisation à des fins éducatives : « les tâches sont directement liées aux élèves, à l'enseignement et à l'apprentissage » (Raby, p.52). À ce stade les élèves utilisent eux aussi les TIC. Ce stade est le plus complexe ; il se divise en cinq étapes qui peuvent se chevaucher et se compléter :
 - 1- La familiarisation : cette étape, comme au stade de l'« utilisation professionnelle », peut être pénible et longue en fonction de la source de motivation et de l'expérience préalable de l'enseignant. L'enseignant engage ses élèves dans l'utilisation des TIC comme récompense ou occupation. Cette activité apporte à l'élève un plaisir et un apprentissage limité et minimal.

- 2- L'exploration : l'enseignant utilise les TIC pour enrichir son enseignement. Il engage ses élèves dans des activités visant l'acquisition, la compréhension et l'application des connaissances.
 - 3- L'infusion : l'enseignant propose aux élèves des activités de transmission et de construction de connaissances. Ces activités développent des compétences disciplinaires. Les élèves sont plus impliqués et utilisent ponctuellement les TIC.
 - 4- L'appropriation : les élèves utilisent les TIC d'une manière très fréquente et régulière, dans un cadre d'apprentissage actif et significatif. À cette étape l'enseignant combine des activités de transmission et de construction de connaissances orientées vers la poursuite d'un but. Ces activités développent des compétences disciplinaires et transversales.
- ***Le stade de l'utilisation exemplaire des TIC*** : bien que le terme « exemplaire » reste ambigu et peu explicité par les chercheurs, dans l'enseignement il peut désigner l'enseignant qui sert de modèle aux autres. Raby traduit la définition de Becker (1994), qui est le seul auteur à proposer une définition de l'utilisation exemplaire : « nous avons attribué le qualificatif de “pratique exemplaire” basé sur le postulat que des résultats académiques importants résulteraient d'une utilisation fréquente et systématique lors d'activités impliquant les structures de raisonnement du niveau supérieur (interprétation des données, raisonnement, écriture, résolution de problèmes réels, investigations scientifiques » (Raby, P.42).

Raby distingue plusieurs sources de motivation qui influencent l'utilisation des TIC par les enseignants et le passage d'un stade à un autre. Nous avons synthétisé ce phénomène dans ce tableau :

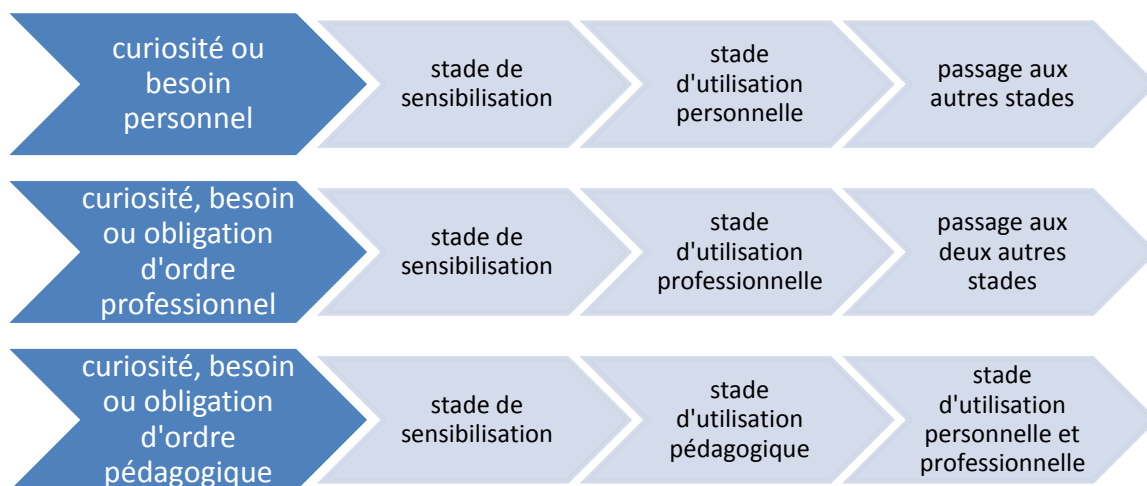


Tableau 3 : Schéma du passage entre les stades selon la motivation, déduit du modèle de Raby.

Le modèle synthèse de Raby nous permet d'identifier et de comprendre les différentes étapes parcourues par les enseignants dans le processus d'intégration des TIC. Il nous montre que la sensibilisation est à la base de tout ce processus, et que les stades ne se succèdent pas forcément. Ces stades sont interdépendants et complémentaires. Nous comprenons de ce modèle que la motivation et la curiosité de l'enseignant influencent beaucoup le cheminement qu'il parcourt et le passage qu'il fait d'un stade à un autre. Donc Raby nous montre que le processus d'intégration des TIC n'est pas forcément un processus linéaire. Elle décrit les différentes utilisations et activités qui correspondent à chaque étape. Nous nous basons sur ce modèle comme cadre d'analyse pour décrire la situation actuelle de l'intégration des TIC au Liban.

1.2.2. Le modèle de Depover et Strebelle

Le modèle de Depover et Strebelle se déroule en trois temps. Ses auteurs mettent l'accent sur l'importance de l'environnement sur la pratique des TIC. Ils insistent sur le rôle majeur du soutien des différents systèmes (méso, macro, péri) dans le processus d'innovation. La première phase est celle de l'**adoption**, la deuxième est celle de l'**implantation**, et la troisième est celle de la **routinisation**. Dans la phase de

l'adoption, les enseignants se motivent et se préparent à l'utilisation des TIC. Dans la phase de l'implantation, les enseignants réalisent des projets d'intégration, des activités d'apprentissage, et ont un sentiment de maîtrise professionnelle. Enfin, la phase de routinisation correspond à une stabilisation, une amplification et une diffusion des activités.

Pierre-François Coen et Jérôme Schumacher synthétisent le modèle de Strebelle et Depover et l'expliquent en se basant sur les travaux de Charlier et al. (2002) :

- « **L'adoption**, qui se définit comme “la décision de changer quelque chose dans sa pratique par conviction personnelle ou sous une pression externe qui peut s'exercer au départ du microsysteme” (P. 80) ;
- **L'implantation**, qui correspond “à la concrétisation sur le terrain de la volonté affirmée, lors de la phase d'adoption, de s'engager dans un processus conduisant à une modification des pratiques éducatives (...) cette phase se traduit naturellement par des modifications perceptibles au niveau de l'environnement dans lequel ces pratiques prennent place” (P. 81) ;
- **La routinisation**, qui se caractérise par le fait que “le recours aux nouvelles pratiques s'opère sur une base régulière et intégrée aux activités scolaires habituelles sans exiger pour cela un support externe de la part d'une équipe de recherche ou d'animation pédagogique” (P. 82) ». (Coen et Schumacher, 2006, p.82)

	- Adoption	- Implantation	- Routinisation
- Caractéristiques pédagogiques	<ul style="list-style-type: none"> • peu d'exploitation pédagogique du moyen, • usage pédagogique plutôt fermé et limité, • substitution du livre et du classeur au profit de la machine, • tâtonnement personnel, essai-erreur, • conduite de très petites activités fortement accompagnées. 	<ul style="list-style-type: none"> • utilisation régulière du matériel, • usage pédagogique plus large, plus ouvert, • combinaison de plusieurs périphériques, • conduite d'activités plus étendues, • commencement de l'autonomie, • évaluation du travail de l'élève, • manque de décentration de la part de l'enseignant, • les technologies sont toujours un « corps étranger ». 	<ul style="list-style-type: none"> • les technologies sont un outil au service de l'apprentissage, • pratique de la pédagogie du projet, • perspective d'apprentissage, • décentration et réflexivité de l'enseignant, • évaluation du dispositif et régulation.
- Caractéristiques technologiques	<ul style="list-style-type: none"> • installation de la machine et des périphériques, • premiers essais, • apprentissage d'une alphabétisation technologique. 	<ul style="list-style-type: none"> • centration sur les apports technologiques des TIC, • centration sur la maîtrise des TIC, • les technologies sont un but en soi. 	<ul style="list-style-type: none"> • les technologies sont maîtrisées par l'enseignant, • les technologies ne sont plus une fin en soi, mais un moyen pour réaliser d'autres choses.
- Caractéristiques psychologiques	<ul style="list-style-type: none"> • sentiment d'incertitude (frustration), • enthousiasme, • autoquestionnement de l'enseignant (vers changement), • prise de conscience de son niveau d'expertise en TIC, • décision de se former aux TIC (nécessité). 	<ul style="list-style-type: none"> • investissement personnel, • motivation, mobilisation, • grands efforts dans la formation, 	<ul style="list-style-type: none"> • Clairvoyance, • investissement de temps moindre, • nouveaux besoins de formation.
- Caractéristiques sociales	<ul style="list-style-type: none"> • grande dépendance envers le réseau de soutien, • réseau social de collègues peu (pas) construit. 	<ul style="list-style-type: none"> • dépendance vis-à-vis du réseau de soutien, • tissage progressif d'un réseau social entre collègues. 	<ul style="list-style-type: none"> • indépendance de l'enseignant, • réseau social tissé, efficace, collaborations et échanges fréquents.

Tableau 4 : Modèle d'intégration des TIC de Strebelle et Depover, les trois niveaux d'intégration.

Difficultés d'intégration

Après avoir examiné les conditions favorables à l'intégration des TIC, et après avoir repéré les divers cheminements possibles que peut adopter un enseignant pour utiliser les TIC, il nous paraît logique de s'intéresser aussi aux conditions favorisantes et aux facteurs inhibiteurs.

Le projet d'intégration des TIC dans le système éducatif, et plus particulièrement dans les pratiques pédagogiques des enseignants, est un projet complexe et qui se heurte à des obstacles divers. Ces obstacles peuvent être d'ordre institutionnel, individuel, psychique ou matériel. Ces problèmes touchent donc à la fois l'école (administration, prescripteur...), l'enseignant (perceptions, attitudes, compétences...), le savoir (savoirs encyclopédiques, compétences...), et le matériel (équipement, ressources...).

Comme nous venons de l'évoquer, l'école rencontre des obstacles pour intégrer les technologies. Ils peuvent être d'ordre culturel, pédagogique, technique, sociopolitique et financier.

D'après Claude Capelier : « l'école peine aujourd'hui à "faire le point" entre la culture qu'elle est censée transmettre et la société où les élèves devraient la faire vivre » (Capelier, 2000, p.59). Il attire notre attention sur un point indispensable. Pour lui, faire naître un débat public approfondi et un consensus sur ce qui constitue aujourd'hui les fondements de la culture, qui d'après Jack Lang est appelée une culture scolaire partagée, et sur la place que pourraient occuper les TIC dans ce cadre, constitue un facteur indispensable à leur utilisation. De cette façon, les technologies ne seraient pas tiraillées entre la reproduction des vieilles recettes et l'ajout superficiel d'interfaces ludiques ; « Elles auraient l'occasion de déployer leur génie propre sans perdre en cohérence » (Capelier, p.59).

Quant aux problèmes d'ordre matériel, Lise Desmarais confirme que : « L'utilisation des technologies engendre des investissements importants, au moment de l'achat de l'équipement, ainsi que pour son entretien et sa mise à jour. Outre les achats de matériel technique et didactique, il faut ajouter le coût des ressources humaines. Il ne suffit pas de disposer du matériel, mais il faut prévoir des ressources humaines pour en assurer une utilisation efficace et des scénarios créateurs pour assurer un encadrement adéquat » (Desmarais, 1998, p.146).

Jacques Wallet distingue à son tour plusieurs causes importantes qui rendent l'introduction de ces outils difficile. Il explicite ce constat en ces termes : « Au-delà des problèmes matériels, l'intégration des hypermédias dans une pratique pédagogique est difficile. Les raisons ne manquent pas. Certaines touchent à l'organisation pédagogique de la classe. D'autres nous renvoient à des réticences plus générales, comme une crainte renforcée de concurrence, de perte de pouvoir, alimentée par le fantasme du remplacement du pédagogue par la machine. Reste que le manque d'adaptation perdure entre l'offre éditoriale, souvent issue de non-spécialistes du monde de l'éducation, et la demande documentaire concrète des enseignants. Une contradiction évidente oppose les "savoirs scolaires" aux "savoirs médiatiques", singulièrement dopés par les ressources disponibles sur internet ou sur des cédéroms, en particulier ceux du champ ludo-éducatif » (Astolfi, 2003, p.67).

Depuis l'intégration, dans les années 70, des technologies dans l'enseignement, des recherches ont été menées autour des projets et de leurs résultats. Dieuzeide, après en avoir décrit et analysé quelques-uns, s'est interrogé sur le décalage existant entre les ambitions affirmées et les résultats de certains projets internationaux d'usage des TICE. Il a pu constater que « dans de nombreux cas, les objectifs ont été insuffisamment définis soit que la précipitation ait présidé à la mise en place de la campagne ou de projets (la hâte étant généralement la caractéristique du pouvoir politique désireux de ne pas laisser à ses successeurs le bénéfice de ses initiatives), soit qu'une approche systématique n'ait pas été effectivement appliquée à la mise en place des opérations ». Il confirme que l'intégration du développement des programmes scolaires avec la production de matériels didactiques et son harmonisation avec la formation des maîtres ont souvent été négligées à cause des objectifs globaux insuffisamment définis. Puis il relève une autre raison à faire savoir le coût : « le coût excessif, notamment dans les pays en développement, d'un système technologique dont le système éducatif a dû assumer tout seul la mise en place et la gestion, sans avoir la possibilité de faire appel à des projets de communication déjà installés ». (Dieuzeide, 1981, p.3)

Quant aux facteurs inhibiteurs individuels, ils ont été relevés par Karsenti. Dans sa revue des études et expériences réalisées en Amérique et en Europe sur les TIC (2002), il souligne que « la littérature scientifique met en évidence douze principaux problèmes liés à l'intégration des TIC dans le travail enseignant ». En première position, il mentionne « les facteurs individuels (motivation-attitude-intérêt, sentiment d'auto-efficacité, sentiment de compétence, ouverture à l'innovation, niveau de confrontation et valeur accordée aux technologies de l'information et de la communication, croyances, etc.) » (Baron, Caron et Harrari, 2005, p.41).

Il est vrai que l'introduction de toute innovation dans le monde de l'enseignement crée un déséquilibre au départ, mais elle est rapidement adoptée et adaptée. Toute innovation pousse l'enseignant à se remettre en question et crée chez lui une réticence. Au fur et à mesure que l'enseignant se rend compte de ses apports, aussi bien pour l'apprenant que pour lui, il décide de l'adopter. En ce qui concerne la technologie numérique, la situation n'est pas similaire. Nicolas Guichon explique : « les TIC se distinguent d'autres nouveautés introduites en situation de travail pour les trois raisons suivantes :

- Elles débordent très largement le cadre professionnel et sont généralement intégrées d'abord dans la sphère privée des individus (pour leurs communications, leurs loisirs, leur vie quotidienne) avant de s'immiscer dans leur environnement de travail ;
- Elles génèrent inmanquablement des discours (avec des accents parfois messianiques) valorisant fortement leurs potentialités et vantant la modernité et l'innovation qu'elles sont censées provoquer ;
- Elles sont sujettes à des évolutions constantes et rapides et nécessitent donc que les utilisateurs adaptent sans cesse leurs pratiques. Le caractère évolutif des technologies peut d'ailleurs expliquer le manque d'allant des enseignants à investir du temps dans la maîtrise d'un outil qui, à peine acquise, doit être recyclée dans un nouvel outil plus puissant et différent.

Cette évolutivité rapide soulève également des aspects financiers pour les institutions confrontées à des mises à jour coûteuses des logiciels et des équipements pour des utilisations pédagogiques parfois restreintes (Kennedy & Levy, 2009) » (Guichon, 2012, p.43).

Mais pour réussir le phénomène en question et faire face aux problèmes qui peuvent surgir, nous exposons ce que plusieurs chercheurs ont déjà démontré en ce domaine.

Émile Gaspari parle de trois clés de la réussite de l'intégration des TIC à l'école, et qui sont liées les unes aux autres :

- « L'adhésion des hommes à la construction des réseaux humains et celle des réseaux hommes-machines ;
- La qualité des plates-formes et la manière d'accompagnement ;
- Une politique de ressources à tous les niveaux : l'établissement, l'académie, peut-être les bassins ou les départements, puis au niveau de l'état, parce que fondamentalement, lorsqu'on aura résolu les problèmes techniques et les problèmes de formation, si derrière il y a un projet, se poseront les problèmes de ressources qui sont tout à fait essentiels » (Cornu, Quintana et Gaspari, 2000, p.275) .

Pour faire face aux problèmes pédagogiques, Émile Gaspari estime qu'« il s'agit de confronter les enseignants à de nouveaux rôles. Il s'agit d'organiser l'équipe éducative autour de ces problèmes d'assistance, de maintenance, qui sont essentiels. Il importe en toute matière, en tout cas, de faire en sorte que l'ensemble de l'équipe éducative soit concernée. À partir du moment où on obtient une adhésion de l'ensemble de l'équipe, on a plus de chance d'avoir une organisation collective. Alors, effectivement, il faut distribuer les tâches, dans l'établissement, il faut une personne ressource TICE, un administrateur de réseau, il faut vraisemblablement des coordinateurs de discipline dès lors qu'on a une politique de ressources de l'établissement » (Cornu et al., 2000, p.73).

Il explique plus loin que la normalisation et l'organisation des ressources sont très importantes, parce que la création des sites web, et la mise en place d'informations sur le web font qu'il y a une abondance d'informations, ce qui nuit à l'information et l'information disparate n'est pas une information utilisable : « la politique de ressources est tout à fait fondamentale ; c'est que, à partir du moment où on a recours au travail personnel, aux méthodes actives, à la coopération, à une nouvelle médiation, toutes ces nouvelles pratiques convergent vers une politique de ressources » (Cornu et al., p.74).

André Quintana (principal du collège de Basse-Goulaine, Loire-Atlantique), en parlant de son expérience du projet qu'il a mis en place dans cet établissement, cite des conditions qui, selon lui, sont transférables à tout établissement pour réussir l'intégration des TIC :

1. « Il faut des moyens matériels et lorsqu'on sait le coût des équipements, la seule volonté de l'établissement n'y suffit plus. Le rôle des collectivités territoriales, en l'occurrence, des conseils généraux, est déterminant. Il faut espérer qu'ils s'engageront tous sur cette voie car c'est pour la nation un enjeu de formation à moyen et long terme.
2. Il est nécessaire de fonder cette action sur le projet d'établissement :
 1. Elle est l'affaire de tous les professeurs car c'est un enjeu démocratique, tous les élèves doivent pouvoir bénéficier de ces nouveaux outils d'accès à la connaissance, aux savoirs ;

2. Elle est l'affaire de tous les professeurs, car les pratiques pédagogiques vont nécessairement s'en trouver modifiées dans le rapport à l'élève (individualisation du suivi, autonomie), dans le rapport entre professeurs (mutualisation du travail).
3. Il est indispensable d'accompagner les établissements, les professeurs dans cette démarche d'appropriation des nouvelles technologies » (Cornu et al., p.76-77).

Ensuite, il explique que c'est le rôle du chef d'établissement, des corps d'inspection et de l'état. Il accorde à chacun des trois des rôles particuliers. Le chef d'établissement doit veiller à la cohérence globale, tout en tenant compte des besoins des enseignants en matière de soutien professionnel et psychique. Pour ce faire, il doit mesurer régulièrement l'état d'avancée de l'expérience, transmettre ces informations pour fédérer et dynamiser. Quant aux corps d'inspection, ils doivent favoriser l'échange de pratiques pédagogiques et accompagner la réflexion en s'appuyant notamment sur les bassins. Enfin, le rôle de l'état sera de trouver les moyens permettant la réalisation de ses ambitions en matière d'introduction des TIC. Il insiste également sur la présence des personnes ressources pédagogiques en réseau et qui, pour lui, constitue une condition *sine qua non* de réussite.

Bernard Benhamou mentionne que :

« Les technologies peuvent et doivent être intégrées dans un projet, aussi bien dans un projet global en terme de pédagogie que dans un projet démocratique d'enseignement de la citoyenneté. Si elles ne le sont pas, elles représentent non pas un danger mais une dérive parmi d'autres dérives. Quant au fait de savoir si les technologies seraient potentiellement l'instrument de la ruine du système scolaire, et ce sont là les grandes visions cataclysmiques de certains, c'est une grande absurdité. Je dirais simplement qu'elles sont maintenant un enjeu, j'allais dire presque historique par rapport aux missions de l'école, comme l'ont été à chaque fois les grandes transformations des médias, et il serait dommage que l'école ne s'en saisisse pas et ne délègue à d'autres le soin de former à l'analyse critique et à l'élaboration de la pensée avec l'information issue de ces réseaux : c'est le rôle privilégié de l'école dans les années à venir » (Benhamou, Berard et Faucqueur, 2000, p.49).

Bernard Cornu (2000) accorde une grande importance au rôle de l'enseignant dans la réussite de l'intégration des TIC. Il cite trois clés pour la réussite de l'intégration des TIC à l'école. À son sens, il faut d'abord faire évoluer le métier d'enseignant, puis former les enseignants tout au long de leur carrière, et enfin faire prendre en compte par la politique éducative le métier d'enseignant.

Et pour une intégration réussie des TIC dans le cursus, le rôle de l'enseignant et les usages qu'il en fait sont déterminants :

« c'est par une intégration régulière des TIC dans sa propre pratique que l'enseignant amène les élèves à renforcer ses compétences et à maîtriser l'outil pour des tâches spécifiques. Cela signifie qu'il faut utiliser soi-même ces outils-là pour en tirer le meilleur parti. Ce qui semble plus facile à réaliser pour les enseignants plutôt scientifiques est en réalité à la portée de tous pour peu que l'on s'attache à envisager ce que des outils comme le traitement de texte, les manuels numériques interactifs ou encore les logiciels de simulation peuvent nous permettre de faire. Cela nécessite de repenser les modalités de sa progression et des contenus des séances en recherchant les temps durant lesquels l'apport de l'ordinateur sera un "plus" déterminant » (Saint-Germain et Cathala, 2012).

Cathala et Saint-Germain mettent en évidence certains éléments stratégiques qu'il faut prendre en considération si on veut réussir et généraliser l'intégration des TIC. Ces éléments stratégiques sont communs et se retrouvent dans la quasi-totalité des plans d'application quels que soient les objectifs des politiques et les stratégies de mise en œuvre. Ces chercheurs citent les éléments suivants: infrastructures des TIC, formation des enseignants, ressources pédagogiques numériques et soutien des enseignants, ressources pédagogiques numériques et soutien technique. Cependant, il faut savoir que les priorités qui régissent la répartition des ressources au sein de chacun de ces éléments et les conditions pour ce faire sont très variables (Saint-Germain et Cathala, p.118).

Aujourd'hui, l'école fait face à plusieurs phénomènes qui la poussent à subir des changements importants. Certes, l'avènement des technologies de l'information et de la communication incite l'école à faire des modifications, mais d'autres phénomènes la conduisent vers le changement. Jacques Tardif tient à souligner :

« Parmi ces phénomènes, la démotivation des élèves dans les milieux d'enseignement et le peu de sens qu'ils attribuent aux apprentissages scolaires jouent un rôle majeur dans le processus de remise en question de l'école actuelle. De plus, les recherches particulièrement dans le cadre de la psychologie cognitive et sociocognitive, ont contribué au développement d'une meilleure compréhension de la dynamique de l'apprentissage qui concourt à ce qu'il faille donner un plus haut degré de cohérence aux pratiques d'enseignement et aux pratiques d'évaluation par rapport aux caractéristiques de cette dynamique ». (Tardif et Pesseau, 1998, p.12)

L'apparition de nouvelles technologies suppose un changement à tous les niveaux. Dans le processus éducatif, le changement concerne tous les éléments : l'institution, les relations, les programmes, les compétences, les rôles, et les méthodes. Autrement dit, le changement va toucher aussi bien l'humain que le matériel. Les objectifs correspondants à une époque précédente ne peuvent pas tous servir aujourd'hui, et ne sont pas applicables avec une nouvelle génération de technologies. D'où l'importance de repenser l'organisation des différents éléments de la profession d'enseignant, tout en tenant compte des besoins individuels et des intérêts collectifs.

1.3. Enjeux, impacts et valeurs

Comme toute innovation dans le monde de l'éducation, les TICE ne sont pas dénuées d'inconvénients. Mais, quand elles sont utilisées d'une façon réfléchie, elles offrent beaucoup d'avantages aussi bien pour l'enseignant, que pour l'élève et le processus d'enseignement-apprentissage.

L'OCDE met l'accent sur le grand rôle que peut jouer l'internet dans la transmission d'informations et la communication dans le domaine de l'éducation. On insiste sur l'aspect pédagogique que peuvent avoir les technologies. Le phénomène de l'internet n'a pas d'équivalent dans l'histoire de l'innovation technologique. Que l'on considère la progression de l'accès, le taux de pénétration, la diffusion dans divers contextes ou l'évolution des schémas d'utilisation : autant d'indicateurs qui mettent en évidence le fait que ce nouvel outil très puissant de transmission et de communication est remarquablement bien accueilli et adopté. Son pouvoir excède le simple accès à l'information. Les nouvelles technologies permettent une conversion rapide de l'information en connaissance, ainsi que la production et la transmission rapide de

l'information et des connaissances nouvelles. Au sein de l'union européenne, on préfère réserver le terme de « technologies d'apprentissage » à une technologie qui, par-delà son aspect purement technique, a de véritables objectifs pédagogiques.²².

Il est vrai que les technologies présentent divers enjeux et offrent des opportunités multiples, mais il ne faut pas croire au pouvoir absolu des technologies ou leur accorder toute la responsabilité... : « La technologie ne peut guérir tous les maux de l'éducation, mais elle peut catalyser le changement. Elle n'apporte pas de réponse à ceux qui cherchent une solution simple. Toutefois, elle est riche de promesses pour ceux qui s'efforcent de créer des environnements d'apprentissage caractérisés par la coopération » (Sandholtz, Ringstaff, Owyer, 1998, p.190).

Cette idée est confirmée par Marcel Lebrun depuis plus d'une dizaine d'années : « Il ne faudrait pas croire trop rapidement que l'avènement des nouvelles technologies de cette fin de siècle est la solution radicale aux problèmes actuels de l'enseignement : démotivation des apprenants et des enseignants, importance de l'échec, confrontation à un enseignement de masse, antagonisme de la théorie et de la signification, de la contextualisation... ; comme on le verra, on pourrait dire au mieux que ces nouveaux outils constituent un catalyseur qui conduit progressivement l'enseignant à innover au niveau de ses méthodes en les rendant plus centrées sur l'activité de l'apprenant ». (Lebrun et Deketele, 2007, p.147)

Par conséquent, comme l'avait suggéré Karsenti, on fait appel aux TIC pour répondre à des défis rencontrés dans son enseignement. Par ailleurs, il juge la technologie comme étant un outil très utile lorsqu'il est utilisé dans le bon contexte, c'est-à-dire quand l'usage de la technologie répond à un objectif précis (Karsenti, 2008).

Comme le souligne l'actuel directeur de l'Unesco, Koïchiro Matsuura, cité par Christian Depover, à l'heure d'Internet et des nouvelles technologies, c'est avant tout d'une ouverture de l'éducation dont nous avons besoin. Une ouverture qui fait éclater l'unité de temps en mettant en place les conditions d'une éducation tout au long de la vie, l'unité de lieu en permettant un accès plus aisé à l'éducation (à ce niveau les TIC

²² ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, *Cyberformation: Les enjeux du partenariat*, Paris, OECD Publishing and Centre for Educational Research and Innovation, 2001, p. 11.

peuvent apporter beaucoup) et l'unité de contenu de sorte à mieux refléter les diversités culturelles (Depover, 1999).

J.-P. Carrier met l'accent sur un enjeu de grande importance : « un des premiers enjeux de toute formation au multimédia, tant au niveau des élèves qu'au niveau des enseignants, est l'adoption d'une attitude critique vis-à-vis de réalités qui ont une signification dans l'ensemble de la société avant d'en avoir une dans le cadre du système éducatif. Il est indispensable d'éviter les jugements hâtifs comme les refus systématiques et surtout, il est impératif d'éviter toute tentative de prophétie » (Carrier, p.37).

Dans le rapport du ministère de l'éducation, on peut tirer des médias des apports à la fois aux jeunes et aux enseignants. Ces multiples apports sont les suivants : « se rencontrer et s'ouvrir aux autres, enseigner autrement, nouer des partenaires, multiplier la motivation et l'autonomie, créer des situations de communication valorisantes, faciliter l'apprentissage et le développement des compétences, renouveler et changer les postures des enseignants, favoriser la maîtrise des langues, permettre de travailler en équipe et de réaliser des projets collectifs »²³.

De nos jours, les technologies sont devenues des outils indispensables dans notre vie personnelle, sociale et professionnelle. Elles constituent des outils de communication et d'échange incontournables dans la société. Elles offrent des possibilités d'échange dans tous les champs : le commerce, la culture, la santé, l'environnement, l'ingénierie et l'éducation. Le recours à la technologie et à l'innovation peut permettre l'évolution d'une société dans tous ses domaines. Et pour que la technologie assure ces capacités, elle doit être utilisée à bon escient. Pour se servir de la technologie il s'avère donc important de développer quelques compétences techniques nécessaires. D'après J.-P. Carrier, les technologies de l'information et de la communication constituent un moyen d'expression libre, de même, « elles peuvent être utilisées efficacement pour augmenter la transparence de la gestion publique » (Carrier, 2000). Il explique que l'utilisation de tous les moyens de messagerie électronique permet le développement d'un dialogue social.

²³ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, CLEMI, DESCO, *L'éducation aux médias: de la maternelle au lycée*, Paris, Centre national de documentation pédagogique, 2005 (Pratiques innovantes).

Viens et Rioux confirment que les TIC sont un facteur de progrès social : « Les TIC constituent un facteur de progrès social et elles modifient les comportements et les habitudes de l'être humain. En milieu scolaire, elles modifient les modes de travail, et elles requièrent de nouvelles compétences, notamment dans le domaine de la gestion de l'information et la participation à des réseaux de communication » (Viens et Rioux, 2002).

En fait, comme l'affirme Rémi Thibert, les compétences en matière de nouvelles technologies sont devenues indispensables tant pour l'insertion professionnelle que pour l'insertion sociale. Elles sont désormais étroitement liées à l'apprentissage tout au long de la vie (Poyet et Develotte 2011, p.20).

La nécessité de développer des compétences réside dans le fait que la technologie devient un objet d'apprentissage. Donc, la personne doit maîtriser cet outil pour pouvoir l'utiliser et en tirer profit. Serge Pouts-Lajus et Marielle Riché-Magnier expliquent ce constat : « La technologie n'est pas seulement un outil pour enseigner ou pour apprendre ; elle peut également devenir un objet d'apprentissage. L'aptitude à puiser l'information pertinente aux multiples sources disponibles, à accéder à des formes nouvelles de créativité, à communiquer par les réseaux au-delà de son environnement immédiat, au-delà de sa langue et de sa culture, requiert des compétences pratiques et méthodologiques qui doivent être apprises » (Pouts-Lajus, et Riché-Magnier, 1998, p.76). D'où la nécessité de former les nouvelles générations à la société numérique et de les aider à s'en servir avec précaution.

Les technologies possèdent une panoplie d'enjeux et d'opportunités. Nous nous intéressons alors dans cette partie aux différents enjeux des technologies.

Jean-Michel Blanquer, directeur général de l'enseignement scolaire, est convaincu que l'éducation aux médias est un enjeu démocratique essentiel. Et « elle est porteuse de vertus multiples et fondamentales pour nos élèves : la maîtrise de la langue française, bien sûr, mais aussi la capacité à respecter autrui, à s'exprimer sans violence, à organiser des débats, à être, en somme, un citoyen en puissance, capable de réflexion et de participation » (Blanquer, 2012, p.3).

Il nous semble opportun de rappeler ce que Jacques Tardif pense des enjeux des technologies. Il considère qu'ils poussent l'école à des changements, et que l'adoption des technologies offre de nombreuses et importantes opportunités :

« En plus de la préparation nécessaire des jeunes à la société de demain, les technologies de l'information et de la communication forcent surtout l'école à changer parce qu'elles constituent un gigantesque entrepôt dynamique en constante évolution, et parce qu'elles fournissent des outils de communication et de production puissants et conviviaux. Elles permettent de faire en classe des simulations de divers phénomènes, physiques ou historiques par exemple, que les enseignants devaient décrire ou représenter auparavant d'une façon statique et abstraite. Elles offrent ainsi aux élèves des moyens très diversifiés de rendre compte des compétences qu'ils ont développées ainsi que des connaissances qu'ils ont construites et de diffuser les productions que ces compétences et ces connaissances leur permettent de réaliser en recourant notamment aux ressources multimédias » (Tardif et Presseau, p.16-17).

Sur le plan pédagogique, les TIC sont considérées comme des outils possédant de grands enjeux. L'ordinateur, les multimédias, l'Internet et les autres outils numériques, s'ils sont exploités d'une manière réfléchie et adaptée, constituent des outils pédagogiques porteurs de nombreux avantages pour l'enseignant et l'élève, et également pour l'apprentissage.

Face aux problèmes de démotivation et de décrochage, les TIC peuvent jouer un rôle non négligeable. J.-P. Carrier écrit : « le multimédia peut être considéré comme une belle occasion pour réintroduire le plaisir dans le vécu scolaire des élèves et développer ou faire naître le goût d'apprendre » (Carrier, p.53).

Serge Pouts-Lajus et Marielle Riché-Magnier affirment que grâce à un saut qualitatif, les technologies acquièrent définitivement leur statut d'outil pédagogique. Ils expliquent cela ainsi : « Le multimédia marque une étape importante dans l'histoire de l'informatique éducative. La gestion simultanée, sous forme numérique, de l'image fixe et animée, du texte et du son par les ordinateurs, ouvre de nouvelles perspectives d'utilisation des technologies. La création multimédia est désormais à la portée des élèves et des enseignants, même non spécialistes. Mais surtout, les micro-ordinateurs équipant les écoles deviennent communicants : l'échange de messages électroniques,

la recherche documentaire en ligne et la gestion commune des fichiers permettent des activités pédagogiques d'une ampleur et d'une richesse inaccessible jusqu'alors ». (Pouts-Lajus et Riché-Magnier, p.55)

Catherine Klein souligne que les outils numériques et technologiques représentent plusieurs atouts pour le processus d'enseignement-apprentissage ; non seulement ils accroissent la motivation, mais ils permettent aussi de modifier en profondeur les pratiques pédagogiques des enseignants. Plus précisément, elle affirme : « Quand on parle des effets et apports de l'usage du numérique dans le cadre scolaire, on pense communément au renforcement de la motivation qu'il induit chez les élèves : l'outil leur est familier, différent de ceux qu'ils utilisent par ailleurs habituellement en classe, ils en dominent (ou pensent en dominer) le maniement. Au-delà de cet heureux effet indirect, d'ordre psychologique, les technologies numériques, dans leurs usages pédagogiques, sont des outils à part entière d'apprentissage scolaire, modifiant profondément les stratégies des élèves pour apprendre, et des professeurs pour faire apprendre » (Klein, p.8). De surcroît, elle énumère cinq atouts propres aux usages des technologies numériques : « l'accès à des ressources très vastes, l'individualisation et l'autonomisation de l'apprentissage, le développement de l'expression authentique, les échanges locaux et au-delà des frontières, de nouveaux temps et espaces d'apprentissage » (Klein, p.9).

Quant à Lise Desmarais, spécialiste en didactique des langues et technologies, elle insiste à son tour sur plusieurs avantages des TIC, et confirme que : « l'utilisation des technologies permet de répondre à des besoins individuels et variés, libère l'enseignant des tâches répétitives au profit des tâches communicatives, multiplie les occasions de formation dans des environnements variés, facilite le contrôle et le suivi des apprentissages, accroît la flexibilité d'utilisation » (Desmarais, p.145).

Les technologies sont également capables de développer des compétences disciplinaires, mais aussi transversales, qui amèneront l'élève à devenir autonome. Grâce à l'interactivité, ce dernier peut devenir autonome dans son apprentissage, et peut développer des compétences transversales. Le Brun explique ce point en ces termes : « il nous est apparu que l'interactivité de ces outils pouvait contribuer à l'acquisition de compétences transversales (organisation des connaissances, démarches de résolution des problèmes, participation et gestion du travail en collaboration,

développement de projets personnels...) et plus loin à l'autonomie des étudiants. Le développement de ces compétences devient impérieux pour l'épanouissement des savoir-être et savoir-devenir des étudiants et plus largement des personnes dans une société en complexification croissante » (Lebrun, 1999, p.67).

Quant à Becquelin (2000), elle relate de nouvelles contributions des TIC, citées dans la lettre de cadrage du Conseil National des Programmes à destination des groupes techniques (1999) et l'apport annuel de l'IGEN 2000. Ceux-ci distinguent quatre grands types de contribution des technologies d'information et de la communication à l'enseignement des disciplines :

- Elles font partie de la discipline à enseigner, comme en sciences et techniques industrielles, en bureautiques, en informatique de gestion, éventuellement en mathématiques ;
- Elles permettent, dans l'enseignement de la discipline, l'accès à des méthodes ou des champs de connaissances auxquels on ne peut accéder par d'autres techniques...
- Elles présentent un outil de travail pour les élèves :
 - Recherche documentaire (ressources en ligne et hors ligne : dictionnaire, encyclopédie, cédéroms ou sciences culturels, etc.) ;
 - Auto-apprentissage (avec évaluation préalable, analyse de réponse, remédiation correspondant à une véritable analyse didactique) ;
 - Auto-évaluation ;
 - Production de documents, échange par courrier électronique, production des sites sur la toile, etc.
- Elles permettent en classe, une modification de la relation pédagogique maître-élèves (Becquelin, p.22-23).

Jean-Michel Bérard, inspecteur général de l'éducation nationale, répond ainsi à la question concernant les apports des technologies à l'enseignement : « sans faire éclater l'école, les TIC peuvent, nous semble-t-il, contribuer, si nous savons les utiliser, à des évolutions souhaitables, et même urgentes :

- Prise en compte de l'hétérogénéité des élèves, mise en place d'une différenciation pédagogique, où chaque élève puisse davantage contribuer à la construction de ses apprentissages, et bénéficier d'un enseignement mieux

adapté à son rythme et à ses besoins. Des formes de travail nouvelles se mettent en place : travail en groupe de besoin, ou de remédiation, travaux croisés, TPE, projets pluridisciplinaires à caractère professionnel. Les TIC peuvent contribuer remarquablement au développement de ces formes de travail, en permettant le travail en autonomie, l'auto-évaluation, l'apprentissage individualisé ;

- Ouverture sur des champs nouveaux dans l'enseignement des disciplines, en particulier par la mise en œuvre d'outils de recherche documentaire, de production d'écrits, de simulation.

Dans ce contexte, les TIC induisent des transformations qui atteignent le mode même de transmission du savoir, en modifiant les caractères liés à sa sacralisation, son exclusivité, son mode de socialisation » (Benhamou, et Berard, p.52-53).

De plus, Bérard nous fait découvrir, dans son discours, de nouveaux apports des TIC à l'apprentissage. Il avance : « Les supports numériques permettent de conserver, d'objectiver, d'analyser les étapes intermédiaires entre : une notion et son application ; une expérience et sa loi ; un projet et sa réalisation ; des points de vue différents... Ils facilitent ainsi l'accès à une dimension de la culture artistique et scientifique qui a pris une importance grandissante au XXème siècle : œuvres fondées sur le recyclage d'objets préexistants, formes "ouvertes" ou "aléatoires", double mouvement de la recherche scientifique vers la spécialisation et l'interdisciplinarité » (Benhamou et Berard, p.59).

Bihouée et Coliaux énumèrent eux aussi différents atouts pédagogiques des TIC. En s'adressant aux enseignants, dans leur ouvrage qui se veut un guide pratique et fonctionnel, ils écrivent que : « l'exploitation des TIC présente de nombreux atouts pédagogiques :

- Proposer des démarches originales et des activités innovantes grâce à la richesse et à la diversité des supports (texte, image, audiovisuel) ;
- Augmenter les échanges entre les élèves, développer le travail collaboratif ;
- Faire de la pédagogie différenciée avec un groupe travaillant en autonomie sur les postes informatiques pour consacrer votre temps à un second groupe ;
- Toucher des élèves « fâchés » avec certaines voies traditionnelles d'accès au savoir, en offrant de nouveaux modes d'apprentissage ;

- Exploiter des logiciels, faire des évaluations formatives.

Dans la plupart de ces exemples, vous n'êtes plus en situation frontale. Vous devenez souvent un accompagnateur et le rapport à l'élève se trouve ainsi renforcé » (Bihouée et Coliaux, 2011, p.5).

Sur le plan scolaire et plus particulièrement concernant le rendement et le niveau scolaire des apprenants, les TIC ont aussi montré qu'elles peuvent jouer un rôle efficace : « L'étude de l'OCDE en 2007 a démontré la corrélation entre l'usage du numérique et les résultats scolaires : les élèves dotés d'un ordinateur à la maison et à l'école et l'utilisant depuis plus de trois ans ont des résultats nettement supérieurs à la moyenne, contrairement aux élèves dépourvus d'ordinateur qui obtiennent des résultats inférieurs à la moyenne de l'OCDE (quel que soit le milieu social dont est issu l'enfant) ». Le rapport de Robert J. Marzano ²⁴ démontre par ailleurs que l'utilisation des outils numériques permet d'augmenter les résultats scolaires de 16 à 31 % » (Fourous, 2011, p.9).

Les apports des TIC touchent bien évidemment le travail enseignant, et peuvent améliorer, si l'enseignant est formé, ses pratiques professionnelles. À ce sujet, Cathala et Saint-Germain déclarent : « Pour l'enseignant, l'arrivée de cet équipement implique nécessairement une redéfinition de sa manière d'organiser le contenu de ses cours et, plus généralement, de sa façon d'enseigner en intégrant, par exemple des activités autour de situations-problèmes, de jeux de rôles, etc. Cela se révèle plus simple qu'il n'y paraît et débouche sur des grandes satisfactions à travers les usages multiples qu'il devient possible de mettre en œuvre » (Saint-Germain et Cathala, p.19).

Du côté de l'apprenant :

Outre la motivation, le développement des compétences, la recherche documentaire, l'ouverture d'esprit, et la meilleure maîtrise linguistique, les TIC permettent à l'apprenant de produire lui-même du savoir.

Cathala et Saint-Germain (2012) estiment que l'élève peut à tout moment, mais aussi en fonction des règles édictées, se servir de son matériel pour accéder à des

²⁴ Marzano est un chercheur américain renommé, co-fondateur et chef de la direction de Marzano Research Laboratory, a beaucoup travaillé sur l'impact des tableaux blancs interactifs dans la classe.

manuels numériques ou à des ressources intégrées à son portable (encyclopédie, contenus disciplinaires, etc.). Surtout, il peut accéder à des outils facilitant la prise de notes (OneNote, traitement de texte), la réalisation d'exercices (QCM, quizz...), l'élaboration de contenus tels que les exposés, des synthèses, etc. Par ces fonctionnalités, les technologies constituent un outil qui permet de s'affranchir des manuels papiers et qui peut remplacer classeurs et autres cahiers.

D'après Bassy (2008), les processus cognitifs et l'accès au savoir deviennent plus aisés grâce à un ensemble de paramètres offerts par les TICE. Il parle de nouvelles logiques collaboratives à l'œuvre dans les outils technologiques, la richesse et la diversité des ressources utilisables, l'implication du corps et du geste dans une construction plus autonome des savoirs, la mobilisation de l'attention par l'implication et la responsabilisation de l'élève lui-même dans un échange interactif, et la modification du statut de l'erreur. (Bassy, 2008, p. 28)

1.4. Les enjeux des TIC pour l'apprentissage du français

Technologies éducatives : pour une meilleure maîtrise du FLE.

En ce qui concerne l'enseignement du français langue étrangère, depuis longtemps on y intègre les outils et les matériels multimédias. L'usage des diapositives, de la vidéo, du magnétophone, de la télévision, des CD, de l'ordinateur, etc., a toujours occupé une place privilégiée dans l'enseignement du français.

Certaines recherches se sont intéressées aux enjeux des technologies numériques et médiatiques et à leurs apports pour l'apprentissage d'une langue étrangère ; on a observé une vaste panoplie d'opportunités. Outre les enjeux organisationnels, sociaux et culturels, les TIC présentent des enjeux linguistiques majeurs. Une large palette d'activités éducatives peut être exploitée dans l'enseignement du FLE.

Nicolas Guichon confirme que : « Les TIC peuvent apporter à la fois une valeur ajoutée pour développer des compétences langagières, et comme un levier pour propager une culture de l'innovation au sein d'un contexte de formation » (Guichon, 2012, p.9).

Pouts-Lajus et Riché-Magnier mettent l'accent sur l'aspect interculturel et international des réseaux et sur la richesse du web. Cet aspect favorise les échanges linguistiques internationaux entre élèves : « Les réseaux, parce qu'ils sont fondés sur une logique internationale, créent des situations particulièrement motivantes pour l'apprentissage des langues : le jumelage et l'échange de courriers électroniques entre élèves et établissements de pays différents sont parmi les exploitations pédagogiques les plus courantes d'internet. La consultation de serveurs *Web*, réservoirs inépuisables de documents originaux provenant du monde entier, stimule l'apprentissage des langues par la découverte des cultures » (Pouts-Lajus et Riché-Magnier, p.75).

Dans la même direction, Olivier et Puren (2011) explicitent les possibilités d'Internet offertes à l'enseignement des langues. Ils confirment que même si le « New Millenium Learner » n'est pas encore une réalité, l'évolution des technologies - notamment l'émergence du web 2.0 - est en train de faire évoluer l'enseignement et l'apprentissage en offrant de nouvelles possibilités tant à l'enseignant qu'à l'apprenant. Ils citent quatre formes d'apprentissage induites par l'évolution d'Internet en général et, plus particulièrement le web 2.0 et des technologies et pratiques qui y sont liées :

- Apprentissage fondé sur la recherche et la gestion d'informations ;
- Collaboration, interactions et co-construction de savoir ;
- Publication et apprentissage ;
- Apprentissage et mobilité. (Olivier et Puren, p.43)

Ils expliquent aussi que les technologies en général, et le web 2.0 en particulier peuvent favoriser la mise en place d'une pédagogie intégrant les approches cognitivo-constructiviste et socioconstructiviste, et ce à travers les nombreuses possibilités de construire et de collaborer avec des personnes différentes.

Guichon retient le constat de Mangenot (2000) qui parle « du gain que l'intégration des TIC peut entraîner à plusieurs niveaux parmi lesquels il repère une exposition individuelle plus grande de chaque élève à la L2, un travail d'appropriation langagière plus approfondie, ou bien encore une motivation accrue » (Guichon, 2012, p.17).

Il est intéressant de citer H. Romian et M. Yziquel, qui depuis les années 80 ont relevé divers atouts au sein de l'enseignement du français :

« Les moyens techniques de la communication (les médias) dont nous disposons aujourd'hui peuvent jouer un rôle important dans le cadre des activités de français. Ils ouvrent la classe à des informations, des réseaux de communication, des usages de la langue diversifiés, sans cesse renouvelés. Ils permettent, en "conservant" la langue parlée, de la travailler, d'observer ses usages et ses fonctionnements, conjointement à ceux de la langue écrite. Enfin, ils démultiplient puissamment les chemins d'accès à la littérature, les voies et les possibilités d'un usage créateur de la langue » (Romina, Yziquel et Delannoy, 1988, p.36).

L'usage de ces outils fort accessibles est nécessaire. Yaël Boubilil déclare : « Apprendre aux élèves à vraiment écouter, à lire à haute voix, à s'exprimer devant la classe et à débattre, c'est contribuer à libérer leur parole dans un environnement scolaire où domine l'écrit, c'est aussi profiter des outils assez faciles d'emploi mis à disposition par les TICE » (D'Atabekian, et al. 2012. P.141).

Ces outils sont non seulement faciles à employer, mais ils fournissent des documents authentiques. Or, pour l'apprentissage d'une langue rien ne vaut un document authentique. Lise Desmarais juge que « L'enseignant se doit d'utiliser divers médias pour donner aux apprenants l'accès à des documents authentiques, à des discours de locuteurs natifs et à différentes sources d'informations sonores et visuelles. Ainsi, on aura recours à des documents audio (bande sonore, disque), audiovisuels (télévision, film, vidéo) et hypermédias, intégrant son, image et texte, que l'on trouvera sous ses divers supports (vidéodisque, CD-ROM, site web) » (Desmarais, p.19-20).

Enfin, nous relatons un point essentiel concernant l'usage des technologies dans les cours de français, à savoir l'implication des apprenants dans l'utilisation et la réalisation de ces outils. Car, « c'est quand les apprenants deviennent réalisateurs que le nouveau média est utilisé au maximum, devenant un support permettant la pratique des quatre compétences linguistiques : lire, comprendre, parler, écrire. On peut en outre (si l'enseignant a la compétence nécessaire) aborder un apprentissage de la

sémiologie des documents complexes comprenant images, textes et sons » (Crinon, Gautellier, 1997, p.130).

1.5. Dimension didactique des outils TIC pour le FLE

« Au cours des dernières décennies, une quantité phénoménale de matériels, de logiciels et de services s'appuyant sur l'informatique, la microélectronique, les télécommunications (notamment les réseaux), le multimédia et l'audiovisuel de toutes sortes ont été développés. On les regroupe aujourd'hui généralement sous le vocable de *technologies de l'information et de la communication* (TIC). Ces technologies, lorsqu'elles sont combinées et interconnectées, permettent de rechercher, de stocker, de traiter et de transmettre des informations, sous forme de données de divers types (texte, son, images fixes, images animées, etc.), et permettent l'interactivité entre des personnes, et entre des personnes et des machines » (Basque et Lundgren-Cayrol, 2002, p. 10).

Marton révèle, dès 1999, que le potentiel des TIC en éducation réside dans le fait « qu'elles permettent des nouvelles façons de communiquer avec toutes les images et les signes existants. Elles permettent de traiter l'information de plusieurs façons, nouvelles dans le temps et l'espace, en étant capables de chercher, de lire, de copier, de coller, de réorganiser, d'acheminer, etc. toutes les informations possibles ». De ce fait, elles interpellent l'acte d'enseigner. (F.Thibeault, 2009)

Ces mêmes auteurs, (Basque et Lungren-Cayrol, 2002) mentionnent que de nombreux chercheurs soulignent dans leurs travaux que le recours pédagogique aux TIC en éducation facilite l'individualisation des rythmes d'apprentissage (Dalgarno, 1996 ; Forsyth, 1998 ; Guillemet et Provost, 1999 ; Laferrière, 1997 ; Relan, 1992). De plus, les technologies informatiques sont généralement considérées comme étant plus stimulantes car elles favorisent l'émulation et la curiosité (Harvey, 1999). Cependant, certaines conditions doivent être remplies pour que les TIC entraînent une acquisition plus rapide des connaissances (Depover, 1997, cité par Harvey, 1999). (F.Thibeault, 2009)

En revanche, « Il est inutile de rappeler que les TIC ne peuvent certainement pas répondre à toutes les questions, ni régler tous les problèmes posés par l'enseignement des langues, et que l'espérer aveuglément serait une grave erreur. Il

faut bien prendre conscience que la technologie, aussi utile et stimulante soit-elle, dépendra toujours du plus ou moins bon usage qu'en feront les utilisateurs. L'illusion de la « méthode miracle », profitable partout et pour tout, risque en effet de causer quelques dommages » (Defays, et Mattioli-Thonard, 2012).

Nombreuses sont les potentialités des TIC dans l'enseignement des langues, et nombreuses sont les recherches qui ont montré l'apport des TIC à l'enseignement du FLS. Ces recherches ont mis l'accent sur le développement des compétences langagières rendu plus aisé via l'utilisation des TIC. Ces dernières ne développent pas seulement des compétences langagières, mais également des compétences transversales et professionnelles, comme la recherche de l'information, le raisonnement, l'autonomie, l'analyse et l'échange. Isabelle Barrière (2006) annonce : « Si l'utilisation des nouvelles technologies de la communication en français langue étrangère, et notamment celle d'Internet, n'est pas dénuée d'inconvénients, elle est aussi et surtout porteuse de nombreux avantages tant pour les apprenants, pour les enseignants que pour l'apprentissage lui-même. ... Les inconvénients sont notamment de deux types et s'il est possible de les dépasser, ils n'en sont pas moins les freins principaux, voire les obstacles majeurs, à l'utilisation d'Internet dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère ». Elle évoque les aspects négatifs d'ordre technique et psychologique. Sur le plan technique, l'accès à Internet à haut débit est parfois indisponible ou insuffisant, le nombre de postes est trop réduit, et enfin la configuration du réseau et de la variété de ressources et documents est incomplète. Sur le plan psychique, certains enseignants ne sont pas familiarisés avec Internet, et éprouvent à la fois des réticences et de la peur. Cependant, il est possible de dépasser ces problèmes en ayant par exemple recours aux formations et au travail de groupe au sein de la classe.

Aujourd'hui, avec l'évolution rapide des TIC, les guides pratiques, les taxonomies et les typologies des usages dans les classes de langues en général, et dans celles du FLS/FLE en particulier, sont à la disposition des enseignants et praticiens en éducation. Après avoir présenté certaines de ces catégorisations, nous exposons une panoplie de pistes pédagogiques rendues possibles grâce aux TIC, en montrant leur intérêt didactique. Il faut toutefois rappeler que l'exploitation des TIC dépend essentiellement du rôle de l'enseignant ou du formateur.

Ces catégorisations semblent essentielles parce qu'elles constituent un cadre permettant aux acteurs éducatifs de bien cerner les applications possibles des TIC dans leur domaine, et de partager un vocabulaire commun pour désigner ces usages (Basque et Lundgren-Cayrol, 2003).

Il est intéressant de nommer concrètement les TIC en citant les différents outils et services qu'elles englobent et qui peuvent être intégrés aux classes de français. À l'heure actuelle, qui dit TIC dit obligatoirement Internet, blog, wiki, ordinateur, téléphone portable, tablette, lecteurs MP3, TNI, livre numérique, CD-Rom, GPS, Caméra... Autrement dit, nous disposons d'outils de communication synchrone et asynchrone, de logiciels spécialisés comme le traitement des textes et les présentations, de logiciels détournés de leur utilisation initiale et utilisés à des fins didactiques, comme le traitement de corpus et la carte heuristique, de documents authentiques et interactifs, de plateformes, et d'applications.

Avant de montrer comment ces technologies peuvent être exploitées en classe de français, nous commençons par la présentation des différentes typologies des TIC qui « permettent de réduire la diversité des éléments d'un ensemble en quelques types plus signifiants et, ainsi, de réduire la complexité d'un phénomène » (Basque et Lundgren-Cayrol, 2003). Ces typologies, par leur fonction descriptive, interprétative ou prédictive, nous semblent intéressantes. Basque et Lundgren-Cayrol ont regroupé les typologies des usages des TIC en trois catégories ; les typologies centrées sur l'acte de l'enseignement-apprentissage, les typologies centrées sur l'école, et les typologies centrées sur l'apprenant. Parmi les nombreuses typologies étudiées par Basque et Lundgren-Cayrol, deux typologies importantes, à notre sens, ont échappé à leur liste, que nous présentons ci-dessous.

Il nous paraît impossible de se passer de la typologie de Bibeau, qui propose une taxonomie regroupant six catégories de contenus numériques :

1- **Logiciels outils et éditeurs** : traitement de texte, logiciel de présentation, logiciel d'assemblage, logiciel de correction et de conjugaison, assistant de traduction, système de gestion de bases de données, tableur, éditeurs graphiques, sonore ou vidéo, imagerie 3D, logiciel de planification budgétaire, agenda interactif, outils de compression/décompression de fichiers, plate-forme de téléformation, outils de télécollaboration, navigateur, visionneuse, messagerie électronique, liste de diffusion,

forum, logiciel de clavardage, éditeur de pages Web, album numérique, portfolio, éditeur de curriculum vitae, outil de gestion des plans d'intervention personnalisés, etc. ;

2- **Portails, moteurs de recherches et répertoires** : portails informationnels⁵, transactionnels ou collaboratifs (CEFRIO, 2001), catalogues de sites Web ou de Cédéroms, de livres, de logiciels, de didacticiels (Bibeau, 1996), répertoires de bases de données, de statistiques, de personnes ressources, d'auteurs, de services conseils, d'organismes d'aide à la jeunesse, de ministères, répertoires d'événements culturels, sociaux, sportifs, régionaux ou nationaux, etc. L'ensemble des systèmes de classification raisonnée des ressources ;

3- **Documents de référence générale** : atlas, dictionnaires, Dictionnaire Visuel, lexiques des instruments de musique, des appareils sportifs, des termes techniques et scientifiques, etc., Bible, Coran, Torah, Védas, musées virtuels, grammaires, grimoires, bestiaires, herbiers, compendiums, encyclopédies⁶, anthologies, banques de fiches descriptives ou d'évaluation, index, thésaurus, ligne du temps, banques de questions, d'items, d'épreuves, tableau périodique, listes de personnages célèbres, biographies, bibliographies, etc. ;

4- **Banques de données ou d'œuvres protégées** : pictogrammes, images, images 3D, photos⁷, textes, romans, bandes dessinées, écrits religieux, moraux et éthiques, banques de sons, de vidéos, cahiers de chansons et comptines, partitions, œuvres musicales, pièces de théâtre, archives d'émissions de radio ou de télévision, articles de journaux, périodiques, webzines, dépêches d'agences, cotes de la bourse, données météorologiques, sismiques, économiques, hydrographiques, environnementales, cartes géographiques, historiques, sociologiques, industrielles, touristiques, cartes thématiques, fonds de cartes, synopsis, tableaux, lois et documents officiels, règlements sportifs, jurisprudence, manuels scolaires, guide du maître, bases de données statistiques, recensements, annuaires, etc. ;

5- **Applications de formation** : jeux éducatifs et ludo-éducatifs, jeux de rôles, cahiers à colorier, simulateurs, cahier à dessin interactif, applications d'auto-évaluation, etc. ;

6- **Applications scolaires et éducatives** : didacticiels (exerciceurs, tutoriels, démonstrateurs, calligraphes, simulations), cours à distance, devoirs, exercices, dictées interactives, mots croisés, mots cachés, énigmes, questions, problèmes, items,

épreuves, travaux pratiques, expériences de laboratoires, plan d'intervention personnalisé, outils d'auto-évaluation et d'évaluation, banques de fiches descriptives de scénarios pédagogiques, d'activités d'apprentissage, de cyberquêtes⁸, rallyes Web, simulation globale, romans virtuels et écriture collective, manuel ou cartable électronique⁹, etc.

Bibeau propose ensuite sept types de projet pédagogique possibles : télécorrespondance ou classe virtuelle, édition et publication, recherche et gestion documentaire, collecte, partage d'informations et télécollaboration, résolution de problème et laboratoire virtuel, apprentissage, études et formations à distance, projets thématiques et transdisciplinaires.

Mangenot (1998) a établi une classification des apports d'Internet à l'apprentissage des Langues. Nous résumons cette classification dans ce schéma récapitulatif :

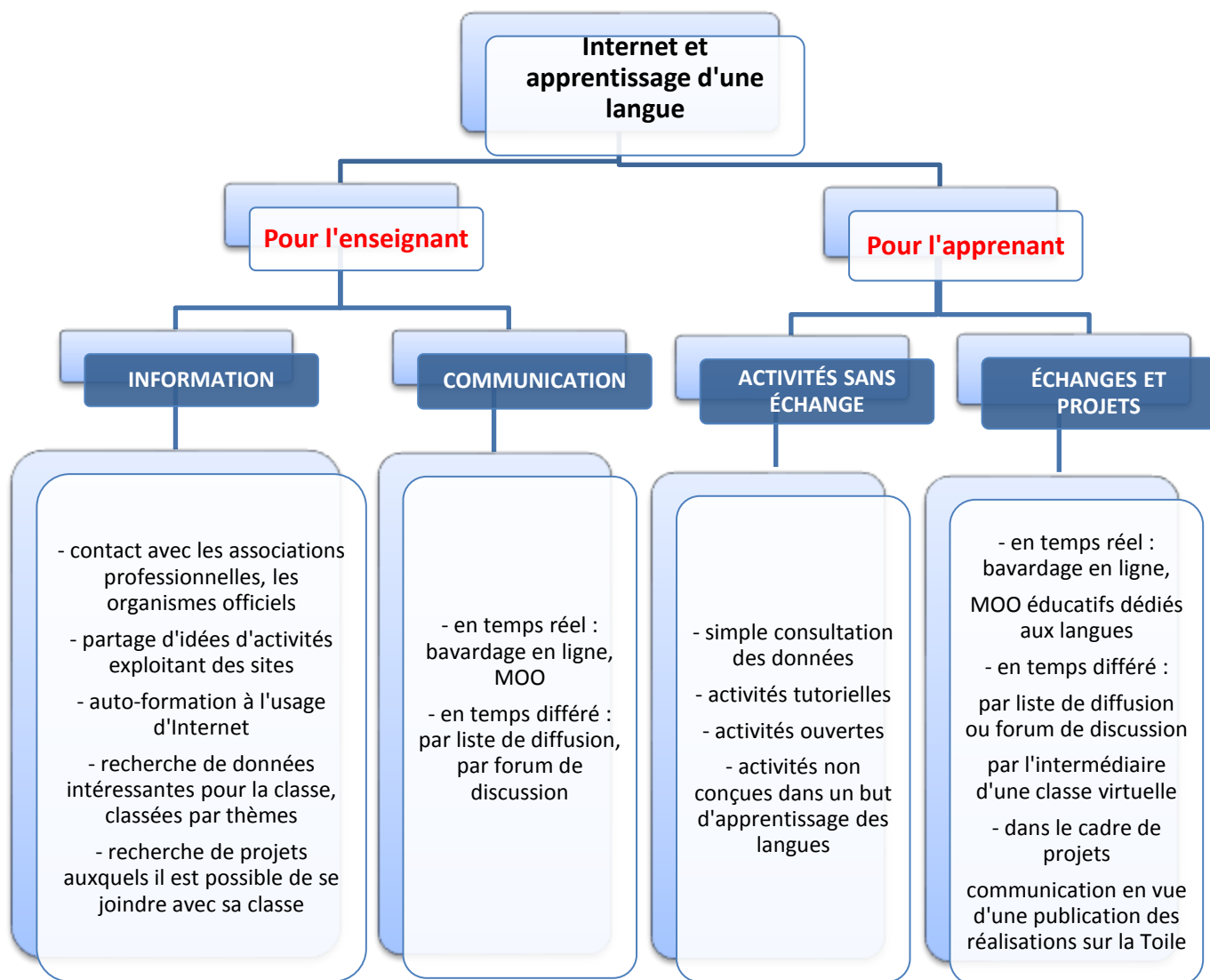


Figure 2. Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des Langues inspirée de Mangenot.

Comme nous l'avons déjà indiqué, les typologies sont nombreuses et leur utilité réside dans le fait qu'elles permettent de simplifier la multiplicité d'éléments et la complexité d'un phénomène. Dans notre situation, et pour les pédagogues, les chercheurs et les acteurs, les typologies des TIC appliquées en éducation peuvent donc s'avérer intéressantes à plus d'un titre : elles peuvent servir à analyser un nouvel usage des TIC en éducation par une comparaison avec les autres catégories de la typologie, à mieux comprendre le phénomène dans son ensemble, à jeter un regard neuf, à en

apprécier la complexité et la richesse, à apprendre des usages qui, au premier abord, semblent très différents ou, au contraire, à en distinguer certains qui semblent d'emblée très similaires, à rechercher de nouveaux critères de classification afin de trouver des principes organisateurs reflétant des approches éducatives nouvelles, etc. (Basque et Lundgren-Cayrol, 2003, p. 3).

L'étude des fonctionnalités et du potentiel des TIC permet de rendre l'approche pédagogique plus efficace et l'application plus aisée. Elle permet aussi de choisir à bon escient l'outil en fonction de l'objectif pédagogique et de la tâche. La nouveauté d'un outil ou d'un logiciel ne garantit pas son efficacité dans une activité donnée. Ce sont la pédagogie, la maîtrise et le choix de l'outil qui ont le plus grand rôle.

Parmi les typologies proposées au cours des trente dernières années, Basque et Lundgren-Cayrol en présentent 24 dans leurs travaux. Ils les classent dans ce schéma :

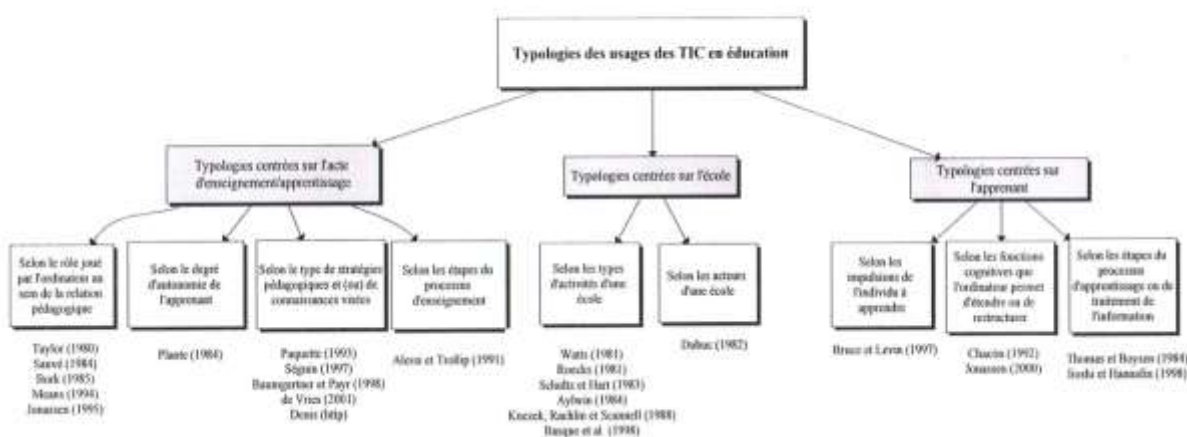


Figure 3. Une typologie des typologies des usages des « TIC » en éducation. (Basque et Lundgren-Cayrol)

À ce stade, il nous semble important de faire un tour d'horizon rapide de la didactique du français et de l'évolution des méthodes d'enseignement du FLS, et de comprendre comment les technologies ont accompagné celui-ci.

François Demougin (2008) explique que l'enseignement-apprentissage des langues a connu une évolution sensible, dont rend compte le Cadre Européen Commun de Référence (CECR), évolution qui s'inscrit dans un cheminement historique voyant se succéder des méthodes fondées sur des conceptions différentes de la langue 2. Le tableau ci-dessous fait état des trois méthodes successivement utilisées :

APPROCHES	CONCEPTION DE LA LANGUE	COMPÉTENCES VISÉES
Méthode audiovisuelle	= ensemble de structures permettant un apprentissage par répétition	Linguistiques « pré-communicatives » à travers des activités de compréhension et de production orales guidées (l'écrit étant un « oral scripturé » comme le souligne Danielle BAILLY - 1997).
Approche communicative et cognitive	= moyen de communication authentique, outil à maîtriser	Linguistiques et fonctionnelles à travers des activités langagières de réception et de production, à l'oral et à l'écrit. Réflexion sur la langue, l'apprentissage, la culture à travers des activités de conscientisation.
Approche actionnelle européenne (ce que Christian PUREN (2002) appellerait « une perspective co-actionnelle co-culturelle »)	= moyen d'interaction sociale	Linguistiques (lexicales, grammaticales, sémantiques, phonologiques, orthographiques) ; sociolinguistiques (marqueurs linguistiques de relations sociales, conventions de politesse, expressions de sagesse populaire, différences de registres, dialectes et accents) ; pragmatiques (compétence discursive, compétence fonctionnelle) à travers des activités langagières de réception, production, interaction, médiation (à l'oral et à l'écrit).

Tableau 5. Tableau des trois méthodes successives utilisées dans l'enseignement des langues

Aujourd'hui, l'approche par l'action proposée par le CECR comme prolongement de l'approche communicative consiste à considérer la langue comme objet social, comme moyen et non pas comme une fin en soi qui sera notée en examen.

Christian Oliver déclare : « L'idée de perspective actionnelle vise essentiellement à *préparer* à agir dans la vie réelle, elle propose pour cela des tâches pédagogiques et des tâches proches de la vie réelle. Cette didactique prévoit certes de faire agir l'apprenant (généralement avec d'autres apprenants), mais surtout dans des tâches ressemblant à celles qu'il pourra être amené à conduire plus tard, des tâches qui sont "des reflets" de la vie réelle (reflecting real-life) » (Ch. Oliver, 2010, p. 264).

Desmarais (1998) confirme que les technologies dans l'enseignement des langues se sont raffinées et ont évolué, mais leurs premiers usages se faisaient dès 1658 avec Comenius et ses images de l'Orbis pictus qui servaient à véhiculer la signification. Tout d'abord, les technologies visuelles ont pris la forme d'images, de

caractères imprimés, d'affichages, etc., puis sont apparus le rétroprojecteur, les technologies sonores, audiovisuelles et informatiques, etc.

Depuis longtemps, la technologie a accompagné l'apprentissage des langues étrangères : « L'apprentissage des langues vivantes est l'un des domaines auquel on a le plus – et le plus tôt – cherché à appliquer l'outil informatique. Cela s'explique sans doute à la fois par la croissance exponentielle de la demande sociale d'apprentissage des langues et par une certaine tradition d'autodidaxie dans ce domaine ; une autre raison moins positive pourrait être que la vision de l'apprentissage des langues, jusque vers la fin des années soixante-dix, était très behavioriste et s'accommodait donc bien avec des applications de type “drill and practice” (exercices structuraux) que l'on réalisait au début de l'informatique éducative » (F. Mangenot, 2002, p. 129).

Aujourd'hui, le désir d'exploiter les TIC tient au fait qu'elles permettent la collaboration, la communication, et l'échange entre les groupes, ce qui favorise d'une part l'établissement des relations professionnelles et personnelles, et d'autre part l'enseignement des langues dans une approche actionnelle.

Laferrière, Bracewell et Breuleux (2001) remarquent que les processus de coopération et de collaboration en classe s'accroissent avec le travail en réseau : « Plusieurs outils technologiques sont orientés vers la communication et favorisent l'établissement de relations personnelles » ; « Les TIC font plus que fournir des moyens de création ou de communication aux groupes existants : elles permettent l'établissement de groupes de travail qui, pour des raisons d'éloignement, n'aurait jamais vu le jour » (p. 80).

Pour Campos et Laferrière (2002), « la communication bidirectionnelle permise par les outils technologiques, tels les forums de discussion électroniques, suscite la constitution de communications virtuelles qui peuvent s'organiser autour d'un projet d'apprentissage ou d'une démarche de résolution de problèmes ».

Isabelle Barrière (2006), quant à elle, déclare : « D'un point de vue purement pédagogique, l'intégration d'Internet en cours de langue permet à l'apprenant d'être en contact avec des documents réels reflétant donc la culture et la langue telle que vécue et utilisée... Cette mise en contact avec une réalité sociale de la langue ne peut être que motivante. Il ne s'agit plus d'apprendre une langue des livres mais bel et bien une langue utilisée et pratiquée à des fins de communication. L'ordinateur, vecteur de

l'apprentissage a un rôle désinhibant contrairement au tableau noir, qui a toujours une action paralysante sur les apprenants, quel que soit leur âge... Le poste informatique rend l'apprentissage vivant, il répond aux commandes de l'apprenant et ne peut émettre une quelconque critique sur le discours produit ».

Si nous observons l'évolution de l'enseignement-apprentissage des langues, nous pouvons comprendre dans quelle mesure les TIC sont au service de ce processus. Les méthodes, les contenus et les objectifs de l'enseignement des langues se sont modifiés de façon à ce qu'il soit facilité et adapté au nouveau monde.

Defays annonce : « Tout compte fait, les TICE mettent seulement de nouveaux outils à la disposition des acteurs de l'enseignement-apprentissage des langues, et leur grand succès représente seulement une phase à la suite de nombreuses autres innovations et mutations dans l'histoire de la didactique des langues. On peut à ce titre établir un parallèle avec l'époque des premières méthodes audio-orales et audio-visuelles, qui combinaient la psychologie behavioriste et la linguistique structurale, et qui profitaient des progrès techniques des laboratoires de langues, pour développer une pédagogie par conditionnement, alors que nous sommes en train d'assister à l'essor d'une pédagogie actionnelle, qui associe quant à elle la psychologie cognitive, la linguistique pragmatique et le perfectionnement et le déploiement des TICE. Dans les deux cas, on a parlé de révolution didactique... » (J.-M. Defays et A. Mattioli-Thonard, 2012).

Les TIC peuvent servir à la mise en place de l'approche actionnelle de l'apprentissage des langues. Cette approche, qui repose sur le principe de la tâche communicative et langagière, et sur l'action sociale, met en avant l'apprentissage collaboratif. L'approche actionnelle alliée à Internet permet de "faire faire" aux apprenants des tâches en utilisant la langue. Celle-ci n'est plus l'objet de l'apprentissage, mais bien un outil pour atteindre des objectifs précis. Un de ces objectifs peut être le développement d'une compétence interculturelle, mais aussi et avant tout celui d'une compétence de communication sociale. L'utilisation de moyens d'échanges synchrones et asynchrones entre apprenants, entre apprenants et enseignants, entre apprenants et francophones ne peut que renforcer la création de liens sociaux et favoriser les échanges interculturels.

À travers ses travaux de recherche et d'analyse approfondie des technologies éducatives dans l'enseignement des langues, Lise Desmarais, en 1998, montre dans son livre comment les technologies permettent de développer des habilités de compréhension de l'oral, d'expression orale, de production écrite et de lecture, les quatre composantes fondamentales de l'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde. La synthèse qu'elle a élaborée en matière de technologies dans l'enseignement des langues étrangères nous semble riche, claire et détaillée, puis basée sur des cadres théoriques et des recherches pratiques nombreuses et exhaustives. Il ne s'agit pas uniquement d'expliquer les bienfaits et les limites d'une technologie éducative, et d'explicitier son exploitation didactique, mais aussi de donner un aperçu historique permettant de mieux comprendre son évolution et de situer son impact à travers le temps. Nous éprouvons un grand intérêt pour l'analyse des technologies éducatives réalisée par Desmarais en fonction des compétences linguistiques. Il n'est pas anodin de s'appuyer sur ce travail, intéressant selon nous parce qu'il convoque l'expérience de Desmarais à la fois en didactique des langues et en création d'outils multimédias à des fins d'enseignement des langues.

En tenant compte du caractère évolutif des TIC et de la venue exponentielle et constante de logiciels, outils, et supports, nous apportons d'autres éclairages plus récents, en nous référant à d'autres chercheurs, même si les usages et les fonctionnalités de base des technologies éducatives resteront quasiment les mêmes. Une fois que l'enseignant ou le formateur s'est approprié son environnement technologique de travail, il saura s'adapter et gérer cette évolution constante et cette richesse de produits.

Nous débutons par l'analyse didactique des technologies que Desmarais a menée en fonction des habilités linguistiques, à savoir la compréhension auditive, l'expression orale, la communication, la production écrite et la lecture.

La compréhension auditive est une compétence qui commence à prendre de l'ampleur avec l'apparition de l'approche communicative, qui s'est intéressée également à l'utilisation des documents authentiques et à la spécificité des tâches langagières de compréhension et de production. Auparavant, les méthodes audio-orales, structuro-globales-audio-visuelles et situationnelles accordaient une priorité à l'oral et aux activités de production. Les principales ressources susceptibles de

développer la compréhension auditive, nous les présentons ci-dessous en montrant l'apport de chacune :

- Les ressources audio : « les enregistrements audio font partie intégrante des méthodes d'enseignement des langues » (Desmarais, 1998, p. 20). À partir des enregistrements audio, on vise le développement de la compréhension auditive avec des exercices lacunaires, des dictées, des questions ouvertes sur le contenu de l'enregistrement (p. 22).
- Les ressources audio-visuelles (films, télévision, vidéo...) : « les documents vidéo, tout comme les documents audio, permettent aux apprenants de se familiariser avec divers accents, élément nécessaire au développement de la compréhension... grâce à des indices favorisant la compréhension et une contextualisation de la langue dans un cadre précis, la vidéo fournit un support visuel qui facilite l'acquisition du vocabulaire, point d'ancrage de la compréhension »... l'accès que propose la vidéo aux informations culturelles permet aux apprenants de se familiariser avec les us et les coutumes du pays et de relier les registres de langue utilisés au statut social des interlocuteurs » (Desmarais, p. 30-31).
- Le laboratoire de langues : l'avantage de l'utilisation du laboratoire est que l'apprenant travaille à son propre rythme et qu'il a toute la flexibilité d'exploiter les documents.
- Les supports informatiques : leurs avantages pour le développement de la compréhension auditive sont :
 - La présentation multimodale (texte, son, vidéo), facilitant l'accès au sens ;
 - L'enseignement individualisé avec des branchements correspondant aux difficultés des apprenants ;
 - Des rétroactions immédiates appropriées aux réponses des apprenants ;
 - L'accès à des options : glossaire, dictionnaire, lien hypertexte pour l'accès à d'autres sources... ;
 - La gestion des résultats ;
 - Le relevé et la mise en mémoire des parcours.

« Grâce à une sélection judicieuse des documents, à une présentation adéquate et à une pédagogie adaptée, on tirera profit de ces moyens éducatifs ».

L'expression orale : L'ensemble de ces technologies et outils éducatifs offrent à l'apprentissage des exercices de prononciation, d'acquisition lexicale, grammaticale et syntaxique, d'organisation de la structure et du contenu de sa présentation. En même temps, l'apprenant, en se servant des TIC, s'exécute et met en œuvre ses habilités. Il s'auto-évalue au fur et à mesure de sa production et fait les ajustements qu'il juge nécessaires ou qui lui sont suggérés par ses interlocuteurs. Plus particulièrement, les supports informatiques et l'ordinateur permettent le développement de la prononciation et de l'intonation grâce à la carte vocale couplée à un analyseur de parole et à un microphone. Il s'agit aussi de didacticiels visant l'apprentissage de la prononciation et mettant l'accent sur la phonétique articulatoire, etc...

Quant à **la communication**, nous avons les supports informatiques, proposant des applications informatisées et des logiciels ayant pour but de développer l'expression orale et écrite, et ensuite la communication de la production linguistique.

La production écrite : Les possibilités qu'offrent le traitement de texte et son intégration relativement facile aux programmes d'enseignement en font un outil privilégié pour l'enseignement de la production écrite. Au traitement de texte se sont ajoutés d'autres outils technologiques, comme les gestionnaires d'idées qui servent à la planification, les outils d'aide à l'écriture, les correcteurs orthographiques, les analyseurs de texte, les dictionnaires informatisés, qui peuvent être mis à profit aux étapes de préécriture, d'écriture ou de révision.

La lecture : « Bisailon (1995) rappelle que la compréhension d'un texte en L2 est liée au savoir lexical, sous-composante principale de l'habilité à lire » (Desmarais, p. 102). Grâce à l'hypermédia, l'apprenant a accès à diverses sources, telles que la définition d'un mot, une note culturelle, une traduction, un exemple d'utilisation dans un autre contexte, une séquence vidéo... et par la suite, on favorise chez lui l'acquisition du lexique par la construction de réseaux sémantiques. De surcroît, il existe des applications qui visent spécifiquement le développement des stratégies de lecture, comme le balayage, l'écrémage, l'utilisation du contexte, la lecture critique...

Après avoir exposé une analyse des technologies en fonction des compétences langagières, nous mettons en lumière les outils les plus intégrés dans les classes et ceux encore en émergence et dont les usages ne sont pas encore stabilisés.

L'ordinateur

L'usage de l'ordinateur individuel transforme les pratiques. L'introduction de l'ordinateur individuel modifie de façon très nette le comportement et, dans certains cas, les résultats des élèves... Il est certain que les actions organisées avec le portable provoquent des situations d'apprentissage différentes, permettant de varier les activités. En y introduisant de la nouveauté, de la qualité, de la souplesse, la recherche est facilitée, la production de documents multimédias est aisée, il devient facile de comparer, d'interroger les sources, de simuler, de créer, de corriger, de stocker, etc. (Cathala et Saint-Germain, 2012, p. 115).

Le TNI

Il occupe une grande place dans notre analyse parce qu'il est l'outil qu'on intègre le plus dans les classes.

Wagner annonce : « Les TIC permettent de faire entrer le monde extérieur dans les salles de classe et de traiter de sujets d'actualité en exploitant des documents (texte, audio, vidéo) authentiques. Pour ceux qui s'en servent, elles apportent une plus-value. Un TNI par exemple ne remplace pas uniquement un tableau noir, mais réunit en lui également les fonctionnalités d'un projecteur, d'un haut-parleur, d'un lecteur de CD ou de DVD et permet de sauvegarder des résultats, puis de les réutiliser. » (Jürgen Wagner, 2013)

Serge Priniotakis (2010) explique l'adéquation entre le changement de modèle pédagogique préconisé par le CECR et les activités que rendent possibles les TNI, en rappelant brièvement les nouvelles implications de la perspective actionnelle. Celle-ci consiste à organiser l'apprentissage par tâche : «

- La centration sur le groupe plutôt que sur l'individu (dimension collective : on ne parle plus d'apprenant mais d'acteur social) ;
- Le retour à des situations réalistes plutôt qu'à des situations imaginaires ou relevant de l'ordre du faire-semblant ;

- Des processus de prise de décision collective immédiats et non plus subordonnés à l'intégration d'éléments linguistiques ;
- Une évaluation qui ne s'effectue plus sur les seuls critères d'efficacité de la transmission de l'information, mais sur l'accomplissement de la tâche. »

Priniotakis explique comment le TNI offre des réponses pédagogiques adaptées à la centration sur le groupe, au retour à des situations réalistes, au processus immédiat de prise de décision collective, et à la réalisation effective d'une tâche.

Malgré le fait que le TNI soit un outil frontal, il apparaît parfaitement adapté à une utilisation en grand groupe. En effet, intrinsèquement, le TNI collecte, centralise et renvoie vers la classe (fait partager) les ressources, de sorte que c'est en groupe que son utilisation paraît être la plus pertinente. Intégrant tous les médias, il est à lui seul une source d'informations au service du groupe.

Concernant le retour à des situations réalistes, le TNI peut être utilisé comme source d'information (moteur de recherche sur Internet...), il dispense des données réelles. Il est à la fois un support de partage des documents et un moyen d'organisation des étapes (micro-tâches, documents intermédiaires...) conduisant à la réalisation de la tâche.

Et puisque la perspective actionnelle ne considère pas la langue comme une fin en soi, et parce qu'elle fait appel à un ensemble plus vaste que les compétences langagières pour la réalisation d'une tâche, et intègre des stratégies dès la conception du projet, le TNI semble un support capable de les canaliser.

Quant à la réalisation effective d'une tâche, le TNI permet à l'élève, avec les autres, d'opérer des tris dans les documents, de les sélectionner afin d'en extraire les informations pertinentes pour la tâche et, au bout du compte, de les intégrer dans le projet. Dans ce cas, le TNI agit comme un outil de sélection d'un grand secours.

Parmi les avantages et les opportunités pédagogiques que le TNI peut offrir, Priniotakis explique les suivants :

- Le TNI permet de travailler sur des documents déclencheurs ;
- Le TNI se prête particulièrement à un travail de compréhension orale et écrite ;
- Le TNI facilite la découverte, l'émission des hypothèses et la conceptualisation linguistique.

Les tablettes

Pour l'apprenant, l'utilisation de la tablette, en dehors de l'attraction actuelle pour le support, conduit à découvrir de nombreuses possibilités de prolonger le cours en dehors de la classe et contribue donc à son autonomie. Pour l'enseignant, se positionner dans l'innovation face à ses apprenants donne une image dynamique de lui-même et de la matière enseignée ; il place résolument le contenu de son cours dans le monde d'aujourd'hui.

Les principaux avantages didactiques de la tablette sont les suivants :

- Une intégration adaptée à l'espace de la classe ;
- Une utilisation ponctuelle et ciblée ;
- Des modalités de travail variées ;
- La mise en œuvre d'une pédagogie de projet ;
- L'utilisation d'une application de laboratoire de langue mobile ;
- La création de projets numériques simples et complexes (Boiron, Thapliyal, Zimmert, 2014).

Le livre numérique

Karsenti (2014) tire des résultats préliminaires d'une enquête réalisée auprès de plus de 100 jeunes du secondaire et d'une revue exhaustive de la littérature scientifique, 25 avantages du livre numérique.

Le livre numérique possède des avantages cognitifs, affectifs, sociaux et autres, que Karsenti tient à détailler. Sur le plan cognitif, le livre numérique favorise l'interactivité, l'accès en tout temps et tout milieu à la lecture, la facilité de comprendre et d'acquérir le vocabulaire, la prise de notes, la recherche, la lecture à voix haute, l'individualisation, la mise à jour et l'actualisation des contenus par les éditeurs, la variété et l'organisation. Les jeunes passent plus de temps à lire des textes numériques. Enfin, c'est un « tout-dans-un » : « les jeunes ont à maintes reprises souligné l'aspect pratique de la lecture sur tablette, où tout est là : dictionnaire, moteur de recherche, image, son, etc. » (Karsenti, 2004)

En ce qui concerne les avantages affectifs, les élèves sont plus intéressés par la lecture en utilisant le livre numérique. Ils la trouvent agréable et stimulante. En même temps, plusieurs paramètres du livre numérique peuvent être adaptés au goût des jeunes, comme la luminosité, la police de caractères, etc.

Sur le plan social, le livre numérique permet le partage, le réseautage, et la collaboration.

Quant aux autres avantages, outre leur portabilité, les livres numériques représentent, à moyen terme, des économies substantielles. Ils ont moins d'impacts négatifs sur l'environnement.

Le web 2.0

Il regroupe un ensemble d'outils en évolution : blogue, wiki, réseaux sociaux, messageries instantanées, forums, espaces de discussion, sites de partage de documents, mash-ups, flux RSS, lecteurs de flux et agrégateurs, sites de partage de signets, mondes virtuels et jeux en réseau.

Le web 2.0 permet l'émergence de quatre formes d'apprentissage induites par la pénétration d'Internet et du web 2.0 dans les pratiques sociales : l'apprentissage fondé sur la recherche et la gestion d'informations, la collaboration, les interactions et la co-construction de savoirs, la publication et l'apprentissage, l'apprentissage et la mobilité. Ces nouvelles formes d'apprentissage relèvent du paradigme cognitivo-socio-constructiviste.

Chaptal (2007) annonce que le web collaboratif est très promoteur : « Qu'on l'appelle web 2.0, web collaboratif ou "social networking" pour sacrifier à la mode, l'orientation présente en direction des usagers, enseignants (et élèves) créant des contenus et les partageant avec leurs pairs, rejoint les attentes profondes des éducateurs. Le vieux rêve des pionniers des technologies éducatives est en passe de devenir réalité ».

Quant à Isabelle Barrière (2006), elle explique que l'utilisation d'Internet en cours de langue permet de sortir du cadre de la classe, d'avoir accès à de nouveaux horizons, de s'évader en quelque sorte dans la langue. La découverte culturelle devient un prétexte à la pratique langagière. Par la découverte de sites et de documents non didactiques, les stéréotypes sont combattus et la langue retrouve son rôle de véhicule

culturel, dans la mesure où langue et culture sont fondamentalement liées. Cette exposition à une langue utilisée hors contexte scolaire ou universitaire ne peut que faire prendre conscience de ce qui doit être l'unique but de l'apprentissage d'une langue étrangère : la communication et non plus la réussite à un examen.

D'après Dumont (2007), « les compétences sollicitées par le travail collectif ne sont pas innées, elles s'acquièrent progressivement par les étudiants, notamment par le biais :

- De mises en situation d'apprentissage favorisant le travail collectif et adaptées à la nature même de la formation ou de la discipline ;
- Un accompagnement méthodologique et organisationnel ;
- Une orientation dans le choix des outils de communication ».

Ducate et Lomicka (2008) montrent l'intérêt particulier que le blog peut revêtir dans une classe de langues, notamment en favorisant la visite d'autres blogs de cultures différentes, et en créant des liens entre blogs.

Enfin, Narcy-Combes, cité par Brodin (2007), affirme que le potentiel des TIC n'est pas encore pleinement utilisé. Les usages pédagogiques sont souvent en deçà de ce que permettent ces technologies. C'est à la fois une question de temps disponible, de réflexion théorique, d'investissements de différente nature, mais aussi beaucoup d'imagination pédagogique. Couplée à une profonde rigueur théorique, c'est de cette imagination pédagogique qu'il convient d'attendre un véritable renouvellement des pratiques pédagogiques à la hauteur des enjeux de l'apprentissage des langues avec les TIC... Il est regrettable qu'elle fasse peut-être encore plus défaut que la réflexion théorique.

Chapitre 2. La formation continue aux TIC des enseignants : entre professionnalisation, réflexivité, compétences et apprentissage pratique

Le rôle de l'enseignant dans le processus éducatif est crucial, et il s'avère essentiel de le valoriser. L'enseignant peut intervenir, non seulement auprès de

l'apprenant, mais aussi auprès de tout le personnel et de tous les acteurs éducatifs. Le corps enseignant constitue la clé de voûte du système éducatif. L'équité et l'efficacité de l'enseignement dépendent en grande partie des capacités et des efforts de l'enseignant. Aujourd'hui, avec l'évolution des sociétés, on exige davantage de la part des établissements scolaires, et bien évidemment de la part des enseignants. Le rôle de l'enseignant est en pleine mutation. Le rôle dévolu à l'enseignant actuellement, consiste à assumer, outre l'enseignement et le travail auprès de l'élève, des responsabilités concernant les programmes scolaires, les parents, et les partenaires éducatifs.

En réaction à ces mutations, la formation des enseignants a occupé une place importante dans les agendas politiques. Cette formation a connu des réformes depuis plus d'une trentaine d'années, et souvent en s'inscrivant dans une stratégie de professionnalisation. La réforme de la formation des enseignants est devenue un phénomène international.

La professionnalisation des enseignants est un enjeu majeur pour toute société. La formation professionnalisante des enseignants permet à toute société de répondre aux exigences d'aujourd'hui, et de faire avancer l'école. Aujourd'hui, on considère l'acte d'enseigner comme un acte professionnel, et on exige de la part de l'enseignant de posséder des capacités intellectuelles, sociales et humaines, ainsi que des compétences. Il doit être capable de résoudre des problèmes, et de faire preuve de créativité et d'innovation. D'où la nécessité de développer chez lui, au-delà des méthodes et des techniques, une pratique réflexive, et de lui accorder une liberté d'action qui l'aideront à s'engager dans la réflexion collective et à participer à la recherche et à la prise de décision. L'un des principaux vecteurs de la professionnalisation des enseignants est la formation continue. Elle est indispensable pour les enseignants en service, car elle leur permet de développer leurs compétences, leurs qualifications et leur expérience. Elle leur sert aussi de moyen pour apprendre les méthodes et règles en vigueur afin de mettre à jour leurs pratiques.

Dubar définit la formation continue d'une façon générale, et explique ses enjeux : « la formation continue est devenue une dimension essentielle des mutations en cours dans tous les pays industrialisés. Qu'il s'agisse d'accroître la compétitivité des entreprises, d'accompagner les restructurations industrielles ou de lutter contre le

chômage, la formation intervient sous des modalités très diverses, pour tenter de répondre aux multiples problèmes engendrés par ces mutations » (Dubar, 2004, p.3). Aussi les sociétés industrialisées ont-elles mis en place une nouvelle forme de formation, celle de la formation continue qui va, selon les termes du préambule de la loi de juillet 1971, « permettre l'adaptation des travailleurs au changement des techniques et des conditions de travail » (Dubar, 2004).

L'étude de la formation continue aux TIC nécessite l'étude des concepts de professionnalisation, de réflexivité et de l'apprentissage pratique, qui se trouvent en étroite corrélation. Nous passons en revue quelques théories sur la formation des enseignants, et plus particulièrement sur la formation continue et la formation aux TIC. Nous explorons aussi les débats actuels sur la professionnalisation des enseignants, et la pratique réflexive. Ainsi, nous présentons le cadre théorique, relatif à la formation, en nous appuyant sur ce que nous avons retenu des multiples chercheurs et études recensés.

2.1. La formation continue

Les modifications subies dans le monde éducatif imposent de nouvelles réalités. Au niveau du métier d'enseignant, de nouvelles prises de responsabilités de la part de l'enseignant exigent de lui un nouveau profil. Paquay et Wagner parlent du changement du rôle de l'enseignant et insistent sur son nouveau rôle social :

*Tout qui intervient dans des écoles en rénovation peut constater que le métier d'enseignant change. Il consiste de plus en plus en une insertion dans des projets communs soit en groupes, soit au niveau des établissements (Bourgeois, 1991). Ce qui implique un engagement comme « **acteur social** » au niveau local. Est acteur social l'enseignant engagé dans des projets collectifs (classe-atelier, classe-entreprise, projet en interdisciplinarité, participation constructive à des dispositifs communs d'évaluation, etc.), mais aussi l'enseignant engagé dans des débats pour définir un projet d'établissement et participer à sa gestion (Grootaers & Tilman 1991) (Paquay et al., 2012, p.188).*

L'enseignant fait face aujourd'hui à de nouvelles méthodes d'apprentissage, à une nouvelle génération d'apprenants, de nouvelles exigences institutionnelles et pédagogiques, à de nouveaux chemins de savoir. D'où la nécessité de la formation

continue des enseignants. En fait, la nécessité de la formation continue est proclamée de nos jours dans toutes les professions, et le développement et la modernisation des compétences deviennent à la fois un droit et un besoin. « Dans toutes les professions, la formation est un enjeu pour les employeurs et pour les organisations syndicales. La formation continue concerne directement les professionnels en place. D'elle dépend désormais, pour une part, leurs chances de promotion ou de mobilité. La formation initiale les touche différemment : son évolution commande le vieillissement ou la dévalorisation de leurs propres qualifications aussi bien que l'image globale de la profession » (Perrenoud, 1994 a, p.64).

2.1.1. La formation continue en tant que situation d'apprentissage

Avant d'aborder la conception des formations continues, il est utile, pour tout formateur, d'étudier le métier d'enseignant, ainsi que les contraintes et la complexité des pratiques enseignantes, et l'évolution pédagogique auxquelles se heurte l'enseignant. Il est également important pour tout formateur, et avant de s'engager dans la conception des formations, de comprendre le phénomène et les conditions d'apprentissage. Nous tâchons donc de présenter les deux conditions préliminaires pour la conception d'un dispositif de formation continue : le phénomène d'apprentissage, et la réalité du métier d'enseignant.

L'apprentissage est un processus long, qui ne s'arrête ni à un âge quelconque ni à un stade quelconque. Develay écrit : « on n'a jamais définitivement appris et on peut continuer à apprendre ce que l'on pensait avoir acquis » (Develay, 1994, p.18).

Nous percevons la situation de formation continue comme une situation d'apprentissage. Et l'enseignant est un apprenant qui a déjà développé une expérience et des habilités. L'enseignant possède son rythme et son style d'apprentissage. Par conséquent, la formation doit tenir compte de ces éléments. Pour qu'il y ait apprentissage, il est utile de favoriser le transfert. Et pour réussir l'apprentissage, il est important de favoriser toutes les conditions nécessaires à ce phénomène. L'enseignant en formation est un apprenant qui a besoin des conditions favorables à son apprentissage, ainsi que d'une prise en compte de son expérience. Marc Durand avance :

Un stage de formation continue d'enseignants est par définition, doublement indexé à l'apprentissage. Au premier chef parce que, à l'image de tous les stages de formation continue, il vise de la part des stagiaires la découverte de nouvelles pratiques ou le perfectionnement d'habilités déjà acquises, donc des apprentissages. En second lieu parce que, s'agissant d'enseignants, ces apprentissages sont dirigés vers, finalisés par, l'apprentissage des élèves et prennent une signification par rapport à cela. (Carlier, Renard et Paquay, 2000, p.48)

Tout apprenant, jeune ou adulte, possède ses propres mécanismes et ses propres représentations de l'apprentissage. Au XXI^e siècle, il s'agit d'apprendre à apprendre. Vu l'évolution constante du monde, l'être humain n'arrête pas d'apprendre et d'évoluer. Il apprend en autonomie et avec autrui. Il apprend de plusieurs façons. Selon Develay, l'apprentissage se réalise de plusieurs manières : « On peut apprendre en imitant ou en résolvant un problème, par inférences et analogies, on peut apprendre seul ou en équipe, on peut apprendre en expérimentant, en manipulant ou en recherchant de suite une conceptualisation abstraite, un modèle » (Devalay, p.21).

Dans le même ordre d'idées, Pierre Pastré affirme que l'être humain est capable d'apprendre tout au long de sa vie, car « aussitôt qu'il y a activité, il y a apprentissage » (Bourgeois et Chapelle, 2011, p.109). Et il explique l'apprentissage ainsi : « les formes que prend l'apprentissage sont infiniment variées : on apprend des savoirs, mais on apprend aussi des gestes, des procédures ou des modes opératoires, des manières de communiquer, de gérer ses ressources, de ressentir ses émotions » (Bourgeois et Chapelle, p.109).

L'apprentissage est un phénomène complexe. L'enseignant en formation est un élève qui apprend. Develay confirme que l'apprentissage est un processus ardu : « apprendre, *un processus difficilement accessible à la conscience du sujet...* pour comprendre comment j'apprends, il convient que j'apprenne et que je me regarde apprendre, que je fasse et que je me regarde faire... nous insistons sur l'importance des activités qui permettent aux élèves d'analyser leurs processus, leurs procédures, leurs stratégies pour en identifier des caractéristiques, les invariants susceptibles d'être transférés à de nouvelles situations » (Develay, p.18). D'où l'importance d'aider les enseignants en formation à développer des capacités d'analyse des apprentissages et des pratiques. L'analyse leur permet de prendre conscience de leur apprentissage.

D'après Léopold Paquay, « l'analyse des pratiques professionnelles n'est pas seulement utilisée dans une perspective de recherche. Du fait qu'elle favorise la prise de conscience par la verbalisation dans un contexte social, elle est également utilisée dans une perspective de formation. *Elle constitue un lieu privilégié d'apprentissage surtout pour des métiers de l'humain, complexes, relationnels et pour lesquels il n'existe pas de corps de savoir de référence communément admis* » (Bourgeois et Chapelle, 2011, p.117).

Nous revenons sur ce concept et l'expliquons dans les pages qui suivent.

Parmentier (2014, p.43) distingue le phénomène d'apprentissage d'un adulte et celui d'un enfant. Il explique que l'adulte n'a pas la même souplesse intellectuelle ni la même capacité d'adaptation que les plus jeunes à cause du vécu, l'âge, les contraintes et les responsabilités qui les caractérisent. En formation auprès d'adultes, on intervient sur des représentations déjà et en partie forgées, avec des enfants on forge des représentations initiales. Toutefois, cela dépend d'un adulte à l'autre. Cette réflexion le mène à annoncer que l'adulte accepte moins les idées toutes faites et, moins naïf, il a besoin d'être convaincu car il aurait un esprit moins malléable et plus de préjugés. L'adulte dispose d'une expérience, sur laquelle on peut s'appuyer, et d'un esprit critique plus développé.

D'après Michel Develay, pour qu'il y ait apprentissage il faut favoriser, outre l'analyse des apprentissages, le transfert de ceux-ci. Le transfert est une condition primordiale pour le phénomène d'apprentissage et de formation, car « un apprentissage réussi est un apprentissage transférable » (Develay, p.18).

M. Frenay et D. Bédard définissent le transfert comme suit : « La capacité pour toute personne de réutiliser ce qu'elle a appris à un autre moment ou autre lieu représente une problématique de plus en plus préoccupante, ce que les psychologues de l'éducation appellent le transfert des apprentissages. C'est le lot de tout programme de formation initiale ou continue, qu'il soit organisé dans l'espace scolaire, l'espace d'éducation ou de formation » (Bourgeois et Chapelle, 2011, p.122).

Par ailleurs, ils dégagent à partir de plusieurs courants d'apprentissage quatre conceptions différentes du transfert. D'après eux, l'étape primordiale dans le transfert est de reconnaître qu'une tâche partage des éléments avec une autre. Il faut, en

formation, favoriser la concordance entre le contexte d'apprentissage et celui de mobilisation des connaissances. En bref, ils affirment : « nous définissons le transfert des apprentissages comme la capacité qu'a un apprenant de résoudre de nouvelles situations en mobilisant les connaissances apprises antérieurement dans des situations différentes »(Bourgeois et Chapelle, p126). Ils expliquent que pour assurer un transfert efficace des apprentissages, l'apprenant doit posséder les connaissances de base utiles au contexte de transfert. Et pour assurer le transfert des connaissances, il faut en faire une partie intégrante de l'enseignement et de l'apprentissage, quelle que soit la discipline et quel que soit le programme d'études (Bourgeois et Chapelle, p.127).

Develay fait également référence à une troisième condition favorisant la réussite de l'apprentissage : l'action et la pratique.

Évelyne Charlier cite Yinger (1977) et précise que « pour lui, l'apprentissage n'est possible que dans la pratique. Celle-ci met l'enseignant en contact avec des connaissances qui ne sont pas disponibles ailleurs. Elle lui permet d'appréhender des conduites, des routines en situation, c'est-à-dire dans les circonstances et au moment où elles sont efficaces. Elle permet aussi d'en vivre les résultats. Cet apprentissage dans l'action suppose de la part de l'enseignant un positionnement d'acteur (*insider*) : il peut agir sur les situations, les modifier en expérimentant de nouvelles conduites plutôt que de les subir. Ceci suppose des attitudes spécifiques telles que :

- Accepter de faire des erreurs ;
- Considérer l'erreur comme inhérente à l'apprentissage ;
- Gérer des incertitudes » (Paquay et al., p.128).

La quatrième condition pour réussir un apprentissage est le but et le projet. Cette condition permet à l'apprenant de se motiver, et de donner du sens à son apprentissage. Pour Develay, le projet est un facteur susceptible, parmi d'autres, de favoriser l'apprentissage : « Mais apprendre n'est pas un processus passif. C'est un processus actif même réactif. Pour apprendre, il convient de se donner le projet d'apprendre... l'apprentissage implique un projet. Il y a projet lorsque "le dessein conduit à un dessin" écrit Husserl, lorsque le but se trouve relié à l'itinéraire qui permettra de l'approcher. Tout apprentissage, puisqu'il vise à atteindre une

connaissance, est bien dessein et dessin, intention et action, produit et processus » (Develay, p.28).

Quant à Bandura, cité par Roudaut (2013, p.31), la réussite d'une tâche ou d'un apprentissage dépend de deux concepts liés l'un à l'autre : celui de l'apprentissage social et celui du sentiment d'auto-efficacité ou sentiment de compétence. Le concept de l'apprentissage social ou la théorie sociale cognitive focalise sur le rôle de l'imitation dans tout apprentissage. L'apprenant, enfant ou adulte, observe les comportements de l'autre et tient compte de ses réussites et de ses échecs. Les modèles à observer peuvent être, non seulement des congénères mais aussi des symboles ; mots, idées, images, film.... La théorie de l'auto-efficacité ou le sentiment de compétence vient compléter la première. « Selon cette théorie, la perception qu'a un individu de ses capacités à exécuter une activité influence et détermine son mode de penser, son niveau de motivation et son comportement. Bandura prétend que les personnes cherchent à éviter les situations et les activités qu'elles perçoivent comme menaçantes, mais elles s'engagent à exécuter les activités qu'elles se sentent aptes à accomplir ». (Roudaut, 2013, p.33).

Ayant remarqué que comprendre le processus d'apprentissage, et que connaître la complexité du métier d'enseignant, constituent deux conditions primordiales à l'élaboration d'une formation continue d'enseignants, et ayant exploité le processus d'apprentissage, nous nous intéressons alors à élucider les conditions et difficultés auxquelles se heurte l'enseignant.

Pour former un enseignant, qu'il soit débutant ou expérimenté, il est crucial de tenir compte des difficultés qu'il rencontre. Perrenoud explique que le maître dans sa classe se trouve dans un réseau relationnel très dense dont il est le centre, l'organisateur ou au moins la personne ressource principale. Et il cite Huberman qui, en s'appuyant sur diverses analyses des interactions en classe, rappelle avec raison que le maître se heurte à plusieurs problèmes :

- Le nombre important d'interactions dans lesquelles le maître est engagé pendant une heure à un rythme soutenu ;
- La diversité des sollicitations qui se succèdent, souvent se chevauchent ;
- La concentration des activités et interactions dans un espace limité (Perrenoud, 1994 a, p.22-23).

À ce propos, il est intéressant de lire Marguerite Altet, qui définit l'enseignement comme « un processus interpersonnel et intentionnel, qui utilise essentiellement la communication verbale, le discours dialogique finalisé, comme moyens pour provoquer, favoriser, faire réussir l'apprentissage dans une situation donnée ; c'est *une pratique relationnelle finalisée* (Altet, 1994). Car enseigner, c'est faire apprendre, et sans sa finalité d'apprentissage, l'enseignement n'existe pas ; mais c'est faire apprendre par la communication et la mise en situation ; l'enseignant est un professionnel de l'apprentissage, de la gestion des conditions d'apprentissage et de la régulation interactive en classe » (Paquay et al., p.47).

Quant à Guibert et Troger, ils confirment que l'enseignement est une profession hétérogène qui traverse de nombreuses tensions internes, et qui est confrontée à une grande diversité de conditions d'enseignement (Guibert, et Troger, 2012, po.11-12).

D'après M. Barlow (1999), le métier d'enseignant est un métier aux multiples visages, c'est le métier que Freud range dans la catégorie des missions impossibles. Barlow parle d'un métier paradoxal, dans le sens où l'enseignant doit adopter à la fois une stratégie et une tactique, il doit jouer le rôle d'un chef d'entreprise et celui d'un homme d'orchestre ; autrement dit, le premier gère, organise le travail, contrôle la production et maîtrise l'environnement, et l'autre anime, commande, communique et forme. Barlow compare l'enseignant à un médecin, qui fait des pronostics pédagogiques, au pharmacien qui sait réfléchir sur son action, à un artisan opérationnel dans son travail.

L'une des difficultés du métier d'enseignant, c'est que l'enseignement est une « activité intellectuelle » (Lemosse). Cette « activité intellectuelle » engage la responsabilité de l'enseignant qui l'exerce, et implique la maîtrise de techniques. En même temps, il s'agit d'une « activité de service à la collectivité » (Charlier, 2012, p.120).

Outre les problèmes qui surgissent au sein de la classe et au sein de l'établissement scolaire, l'enseignant rencontre des problèmes d'ordre identitaire et social. Les problèmes d'identité professionnelle s'imposent lorsqu'il existe une contradiction entre l'image idéale que se fait l'enseignant de son métier et de son statut, et l'image réelle vécue. De même, l'évolution rapide des technologies, des

savoirs et des responsabilités peuvent créer un malaise dans le travail. Les environnements étranges et les conditions de pression dans lesquelles travaillent certains enseignants empêchent leur intégration et leur insertion professionnelle, et fragilisent leur sentiment d'appartenance.

À ce niveau d'identité professionnelle, Paquay et Wagner évoquent des phénomènes sociaux ayant des répercussions sur l'identité professionnelle de l'enseignant. D'après eux, l'évolution de la société a transformé l'école, et par la suite le rôle de l'enseignant s'est transformé : « l'évolution de la société a provoqué une modification des fonctions de l'école et conséquemment des rôles de l'enseignant (Van Campenhout, 1991). D'où un profond malaise au sein du personnel enseignant (Brunet, Dupont & Lambotte, 1991). Les enseignants vivent des conflits d'identité. Il leur est difficile de développer une image positive du "soi professionnel" (Lentz, Frenay & Meuris, 1991) » (Paquay et al., 2012 p.189).

2.1.2. La formation : définition, enjeux et conditions

Après avoir évoqué le phénomène d'apprentissage, et les difficultés auxquelles fait face l'enseignant en poste, nous nous attachons à la formation, à sa définition, ses enjeux et aux conditions qu'il faut dispenser pour la réussir.

En vue de justifier sa position par rapport à la formation (ou la fatalité de la formation), Philippe Perrenoud met l'accent sur le lien étroit existant entre la formation des enseignants et le changement de l'école, notamment au moment où il avance :

*« La foi dans la formation des maîtres n'est jamais plus forte que dans le discours réformiste sur l'éducation : introduire les nouvelles technologies, démocratiser l'enseignement, différencier la pédagogie pour mieux lutter contre l'échec scolaire, rénover les contenus et les didactiques, développer les pédagogies actives, participatives, coopératives, ouvrir l'école sur la vie, partir du vécu des élèves, reconnaître la diversité des cultures, élargir le dialogue avec les parents, favoriser leur participation à la vie de l'école. Tout cela débouche sur une conclusion omnibus : **il faut former les maîtres !***

Cette foi témoigne d'un optimisme à double détente :

- On suppose que la formation initiale ou continue pèse d'un poids déterminant dans les pratiques des enseignants ; personne ne dit qu'il suffit de former les maîtres pour changer les pratiques, mais la formation paraît un levier privilégié ;
- On pense qu'en transformant les pratiques pédagogiques, on finira par changer l'école, et pourquoi pas l'homme ou la société... » (Perrenoud, 1994, p.64).

Develay, qui se demande s'il est possible de former les enseignants, trouve une réponse positive. D'après lui, il est encore possible et important de former les enseignants, mais à condition de permettre non seulement l'appropriation des compétences techniques, mais surtout le sentiment de posséder une véritable identité professionnelle (Develay, p.14).

Et pour gérer une formation continue, Huberman (1989) souligne l'importance de replacer l'apprentissage dans l'histoire de la vie de l'enseignant et dégage plusieurs facteurs susceptibles d'influencer le développement professionnel. Évelyne Charlier en conserve deux, qui paraissent primordiaux :

- Les réseaux de collègues qui fournissent à l'enseignant des occasions d'échanges et de discussions de l'expérience vécue ;
- La nécessité de pouvoir expérimenter des solutions « bricolées » dans une sécurité relative (Paquay et al., 2012, p.129).

Philippe Perrenoud (1994) affirme que la formation doit permettre aux formés d'intégrer toutes sortes de savoirs et de savoir-faire en une pratique professionnelle. Il met l'accent sur un point essentiel dans la formation des maîtres qui pourra avoir une incidence sur leur pratique, à savoir la formation à l'évaluation. Il lui accorde une grande importance, à condition qu'elle vise des « objectifs terminaux d'intégration », autrement dit des savoirs et des savoir-faire, des schèmes d'observation, de décision et d'action mobilisables dans des conditions standards de la pratique enseignante.

En complément à la réflexion de ces chercheurs, Tagliante explique que « la formation continue intervient d'ordinaire pour pallier l'insuffisance de la formation initiale ou pour moderniser une formation initiale trop ancienne » (Tagliante, 2010, p.10). Elle évoque deux cas de figure d'enseignants, les uns qui ne cherchent pas à se

former en continu, et les autres qui sont pris en charge par leur institution : « L'enseignant – en tant qu'individu isolé –, s'il planifie sa formation initiale en termes d'années et de carrière, est rarement volontariste dans la gestion de sa formation continue, qui s'effectue le plus souvent au coup par coup, au hasard des stages qui lui sont proposés » ; alors que dans le deuxième cas, les enseignants sont formés en continu dans « un projet de formation visant soit à initier des enseignements nouveaux, soit à créer une équipe performante qui sera à son tour, appelée à démultiplier la formation reçue » (Tagliante, p.11).

Ensuite, Tagliante fait valoir l'aspect continu de la formation, la construction et la reconstruction des connaissances, la remise en question, tout en faisant un va-et-vient permanent entre pratique et théorie. Elle explique : « Le propre de la formation continue est précisément sa continuité, son état permanent d'inaccompli, son exigence de passage incessant entre les acquis théoriques, leur transfert dans les activités de classe puis leur remise en question pour un retour aux écrits théoriques. La formation continue touche, en somme, à l'état d'esprit qui exige de l'enseignant de ne jamais s'installer dans les habitudes certes satisfaisantes, confortables et rassurantes, mais génératrices de ronronnement et de sclérose pédagogiques » (Tagliante, p.11).

Sophie Coureau (2010) accorde une importance au rôle du formateur. Elle trouve que le formateur doit mobiliser trois savoir-faire de base pour réussir une formation continue : la parole qui constitue le premier contact avec les formés, et qui peut être source de nombreuses angoisses. La conception de la session de formation, c'est savoir concevoir le découpage pédagogique, choisir les activités et des outils, et structurer le temps et gérer les rythmes. Enfin, l'animation du groupe et du découpage pédagogique déjà réalisé.

Citons enfin Perrenoud, qui dévoile d'autres apports de la formation : « la formation, initiale et continue, sans être le seul vecteur d'une professionnalisation progressive du métier d'enseignant, reste l'un des leviers qui permettent d'élever le niveau de compétences des praticiens. Elle peut contribuer non seulement à accroître leurs savoirs et savoir-faire, mais aussi à transformer leur identité (Blin, 1997), leur rapport au savoir (Charlot, 1997), à l'apprentissage, aux programmes, leur vision de la coopération et de l'autorité, leur sens éthique, bref à faire émerger ce *métier nouveau* pour lequel a plaidé Meirieu (1990 b)... » (Perrenoud, 2012, p.14).

Par rapport aux caractéristiques de la formation continue, nous faisons références à Deaudelin, Lefebvre et al. qui annoncent: « Un consensus se dégage des travaux portant sur les programmes de formation continue axés sur le développement professionnel des enseignants. Les travaux recensés par Deaudelin, Brodeur et Dussault (2001) tracent les grandes lignes des caractéristiques que devraient comporter les programmes de formation continue. Ceux-ci doivent amener les enseignants à construire des savoirs sur la pédagogie et les matières enseignées, à développer des habiletés de collaboration et de traitement de l'information et à prendre conscience de leur propre processus d'apprentissage. Ils doivent, de plus, mettre à profit des approches pédagogiques s'appuyant sur le constructivisme et le socioconstructivisme. Quant aux modalités de formation, les auteurs recensés mettent l'accent sur l'importance de susciter une réflexion tant individuelle que collective » (Karsenti et Larose, 2005, p.101).

Enfin, Perrenoud met en lumière une idée importante. Pour lui, le recours à la professionnalisation et à la pratique réflexive ne suffit pas à concevoir une formation des enseignants orientée vers des compétences de haut niveau. C'est pourquoi il met en avant neuf propositions dans lesquelles se décline une formation orientée vers la professionnalisation et la pratique réflexive. Nous les citons :

- Une transposition didactique fondée sur l'analyse des pratiques et de leurs transformations.
- Un référentiel de compétences clés.
- Un plan de formation organisé autour des compétences.
- Un apprentissage par problèmes.
- Une véritable articulation entre théorie et pratique.
- Une organisation modulaire et différenciée.
- Une évaluation formative des compétences.
- Des temps et des dispositifs d'intégration des acquis.
- Un partenariat négocié avec les professionnels (Perrenoud, 2012, p.25).

2.1.3. Les compétences

Lorsqu'une personne accomplit une tâche complexe en mobilisant toutes les ressources recommandées dans plusieurs situations, et produit des résultats, on parle d'une personne qui a de la compétence. Pour accomplir la tâche il faut mobiliser des savoirs certes, mais aussi des habilités et des attitudes, autrement dit des savoir-faire et des savoir-être. La compétence se développe progressivement et selon deux dimensions. Ces deux dimensions sont, d'après Guy Le Boterf, individuelle et collective. L'importance de la compétence réside dans le fait qu'elle permet à tout individu professionnel d'avoir des références et des normes et, par la suite, de construire sa propre façon d'agir dans son travail. L'intention de professionnalisation apparaît dans l'espace social, l'espace du travail et l'espace de la formation.

Perrenoud énonce que le concept de compétence mérite de longs développements : « *Cet attracteur étrange* (Le Boterf, 1994) suscite depuis quelques années de nombreux travaux, aux côtés des *savoirs d'expérience* et des *savoirs d'action* (Barbier, 1996), dans le monde du travail et de la formation professionnelle aussi bien que dans l'école. Dans plusieurs pays, on tend de même à orienter le curriculum vers la construction de compétence dès l'école primaire (Perrenoud, 1998 a) » (Perrenoud, 2008, p.17).

Guy Le Boterf propose la définition suivante de la compétence : « la compétence est la mobilisation ou l'activation de plusieurs savoirs, dans une situation et un contexte donnés » (Perrenoud, 2008, p.17).

Perrenoud explique la compétence en partant du point de vue de Chomsky : « La compétence, telle que Chomsky la conçoit, serait cette capacité d'improviser et d'inventer continuellement du neuf, sans puiser dans une liste préétablie. Dans cette perspective, la compétence serait une caractéristique de l'espèce humaine, la capacité de créer des réponses sans les prélever dans un répertoire » (Perrenoud, 2008, p.25).

Quant à Marguerite Altet, elle parle de la compétence professionnelle, et la définit comme suit : « Par "compétences professionnelles", nous entendons l'ensemble des savoirs, savoir-faire, savoir-être mais aussi les faire et être nécessaires à l'exercice de la profession enseignante ; nous reprenons la définition donnée par Anderson (1986) "connaissances, habilités et attitudes nécessaires pour assurer la tâche et les

rôles de l'enseignant” ; ces compétences sont d'ordre cognitif, affectif, conatif mais aussi pratique. Elles sont doubles : d'ordre technique et didactique dans la préparation des contenus, mais aussi d'ordre relationnel, pédagogique et social dans l'adaptation aux interactions en classe » (Paquay et al., 2012, p.49).

D'après elle, les situations qui donnent un sens aux savoirs, les contextes dans lesquels l'usage des savoirs est pertinent, et la décision et l'autonomie de l'acteur, importent beaucoup dans la construction des compétences. Or, il n'existe des compétences que dans la mesure où il s'agit de créer à partir d'un potentiel un rapport actif entre savoirs et agir ou savoir-agir, et de faire un usage pertinent des savoirs acquis et des autres ressources personnelles et sociales. Donc la compétence n'est pas transmise mais construite « dans » et « par » l'activité en situation professionnelle, elle est contextualisée. Et dans le métier d'enseignant, la compétence est constituée de savoirs disciplinaires, pédagogiques et didactiques.

Avant qu'elle définisse la compétence, Évelyne Charlier rappelle que les compétences professionnelles de l'enseignant constituent un des trois éléments indissociables du triptyque « projets-actes-compétences »²⁵. Elle explique : « Les compétences n'ont de signification que si elles se traduisent dans des actes et si ceux-ci prennent un sens en fonction des projets qu'ils incarnent » (Paquay et al., 2012, p. 127). Selon elle, les compétences professionnelles sont l'articulation de trois registres de variables : des savoirs, des schèmes d'action, un répertoire de conduites et de routines disponibles. Il faut souligner que les compétences se construisent dans l'action, dans l'expérience.

Évelyne Charlier met en évidence l'importance de créer, en formation et sur le lieu de travail, des conditions qui permettent à l'enseignant de développer ses compétences professionnelles **à partir de, par et pour** la pratique (Paquay et al., p.129).

²⁵ **Les projets** : le sens, les buts, les objectifs que l'enseignant fixe à son action (son projet personnel dans le cadre d'un projet d'établissement) ;

Les actes : les conduites posées en tant qu'enseignant (aider les élèves à apprendre mais aussi gérer le temps, travailler en équipe avec des collègues...) ;

Les compétences : les savoirs, les représentations, les théories personnelles et les schèmes d'action mobilisés pour résoudre des problèmes en situation de travail (Charlier & Donnay, 1993).

Dans le même ordre d'idées, Nadine Faingold déclare : « c'est *dans l'expérience* que se forgent les schèmes de pensée et d'action spécifiques à un corps professionnel, dans la confrontation à des situations à la fois comparables et toujours différentes. Comme le souligne Perrenoud (1994i), sans les schèmes, "sans cette capacité de mobilisation et d'actualisation des savoirs, il n'y a pas de compétences, mais seulement des connaissances". *C'est pourquoi les compétences professionnelles ne peuvent se construire qu'à travers une formation expérientielle*". (Paquay et al., p.171)

Quant à Le Boterf (2010), accorde une grande importance à la création d'un environnement favorable et à son rôle dans le développement des compétences. Un professionnel privé des réseaux de ressources de son environnement ne peut plus agir avec compétence. La compétence du professionnel dépend en quelque sorte de la richesse du tissu social, matériel, humain, symbolique auquel il appartient. Entretenir ou développer sa compétence, c'est aussi contribuer activement à se créer un environnement favorable : constitution de réseaux, acquisition d'outils de communication à distance, recherche de banques de données...(Le Boterf, p.53).

Il semble intéressant de rappeler le point de vue de Vergnaud (1999), repris par Pastré en 2011. Vergnaud considère le concept de compétence n'étant pas un concept scientifique. Il aborde la notion de compétence en l'assimilant à la performance. Pour lui, une personne A est plus compétente qu'une personne B quand A sait faire plus de choses, il s'y prend d'une meilleure manière, et plus compatible, il dispose d'un répertoire de ressources alternatives qui lui permettent d'adapter sa conduite aux différents cas de figure qui peuvent se présenter, il est moins démuné devant une situation nouvelle.

Dans un document publié par le centre de documentation du CREFOR²⁶ en 2009 sur le concept de compétence, les auteurs ont tenté de rendre compte des principales informations sur le sujet. Ils ont la conviction que le monde professionnel s'inscrit de plus en plus dans l'économie de la compétence, et cela pour pouvoir faire face aux défis représentés par la mondialisation des échanges, à l'incertitude des temps et la complexité des contraintes. Ils ont apporté un éclairage sur le concept de

²⁶ Centre Ressources Emploi Formation de la Haute-Normandie.

Source des définitions : *Les Démarches compétences*, sous la direction d'Antoine Masson, Michel Parlier, Éd. Amart, 2004, p. 27-31.

compétence en choisissant quelques définitions du monde de la recherche, et que nous retenons ci-dessous :

« Le psychologue Jacques Leplat « a identifié quatre caractéristiques de la compétence qui permettent de rendre compte de sa complexité : la compétence est opératoire et finalisée. Elle n'a de sens que par rapport à l'action. (...) La compétence est apprise. On n'est pas naturellement compétent, on le devient par une construction personnelle et sociale qui marie apprentissages théoriques et issus de l'expérience. La compétence est structurée. Elle combine de façon dynamique les éléments qui la constituent pour répondre à des exigences d'adaptation. La compétence est abstraite et hypothétique. Elle est inobservable, ce qu'on observe ce sont ces manifestations : comportements et performances ».

Pour le sociologue Philippe Zarifian, « la compétence est “l'intelligence pratique des situations” qui se manifeste par trois types de comportements : l'autonomie, la prise de responsabilité et la communication ».

Le consultant Guy Le Boterf « met lui aussi l'accent sur le caractère opératoire de la compétence, laquelle “consiste à savoir mobiliser et combiner des ressources”. Ces ressources sont d'une double nature : d'une part, des ressources personnelles, savoirs théoriques, savoir-faire opérationnels, savoir-faire sociaux ; d'autre part, des ressources extérieures à l'individu : installations, outils de travail, documentations, information (...) ».

Pour Perrenoud : « une compétence n'est jamais la pure et simple mise en œuvre “rationnelle” des connaissances, des modèles d'action, de procédures. Former à des compétences ne conduit pas à tourner le dos à l'assimilation de connaissances. Toutefois, l'appropriation de nombreuses connaissances ne permet pas, *ipso facto*, leur mobilisation dans des situations d'action » (Perrenoud, 1997, p.9). Cela nous permet de conclure qu'il ne suffit pas uniquement de fournir aux enseignants en formation un bagage de connaissances techniques ou disciplinaires. Pour manifester une compétence, le professionnel met en place des procédures, un raisonnement, une capacité d'agir au bon moment, tout en utilisant, mobilisant et intégrant les connaissances.

Selon Perrenoud : « La construction de compétences est donc inséparable de la formation de schèmes de *mobilisation* des connaissances à bon escient, en temps réel, au service d'une action efficace. Or, les schèmes de mobilisation de diverses ressources cognitives en situation d'action complexe se développent et se stabilisent au gré de la pratique. (...) les schèmes se construisent au gré d'un *entraînement*, d'expériences renouvelées, à la fois redondantes et structurantes, entraînement d'autant plus efficace qu'il est associé à une posture réflexive » (Perrenoud, 2008 a, p.11).

Quant aux référentiels de compétences, nous les retrouvons de plus en plus conçus dans les champs de travail, dans la majorité des domaines. D'une part, ils sont créés dans le souci de mettre à jour et de réorganiser un métier ou un établissement, et d'autre part pour aider les employés à anticiper les évolutions et à s'adapter. Le référentiel se construit en se basant sur l'analyse du métier, et il consiste à décrire l'ensemble d'un métier, ses objectifs et ses spécificités.

Dans le secteur éducatif, le fait de se fonder sur un référentiel de compétences dans la formation des enseignants apparaît comme une nécessité. Celui-ci permet d'aider également les enseignants et les directeurs.

Nous nous intéressons particulièrement au référentiel de compétences explicité par Perrenoud dans son ouvrage, et qui nous servira de cadre pour analyser nos données ultérieurement. L'importance de ce référentiel réside dans le fait qu'il est adopté pour la formation continue. L'auteur regroupe les compétences en dix familles et leur conserve une dimension raisonnable, sans faire une explication encyclopédique de leurs diverses facettes, comme dans les ouvrages de Develay (1995), Houssay (1994), De Peretti, Boniface et Legrand (1998) ou Raynal et Rieunier (1997). L'élaboration de cet « *inventaire* » de compétences s'est basée sur le référentiel de compétences adopté à Genève en 1996, à l'élaboration duquel Perrenoud a participé. Il explique que le référentiel genevois a été développé dans l'intention d'« orienter la formation continue pour la rendre plus cohérente avec les rénovations en cours dans le système éducatif » (Perrenoud, 2008, p.14). Quant à l'importance de recourir à un référentiel en formation continue, et même initiale, il précise que cela permet d'orienter les institutions dans leurs programmes, et de servir aux corps d'inspection dans l'évaluation des enseignants en exercice. De plus, ce référentiel est compatible

avec les axes de rénovation de l'école : « individualiser et diversifier les parcours de formation, introduire des cycles d'apprentissage, différencier la pédagogie, aller vers une évaluation plus formative que normative, conduire des projets d'établissement, développer le travail en équipe enseignante et la prise en charge collective des élèves, placer les enfants au cœur de l'action pédagogique, recourir aux méthodes actives, aux démarches de projet, au travail par problèmes ouverts et situations-problèmes, développer des compétences et le transfert de connaissances, éduquer à la citoyenneté » (Perrenoud, 2008,p.16).

2.1.4. La réflexivité

Perrenoud fait le tour du paradigme réflexif dès son apparition. Il précise que la figure du praticien réflexif sur l'éducation n'est pas nouvelle, elle a vu le jour avec Dewey et la notion de « reflective action » (Dewey, 1933, 1947, 1993). De surcroît, l'idée de praticien réflexif se déclinait, même si on utilisait des termes différents, chez tous les grands pédagogues. Chacun de ces derniers considérait l'éducateur comme un inventeur, un chercheur, un bricoleur, un aventurier qui s'engage hors des sentiers battus, et qui risque de se perdre s'il ne réfléchit pas profondément à ce qu'il fait, et n'apprend pas très vite de l'expérience. Perrenoud révèle ensuite que Schön (1983, 1987, 1991, 1994, 1996) vient « *vitaliser* et conceptualiser plus explicitement la figure du praticien réflexif, en proposant une épistémologie de la pratique, de la réflexion et de la connaissance dans l'action » (Perrenoud, 2012, p.15).

Une vingtaine d'années après ses premiers travaux menés avec Argyris, ont été réalisées de nombreuses études sur cette idée de pratique réflexive dans les pays anglo-saxons (Clift, Houston and Pugach, 1990 ; Holborn, 1992 ; Schulman, 1992 ; Tabaschinck and Zeichner, 1990 ; Valli, 1992 ; Wasserman, 1993), et ailleurs (Dick, 1992).

Quant au monde francophone, le paradigme réflexif se reflète depuis peu dans les travaux mais sous d'autres mots, comme base de connaissance, savoirs d'action, ergonomie cognitive, entretien d'explication, expertise, métacognition, analyse des pratiques et du travail, agir communicationnel, développement de compétences. (Perrenoud, 2012).

Aujourd'hui, la tendance des formations est redirigée vers la réflexivité. Comme le soulignent Paquay et Wagner (2012): « Le paradigme actuellement dominant dans les milieux de la recherche est celui de l'enseignant réflexif (Schön, 1983, 1987...). Les pratiques de formation qui favorisent la réflexivité sont ainsi particulièrement valorisées ».

À cet égard, nous nous demandons ce qu'est la pratique réflexive, comment la développer, et quels sont ses enjeux.

En nous appuyant sur les travaux de Perrenoud, nous dégageons qu'en premier lieu, il est nécessaire de faire la différence entre la réflexion occasionnelle et la pratique réflexive. Nous citons Perrenoud pour expliquer cette idée :

« Il arrive évidemment à chacun de réfléchir spontanément sur sa pratique, mais si cette mise en question n'est ni méthodique, ni régulière, elle ne mène pas nécessairement à des prises de conscience et à des changements. Tout enseignant débutant réfléchit pour assurer sa survie (Holborn, Widden et Andrews, 1992 ; Woods, 1997), puis, en vitesse de croisière, pour naviguer un peu au-dessus de la ligne de flottaison, enfin, parfois, pour réaliser des ambitions fortes. Cette réflexion spontanée n'en fait pas un praticien réflexif au sens de Schön (1983, 1987, 1991) ou de St-Arnaud (1992) ».

Or, quand on parle de pratique réflexive, « il est question d'une pratique réflexive fondant une analyse méthodique, régulière, instrumentée, sereine et porteuse d'effets, disposition et compétences qui ne s'acquièrent, en général, qu'au gré d'un entraînement intensif et délibéré » (Perrenoud, 2012, p.45). Perrenoud insiste sur le fait que la pratique réflexive doit devenir une part de l'identité professionnelle de l'enseignant, et que le savoir-analyser ne s'use que si l'on ne s'en sert pas.

Dans le même ordre d'idées, Donnay et Charlier (2006) distinguent la réflexion de la réflexivité. Pour eux, réfléchir c'est mettre en mental, adopter une position « méta » par rapport à la situation, grâce à un système de représentations (généralement grâce au langage). La réflexion reste interne à la situation, alors que la réflexivité ferait adopter aux praticiens une posture d'extériorité. Ils accordent deux formes à cette distanciation, d'abord « la mise à distance de la situation » où l'enseignant adopte une position d'observateur-analyste, et pose un regard objectif sur

la situation en la regardant de l'extérieur. Ceci lui permet de comparer la situation à d'autres afin d'en extraire des différences et des invariants. Ensuite, « la prise de recul », où l'enseignant réalise un retour sur lui-même en se prenant comme objet de réflexivité. (Donnay et Charlier, p.62). Ainsi, « la réflexivité serait donc en quelque sorte une réflexion sur la réflexion sur les pratiques ». (Donnay et Charlier, p.64).

Puisque le métier d'enseignant est un métier complexe, et puisqu'il requiert, au-delà des connaissances disciplinaires, des connaissances transversales et techniques, la pratique réflexive s'avère un élément susceptible de « solidariser et faire dialoguer ces divers savoirs » (Perrenoud, 2012).

Nous ne nions pas l'importance de construire des savoirs didactiques et transversaux en formation, mais il sera aussi capital de développer la pratique réflexive. Celle-ci permet de faire la liaison entre le savoir et la pratique, et les savoirs disciplinaires théoriques renforcent la réflexivité. Ainsi Perrenoud dit : « L'orientation vers la pratique réflexive pourrait proposer une façon originale d'allier des objectifs ambitieux et la prise en compte de la réalité. Pour développer d'emblée le *savoir-analyser* (Altet, 1994, 1996), il importe en effet de construire parallèlement des savoirs didactiques et transversaux assez riches et pointus pour *armer* le regard et la réflexion sur la réalité » (Perrenoud, 2012, p.14).

Perrenoud avoue que le savoir établi par la recherche est nécessaire mais insuffisant. Il rappelle : « Schön a développé le paradigme du praticien réflexif pour combattre l'illusion – encore dominante dans les années 1970-1980 – que la science offrait une base de connaissances suffisante pour une action rationnelle. Une importante portion des problèmes que traite un professionnel ne *figurent pas dans les livres* et ne peuvent être résolus uniquement à l'aide des savoirs théoriques et procéduraux enseignés » (Perrenoud, 2012, p.16).

Par ailleurs, il nous montre qu'il faut distinguer deux processus mentaux dans la notion de pratique réflexive : réfléchir *dans* l'action, et réfléchir *sur* l'action. En fait, il s'agit d'une continuité entre les deux plutôt qu'un contraste :

- « La réflexion *dans* l'action amorce souvent une réflexion *sur* l'action, parce qu'elle met “en réserve” des questions impossibles à traiter sur le vif, mais auxquelles le praticien se promet de revenir “à tête reposée” ; il ne le

fait pas chaque fois, mais c'est néanmoins l'une des sources de la réflexion sur l'action ;

- La réflexion *sur* l'action permet d'anticiper et préparer le praticien, souvent à son insu, à réfléchir plus vite dans l'action et à envisager davantage d'hypothèses ; les "mondes virtuels" que Schön (1996, p. 332) définit comme des "*mondes imaginaires où la cadence de l'action peut être ralentie, et où des itérations et des variations d'action peuvent être expérimentées*" sont autant d'occasions de simuler une action par la pensée ; la répétition et l'affinement des actions possibles dans la sphère des représentations préparent une mise en œuvre rapide des aspects les plus simples et libèrent de l'énergie mentale pour faire face à l'imprévisible » (Perrenoud, 2012, p.31).

En ce qui concerne les raisons pour lesquelles il importe de développer la pratique réflexive chez l'enseignant, Perrenoud en cite dix, tout en nous informant qu'il n'existe aucune chronologie, ni aucune hiérarchie entre elles :

- Compense la légèreté de la formation professionnelle ;
- Favorise l'accumulation de savoirs d'expérience ;
- Accrédite une évolution vers la professionnalisation ;
- Prépare à assumer une responsabilité politique et éthique ;
- Permet de faire face à la complexité croissante des tâches ;
- Aide à vivre un métier impossible ;
- Donne les moyens de travailler sur soi ;
- Encourage à affronter l'irréductible altérité de l'apprenant ;
- Ouvre à la coopération avec des collègues ;
- Accroît les capacités d'innovation (Perrenoud, 2012, p.46).

Finalement, nous pouvons résumer ces dix raisons en une idée-force : « *c'est un atout pour construire du sens*, le sens du travail et de l'école (Develay, 1996), mais aussi le sens de la vie, car ils sont difficilement séparables dans un métier de l'humain et en général dans une société où le travail est une source majeure d'identité, de satisfaction, mais aussi de souffrance (Dejours, 1993) » (Perrenoud, 2012, p.59).

L'importance de l'analyse des pratiques réside dans le fait que celle-ci permet de prendre conscience du savoir pratique, de le décrire et de le verbaliser. Marguerite Altet l'explique ainsi : « L'ANALYSE DES PRATIQUES, c'est une démarche de formation centrée sur l'analyse et la réflexion sur des pratiques vécues, elle produit des savoirs sur l'action et formalise des savoirs d'action. Elle peut se faire à l'aide de dispositifs médiateurs, vidéoformations, verbalisation par rappel stimulé ou entretiens d'explication qui favorisent la mise en mots, la prise de connaissance et de conscience » (Paquay et al., 2012). Altet se focalise sur l'utilité d'articuler trois processus entre eux, à savoir l'action, la formation et la recherche, pour formaliser des savoirs pédagogiques issus des pratiques et non pas des savoirs pédagogiques théoriques²⁷. L'articulation de ces trois processus, et par l'analyse, permet la production des savoirs formalisés. De même, Altet nous fait comprendre que l'analyse des pratiques permet l'explicitation des pratiques et, par la suite, la construction des compétences professionnelles chez les enseignants. Aussi ajoute-t-elle : « la formation centrée sur une pratique qui s'analyse, dans des dispositifs d'Analyse des pratiques (Altet, 1994), sert aux praticiens et aux formateurs à expliciter des savoirs de la pratique, à formaliser des savoirs sur la pratique, à partir de leurs confrontations sur leurs expériences ainsi qu'à l'aide des outils de formalisations construites par la Recherche : *action/formation/recherche sont articulées* ». (Paquay et al., 2012, p.55)

À leur tour Donnay et Charlier (2006, p.88) énoncent quelques fonctions de la réflexivité déduites de leurs propres pratiques de formateur. La réflexivité du professionnel est un moyen permettant de comprendre les pratiques (pour expliciter le sens de ses pratiques...), de changer les pratiques (afin d'améliorer et d'adapter l'action et l'apprentissage, ou résoudre un problème...), et d'accroître les professionnalités (pour transférer l'expérience acquise à d'autres situations, et la dialoguer avec l'Autre).

Il nous paraît intéressant, par ailleurs, de souligner que la pratique réflexive peut aussi constituer une base solide à l'innovation : « La réflexion sur sa pratique est en elle-même un moteur essentiel de l'innovation » (Perrenoud, 2012, p.214).

²⁷ Elle distingue les savoirs théoriques et les savoirs pratiques ; les savoirs théoriques, de l'ordre du déclaratif, parmi lesquels on peut distinguer : les savoirs **à** enseigner (disciplines) et les savoirs **pour** enseigner (pédagogie). Et les savoirs pratiques, issus des expériences quotidiennes de la profession et qui comportent des savoirs sur la pratique (le comment faire), et les savoirs de la pratique qui correspondent aux savoirs d'expérience, aux savoirs issus de l'action réussie.

Quant à la formation des enseignants à la pratique réflexive, Paquay et Wagner s'interrogent sur les stratégies qu'il faut privilégier pour former des praticiens réflexifs. Ils précisent que les moyens de formation d'enseignants réflexifs sont multiples : « réaliser un “diagnostic situationnel” (Donnay & Charlier, 1990) ; produire des démarches instrumentées d'enseignement en référence à une théorie de psychologie cognitive (Tardif, 1992) ; préparer des leçons en explicitant les choix effectués (Charier, 1989) ; comparer deux recettes ou procédés dans une situation donnée (Paquay, 1991) ; associer les étudiants à l'évaluation de leurs stages (Saussez & Paquay, 1994 ; Paquay, 1999). D'autres stratégies sont encore proposées par Holborn, Wideen & Andrews (1992) et par Schön (1987) » (Paquay et al., 2012, p.187).

Perrenoud propose plusieurs moyens pour développer la pratique réflexive. Cette dernière peut se développer à travers la démarche clinique, l'analyse collective des pratiques pédagogiques, la recherche, le travail sur l'habitus.

Lestrelin et Moreau (2009, p.41) qui confirment que l'analyse réflexive commence véritablement par un retour en arrière, trouvent que la rédaction d'écrits professionnels est un extraordinaire outil de formation de soi-même à la pratique réflexive. La rédaction des écrits professionnels peut aider les enseignants de mémoriser des tentatives, de fixer des problèmes, d'annoncer des ambitions et des objectifs. Elle lui permet aussi de s'instituer dans un système de traces écrites qui permet d'être responsable de ses actions dans la durée.

Mais, enfin du compte « c'est le praticien lui-même qui donne du sens à la réflexivité en retirant à chaque étape de la démarche, les bénéfices pour ses projets ». (Donnay et Charlier, 2006, p.93)

2.1.5. La professionnalisation : définition, condition et enjeux

Depuis un certain de temps, le statut de l'enseignant et de l'enseignement préoccupe aussi bien l'enseignant que les chercheurs. On mène une réflexion, ces dernières années, sur le métier de l'enseignant, et sur la possibilité de la professionnalisation. La professionnalisation de l'enseignant contribue à faire face aux grands défis qui font peser de lourdes contraintes sur le fonctionnement scolaire.

Perrenoud tient à expliquer : « Le thème de la professionnalisation, (...), décrit simplement une évolution structurelle du métier, réelle ou souhaitée. En anglais, *profession* s'oppose à *occupation*. Selon Lemosse (1989) les anglo-saxons parlent de *profession* lorsque les caractéristiques suivantes sont réunies :

- a) *L'exercice d'une profession implique une activité intellectuelle qui engage la responsabilité individuelle de celui qui l'exerce ;*
- b) *C'est une activité savante, et non de nature routinière, mécanique ou répétitive ;*
- c) *Elle est pourtant pratique, puisqu'elle se définit comme l'exercice d'un art plutôt que purement théorique et spéculative ;*
- d) *Sa technique s'apprend au terme d'une longue formation ;*
- e) *Le groupe qui exerce cette activité est régi par une forte organisation et une grande cohésion internes ;*
- f) *Il s'agit d'une activité de nature altruiste au terme de laquelle un service précieux est rendu à la société (Lemosse, 1989, p. 57) » (Perrenoud, 1994, p.175-176).*

Marguerite Altet, elle, déclare que la professionnalisation est l'évolution du métier qui se constitue par un processus de rationalisation des savoirs et par des pratiques efficaces en situation : « c'est le passage du métier artisanal où l'on applique des techniques et des règles vers la profession où l'on construit ses stratégies en s'appuyant sur des savoirs rationnels et en développant son expertise de l'action en situation professionnelle ainsi que son autonomie » (Paquay et al., 2012, p. 45).

Paquay et Wagner, sur la base de la littérature, dégagent six modèles de professionnalité qui caractérisent les compétences nécessaires pour être enseignant. Ces modèles de professionnalité – qu'ils appellent paradigmes – sont identifiés par des étiquettes désignant l'enseignant comme étant :

« **Un "maître instruit"**, celui qui maîtrise des savoirs

Un "technicien" qui a acquis systématiquement des savoir-faire techniques

Un "praticien-artisan" qui a acquis sur le terrain des schèmes d'action contextualisés

Un “praticien réflexif” qui s’est construit un “savoir d’expérience” systématique et communicable plus ou moins théorisé

Un “acteur social” engagé dans des projets collectifs et conscient des enjeux anthropo-sociaux des pratiques quotidiennes

Une “personne” en relation et en développement de soi » (Paquay et al., 2012, p.183).

D’après Perrenoud, il importe de souligner que la professionnalisation implique « le contrôle et la supervision par des pairs », suppose une capacité « d’auto-organisation de la formation continue », exige de l’autonomie, des responsabilités, de l’éthique, et de la collaboration, mène à la réflexion et à la remise en question pour se mettre à jour, et enfin construit « une identité professionnelle claire » (Perrenoud, 1994, p.185-186).

Et afin de développer la professionnalité, Perrenoud met l’accent sur le travail en équipe et le fonctionnement coopératif dans le processus de professionnalisation. Il avance à cet égard : « la professionnalisation n’est pas une aventure solitaire. Elle passe par une coopération plus intensive, librement assumée » (Perrenoud, 1994, p.212).

Éveline Charlier mentionne : « Wittorski (2009) propose une grille d’analyse qui distingue quatre voies de professionnalisation. Ces voies mènent à des apprentissages différents et supposent des dispositifs de formation variés combinant apprentissage formel et informel. Ces quatre voies sont respectivement :

- La logique de l’action, en d’autres termes l’apprentissage sur le tas, par essai et erreurs ;
- La logique de la réflexion et de l’action c’est-à-dire la formation en alternance (cours/exercice, formation/stage), une logique de la réflexion sur l’action que l’auteur identifie à tous les dispositifs d’analyse des pratiques ;
- Une logique de traduction culturelle par rapport à l’action qui correspond à toutes les situations où l’individu est accompagné par un tiers pour traduire l’action dans un autre code ;
- Une logique de l’assimilation intégration qui correspond aux formations magistrales, visant l’acquisition de savoirs à partir de l’utilisation de

ressources documentaires, suivies d'exercices d'intégration » (Paquay et al., 2012, p.143).

Il est évident de constater que tout dispositif de formation n'est pas forcément une situation de professionnalisation. Certaines formations préparent des praticiens et non pas des professionnels.

Selon Le Boterf, une formation professionnalisante ne développe pas uniquement des « ressources » chez les apprenants :

- Mais elle les entraîne également à :
 - « Combiner et mobiliser des ressources (personnelles et externes) en situation
 - Mettre en œuvre de bonnes pratiques professionnelles
 - Travailler et coopérer en contexte
 - Prendre du recul sur leurs pratiques et mieux connaître leurs ressources
 - Développer la capacité de transfert dans des gammes de situations
 - Développer la capacité d'apprendre à apprendre
 - Développer la capacité d'apprendre des autres et d'apprendre aux autres (partage de pratiques professionnelles) »²⁸.

En général, l'enjeu de la professionnalisation de l'enseignant réside dans le fait qu'elle lui permet d'enseigner avec efficacité, efficience et liberté à tous les apprenants, de préparer ces derniers à la société en perpétuelle évolution, et de construire une identité professionnelle : « Au niveau des politiques de l'éducation, la professionnalisation du métier d'enseignant peut prendre tout son sens, non seulement pour faire face aux prétentions des métiers du tertiaire, mais pour préparer les nouvelles générations à une société complexe, planétaire, incertaine » (Perrenoud, 1994a, p.179). Perrenoud continue en expliquant qu'aujourd'hui il ne s'agit pas seulement de lire, écrire et compter, mais de tolérer et respecter les différences, de coexister, de raisonner, communiquer, coopérer, changer, agir efficacement, etc.

Par conséquent, la professionnalisation des enseignants est censée préparer un enseignant professionnel capable de résoudre des problèmes complexes, de s'auto-

²⁸ Le Boterf Conseil, www.guyleboterf-conseil.com

former, prendre des initiatives d'innovation, réfléchir sur ses pratiques et décider. À cet égard, nous apportons quelques éléments théoriques qui nous permettent de comprendre ce qu'est un enseignant professionnel.

Il nous semble alors intéressant de mentionner la définition de l'enseignant-professionnel donnée par Altet : « Nous avons défini l'enseignant-professionnel comme une personne autonome dotée de compétences spécifiques, spécialisées qui reposent sur une base de savoirs rationnels, reconnus, venant de la science, légitimés par l'Université ou des savoirs explicités issus des pratiques. Et lorsqu'ils sont issus de pratiques contextualisées, ces savoirs sont autonomisés et professés, c'est-à-dire explicités oralement de façon rationnelle et l'enseignant sait en rendre compte » (Paquay et al., 2012, p.45).

Paquay et Wagner ajoutent à la qualité d'autonomie du professionnel, une autre caractéristique : « Le professionnel est autonome non seulement en tant qu'il est capable d'autoréguler son action, mais également en tant qu'il peut guider son propre apprentissage par une analyse critique de ses pratiques et des résultats de celles-ci. Il pourrait être considéré comme un stratège qui ne se fie pas seulement à des connaissances de base pourtant éprouvées, il les met régulièrement à jour, essaie de nouvelles approches afin d'améliorer l'efficacité de sa pratique » (paquay, et al., 2012, p.187).

En plus de l'autonomie et du sens de l'organisation, la prise de décision est aussi une des caractéristiques de l'enseignant professionnel. Évelyne Charlier écrit : « Shavelson (1976) définit la professionnalité de l'enseignant à partir des décisions qu'il prend. Il développe un modèle basé sur un paradigme objectiviste du traitement de l'information. Dans celui-ci, l'enseignant est considéré comme un professionnel qui choisit, parmi un arsenal de conduites disponibles, celles qui lui paraissent les plus adaptées à une situation de classe » (Paquay et al., 2012, p.121).

Dès lors, rien ne saurait nous retenir de rappeler l'importance de la réflexion sur les pratiques, que Perrenoud considère une pratique de base qui doit être développé chez un professionnel. Il dit que le professionnel mobilise un capital de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être qui n'est pas figé, mais s'accroît au contraire constamment au gré de l'expérience et surtout de de la réflexion sur l'expérience. La

formation continue la plus efficace consiste d'ailleurs souvent à intensifier et à faire partager la réflexion sur la pratique » (Perrenoud, 1994a, p.213).

2.2. Les TIC dans la formation des maîtres

Les TIC sont de plus en plus présentes dans notre société, et l'école doit nécessairement les introduire en son sein. L'école doit subir les mêmes changements que la société, et doit profiter des opportunités que peuvent offrir les technologies et en faire un atout pour l'éducation. L'évolution de l'école et l'implantation des technologies éducatives vont induire automatiquement un nouvel enseignement.

Étant donné les effets des TIC sur le processus d'enseignement-apprentissage, il est nécessaire que tout formateur les emploie. M. Huber estime que les TIC sont capables de libérer la créativité et l'intelligence de la personne. Ces qualités sont des éléments primordiaux pour le XXI^e siècle, d'où la nécessité de les mettre à profit dans toute situation de formation et d'apprentissage : « Les défis auxquels l'humanité est confrontée aujourd'hui supposent que soient libérées les capacités qui se nichent en chacun. Pour ce faire, il convient à tout formateur de s'approprier des outils aptes au développement des intelligences » (Huber, 2007, p. 7).

La recherche montre que l'usage pédagogique des TIC en classe par les enseignants reste jusqu'à aujourd'hui irrégulier et même décevant. À quoi ce constat peut-il être dû ?

De nos jours, les recherches menées dans les pays industrialisés, où les écoles sont considérées comme bien équipées, révèlent que ce qui est en cause ce n'est plus l'absence de l'équipement technologique, mais c'est surtout les représentations et les possibilités que connaissent les enseignants des TIC. Dans certains cas, malgré un bon niveau de maîtrise technique acquis en formation initiale, les enseignants se trouvent incapables d'exploiter ces compétences dans leurs pratiques pédagogiques quotidiennes. D'où l'importance d'initier davantage les enseignants à l'usage des TIC et de les encourager à innover en classe, et d'où la grande nécessité de leur offrir une formation continue leur permettant de prendre conscience des opportunités des technologies éducatives, et leur permettant d'articuler la pratique à la recherche et d'apprendre à apprendre au fil de leur carrière.

Thierry Karsenti met en avant l'importance de la préparation, des agents scolaires en général et des enseignants en particulier, dans le processus de l'intégration des TIC dans le travail enseignant : « l'intégration des TIC dans le travail enseignant ne peut toutefois pas être vue comme un processus mécanique, elle soulève concrètement toute la question fondamentale de la préparation et de la formation des agents scolaires – et plus particulièrement des enseignants – à l'utilisation *optimale* des TIC en lien avec l'amélioration de la formation des élèves » (Karsenti et Larose, 2005, p.4).

La formation des enseignants aux compétences techniques semble primordiale dans un monde en perpétuelle évolution. Il est évident que l'un des piliers de la réussite de l'implantation des TIC dans les classes reste la formation des enseignants.

L'OCDE accorde une grande importance à la formation continue des enseignants. Il est vrai que la réforme de la formation initiale des enseignants est incontournable, mais il est plus utile de former les enseignants en poste pour qu'ils s'adaptent aux évolutions de la société et à ses nouvelles exigences. « La réforme du système éducatif ne peut pas attendre les nouvelles générations d'enseignants » (Fourgous, 2011)

Dans le même ordre d'idées, Colette Deaudlin, Sonia Lefebvre et al. citent : « dans un contexte de changement visant l'amélioration de l'éducation, de nombreux écrits soulignent l'importance du développement professionnel des enseignants (Fabry et Higgs, 1997 ; Guskey, 2002) » (Deaudelin et al., 2005, p.100).

Lebrun (2004), à son tour, constate que l'importance de la formation des enseignants (niveau méso) réside dans le fait que celle-ci constitue un maillon central entre la formation des étudiants (niveau micro, celui de la classe) et le développement de l'innovation dans les institutions (niveau macro à la frontière de l'institution et de la société).

Concernant le phénomène de métamorphose de l'école, qui change ses objectifs, les enseignants sont au cœur de la réussite du challenge et leur formation est essentielle.

Dans le rapport de Fourgous sur l'apprentissage à l'ère numérique, il est prouvé que la formation continue des enseignants a des effets positifs sur l'éducation : « La recherche a mis en évidence une corrélation entre la participation des enseignants à des stages de formation continue et :

- Le bien-être et la confiance des enseignants,
- La réussite des élèves (Angrist et Lavy, 2001 ; Bressoux, 1996),
- L'adoption des outils numériques par les enseignants (SITES),
- L'utilisation des TICE dans des pratiques innovantes (OCDE, 2010),
- L'utilisation pertinente et efficace des TICE (Sardone et Devlin-Scherer, 2008) » (Fourgous, 2011, p.203).

Lebrun met l'accent sur l'objectif de la formation aux TIC comme suit : « Une des finalités de la formation pédagogique des enseignants est que ces derniers soient mieux armés à favoriser le développement des compétences requises chez les étudiants » (Lebrun, 2004).

Quant à la formation aux TICE en tant que telle, comme tout apprentissage, elle implique des conditions favorables facilitant la maîtrise des compétences pédagogiques...

Et comme tout étudiant, l'enseignant est un apprenant dont il faut respecter les besoins et les pré-acquis : « Relativement au champ des technologies éducatives, nous souhaitons étayer l'hypothèse suivante : si généralement on attribue le fait d'apprendre aux étudiants, il est aussi vrai que les enseignants apprennent, que les sociétés apprennent » (Lebrun, 2004). En tenant compte des conditions d'apprentissage, des besoins de l'apprenant, de ses représentations mentales et de sa zone de développement, à tous les niveaux de l'enseignement (étudiants ou enseignants débutants ou expérimentés) est garantie une formation de qualité. Or, aujourd'hui, il ne s'agit pas seulement de favoriser ces éléments, mais il s'agit aussi de développer des compétences et une attitude réflexive.

L'un des facteurs primordiaux à la formation aux TIC est l'environnement, car « former les enseignants aux TIC, c'est d'abord leur donner un environnement favorable à l'apprentissage d'un usage réfléchi des TIC dans le cadre de leurs enseignements » (Lebrun, 2004).

Jacques Béziat (2012) suggère de mettre l'accent sur la réflexivité en formation à l'usage des TICE. L'analyse et la réflexion autour des pratiques professionnelles intégrant les TICE permettent à l'enseignant de prendre conscience des enjeux et limites de ces outils, et par la suite d'en faire un usage régulier et pertinent : « Une formation est certainement nécessaire pour espérer voir des pratiques pédagogiques avec les TICE se développer en classe. Mais ce n'est qu'un des leviers pour leur intégration dans les pratiques scolaires. Une formation aux TICE suppose que l'on mette l'accent sur l'analyse des pratiques. Plus que de former "simplement" à l'usage pédagogique d'outils numériques, il est indispensable de former à la complexité de leurs enjeux intellectuels et pratiques ». De plus, Béziat (2012) insiste sur l'importance de travailler sur les représentations sur les TICE, parce qu'elles vont opérer comme déclencheur ou inhibiteur de l'action pour leur usage ou leur non-usage scolaire.

Une formation professionnelle efficace permet (OCDE) :

- « D'actualiser les connaissances et compétences de l'enseignant,
- D'actualiser les pratiques pédagogiques des enseignants, à la lumière de la recherche,
- D'appliquer dans les cours, les modifications apportées aux programmes et aux objectifs d'enseignement,
- D'innover dans les pratiques pédagogiques,
- De recevoir des rétroactions sur ses activités,
- De suivre des activités d'apprentissage semblables à celles que l'enseignant utilise avec ses élèves,
- D'échanger des informations et des pratiques entre pairs,
- D'échanger des informations et des pratiques avec les chercheurs et les industriels,
- D'aider les enseignants les moins expérimentés à devenir plus efficaces » (Fourgous, 2011).²⁹

Nous avons évoqué *supra* l'importance accordée aux représentations que se font les enseignants des TICE. Béziat (2011) met en évidence l'importance de

²⁹Tiré d'OCDE 2011: (OCDE (2011). Building a High-Quality Teaching Profession Lessons from around the world. Consulté le 24 février 2012 <<http://www2.ed.gov/about/inits/ed/international/background.pdf>>

travailler sur les représentations initiales qu'ont les étudiants en formation au métier de l'enseignement, et de les faire évoluer en intégrant les exigences du milieu scolaire et de ses finalités. Or, d'après nous, ces représentations se retrouvent non seulement chez les étudiants en formation, mais aussi chez certains enseignants en poste. Béziat explique qu'il existe une tendance à donner des arguments positifs ou négatifs sans une vraie problématisation et sans une vraie analyse des technologies éducatives et de leurs enjeux. Ces représentations émanent du discours ambiant et parfois de l'expérience. Il affirme que les représentations qu'on se fait des technologies influencent beaucoup les pratiques professionnelles, et que posséder des représentations issues du discours commun entrave les pratiques professionnelles parce que le métier est complexe : « Les enjeux d'une formation aux TICE relèveraient donc d'un processus de prise de conscience de la complexité des objectifs et des contextes d'intégration, et de la diversité des contraintes et des possibles. Former aux TICE reviendrait, pour une bonne part, à travailler sur les représentations de départ, et à les faire évoluer en intégrant les exigences du milieu scolaire et de ses finalités » (Béziat, 2011).

Michel Develay, lui aussi, indique qu'il faut s'intéresser et travailler sur les représentations qu'on se crée, parce que cela permet une prise de conscience de ces dernières par l'enseignant et parce qu'ensuite cela facilite l'adoption d'une innovation et d'une modification : « L'hypothèse qui conduit à s'intéresser aux représentations en formation est qu'une prise de conscience par l'enseignant de ses propres représentations constitue un élément facilitateur de l'introduction d'un changement » (Develay, p.122).

Évoquer le sujet de l'introduction des TIC aux pratiques professionnelles des enseignants, c'est évoquer la question de la formation continue.

L'enjeu de ce travail consiste à dégager ce qu'est une formation continue réussie. Nous avons analysé et fait état des travaux de recherche autour de la professionnalisation des enseignants pour que nous puissions comprendre et analyser la situation actuelle de formation continue à l'usage des TIC au Liban. Ces recherches mettent l'accent sur le rôle de l'enseignant.

L'enseignant joue un rôle majeur dans le processus d'enseignement-apprentissage. Il constitue le pivot du système éducatif et influence tout projet

d'innovation et de modernisation pédagogique. La réussite d'un nouveau projet éducatif dépend de l'implication de l'enseignant. Au paravent l'enseignant était le détenteur du savoir, le symbole du pouvoir, maintenant il est devenu le guide, le conseiller, et l'observateur. Le rôle de l'enseignant change au même rythme que celui de l'école. De nos jours l'école et l'enseignant doivent faire face à de nombreux changements. Pour que toute société évolue elle est appelée à fournir une éducation de qualité aux générations d'apprenants. Pour ce faire il semble important de recourir à la professionnalisation des enseignants. Nous relevons une grande place accordée à la formation continue. Certes la formation initiale est essentielle, mais la formation continue constitue un vecteur majeur de la professionnalisation des enseignants. La formation continue est indispensable aux enseignants déjà en service. L'utilité de la formation continue réside dans le fait qu'elle permet d'accroître la compétitivité, répondre aux problèmes causés par les mutations, mettre à jour les connaissances et les compétences, accompagner l'innovation et le progrès, et s'adapter aux changements. Mais pour que la formation continue ait ses effets souhaités et aboutisse à la professionnalisation, quelques conditions et éléments sont à prendre en considération.

Il ressort de notre cadre théorique qu'il est utile de considérer la formation continue comme étant une situation d'apprentissage, d'où la nécessité de fournir toutes les conditions indispensables et de prendre en considération l'expérience et les représentations de l'enseignant. En même temps il sera fructueux de faciliter le transfert des connaissances et le développement des compétences à travers l'exécution dans des situations pratiques.

Nous constatons que le rôle de l'enseignant pendant la formation continue consiste à participer à l'enseignement, échanger et collaborer avec le formateur et les collègues, être actif, réfléchir sur son métier et ses pratiques. Et afin d'impliquer l'enseignant dans la formation il sera essentiel de le mettre en projet et de lui fixer des buts clairs et concrets.

Nous pouvons tirer de ce parcours théorique que pour réussir une formation continue professionnalisante il est crucial de développer des compétences, se baser sur un référentiel, développer la pratique réflexive, travailler en coopération, et évaluer.

Quant à la formation continue aux TIC en particulier, nous pouvons constater de la revue de littérature qu'il est insuffisant de développer des compétences

technologiques chez l'enseignant, mais il faut aussi le mener à réfléchir sur l'usage qu'il fait des TIC. En addition aux conditions de formation continue déjà citées précédemment il est souhaité de travailler sur les représentations des enseignants, parce que celles-ci influencent en grande partie l'intégration, l'utilisation et l'adoption des TIC.

PARTIE III. CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Introduction

Il est évident que pour atteindre son objectif de recherche, tout chercheur soit appelé à se positionner par rapport à ses démarches méthodologiques de recherche. Ce phénomène, bien qu'il soit inconscient au début de la recherche, doit amener le chercheur, à un certain moment, à se questionner avec vigilance sur les connaissances qu'il produit et sur leur valeur. De même, ce phénomène conduit le chercheur à prendre des distances et à se démarquer des connaissances existantes et à analyser logiquement l'implication éthique et pratique de ces connaissances scientifiques. Dans une recherche, le positionnement épistémologique s'avère être une nécessité. Quant aux méthodologies de recherche adoptées particulièrement en sciences de l'éducation, l'examen de la littérature montre que la méthodologie qualitative occupe une place de plus en plus importante au sein des recherches en éducation.

Virginie Martel écrit dans son article que, longtemps, les chercheurs dans le domaine de l'éducation se sont inspirés essentiellement du positivisme dans le choix de leurs méthodes, soucieux de réaliser des recherches dont le caractère scientifique ne serait pas mis en cause. Au cours des dernières années, grâce à un mouvement de réflexion qui s'est amorcé au début des années 70, les sciences de l'éducation se sont aussi et heureusement ouvertes à la recherche dite qualitative (Pirès, 1997 ; Anadon, 2000 ; Savoie-Zajc, 2000 ; Laperrière, 1993 ; Poisson, 1991) (Martel, 2007).

Dans son sens large, la recherche qualitative cherche à comprendre les phénomènes humains et à découvrir leur signification au moyen d'approches différentes de celles utilisées habituellement pour étudier les phénomènes physiques.

Donc il est important de présenter dans ce chapitre notre méthodologie, après avoir présenté la problématique et le cadre conceptuel, et avant d'entamer l'analyse de nos données.

Puisque nous avons déjà compris à partir de notre étude théorique et notre état des lieux que l'intégration des TIC dans les pratiques enseignantes se heurte à de multiples contraintes, notre objectif est de comprendre ce phénomène.

Pour atteindre cet objectif, nous avons adopté une méthodologie de recherche mixte. Le choix de cette méthode de travail est fait en fonction de notre objectif de

recherche et de notre statut de chercheur ; dans cette recherche, nous n'intervenons pas en tant que chercheur actif voulant influencer et modifier la réalité. Nous cherchons à comprendre et analyser afin de pouvoir intervenir dans une étape ultérieure à cette étude.

Le travail de terrain de notre projet de recherche consiste en une enquête par questionnaire et une enquête par entretien. Notre travail de recherche s'effectue donc en deux étapes, et l'objectif de notre étude est double.

Afin de pouvoir répondre à notre objectif de recherche, il s'est avéré nécessaire de dresser, dans un premier temps, un état des lieux de la situation d'intégration des TIC et de comprendre les facteurs qui freinent ou encouragent leur usage.

Suite à l'analyse des données recueillies par le biais du questionnaire, notre enquête a révélé que ce qui est en cause dans les établissements privés n'est plus essentiellement l'absence de la technologie. En effet, ces écoles sont d'une manière générale équipées. Ce qui est en cause, c'est surtout l'attitude, les représentations et les compétences techniques des enseignants. C'est pourquoi, il nous est apparu important de mener une enquête par entretien auprès des enseignants et des formateurs, pour comprendre l'impact des formations continues sur le développement des pratiques enseignantes et l'usage des TIC.

Les entretiens, dans un deuxième temps, viennent :

- compléter le questionnaire et améliorer la compréhension des résultats ;
- fournir des informations autour des dispositifs de formations continues.

Après avoir justifié le choix de la méthodologie, nous allons la présenter en plusieurs points :

- La définition et les caractéristiques de la méthodologie ;
- L'échantillonnage ;
- La collecte des données ;
- Et la méthode d'analyse des données.

Chapitre 1. Méthodologie et présentation des données

1.1. Phase exploratoire : revue de littérature

En éducation, la recherche a toujours comme fonction de mieux décrire, comprendre, expliquer ou formaliser une situation éducative. (...) La situation éducative est un objet concret, humain, dont l'existence et le fonctionnement tiennent aux significations et aux valeurs attribuées par les acteurs aux échanges symboliques (les gestes, les mots, les écrits) qui constituent cette situation. En conséquence les premières étapes d'une recherche pédagogique (c'est-à-dire d'une recherche qui, en priorité, instrumente les acteurs et fonde leur action) devront comporter une description du problème tel qu'il se présente sur le terrain et une explication de la manière dont il est appréhendé par les acteurs : leurs catégories et leurs préoccupations, leurs attentes et leurs contraintes, leurs urgences et leurs valeurs (y compris les valeurs négatives : leurs refus) (Maren, 1996, p.188).

La phase exploratoire de notre recherche est réalisée en deux temps. En premier lieu, nous avons mené une exploration aléatoire et rapide du thème de l'intégration des TIC dans les classes de FLE, et de la formation des enseignants, dans les documents et les ouvrages disponibles dans les bibliothèques et sur le Web. Dans un deuxième temps, cette exploration est devenue plus ciblée et plus systématique. Il était primordial d'effectuer une consultation stratégique de la littérature et des personnes ressources, pour mieux définir les thèmes et les concepts de notre travail. Cette exploration nous a permis de caractériser le phénomène que nous observons et les acteurs qui peuvent être concernés, d'identifier le domaine disciplinaire en question, et de reformuler notre problématique et nos hypothèses.

Notre revue de littérature se fonde sur la recension des écrits et des recherches qui traitent de notre objet d'étude. Nous avons consulté toutes sortes de catalogues et revues bibliographiques, plusieurs bases de données ; nous avons fait une veille documentaire qui nous a permis de surveiller de manière active et efficace notre domaine d'étude, tout en actualisant nos connaissances et en suivant les évolutions. Elle nous a aidée à maintenir un flux régulier d'informations. Nous avons alors ciblé les thèmes de notre champ d'étude et différentes ressources à utiliser, et par la

recherche documentaire et l'analyse des données, nous avons pu fixer les données fiables et pertinentes. Nous avons eu recours aux TIC tout au long de notre processus de recherche, de la recherche documentaire, en passant par la collecte des données, jusqu'à leur analyse.

En ce qui concerne nos appuis théoriques, comme nous l'avons expliqué précédemment, nous les détaillons dans ce chapitre.

Les travaux de Perrenoud depuis 1994, sur le métier d'enseignant, qui est au centre du débat, ont constitué pour nous une base de données d'une importance colossale. Parmi un large éventail de travaux sur les curricula, les pratiques professionnelles, les formations, l'innovation, la pédagogie différenciée et les transformations du système éducatif, nous avons retenu ceux qui ont trait aux compétences, à la réflexivité et à la professionnalisation des enseignants. Dans ce domaine de recherche, les réalisations de Marguerite Altet, Léopold Paquay et Claude Lessard, nous ont également aidée à fonder notre réflexion et nos analyses sur des bases solides.

Ces recherches nous ont permis de mener une réflexion profonde sur le métier d'enseignant et sur sa professionnalisation.

En matière de technologies éducatives, de leurs enjeux didactiques et de leur place dans l'éducation, nous avons eu recours au début de notre recherche aux travaux de Georges-Louis Baron. Une partie de ses travaux menés avec Harrari et Bruillard figurent dans notre cadre théorique.

Les études de Karsenti s'attellent à établir des théories qui expliquent le mieux le phénomène d'introduction des TIC dans l'éducation et les relations entre ce phénomène et le rôle de l'enseignant. Nous nous sommes intéressée à ses travaux en collaboration avec d'autres chercheurs, comme Depover, Larose, Tardif et Peraya, sur l'intégration des TIC dans les pratiques professionnelles des enseignants, la pratique réflexive et la formation des enseignants aux TIC et avec les TIC. Quant à l'utilisation des TIC par les enseignants, nous avons pris appui sur le modèle synthèse de Carole Raby et le modèle de Depover et Strebelle.

Au sujet du FLE, et de la relation entre le FLE et les TIC, la littérature consultée nous a conduite à nous intéresser aux travaux de Nicolas Guichon, Louise Desmarais, Christine Tagliante...

1.2. Méthode quantitative pour l'introduction des TIC

La connaissance d'une institution ou d'un phénomène social, quels qu'ils soient, ne se fait plus aujourd'hui sans données chiffrées, statistiques ou démographiques. Ces données permettent d'appréhender l'ampleur du phénomène, ses différentes dimensions, l'activité de l'institution, son poids, son public, son budget, son évolution, et bien d'autres choses encore (Eyraud, 2008, p.9).

Afin d'obtenir des informations sur le phénomène d'intégration des TIC dans les écoles primaires au Liban Nord, nous avons mené cette étude quantitative. Cette étude est une enquête par questionnaire. Son objectif est de comprendre la situation d'intégration des TIC et les facteurs qui l'ont influencée. Nous avons examiné le lien entre les variables de l'âge, l'expérience, l'équipement, la formation, les représentations avec l'intégration des TIC.

Il s'avère important de réaliser cette enquête qui nous fournit des informations pertinentes sur le sujet en question dans le contexte libanais :

Lorsqu'une question sociologique ne trouve pas d'éléments de réponse dans les bases de données existantes, il est nécessaire de construire une enquête ad hoc recueillant des informations les plus pertinentes dans le contexte du problème posé. L'enquête par questionnaire est le mode privilégié de collecte des données en sociologie quantitative. Elle consiste à recueillir un même ensemble d'informations prédéfinies auprès d'un ensemble d'individus en s'adressant à tous de la même façon. (Selz et Maillochon, 2009, p.159)

Notre échantillon est composé de 80 enseignants de la langue française d'école primaire répartis dans six écoles privées. Nous avons contacté les directeurs et responsables pédagogiques de ces écoles pour avoir la permission d'adresser le questionnaire aux enseignants. Le choix de ces établissements scolaires s'est basé sur le fait qu'ils possèdent un équipement technologique, et qu'ils offrent des formations

continues de mise à niveau linguistique, et récemment des formations à l'usage des TIC, à leurs enseignants.

Nous avons distribué le questionnaire en format papier pour faciliter la tâche aux enseignants moins familiarisés avec la technologie, et qui n'ont pas un accès aisé à Internet, et ainsi, nous garantissons la participation des enseignants à l'enquête. Le questionnaire en version papier peut être rempli facilement par l'enseignant durant sa présence à son établissement scolaire, et rendu au responsable du cycle. Ce dernier se charge de la distribution des questionnaires et de leur récupération. De cette façon, l'enseignant se sent plus engagé dans la participation à l'enquête.

Pour sélectionner notre échantillon, nous avons choisi un certain nombre de critères que nous estimons importants pour notre recherche, et qui sont en relation avec le sujet que nous cherchons à mesurer. Les participants doivent être des enseignants de français au cycle primaire, ayant suivi au moins une formation à l'usage des TIC, et disposant d'un équipement technologique. Donc cet échantillon est non probabiliste et est sélectionné par quotas.

Le recours au questionnaire comme instrument de recherche repose sur le fait qu'il constitue « l'outil qui permet de quantifier des réponses. Ainsi, lorsque l'on souhaite connaître l'opinion d'une partie de la population sur un sujet donné, le questionnaire semble la méthodologie la plus appropriée » (Le Roy, 2012, p.71).

L'emploi du questionnaire permet d'interroger un grand nombre de personnes, et l'analyse statistique des données réduit l'interprétation subjective des résultats, « ce qui accroît le caractère scientifique de cette méthode » (Le Roye, p.72).

De plus, le questionnaire est un instrument flexible qui offre la possibilité d'obtenir rapidement des informations. C'est un excellent « instrument de collecte de données et de mise en forme de l'information, fondé sur l'observation des réponses à un ensemble de questions posées à un échantillon d'une population » (Blais, et Durand, 2003, p.388).

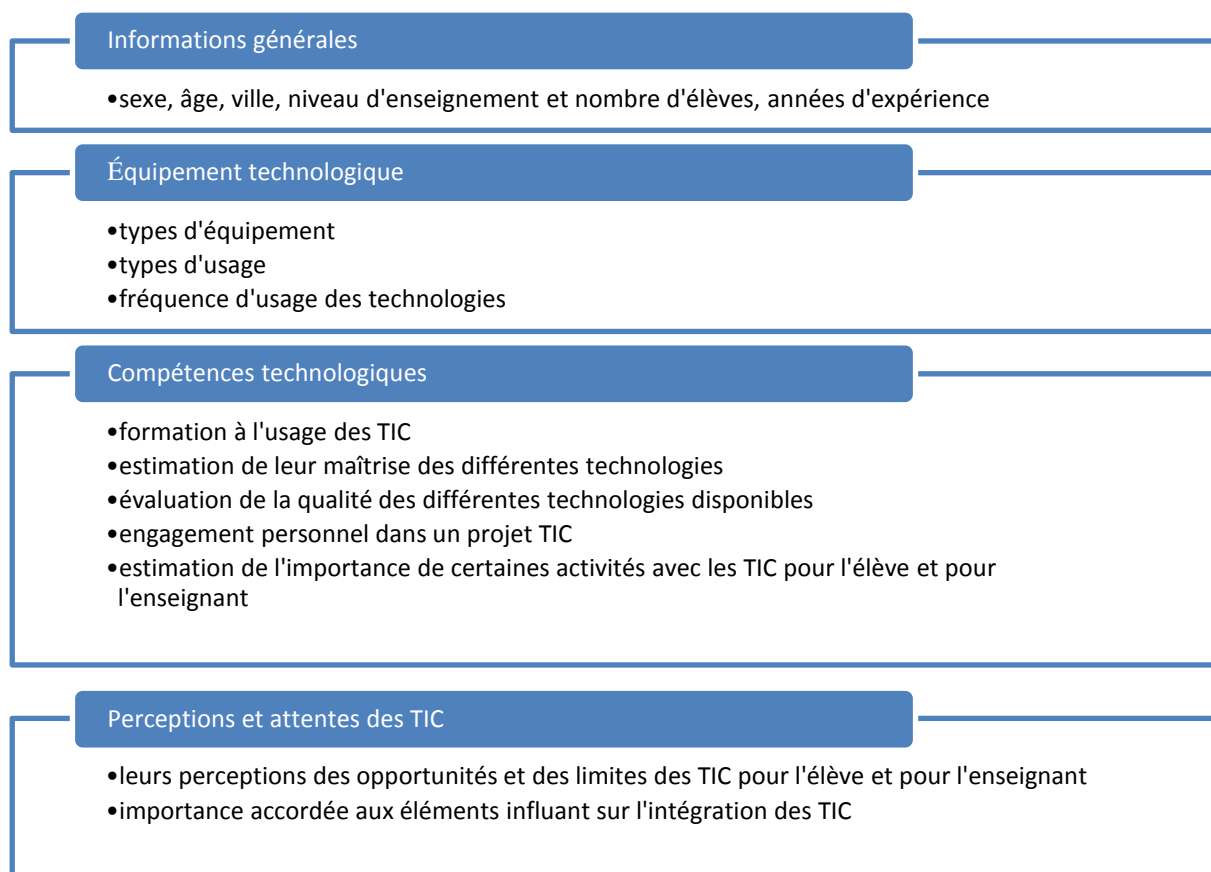
Dans notre questionnaire, nous avons consacré une partie aux informations générales, dans laquelle nous interrogeons les enseignants sur leur âge, leur sexe, leur expérience, le niveau d'enseignement et le nombre d'élèves par classe.

La deuxième partie du questionnaire concerne l'équipement informatique et technologique. Les questions, dans cette partie, permettent d'obtenir des informations sur la situation de l'équipement matériel et les outils dont disposent les enseignants, ainsi que sur les usages qu'ils en font.

Ensuite, une troisième partie est relative aux formations et aux compétences techniques. Plus particulièrement, elle interroge sur les types et le nombre de formations, le fournisseur de ces formations, l'estimation des enseignants de leur maîtrise des compétences techno-pédagogiques, et sur l'engagement personnel de l'enseignant dans des projets d'usage des technologies.

La dernière partie du questionnaire est structurée autour de deux thèmes. Tout d'abord, nous interrogeons les enseignants sur leurs points de vue et leurs perceptions des TIC et des opportunités qu'elles peuvent offrir. Ensuite, les dernières questions tournent autour de l'importance accordée aux facteurs influençant le processus d'intégration des TIC.

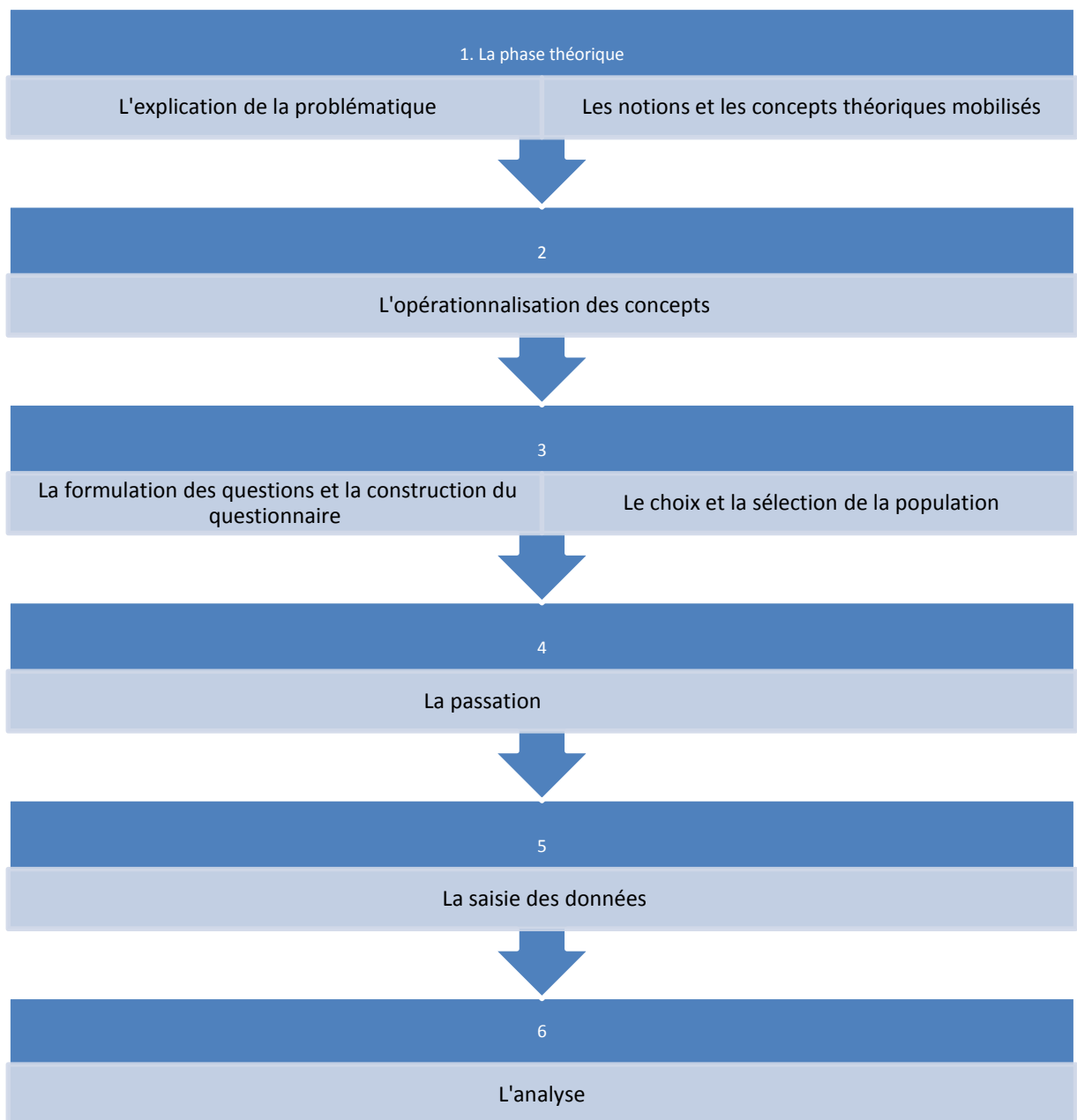
Ce questionnaire comporte 33 questions qui varient entre des questions fermées à réponse unique, à réponses multiples, à classement, et des questions ouvertes destinées à obtenir des informations numériques.



Après avoir rencontré les directeurs de plus de dix écoles francophones, et après leur avoir adressé une lettre et un exemplaire du questionnaire, nous avons reçu l'accord de six directeurs. Nous avons ensuite transmis les questionnaires aux responsables des cycles, qui ont distribué les exemplaires aux enseignants. Nous avons rejoint les enseignants sur leurs lieux de travail pour faciliter leur contact et leur collaboration. Le questionnaire, anonyme et ponctuel, était transmis à tous les participants au même moment. De plus, ce questionnaire était auto-administré et les enseignants inscrivaient eux-mêmes leurs réponses.

L'analyse est descriptive, et à l'aide du logiciel Modalisa nous avons analysé les différentes données en calculant les fréquences et les pourcentages. D'après Frédéric Lebaron, « Les statistiques descriptives élémentaires permettent de s'approprier les données de l'enquête et de les mettre en perspective avec celles issues d'autres travaux. Elles sont le point de départ d'un travail d'exploration systématique. Elles permettent aussi de mettre à l'épreuve la problématique et les hypothèses de travail » (Lebaron, 2006, p.76).

Nous schématisons les différentes étapes de cette phase de recherche comme suit :



1.3. Méthode qualitative pour la formation continue aux TIC

L'enquête qualitative, d'après R. Desanti et Ph. Cardon (2007), permet d'approfondir le sens des expériences individuelles des pratiques et offre la possibilité d'observer et de comprendre au plus près l'influence des structures sociales sur les manières d'agir et de penser. De même, dans le dictionnaire des méthodes qualitatives, on explique que le but des méthodes qualitatives de recueil de données est de pouvoir appréhender des phénomènes, de chercher à les comprendre et à expliquer leur impact sur les façons de faire et de penser des populations. Aussi adoptons-nous la méthode qualitative de recueil de données pour pouvoir contribuer à la compréhension des

aspects cachés et négligés d'un problème existant, à savoir le problème d'intégration des TIC. De surcroît, nous que, par le recueil de données via les entretiens, nous contribuons à impliquer le groupe d'enseignants interrogés dans le sujet. La participation des enseignants, qui sont au cœur du phénomène étudié, et la diversité de leur expression, permettent une meilleure compréhension, description et explication du problème.

Notre enquête par entretien a un double objectif : d'une part, compléter les informations du questionnaire et mieux comprendre la situation d'intégration des TIC dans les pratiques des enseignants. En plus de cela, nous cherchons à comprendre les perceptions et les représentations que se font les enseignants des TIC. Et d'autre part, comprendre la formation continue, pour cela nous avons formulé les questions de notre entretien en prenant appui sur les concepts théoriques suivants : la formation continue, les compétences, les perceptions, l'utilisation des TIC.

Dans la mesure où le questionnaire revêt un caractère fermé et peut présenter quelques limites à son utilisation, nous avons fait suivre notre questionnaire par un entretien. L'entretien nous permet de ne pas nous contenter des seules informations recueillies par le questionnaire. De même, il permet plus d'échange et davantage d'explications des réponses des participants.

L'importance de l'enquête par entretien réside dans le fait qu'elle constitue, comme l'expliquent Raphaël Desanti et Philippe Cardon, « une méthodologie de recherche pertinente pour qui s'intéresse à des populations particulières (...) dans un contexte donné.

L'entretien permet d'avoir accès au point de vue des personnes, à leur expérience vécue, au sens qu'elles donnent à leurs actions. Il permet de rendre compte des systèmes de représentations et des pratiques sociales des individus. La multiplication des entretiens auprès d'une population ciblée (...) permet de dégager des logiques d'action communes, mais aussi divergentes entre les différentes personnes rencontrées... » (Desanti et Cardon, p.2010, p.57). Toutes ces caractéristiques que possède l'entretien coïncident bien avec les objectifs de notre enquête.

Pour Huberman et Miles, « l'échantillonnage suppose que l'on décide non seulement des personnes que l'on va observer ou interviewer mais aussi des milieux, des événements et des processus sociaux. (...) La recherche qualitative nécessite un recentrage et une redéfinition des paramètres d'une étude tout au long du travail de terrain mais il faut toujours une certaine sélection initiale. Le cadre conceptuel et les questions de recherche déterminent les centres d'intérêt et les frontières à l'intérieur desquelles sont choisis les échantillons » (Miles et al., 2003, p.63). Ainsi, nous expliquons ci-après le choix des différents paramètres de notre échantillonnage, les lieux, les acteurs, les événements et les processus, que nous avons fait en fonction de notre question de recherche et de nos concepts.

Le choix de la région de Tripoli et ses banlieues s'est basé sur le fait qu'il s'agit d'une ville francophone et qui regroupe un grand nombre d'établissements scolaires privés. Pour ce qui est du choix de certaines écoles particulières, il est fait en fonction de l'équipement technologique et des formations offertes au corps enseignant. Ces écoles sont plus avancées que les autres en matière de technologie éducative. Quant à l'événement, comme notre question de recherche le montre, il s'agit du phénomène d'introduction des TIC à l'école. Concernant le processus, il s'agit de comprendre comment l'intégration des TIC est facilitée ou entravée par la formation.

Les enseignants qui ont participé à l'entretien sont des enseignants du cycle primaire qui enseignent la langue française et qui ont commencé à utiliser les TIC ou qui comptent les utiliser suite à la formation suivie. Ils ont participé au questionnaire, et travaillent dans les établissements scolaires qui ont accepté de participer préalablement à l'enquête par questionnaire. Ces enseignants sont formés aux TIC en formation continue. Nous avons interviewé huit enseignantes susceptibles de nous fournir des informations importantes. Comme le confirment Huberman et Miles, « Les chercheurs qualitatifs travaillent habituellement avec des *petits* échantillons de personnes, nichés dans leur contexte et étudient en profondeur à la différence des chercheurs quantitatifs qui cherchent de multiples cas décontextualisés et visant une représentativité statistique » (Miles et al., 2003, p.58). De plus, ces huit enseignantes font partie d'un échantillon plus large qui était interrogé dans une enquête par questionnaire préalable.

Après avoir interviewé une première enseignante ayant suivi une formation continue à l'usage des TIC, et les ayant utilisées en classe, celle-ci, constituant la base de notre échantillon, nous a indiqué d'autres personnes parmi ses collègues. Chacun nous a transmis le nom d'un autre enseignant. La technique de boule de neige était adoptée parce que nous savions que les enseignants qui utilisaient déjà les TIC n'étaient pas nombreux, donc il était difficile de les retrouver, et parce que tous les enseignants n'acceptent pas de participer à des enquêtes et de discuter de leurs pratiques pour des raisons personnelles et professionnelles.

Enquêtées	Sexe	Âge	Classe	Formation	Expérience en TIC/usage des TIC
1. E.1	Femme	39 ans	Primaire	Société d'informatique	Année en cours
2. E.2	Femme	30 ans	Primaire	Établissement scolaire	2 ans
3. E.3	Femme	27 ans	Primaire	Établissement scolaire/ formatrice IF	1 an
4. E.4	Femme	45 ans	Primaire	Société d'informatique	Année en cours
5. E.5	Femme	35 ans	Primaire	Société d'informatique	Année en cours
6. E.6	Femme	30 ans	Primaire	Formatrice IF et responsable informatique à l'école	2 ans
7. E.7	Femme	29 ans	Primaire	Société d'informatique	2 ans
8. E.8	Femme	33 ans	Primaire	Société d'informatique	Année en cours

Tableau 6. Les participants à l'entretien

Quant à notre entretien, il est semi-directif, et composé de trois parties. La première consiste à collecter des données relatives au vécu de la formation continue à l'usage des TIC suivie par les enseignants. Ces données nous permettent de mieux comprendre le déroulement de la formation et la méthode adoptée par les formateurs.

La deuxième partie vise à obtenir des informations sur les TIC, plus particulièrement sur les représentations que se font les enseignants des TIC, et sur leur usage.

Enfin, nous avons élaboré un ensemble de questions sur les TIC dans l'enseignement du FLE, pour comprendre comment les enseignants se servent des technologies pour enseigner le français et faire participer les élèves à cet enseignement.

<p>Thème 1: La formation</p> <ul style="list-style-type: none">• le vécu de la formation, les attentes, le rôle de l'enseignant dans la formation• les technologies auxquelles ils ont été formés• les acquis et les apprentissages à la sortie de la formation• les compétences développées en formation• la mise en pratique et le transfert des apprentissages dans la pratique• la perception de la formation continue, de ses apports et de son importance• la réflexion sur le métier d'enseignant
<p>Thème 2: Les TIC</p> <ul style="list-style-type: none">• les utilisations des TIC en classe et dans les préparations professionnelles• leurs attitudes face aux TIC• leurs perceptions des TIC et de leurs apports• les élèves face aux TIC• leur évaluation de leur maîtrise des technologies• les changements subis par les TIC au niveau de la perception du métier, et de la pratique
<p>Thème 3: TIC et FLE</p> <ul style="list-style-type: none">• leurs représentations sur les TIC pour l'enseignement et l'apprentissage du FLE• les usages des TIC dans les cours du FLE• les opportunités des TIC pour l'enseignement du français• les difficultés rencontrées

Tableau 7. Les différents thèmes de l'entretien

À travers l'analyse du discours nous parvenons à comprendre, à partir des représentations, les attitudes et pratiques des enseignants, le phénomène de formation continue et son impact sur l'utilisation pédagogique du numérique. Nous avons adopté l'analyse thématique parce qu'elle « n'a pas d'autres prétention que de rendre compte des témoignages et de les mettre en perspective. Lorsqu'elle rend compte des témoignages, elle fait œuvre de restitution, lorsqu'elle les met en perspective, elle fait œuvre d'analyse ».

Selon Bardin (1977), cité par Philippe Wanlin (2007), « l'analyse de contenu est un ensemble d'instruments méthodologiques de plus en plus raffinés et en constante amélioration s'appliquant à des "discours" extrêmement diversifiés et fondés sur la déduction ainsi que l'inférence. Il s'agit d'un effort d'interprétation qui se

balance entre deux pôles, d'une part, la rigueur de l'objectivité, et, d'autre part, la fécondité de la subjectivité ».

Enfin, nous cherchons dans notre thèse à éclairer le phénomène de la formation continue d'enseignants. Ce sujet est, d'après nous, peu étudié et mal compris et mal organisé au Liban. Le fait de s'adresser directement aux enseignants eux-mêmes, et de les interroger sur leurs pratiques et leurs vécus, constitue une nouvelle perspective appliquée à notre sujet d'étude. Ce dernier n'a jamais été traité sous cette perspective. Cette perspective implique l'enseignant dans la recherche et nous permet de mieux comprendre la situation. De plus, il était remarquable pendant le déroulement des entretiens que cet outil de recherche constituait un moyen de réflexivité pour les enseignants. Ces enseignants n'ont pas eu au préalable la chance ni l'outil de se remettre en question et de réfléchir sur leurs pratiques.

Les différentes étapes suivies pour réaliser notre enquête par entretien sont illustrées dans le tableau ci-dessous :

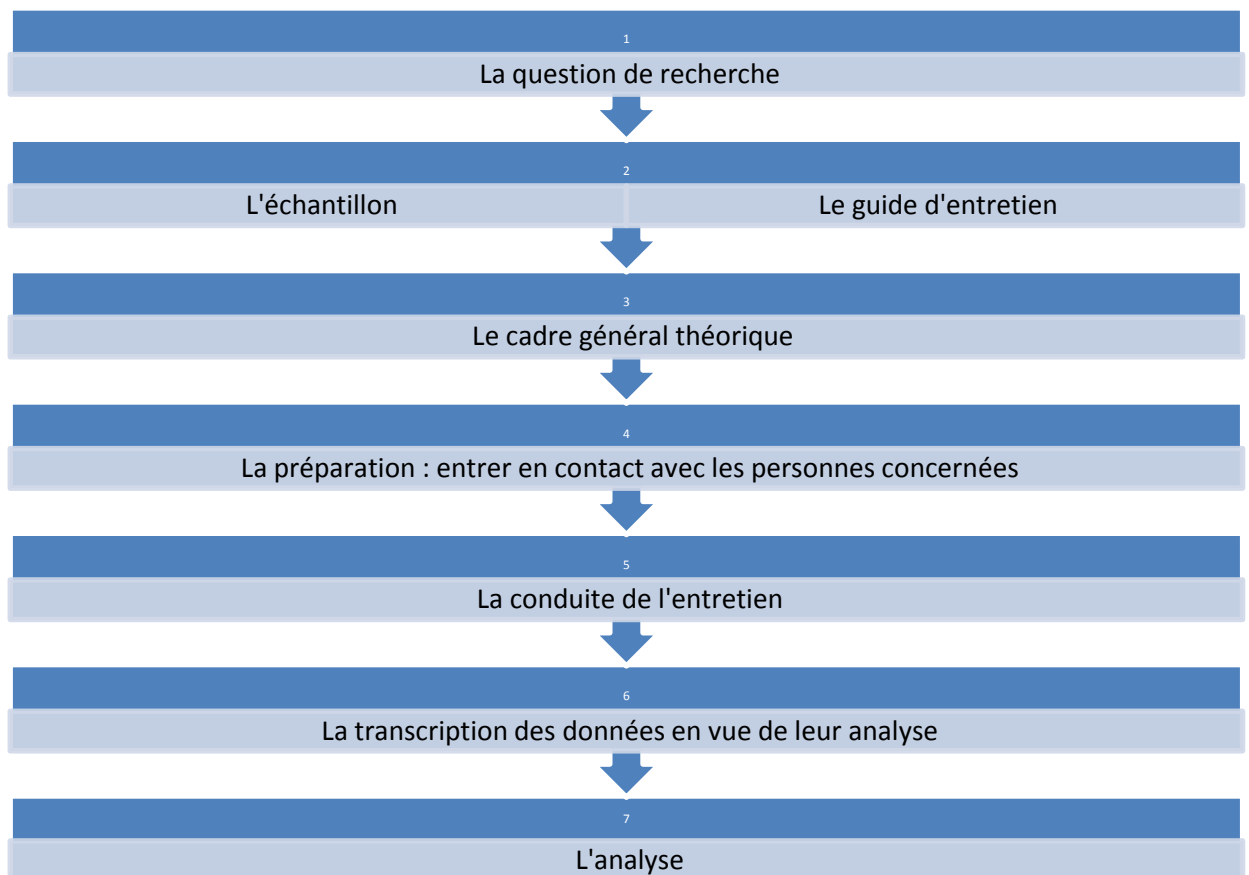


Tableau 8. Les étapes de l'enquête par entretien

Finalement, nous avons montré que pour atteindre notre objectif de recherche nous avons adopté la méthode quantitative en premier lieu, et ensuite la méthode qualitative. Ces deux méthodes sont complémentaires. D'ailleurs, Huberman et Miles déclarent : « Il nous faut admettre que tant les chiffres que les mots sont indispensables à la compréhension du monde qui nous entoure. Comme l'indique Kaplan (1964), « “les quantités sont *de* qualité, et une qualité *est* magnifiée dans sa mesure” (2007) » (Miles et al., p.82).

Il faut savoir à quelle étape de la recherche recourir à la méthode quantitative, et quand il est opportun de recourir à la méthode qualitative. Ghérardi et Turner (1987) suggèrent que le problème consiste à savoir quand il est utile de compter et quand il est « difficile ou inapproprié de compter » (Miles et al., 2003).

Enfin, comme le confirment R. Desanti et Ph. Cardon : « L'enquête qualitative permet de rendre compte de la complexité du réel là où, bien souvent, l'enquête quantitative en dresse un portrait parfois simplifié. Pour autant, ces deux approches se complètent parfaitement et offrent à chacune la possibilité de mettre à jour de nouvelles catégories d'analyse » (Desanti et Cardon, 2007, p.47).

Chapitre 2. Analyse

2.1. Enquête par questionnaire : recherche quantitative préliminaire pour une étude de l'intégration et les usages des TICE en classe de FLS

Introduction

Notre travail de terrain de la thèse est composé d'une enquête par questionnaire et d'entretiens semi-directifs. Nous avons transmis les questionnaires à un échantillon représentatif d'enseignants dans la région nord du Liban. Le questionnaire vise à donner un aperçu de l'intégration des TIC dans les classes de français.

En ce qui concerne les efforts fournis pour la promotion d'une éducation multimédia et les projets mis en place pour l'intégration des TIC, nous avons souhaité interviewer différents acteurs éducatifs, qui, de près ou de loin, s'interrogent sur la forme d'une éducation numérique innovante. Nous avons donné la parole à un

responsable du ministère de l'éducation, à des formateurs et des responsables pédagogiques dans les écoles privées, et bien sûr à des enseignants.

Dans ce chapitre, nous présentons les objectifs de l'enquête par questionnaire, les caractéristiques de l'échantillon, le dépouillement et les résultats. Nous analysons notre questionnaire et nous exposons les résultats.

Les questions touchent l'équipement technologique des établissements scolaires de la région, les compétences technologiques des enseignants, les usages des technologies, les attentes des enseignants et les représentations qu'ils se font des TIC.

Le but de notre étude est de décrire la situation de l'intégration des TIC dans les classes de français dans la ville de Tripoli, au nord du Liban. Pour ce faire, nous avons envoyé un questionnaire à une population de 80 enseignants du cycle primaire dans 6 écoles privées. Ce questionnaire nous permet d'élaborer et de décrire le modèle de l'intégration des TIC dans ces classes, et en même temps de connaître le point de vue des enseignants sur l'utilisation des TIC, et de faire état de l'équipement technologique et des formations.

Notre questionnaire est structuré autour des thèmes suivants : l'équipement technologique, les usages de la technologie par les enseignants, l'usage des TIC dans les classes de français, les activités menées par le biais des TIC, les formations suivies et la maîtrise des TIC, la perception des enseignants de ces outils, et leurs opinions.

Nous avons choisi les items du questionnaire ainsi que sa structure en fonction de nos objectifs et du contexte de l'étude.

Notre questionnaire comporte les quatre cinq parties suivantes :

- Informations générales, qui permettent de caractériser chacun des répondants ainsi que l'ensemble des participants.
- Équipement technologiques.
- Compétences et maîtrise technologiques.
- Opinions des enseignants et leurs perceptions des TIC.

Il est composé de 34 questions réparties comme suit :

Parties et Thèmes	Nombre de questions	Genres de questions (fermées et ouvertes)	Nature de variable
A- Informations générales	7	Questions numériques et qualitatives à : Réponse unique Texte libre Date	Nominales, ordinales et numériques
B- Equipements technologiques	14	Questions à réponse unique et à réponses multiples	
C- Compétences technologiques	10	Questions à réponse unique, Question numérique, et questions qualitatives en tableau	
D- Points de vue et attentes des enseignants	3	Questions à réponses multiples et questions à réponses ordonnées en tableau	

Tableau 9. Thèmes du questionnaire, nombre et types de questions et de variables.

Le choix de ce type de questions et variables a pour objectif de permettre un bon traitement et de retirer les données indispensables. Nous avons rédigé le questionnaire de façon à ce qu'il soit, à la fois, lisible et compréhensible pour les répondants, et approfondies et exploitables. Nous avons suivi les étapes suivantes :

- Les questions d'introduction comportant des questions de types dichotomiques ;
- Les questions factuelles autour des habitudes et comportements professionnels des enseignants ;
- Et enfin des questions d'opinions dans lesquelles nous avons regroupé les différents critères en tableau, afin de raccourcir le questionnaire et de faciliter la tâche aux répondants.

2.1.1. Contexte de l'étude :

La ville de Tripoli constitue la deuxième grande ville du Liban. C'est une ville francophone par excellence. Le français à Tripoli est un fait culturel et un choix social.

Tripoli regroupe un très grand nombre d'écoles privées réputées pour leur niveau éducatif élevé, des écoles des missions religieuses, le lycée français, des écoles internationales, des écoles étrangères.

La compétitivité pousse ces écoles à offrir une éducation de qualité aux élèves. Ces écoles sont en perpétuelle évolution, on y forme souvent les enseignants aux nouvelles méthodes qui s'avèrent utiles. On adopte toute approche susceptible d'améliorer l'enseignement. Le système d'évaluation, les manuels scolaires et les conditions physiques sont constamment rénovés pour aider l'apprenant, satisfaire les exigences des parents et conserver l'image d'excellence de l'établissement.

Les écoles privées jouissent d'une marge de liberté qui leur permet de concevoir une éducation adaptée à leur mission et à leurs principes, tout en respectant les programmes proposés par le ministère de l'éducation.

D'une façon générale, les écoles privées devancent les écoles publiques, parce qu'elles ont des capacités financières plus importantes. Par conséquent, elles sont capables d'équiper leurs classes d'outils éducatifs nécessaires au phénomène d'enseignement-apprentissage. En réalité, dans le domaine de la technologie éducative, les écoles privées sont au tout début du processus d'intégration, contrairement aux écoles publiques, qui en sont loin. Tous ces faits nous ont menée à cibler notre échantillon dans les écoles privées.

2.1.2. La population

Nous nous sommes adressée à plus de dix écoles privées à Tripoli. Six d'entre elles ont coopéré et 80 enseignants ont participé à l'enquête. Ces enseignants sont majoritairement des enseignants de français au cycle primaire. Quant au profil de l'âge et du sexe, nous le présentons dans le graphe suivant :

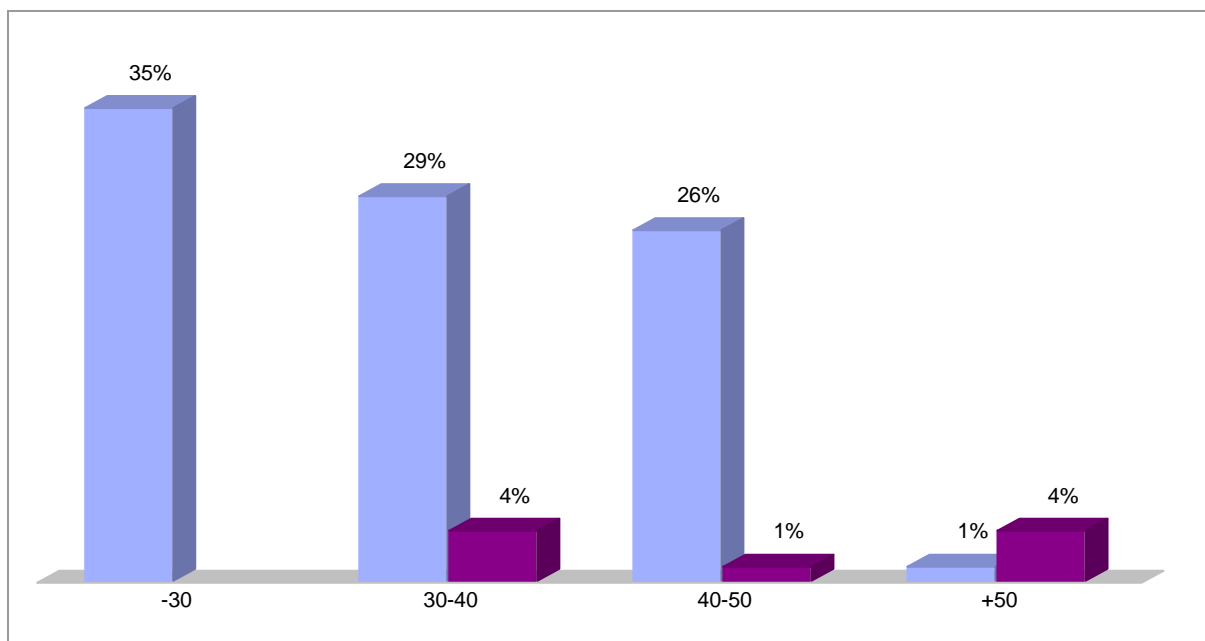


Figure 4 : Âge et sexe

Les pourcentages dans ce graphe montrent qu'une majorité féminine domine dans le secteur de l'éducation au cycle primaire au Liban nord avec 91 %, par rapport à une minorité masculine qui ne représente que 9 % du total.

Quant à l'âge, nous remarquons d'après le pourcentage que la majorité des jeunes enseignants domine dans le domaine de l'enseignement au cycle primaire. Cette catégorie d'enseignants âgés de moins de 30 ans et entre 30 et 50 ans représente 68 % de la totalité de l'échantillon, et la catégorie des enseignants plus âgés, qui ont 50 ans et plus, représente 32 %.

Nous pouvons conclure que la nouvelle génération des enseignants de français au cycle primaire est surtout constituée de jeunes et de femmes. Nous allons croiser cette variable avec la formation dans une étape ultérieure.

2.1.3. Le dépouillement

Pour analyser nos données recueillies par questionnaire, nous avons utilisé le logiciel Modalisa. Ce logiciel nous a permis de saisir et examiner les données.

2.1.3.1. Informations générales

Il est primordial de présenter les caractéristiques de notre échantillon avant de commencer l'analyse des données recueillies à l'aide de notre questionnaire.

Nous regroupons toutes les variables de la première partie du questionnaire autour des caractéristiques générales de l'échantillon, dans un tableau récapitulatif. Ce tableau a pour but de visualiser le profil général correspondant à notre échantillon.

		Effectif	Pourcentage%
Âge	Jeune (-30, 40-50)	52	68
	Agés (50+)	25	32
Sexe	Féminin	73	91
	Masculin	7	9
Matière d'enseignement	Français	66	84
Expérience	Moins 5 ans	15	22
	6-15 ans	29	43
	16-30 ans	23	34
Formation	Écoles	38	72
	Formation initiale (université)	17	32
	Centre particulier	11	21

Tableau 10 : Caractéristique de l'échantillon

2.1.3.2. L'équipement

La deuxième partie du questionnaire vise à faire état de l'équipement technologique dont disposent les enseignants.

Normalement, le premier obstacle que peut rencontrer un enseignant à l'intégration des technologies dans ses pratiques pédagogiques est l'absence

d'équipement. L'accès aisé à l'équipement technologique est un facteur favorisant son usage dans l'enseignement.

Les statistiques montrent que ces enseignants sont bien équipés en ordinateurs sur le plan personnel. Seules deux personnes ne possèdent pas d'ordinateur, et un grand nombre possède à la fois un ordinateur portable et un ordinateur fixe. Les établissements en question sont dotés de salles d'informatique équipées d'ordinateurs, connectés à internet dans certains cas.

En revanche, dans les salles de classe, une minorité des interrogés avoue n'avoir qu'un ou deux ordinateurs. Ce nombre est insuffisant pour faire participer tous les élèves à l'usage de cet outil. Par contre, plus de la moitié des salles d'informatique contiennent un nombre suffisant d'ordinateurs, entre 20 et 30. En comparant cet effectif au nombre moyen d'élèves par classe, nous constatons qu'il y a un ordinateur par élève.

Dans ce tableau, nous présentons l'équipement en ordinateurs des enseignants :

Ordinateur			
	Personnel	En Classe	Salle d'informatique
Oui	77 97%	13 17%	73 95%
Non	2 3%	64 83%	4 5%

Tableau 11 : Équipement des enseignants en ordinateurs

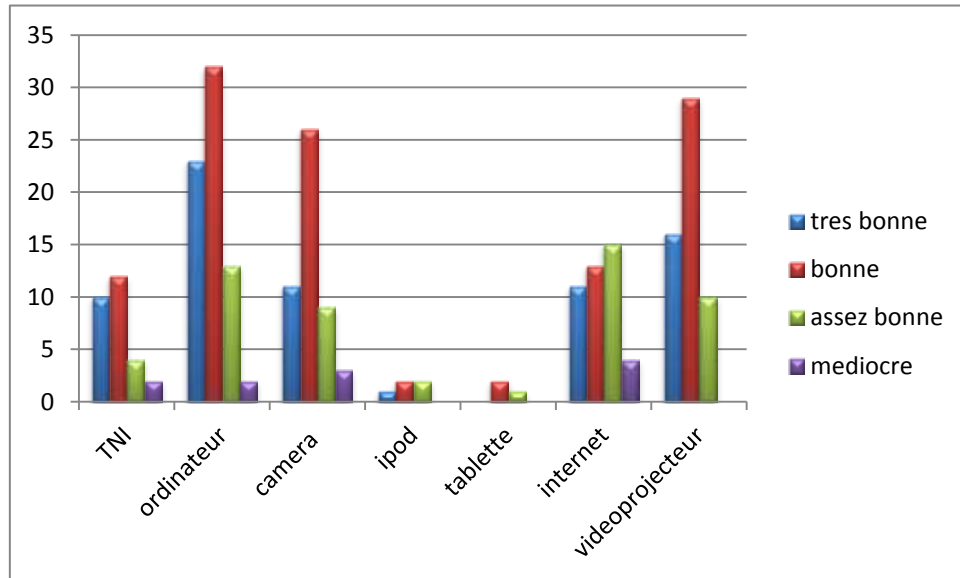
Quant à l'internet, presque la moitié des enseignants (46 %) jouissent d'une connexion, et celle-ci est qualifiée de bonne à plus ou moins bonne.

Et parmi les 17 % qui ont un ordinateur en classe, la majorité (12 %) bénéficie d'une connexion ADSL. Ces mêmes enseignants déclarent posséder un TNI dans leurs classes. Presque la moitié des autres établissements met à la disposition des enseignants un TNI dans une salle polyvalente pour un usage occasionnel.

La non-réponse à la question concernant la qualité des tablettes et des iPods fournis par l'école explique l'absence de cette technologie dans les classes. 96 % ont éludé cette question.

En plus de l'ordinateur, la plupart des salles de classe possèdent des caméras, un scanner, un vidéoprojecteur.

Ce graphe montre l'évaluation des technologies par les enseignants :



Graphe 1 : Qualité de l'équipement disponible en classe

Au Liban, il n'y a aucune obligation d'utiliser les technologies dans l'éducation. Cependant, les établissements privés ne sont pas restés figés devant l'absence d'un plan d'action dans le domaine des technologies éducatives. Plusieurs initiatives ont été prises.

Selon Wadih Skayem :

« L'organisation de l'informatique dans les établissements se fait en partie en collaboration avec des sociétés autonomes et extérieures et qui sont spécialisées dans l'équipement informatique des écoles. Ces sociétés font aux établissements plusieurs offres d'achat. Certaines proposent que pour 30 machines achetées, soient offertes 10. D'autres proposent d'être payées par tête d'élèves et au bout de cinq ans par exemple les machines deviennent la propriété de l'école. En contrepartie, elles se chargent d'équiper les salles, de fournir les enseignants, d'être toujours là, de veiller au bon fonctionnement des ordinateurs, et de passer très régulièrement pour vérifier que tout marche bien »(Al Skayem, 1998).

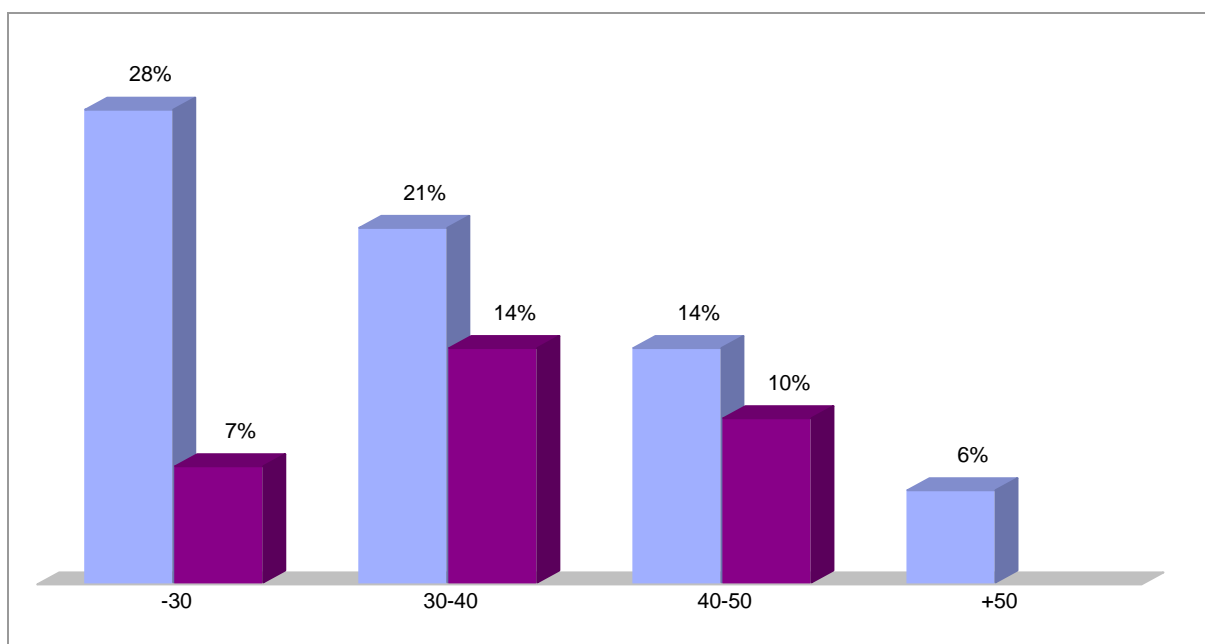
L'écart qui existe entre les classes équipées en ordinateurs et les classes non équipées est important. 13 enseignants disposent d'ordinateurs en classe contre 64.

2.1.3.3. La formation

L'intégration efficace des TIC dépend beaucoup de la formation des enseignants.

Plus de la moitié des enseignants enquêtés sont formés aux TIC (65 %). 42 des enseignants formés ont suivi entre 1 et 5 formations et seulement 17 parmi eux sont formés durant leur formation initiale à l'université. 13 de ces enseignants appartiennent à la tranche d'âge de moins de 30 ans. Ces enseignants constituent l'ensemble des jeunes enseignants, qui sont débutants et qui ont une expérience de moins de 5 ans.

Nous remarquons que plus les enseignants sont âgés, moins ils sont formés à l'utilisation des TIC.



Graphe 2 : La formation aux TIC et l'âge des enseignants

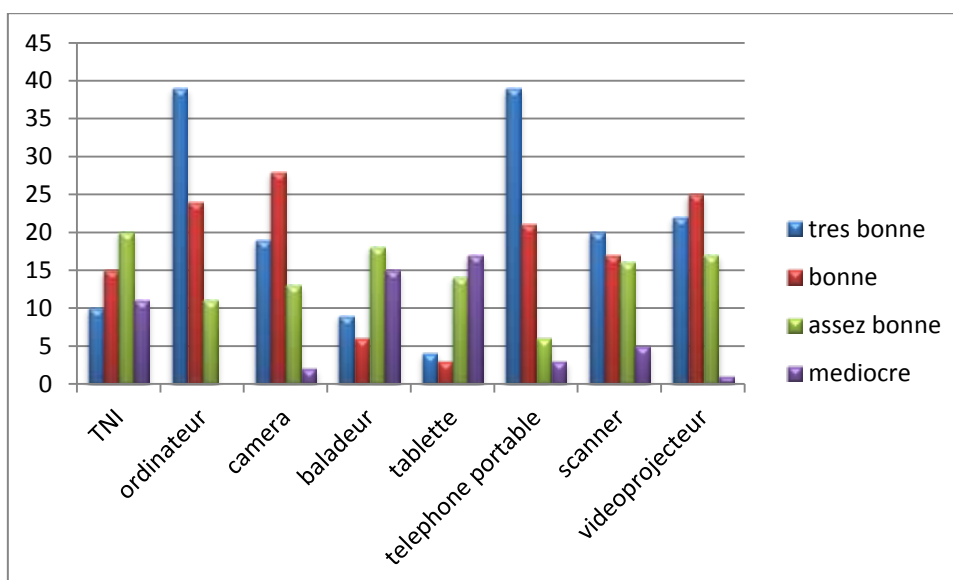
Les formations continues sont surtout offertes par les établissements scolaires ; très peu d'enseignants ont suivi des formations à titre individuel dans des centres particuliers. Nous constatons d'après les résultats que certaines écoles font un effort considérable au niveau de la formation continue des enseignants à l'usage des TIC, afin de compenser le manque de formation en formation initiale, et afin de renforcer

les compétences techniques des enseignants déjà formés. En même temps, ces formations continues leur permettent de suivre les évolutions techniques et pédagogiques. Cependant, 30 % n'ont jamais suivi de formation à l'usage des TIC.

2.1.3.4. Les compétences technologiques

Nous avons interrogé les enseignants sur leur estimation de leur maîtrise des technologies dont ils disposent à l'école. Ces technologies sont l'ordinateur, le TNI, la caméra, l'internet, la tablette et le baladeur, le scanner et le vidéoprojecteur.

Nous avons remarqué que la maîtrise varie en fonction du matériel. Plus la technologie est familière et à la portée des enseignants, plus sa maîtrise est bonne.



Graphe 3 : Maîtrise des technologies disponibles

La maîtrise des TIC dépend également de l'âge. Les réponses au questionnaire permettent d'établir que la maîtrise de la technologie augmente avec la jeunesse de l'enseignant. Plus l'enseignant est jeune, plus il maîtrise des technologies en quantité et en qualité. Par exemple, 18 enseignants parmi 27 âgés de moins de 30 ans évaluent leur maîtrise de l'ordinateur comme très bonne, contre seulement 6 parmi 25 âgés entre 40 et 50 ans.

2.1.3.5. L'usage des TIC

L'un des objectifs de ce questionnaire est de collecter des informations sur l'utilisation des TIC en classe. Nous voulons connaître le type d'usage, le degré et la fréquence d'utilisation, et la relation qui existe entre l'usage et les variables suivantes : l'âge, l'expérience, l'équipement, la formation, l'effectif d'élèves et le niveau d'enseignement.

Tout d'abord, nous observons qu'il y a une forte utilisation personnelle et professionnelle des ordinateurs personnels chez soi. Presque la majorité avoue utiliser les ordinateurs à des fins personnelles et professionnelles.

Quant au nombre d'heures d'utilisation, la grande majorité (35 sur 59) des personnes qui ont répondu (59 sur 80) déclare qu'elle utilise l'ordinateur entre 2 et 4 heures par jour, et 21 personnes l'utilisent seulement une heure par jour. Peu d'entre elles l'utilisent plus de 5 heures (3 sur 59). Nous pouvons considérer que le reste des personnes, n'ayant pas répondu, ne se servent jamais d'ordinateurs (21 personnes). Cela peut signifier que certains enseignants ne sont pas familiarisés avec les TIC.

Quant à l'usage des ordinateurs en classe, cela dépend grandement de l'équipement technologique des classes. La majorité des enseignants n'ont pas d'ordinateur en classe.

Il est remarquable que la plupart de nos questions se situent autour de l'ordinateur, et cela s'explique par le fait que celui-ci est la technologie la plus disponible dans les écoles. Le vidéoprojecteur, le scanner et la caméra sont généralement utilisés avec l'ordinateur.

Et parmi les enseignants qui possèdent des ordinateurs en classe, l'usage est plutôt moyen. Les 13 personnes qui ont déclaré avoir des ordinateurs en classe confient qu'elles les utilisent entre 2 et 4 fois par semaine avec les élèves.

Cela peut expliquer qu'un accès facile à l'ordinateur augmente son usage. Mais il reste d'autres facteurs qui entrent en jeu et qui inhibent ou favorisent l'utilisation de l'ordinateur.

Nous constatons aussi que ces enseignants qui ont des ordinateurs en classe et qui les utilisent à une fréquence moyenne, appartiennent à deux tranches d'âge, celle des moins de 30 ans et celle des 30-40 ans, c'est-à-dire les enseignants les plus jeunes

de l'échantillon. Par ailleurs, ces 13 enseignants constituent un groupe de 3 personnes ayant une expérience de moins de 5 ans, et un groupe de 7 enseignants ayant une expérience comprise entre 6 et 15 ans.

De plus, ces enseignants ont été formés aux TIC pendant leur cursus universitaire, contrairement aux enseignants âgés entre 40 et 50 ans, et de plus de 50 ans.

Quant aux types d'usage des ordinateurs, parmi les 62 personnes qui ont répondu, le plus grand pourcentage correspond aux jeux éducatifs et de divertissement (51 % + 10 %) ; suivent le visionnement de dvd et le traitement de texte.

Il faut aussi noter que d'autres réponses ont été ajoutées, comme l'usage du dictionnaire Encarta, les leçons du logiciel Power Point, le logiciel Cabri, d'autres logiciels, les notions de base, l'initiation à l'ordinateur et à son usage, la projection de photos pour introduire un nouveau thème et l'E.A.O. Ces réponses sont citées dans l'ensemble de l'enquête une ou deux fois chacune.

Concernant l'usage de l'internet, presque la moitié a répondu. Le fait de ne pas avoir de réponse est dû au non-usage d'internet et à son non-accès.

Parmi 36 réponses, 26 concernaient la recherche d'informations et documentaire, les 10 autres réponses étaient réparties entre la messagerie électronique et les exercices en ligne, le téléchargement de vidéos et de chansons.

En croisant l'usage d'internet avec la variable âge, sans surprise, nous remarquons que ce sont les enseignants de moins de 30 ans en premier lieu, et ceux âgés entre 30 et 40 ans en second lieu, qui utilisent internet. Il faut préciser aussi que seuls les enseignants qui ont moins de 30 ans font un usage varié d'internet.

Il est important de mentionner que ces enseignants qui ont moins de 30 ans, et certains qui ont entre 30 et 40 ans, ont été formés à l'usage des TIC durant leur formation universitaire, alors que les autres ont suivi des formations continues proposées par l'école ou des centres particuliers.

En croisant la variable de l'âge avec celle de l'utilisation, nous pouvons mieux comprendre la situation. Nous les présentons dans le tableau suivant, qui donne un

aperçu des différentes utilisations de l'ordinateur et de l'internet selon la tranche d'âge.
 Nous l'interprétons ci-après :

Usage ordinateur				
	Traitement texte	Visionner DVD	Jeux éducatifs et divertissement	Autres
-30 ans	7	15	14	7
30-40	8	6	15	2
40-50	3	6	15	5
Usage internet				
	Recherche d'informations et documentaire	Messagerie électronique	Forum de discussion	Autres
-30	18	4	2	3
30-40	14	1	-	-
40-50	6	-	-	-

Tableau 12 : Usage des ordinateurs et d'internet et âge de l'enseignant

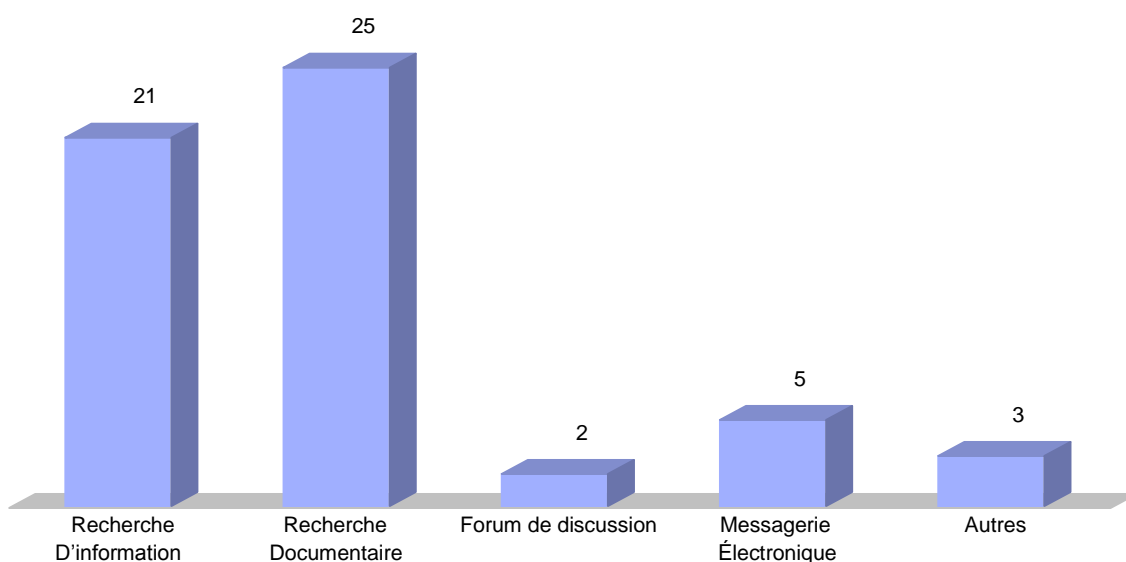
La différence entre l'usage d'internet par les jeunes enseignants et par les plus âgés est plus significative que la différence entre l'usage des ordinateurs par les jeunes enseignants et par les plus âgés.

Si nous prenons l'usage de l'ordinateur à part, nous remarquons que les jeunes utilisent plus l'ordinateur pour le traitement de texte et des activités d'apprentissage, que les enseignants plus âgés. Les enseignants âgés entre 40 et 50 ans utilisent beaucoup plus l'ordinateur pour des activités ludiques. Ces activités ne nécessitent presque aucune compétence informatique. Il s'agit d'introduire le CD et de le mettre en marche.

Ce phénomène s'explique par le fait que les jeunes sont plus familiarisés avec l'ordinateur ; ils en font donc un usage plus important en quantité et en qualité.

Il s'avère intéressant d'étudier séparément l'utilisation de l'internet.

Les résultats concernant l'usage d'internet révèlent que la recherche d'informations et documentaire est une pratique courante pour la plupart des répondants (46 sur 56), alors que la discussion sur les forums et la communication par messagerie électronique sont des utilisations peu fréquentes. Nous l'observons dans le graphe ci-dessous :



Graphe 4 : Types d'usages d'internet

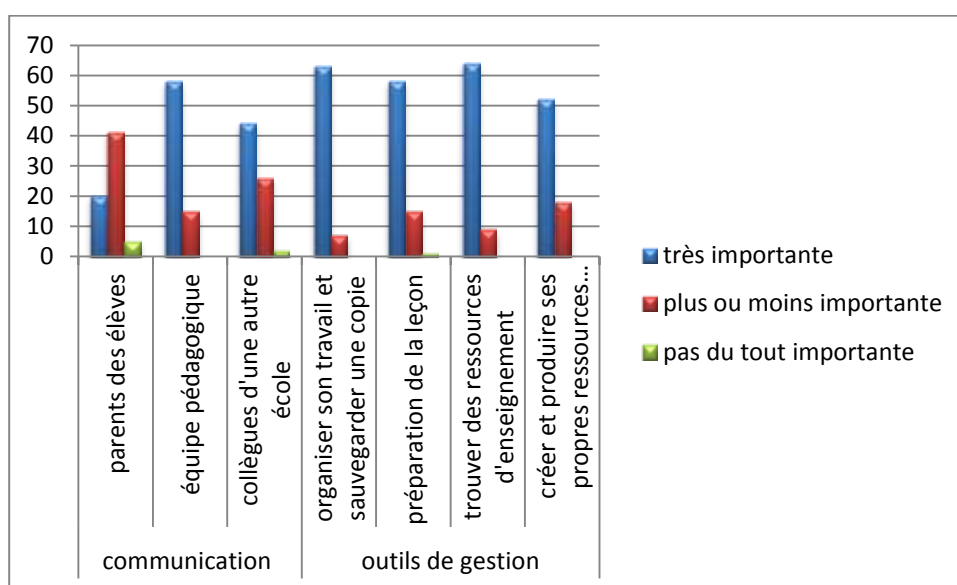
En répondant à la question sur les activités qui peuvent faciliter les TIC à l'enseignant dans ses pratiques pédagogiques, les enseignants ont accordé une grande importance aux TIC en tant qu'outils de gestion. Les opportunités par ordre d'importance selon les enseignants sont les suivantes :

- Trouver des ressources d'enseignement, organiser son travail et sauvegarder une copie, (64) ;
- Préparation de la leçon, et créer ses propres ressources numériques,

En deuxième lieu, les enseignants jugent que les TIC peuvent être utilisées en tant qu'outil de communication, surtout avec l'équipe pédagogique de l'école. Et 44 enseignants estiment pouvoir utiliser les TIC pour communiquer avec d'autres collègues dans d'autres établissements scolaires.

Concernant la communication avec les parents par le biais des TIC, la majorité trouve que cette activité est plus ou moins importante.

Le graphe ci-dessous montre l'importance accordée par les enseignants aux activités avec les TIC.



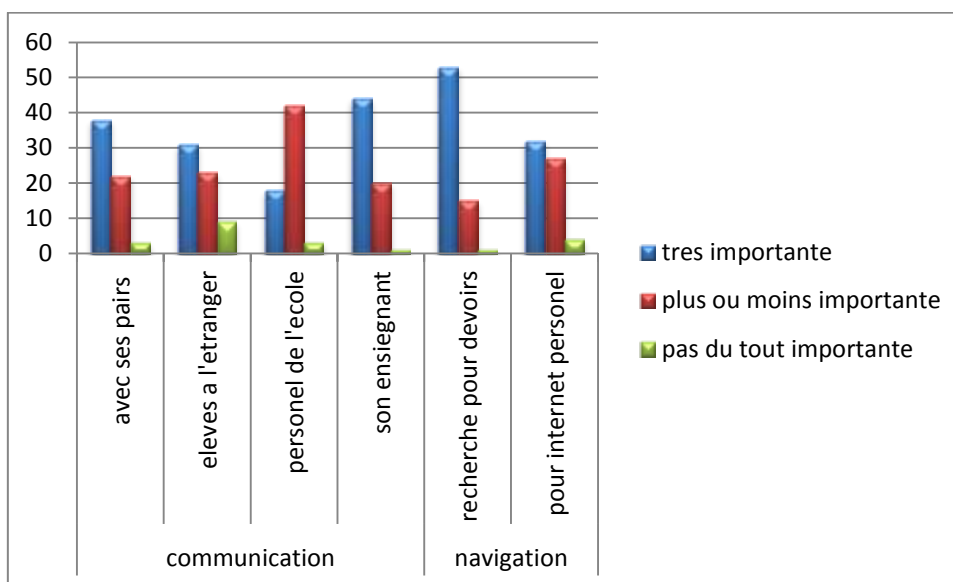
Graph 5 : L'importance des activités avec les TIC dans les pratiques enseignantes

Pour ce qui est de l'utilisation des TIC avec les élèves en classe, les enseignants réservent une place privilégiée à la navigation sur internet, c'est-à-dire à la recherche d'information pour la réalisation des devoirs. Par ailleurs, ils trouvent moins importante la recherche d'informations pour l'intérêt personnel en classe.

Ainsi, nous remarquons que 77 % des personnes interrogées évaluent la recherche d'information pour l'apprentissage comme très importante, contre 22 % qui l'évaluent comme plus ou moins importante. Et 51 % trouvent la recherche pour l'intérêt personnel très importante contre 43 % qui l'évaluent comme moins importante.

Pour l'enseignant, l'usage des TIC par l'élève est donc plus important pour la recherche éducative et scolaire.

Au moyen du graphe suivant, nous récapitulons l'estimation faite par les enseignants pour toutes les activités que les élèves peuvent mener en classe en utilisant les TIC :



Graphe 6 : Importance des activités avec les TIC en classe

Ce graphe nous permet de constater que les enseignants n'accordent pas une grande importance à la communication des élèves avec leurs condisciples via les TIC. Par contre, 68 % indiquent que la communication des apprenants avec l'enseignant est très importante.

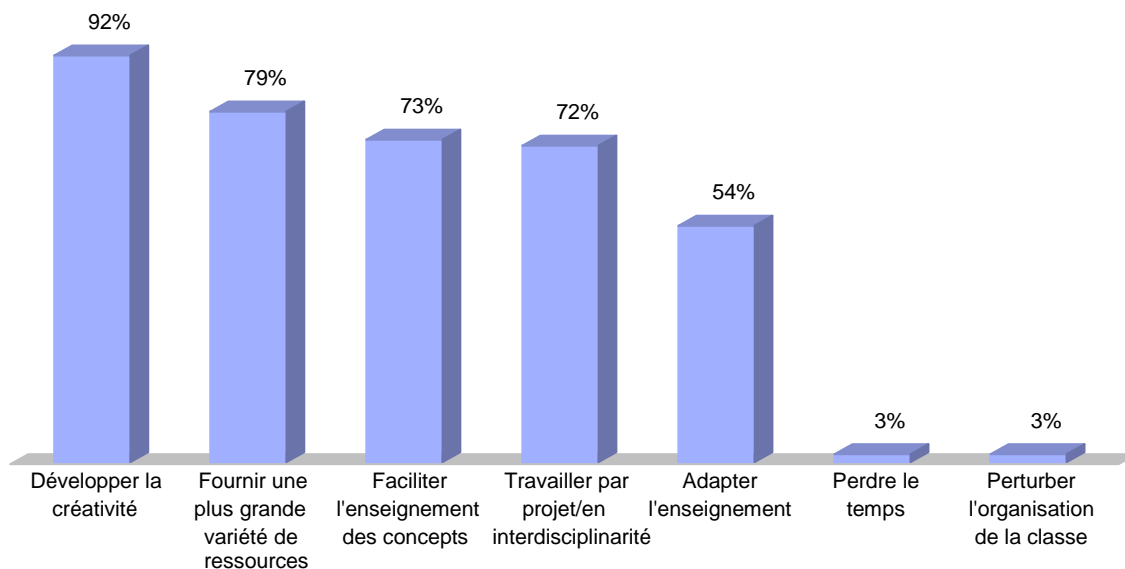
2.1.3.6. Points de vue et attentes des enseignants

La dernière partie de notre questionnaire est composée de trois questions à réponses multiples. Les deux premières questions visent à comprendre les points de vue, les attentes et les attitudes des enseignants concernant les opportunités des TIC. La troisième question vise à étudier l'importance de certains facteurs facilitant l'utilisation des TIC, selon les enseignants.

D'après les réponses des enseignants interrogés, les TIC sont surtout capables de :

- Développer la créativité de l'enseignant, (72) ;
- Fournir une plus grande variété de ressources et de matériels éducatifs, (62) ;

- Faciliter l'enseignement des concepts et travailler en interdisciplinarité, (57/56) ;
- Adapter l'enseignement et respecter les styles d'apprentissage, (42).



Graph 7 : Les opportunités des TIC pour l'enseignant

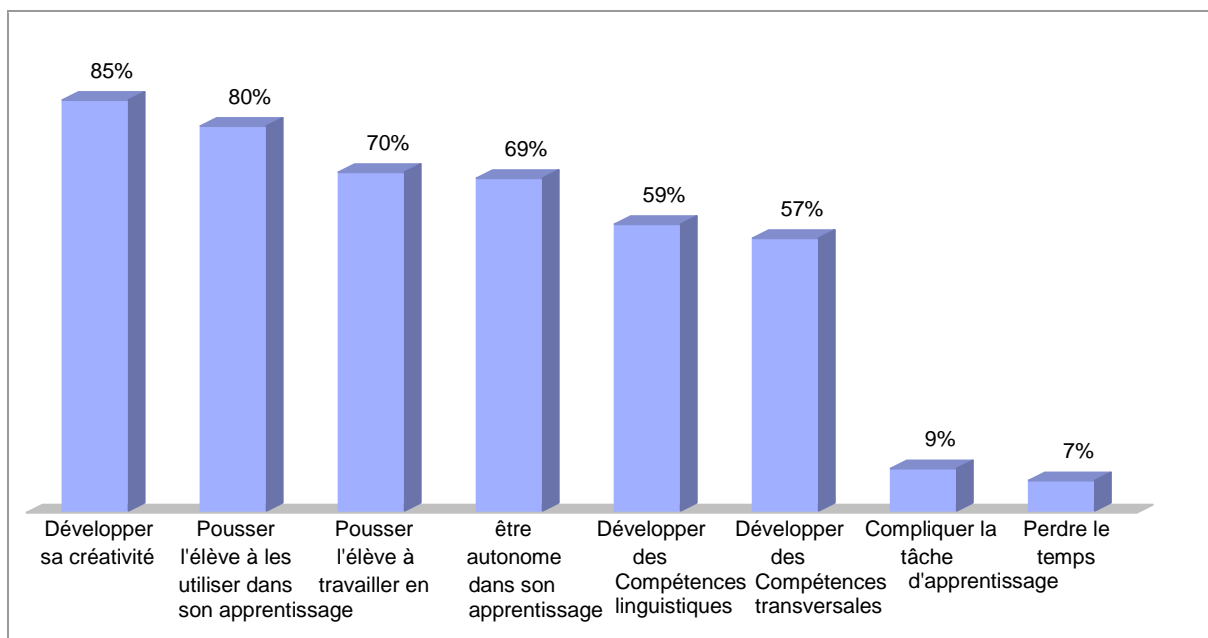
Nous remarquons que les enseignants ne considèrent pas l'utilisation des TIC comme une perte de temps ou un élément perturbateur de l'organisation de la classe.

Ainsi, nous pouvons avancer que les enseignants ont une attitude positive envers les TIC.

Quant aux opportunités des TIC offertes à l'élève dans son apprentissage, les enseignants considèrent que les TIC sont capables de :

- Développer sa créativité, (63) ;
- Pousser l'élève à les utiliser dans son apprentissage, (59) ;
- Conduire l'élève à être autonome dans son apprentissage, (51), et à travailler en collaboration avec ses condisciples, (52) ;
- Développer des compétences langagières et transversales, (44).

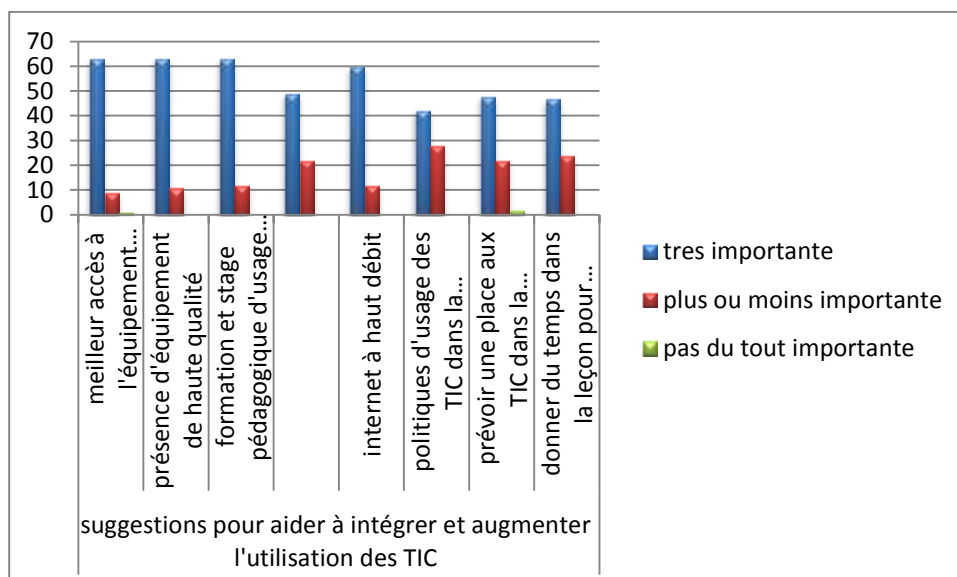
Nous illustrons ces résultats dans le graphe suivant :



Graph 8. Les opportunités des TIC pour les élèves

Après avoir posé des questions qui nous permettent d'évaluer le niveau d'implantation des TIC et de leur usage au cycle primaire, il s'est avéré nécessaire de savoir quels sont, d'après les enseignants interrogés, les éléments qui favorisent ou empêchent le processus d'intégration des TIC.

Notre dernière question nous permet de découvrir quels sont les facteurs qui facilitent l'intégration des TIC. En fait, nous demandons aux enseignants d'évaluer l'importance des facteurs qu'ils croient être susceptibles d'aider l'enseignant à intégrer et accroître l'utilisation des TIC. Ce graphe met en évidence les résultats :



Graphe 8 : Facteurs favorisant l'intégration des TIC

Les enseignants sont conscients de l'importance de tous ces facteurs rassemblés pour une intégration réussie des TIC dans l'éducation.

Les réponses prouvent la nécessité d'introduire les TIC dans un projet complet. Ce projet tient compte des besoins des enseignants. Sur le plan institutionnel, il consiste à fournir un meilleur accès à un équipement technologique de bonne qualité, concevoir des formations continues à l'usage des TIC, assurer une connexion à internet à haut débit, impliquer des aides TIC, mettre en place une politique d'intégration et d'usage des TIC dans le curriculum. Et sur le plan professionnel, les enseignants doivent prévoir une place pour les TIC dans la conception de la leçon.

2.1.4. Récapitulatif des principaux résultats, et discussion :

Tout d'abord, nous récapitulons les principaux résultats de l'enquête. Ces résultats concernent les éléments que nous supposons être des facteurs facilitateurs ou inhibiteurs du phénomène d'introduction des TIC dans les pratiques des enseignants. Nous reprenons et discutons les principaux résultats concernant ces facteurs, pour ensuite pouvoir réfléchir sur le phénomène et la situation de l'utilisation des TIC par les enseignants de français.

Les résultats de notre enquête suggèrent que la majorité des écoles sont moyennement équipées en outils technologiques. Dans les écoles, nous pouvons trouver des ordinateurs, un rétroprojecteur, un TNI, une caméra et/ou un caméscope et

un scanner. Mais les principaux outils technologiques dont les enseignants se servent le plus souvent sont l'ordinateur, le TNI (quand il est dans la classe), le rétroprojecteur et la caméra. Cependant, nous constatons une différence au niveau de l'équipement, qui varie d'une école à une autre. Quant à l'internet, seule une minorité d'enseignants y ont accès dans leurs classes. La qualité de ces technologies est évaluée par les enseignants comme étant plus ou moins bonne. Par conséquent, nous pouvons conclure, quant à l'équipement technologique, que les enseignants disposent d'un certain nombre d'outils qui peuvent être exploités dans des activités d'apprentissage. Les enseignants ont la possibilité d'utiliser les outils qui sont à leur portée dans leurs pratiques enseignantes.

Quant à la formation des enseignants à l'usage des TIC, il est remarquable qu'elle occupe une place importante dans le phénomène d'introduction des TIC dans les écoles. Les établissements scolaires privés au Liban nord veillent à former leurs enseignants à l'usage des TIC. Aussi avons-nous appris que 65 % des enseignants enquêtés ont suivi au moins une formation continue. Il est également remarquable que les enseignants formés sont les plus jeunes. Ces derniers sont déjà familiarisés avec la technologie. La plupart de ces formations sont proposées par la direction de l'école.

L'étude de la formation continue, étant le facteur primordial de l'utilisation des technologies par l'enseignant, constitue le principal sujet d'analyse de notre enquête par entretien. Nous avons interrogé les enseignants, mais également des formateurs et des responsables pédagogiques sur la formation, ses objectifs, ses modalités et son déroulement.

Il nous paraît opportun de connaître le niveau de maîtrise des compétences technologiques des enseignants et de savoir comment ils s'auto-évaluent. Une partie du questionnaire a pour objectif de comprendre comment les enseignants estiment leur maîtrise des technologies, et quels effets ont les formations continues suivies.

La maîtrise dépend en grande partie de la technologie utilisée ; en fonction de la familiarisation de l'enseignant avec la technologie, sa maîtrise augmente. Parmi les outils les plus utilisés, les enseignants estiment maîtriser avant tout l'ordinateur, et ensuite le rétroprojecteur et la caméra. Non seulement ces technologies apparaissent dans le milieu social et professionnel depuis un certain temps, mais l'ordinateur et la caméra sont généralement utilisés dans la vie personnelle. Il faut savoir que l'usage

personnel et fréquent d'une technologie, même s'il facilite sa maîtrise, ne sera pas le même dans le milieu professionnel. On n'utilise jamais le téléphone portable de la même manière dans la vie de tous les jours que dans la classe avec des apprenants. Donc, il est probable que les enseignants ne fassent pas de distinction entre l'utilisation personnelle et l'utilisation pédagogique. L'estimation de leur maîtrise technologique pourra alors être associée à leur maîtrise des usages personnels.

Les enseignants déclarent avoir une « bonne à très bonne » maîtrise de l'ordinateur, et du TNI pour ceux qui l'ont dans leurs classes, alors qu'ils les utilisent soit pour des activités ludiques, soit pour remplacer le livre.

En croisant les réponses sur la maîtrise technologique avec celles qui concernent les usages qu'ils font, nous pouvons comprendre que le niveau d'alphabétisation atteint par les enseignants est minimal. Ils utilisent les principales fonctions des technologies, et ils les introduisent d'une façon irrégulière et occasionnelle. Cela peut être dû principalement au niveau d'alphabétisation technologique minimale. Ainsi, apparaît une surestimation de leurs compétences techniques par rapport à l'usage qu'ils font en classe.

Pour mieux comprendre ce décalage entre ce que les enseignants déclarent et ce que nous déduisons, et pour mieux comprendre ce qui se passe en réalité sur le terrain quant à l'usage des technologies et à la maîtrise des compétences technopédagogiques, nous avons eu recours à l'entretien avec les enseignants. Les données de l'entretien nous permettent donc de mieux cerner les effets de la formation continue sur la maîtrise des technologies éducatives par les enseignants, et par la suite sur leur utilisation.

Nous avons aussi étudié les points de vue des enseignants et leurs perceptions des opportunités offertes par les TIC. Les enseignants perçoivent les TIC comme des moyens offrant quelques opportunités pour le travail enseignant. D'abord, elles permettent de trouver des ressources d'enseignement, d'organiser son travail et de sauvegarder une copie. De même, elles facilitent la préparation de la leçon et la création de ses propres ressources numériques. Donc, les enseignants perçoivent les TIC principalement comme un outil de gestion et d'organisation du travail. En deuxième lieu, ils accordent la même importance aux TIC en tant que moyen de communication. Dans ce domaine, ils affirment qu'ils peuvent communiquer, avant

tout, avec les membres de l'équipe pédagogique de l'école, puis avec d'autres collègues dans d'autres écoles. Du côté de l'apprenant, les enseignants trouvent que l'internet est important pour la recherche d'informations.

À propos des opportunités des technologies éducatives, les enseignants croient que les TIC sont capables de développer leur créativité, de fournir une plus grande variété de ressources et de matériels éducatifs, de faciliter l'enseignement des concepts et de travailler en interdisciplinarité, d'adapter l'enseignement et de respecter les styles d'apprentissage. Ces enseignants ne pensent pas que les TIC peuvent perturber l'organisation de la classe, ni faire perdre du temps.

En ce qui concerne l'apprenant, les enseignants ont des représentations positives des TIC. Ils pensent que les TIC offrent à l'apprenant la possibilité de développer sa créativité, de les utiliser dans son apprentissage avec ses camarades, d'être autonome en apprenant et de travailler en collaboration, de développer ses compétences langagières et transversales. Les enseignants ne trouvent pas que les TIC compliquent la tâche d'apprentissage, ni qu'ils perdent du temps. Ces réponses apparaissent successivement selon la priorité qui leur est accordée par les enseignants. Nous nous rendons compte que les enseignants adoptent une attitude positive vis-à-vis des technologies et qu'ils s'en font de bonnes représentations. Malgré ce fait, leur utilisation des technologies reste faible.

Nous nous sommes également interrogée sur les facteurs que les enseignants considèrent comme importants pour aider à intégrer les technologies et accroître leur utilisation. Les enseignants accordent la plus grande importance aux facteurs suivants : meilleur accès à l'équipement, présence d'un équipement de haute qualité, formation et stage pédagogique d'usage des TIC, internet à haut débit.

La majorité des enseignants (60 %) estiment que ces facteurs sont essentiels à l'intégration des TIC. D'autres facteurs sont aussi indispensables d'après 50 % des enseignants : bénéficier de l'aide des personnes ressources, prévoir une place pour les TIC dans la conception de la leçon, une politique d'usage des TIC dans les curricula.

Nous consacrons la dernière partie de notre discussion à l'utilisation des technologies par les enseignants de français des écoles privées. Notre analyse se fonde

sur le modèle du processus d'intégration des TIC de Raby, et sur le modèle de Strebelle et Depover.

2.1.5. Analyse de la situation d'intégration des TIC

Nous avons tout d'abord utilisé le modèle synthèse de Raby, comme cadre d'analyse de la situation d'intégration des TIC dans les classes de français aux écoles primaires du Liban Nord. Il est vrai que le modèle de Raby s'intéresse au cheminement que peuvent suivre les enseignants pour atteindre le niveau de l'utilisation exemplaire, et permet de comprendre leurs sources de motivation, mais il offre aussi un modèle de classification des stades et des étapes d'utilisation qui ne sont pas obligatoirement atteints dans l'ordre. Dans notre recherche, nous ne nous sommes pas intéressée au cheminement emprunté par les enseignants, nous avons essayé uniquement de classer et de voir à quel stade ils se trouvent. Raby confirme dans ses recherches qu'il n'est pas obligatoire de passer successivement d'un stade à un autre ou d'une étape à une autre pour faire une utilisation exemplaire des technologies en classe, même si cela facilite le passage entre les étapes et permet de gagner du temps dans le phénomène d'utilisation des technologies, et favorise l'utilisation exemplaire des TIC. Il se peut que ces stades se chevauchent et se développent simultanément.

Dans notre recherche, nous avons choisi un échantillon composé d'enseignants hétérogènes en matière d'usage du numérique pour avoir une image plus générale de la situation d'intégration des TIC. Ce travail nous permet de placer les enseignants de français à l'école primaire dans les différents stades d'utilisation pour mieux comprendre la situation. Parmi ces enseignants nous avons choisi, dans une étude ultérieure, des cas plus particuliers pour une compréhension plus profonde de la situation. Cette étude, par entretien, peut nous donner quelques éléments de réponse quant aux motivations des enseignants pour l'usage des TIC. Les motivations des enseignants expliquent en quelque sorte le modèle de l'utilisation des technologies.

En analysant les données recueillies par ce questionnaire, nous remarquons deux profils d'enseignants : apparaissent un groupe qui n'a jamais utilisé la technologie, et un groupe qui fait usage de l'ordinateur et de certaines autres technologies.

Le premier ensemble d'enseignants se situe entre le stade de la non-utilisation et celui de la sensibilisation. Soit ils n'utilisent jamais la technologie, soit ils sont en contact indirect avec celle-ci. Comme ces enseignants se trouvent dans des écoles équipées en technologie, elle est présente dans leur environnement professionnel, et comme ils partagent des groupes classes avec d'autres enseignants et responsables qui, eux, sont en contact direct avec la technologie et qui s'en servent, ils côtoient des personnes qui apprécient les TIC.

Le stade de la sensibilisation constitue le point d'entrée du processus d'intégration des TIC.

Quant aux enseignants qui déclarent utiliser les TIC, nous remarquons qu'ils s'inscrivent entre les stades de « l'utilisation personnelle », « l'utilisation professionnelle », et « l'utilisation pédagogique ». Parmi ces enseignants, il en existe qui font uniquement une « utilisation personnelle ».

À ce stade, l'enseignant est familiarisé avec la technologie, et « il apprend à maîtriser les rudiments techniques, c'est-à-dire une connaissance de base de certains logiciels, et non une connaissance technique des systèmes d'exploitation » (Raby, 2004, p.35). Raby explique ensuite le passage vers les autres étapes : « Après cette première étape de familiarisation, l'enseignant progresse ensuite vers une étape d'« exploration », et avec le temps d'« appropriation », pendant laquelle il recherche des informations sur des sujets d'intérêt personnel, communique avec sa famille et ses amis et utilise les outils technologiques pour produire des documents en lien avec ses besoins personnels (ex. : traitement de texte pour composer une lettre, feuille de calcul pour budget personnel, caméra digitale pour photographier un événement spécial, etc.) » (Raby, p.37).

Ensuite, plus de la moitié des enseignants en question déclarent faire des TIC une utilisation professionnelle. Ils utilisent les TIC pour les activités suivantes :

- Jeux éducatifs et de divertissement
- Visionner un DVD
- Traitement de texte
- Recherche d'information et documentaire
- Messagerie électronique

D'après Raby :

« Lors du stade de l'“utilisation professionnelle”, l'enseignant traverse une étape de “familiarisation” plus ou moins longue et intense, selon la source de motivation (curiosité, besoin ou obligation) et selon son expérience antérieure avec les TIC (stade d'“utilisation personnelle” préalable ou non). Ainsi, l'enseignant qui se sent obligé (par la direction de son école, par la commission scolaire, par son implication dans un projet, etc.) d'utiliser les TIC à des fins professionnelles peut ressentir des peurs et de l'insécurité face à ce nouveau défi. Il peut aussi, alors qu'il apprend à maîtriser les rudiments techniques, questionner la pertinence du nouvel outil et avoir l'impression de ne pas avoir assez de temps et un accès trop limité aux ressources pour s'en servir ». (Raby, p.37)

Quant à l'utilisation pédagogique, les enseignants passent par les premiers niveaux de ce stade, à savoir la motivation et la familiarisation. Certains enseignants recourent aux jeux pour occuper les enfants, ils maîtrisent les rudiments techniques sans qu'ils se servent des supports technologiques pour, par exemple, développer des compétences transversales en lien avec les TIC ou disciplinaires. De même, cet usage n'est ni régulier ni fréquent, seuls les enseignants qui disposent d'ordinateurs et d'un TBI en classe déclarent qu'ils les utilisent de deux à quatre fois par semaine.

Or, pour pouvoir qualifier l'utilisation des TIC par l'enseignant comme étant une utilisation pédagogique complète, et qui tend vers l'« utilisation exemplaire », il doit pouvoir accéder aux étapes de l'exploration, de l'infusion et de l'appropriation.

Il faut malgré tout faire référence à la minorité des enseignants qui se trouvent à l'étape d'exploitation. Ceux-ci, comme l'affirme Raby, « utilise(nt) les TIC pour enrichir (leur) enseignement. Il(s) engage(nt) (leurs) élèves dans des activités visant l'acquisition, la compréhension et l'application de connaissances [“Lower order thinking skills”, selon la taxonomie de Bloom]. Ces activités permettent aussi le développement de la compétence transversale liée aux TIC. Ainsi, les TIC sont utilisées comme : renforcement d'un concept enseigné en classe [“drill”, en anglais] (ex. : exercices sur une notion de grammaire, en mathématiques, etc.) ; enrichissement d'une leçon (ex. : visionnement d'un document multimédia, écoute d'un livre informatisé, etc.) ou moyen de recherche d'informations factuelles. Cette étape est

souvent, quoique pas nécessairement, associée à un enseignement de type traditionnel et à des approches pédagogiques d'inspiration behavioriste » (Raby, p.40).

Quant à l'étape de l'infusion, l'enseignant propose des activités ponctuelles et fréquentes, par le biais desquelles il s'agit de construire des connaissances afin de développer des compétences disciplinaires et la compétence transversale en lien avec les TIC.

Enfin, à l'étape de l'appropriation, l'enseignant et les élèves utilisent les TIC dans un environnement d'apprentissage actif et significatif, où l'enseignant met en place des activités régulières et fréquentes de transmission et de construction de connaissances, dans un but précis, pour permettre le développement des compétences disciplinaires et transversales.

Or, dans notre échantillon, nous ne trouvons pas ces deux genres d'utilisation des TIC. Les enseignants n'ont pas encore atteint ces dernières étapes du modèle de Raby : l'infusion et l'appropriation. Ainsi, les enseignants de notre échantillon représentatif sont encore loin de l'utilisation exemplaire. Il faut rappeler, comme le précise Raby, que : « Le stade de "l'utilisation pédagogique" débute lorsque l'enseignant ressent un besoin ou une obligation d'ordre pédagogique » (Raby, p.38).

Ayant repéré dans nos données que la plupart des enseignants ont été formés aux TIC, et que la majorité des écoles offrent des formations aux enseignants, pourquoi rencontrons-nous plusieurs modèles d'utilisation, et pourquoi l'utilisation est-elle généralement minimale ?

Il nous semble important de comprendre comment les formations préparent les enseignants à l'utilisation des technologies, mais aussi de comprendre les sources de motivations qui poussent les enseignants à les utiliser. Ces réponses, nous pouvons les obtenir dans notre étude qualitative.

En second lieu, nous avons utilisé le modèle systémique de Depover et Strebelle qui, eux, proposent le processus d'intégration des TIC en trois étapes consécutives. En analysant les données selon le modèle de Strebelle et Depover, nous pouvons nous rendre compte que les enseignants qui utilisent les TIC sont au niveau de l'adoption. Leur utilisation des TIC est limitée et fermée.

Tout d'abord, les enseignants exploitent peu les machines dont ils disposent ; l'utilisation du matériel n'est pas régulière. L'usage pédagogique est limité, ils font uniquement du traitement de texte et de la recherche documentaire, et dans certains cas, afin d'occuper les élèves, ils les emmènent dans la salle d'informatique pour qu'ils jouent sur ordinateur ou qu'ils visionnent un DVD. Certains enseignants utilisent le rétroprojecteur et le TNI pour substituer le livre et faire de la projection d'images ou de textes.

Puisque les enseignants qualifient leur maîtrise technologique comme bonne, et puisque leur utilisation des technologies est fermée et limitée, cela nous permet d'estimer qu'ils ont atteint un niveau d'alphabétisation technologique leur permettant d'utiliser les fonctions utilitaires des logiciels de base de bureautique.

Selon la phase d'adoption « se définit comme la décision de changer quelque chose dans sa pratique par conviction personnelle ou sous une pression externe qui peut s'exercer au départ du microsystème » (Raby, p.80).

Pour eux, l'environnement joue un rôle important dans la pratique des TIC. Ils accordent une importance particulière aux différents systèmes (méso, macro et péri), et au milieu de formation et de travail, qui influencent le processus d'intégration des TIC comme étant un processus d'innovation. Ce modèle est également utilisé comme cadre d'analyse dans notre étude qualitative.

Conclusion

Afin d'étudier la situation d'intégration des TIC dans les pratiques pédagogiques des enseignants de français au Liban Nord, nous avons construit un questionnaire. Il vise à recueillir des données sur le niveau d'utilisation de la technologie éducative dans les classes de français au cycle primaire, et à faire état de l'équipement technologique des écoles privées.

Pour pouvoir comprendre le degré d'utilisation des TIC dans les classes de français, nous avons divisé ce questionnaire en plusieurs parties, et nous avons interrogé les enseignants sur plusieurs éléments que nous estimons capables d'entrer en jeu dans le phénomène d'intégration des TIC. Ces éléments sont l'équipement technologique, les formations continues suivies, l'estimation des compétences

techniques et de la maîtrise des technologies, l'évaluation de la qualité des outils technologiques disponibles, l'engagement personnel dans un projet d'usage technologique, l'importance des technologies dans certaines activités pour les élèves et pour l'enseignant, les points de vue et les attentes des enseignants quant aux opportunités des TIC, et enfin l'importance accordée aux éléments pouvant faciliter l'intégration des TIC.

Par ailleurs, nous avons consacré la première partie du questionnaire au recueil des informations générales, telles que l'âge, le sexe, l'expérience, le niveau d'enseignement, et le nombre d'élèves en classe. Ces variables nous donnent des indications importantes pour notre étude. Et elles sont croisées avec d'autres variables pour une meilleure compréhension de la situation étudiée.

Nous pouvons conclure que les enseignants du cycle primaire dans le secteur privé, dans la région Nord du Liban, utilisent peu les TIC en classe. Cependant, ils disposent d'un équipement technologique moyen. Les anciens enseignants n'utilisent jamais les technologies, et cela est dû au fait qu'ils n'ont pas été formés à l'usage des TIC ; ils ne sont pas sensibilisés à cet usage.

Les TIC servent d'outil d'appui et d'organisation à l'enseignant. Elles sont utilisées davantage dans le travail de l'enseignant qu'en classe avec les élèves. Autrement dit, elles sont utilisées dans des activités d'enseignement et de préparation pédagogiques plutôt que dans des activités d'apprentissage.

Les enseignants utilisent internet pour la recherche d'informations en premier lieu. Ils font un usage restreint des technologies bien qu'ils soient formés aux TIC, et malgré leurs perceptions positives de celles-ci.

Ces constats nous poussent alors à nous interroger sur les dispositifs de formation continue, sur les objectifs qui les sous-tendent, leur mise en place, la place des TIC dans la formation, et le rôle de l'enseignant en formation. Cette étude constitue le sujet essentiel d'un autre travail de terrain, réalisé avec les enseignants, par le biais des entretiens. Ces entretiens nous permettent non seulement de comprendre les dispositifs de formation continue, mais aussi d'approfondir nos informations sur le niveau d'utilisation des technologies éducatives, et sur les représentations des TIC par

rapport à l'enseignement de la langue française. Nous évoquons davantage les objectifs des entretiens dans le chapitre suivant.

2.2. Enquête par entretiens : recherche qualitative pour une étude analytique de la professionnalisation des enseignants du FLS à l'usage des TIC

Introduction

Nous consacrons ce chapitre à l'étude des dispositifs de formation continue à l'usage des TIC, et à la compréhension de l'impact de la formation sur l'usage des TIC des enseignants de français à l'école primaire.

Après avoir constaté que l'usage des TIC par ces enseignants est faible, et que seulement un nombre réduit d'enseignants les utilisent dans leur travail, nous avons élaboré un entretien pour répondre à nos questionnements. Les enseignants n'en sont qu'à la phase de l'adoption des technologies bien qu'ils aient suivi au moins une formation, et bien qu'ils disposent d'un équipement dans leurs écoles.

Dans cette étude qualitative, nous avons cherché à comprendre à quoi est dû cet usage minimal.

Notre étude préalable, menée au Liban nord auprès des enseignants du cycle primaires, a montré que :

Les jeunes enseignants ont un équipement professionnel et personnel de qualité. 96 % des enseignants ont des ordinateurs personnels, 16 % ont des ordinateurs dans leur classe, 91 % ont une salle d'informatique. Et les 16% qui ont un ordinateur en classe ont également un TNI, alors que les autres disposent d'un TNI dans une salle polyvalente.

Les jeunes enseignants utilisent plus les TIC dans leurs classes que les anciens. Ces enseignants ont entre 30 et 40 ans.

Les jeunes enseignants sont davantage formés aux TIC que les anciens. D'une façon générale, plus de la moitié des enseignants enquêtés sont formés aux TIC, 65 % du total. Mais nous remarquons aussi que la grande majorité de ces enseignants sont

de jeunes enseignants, âgés entre 30 et 50 ans. Ainsi, plus les enseignants sont jeunes, plus ils sont formés.

Ces constats nous ont menée à nous poser les questions suivantes :

Quelles compétences ces formations visent-elles à développer chez les enseignants, et comment ?

Comment la formation est-elle vécue par l'enseignant ? Et quels apprentissages et compétences estime-t-il avoir acquis ?

Quelles perceptions les enseignants se font-ils des TIC ?

Comment les enseignants utilisent-ils les TIC dans les leçons de français ?

Pour ce faire, nous avons interviewé les enseignants de français qui ont suivi des formations, les formateurs et les responsables pédagogiques.

Les jeunes enseignants ont participé à notre enquête puisqu'ils sont les plus formés et les plus équipés, et les seuls utilisateurs des TIC. Ces enseignants nous fournissent des informations sur le déroulement et le vécu de la formation, les compétences et les apprentissages acquis, leurs attentes et leurs perceptions, et surtout sur l'usage qu'ils font des TIC suite à la formation. Ils nous décrivent leurs perceptions et leurs représentations des TIC. Toutes ces composantes sont des indicateurs de réussite d'un dispositif de formation continue.

Dans le chapitre II-2 de notre cadre conceptuel, il ressort que pour réussir une formation il est important de veiller avant tout à travailler sur les perceptions qu'ont les enseignants des TIC, à développer des compétences techniques mais aussi pédagogiques et transversales, à former à l'analyse réflexive des pratiques professionnelles et à l'analyse et l'évaluation pédagogiques des outils numériques. De même, la formation doit favoriser la pratique et le transfert. Toutes ces composantes favorisent l'apprentissage et la formation des enseignants en poste, et contribuent par la suite à une meilleure intégration des technologies.

À travers cette étude, nous tentons en général de comprendre l'usage des TIC par les enseignants de français, et le rôle des formations continues dans ce phénomène.

2.2.1. Objectif et choix de l'entretien

Nous avons mené ces entretiens pour :

- Compléter le questionnaire et améliorer la compréhension des résultats ; approfondir, les résultats quant à l'utilisation des TIC.
- Fournir des informations au sujet des dispositifs de formation continue à l'usage des TIC.

Ces entretiens nous permettent d'analyser et de comprendre les attitudes, le vécu, et les représentations des formations continues et des TIC que se font les enseignants de français.

Notre démarche a un double objectif ; tout d'abord cerner les représentations que se font les enseignants des technologies éducatives, et ensuite, dégager les possibilités offertes par les formations, mais aussi les difficultés qui empêchent les enseignants de faire une meilleure utilisation des TIC dans leurs classes.

Nous consacrons donc ce chapitre à l'étude qualitative menée auprès de huit enseignantes, cinq formateurs et un responsable du ministère de l'éducation, par le biais d'entretiens semi-directifs. Nous fondons cette étude sur le vécu des formations continues pour l'usage des TIC, proposées aux enseignants de français.

Dans cette étude, nous cherchons à comprendre comment les dispositifs de formation continue favorisent le développement des compétences techniques et professionnelles chez les enseignants, pour favoriser l'intégration des TIC dans les classes de langue française.

Ces entretiens semi-dirigés d'une durée d'environ sept heures, ont été réalisés pour recueillir l'expérience vécue par chaque enseignant et formateur. Ils sont guidés par une liste de question et de sujet à explorer. Durant le déroulement de l'entretien nous n'avons pas respecté l'ordre des questions, pour que nous puissions nous adapter à la situation et laisser émerger les idées et l'expression des enseignants. Ces entretiens sont enregistrés en audio (enregistrement numérique sur un téléphone portable), puis

transférer sur l'ordinateur. Toutes ces entrevues ont été transcrites en entier pour pouvoir procéder à leur analyse. (106pages en totale)

Les répondants	Durée	Nombre de pages
E1	35 minutes	9 pages
E2	41 minutes	12 pages
E3	30 minutes	8 pages
E4	22 minutes	5 pages
E5	45 minutes	13 pages
E6	20 minutes	5 pages
E7	30 minutes	7 pages
E8	25 minutes	6 pages
F1	70 minutes	16 pages
F2	32 minutes	8 pages
F3	65 minutes	13 pages
F4	20 minutes	4 pages
Total	435 minutes = 7 heures 25 minutes	106 pages

Tableau 13. Durée des entretiens enregistrés et transcrits et nombre de pages

Quant à l'analyse, nous avons procédé comme suit : tout d'abord, nous avons tiré le sens général de l'ensemble des entretiens, en effectuant plusieurs lectures diagonales et flottantes. Ensuite, nous avons dégagé les unités de signification, ou les thèmes, qui émergent des entretiens. En lisant nous avons découpé le contenu du verbatim.

Introduction à l'analyse

En partant des résultats obtenus dans notre étude quantitative sur l'état de l'intégration des TIC dans les classes primaires de Tripoli, nous avons constaté qu'il est nécessaire de mener une étude qualitative pour, d'une part, compléter les résultats du questionnaire, et d'autre part, comprendre dans quelle mesure les formations continues

proposées aux enseignants favorisent l'introduction des TIC dans les pratiques enseignantes.

Les résultats de l'étude quantitative nous ont montré que l'introduction des TIC dans les écoles privées de Tripoli en est à ses débuts et que l'usage est fermé et limité. En nous appuyant sur le modèle synthèse de Carole Raby, nous avons constaté que les enseignants se situent à des stades différents les uns des autres. Certains font une utilisation personnelle, d'autres font une utilisation professionnelle, et très peu font une utilisation pédagogique des TIC. En outre, les usages au niveau du stade pédagogique sont variés et restent au niveau de l'étape de l'exploration. De plus, cet usage n'est ni fréquent ni régulier. En analysant les mêmes données selon le modèle de Depover et Strebelle, nous avons constaté que les enseignants qui utilisent les TIC sont dans la phase de l'adoption. Autrement dit, ces enseignants sont motivés mais ne font qu'un usage restreint des technologies. Ils n'ont pas atteint la phase de l'implantation, qui consiste à réaliser des projets et des activités d'apprentissage avec les TIC. Il y a ensuite la phase de routinisation, qui consiste à utiliser les TIC d'une façon régulière et habituelle, et avec une maîtrise de ces outils.

Ces constats nous ont menée à nous interroger sur l'impact des formations continues sur l'intégration des TIC dans les pratiques enseignantes. Nous nous sommes attachée à comprendre comment se déroulent ces formations, quels sont les objectifs qui les sous-tendent et quelles compétences elles visent à développer chez les enseignants.

Étant donné que nous voulons approfondir notre compréhension de l'état de l'utilisation des technologies éducatives par les enseignants, nous nous sommes adressée aux enseignants pour les interroger. Nous avons choisi des enseignants qui utilisent les TIC dans leurs pratiques professionnelles, même s'ils font des usages à des niveaux variés.

D'après la classification que fait Raby, les positions de ces enseignants par rapport aux TIC, allant de la non-utilisation jusqu'à l'utilisation pédagogique, varient entre observateur, apprenti, expérimentateur, utilisateur, collaborateur. Ces positions dépendent du stade d'utilisation des TIC à laquelle se trouve l'enseignant. Les positions en haut du tableau, comme le facilitateur, le leader et le diffuseur, nécessitent

une plus grande maîtrise des TIC, qui permet d'assumer, en plus de l'utilisation et la collaboration avec les collègues, d'autres activités auprès des enseignants, de la commission scolaire, et même auprès d'associations. Il est possible, par ailleurs, de diffuser et d'initier des projets TIC. Ces dernières positions ne sont pas occupées par les enseignants de notre enquête.

Il s'est avéré important de comprendre le déroulement des formations continues, ainsi que leurs objectifs et les conditions dans lesquelles l'enseignant se forme. D'où l'importance de s'adresser aussi bien aux enseignants qu'aux formateurs.

Les entretiens menés auprès des enseignants de français du cycle primaire, et qui ont suivi une ou plusieurs formations continues à l'usage des TIC, nous fournissent des données sur plusieurs éléments essentiels. Il nous semble que ces éléments peuvent expliquer pourquoi les enseignants intègrent timidement la technologie éducative dans leurs pratiques.

a) Les éléments ou facteurs qui se rapportent au vécu de la formation englobent plusieurs catégories, et chacune comporte plusieurs sous-catégories :

- La formation continue
- Perceptions de la formation continue vécue
- Apprentissages et compétences acquis en formation
- Rôle de l'enseignant durant la formation
- Perception de la formation continue en général
- Pratiques des TIC en formation

b) Les TIC :

- Perceptions des TIC
- Usages des TIC
- Attitudes envers les TIC

c) Les TIC et le français :

- Activités de présentation et de projection
- Activités de traitement de texte

D'après notre revue de littérature, nous pouvons déduire qu'une formation continue réussie est une formation qui tient compte des contraintes du métier d'enseignant, des représentations que les enseignants se font des technologies, qui fournit un environnement favorable, et qui développe aussi bien des compétences pédagogiques et professionnelles que techniques, et qui développe l'analyse des pratiques. La formation continue, pour aider l'enseignant à transférer ses compétences, doit favoriser le passage à la pratique et le suivi. Nous avons détaillé ce constat dans le chapitre II-2.

2.2.2. Entretiens avec les formateurs

Il nous semble opportun de débiter ce chapitre par la présentation de l'enquête menée auprès des formateurs et responsables pédagogiques.

Cette enquête menée auprès des formateurs nous permet d'améliorer et d'enrichir notre base de connaissances sur l'utilisation des TIC dans la formation continue des enseignants du français, et de connaître le point de vue de ces acteurs au sujet des technologies dans l'enseignement en général et dans celui du français en particulier. Ces entretiens nous ont tout d'abord fourni des informations générales sur les technologies à l'école et sur la formation des enseignants, et ensuite des exemples concrets des activités et pratiques pédagogiques.

Ainsi, le but de cette étude est, d'une part, de confronter ou de mettre en parallèle les discours des enseignants et ceux des formateurs, et d'autre part, de mieux comprendre le phénomène de formation continue des enseignants et l'usage des TIC.

Nous avons pris contact avec neuf formateurs, en leur expliquant le but de notre recherche et en les sollicitant de participer à notre enquête. Nous avons obtenu des réponses favorables de la part de six formateurs. Parmi eux, certains avaient formé les enseignants qui ont participé à notre enquête. Nous exposons les profils des différents formateurs interviewés :

F1 : responsable pédagogique au ministère de l'éducation, il intervient surtout auprès des écoles gouvernementales et aux cycles complémentaire et secondaire.

F2 : directeur au CRDP de Beyrouth et formateur

F3 : expert français en éducation, et formateur de formateurs et d'enseignants à l'Institut Français de Beyrouth.

F4 : conseillère pédagogique à l'Institut Français de Tripoli, impliquée dans la formation des maîtres.

F5 : docteur en didactique des langues, responsable pédagogique et formatrice dans des écoles francophones privées de Tripoli-Liban. Formatrice à l'Institut Français de Beyrouth, elle intervient auprès des enseignants et des formateurs.

F6 : ingénieur en informatique, responsable IT et formatrice dans une école privée de Tripoli.

Il est important de signaler que les entretiens menés avec le responsable du ministère de l'Éducation et le directeur du CRDP nous ont fourni des informations concernant essentiellement la situation de l'intégration des TIC et la formation des enseignants dans les écoles publiques. Il est opportun d'avoir une idée globale de la situation des TIC dans les deux secteurs de l'éducation. La compréhension de la réalité de l'intégration des TIC dans le secteur public était l'un des facteurs qui ont renforcé notre conviction de mener notre recherche dans le secteur privé, où les investissements et les efforts sont plus développés, et où le terrain est plus fertile. Par conséquent, cet entretien nous a servi à consolider nos données sur le contexte libanais, et sur l'état actuel des technologies dans le système éducatif au Liban.

Nous regrettons de ne pas avoir pu interroger les formateurs-informaticiens qui ont formé un grand nombre d'enseignants dans le secteur privé. Ces formateurs, appartenant aux sociétés d'informatique, n'ont pas souhaité coopérer avec nous. Certains se trouvaient dans d'autres régions.

Après avoir abordé le déroulement des entretiens avec les formateurs et décrit leurs profils, nous nous intéressons aux contenus de ces interviews. D'après les formateurs, il s'agit de deux types de formation. Les directeurs des écoles privées insistent sur la formation de leurs enseignants de français et sur l'amélioration de leur travail, afin de transmettre une meilleure éducation aux apprenants. Ces formations sont des formations linguistiques, techniques et pédagogiques. Récemment, on a

débuté par des formations à l'usage des technologies dans les cours de français. Ces formations sont de courte durée et composées de plusieurs séances.

Ces formations sont dispensées par l'Institut Français, les sociétés d'informatique, les responsables de l'informatique de l'école, les coordinateurs et les responsables pédagogiques. Ces coordinateurs et responsables pédagogiques sont la plupart du temps formés par l'Institut Français sur les nouveautés éducatives. Les formateurs remarquent qu'il y a une augmentation de la demande de formation de la part des écoles depuis l'arrivée du TNI.

En ce qui concerne les objectifs de ces formations, les formateurs expliquent qu'ils visent à :

- montrer aux enseignants l'intérêt des TIC dans l'enseignement des langues, ainsi le formateur aide l'enseignant à prendre conscience des avantages et des opportunités que peuvent fournir les TIC.

- Remédier aux problèmes rencontrés en classe, surtout en matière d'utilisation des TIC, ainsi on vise à aider l'enseignant à faire face aux problèmes techniques qui peuvent surgir.

- Travailler sur l'attitude de l'enseignant face aux TIC, et plus particulièrement à les aider à maîtriser leur peur et leur rejet des différentes technologies, puisque pour les formateurs, l'enseignant doit se sentir à l'aise en utilisant la nouvelle technologie dans ses pratiques.

En plus de ces objectifs relatifs à l'intégration des technologies, les formateurs citent des objectifs didactiques, tels que l'adoption de l'approche actionnelle et le cadre européen des compétences.

Sur le plan transversal, une formatrice parle du développement de la pratique réflexive, qu'elle trouve primordiale. Elle pense que si cette pratique est développée chez l'enseignant, elle le sera par la suite chez l'élève.

Enfin, les formateurs confirment qu'il faut également développer des compétences pédagogiques, techniques et transversales. Ils sont conscients qu'il faut éviter de développer le technique au détriment du pédagogique.

Cependant, aucun formateur n'a fait allusion à un référentiel de compétences utilisé pour la formation des enseignants. Pourtant, « dans une perspective de professionnalisation des enseignants, il est impératif de spécifier un profil des compétences attendues pour exercer le métier » (Paquay, 2012, p. 9). Legendre (2007) a bien montré qu'un référentiel de compétences pouvait constituer un réel vecteur de changements en profondeur pour autant que les acteurs se l'approprient.

Un point important est à souligner, à savoir que les objectifs des formations dépendent en grande partie des objectifs imposés par la direction de chaque école. Les enseignants se soumettent à ses formations, et on ne tient pas compte de tous les besoins qu'ils ressentent.

Les formateurs affirment tous qu'il y a un manque de formateurs, et surtout de formateurs « compétents ». Ces formateurs compétents peuvent aider l'enseignant à adapter ses pratiques en fonction des nouvelles exigences pédagogiques. Le problème du manque en personnes ressources, plus particulièrement en formateurs « compétents » est relevé dans cette enquête et mérite d'être pris en considération.

Deux de ces formateurs révèlent deux problèmes liés à la formation. Le premier problème concerne le manque de suivi et de soutien apportés aux enseignants après la formation. Ces derniers, dans certaines écoles, ne jouissent d'aucun suivi et d'aucun soutien pour les aider à transférer les compétences supposées être développées en formation.

Le second problème renvoie à la qualité des outils et du matériel technologiques utilisés en formation et parfois dans les classes.

Concernant l'attitude de l'enseignant en formation, les formateurs estiment qu'il est surtout angoissé par la dimension inédite des TIC. Mais au fur et à mesure, il prend conscience des avantages des technologies. On distingue entre la nouvelle génération d'enseignants et l'ancienne. D'après les formateurs, la nouvelle génération d'enseignants paraît plus ouverte et accepte mieux la technologie. Cela est dû au fait qu'ils utilisent au quotidien la technologie, et qu'ils ont suivi un cours de TIC en formation initiale. Quant à l'ancienne génération, on remarque qu'il y a un attachement aux méthodes traditionnelles.

Les formateurs pensent que les fonctionnalités des technologies motivent les enseignants et les poussent à les utiliser. De même, la motivation des élèves et leur réussite favorisées par la technologie incitent l'enseignant à s'en servir. La motivation est un facteur important qui permet à l'enseignant de s'impliquer davantage dans les TIC.

Quant au rôle de l'enseignant durant la formation, les formateurs affirment qu'il est actif et qu'il participe à la formation.

En ce qui concerne les usages, les formateurs nous décrivent des exemples concrets observés au sein des classes. Interrogés sur ces utilisations, ils en distinguent plusieurs.

D'abord, la projection et la présentation : ils sont convaincus que le TNI, quasiment la seule technologie utilisée dans les classes, constitue uniquement un outil de projection. De plus, il est mal exploité, on ne se sert que de quelques fonctions de cet outil.

L'usage est réservé surtout à l'enseignant, qui, lui, ne se sent pas à l'aise face à cette technologie. Autant dire que cet usage ne favorise pas la dynamique du groupe, selon les formateurs. Ainsi, d'après eux, sur le terrain, l'utilisation n'est pas satisfaisante. On résume l'ensemble des technologies éducatives au TNI, pourtant, les technologies éducatives sont multiples et variées. Une formatrice trouve important de profiter des possibilités d'Internet et des ressources offertes par le web 2.0, surtout pour la langue française, alors qu'un autre formateur ne croit pas trop en Internet.

Nous avons interrogé les formateurs sur les apports des TIC à l'enseignement du FLS. Les formateurs ont la conviction que les TIC augmentent la motivation de l'élève, et lui facilitent l'apprentissage de la langue française. Par ailleurs, les TIC rapprochent la vie quotidienne de la vie scolaire, ce qui constitue un facteur facilitateur de l'apprentissage du français. Il est plus autonome et moins influencé par l'enseignant. Grâce aux TIC, l'enfant pourra mieux s'intégrer dans la société et dans le marché professionnel. Avec l'utilisation des technologies, la perception de l'erreur change, ce qui permet de remédier à des problèmes linguistiques. Quant aux compétences linguistiques de compréhension orale et écrite, la lecture et la production,

les opportunités et les ressources sont majeures. L'élève apprend dans une approche interculturelle rendue possible par les TIC.

Enfin, il nous semble opportun de recueillir l'avis de ces formateurs-responsables sur la situation de l'intégration. Nous déduisons ce qui suit :

Le projet d'intégration des TIC dans les écoles primaires passe par deux étapes. En premier lieu, la phase d'équipement technique, où on assure l'implantation des technologies, principalement les ordinateurs et le TNI. Vient ensuite l'étape de la formation. Les formateurs sont conscients qu'il faut préparer l'enseignant assez longtemps à l'avance pour qu'il se sente prêt à se servir de ces outils techniques. Quant à la réalité de la situation de l'intégration actuelle, les formateurs refusent de parler d'une vraie intégration. Ils expliquent que tant que les enseignants sont incapables d'exploiter avec aisance les outils, et tant qu'ils ne font pas un usage pédagogique organisé et régulier, tant que l'élève n'utilise pas la technologie dans son apprentissage, et en autonomie, on ne peut pas parler d'intégration pédagogique des TIC. Donc, ils constatent que l'on ne se trouve qu'au début du processus, à la phase de manipulation et du tâtonnement. Cet état des lieux de la région du nord est le résultat de plusieurs contraintes. Tout d'abord, le besoin de formateurs « compétents » en la matière, les enseignants ayant besoin de formation, et de personnes qui assurent suivi et soutien sur le terrain. Ensuite, le problème des programmes surchargés qui, d'après une formatrice, peut être résolu en adaptant les objectifs des programmes aux besoins. D'autres freins sont relevés par un autre formateur, tels que la qualité des outils et la difficulté d'accès à Internet.

D'après les discours des formateurs, nous avons pu constater qu'il ne s'agit ni d'une politique commune, ni d'une méthode commune aux écoles privées concernant la formation des enseignants et l'intégration des TIC. Ces deux phénomènes dépendent étroitement de la politique de chaque établissement. Nous remarquons également que les efforts fournis pour promouvoir l'utilisation pédagogique des technologies varient d'un établissement à un autre. Les investissements sont plus sérieux dans les établissements qui ont une politique plus ou moins claire concernant les technologies, et qui ont comme principe l'intégration des TIC. Nous observons une certaine homogénéité dans les discours des enseignants et des responsables-formateurs pour les points suivants : le vécu de la formation, la situation de l'intégration des TIC, et les

usages. Par contre, les formateurs sont plus conscients de l'impact des TIC sur le FLS, et ils n'ont pas la même perception de la formation continue que celle des enseignants. Autrement dit, les formateurs sont bien armés et développent des connaissances théoriques solides dans le domaine des TIC, mais cela n'a pas été transmis à tous les enseignants. Ce fait peut être dû soit à la courte durée de la formation, soit à un problème résidant dans la capacité des formateurs de transférer des connaissances et des compétences, soit au désir « d'accentuer l'écart entre décideurs et exécutants » (Perrenoud, 1994), ce qui nous conduit à nous interroger sur les compétences et la formation à développer chez le formateur professionnel des adultes au Liban.

Cependant, les discours des enseignants formés par des responsables pédagogiques (dont notre échantillon fait partie) reflètent une meilleure compréhension et une certaine prise de conscience des possibilités des TIC dans l'enseignement du FLS et de l'impact de la formation continue sur leur vie professionnelle. En revanche, les enseignants formés par les informaticiens (que nous n'avons pas pu interroger) éprouvent une certaine naïveté vis-à-vis de la formation continue, et à l'égard des TIC en général et dans les cours de FLS en particulier. Par conséquent, nous déduisons que le niveau d'expérience du formateur impacte celui de l'enseignant et que, par la suite, il aura des répercussions sur le phénomène d'intégration des TIC. Aujourd'hui, on continue, comme l'avait annoncé Perrenoud (1994), à fournir une formation qui prépare à devenir un exécutant docile et efficace de modèles didactiques pensés par d'autres, régulièrement mis à jour à partir du centre.

Malgré la conscience et l'expérience des formateurs pédagogiques, nous n'avons pas pu observer une stratégie commune et claire. Les formateurs ont fourni des informations pratiques et détaillées sur le déroulement des formations. D'après ces discours, nous avons remarqué que leurs efforts sont considérables, mais que le statut du vrai formateur est quasi absent. En général, le formateur au Liban est expert dans un domaine précis et peut avoir des formations continues multidisciplinaires avec une expérience dans l'enseignement, mais il n'est pas encore formé pour devenir tuteur, guide, intervenant, et accompagnateur. Néanmoins, sur les six formateurs, deux ont manifesté dans leurs propos leur sens d'accompagner et d'épauler, jusqu'à un certain point, l'enseignant dans sa classe.

Delasalle et Martin citent trois profils de formateurs :

- Certains formateurs deviennent experts de leurs contenus et mobilisent la didactique des disciplines. Proches de l'enseignement, ils pratiquent des méthodes classiques, tout en ayant le souci de répondre aux questions des individus ;

- D'autres se centrent moins sur les contenus que sur les personnes dans une posture d'accompagnement ou dans une relation d'aide visant à dynamiser intellectuellement et psychologiquement des individus en difficulté ;

- D'autres, enfin, privilégient les démarches et les méthodes de travail intellectuelles, posant l'hypothèse qu'il est indispensable de remédier en priorité aux difficultés cognitives, aux modes de raisonnement inappropriés avant de transmettre des savoirs (Delasalle et Martin, 2014, p. 65).

Dans le cas libanais, nous rencontrons surtout le premier profil, qui repose sur le contenu et la méthode classiques, et beaucoup moins le deuxième profil, qui se focalise sur l'accompagnement.

Former des enseignants professionnels, ce n'est pas uniquement leur transmettre des notions et des méthodes, mais développer chez eux des compétences méthodologiques. C'est aussi les situer dans un réseau professionnel collaboratif, c'est réfléchir au métier d'enseignant, à l'autonomie de l'enseignant et à son statut socio-professionnel.

Finalement, une réelle formation d'enseignants exige, d'une part, de comprendre les représentations que se font les enseignants de leur rôle, de leur métier et de la formation continue. Et d'autre part, elle implique, comme l'avait envisagé Paquay (2012), de répondre à plusieurs questions centrales :

- Quelles compétences professionnelles vise-t-on ? À quoi servent les référentiels de compétences ?

- Comment les compétences professionnelles se construisent-elles ?

- Quelles stratégies de formation ? Quels dispositifs mettre en place ?

- Quelle est la place de la réflexion sur les pratiques professionnelles ?

- À quelles conditions ces dispositifs vont-ils vraiment contribuer au développement de compétences professionnelles ?...

2.2.3. Analyse thématique du contenu

2.2.3.1. Les TIC

- a) Attitudes des enseignants envers les TIC
- b) Les perceptions que se font les enseignants des TIC
- c) Pratiques et usages avec les TIC, et compétences

a. Les attitudes des enseignants face aux TIC

a.1. Avant la formation

i. Sentiment d'angoisse et d'ignorance

Quelques enseignants, avant d'être formés, éprouvaient un sentiment d'angoisse envers la technologie ; ils étaient anxieux à cause de l'utilisation des TIC, et se sentaient comme ignorants et démunis en connaissances technologiques.

« Au début je ne savais rien sur Active Inspire, j'étais très anxieuse, j'étais très angoissée, et je me demandais comment j'allais utiliser la technologie, comment préparer des leçons avec la technologie » (E.3).

ii. Contre la technologie/refus de la technologie

Avant la formation, les enseignants attachés à leurs outils habituels exprimaient un sentiment d'angoisse et refusaient la technologie. Ils ne voulaient pas se débarrasser des outils qu'ils avaient l'habitude d'utiliser.

« Avant la formation j'étais contre la technologie, je me demandais comment on voulait se débarrasser de la craie et du tableau noir, et comment on allait travailler sans le tableau, sans nos outils traditionnels, je croyais que le TBI allait nous mener je ne sais où » (E.4).

« L'idée du TBI m'a un peu choquée au début, parce qu'on a eu l'impression que le livre allait disparaître ou perdre son rôle et sa valeur, ou bien qu'on allait cibler toute notre attention uniquement sur cet écran géant, ça nous a causé beaucoup d'interrogations » (E.5)

a.2. Après la formation

i. Prête, impliquée et motivée

Après avoir suivi des formations continues à l'usage des TIC, certaines enseignantes se sentaient plus impliquées et plus motivées envers l'utilisation des technologies dans leurs pratiques professionnelles. Elles s'apprêtaient à les intégrer.

« Avant j'étais neutre, je ne savais rien, mais après quelques séances je me sentais plus impliquée et plus à l'aise, et j'appliquais les leçons chez moi après chaque séance pour mieux la maîtriser » (E.3).

« Oui, je me sens prête et motivée » (Siham).

ii. Contre la technologie

Pour certaines enseignantes, la formation n'a pas changé leur attitude envers les TIC, et elles cultivent toujours un refus de la technologie.

« Bien que je fasse partie de la nouvelle génération d'enseignants, je n'aime pas la technologie, je n'aime pas être bloquée devant quelque chose de stable, j'aime me déplacer, bouger et animer moi-même la séance, j'aime parler, échanger avec les apprenants et non pas rester figée devant un ordinateur » (E.1).

iii. Pour la technologie, à condition de conserver la place de l'enseignant

Le rôle et la place de l'enseignante constituent une condition essentielle à l'intégration des TIC dans les pratiques. Pour ces enseignantes, il ne faut pas que les TIC effacent leur rôle ni leur place, ou qu'elles les remplacent. Même après la formation certaines enseignantes sont angoissées à l'idée de se débarrasser du manuel scolaire, qui demeure pour un support sécurisant et habituel.

« Je suis pour l'introduction des TIC dans nos pratiques mais sans que ces outils effacent le rôle de l'enseignant et sans qu'ils remplacent le manuel scolaire » (E.7).

b. Les perceptions des TIC des enseignants formés

b.1. Côté enseignant

i. Recherche de supports pédagogiques supplémentaires

La majorité des enseignants interviewés trouvent que les TIC constituent un moyen fondamental à la recherche des supports pédagogiques supplémentaires nécessaires à la préparation et au déroulement de la leçon. Ils que la richesse des documents et la facilité d'accès à l'information offertes par les TICE, rendent ces dernières utiles et essentielles au travail de l'enseignant.

« C'est enrichissant, on dispose de tous les supports et documents, on a tout devant nous, on n'est pas obligé de partir chercher, il suffit de cliquer » (E.4).

ii. Facilitent la tâche à l'enseignant

Selon un groupe d'enseignantes interrogées, les TICE leur facilitent la tâche en classe durant l'enseignement, quoiqu'elles nécessitent plus de travail et de préparation à la maison.

« Dès que j'ai vu le TBI je n'ai eu aucun problème, aucune crainte à l'utiliser, bien au contraire j'ai senti qu'il allait me faciliter beaucoup de choses en classe, mais à condition de ne pas l'utiliser tout le temps » (E.4).

« Ce qui change, c'est la perception de la préparation du matériel et du support éducatif, comme la fiche, les textes, les images et les paratextes sur le TBI, tout est facile directement, on peut les présenter mais ça demande un travail supplémentaire de notre part à la maison, préparer la leçon sur ActivInspire » (E.3).

« Je savais que l'écran allait me faciliter la tâche et me permettre d'afficher d'une façon plus claire les textes, les images et autres, et de les manipuler plus facilement » (E.7).

iii. Favorisent le travail collectif en classe

L'utilisation des outils numériques, et plus particulièrement le TNI, favorise le travail collectif en classe.

« Les possibilités offertes par le TBI nous facilitent le travail collectif et la mise en commun durant les séances tout en captant l'attention de la plupart des élèves » (E.8)

iv. Multiplie la motivation de l'enseignant

Les enseignants qui utilisent déjà les TICE et ceux qui comptent les utiliser en classe dans leurs futures pratiques, expriment leur motivation face aux TICE. Ils considèrent que la technologie multiplie aussi bien la motivation des élèves que celle des enseignants, d'où leur intérêt à les utiliser.

« Bien sûr il y a une grande motivation pour l'élève et pour l'enseignant, ça motive et ça amuse la classe, et ça efface l'ennui. Ça intéresse l'élève. Et l'enseignant à son tour, quand il voit ses élèves motivés, il se motive lui aussi » (E.2).

« La technologie m'apporte la motivation et l'interaction » (E.3).

v. Les TICE sont présentes dans la vie quotidienne

D'après certains enseignants, la nécessité d'introduire les TICE dans la classe est due au fait qu'elles occupent une place primordiale dans notre vie quotidienne et sociale. Ils sont convaincus qu'on ne peut pas se passer de la technologie en milieu scolaire. L'utilisation de la technologie à l'école avec les élèves les aide dans leur vie professionnelle.

« Je pense qu'aujourd'hui tous nos élèves possèdent au moins un ordinateur à la maison, et d'autres possèdent des tablettes, des iPods et toutes sortes de technologies. Ils les utilisent au quotidien et ils vont les utiliser dans l'avenir, donc il faut qu'ils les utilisent aussi à l'école » (E.6).

vi. Constitue un support didactique majeur

Les enseignants considèrent les outils numériques des supports didactiques qui revêtent des caractéristiques différentes de celles du support papier. Ces outils sont à utiliser en complémentarité avec le support papier.

« De nos jours, la technologie constitue un support didactique important, avant on cherchait en classe des supports papiers et des images pour renforcer la leçon, aujourd'hui, moi par exemple, j'amène mon iPad pour les leçons de lecture et de vocabulaire ; au lieu d'amener uniquement le dictionnaire et de fouiller dedans, avec l'iPad et quand on a accès à internet, je cherche devant les élèves la signification des mots et des images correspondantes. Je trouve que l'iPad et le TBI sont bien et utiles pour renforcer la leçon et sans qu'ils éliminent le livre » (E.5) ;

« Il est très bien aussi de montrer aux élèves qu'on peut trouver de l'information sur internet et Google par exemple » (E.5).

vii. Changent la perception du métier d'enseignant

Certains enseignants changent leur perception du métier avec l'arrivée des technologies. Ils trouvent que leur rôle change au troisième millénaire avec l'arrivée de la technologie.

« La technologie change notre perception du métier, on voit les choses différemment, ce n'est plus le même métier qu'avant » (E.5).

viii. Un moyen comme un autre qu'il ne faut pas survaloriser

Une enseignante juge qu'il est inutile de survaloriser les TIC avant de les expérimenter pendant une longue durée. Certains sont conscients qu'il ne faut pas juger l'impact ni le rôle des TIC dès les premières utilisations.

« Je trouve que c'est bien, mais il ne faut pas lui donner trop de valeur, parce que c'est un moyen comme les autres technologies qu'on a eu dans les années précédentes. J'ai l'impression qu'on donne beaucoup de valeur à ces outils, et je ne suis pas sûre que ce soit uniquement dans notre pays, ou dans notre établissement. Pourtant, il faut aller jusqu'au bout et les utiliser avec le manuel scolaire » (E.6).

b.2. Côté enseignement/apprentissage

i. Les TIC permettent de concrétiser et faciliter l'enseignement du français

Quelques enseignants pensent que les TICE permettent de rendre l'apprentissage de la langue française plus concret. Le français devient une langue vivante. Grâce aux documents authentiques et à la richesse de ressources audio-visuelles l'apprentissage du français devient amusant et plus facile.

« Les élèves sont plus intéressés et plus motivés pour l'apprentissage du français ; grâce à l'image et au son, la langue devient plus accessible à l'élève et plus vivante. Avec la technologie il va aimer la langue, parce que ça lui permet d'acquérir facilement plus de vocabulaire, et de mieux comprendre la langue » (E.1).

« Je trouve que les TIC sont bien pour l'enseignement du français parce que le français est une langue sèche, elle n'est pas comme les sciences, on peut enseigner les sciences avec beaucoup de supports concrets » (E.5).

« Le français occupe une grande place dans nos programmes, c'est environ 70 % de la moyenne générale, alors en ayant recours à de tels outils nous avons vraiment dépassé beaucoup de problèmes avec les élèves, le français devient une langue plus accessible » (E.6).

ii. Moderniser l'enseignement du français

Les enseignantes pensent que les TICE aident à moderniser l'enseignement du français grâce à la richesse des outils et des ressources. Les enseignants sont obligés de s'éloigner des méthodes et documents traditionnels qu'ils utilisaient au paravent.

« L'enseignement du français est modernisé, il y a un échange direct entre les élèves et l'enseignant, beaucoup d'interaction. Les élèves ne sont plus des apprenants passifs, et la langue n'est plus une langue étrangère. Elle devient plus signifiante pour eux parce qu'elle se rapproche de leur vie quotidienne et de leur vécu grâce à la technologie » (E.3).

« Bien sûr ça modernise l'enseignement du français, si tu te débarrasses de tout ce qui est ancien et traditionnel, et on fait de l'enseignement à la mode, ça c'est la mode du TBI, et puisque'on est capable de l'adapter à nos élèves c'est quelque chose de très moderne, c'est bien » (E.4).

b.3. Côté apprenant

i. Motivation, concentration, interaction et création

Les TICE, d'après la plupart des enseignants, augmentent la motivation, la concentration et la créativité de l'élève, et attirent son attention plus longtemps grâce aux activités ludiques, l'animation, et l'autocorrection.

« Ils sont très intéressés et très motivés, et ils adorent la séance où il y a des activités avec la technologie » (E.2).

« Les élèves en classe sont motivés et excités, ils adorent ça, c'est une technologie qui vient de notre vie quotidienne, vous savez que l'iPod et l'iPad et toute la nouvelle technologie les élèves les adorent, alors en face du TBI ils sont très à l'aise, ils sont très motivés, ce qui relaxe l'enseignante en expliquant et c'est ce qui la rend plus à l'aise elle-même » (E.3).

ii. Modifie la perception du français par l'élève

Les enseignants pensent que les apprenants perçoivent aujourd'hui le français comme une langue vivante et proche de leur vie grâce aux TICE.

« La technologie facilite beaucoup de choses, les enfants sont plus proches du français parce que cette langue devient plus animée et plus dynamique » (E.1).

iii. Accès à la culture française

Une enseignante croit que les TICE permettent à l'élève d'avoir un accès à la culture française et, par la suite, de mieux acquérir la langue.

« Grâce à la technologie, ils ont la possibilité aujourd'hui d'accéder à la culture française et donc de mieux acquérir la langue » (E.3).

« Ça nous apporte plus de culture et d'informations, aujourd'hui il est nécessaire d'utiliser ces périphériques technologiques, surtout pour moi qui suis dans le domaine, je les reçois et je les adopte » (E.5).

iv. Créent l'esprit de compétition

Les TIC sont capables de favoriser la compétitivité entre les apprenants. La compétitivité pousse les élèves à s'impliquer davantage et à mieux apprendre.

« Grâce aux sons et aux images animées, grâce à l'autocorrection et à l'interaction des élèves entre eux et avec l'enseignante, un esprit de compétition se crée au sein de la classe et ça c'est un point qui motive nos enfants dans leur travail » (E.3).

v. Engagement de l'élève dans son apprentissage

La nouveauté de ces outils motive davantage l'apprenant et l'implique dans son apprentissage.

« La technologie apporte la motivation et l'engagement des élèves dans leur apprentissage, ils ne sentent plus qu'ils sont dans un autre monde, ils sont toujours impliqués, ils attendent toujours la nouveauté » (E.7).

vi. Interaction élève/élève, élève/enseignante

Les TIC favorisent l'interaction entre les élèves et l'enseignante. Les enseignantes ont l'opportunité de mener des activités interactives en classe.

« Le Power Point et d'autres outils permettent l'échange entre l'enseignante et le groupe d'élèves » (E.5).

vii. Meilleure compréhension

Certaines enseignantes estiment que l'image et le son amènent à une meilleure compréhension de la langue française.

« Bien sûr ils sont plus motivés et plus intéressés pour travailler le français avec la technologie, et grâce à l'image et au son la langue devient plus accessible à l'élève et plus vivante, et par la suite il va l'aimer ; et tout cela lui permet d'acquérir plus de vocabulaire, et de comprendre plus la langue » (E.1).

viii. Tous les enfants sont familiarisés avec les TICE et ils en possèdent

L'importance de l'utilisation des TIC à l'école, d'après la plupart des enseignants, réside dans le fait qu'elles sont à la portée des enfants dans leur vie quotidienne. Et la nouvelle génération d'apprenants est familiarisée avec les outils et les données numériques.

« Le TBI et la technologie sont importants puisque les enfants aujourd'hui sont préparés aux données et outils technologiques » (E.6).

« Ça fait maintenant trois ans, d'année en année, l'initiation des élèves à l'ordinateur devient de plus en plus rapide et facile, parce que les élèves sont familiarisés avec la technologie, c'est le siècle de la technologie, les enfants démarrent facilement dans la salle d'informatique. À peu près, il y a un élève sur 30 qui n'a pas d'ordinateur à la maison, et celui-là a plus de difficultés que les autres » (E.5).

En général, les enseignants pensent que grâce aux TIC le processus enseignement-apprentissage devient plus concret et plus fonctionnel, malgré les tâches supplémentaires que l'usage de la technologie leur impose. Ils mettent l'accent sur l'accès à la culture française qui est devenu possible par le recours à la technologie et à Internet. Ce qui va entraîner une meilleure acceptation et acquisition de la langue française. Cependant, leurs discours reflètent une vision simpliste du potentiel des TIC pour l'enseignement en général et pour celui du français en particulier. Les enseignants perçoivent les TIC comme des moyens essentiels à la recherche de supports pédagogiques. Ce sont des moyens riches en ressources et permettent de favoriser le travail collectif en classe, et de multiplier la motivation. La majorité des enseignants interviewés pensent qu'il est impératif d'introduire les technologies à l'école.

c. Pratiques et usages avec les TIC

- a- Usages
- b- Activités de français avec les TICE
- c- Usage des TICE dans les pratiques futures

c.1. Les divers usages

i. Usage conditionné par la politique de l'école

L'utilisation des TIC par certaines enseignantes dépend en grande partie de la politique de l'école en la matière. Tant que la direction ne propose pas une politique et une méthode claire d'usage des TIC, certaines enseignantes s'abstiennent de les utiliser.

« En classe, je crois que le seul moyen qui nous aide à les utiliser c'est une politique claire de l'école, si l'école le veut, bien sûr je les utilise » (E.4).

« Ça dépend de la direction, si on nous demande d'intégrer une technologie quelconque, alors elle va prendre une grande place dans la leçon et la préparation » (E.5).

ii. Usage entravé par l'équipement

Certains enseignants parlent de l'indisponibilité de l'équipement. Cela nécessite le déplacement des élèves et de l'enseignante dans une autre salle pour utiliser le TBI ou les ordinateurs.

« Quand le TBI est dans la salle de classe, cela facilite son usage dans l'enseignement, on n'a plus besoin de se déplacer et de perdre du temps, ou par exemple d'aller ramener un matériel technologique quelconque chez la responsable, ou d'attendre son tour à la BCD » (E.7).

iii. Usage entravé par des problèmes techniques

Beaucoup d'enseignants considèrent que les problèmes techniques constituent une barrière à l'usage de la technologie en classe.

« le grand problème c'est lorsque le TBI tombe en panne, ou se coince quelque part au moment du déroulement de la leçon. Ou, par exemple, si le son ou le programme est désactivé on ne peut plus continuer l'activité en cours, c'est la galère, on perd beaucoup de temps pour le réparer. Ça, c'est arrivé à plusieurs reprises avec des enseignants qui ne savent pas réparer le TBI ni l'ordinateur, et ils ont raté la séance sans réussir à résoudre le

problème. C'est la catastrophe, on est en plein milieu de la séance et voilà, on est bloqué » (E.7).

« Il y a toujours des problèmes techniques bien sûr, comme le problème du son, le problème du crayon, et pour les résoudre on appelait l'informaticien, mais cette année nous nous débrouillons nous-mêmes » (E.2).

iv. Usage entravé par le courant électrique

Une enseignante signale le problème du courant électrique. En cas de coupure d'électricité, les outils technologiques et l'internet peuvent s'arrêter de fonctionner.

« si on installe le TBI en classe, bien sûr ça va nous faire un grand plaisir de l'utiliser, mais toujours au Liban on a un problème de courant électrique, le fait d'avoir le courant coupé, et ensuite l'internet est interrompu à son tour ; il faut tout prévoir, préparer tout le matériel, et être sûr qu'il est disponible pour pouvoir travailler et utiliser le TBI » (E.4).

v. L'expérience dans l'enseignement facilite l'usage

Une des enseignantes interrogées croit pouvoir faire face au problème du programme surchargé et à celui de la gestion du temps, grâce à sa longue expérience, et par la suite elle pourra utiliser le TBI sans problème.

« Concernant le programme surchargé, je n'ai pas peur parce que si on gère très bien le temps, on saura très bien où et quand introduire le TBI et tout passera très bien, d'après ma longue expérience » (E.4).

vi. Usage des activités interactives

Parmi les usages que font les enseignants des TIC avec les élèves, ils citent les activités interactives.

« On utilise toujours des activités interactives sur ActivInspire, et l'élève se trouve motivé et actif grâce à l'usage du TBI » (E.2).

vii. Usage du TNI pour toutes les matières

Les enseignants trouvent qu'il est possible et important d'utiliser le TBI pour toutes les disciplines, qu'elles soient linguistiques ou non linguistiques.

« Le TNI peut être utilisé pour toutes les disciplines. Moi, j'enseigne le français et les sciences, alors c'est plus facile de l'utiliser » (E.5)

viii. Usages des logiciels Power Point, Real Player, Paint, et de certaines technologies.

Le principal usage fait par les enseignants est celui de certains logiciels. Ces logiciels sont Power Point, Real Player et Paint. Quant aux outils technologiques, le rétroprojecteur reste le plus utilisé.

« Oui, on utilise la technologie en classe, j'ai déjà utilisé le rétroprojecteur, le LCD projecteur, je me sentais à l'aise, et très motivée en les utilisant. Aujourd'hui, je suis très à l'aise avec la technologie, ça demande plus de travail et de préparation de notre part à la maison, c'est plus fatiguant mais c'est plus intéressant et attrayant pour l'élève et pour l'enseignant, surtout qu'elle facilite la tâche d'enseignement en classe » (E.3).

ix. Usages et recherches sur internet et sur You Tube pour enrichir la préparation de la leçon

La majorité des enseignants utilisent internet pour la recherche d'informations dans leur préparation professionnelle.

« J'utilise les TIC dans la préparation de la leçon, par exemple, la dernière fois en cherchant sur internet, j'ai trouvé la lecture inférente et la dictée noircie, et je les ai appliquées. Donc je recours à l'internet. Je prends des idées sur internet et je l'utilise pour la recherche, mais pas pour la préparation même, parce que j'ai ma propre méthode de préparation » (E.4).

« Vous me demandez si j'utilise les TIC dans ma préparation professionnelle, bien moi j'effectue une préparation traditionnelle, mais je me sers des activités déjà préparées et qui existent sur le site de ActivInspire ; moi-même j'ai déjà préparé de telles activités. Et bien sûr je cherche des vidéos, audio et des exercices supplémentaires de FLE » (E.2).

« Bien sûr on a trop besoin d'internet pour chercher des exercices supplémentaires à ceux du livre, on les prend mais on les adapte en modifiant la consigne par exemple, mais le contenu reste le même. De même, l'internet est riche en images, en jeux éducatifs et en exercices » (E.1).

« Ce que j'ai aimé quand on a publié nos leçons sur le site de la société qui nous a formés, c'est qu'on avait la possibilité de consulter toutes les autres préparations, par exemple une leçon de français préparée et donnée en France, ou en Tunisie, en Algérie, cet échange est enrichissant » (E.3).

x. Pas de collaboration sur internet

Les enseignantes ne collaborent pas via internet et cela est dû à plusieurs causes. Elles n'ont donc pas encore contracté cette habitude.

« Concernant la collaboration, je suis nouvelle ; il n'y a pas de collaboration, je travaille individuellement, mais parfois je collabore avec ma sœur qui est elle aussi enseignante » (E.3).

« Je ne communique pas encore avec d'autres collègues, chez nous les choses avancent lentement mais ça peut arriver bientôt » (E.5).

c.2. Activités de français avec les TICE

i. Utilisation et projection d'images, de vidéos et de textes

Les principaux usages du TNI faits par les enseignants concernent la projection des contenus éducatifs.

« Pour l'enseignement du français j'utilise surtout le TNI pour projeter des images, des textes et des vidéos » (E.6)

ii. Traitement de texte

Certains enseignants utilisent le logiciel Word pour écrire des textes avec les enfants, et dans la préparation des examens.

« Je me sers de Word pour taper les contrôles et parfois des textes que je donne aux élèves » (E.6).

« En classe j'utilise de temps en temps Word avec les élèves pour le traitement de texte » (E.2)

c.3. Usages des TICE dans les pratiques futures

i. Choix de l'iPad

Les enseignants souhaitent utiliser ultérieurement ou dans une prochaine étape, l'iPad. Ils lui reconnaissent beaucoup d'avantages.

« Si j'avais le choix, j'utiliserais l'iPad, parce que tous les enfants en possèdent, et il attire leur attention. De même, il y a des jeux éducatifs que je trouve intéressants. L'iPad est plus intéressant que le TNI, c'est un outil individuel. Les activités de l'iPad sont plus attrayantes et plus ludiques que celles préparées par l'enseignant. Par les dessins, les animations et l'autocorrection, l'iPad rassure l'enfant » (E.5).

ii. Avoir accès à internet en classe

Pour les enseignants, l'usage des TIC repose sur l'accent à internet. Ils considèrent l'internet comme un facteur essentiel à l'usage des outils numériques.

« L'internet est indispensable dans notre pratique d'enseignement. Le TNI et les ordinateurs doivent être reliés à internet pour qu'on profite de leurs capacités »(E.6)

D'après les discours des enseignants nous pouvons comprendre que l'usage des TIC au sein des classes se limite aux logiciels ou outils de bureautique qui font partie des « instruments informatiques généraux » qui selon Baron ne sont généralement pas prévus pour l'enseignement. Le TNI est utilisé en tant qu'outil audio-visuel. L'Internet est très exploité dans la recherche des supports disciplinaires supplémentaires. Les enseignants utilisent la technologie et surtout Internet dans leurs préparations. Les enseignants expliquent que l'usage des TIC dépend de la politique de l'école, et il peut être entravé par l'insuffisance en équipement, les problèmes techniques, et la coupure du courant électrique. Ils pensent que l'expérience dans l'enseignement peut constituer un facteur facilitant l'utilisation de la technologie en classe. Autrement dit, la maîtrise des méthodes pédagogiques et des contenus didactiques ne constituent pas d'obstacle pour les enseignants expérimentés qui désirent intégrer de nouvelles technologies à leurs pratiques professionnelles, contrairement aux nouveaux enseignants. Certains enseignants comptent introduire les TIC dans leurs pratiques à condition d'avoir accès sur Internet en classe.

2.2.3.2. La formation

- a) Perceptions de la formation continue vécue
- b) Apprentissages acquis en formation
- c) Rôle de l'enseignant durant la formation
- d) Perceptions de la formation continue en général
- e) Pratiques des TIC pendant la formation

a. Perceptions de la formation vécue

a.1. Formation pratique

i. Efficacité, intérêt, motivation et satisfaction

Certaines enseignantes expriment leur motivation, leur satisfaction et leur intérêt pour la formation continue à l'usage des TIC.

« C'était une formation très intéressante, très motivante, j'ai appris de nouvelles choses, c'était une formation collective » (E.3).

« C'était efficace parce qu'au début on a fait un brain storming sur l'usage de l'ordinateur, Power Point, et ensuite on a appris comment animer les dessins, traiter les textes, etc. » (E.1).

« Ce que j'attendais de cette formation je l'ai trouvé à la fin de la formation, grâce à notre formatrice, et cela se voit dans le projet que j'ai préparé sur la conjugaison comme leçon modèle, et dans le projet en cours de préparation en vue de l'utiliser en classe » (E.2)

ii. Nouveauté en connaissances et méthodes pédagogiques

Toutes les enseignantes signalent que la formation sur les TIC leur apporte de la nouveauté en matière d'enseignement.

« C'est très intéressant puisque c'est quelque chose de nouveau, qu'on adopte pour la première fois » (E.4).

« C'était efficace et bien, parce qu'on a appris de nouvelles choses » (E.1).

« La deuxième formation était très intéressante, vraiment j'ai beaucoup aimé, j'ai bien compris le contenu de cette formation, et quand j'ai préparé ma première leçon j'ai adoré le faire par et avec la technologie » (E.5).

« Elle m'a apporté une nouvelle idée à propos de l'apprentissage, de la motivation, du dynamisme d'apprentissage, l'implication des élèves dans l'apprentissage et l'introduction de la nouvelle technologie » (E.4).

iii. Difficulté au début de la formation

La difficulté de la formation est révélée par certaines enseignantes.

« C'était une expérience unique malgré le fait qu'elle était difficile au début. Les données technologiques étaient difficiles et pas claires, il y avait une difficulté de transmettre l'information par le formateur » (E.5).

« On ne participait pas, le formateur transmettait trop d'informations technologiques, c'est pourquoi la formation était difficile. La technologie, c'est quelque chose qui doit être manipulé pour être maîtrisé » (E.7)

« Pour les personnes douées en technologies le TBI est facile, mais pour moi il n'est pas très facile » (E.2).

iv. Données technologiques difficiles et nombreuses

Un groupe d'enseignants se plaignent de la difficulté et de l'abondance des données technologiques.

« Les données étaient nombreuses et techniques » (E.6)

v. Formation collective

Les formations suivies par les enseignants sont collectives.

« Nous avons suivi récemment une formation sur ActivInspire pour l'utiliser avec le TNI, c'était une formation collective à laquelle ont participé de nouvelles et d'anciennes enseignantes » (E.3).

vi. Répartition des participants en deux groupes, ou en groupes de niveau. Deux groupes de participants

Un groupe des enseignants interrogés était réparti en deux sous-groupes lors de la formation, et cette répartition était faite en fonction de leur niveau en technologie. Les plus avancés constituaient un groupe et les débutants un autre.

« Cette année on a suivi une formation avec la responsable IT de l'école, on n'était pas nombreux, et on était divisés en "advanced" et "beginner", et moi je faisais partie du groupe "advanced" » (E.2).

a.2. Formation technique

La formation est qualifiée de technique.

« On a eu une formation technique » (E.2).

a- Formation théorique

i. Imposée par l'école

L'école impose les formations aux enseignants. Ces enseignants perçoivent la formation comme une obligation.

ii. Transmission d'informations

Les enseignants qui ont suivi une formation théorique se plaignent de la transmission des informations. La formation était de type « enseignement transmissif ».

« Dans la première formation, le formateur nous transmettait de nombreuses informations et connaissances théoriques » (E.7)

iii. Inutile, répétitive et non bénéfique

Plusieurs enseignantes ont évoqué l'aspect théorique et répétitif des formations suivies. Elles confirment qu'elles n'ont pas bénéficié des données théoriques, ni de la répétition du même mode de formation.

« La première fois, on a suivi deux séances, ce n'était pas bénéfique parce qu'il y avait beaucoup de données théoriques, on n'avait pas d'ordinateurs entre les mains, c'est pourquoi on n'a rien compris et on n'a rien appliqué. On a suivi deux formations de la même manière, ces formations étaient proposées par l'école » (E.2).

« C'est l'école qui impose des formations, il y a des formations théoriques qui n'ont aucune importance et aucune utilité, qui se répètent toujours, et on doit les suivre parce qu'elles sont imposées par la direction de l'école » (E.3).

b. Rôle et pratiques de l'enseignant en formation

b.1. Passivité

Un groupe d'enseignantes était passif pendant la formation. Elles ne participaient pas et ne manipulaient pas les technologies.

« Ce qui rendait la formation plus difficile, c'est quand le formateur parlait de la technologie sans qu'on puisse la manipuler, la technologie c'est quelque chose qu'il faut manipuler » (E.5).

b.2. Applications directes

Un autre groupe d'enseignantes expliquent qu'elles disposaient d'ordinateurs pendant la formation et qu'elles faisaient quelques applications directes.

« On avait peu d'exemples, et quelques exercices » (E.5).

b.3. Pas d'usages durant la formation

Le non-usage des technologies en formation a entravé l'apprentissage, et tué la motivation.

« Nous nous sommes formés l'année dernière, mais puisque nous n'avons pas encore d'équipement, nous n'avons pas utilisé les technologies et nous n'avons pas profité de la formation suivie. Pour moi, si nous n'utilisons pas la technologie après la formation, nous allons oublier ce que nous avons appris » (Najiba).

c. Perception de la formation continue en général

c.1. La formation continue est importante

La majorité des enseignantes sont persuadées que la formation continue est importante pour leur métier.

« Il faut toujours être au courant de ce qui se passe pour pouvoir améliorer sa méthode et l'adapter en fonction des besoins des enfants, de leur âge, de leur capacité intellectuelle, leurs intérêts, et de leur environnement familial et social. Cela est important parce qu'aujourd'hui on a une très grande difficulté à capter l'attention de l'élève pendant au moins dix minutes » (E.1).

« Je crois que l'enseignant est comme le médecin, il doit être au courant de tout ce qui se passe et de tout ce qui est nouveau, pour pouvoir satisfaire les enfants qui changent, surtout avec l'arrivée de la technologie. Leur capacité intellectuelle, leurs intérêts, leur concentration et leur attention changent, pour cela il faut toujours suivre la nouveauté et améliorer son métier. Il faut améliorer sa méthode et la modifier en fonction des besoins pédagogiques » (E.8).

c.2. Être au courant de la nouveauté

Tous les enseignants interrogés affirment que la formation continue leur a permis d'être au courant de la nouveauté en matière de méthodes pédagogiques et des TIC.

« Ça nous a permis d'être au courant de tout ce qui est nouveau » (E.4).

« Bien sûr la formation continue est importante, parce qu'on sait bien qu'aujourd'hui il y a beaucoup d'innovation et de nouvelles connaissances, et on doit vivre au jour le jour avec ce qui se passe » (E.1).

c.3. Permet la progression dans le métier

Les enseignants témoignent que la formation continue leur permet de progresser dans leur métier.

« La formation continue est sûrement très importante, parce qu'il y a une progression dans l'apprentissage, progression dans la technologie, et dans les méthodologies de travail, alors il faut se former en continu » (E.4).

c.4. En cas de besoin uniquement

Certains enseignants se forment en cas de besoin.

« Non, je ne me forme pas tout au long de ma vie, mais au cas où on se sert des connaissances enseignées en formation, oui, je continue à me former, sinon j'arrête les formations continues parce que je n'aime pas la technologie » (E.1).

c.5. Possibilité de la remplacer par d'autres moyens, comme la recherche sur internet

Les enseignants trouvent qu'il y a d'autres moyens que la formation continue pour mettre à jour leurs pratiques.

« Je peux remplacer les formations par la navigation sur internet, par la recherche de nouvelles informations sur internet et en contactant des collègues dans d'autres écoles » (E.3).

« Oui, moi je cherche et je demande ce qu'on fait dans les autres écoles, les autres collègues, et parfois sur internet » (E.4).

« Si j'ai envie et si je ressens le besoin de pousser ma formation, j'essaie peut-être de trouver sur internet, on peut la faire sur internet » (E.5).

d. Apprentissages acquis en formation

- 1- Préparation de la leçon d'une manière nouvelle et motivante
- 2- Préparation des activités avec ActivInspire
- 3- Manipulation et utilisation des technologies, spécifiquement le TBI
- 4- Usage de certains logiciels éducatifs
- 5- Oubli des apprentissages acquis
- 6- Capacité d'utilisation de nouvelles technologies

d.1. Préparation de la leçon et des exercices d'une nouvelle manière

Le principal apprentissage acquis par les enseignants est la préparation de la leçon d'une nouvelle manière.

« Nous avons appris à préparer la leçon avec une nouvelle méthode et d'une façon différente de la façon habituelle, et à la présenter à l'enfant d'une manière plus motivante » (E.1).

« On a appris à concevoir des exercices qui permettent à l'élève de découvrir lui-même les réponses et de s'auto-évaluer par le biais de l'autocorrection » (E.7).

d.2. La manipulation du TNI

Les enseignants affirment qu'ils ont appris à utiliser les fonctionnalités du TNI, et le logiciel approprié à leur tableau interactif.

« On a appris comment utiliser et manipuler le TBI, on a commencé avec tout ce qui est outils et techniques » (E.4).

d.3. Usage de certains logiciels éducatifs

Les enseignants citent les logiciels auxquels ils sont formés et les confondent avec les techniques.

« On était formés seulement au TBI, You Tube et ActivInspire » (E.1).

« Les technologies utilisées en formation sont Power Point, l'internet, You Tube, Paint, Real Player » (E.3).

d.4. Capacité d'utilisation de nouvelles technologies

Les enseignants, suite à la formation vécue, estiment pouvoir utiliser n'importe quelle nouvelle technologie qui pourra être introduite dans leur classe.

« D'après ma formation à l'usage du TBI, je trouve que je peux utiliser n'importe quelle autre technologie même si elle est plus développée, bien sûr j'ai compris les principes et je pense que le TBI n'est pas facile. Pour les personnes douées en technologie, peut-être que c'est facile, mais pour moi, ce n'est pas très facile » (E.2).

« Oui, bien sûr je peux intégrer une nouvelle technologie à laquelle je ne suis pas formée parce qu'on a plus ou moins maîtrisé le TBI » (E.4).

d.5. Les compétences

La plupart des enseignants croient avoir développé les compétences suivantes : se servir des technologies, élaborer des cours avec le TNI, organiser et animer une situation d'apprentissage.

d.6. Perception du métier d'enseignant

Alors que certains enseignants confient que les technologies modifient leur métier, d'autres avouent que les technologies ne changent rien.

« Non je ne crois pas, la technologie ne change pas le métier d'enseignant, c'est quelque chose de supplémentaire et de nouveau » (E.1).

« Les TIC ne changent pas ma perception du métier d'enseignant ni mon rôle, je reste une enseignante dynamique qui sait motiver les apprenants, mais ce qui change avec la technologie c'est ma méthode, ma technique de travail, mon enseignement devient plus concret et plus proche des élèves » (E.3).

« Je dois toujours être en relation avec la nouveauté, moi j'ai changé d'école parce que je cherche la nouveauté, je ne veux pas rester à ma place, je veux m'améliorer, je veux donner plus ; à un certain moment, là-bas, on s'est arrêté, rien de nouveau, pas de formation, c'est pourquoi j'ai changé d'école. J'utilise toujours internet et j'entre en contact avec d'autres enseignantes dans d'autres établissements scolaires, et dans la famille on est six sœurs et on est toutes des enseignantes, donc il y a toujours un échange et un partage d'expériences professionnelles au sein de la famille » (E.7).

« Le métier d'enseignant, écoute, tout d'abord c'est un don, l'enseignement est un métier très très dur mais très beau, pour moi enseigner c'est un plaisir, et les TIC ne changent pas ma perception du métier, il est toujours un don, et l'enseignant est toujours un animateur avec et sans les TIC, et pour se servir des TIC il doit être un animateur » (E.3).

« Ça change bien sûr, on voit les choses différemment, ce n'est plus le même métier qu'avant » (E.5).

Tous les enseignants n'ont pas vécu la formation continue de la même manière. Pour certains la formation a été vécue comme une obligation, et pour les autres comme apprentissage nécessaire et bénéfique. La plupart des enseignants formés apprécient le côté pratique de la formation et les nouveautés apprises durant ces courtes périodes de formation. Alors que les autres se sont plaints de l'apport théorique, de l'excès d'informations techniques et de l'apprentissage magistral et répétitif. Quant aux apprentissages acquis, les enseignants interviewés confirment avoir appris la préparation et la conception des leçons d'une nouvelle manière et avec le TNI. Ils sont devenus capables de manipuler le TNI et d'utiliser certains logiciels éducatifs. Ils se sentent capables d'organiser et d'animer des situations d'apprentissage. Nous remarquons qu'il y a une certaine contradiction entre ce que les enseignants croient avoir appris et ce qu'ils mettent en place réellement dans leurs classes.

2.2.3.3. TIC et FLE

L'enquête par questionnaire nous a permis de constater que les enseignants, d'une façon générale, utilisent surtout les jeux éducatifs et le traitement de texte. Dans cette enquête, nous nous sommes intéressée à mieux connaître quels sont les usages faits

pour l'apprentissage du français en particulier, au sein de la classe et avec les élèves.
Nous dégageons les usages suivants :

Projection à l'écran et présentation Power Point

Traitement de texte

Le TNI en tant que support audiovisuel

a. Projection à l'écran et présentation avec Power Point

Tous les enseignants utilisent les images pour l'apprentissage de l'oral et l'acquisition du vocabulaire. Les enseignants exploitent certaines fonctionnalités du TBI au profit de l'enseignement de la lecture.

a.1. La projection d'images pour les activités orales

Les enseignantes ont la conviction que l'image déclenche la parole et attire l'attention de l'apprenant.

« Les images sont utilisées pour inciter les apprenants à s'exprimer et pour les aider à mémoriser le vocabulaire » (E.7)

a.2. Projection de textes pour la lecture et la compréhension de l'écrit

Les enseignants se servent du TNI pour faire la projection du texte de lecture. Il est alors utilisé en tant qu'outil de projection pour la lecture collective.

« Le fait de travailler la lecture avec l'enfant devant tout le monde, et le fait de découper, d'utiliser les couleurs et le Spotlight, d'utiliser la caméra et toutes les fonctionnalités du tableau interactif, tout ça motive l'élève et facilite la compréhension, c'est quelque chose d'animé et non pas de l'écrit sur un mur fixe » (E.4).

a.3. Projection de vidéos et de chansons

Le TNI sert d'outil multimédia pour la diffusion de vidéos et de chansons

« Par exemple on peut s'en servir avec une chanson pour l'apprentissage de la notion en question, tout en intégrant d'autres technologies comme YouTube et Real Player en fonction de notre objectif et de notre activité » (E.3).

« Au niveau de la phonétique, le fait d'écouter, d'arrêter, de répéter à un certain moment, est intéressant et efficace, ça facilite l'apprentissage » (E.4).

« En français, j'utilise beaucoup la technologie pour l'oral, je peux projeter le texte à l'écran et des vidéos, par exemple j'arrête le son et c'est aux élèves de déduire le thème de la leçon » (E.2).

b. Traitement de texte

Les enseignants utilisent Word avec les apprenants pour écrire des textes.

« Nous utilisons Word pour copier des textes » (E.3)

c. Usage du TBI en tant que support audiovisuel

Le TNI permet aux enseignants de présenter les leçons d'une manière attrayante. Il constitue un support audiovisuel motivant.

« Le TBI, à mon avis, est très intéressant, on a étudié un conte tout en gardant le livre, le TBI a juste été utilisé comme un support audiovisuel qui laisse passer l'information d'une façon plus intéressante et plus rapide » (E.5).

L'usage des TIC dans les cours de français est restreint. La plupart des utilisateurs se sert des images et des sons. Bertin explique, en se basant sur ses expériences, que la combinaison de l'image, du texte et du son offre enfin la possibilité de reconstituer la langue d'une manière crédible. (Bertin, 2001, p.5).

2.2.4. Première synthèse et discussion

L'objectif de notre étude est de comprendre comment la formation continue favorise la professionnalisation des enseignants, et comment, par la suite, elle influence l'usage pédagogique du numérique dans les cours de français. Ainsi, nous cherchons des réponses aux questions suivantes :

- Comment se déroule la formation continue, et quels sont ses objectifs et ses modalités ?
- Quels sont les usages et les perceptions que se font les enseignants des TIC ?
- Comment les enseignants exploitent-ils les TIC dans l'enseignement du FLE ?

Les enseignants sont entraînés à utiliser surtout les logiciels de traitement d'images et de sons, les vidéos, le rétroprojecteur, le LCD. En deuxième lieu, ils

utilisent des logiciels de base, tels que Word, Power Point, Paint, et la recherche sur internet. Cette utilisation correspond, selon Raby, à l'étape de l'exploration où ils produisent des documents, recherchent des informations et maîtrisent les rudiments techniques.

Mcmillan, cité par Larose, Grenon et Lafrance, parle de l'alphabétisation informatique, dont il centre la définition autour d'un nombre restreint de compétences ou d'habilités, identifiables en tant que comportements « ouverts ». « Ces caractéristiques sont les suivantes :

- L'individu sait comment utiliser un logiciel de traitement de texte, un logiciel de courrier électronique et un fureteur lorsqu'il navigue sur l'internet ;
- Il est capable d'enregistrer ou de télécharger des informations sur une disquette (ou quelque autre unité de sauvegarde externe) afin de récupérer et d'imprimer ces dernières ailleurs » (Guir, 2002, p.24).

Ces connaissances techniques acquises en formation sont utilisées le plus souvent dans la préparation professionnelle, et dans des situations d'enseignement, mais elles sont peu utilisées dans les situations d'apprentissage. Autrement dit, l'enseignant ne prend pas le risque de les transmettre aux élèves par peur de perdre du temps et d'échouer en classe. Cela peut être dû au manque d'expérience et de pratique. Un autre facteur explique la réticence des enseignants à utiliser les TIC avec les élèves dans leur apprentissage, c'est le manque de modèles d'utilisation pédagogique des TIC par d'autres enseignants. Les discours des enseignants nous montrent qu'ils ont surtout consulté sur des sites internet des préparations de leçons déjà faites, mais ils ne montrent pas qu'ils ont observé des enseignants et des praticiens en train de manipuler la technologie en classe avec les apprenants. Donc, nous comprenons que les enseignants n'ont pas observé des séances d'apprentissage pratique avec les TIC. C'est pourquoi les formateurs ont insisté sur l'utilisation de la technologie pour la préparation des leçons uniquement. En plus de cela, nous remarquons que les enseignants exploitent les fonctionnalités des outils technologiques essentiellement pour leur profit et beaucoup moins pour celui des élèves. Cependant, l'étude révèle qu'un petit groupe d'enseignants ont pu observer leur formateur utiliser plus ou moins la technologie dans des activités pratiques d'apprentissage au cours de la formation.

Quant aux représentations que se font les enseignants des TIC, elles sont positives. Dans le discours des enseignants, nous pouvons facilement repérer un optimisme vis-à-vis des technologies. En ce qui concerne l'enseignant, les technologies restent très utiles pour la recherche de supports et documents didactiques supplémentaires. Ces outils présentent une richesse en documents didactiques nécessaires pour le travail de l'enseignant. Outre la richesse des documents, les TIC facilitent le travail de l'enseignant et motivent ce dernier. Les TIC sont, selon les enseignants, un support didactique important.

Au sujet de l'enseignement-apprentissage avec les TIC, les enseignants pensent que les technologies permettent de concrétiser l'enseignement du français et de le moderniser. De surcroît, elles facilitent l'accès à la culture française, ce qui favorise une meilleure acquisition de la langue.

Du côté de l'apprenant, les enseignants estiment que les TIC développent sa créativité et accroissent sa motivation et sa concentration. Ils considèrent que la langue française enseignée avec les TIC est appréhendée d'une autre manière par les élèves. Les apprenants perçoivent aujourd'hui le français comme une langue plus vivante et plus concrète qu'auparavant. Le recours aux TIC en classe permet une meilleure compréhension de la langue française grâce à l'animation, aux sons et aux images. Les enseignants ont remarqué que l'utilisation des TIC en classe crée l'esprit de compétition et qu'elle augmente, par la suite, la participation et l'implication de l'élève dans l'apprentissage.

Quant au niveau relationnel, l'utilisation des TIC favorise l'interaction des élèves entre eux-mêmes et avec l'enseignant. Elle favorise aussi le travail collaboratif en classe, et engage l'élève dans son apprentissage.

Les enseignants trouvent nécessaire d'utiliser dans la classe les technologies que les enfants utilisent dans leur vie extrascolaire, ainsi l'école n'apparaît pas séparée du quotidien de l'élève.

Les discours des enseignants reflètent une vision claire mais simpliste de l'usage des TIC dans le processus enseignement/apprentissage. Leur perception des TIC est incomplète. Ils sont conscients de quelques enjeux des technologies éducatives, mais ils ignorent leurs multiples opportunités. Les enseignants, à l'unanimité, sont conscients du fait que les TIC constituent une source de motivation

pour les élèves. Certes, les TIC motivent l'apprenant, mais elles ont d'autres enjeux importants dans le processus d'apprentissage. Elles ne constituent pas uniquement une source de motivation, mais elles facilitent l'apprentissage des langues :

« Le potentiel des technologies pour l'apprentissage d'une langue étrangère a été souligné par de nombreuses études empiriques que l'on pourrait ainsi résumer : intégrées de manière appropriée, les TIC peuvent permettre d'être au service d'un apprentissage fondé sur la découverte de la L2 à travers diverses modalités, de fournir des rétroactions individualisées efficaces aux apprenants, de faciliter le travail de groupe et les interactions entre les pairs, de ménager l'accès à des documents authentiques et variés, d'individualiser le travail de compréhension et de production et de motiver les apprenants (Balanskat, Blamire & Kefala, 2006 ; Bertin, 2002 ; Egbert, Paulus & Nakamichi, 2002 ; Levy & Stockwell, 2006 ; Legros & Crinon, 2002) » (Guichon, 2012,p.6).

L'entretien avec ces enseignants nous a permis d'obtenir des informations sur les apprentissages et les compétences acquis en formation, l'application de ces apprentissages en classe et l'utilisation des TIC.

En nous référant à notre cadre théorique, nous déduisons que l'enseignant, de nos jours, doit développer un certain nombre de compétences essentielles à sa pratique professionnelle. L'enseignant est appelé à développer de nouvelles compétences lui permettant de faire face à tous les changements. Nous faisons référence à Philippe Perrenoud, qui a participé à l'élaboration d'un référentiel de compétences adopté à Genève en 1996. Perrenoud regroupe ces compétences en dix grandes familles :

- Organiser et animer des situations d'apprentissage
- Gérer la progression des apprentissages
- Concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation
- Impliquer les élèves dans leur apprentissage et leur travail
- Travailler en équipe
- Participer à la gestion de l'école
- Informer et impliquer les parents
- Se servir des technologies nouvelles
- Affronter les devoirs et les dilemmes éthiques de la profession
- Gérer sa propre formation continue

En plus de ces compétences nous en empruntons une onzième au référentiel de compétences des enseignants présenté au bulletin officiel du ministère de l'éducation français. Cette compétence est la suivante :

- Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer

Cette compétence constitue un objectif dans les nouveaux programmes libanais. La maîtrise de la langue française par l'enseignant est non seulement nécessaire pour l'enseignement du français mais aussi pour l'enseignement des disciplines non linguistique (DNL). Ces dernières sont dispensées en langue française dans les écoles libanaises francophones. De même, la maîtrise du français par les enseignants est primordiale, et il faut développer cette compétence chez la nouvelle génération d'enseignants, parce que le problème de maîtrise de la langue français par ces enseignants a été évoqué dans les travaux de Abourjeili et Saroute en 2008.

D'autres chercheurs ont établi des guides de compétences semblables. Par exemple, Gilles Bonnichon et Daniel Martina rejoignent Perrenoud, et à leur tour ils exposent une série de dix compétences semblables dans leur ouvrage. Ils mettent en lumière ces compétences qui, pour eux, sont fondamentales et indispensables pour remplir les missions confiées à l'enseignant.

Notre intérêt à adopter cet inventaire, c'est qu'il est inspiré et réalisé à partir d'un référentiel genevois qui avait comme intention d'« orienter la formation continue pour la rendre cohérente avec les rénovations en cours dans le système éducatif » (Perrenoud, 2008, p. 14).

Il nous paraît crucial qu'un dispositif de formation continue ait un référentiel de compétences qui servira en premier lieu à l'orientation de la formation et, en second lieu, à l'évaluation. En fait, parmi les neuf propositions dans lesquelles se décline une formation articulée à la professionnalisation et à la réflexivité, Perrenoud met l'accent sur la présence d'un référentiel de compétences clés.

Le choix de ce référentiel est également dû au fait qu'il « émane d'une administration publique et qu'il a fait l'objet, avant d'être publié de diverses négociations entre l'autorité scolaire, l'association professionnelle, formateurs et chercheurs. C'est le gage d'une grande représentativité que celle qu'aurait un référentiel construit par une seule personne » (Perrenoud, 2008, p.15).

Par conséquent, dans notre approche compréhensive de la formation continue des enseignants, et qui prétend être professionnalisante, nous essayons d'évaluer et de vérifier quelles sont les compétences qui sous-tendent cette formation et quelles sont celles qui sont réellement travaillées.

Nous avons traité et développé le sujet des compétences dans le chapitre II-2-2 de notre cadre théorique. Nous nous sommes appuyée sur ce référentiel pour pouvoir comprendre la situation de la formation continue et ses effets sur la professionnalisation des enseignants. Cependant, nous sommes consciente qu'il faut élaborer un guide de compétences qui corresponde à la fois aux exigences du troisième millénaire et aux caractéristiques des enseignants libanais, quand il s'agit d'une conception d'un dispositif de formation.

Cette première ébauche d'étude des compétences des enseignants libanais est importante, mais il nous semble judicieux de mener dans des recherches ultérieures des évaluations de compétences plus concrètes. L'évaluation des compétences par les formateurs et chercheurs, et avec la participation des enseignants, permet de rectifier en cas de besoin et de renforcer pour plus de justesse, et par la suite de transcrire les bonnes pratiques grâce à l'analyse réflexive de ces acteurs.

Dans notre contexte, nous vérifions et étudions les compétences que vise à développer la formation continue chez les enseignants et qui permettent de faciliter l'utilisation des TIC.

Nous avons souhaité comprendre l'apport de la formation continue à l'usage des TIC aussi bien sur le plan technique que pédagogique, parce que nous considérons qu'une formation efficace doit tenir compte à la fois du développement des compétences pédagogiques, technologiques et professionnelles. Le but aujourd'hui de toute formation continue est de former un professionnel réflexif capable de se servir des technologies, de développer ses pratiques professionnelles et de gérer sa propre formation. Un enseignant professionnel ayant développé une attitude réflexive peut se servir des technologies dans ses pratiques enseignantes et dans sa propre formation.

Les résultats suivants ont trait aux compétences développées en formation.

Sur le plan technologique, les enseignants, en moyenne, estiment avoir une bonne maîtrise des outils numériques. Certains parlent d'expertise, et d'autres de

maîtrise progressive. Pourtant, l'usage pratique en classe montre qu'ils sont incapables de mobiliser des compétences techno-pédagogiques avancées. Leur utilisation des technologies se limite à un usage de base (traitement de texte, projection d'une vidéo...).

En réponse à la question consacrée aux compétences professionnelles et transversales développées en formation, il ressort que les enseignants ont surtout développé les compétences d'organiser et d'animer des situations d'apprentissage, de se servir de la technologie, et d'élaborer des cours avec le TNI. Très peu d'enseignants avouent avoir développé une capacité de s'auto-former tout au long de la vie. Deux enseignantes expliquent que la gestion de l'auto-formation est un effet de la formation continue qu'elles ont suivie, et ajoutent que la formation continue consiste à introduire de nouveaux supports didactiques pour moderniser leurs pratiques. Cette compréhension de la formation tout au long de la vie s'avère limitée et superficielle. Cela montre que la formation continue suivie n'a pas initié les enseignants à l'auto-formation et n'a pas fourni des outils utiles à ce processus.

Le travail en équipe a été peu expérimenté en formation, et la majorité des enseignants évoquent le désir de développer cette compétence parce que, selon eux le travail en équipe favorise l'apprentissage et l'échange.

Aucun enseignant ne déclare avoir développé la compétence de collaboration à distance. Pourtant, la collaboration et l'échange à distance s'avèrent primordiaux de nos jours, parce qu'ils permettent d'enrichir les pratiques et les connaissances grâce au partage. Ce partage est rendu possible grâce à l'internet et résout de grands problèmes de lieu et de temps.

Il est clair que l'initiation à la création de ressources et à l'innovation est absente dans cette formation.

Par rapport aux pratiques adoptées en FLE, nous constatons que les enseignants se servent du TNI pour la projection des images, textes, vidéos et chansons. Donc le TNI est utilisé comme étant un support visuel, parce qu'il est un outil attrayant pour les élèves. Plus particulièrement, un groupe d'enseignantes nous expliquent qu'elles projettent les images pour les activités d'expression orale, parce que l'image déclenche la parole et attire l'enfant. La projection des textes est utilisée pour la lecture. Quant aux vidéos et chansons, elles servent à la compréhension orale. Toutes ces activités

sont des activités collectives, animées et gérées par l'enseignante. Ainsi, nous pouvons avancer que le TNI vient remplacer le livre, mais toujours dans une approche d'enseignement magistral, malgré la participation minimale de l'enfant. D'après les discours des enseignants, l'élève a la possibilité de manipuler le tableau blanc dans certaines activités, et cela le motive. Les enseignants exploitent certaines fonctionnalités du TNI dans leur enseignement. Ce même groupe d'enseignantes nous expliquent qu'elles utilisent le TNI à plusieurs étapes de la leçon, comme l'étape de lancement ou de sensibilisation, d'évaluation et de consolidation. Nous comprenons alors que l'élève n'utilise pas le TNI dans son apprentissage d'une façon autonome et active. Quant à l'ordinateur, certains enseignants l'utilisent pour les activités de traitement de texte.

Les analyses des usages généraux et des usages pour le français en particulier révèlent qu'il ne s'agit pas d'une diversité de pratiques, et que les technologies disponibles ne sont pas parfaitement exploitées.

À travers les extraits de l'entretien sur l'usage des TIC pour le français, nous pouvons comprendre que tous les enseignants utilisent les mêmes outils pour les mêmes activités. D'abord, nous pouvons constater qu'ils sont uniquement formés à quelques éléments techniques parce qu'ils ne profitent pas de toutes les opportunités du TNI, et parce qu'il existe une généralisation de l'application ou de la pratique. Il y a une absence d'innovation et de création.

Par exemple, les enseignants n'ont pas évoqué l'utilisation des technologies pour des activités d'écriture, pour des activités de différenciation de l'enseignement, des activités de correspondances, d'échange via internet, des activités de recherche d'information avec les élèves en classe. Pourtant, la littérature nous indique qu'utiliser à bon escient les TIC contribue à une meilleure maîtrise de la langue étrangère, et que ces outils mettent au service de l'apprentissage de la langue étrangère de grandes opportunités.

Ensuite, en interrogeant les enseignants sur la formation continue qu'ils ont suivie, nous cherchons à comprendre la situation dans laquelle ils se trouvent, et pourquoi elle ne leur permet pas de faire une utilisation pédagogique exemplaire des TIC dans leurs classes. La réflexion que mène Guinchon sur le rôle de l'enseignant de langue dans l'utilisation des TIC, équivaut à comprendre l'importance de la formation

des enseignants. Cet auteur avance : « Sans la médiation pédagogique des enseignants, les TIC ne présentent qu'un intérêt marginal pour l'apprentissage d'une langue étrangère. En corollaire de ce postulat, on peut avancer que l'intégration des TIC dans les pratiques pédagogiques est fortement liée à la formation des enseignants de langue car ces derniers sont des acteurs centraux dès lors que ce sont eux qui choisissent les outils pour assister leur enseignement et qu'ils déterminent à quels dispositifs médiatisés leurs apprenants sont exposés et les façons de les utiliser (Hubbard, 2008) » (Guichon, 2012, p.7).

La plupart des enseignants évaluent la formation comme étant motivante et intéressante. Elle leur a permis d'être au courant de la nouveauté éducative. Presque la moitié conserve un bon souvenir de la formation. Cette moitié déclare avoir suivi une formation continue pratique, et efficace. Ces enseignants ont profité de leur répartition en deux groupes de niveau. Tandis que l'autre moitié, elle, considère la formation continue qu'elle a suivie comme étant théorique, et la qualifie d'inutile et de répétitive. De plus, ces enseignants annoncent qu'il y avait une abondance de connaissances technologiques. Ils rappellent donc que deux barrières empêchaient l'acquisition des connaissances : d'abord, l'aspect transmissif de la formation, et puis la difficulté et l'abondance d'informations à acquérir. Certains estiment ne pas avoir bénéficié de cette formation, perçue comme théorique et imposée par l'école.

Quant au rôle et à la participation de l'enseignant au cours de la formation, il ressort des expériences vécues qu'il y avait deux cas de figure. Un groupe d'enseignants avaient la chance de participer et d'appliquer durant la formation, et ils étaient équipés en ordinateurs et en TNI. Ceux-ci ont le sentiment d'avoir appris des pratiques d'enseignement majeures. Par opposition, l'autre groupe rapporte qu'il était passif et qu'il n'a fait aucun usage des outils au moment de la formation. De même, il se plaint de ne pas avoir été équipé en ordinateurs pour pouvoir mettre en application ce qu'il apprenait.

En ce qui concerne les représentations que se font les enseignants de la formation continue en général, elles sont plutôt positives. Ils sont conscients de l'utilité de la formation continue. Cette utilité, d'après la plupart, réside dans le fait qu'elle leur permet d'être au courant de la nouveauté, et de progresser dans leur métier. Les enseignants qui ont suivi une formation théorique ne trouvent aucune utilité de se former en continu, et ils considèrent qu'il est possible de remplacer la

formation par d'autres moyens d'auto-formation. Il est intéressant de mentionner que les enseignants qui n'ont pas appliqué dans leurs classes jugent la formation inutile, parce que la non-utilisation des TIC mène à l'oubli des connaissances acquises. En revanche, en nous référant à la littérature, il ressort que la formation continue ne consiste pas uniquement à apporter de nouveaux supports pédagogiques dans l'enseignement, mais elle consiste aussi en plusieurs autres activités. Perrenoud explique qu'un enseignant capable de gérer sa propre formation continue doit être capable de :

- Savoir expliciter ses pratiques
- Établir son propre bilan de compétences et son programme personnel de formation continue
- Négocier un projet de formation commune avec des collègues
- S'impliquer dans des tâches à l'échelle d'un ordre d'enseignement ou du système éducatif
- Accueillir et participer à la formation des collègues.

2.2.5. Conclusion

La formation continue à l'usage des TIC :

Les formateurs et les responsables éducatifs sont conscients de l'importance de la formation à l'usage du numérique. La formation des enseignants est cruciale dans le projet d'intégration des TIC. Des initiatives ont été prises pour mettre en place des dispositifs de formation continue générale et de formation à l'usage des TIC. Plusieurs organismes ont participé à la formation continue des enseignants. Au niveau public, le CRDP et le ministère de l'éducation, et au niveau privé, l'Institut français, les directions d'écoles privées, les sociétés d'informatique... Cependant, sur le terrain, l'usage des TIC demeure à l'état de tâtonnement.

L'analyse met en relief la motivation et l'intérêt des enseignants pour la formation continue en général, et pour la formation continue à l'usage des TIC en particulier. La formation continue est perçue comme nécessaire. Elle leur a permis d'être au courant de l'innovation et de la nouveauté dans le domaine de l'éducation. Les nouvelles connaissances offertes par la formation continue sont d'une utilité

capitale, parce qu'elles aident l'enseignant à mettre à jour sa méthode d'enseignement, et à développer son savoir.

Cependant, quelques formations ont été perçues par certains enseignants comme difficiles et inaccessibles. Ces formations fournissaient trop de données technologiques.

Quant aux modalités des formations, les enseignants ont profité de l'aspect collectif de celles-ci. Pour faciliter l'acquisition, et favoriser la coopération, il s'est avéré nécessaire pour certains formateurs de diviser le groupe d'enseignants en deux sous-groupes selon leur niveau.

Quelques enseignants regrettent de ne pas pouvoir travailler en groupe, parce qu'ils considèrent que le travail de groupe leur permet d'échanger et de confronter leurs idées, et de mieux construire leur savoir.

Pour favoriser la discussion des enseignants en formation sur leurs représentations et pour confronter leurs idées, Marcel Lebrun trouve que le travail de groupe dans une approche d'apprentissage coopératif constitue un moyen favorable, à condition de limiter le nombre de participants. (Lebrun et De ketele, 2007)

Il explique (2007) aussi que l'importance du groupe hétérogène réside dans le fait qu'il permet de générer des idées diverses, et de favoriser le conflit socio-cognitif, mais dans certains cas et pour éviter la surcharge cognitive, l'homogénéité sera préférable.

Nous avons pu déceler, à partir des données, deux types de formation : une formation théorique et une autre pratique. Il ressort que la formation théorique a un impact négatif sur l'enseignant, parce qu'elle est imposée par la direction de l'école. La transmission d'un grand nombre d'informations est inutile et la répétition de ce type de formation est mal vécue par les enseignants. Il semble judicieux de prendre en considération le fait que l'enseignant en situation de formation n'est qu'un apprenant, car il sera fructueux de tenir compte des conditions d'apprentissage et de lui favoriser un environnement convenable. Nous avons montré dans notre cadre conceptuel que l'enseignant est un apprenant qui a sa propre expérience et qui a besoin de conditions physiques et cognitives pour son apprentissage.

Pour compléter ce qui précède, nous précisons que les enseignants ont désapprouvé le fait que le formateur soit un transmetteur d'informations et qu'il soit incapable de répondre aux questions des formés. Ajoutons à cela l'excès d'informations qui a empêché l'assimilation des connaissances. Nous avons compris, en analysant les discours, que dans la formation de type théorique l'enseignant ne met pas en pratique ce qu'il a appris et son rôle est de consulter des modèles de préparation de leçons, et de s'en inspirer ; autrement dit, l'application consiste à imiter.

Certains estiment que la formation doit procéder par applications immédiates pour éviter l'oubli des connaissances acquises, et pour ne pas tuer la motivation de l'enseignant. Or, l'enseignant n'a pas eu la chance de manipuler les outils technologiques, il était passif durant la formation.

Afin de favoriser la formation des enseignants et l'apprentissage de nouvelles connaissances, il est donc souhaitable de fournir un environnement attrayant dans lequel l'enseignant « apprenti » construit son savoir, le met en pratique, interagit et produit. Ces phénomènes contribuent à l'apprentissage et au transfert de l'apprentissage.

Marcel Lebrun décrit l'apprentissage comme un phénomène composé de cinq éléments essentiels : avant tout la motivation, puis l'information, l'activation ou le fait de s'activer, l'interaction et la production.

Finalement, un dispositif de formation des enseignants doit tenir compte de tous ces éléments.

En matière de compétences, les enseignants n'ont pas tous développé les mêmes compétences techniques, didactiques et transversales. Il est clair que les enseignants ont surtout développé les compétences techniques qui sont en lien avec la compétence du troisième domaine : produire, traiter, exploiter et diffuser des documents numériques. Pourtant, ils croient être prêts à utiliser la technologie. Certains éprouvent quelques craintes, par exemple celle de ne pas maîtriser la gestion de la classe et du temps, ou encore celle que le TBI remplace le manuel scolaire.

Ainsi, nous pouvons avancer que malgré l'acquisition de certaines connaissances techniques, certains enseignants restent inaptes à utiliser les TIC en

classe, parce que cela leur demande beaucoup d'investissement. Cet état peut être dû au fait qu'ils n'ont pas eu l'occasion d'utiliser suffisamment les TIC en formation.

Il apparaît que les enseignants sont plutôt satisfaits, et ils ont le sentiment d'avoir appris. Il est clair qu'ils confondent le sentiment de satisfaction avec l'apprentissage.

Par ailleurs, nous remarquons aussi, que plus les enseignants croient avoir acquis des apprentissages durant la formation, plus ils se sentent impliqués et engagés dans l'usage des TIC.

Dans la deuxième partie, l'étude entend analyser le regard porté par les enseignants sur les TIC, leurs attitudes et les usages qu'ils font.

L'étude identifie un sentiment d'anxiété chez bon nombre d'enseignants ; ce sentiment est éprouvé avant la formation. Ils avaient peur d'utiliser les technologies et étaient angoissés à l'idée de se débarrasser de leurs outils et méthodes traditionnels et habituels. De même, certains enseignants déclarent se sentir ignorants dans le domaine technologique. Se manifestent aussi une résistance et un refus de la technologie.

Ce qui est intéressant à relater, c'est que les enseignants après la formation se sentaient prêts et motivés à introduire le numérique dans leurs pratiques professionnelles. Les enseignants perçoivent les TIC comme étant des outils incontournables à la recherche de documents et supports pédagogiques supplémentaires. Ces supports sont utiles à la préparation des leçons. Les technologies offrent un accès libre et facile au savoir. De surcroît, les TIC facilitent la tâche à l'enseignant dans la classe, même si le recours à la technologie pour préparer la leçon nécessite plus de temps et d'effort à la maison.

Quant à l'usage, d'une façon générale, les enseignants utilisent surtout les logiciels de traitement de texte, de l'image et du son, Power Point et internet pour la recherche. Il est intéressant de distinguer entre l'usage en classe et l'usage au foyer. Nous remarquons que l'internet est principalement utilisé par les enseignants dans la préparation des leçons, et très rarement au sein de la classe avec les apprenants. Certains utilisent des CD éducatifs. Ces usages sont susceptibles de refléter quels types de compétences les enseignants ont développé en formation, et quel était le but des formations.

Au niveau des élèves, nous remarquons que la technologie les motive et attire leur attention. Ce constat est exprimé à l'unanimité par les enseignants. La motivation est l'un des facteurs essentiels qui entrent en jeu dans le processus d'apprentissage.

Mais quant à leurs niveaux scolaires, les enseignants ne constatent pas une grande amélioration. Ceci nous pousse à supposer que l'usage du numérique se fait d'une manière superficielle sans que cela touche les fondements de l'enseignement. Il se peut que les enseignants fassent du vieux avec du neuf, ils utilisent les technologies sans changer leur méthode. Ceci nous mène à nous interroger sur la façon avec laquelle la technologie est utilisée par les enseignants, puisque cela ne modifie pas l'apprentissage de l'élève.

Selon Thierry Karsenti, on ne peut parler d'intégration pédagogique réussie des technologies, que lorsque leur usage facilite et bonifie l'apprentissage ou l'enseignement. Il met l'accent sur l'importance de différencier entre la présence des TIC et leur intégration.

De même, Marcel Lebrun confirme que les TIC peuvent être efficaces dans l'apprentissage quand elles sont bien utilisées : « Il est intéressant de constater que les outils technologiques présentent un maximum d'efficacité quand ils sont utilisés dans des dispositifs proches de la manière par laquelle un individu apprend » (Lebrun, 2004, p.16).

Il explique que la plupart des recherches sur la technologie pour l'éducation convergent sur trois constatations : d'abord, « les véritables potentiels pour l'éducation ne peuvent se révéler dans une approche technologique seule ; l'ordinateur en lui-même ("per se") superposé à des formes traditionnelles d'enseignement ne peut améliorer la qualité ou le rendement de l'enseignement ». Ensuite, « les bénéfices à escompter de l'utilisation des technologies (dans des méthodologies cohérentes plus individualisées et plus participatives) ne doivent pas être attendus dans la seule sphère cognitive réduite aux connaissances et aux savoirs ». Enfin, il faut comprendre qu'« insérer ces nouvelles technologies ne va pas induire automatiquement de nouvelles formules d'enseignement et d'apprentissage ». Lebrun (2004) explique plus loin que pour que les technologies catalysent réellement un renouveau pédagogique, il faut prendre en considération l'importance de l'information, du support technique et du soutien pédagogique aux enseignants.

Quelques enseignantes ont évoqué l'idée que les technologies dont elles disposent ont permis aux apprenants d'aimer le français et de mieux l'apprendre. De même, ils avouent que les élèves acquièrent plus rapidement le vocabulaire. Cependant, d'autres enseignants réclament que le changement au niveau de l'apprentissage est inobservable.

CONCLUSION

Dans une ultime partie, il nous paraît fondamental de présenter une synthèse générale, permettant de récapituler les principaux résultats des deux enquêtes menées au cours de cette étude, et de les analyser en fonction de notre cadre théorique et des objectifs que nous nous sommes fixée dès le départ. Ainsi, ce chapitre tente de synthétiser notre recherche et notre travail de terrain qui comporte une enquête quantitative et une autre qualitative, et de présenter notre point de vue et nos perspectives.

Notre recherche nous a conduite à étudier la situation actuelle du phénomène d'intégration des TIC dans le système scolaire libanais, en croisant différents champs de recherche, tels que l'intégration des TIC, la formation des enseignants et le développement des compétences professionnelles... Tout au long de cette étude, nous avons articulé des démarches de recherche théoriques et pratiques, en effectuant régulièrement des allers-retours entre la théorie et le travail de terrain.

Les TIC en éducation possèdent de nombreux enjeux. Un usage réfléchi de celles-ci peut avoir des impacts positifs et entraîner d'importantes répercussions sur le phénomène d'enseignement-apprentissage. Au Liban nord, on déploie des efforts pour favoriser le processus d'intégration des TIC à l'école. Les directions d'écoles privées prennent des mesures pour faciliter l'introduction des TIC dans les pratiques professionnelles des enseignants, et ce dans le but de développer les compétences techniques, devenues indispensables, aussi bien pour ceux-ci que pour les élèves. Ainsi, on vise à préparer la nouvelle génération à l'insertion dans la vie professionnelle. Cependant, ces efforts restent encore irréguliers et dispersés. Nous constatons que ces initiatives se sont réalisées en deux temps : tout d'abord, on a débuté par l'infrastructure ; les écoles fournissent les outils technologiques les plus essentiels, le minimum requis, comme les ordinateurs et parfois le TNI, auprès de l'ancien matériel déjà existant tel que le rétroprojecteur, le scanner, la caméra. Dans un deuxième temps, les responsables et directeurs pédagogiques se penchent sur la formation des enseignants.

Indépendamment du projet national de l'intégration des TIC et des objectifs fixés dans les textes officiels, un certain nombre d'écoles privées dans la région nord

du Liban ont commencé par mettre en place un projet d'introduction des technologies dans leur enseignement. Afin de mieux comprendre la situation, nous avons mené notre étude dans cette région en plusieurs étapes.

Le premier objectif de notre recherche est de décrire la situation actuelle de l'intégration des TIC et d'en faire état. Ensuite, nous nous sommes fixée un autre objectif qui nous permet de comprendre la formation continue que suivent les enseignants et de mesurer son impact sur l'utilisation des TIC par ces derniers.

Pour ce faire, nous avons adopté deux méthodes de recherche, la première étant quantitative et la seconde qualitative. La première étude nous a permis de dresser un état des lieux de la situation d'introduction des TIC dans les écoles primaires privées.

Quant à l'étude qualitative, elle nous a permis de fournir un aperçu du déroulement des formations, des compétences acquises au cours de ces formations, des perceptions des TIC par les enseignants et des usages qu'ils en font.

Nous récapitulons brièvement les résultats obtenus grâce à nos deux enquêtes de terrain :

L'enquête par questionnaire :

Notre enquête par questionnaire vise à donner un aperçu et à décrire la situation de l'intégration des TIC dans les écoles primaires. Cette enquête a été menée dans la ville de Tripoli, au Liban nord, auprès de 80 enseignants. La majorité des professeurs au cycle primaire est constituée de femmes âgées de moins de 40 ans. Les enseignants interrogés sont équipés d'ordinateurs et de portables personnels. Dans leur établissement scolaire, ils disposent majoritairement d'une salle informatique contenant environ une trentaine d'ordinateurs, dans certains cas connectés à internet, alors que dans les salles de classe seulement 16 % des enseignants disposent d'un ou de deux ordinateurs, et d'internet. La connexion à internet est qualifiée de plus ou moins bonne. Parmi les enseignants qui ont des ordinateurs et internet en classe, 12 % possèdent un TNI. D'une façon générale, dans tous ces établissements il existe une caméra, un scanner et un vidéoprojecteur.

Ainsi, nous remarquons qu'au niveau de l'équipement technologique au cycle primaire, les écoles privées s'astreignent à fournir aux enseignants et aux élèves le

matériel indispensable. Cependant, nous observons un vaste écart entre les classes équipées en ordinateurs et les autres non équipées (13 contre 64).

Il est vrai que l'équipement technologique exige un budget important et que les établissements ont dû beaucoup investir, mais il faut aussi savoir que la disponibilité, la qualité et l'accès à l'équipement constituent des facteurs essentiels dans l'utilisation pédagogique des TIC.

Lorsqu'il est question d'intégration des TIC, il faut repenser la formation des enseignants. Afin d'espérer voir une utilisation efficace des technologies, il est conseillé de préparer et d'entraîner les enseignants à ces outils. Dans notre cas, une grande partie des enseignants interrogés sont formés aux TIC. Les professeurs qui ont suivi le plus de formations en matière de TIC ont moins de 40 ans. La plupart de ces formations sont offertes par les écoles, ce qui nous permet d'avancer que les directeurs d'écoles et les responsables pédagogiques sont conscients de l'importance de la formation, et qu'ils essaient de préparer les enseignants à l'usage des TIC. Néanmoins, ils n'ont pas de plan de travail clair, et nous tentons de comprendre le déroulement et les objectifs qui sous-tendent ces formations dans la deuxième partie de cette recherche.

Par ailleurs, les résultats en rapport avec la maîtrise des technologies montrent que les enseignants estiment avoir une bonne maîtrise de celles-ci. Il est évident que cette maîtrise varie d'une part en fonction du matériel ; plus il est familier, plus il est maîtrisé, et d'autre part en fonction de l'âge ; plus l'enseignant est jeune, plus il maîtrise la technologie.

Quant à l'usage, plus de la majorité des professeurs avoue utiliser les ordinateurs à des fins personnelles et professionnelles chez soi, tandis qu'en classe l'usage dépend de l'accessibilité du matériel. Cela explique que l'usage est minimal. Encore une fois, nous confirmons que l'accès aisé au matériel est un facteur favorisant son utilisation par l'enseignant. Nous avons constaté que les professeurs utilisant les TIC en classe sont ceux qui ont bénéficié non seulement des formations continues aux TIC, mais aussi de formations dans le cursus universitaire. Ces enseignants appartiennent à la catégorie des enseignants jeunes. Les diverses utilisations dans la salle informatique se limitent à l'usage des jeux de divertissement et éducatifs, et au visionnement d'un DVD. L'internet est peu exploité, et cette exploitation restreinte

consiste en la recherche de documents et de ressources pour l'enseignement. En classe, nous observons le recours au logiciel de traitement de texte et la recherche des informations pour la leçon. De nouveau, ce sont les enseignants les plus jeunes qui font ces usages.

Comment ces enseignants perçoivent-ils les TIC ? La principale fonction associée à l'ordinateur par les enseignants est celle de gestion et d'organisation du travail. Ensuite, ils déclarent que l'ordinateur sert à la recherche des ressources et permet de les sauvegarder. En tant qu'outil de communication, les enseignants considèrent qu'il serait utile de l'utiliser pour communiquer surtout avec l'équipe pédagogique. Concernant les apprenants, ils peuvent utiliser l'internet pour chercher des informations pour leurs leçons.

Par rapport aux opportunités offertes par les TIC, les participants à l'enquête pensent qu'elles développent leur créativité, leur fournissent une grande variété de ressources, facilitent l'enseignement des concepts et le travail en interdisciplinarité, leur permettent d'adapter l'enseignement et de respecter les styles d'apprentissage. Quant à l'élève, les TIC développent sa créativité, le mènent à s'en servir dans son apprentissage et à être autonome, à travailler en collaboration avec ses camarades, et développent ses compétences linguistiques et transversales.

De plus, pour mettre en place une intégration des TIC réussie, les enseignants accordent une grande importance aux facteurs suivants : meilleur accès à l'équipement, équipement de haute qualité, formation et stage pédagogiques d'usage, internet à haut débit, politique d'usage des TIC, et prévoir l'usage des TIC dans la préparation de la leçon. D'où la nécessité d'élaborer un projet complet, qui favorise toutes ces conditions essentielles à l'usage des TIC.

Cette étude réalisée auprès des enseignants des écoles primaires au Liban nord nous a menée à conclure que le phénomène d'intégration des TIC en est à ses débuts, et que l'utilisation pédagogique reste limitée à l'étape de l'exploration. À l'heure où la nouvelle génération d'élèves manipule les nouvelles technologies dans sa vie quotidienne, l'école ne lui offre pas la chance d'exploiter ces outils à des fins éducatives. Alors que cette génération échange, partage et communique via les nouvelles technologies à des fins de divertissement, l'école prive les élèves de

l'opportunité d'accéder différemment au savoir. On observe alors une dissociation entre l'école et le nouveau monde des élèves.

Pour conclure, les TIC en classe doivent constituer des outils d'enseignement et d'apprentissage. Ils sont destinés à être utilisés aussi bien par l'apprenant que par l'enseignant. Leur intégration dans les pratiques éducatives quotidiennes a pour but d'améliorer l'apprentissage et de réduire l'échec scolaire. Pour aboutir à ces fins, l'enseignant doit pouvoir développer une série de compétences nécessaires à ce nouveau millénaire, et les TIC doivent occuper une place privilégiée dans le système scolaire. Or, nous remarquons à travers les résultats que les TIC sont imposées en tant qu'outils techniques dans la salle de classe ou dans la salle polyvalente, et qu'elles sont parfois utilisées comme auxiliaires didactiques. En réalité, on les emploie pour remplacer les supports papier par des supports numériques, et on fait du vieux avec du neuf. Cependant, l'objectif de la technologie dans l'éducation est de moderniser l'enseignement et de fournir d'autres environnements d'apprentissage convenables à la société du savoir. Selon Mangenot : « l'intégration des Tice, c'est quand l'outil informatique est mis avec efficacité au service des apprentissages » (Mangenot, 2000) ; de même, Guichon confirme que « l'introduction d'une nouvelle technologie dans les pratiques pédagogiques ne mérite le nom d'intégration qu'aux conditions suivantes :

- Une utilisation prolongée
- La négociation de changements, induits par l'introduction de la nouveauté par l'enseignant ou le groupe d'enseignants
- La perception d'un gain pédagogique par l'enseignant et par les autres personnes impliquées dans la situation éducative » (Guichon, 2012).

Les enseignants évoquent certaines difficultés d'ordre organisationnel, telles que le manque de temps, le courant électrique et les programmes surchargés. Certains trouvent contraignant le fait de se déplacer dans une autre salle pour utiliser le TNI. D'autres font allusion à un élément fondamental dans le projet d'intégration des TIC, à savoir la politique de l'école. Dans ces établissements, la politique concernant l'insertion des TIC n'est pas clairement définie.

À ces difficultés s'ajoute le problème des représentations que se font les enseignants des TIC. Nous remarquons que ces derniers sont influencés par les paroles publiques sur les TIC, et qu'ils ne mènent aucune réflexion concernant les enjeux de ces outils. La plupart des enquêtés estiment que les TIC favorisent l'enseignement ludique et augmentent la motivation.

L'analyse des outils par l'enseignant est une compétence qui lui permet d'en faire un usage réfléchi et exemplaire. Les obstacles d'ordre organisationnel que rencontrent les enseignants, et les représentations naïves qu'ils se créent, à notre sens, peuvent faire l'objet d'un dispositif de formation techno-pédagogique ayant comme principes la pratique réflexive et le transfert des compétences vers la pratique.

L'enquête par entretien :

Notre enquête par entretien a pour objectif d'étudier les formations continues à l'usage des TIC et de comprendre leur impact sur l'utilisation des technologies par les enseignants. Pour atteindre notre objectif, nous avons interviewé des enseignants de français du cycle primaire qui disposent des technologies dans leurs établissements et qui s'en servent.

Les principaux résultats obtenus révèlent que les enseignants emploient les logiciels de traitement de texte, de l'image et de sons, et le rétroprojecteur, et qu'ils font de la recherche sur internet. Ils recourent à ces usages dans le but de trouver des ressources et de produire des documents utiles à leurs pratiques professionnelles. Ainsi, nous constatons qu'ils maîtrisent les rudiments techniques. Cette utilisation correspond à l'étape de l'exploration selon le modèle de Raby. Nous pouvons également parler de l'« alphabétisation informatique », que Mcmillan avait déjà évoquée et qui se manifeste par ces quelques habilités :

- L'individu sait comment utiliser un logiciel de traitement de texte, un logiciel de courrier électronique et un fureteur lorsqu'il navigue sur l'internet ;
- Il est capable d'enregistrer ou de télécharger des informations sur une disquette (ou quelque autre unité de sauvegarde externe) afin de récupérer et d'imprimer ces dernières ailleurs (Roger Guir, 2002, p. 216).

Les résultats montrent également que les usages sont plus fréquents dans les situations d'enseignement que dans les situations d'apprentissage. Autrement dit, l'enseignant se sert des technologies dans son travail plutôt qu'avec les élèves. Par conséquent, nous pouvons déduire que les technologies dans la classe servent jusqu'à présent à l'enseignant plutôt qu'à l'apprenant.

Cette situation peut être justifiée par le fait que les formations portaient surtout sur l'enseignant et sur l'usage des technologies dans la préparation des leçons et la présentation de leurs contenus. La majeure partie de la formation était consacrée aux compétences techniques des outils. Or, et comme Patrick Guichon l'avait souligné : « il s'agit de minorer la formation technique au profit d'une formation à caractère pédagogique et d'utiliser les réseaux à la fois en soutien aux projets pédagogiques et pour éviter la coupure toujours préjudiciable entre sessions de formation et de retour sur le terrain ».

Quant aux attitudes des participants face aux TIC, elles sont positives. Ceux-ci éprouvent une grande motivation pour leur intégration dans leurs pratiques professionnelles. Ce qui est intéressant, c'est que la totalité des enseignants associent l'importance des TIC à leur capacité de fournir des documents et des ressources riches et variés. Concernant leur usage dans les cours de français, ils pensent qu'elles concrétisent la langue et facilitent l'accès à la culture française, ce qui, selon eux, va favoriser son apprentissage par les élèves. Du côté de l'apprenant, les TIC le motivent à apprendre le français et lui facilitent sa compréhension et son acquisition. De plus, elles accroissent l'interaction, l'échange et la participation en classe. La présence des TIC dans la vie quotidienne de l'enfant incite l'école à les introduire en son sein, d'après les enseignants. Ces derniers assignent aux TIC un double intérêt, à savoir la motivation et la recherche des ressources. Le discours dominant sur les TIC insiste sur le fait qu'elles sont sources de motivation. Il est vrai que les TIC stimulent autant l'élève que l'enseignant, mais elles possèdent un grand potentiel pédagogique et didactique outre la motivation. Nous l'avons déjà étudié dans notre cadre théorique et nous l'évoquons dans les pages qui suivent.

Par ailleurs, les technologies accroissent l'interaction et la participation en classe. Selon les enseignants interviewés, la présence des TIC dans la vie quotidienne de l'enfant impose à l'école de les introduire. Il nous appartient de comprendre l'impact de la formation sur le développement des compétences chez les enseignants.

Il ressort de notre analyse que ceux-ci estiment avoir une bonne maîtrise des outils numériques, tandis que l'usage réel effectué en classe reflète l'image d'un usage basique et limité. Pour ce qui est des compétences professionnelles et transversales, il apparaît qu'ils ont développé les compétences d'organiser et d'animer des séances pédagogiques, de se servir des technologies et d'élaborer un cours avec le TNI. Nous constatons que les autres compétences du référentiel n'ont pas été développées par les enseignants en formation. Du côté des pratiques en FLS, la moitié des enseignants interrogés se servent du TNI en tant qu'outil de projection, facilitant à la fois la présentation du contenu didactique et l'organisation de l'explication. Il est utilisé en tant qu'outil d'enseignement magistral. La pratique professionnelle avec les TIC est restreinte et les technologies disponibles ne sont pas suffisamment exploitées. L'usage du TNI dans l'enseignement du français est unifié chez tous les enseignants qui l'emploient, cela pouvant indiquer que ces derniers ont eu des modèles précis et qu'on leur demande d'appliquer ces exemples. Il n'y a guère de place pour leur créativité et leur innovation.

D'après ce qui précède, nous constatons que les enseignants ont une méconnaissance des potentiels des TIC, et que cela peut être l'une des causes qui affectent leur usage en classe. Au début des années 2000, M. Grobois déclare que la palette d'outils s'est élargie. Elle explique : « Certes on utilise toujours le traitement de texte avec les aides logicielles à l'écriture (comme le correcteur grammatical), pour l'apprentissage des langues. En revanche, si au début des années 2000, on trouvait encore des cédéroms, pédagogiques ou non (didacticiels, produits culturels, ludo-éducatifs, parascolaires...), ce support tend aujourd'hui à disparaître, le contenu étant de plus en plus diffusé sur internet ». Elle évoque aussi une évolution qu'il faut prendre en considération, puisque « les matériaux pédagogiques créés sont plutôt mis à disposition des apprenants sur Internet que dans les laboratoires de langues multimédias ». Elle cite également d'autres outils, qui sont cette fois spécifiques à la formation à distance, comme la visioconférence, le courrier électronique, les listes de diffusion, les forums de discussion, les outils de clavardage, les blogues, les wikis, la baladodiffusion ou « podcasting », les systèmes logiciels de gestion, de formation et d'enseignement, l'ENT... De surcroît, elle rappelle les principales caractéristiques de ces outils qui facilitent l'apprentissage d'une première langue seconde, tels l'échange, l'accès aux documents et à l'information à tout moment, la communication. Enfin, elle met l'accent sur la médiation humaine et la présence du formateur, en confirmant que

le guidage synchrone ou asynchrone ne nuit pas à l'autonomie des apprenants et que la présence du formateur est sollicitée par les étudiants. (M. Grosbois, 2012, P.71)

Nous observons une absence de l'usage des forums de discussion et du courriel de la part des enseignants ; de même, ils ne se servent ni des blogs ni des réseaux. Pourtant, ces outils sont capables d'offrir d'importantes possibilités pédagogiques et professionnelles.

Grâce à notre étude, nous avons pu comprendre que les enseignants utilisent très peu les TIC en classe. Bien que les écoles soient dotées de quelques équipements technologiques essentiels, et bien que les enseignants aient suivi des formations continues, certaines difficultés les empêchent d'intégrer les TIC à leurs pratiques professionnelles. Nous avons déduit par le biais de cette étude qu'il existe une difficulté à faire un usage pédagogique régulier des technologies, et à faire participer les apprenants à cet usage. Il est vrai que les enseignants avouent avoir développé des compétences techniques, mais ils demeurent incapables de s'en servir sur le plan pédagogique en classe. Il faut rappeler qu'une nuance se dégage dans cette étude concernant l'usage des TIC. Nous avons remarqué qu'il s'agit de deux cas de figure. Un premier groupe d'enseignants fait des TIC un usage fréquent, et se trouve à l'étape de l'exploration dans le stade de l'utilisation pédagogique d'après le modèle de Raby. Deux facteurs différencient ces enseignants des enseignants de l'autre groupe ; tout d'abord, l'un des objectifs stratégiques de leurs établissements est de mettre en place une éducation multimédiatisée, et ensuite, au sein de ces établissements, l'accès aux technologies est plus aisé. Dans chaque salle de classe, il y a un TNI, deux ordinateurs en moyenne et internet. Quant aux formations, elles sont dispensées par des responsables pédagogiques qui connaissent vraiment le terrain et la vie quotidienne des enseignants. Malgré tout, l'utilisation des technologies dans ces établissements demeure occasionnelle et irrégulière, le TNI étant employé comme suppléant au livre et comme outil de projection.

Le second groupe, lui, reste à l'étape de l'utilisation professionnelle, c'est-à-dire que les enseignants utilisent les TIC dans leur recherche d'informations et pour la préparation des documents.

Il est vrai que les enseignants ont acquis certaines compétences techniques, et qu'ils ont le sentiment de maîtriser les technologies, mais nous réalisons qu'ils sont

incapables de mettre en place leurs compétences dans les activités d'apprentissage avec les apprenants. Cela peut être dû au manque d'application en formation et à l'absence du transfert en classe. De plus, ils n'ont pas observé de collègues en train d'intégrer les TIC dans leur enseignement, donc ils n'ont pas vu de modèles pour pouvoir s'en inspirer et innover. Pourtant, le transfert est un pilier de l'apprentissage et du développement des compétences. D'après M. Frenay et D. Bédard : « *un principe important apparaît en lien avec les capacités de transfert de l'apprenant, c'est l'importance, dans des situations de formation, de favoriser une certaine concordance entre le contexte d'apprentissage et l'un ou l'autre contexte de mobilisation des connaissances. Plus cette concordance sera explicite, non seulement plus l'apprenant sera à même de transférer ses apprentissages dans le contexte où il en aura besoin, mais encore plus ces connaissances seront ajustées à leurs conditions d'utilisation* » (Frenay et Bedard, p. 125).

Il nous semble intéressant de mettre en évidence la démarche que nous avons pu dégager et que nous considérons comme une démarche prometteuse pour un usage ultérieur plus abouti, à savoir l'introduction et la mise à disposition des enseignants des technologies les plus familières. Les outils les plus connus sont les outils les plus maîtrisés, ainsi les professeurs trouvent un plaisir et une aisance à s'en servir. Ces points positifs peuvent inciter les enseignants à introduire progressivement des technologies plus récentes et plus développées.

Le principal effet de ces formations à l'usage des TIC, c'est qu'elles ont surtout réussi à motiver les enseignants. Il est important de savoir que la motivation constitue l'un des facteurs déterminants dans l'usage des TIC. L'enthousiasme des enseignants d'introduire les TIC dans leurs pratiques est influencé d'une part par la formation, et d'autre part par les représentations positives qu'ils se font. En revanche, d'après les représentations qu'ont les enseignants des TIC, nous constatons qu'ils entretiennent une vision étroite de leurs opportunités et de leurs potentiels.

Nous avons également constaté que la motivation des enseignants et leur volonté d'intégrer les TIC dépendent énormément de la politique de l'école. Les discours des enseignants montrent que lorsque l'établissement élabore un plan avec une politique claire qui incite à introduire des technologies, ceux-ci s'impliquent davantage. Bien que les représentations des TIC soient positives chez les enseignants, la motivation à les utiliser reste liée à la politique de l'école. Les professeurs évoquent

la nécessité d'une politique claire qui réserve une place aux technologies dans les programmes. Il apparaît que les directeurs, bien qu'ils fournissent des efforts pour le projet des TIC, accordent toujours la priorité aux programmes, aux objectifs, aux contenus et aux savoirs didactiques. Au sein des établissements où l'objectif principal est d'introduire les technologies dans l'enseignement, les enseignants en font un usage plus important que les autres. Ils témoignent de types et de fréquences d'usages plus développés que ceux des enseignants dans les autres établissements.

De surcroît, nous avons noté que les formations dans ces établissements prennent une autre forme que dans les autres écoles, bien qu'elles gardent un aspect transmissif.

Quant à l'usage des TIC pour l'enseignement du français, les enseignants les utilisent pour projeter des textes, des images et parfois des présentations PowerPoint. Le TNI est utilisé soit pour projeter des textes pour la lecture, soit pour exposer des images dans les exercices d'expression orale. Les ordinateurs sont essentiellement employés pour les activités de traitement de texte, et l'internet est utilisé pour la recherche des informations. Or, les TIC peuvent être davantage exploitées dans l'enseignement du français. Les outils, les logiciels et les ressources sont riches et variés. La panoplie d'outils et d'activités pour le français se développe de plus en plus. Bruno Devauchelle met en avant les diverses activités qui peuvent être mises en œuvre soit isolément, soit en lien les unes avec les autres, pour apprendre le français. Il décrit un ensemble d'activités et leurs différents composants, comme le niveau, l'objectif, la production attendue, le moyen à utiliser ou le dispositif. Ces activités sont la recherche de l'information, le traitement de l'information, l'apprentissage avec l'ordinateur (EAO), l'exao et simulation (expérimentation assistée par ordinateur), l'échange par courrier, l'écriture du multimédia (pages, sites, hyperfiches...), l'écriture collective entre classes (collaborer pour écrire). Nous avons évoqué dans notre cadre théorique les enjeux et les apports de la technologie dans l'apprentissage du français. (Devauchelle, 1999)

Cet état des lieux, qu'on a pu dégager à partir de notre étude, nous amène à remarquer que :

Les enseignants du FLS au cycle primaire, dans les écoles privées au nord du Liban, sont des débutants dans le domaine des technologies éducatives. Ce constat est

fondé sur la situation étudiée. Celle-ci montre que les TIC sont des auxiliaires à l'enseignement. Dans les deux études, quantitative et qualitative, les résultats indiquent que l'utilisation est faible, comme nous l'avons déjà démontré en nous basant sur les modèles de Raby, et de Strebelle et Depover.

Cette faible utilisation dans les écoles privées est non seulement liée à des problèmes d'ordre administratif, mais aussi à des problèmes d'ordre organisationnel au sein de la classe même. Les enseignants expriment un sentiment de peur et de prudence envers les TIC en évoquant des problèmes d'organisation, de temps, d'espace et de matériels, des problèmes de gestion de classe, de programme surchargé, et d'objectifs fixés à respecter aveuglément, des problèmes d'électricité et d'accès à internet.

Les investissements en matériel et en formation ne produisent pas les effets escomptés. Les enseignants font davantage un usage personnel, l'enjeu majeur étant de savoir transférer ces compétences de l'usage personnel vers l'usage professionnel et pédagogique.

Il existe deux modèles d'intégration : soit une salle informatique, où il y a en moyenne une trentaine d'ordinateurs qui permettent à l'enseignant de travailler avec toute la classe. Par contre, ce modèle exige un déplacement et perturbe l'organisation et la continuité de l'enseignement ; soit un « coin informatique » au sein de la classe, où il y a un nombre restreint de postes. Dans ce cas, l'utilisation devient limitée et dépend de la disponibilité des ordinateurs.

Nous n'avons observé dans aucun de ces établissements l'existence de la « classe mobile », qui consiste à déplacer un chariot contenant une douzaine d'ordinateurs portables en classe. Ce modèle pourrait constituer une solution adéquate au problème de déplacement et d'accès aux outils informatiques, et au problème de continuité, mais son usage doit être planifié, organisé et prévu longtemps à l'avance comme dans les deux autres modèles, et ainsi l'usage spontané est empêché.

Quant aux dispositifs de formation, nous remarquons que les enseignants qui ont été formés aux TIC en formations initiale et continue utilisent mieux les technologies que ceux formés uniquement en formation continue. Il nous paraît que ces formations de courte durée visaient à familiariser les enseignants avec les

technologies et à leur apprendre à les manipuler. Les enseignants ont surtout appris à préparer une leçon en se servant des TIC.

Le but de la formation continue de l'enseignant est de l'aider à mettre à jour ses connaissances, à développer ses compétences et à avoir une vision tournée vers l'avenir tout en lui permettant de mettre en application son nouveau savoir, d'où le rôle du formateur. Autrement dit, le formateur joue un rôle considérable dans l'évolution des pratiques de l'enseignant, en le formant aux nouvelles tendances, en éveillant en lui l'esprit critique, et en le rendant conscient de la nécessité d'apprendre tout au long de sa carrière. Or, ce n'est pas le cas dans notre recherche.

B. Cornu a confirmé l'impossibilité de se contenter des méthodes d'aujourd'hui et d'hier pour former l'enseignant de demain. L'enseignant ne peut plus exercer comme il exerçait auparavant. Et afin de réussir la formation, il vaut mieux qu'elle soit un processus continu et continuuel. Il souligne que « *c'est même là la particularité du rôle du formateur d'enseignant, d'être à cette articulation entre l'aujourd'hui et le demain dans la préparation professionnelle d'un enseignant. La formation des enseignants, pour qu'elle soit l'une des clés de la réussite là encore, doit s'intégrer véritablement dans une formation tout au long de la vie ou tout au long de la carrière tout au moins parce que le métier d'enseignant est un métier que l'on n'a jamais fini d'apprendre* » (Cornu, 2000, p. 71). Ce qui a attiré notre attention, c'est le fait que les enseignants reçoivent les connaissances transmises par le formateur ; ils n'ont pas fait allusion à des recherches pour l'auto-formation ou pour l'actualisation de leurs pratiques. Les professeurs n'ont évoqué aucune pratique réflexive, et peu d'entre eux mènent un travail d'équipe. Les échanges et la collaboration sont limités. Les enseignants appliquent ce que le formateur et le coordinateur leur demandent et leur proposent. L'objet de la formation continue est aussi de démystifier ce que Robert Galisson appelle « *le capitalisme de l'information, la mafia du savoir réservé* », c'est-à-dire le discours abstrait des théoriciens. Se libérer de ce discours, c'est atténuer l'écart entre théorie et pratique, par le transfert que l'on peut faire de la première vers des activités de classe bien pensées et créatives » (Tagliante, 2006, p. 11). À son tour, Patrick Guichot confirme que : « *La formation, nécessairement continuée, ne doit pas être seulement un lieu de réception d'un message prédigéré mais, au contraire, un lieu de confrontation d'expériences et de savoirs entre formateurs et formés et, in fine, un espace où peut s'opérer une mise en perspective théorique des pratiques. Ignorer*

l'importance de la dimension théorique dans tout processus de formation revient, en effet, à se borner à la transmission de recettes qui, pour être rassurantes, sont, à terme, dépourvues d'efficacité » (Patrick Guichot, p. 101).

Mener l'enseignant à réfléchir sur sa nouvelle formation et sur ses pratiques constitue un facteur favorisant l'apprentissage, le choix raisonné et l'innovation. D'où la nécessité de développer cette capacité chez l'enseignant et de lui fournir maints démarches et outils d'analyse des pratiques. L'enseignant ayant développé sa pratique réflexive sera apte à la développer chez ses élèves ; Léopold Paquay l'a souligné : *« un retour réflexif sur une pratique professionnelle relatée permet d'en saisir la complexité et la dynamique et d'apprendre à pouvoir faire face par la suite à des situations professionnelles inédites. Les démarches d'analyse de pratiques sont diverses : analyse clinique (Cifal ; Blanchard-Laville), analyse de situations-problèmes ou d'incidents critiques (Dewey ; Saussez), écrits réflexifs, etc. La plupart de ces démarches consistent en réflexion a posteriori dans une interaction avec un formateur ou un groupe de formés » (Paquay, Apprendre et faire apprendre, p. 117).*

Le rôle du formateur et son adhésion au paradigme réflexif influencent le développement de la réflexivité chez l'enseignant, ce que Perrenoud évoque ainsi : *« Au bout du compte, tout dépendra de la forme et du degré d'adhésion des formateurs au paradigme réflexif. Seul un formateur réflexif peut former des enseignants réflexifs, non seulement parce qu'il incarne globalement ce qu'il préconise, mais parce qu'il fait fonctionner la réflexion "spontanément", au détour d'une question, d'un débat, d'une tâche, d'un fragment de savoir ».* (Perrenoud, 2010, p.68)

Il poursuit en ces termes : *« La formation continue pourrait être orientée vers une pratique réflexive plutôt que vers une mise à jour des savoirs disciplinaires, didactiques ou technologiques »* (Perrenoud, 2010, p.43). Il explique que l'une des idées-forces est d'inscrire la formation initiale et continue dans une stratégie de professionnalisation du métier d'enseignant, et qu'il s'agit d'une perspective à long terme, d'un processus structurel, d'une lente transformation (Perrenoud, 2010, p.11).

À cet égard, il s'avère opportun de rappeler que *« les implications des nouveaux usages et nouvelles pratiques des TICE sur la formation des enseignants sont multiples. Il y a d'abord la formation aux nouvelles pratiques pédagogiques : forums de discussion, communautés virtuelles d'apprentissage, apprentissage*

collaboratif, campus virtuel. Il y a ensuite les nouveaux savoirs à acquérir indépendamment des savoirs disciplinaires classiques : enseigner et apprendre sur un site web, passer de l'enseignement au design pédagogique. Il y a aussi la culture technique à acquérir. Il y a enfin un certain nombre de compétences qui sont requises des enseignants dans l'usage et la pratique des TICE » (Roger Guir, 2002, p. 10).

D'après nous, et en tenant compte des difficultés constatées, il semble efficace de concevoir des formations pratiques tout en s'appuyant sur un référentiel de compétences qui servira à la fois au formateur et à l'enseignant. Il sera judicieux de fournir aux enseignants des outils et des moyens d'auto-évaluation et de leur concevoir et leur proposer un référentiel de compétences, sur lequel ils pourront se baser dans leur profession. Le référentiel leur permettra d'une part de connaître les compétences requises qu'ils doivent maîtriser à l'ère du numérique, et d'autre part de s'auto-évaluer d'une façon objective. En fonction de leur auto-évaluation basée sur des critères, ils pourront ensuite améliorer et adapter leurs pratiques et leur formation tout au long de leur carrière.

De surcroît, il sera bénéfique de prévoir des dispositifs de suivi et de soutien après la formation, ainsi que de créer un réseau professionnel multidisciplinaire qui favorisera l'échange d'expériences et de pratiques, et de mettre à disposition des enseignants des espaces numériques de travail où ils disposeront de ressources et où ils soumettront leurs productions. La diffusion des ressources enrichit leur travail et les mène à réfléchir ensemble. Les technologies et le réseau internet sont capables d'accroître les processus de coopération et de collaboration, et de favoriser l'établissement des relations personnelles : *« les TIC font plus que fournir des moyens de création ou de communication aux groupes existants : elles permettent l'établissement de groupes de travail qui, pour des raisons d'éloignement, n'auraient jamais vu le jour autrement »* (Laferrière, Bracewell et Breuleux, 2001, p. 80).

Johanne Bédard annonce que : *« Pour Compos et Laferrière (2001) la communication bidimensionnelle permise par les outils technologiques, tels que les forums de discussion électroniques, suscite la constitution de communautés virtuelles qui peuvent s'organiser autour d'un projet d'apprentissage ou d'une démarche de résolution de problèmes »* (J. Bédard et al., 2006).

Il sera nécessaire aussi d'adapter les méthodes, les objectifs d'apprentissage et les contenus des programmes à l'utilisation des nouvelles technologies pour permettre aux enseignants d'en faire un usage régulier et efficace : *« les nouvelles technologies à l'école ne seront "nouvelles" que si la pédagogie qui les emploie est "nouvelle" ou plutôt renouvelée. On peut utiliser les TICE de manière parfaitement ringarde. On peut faire de la pédagogie renouvelée sans TICE, ni Freinet, ni Pestalozzi ni Montessori n'ont jamais eu besoin d'ordinateurs. Mais on s'aperçoit que ce sont les enseignants mâtinés de Freinet qui font aujourd'hui le travail plus intéressant avec les nouvelles technologies »* (R. Magli et Y. Winkin p.76).

Pour permettre à ces enseignants de mieux apprendre et de se motiver davantage pour les TIC, il vaut mieux les introduire dans une logique de projet et donner du sens à ce nouvel apprentissage, qu'il soit en lien avec les technologies ou avec d'autres nouveautés éducatives. De cette façon, nous garantissons qu'ils acceptent la technologie quand ils perçoivent ses avantages et son impact sur l'enseignement.

À notre avis, les technologies de la communication et de l'information peuvent offrir aux libanais l'occasion de fournir un enseignement plus modernisé et adapté, d'une part aux grandes orientations de la politique éducative des nouveaux programmes libanais, et d'autre part aux nouvelles exigences du 21^{ème} siècle. Les nouveaux programmes se proposent de développer la personnalité du libanais en tant qu'individu productif, que citoyen, maîtrisant au moins une langue étrangère pour une meilleure ouverture aux cultures du monde et comme source d'enrichissement mutuel, soucieux d'approfondir sa culture et sa créativité, et conscient de l'importance de la technologie, capable de s'en servir, de la développer et de bien réagir avec elle. Les objectifs des nouveaux programmes permettent d'édifier une société évoluée, cohérente, où les citoyens vivent unis dans un climat de liberté, de justice, de démocratie et d'égalité.

Dans les nouveaux programmes, la tâche confiée à l'enseignant de français consiste à assurer, aux côtés des enseignants d'arabe et d'autres langues étrangères, la formation d'un citoyen multilingue, conscient de ses réalités nationales mais aussi de celles du monde. On a parfaitement raison de valoriser le rôle de l'enseignant, de s'y intéresser et de comprendre ses besoins.

Comme nous venons de l'étudier dans notre cadre théorique, l'usage des TIC par l'apprenant l'engage dans un enseignement interactif et pratique. Elles lui facilitent l'entrée en contact avec des français natifs, des auteurs et des professionnels ; ainsi, il communique avec plusieurs personnes et instaure des collaborations en ligne. Par conséquent, grâce à l'usage des TIC, l'apprenant développe des connaissances, des compétences et des attitudes, ainsi que sa maîtrise de la langue étrangère, sa culture et sa responsabilité.

L'usage des TIC par l'enseignant lui permet d'entrer en contact avec d'autres collègues dans tous les coins du monde, d'échanger, de partager et d'analyser avec eux. Ainsi, il a la possibilité de créer son réseau professionnel et d'actualiser ses pratiques. L'usage des TIC dans l'enseignement du français permet d'enseigner dans des situations authentiques et de tirer le meilleur profit des opportunités offertes par les TIC. Nous rappelons ce que Thierry Karsenti déclare à ce propos : « *Les nouvelles technologies sont censées apporter une plus-value à l'enseignement, permettre une pédagogie plus efficace grâce à un meilleur rapport au savoir de l'apprenant. Elles sont aussi l'occasion de repenser et de délocaliser, dans le temps et dans l'espace, les échanges entre les personnes et ouvrent ainsi de nouvelles avenues pour des activités de formation initiale et continue des maîtres* ». (Th. karsenti, 2009)

Actuellement, on propose des formations continues sans une évaluation préalable des besoins des enseignants. Et dans une étape ultérieure à la formation, on ne se penche pas sur l'efficacité de la formation et sur le degré d'application des enseignants, ou autrement dit, on n'étudie pas la réussite ou l'échec du transfert des compétences dans la pratique.

Pour réussir une formation continue, il nous paraît important de se baser, avant la conception de la formation, sur un diagnostic des besoins ; pendant le déroulement de la formation, il est crucial d'offrir un environnement propice à l'apprentissage, et après la formation, il s'avère nécessaire d'évaluer la mise en relation de ce qui est appris avec la pratique. Nous nous rendons alors compte que la conception de la formation continue des enseignants se déroule en trois temps forts : un travail de diagnostic de recherche et de conception avant, un travail pratique et interactif pendant, et après la formation un travail de suivi, d'évaluation.

Discussion

Les dispositifs et les programmes de formation continue à l'usage des TIC ne sont pas les mêmes dans toutes les régions du Liban. Malgré les différences de contenu et des modalités de formation, l'usage du numérique dans les classes demeure à ses débuts et l'application des savoirs appris en formation reste difficile pour les enseignants.

Au Liban, on fait un usage des TIC à des niveaux variés et on forme les enseignants, mais ces usages et ces formations ne sont pas transcrits dans des rapports ou des références. Dans la réforme du système éducatif libanais datant de l'année 1995, les compétences technologiques des enseignants sont mentionnées d'une façon générale et brève. Il n'existe pas une politique d'intégration des TIC clairement définie, alors que dans les autres pays, comme la France, le Canada, etc., on élabore un référentiel de compétences qui sert de repère et d'outil d'évaluation aux formateurs et aux enseignants, et on rédige une politique claire et pragmatique quant à l'introduction de la technologie. Il vaudrait mieux dresser un plan de travail avec des objectifs et des étapes précis pour le projet d'intégration des TIC dans les écoles libanaises. L'absence d'une politique et du référentiel implique une utilisation occasionnelle et anarchique des technologies.

L'expression des enseignants ne reflète pas une vision nette et concrète de l'usage des TIC dans le processus enseignement/apprentissage. On remarque qu'il existe une insuffisance au niveau des représentations des TIC et de la prise de conscience de leurs enjeux et de leurs limites.

Nous constatons alors que les politiques, les réglementations et les impératifs en matière d'introduction des TIC, en allant du choix du matériel à l'élaboration des objectifs des dispositifs de formation et des approches, diffèrent d'un établissement à un autre.

On ne peut guère envisager une réflexion didactique sur ces outils et leurs enjeux si leur usage est freiné par un manque de maîtrise technique. D'où l'importance de développer les compétences techniques pour permettre à la réflexion didactique d'occuper sa place. De même, la non maîtrise des technologies crée chez certains enseignants l'anxiété et, par la suite, le refus de l'usage. Le plus important sera non

seulement de savoir quel type de formation aux TIC est nécessaire, mais aussi quelles modalités et conditions pédagogiques y seront fournies.

Il faut apprendre à faire marche arrière et à évaluer pour pouvoir trouver les moyens de s'ajuster aux nouveaux besoins.

D'après cette étude, nous comprenons que la situation globale de l'usage des TIC dans les écoles primaires est influencée par plusieurs facteurs et à tous les niveaux. Avant tout, au niveau macro, nous notons que la politique d'intégration des TIC du ministère de l'éducation insiste davantage et en premier lieu sur l'équipement technologique, alors que la conception et l'adéquation des dispositifs de formation des enseignants ne bénéficient pas encore d'une grande attention.

Ensuite, au niveau méso, les compétences des enseignants en matière d'usage pédagogique des TIC, dans les classes de français en particulier, ne sont pas bien investies. Les formations continues qu'on leur offre sont limitées et concernent l'application pédagogique des TIC. Les formateurs possèdent peu de modèles d'application pédagogique des TIC, et le nombre d'heures de formation est insuffisant. Thierry Karsenti annonce : « *Selon plusieurs, les difficultés sous-jacentes à la pénétration des TIC à l'école seraient en bonne partie attribuées à l'absence de modèles pour les futurs enseignants* »

Enfin, au niveau micro, les enseignants utilisent rarement et peu efficacement les technologies en classe. De plus, les directions d'écoles n'ont élaboré aucune stratégie claire d'intégration des TIC pour faciliter la tâche aux professeurs.

La motivation des enseignants est due à deux facteurs : le premier est leur conviction que les TIC améliorent l'apprentissage et facilitent l'enseignement, et le deuxième émane d'une source de motivation intrinsèque liée au sentiment d'avoir appris de nouvelles choses en formation. Bien que ces enseignants n'aient pas expérimenté suffisamment les TIC dans l'apprentissage, ils croient que la technologie influence positivement ce phénomène, alors nous pouvons constater qu'ils fondent leur avis sur les idées véhiculées soit par les formateurs soit par le discours général sur les TIC. Une fois de plus, nous insistons sur la nécessité de développer chez les enseignants l'attitude réflexive, pour qu'ils puissent percevoir les bénéfices mais aussi les limites d'une nouveauté pédagogique quelle qu'elle soit.

Bien que la moitié des enseignants interviewés avouent avoir utilisé les TIC dans leurs classes, leurs réponses indiquent que l'intégration des TIC demeure irrégulière ; cette intégration ne progresse que faiblement. La politique et l'organisation de l'établissement se révèlent comme des facteurs déterminants dans l'utilisation de la technologie.

Les enseignants expriment un désir de changement. La grande familiarité de ces derniers et des élèves avec les technologies constitue un élément déclencheur capital de l'intégration des TIC.

En ce qui concerne le niveau scolaire des apprenants, les enseignants qui ont déjà utilisé le numérique en classe ne déclarent pas avoir remarqué un changement considérable, mais insistent sur la motivation provoquée par la technologie. Cela explique que l'usage des TIC n'a pas produit de nombreux effets positifs sur le processus d'enseignement-apprentissage, et nous permet de confirmer que l'usage est inadéquat, et qu'il faut modifier les pratiques et pas seulement les outils.

Pertinence de la recherche, difficultés rencontrées, retombées et perspectives

Le sujet des TIC est d'actualité ; à l'ère numérique et avec l'arrivée d'internet, l'intégration des TIC dans les pratiques professionnelles des enseignants constitue un enjeu fondamental. D'où la nécessité de fournir des résultats et des documents scientifiques dans ce domaine, *a fortiori* au moment où on assiste à une situation de pénurie en recherche. L'insuffisance des travaux de recherches et d'expérimentations fait que le Liban est en retard en matière de TIC et que les premières initiatives restent limitées et sans effets considérables.

L'intérêt de cette étude réside dans le fait qu'elle permet de mieux comprendre la situation de la formation à l'usage des TIC des enseignants de français au Liban. Cette étude permet aussi de procéder à un état des lieux de la situation des technologies éducatives au Liban et de la préparation des enseignants à leur usage. Les résultats obtenus dans le cadre de notre enquête sur les enseignants et les TIC au Liban constitueront une première ébauche de réflexion sur le sujet et pourront fournir des

pistes à toutes les personnes concernées, chercheurs, directeurs, formateurs et inspecteurs. Par ailleurs, cette recherche nous ouvre d'autres horizons à découvrir et à explorer. Elle fait notamment ressortir qu'il est désormais inévitable de développer la recherche en matière d'éducation en général, et dans le domaine de la formation des enseignants au numérique en particulier. L'importance de faire la lumière sur les points essentiels évoqués dans notre recherche permet aux acteurs de l'éducation libanais d'en tenir compte dans la conception et l'élaboration des programmes de formation. Le fait d'expliquer et de dresser toutes les possibilités et tous les enjeux des TIC dans l'enseignement du FLS facilite la mise en œuvre d'un enseignement du français modernisé et adéquat, tout en prenant en considération les limites.

Il se peut que le retard dans l'intégration des TIC soit dû au fait que les acteurs éducatifs libanais prennent des précautions parce que cette intégration provoque des changements au niveau de l'élève, de l'enseignement et du savoir.

Grâce à cette étude, nous avons pu relever des freins au phénomène d'introduction des TIC dans l'éducation. Nous nous sommes intéressée aux représentations des enseignants, ce qui nous a permis de comprendre leurs craintes et leurs motivations et de réagir en fonction de celles-ci pour une meilleure intégration des TIC. Il nous a semblé important de donner la parole aux enseignants compte tenu de leur rôle dans ce projet, et de les laisser s'exprimer ; certains ont affirmé que cet entretien a constitué une occasion de réfléchir sur les TIC et sur leur vie professionnelle. Cependant, il faut rappeler les difficultés rencontrées avec certains directeurs et enseignants refusant de participer à de telles études. La coopération n'a pas été la même dans tous les établissements. Même parmi les enseignants qui ont accepté de participer à l'étude, les uns se sont montrés ouverts et explicites, et les autres ont été plus réservés et prudents. Au Liban, la recherche, surtout qualitative et mixte, reste complexe et entravée par les idéologies et les craintes des communautés diverses. Ce genre de contraintes sociopolitiques et idéologiques peut constituer des freins à la recherche.

Si cette étude dresse une esquisse de l'usage des TIC dans les classes de français et de la formation des enseignants de français, il reste encore d'autres pistes à exploiter. Cette thématique est peu explorée au Liban. Nous trouvons un grand intérêt à mener cette étude à une plus grande échelle, et nous estimons qu'il s'avère important de s'interroger sur le rôle du formateur. Il nous semble qu'il faut notamment repenser

la formation, les stratégies et les compétences du formateur, parce que le développement de l'enseignant dépend de lui en grande partie.

Ce travail de recherche nous ouvre des portes sur le terrain et nous rend plus aisée la mise en place des projets de formation des enseignants et d'intégration des TIC en tenant compte des résultats obtenus sur l'état actuel, et en s'appuyant sur le cadre théorique élaboré. Nous avons commencé à concevoir des projets « pilotes » à mettre en place dans un des établissements qui ont participé à l'étude. Ce projet en cours de création consiste à préparer une introduction réussie des technologies dans les classes de français à l'école primaire. Nous concevons ce projet en trois temps, et nous fixons nos objectifs en fonction des besoins des enseignants et élèves libanais. Tout au long de notre recherche, nous avons mis l'accent sur le rôle fondamental de la formation continue des enseignants dans le projet d'intégration des TIC, d'où la nécessité de préparer une formation continue appropriée. Cette formation sera inscrite dans une stratégie de professionnalisation et de pratique réflexive, tenant compte des représentations et des besoins des enseignants, fournissant tous les outils et moyens nécessaires à l'application et favorisant le transfert des compétences. Notre schéma de synthèse nous sert d'appui à la création de ce projet. Au sein de celui-ci, des projets pédagogiques sont en cours de conception, comme le projet de jumelage électronique. Bien évidemment, ces projets seront évalués, rédigés et publiés. Nous sommes convaincue que la publication des projets et des expérimentations menés dans le cadre d'une recherche ou non aura des impacts positifs sur l'éducation, et ouvrira le chemin de la recherche. L'implication des enseignants dans la recherche, et le fait de s'engager dans l'écriture de leurs expériences nous semblent primordiaux pour l'évolution de leur profession et de l'éducation en général. La création d'un référentiel de compétences adapté au public libanais nous intéresse et nous paraît indispensable.

Les pistes de recherche qui s'ouvrent devant nous et que nous estimons importantes à aborder concernent plusieurs problématiques, telles que les impacts des TIC sur l'apprentissage du français au Liban, la fracture numérique, les dispositifs de formation des enseignants, la recherche en éducation, la formation des formateurs.

REFERENCES

Abichaker, T. *la Francophonie au liban*. Récupéré le 20 décembre 2011 sur : <http://www.pageduliban.ch/francophonie2.htm>

Abou Chacra, R. et al. (1998). *Les nouveaux programmes d'enseignement du français au Liban : intentions et tensions*. (Thèse de doctorat). Université de Franche-Comté, UFR des sciences de langages, de l'homme et de la société, France.

Abou, S., Kasparian, Ch. et Haddad, K. (1996). *Anatomie de la francophonie libanaise*. Montréal, Canada : Éd. AUPELF-UREF.

Agha Malak E. (2008). *Les implications identitaires dans le roman francophone libanais*. Récupé le 26 février 2011 du site de l'auteur :

<http://www.ezza-gha-malak.com/conference-quebec-2008.html>

Al Skayem, W. (1998, juin). L'implantation de l'informatique pédagogique dans les écoles privées au Liban. *Revue de l'EPI (Enseignement Public et Informatique)*, 90, p. 89-102. Récupéré du site :

<http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00001164>

Altet, M., Desjardins, J., Etienne, R., Paquay, L., et Perrenoud, Ph. (dir). (2013). *Former des enseignants réflexifs*. Bruxelles : de boeck.

Astolfi, J.-P. (2011). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF éditeurs.

Astolfi, J.-P. (2003). *Éducation et formation: nouvelles questions, nouveaux métiers*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeurs.

Bange, P., Carol, R. et Griggs, P. (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère: cognition et interaction*. Paris : L'Harmattan.

Barlow, M. (1999). *Le métier d'enseignant: essai de définition*. Paris : Anthropos.

Baron, G.-L., Bruillard, É. et Pochon, L.-O. (2009). *Informatique et progiciels en éducation et en formation continuités et perspectives*. Lyon : École normale supérieure de Cachan, Institut de recherche et de documentation pédagogique, Institut national de recherche pédagogique.

Baron, G.-L., Caron, Ch., et Harrari, M. (2005). *Le multimédia dans la classe à l'école primaire*. Lyon : Institut national de recherche pédagogique.

Baron, G.-L., Bruillard, E., et Lévy, J.-F. (2000). *Les technologies dans la classe: de l'innovation à l'intégration*. Paris : Institut National de Recherche Pédagogique, Association Enseignement public et informatique.

Baron, G.-L. et Bruillard, É. (1996). *L'Informatique et ses usagers dans l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France - PUF.

Barrière, I. (1996). NTIC et FLE. *ALSIC*, disponible sur : <http://www.edufle.net/NTIC-et-FLE.html>

Basque, J., Lundgren-Cayrol, K. (2003). Une typologie des typologies des usages des « TIC » en éducation. Québec : télé université.

<http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/riat140/0304/typologies.pdf>

Becquelin, G. (2000). Qu'apprend-on avec les TICE? Dans *Comment évaluer l'apport des technologies de l'information et de la communication à l'enseignement?* Assises internationales, 15 et 16 décembre 2000, Futuroscope (p.275). CNDP de Poitou-Charentes, France.

Bedard, J., Lebrun, J., et Hasni A. (2008). *Le matériel didactique et pédagogique : soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative*. Canada : Les presses de l'université de Laval.

Benazet, P., et Ballarin, J.L. (1999). *Le guide de l'Internet à l'école*. Paris : Nathan.

Benhamou, B., Berard, J.-M. et Faucqueur, Ch. (2000). Les TIC peuvent-elles transformer l'école ou vont-elles la faire éclater? Dans *Comment évaluer l'apport des technologies de l'information et de la communication à l'enseignement?* Assises internationales, 15 et 16 décembre 2000. CNDP de Poitou-Charentes.

Bertin, J.C. (2001). *Des outils pour des langues, multimédia et apprentissage*. Paris : ellipses.

Béziat, J. (2011, octobre). *Se former aux TICE-Discours et représentations*. Communication présentée au colloque international

DIDAPRO 4 - Dida & Stic - Sciences et technologies de l'information et de la communication en milieu éducatif : Analyse de pratiques et enjeux didactiques. Patras : Grèce. Disponible en ligne :

http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/67/61/76/PDF/BA_ziatDidapro2011.pdf

Béziat, J. (2012). Former aux TIC: entre compétences techniques et modèles pédagogiques. *International Journal of Technologies in Higher Education*, 9 (1-2). Disponible en ligne sur: http://www.ritpu.org/IMG/pdf/RITPU_v09_n01-02_54.pdf

Béziat, J. (2013). *Analyse de pratiques et réflexivités: Regard sur la formation et l'intervention socio-éducative*. Paris : L'Harmattan.

Bibeau, R. (2005, novembre). Les TIC à l'école : proposition de taxonomie et analyse des obstacles à leur intégration. *Revue EPI (enseignement public et informatique)*. Paris, France. Récupéré du site de la revue : <http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a0511a.htm>

Bibeau, R. (2007). *Intégrer les TIC à l'école*. Canada. Récupéré le 27 février 2014 sur : <http://www.robertbibeau.ca/ADFO/adfo.html#3>

Bihoué, P. et Coliaux, A. (2011). *Enseigner différemment avec les TICE*. Paris : Eyrolles.

Bisaillon, J. (1995). *Lire des textes à l'écran, un avantage pour l'apprentissage de la lecture ?* Revue Québec Français. Montréal. N.99, p.106-108.

Blais, A. et Durand, C. (2003). La mesure. Dans *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données*, 4^{ième} édition. Québec, Sainte-Foy: presses de l'université du Québec.

Blanc, G. et al. (2010). *Le droit libanais & le droit français: quelles convergences? Quelles coopérations?* Presses universitaires d'Aix-Marseille.

Blanchet, A. et Gotman, A. (2010). *L'enquête et ses méthodes*. Paris : Armand Colin.

Boiron, M., Thapliyal Bh., Zimmert, E., (2014). *Guide des applications pour tablettes en cours de français : iOS (iPad) et Android*. PUG, FLE.

Bourgeois, É. et Chapelle, G. (2011). *Apprendre et faire apprendre*. Paris : Presses universitaires de France.

Breda, I. (2005). *50 mots-clés pour travailler avec les médias*. SCEREN-CRDP Académie d'Orléans-Tours, 2^{ième} édition.

Breuleux, A., Laferrière, Th., Brawell, R. (2001). La formation du personnel enseignant œuvrant dans la classe en réseau. Etude présentée à colloque de programme pancanadien pour l'éducation 2001, *formation du personnel enseignant et éducatif, tendances actuelles et orientations futures*. 22 et 23 mai 2001. Canada : université de Laval. Disponible sur :

http://www.cesc.ca/pceradocs/2001/papers/01laferriere_etal_f.pdf

Capelier, C. (2000). Le multimédia entre révolution culturelle et cybercafé du commerce. Dans *Comment évaluer l'apport des technologies de l'information et de la communication à l'enseignement ? Assises internationales*, 15 et 16 décembre 2000. CNDP de Poitou-Charentes.

Carlier, Gh., Renard, J.-P., et Paquay, L. (2000). *La formation continue des enseignants: enjeux, innovation et réflexivité regards multiples sur le stage en éducation physique du CUFOCEP*. Bruxelles : De Boeck Université.

Carrier, J.-P. (2000). *L'école et le multimédia*. Paris : CNDP, Hachette Education.

Charlier, B. et Henri, F. (2010). *Apprendre avec les technologies*. Paris : Presses universitaires de France.

Charlier, E. (2012). Former des enseignants professionnels pour une formation continuée articulée à la pratique. Dans *Former des enseignants-professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences*, 4^e édition (p.119-141). Bruxelles : de Boeck.

Charlier, E., Beckers, J., Boucena, S., et al. (2013). *Comment soutenir la démarche réflexive outils et grilles d'analyse des pratiques*. Bruxelles : de Boeck.

Cibois, Ph. (2007). *Les méthodes d'analyse d'enquêtes*. Paris : PUF.

Coen, P.-F., et Schumacher, J. (2006). Construction d'un outil pour évaluer le degré d'intégration des TIC dans l'enseignement - *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 3 (3), 7-17.

Cornu, B., Quintana, A. et Gaspari, E. (2000). *Clés pour la réussite de l'intégration des TIC à l'école*, in *Comment évaluer l'apport des technologies de l'information et de la communication à l'enseignement?* Assises internationales 15 et 16 décembre 2000. CNDP de Poitou-Charentes.

Corm, G. (2014). *Quelle politique culturelle pour recréer le tissu social et politique du Liban*. Récupéré le 2 mars 2014 du site : <http://www.karimbitar.org/corm>.

Clément, J., Labarre, J., Mangenot, F., et Rabany, A. (1997). *Apprendre avec le multimédia en est-on?* Paris, Retz.

Crinon, J., Gautellier, Ch. (dir.) (1997). *Apprendre avec le multimédia : où en est-on ?* Paris : Retz.

Daccache, S. (2012). Le système éducatif libanais : un regard d'ensemble des réalités, des problèmes et des défis. *Colloque fondation oasis-maison de la montagne, Liban*.

Dalle, J.M. (2009, mars). La création de ressources éducatives par les communautés d'enseignants à l'ère d'internet : Un point d'étape. *Les dossiers de l'ingénierie éducative*, 65, p. 86-89.

Darwich, z. l'état de la francophonie au Liban. Récupère le 2 juillet 2012 du site : <http://afdalchi.wordpress.com/2007/03/05/1%E2%80%99etat-de-la-francophonie-au-liban>

D'Atabekian, C., et al. (2012). *Guide TICE pour le professeur de français*. Paris : SCEREN-CNDP-CRDP de l'académie de Paris Weblettrés. RPA (repères pour agir).

De Freige, N. (2008). *L'état de la francophonie au Liban. Francophonie d'élite réservée à la bourgeoisie, ou francophonie intrinsèquement ancrée dans l'identité culturelle libanaise ?* Récupéré le 3 juillet 2014 du site :

<http://www.libanvision.com/francoliban.htm>

Deaudelin, C., et al. (2005). Le développement professionnel d'enseignants du primaire lié aux technologies de l'information et de la communication. Dans Karsenti Th., et Larose F., *L'intégration pédagogique des TIC dans le travail enseignant*, (p. 97-137). Québec : presses de l'université de Québec.

Delasalle, D., Martin, J.P., (2014). *Comprendre la formation des adultes : mots-clès, textes et auteurs*. Chronique sociale.

Delgrano, B., et Harvery, P., (1996). *Constructivist computer assisted learning: theory and techniques*. London

Demaizière, F. (2009). De l'EAO au web 2.0 Diversité des usages des TIC pour l'apprentissage des langues. *Revue Tourdetoile - TICE, langue et culture françaises sur Internet*, 11. Récupéré du site :

<http://flecampus.ning.com/profiles/blogs/2058927:BlogPost:5750>

Demougin, F. (2008). La didactique des langues- cultures à la croisée des méthodes. Dans *Tréma, approche culturelle de l'enseignement du français*. N. 30. Disponible sur : <http://trema.revues.org/427>

Depover, Ch. (1999). Pour tirer le meilleur profit des technologies, c'est la pédagogie qu'il faut réinventer. Dans *Réinventer la pédagogie : les nouveaux paradigmes éducatifs*.

Desanti, R., et Cardon, Ph. (2010). *Initiation à l'enquête sociologique*. Rueil-Malmaison : Ed. ASH.

Desanti, R., et Cardon Ph. (2007). *L'enquête qualitative en sociologie*. Rueil-Malmaison : ASH.

Desmarais, L. (1998). *Les technologies et l'enseignement des langues*. Montréal : Éditions Logiques.

Devauchelle, B. (1999). *Multimédialiser l'école? Enseignement et formation à l'heure numérique*. Paris : Hachette Education.

Devalay, M. (1994). *Peut-on former les enseignants ?* Paris : ESF.

Dieuzeide, H., et La Borderie, R. (1994). *Les nouvelles technologies: outils d'enseignement*. Paris : Nathan pédagogie: Unesco.

Donnay, J., Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*. Belgique: Presses universitaires de Namur.

Dreyfus, S. (1996, septembre). La francophonie au Liban: actes du sixième Colloque international francophone du Canton de Peyrac et du Pays de Quercy, Gourdon, Calès, Souillac et OUTRE-MER. Association des écrivains de langue française.

Dubar, C. (2004). *La formation professionnelle continue*. Paris : La Découverte.

Duchâteau, Ch. (2004). *Peut-on enseigner les « outils » logiciels ? Un dispositif pour une auto-formation au traitement de texte, balisé et assisté, partiellement à distance : analyse d'une expérience*. Actes en ligne des premières journées francophones de didactique des progiciels (10 et 11 juillet 2003), Didapro, INRP

Durand, M. (2000). Quand se tissent l'offre de formation et l'expérience des enseignants-stagiaires. Dans Gh. Carlier, J.P. Renard et L. Paquay, *la formation continue des enseignants : enjeux, innovation et réflexivité* (p.47-66). Belgique : De boeck université.

Duruchoux, O. (2009, juin). *Les Libanais et la France : une histoire riche d'événements*. Paris. Récupéré du site :

http://dandurand.uqam.ca/uploads/files/publications/rflexions/durrouchoux_france_liban020609.pdf

Éddé, S. (2005, août). *La relance libanaise liée au développement de l'information et de la haute technologie*. L'Orient- le jour, Liban. Récupéré du site :

<http://www.1stlebanon.net/actufr/archives/resultat.php?id=775&debut=0>

Eyraud, C. (2008). *Les données chiffrées en sciences sociales: du matériau brut à la connaissance des phénomènes sociaux*. Paris : A. Colin.

Farr, F., et Murray, L. (2009). *The routledge handbook of language learning and technology*. London and New York: Routledge Taylor and Francis Group.

Foulin, J.-N., et Toczec, M.-Ch. (2006). *Psychologie de l'enseignement*. Paris : A. Colin.

Fourgous, J.M., (2011). Réussir l'école avec le numérique : le guide pratique. Paris : O.Jacob, 2011.

Frenay, M. et Bedard, D. (2011). Le transfert des apprentissages par Jacques Tardif, sous le regard d'une autre discipline : le transfert d'apprentissage dans les organisations. Dans E. Bourgeois et G. Chapelle, *apprendre à apprendre*. Paris : Puf.

Frenay, M., et Bedard, D. (2004). Des dispositifs de formation s'inscrivant dans la perspective d'un apprentissage et d'un enseignement contextualisés pour favoriser la construction de connaissances et leur transfert. Dans Presseau, A. et Frenay, M. (dir.), *Le transfert des apprentissages : comprendre pour mieux intervenir* (p. 241-268). Québec : Les presses de l'Université Laval.

Frenay, M. (2004). Du transfert des apprentissages au transfert des connaissances. Dans Presseau, A. et Frenay, M. (dir.), *Le transfert des apprentissages : comprendre pour mieux intervenir* (p.7-48). Québec : Presses universitaires de Laval.

Gaonac'h, D. (2006). *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère : le point de vue de la psycholinguistique*. Paris : Hachette éducation.

Geiger-Jaillet, A. (2005). *Le bilinguisme pour grandir: naître bilingue ou le devenir par l'école*. Paris : L'Harmattan.

Gemayel, A. (1992). *Le Liban: construire l'avenir*. 1 vol., Paris, France : Hachette.

Grobois, M. (2012). *Didactique des langues et technologies : De l'EAO aux réseaux sociaux*. Paris : PU Paris- Sorbonne.

Gauchet, M. (2011). *Contre l'idéologie de la compétence, l'éducation doit apprendre à penser*. Le monde, 02-09-2011. Disponible sur :

http://www.lemonde.fr/idees/article/2011/09/02/contre-l-ideologie-de-la-competence-l-education-doit-apprendre-a-penser_1566841_3232.html

Guibert, P. et Troger, V. (2012). *Peut-on encore former des enseignants*. Paris : Colin.

- Guichon, N. (2006). *Langues et TICE méthodologie de conception multimédia*. Paris : PHYRS.
- Guichon, N. (2012). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- Guir, R. (2002). *Pratiquer les TICE: former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Haddad, K. (2007). *La francophonie aujourd'hui et demain: en hommage à Léopold Sédar Senghor*. Beyrouth, Liban : Presses de l'université Saint-Joseph.
- Hafez, S.-A. (2006). *Statuts, emplois, fonctions, rôles et représentations du français au Liban*. Paris : L'Harmattan.
- Harvey, P., P., M., et Porter, G. (1999). *infocities :from information to conversation*. In *on/off + across: Language, identity and new technologies*. London: I.B. Tauris.
- Huber, M. (2007). *Concevoir, construire et utiliser un outil pédagogique*. Paris : Hachette Éducation.
- Houpert, D. (2005, août). En quoi la formation continue des enseignants contribue-t-elle au développement des compétences professionnelles ? *Les cahiers pédagogiques*, n.435.
- Jacquinet, G. (1985). *L'école devant les écrans*. Paris : Editions ESF.
- Jouve, E. et al. (1997, septembre). *La francophonie au Liban*, actes du sixième Colloque international francophone du Canton de Peyrac et du Pays de Quercy, Gourdon, Calès, Souillac et Martel. Paris, France : Association des écrivains de langue française.
- Karsenti, Th. (2008). *Intégration pédagogique des TIC: quelles sont les stratégies les plus efficaces?* 2008. Récupéré du site de l'auteur : <http://tecfa.unige.ch/pratic/ressources/conferences.php>
- Karsenti, Th., et Larose, F. (2005). *L'intégration pédagogique des TIC dans le travail enseignant Recherches et pratiques*. Québec : Presses de l'université du Québec.

Khalifé, I. (2001). *La francophonie Libanaise: culture et humanisme*. p.7 actes du colloque national (2-3 mai 2001) organisé par le Mouvement culturel-Antélias dans le cadre des activités préluant au IXe Sommet de la francophonie

Klein, Ch. (2013, juin). Les usages du numérique pour l'enseignement du FLE/FLS/FLSCO, l'école numérique. *La revue du numérique pour l'éducation*, 16, p. 8-11.

Laferrière, Th., Bracewell, R., Breuleux, A. (2001). *La contribution naissante des ressources et des outils en réseau à l'apprentissage et à l'enseignement dans les classes du primaire et du secondaire*. Disponible sur : <http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/revue/revue01.html>

Lavallé, G. (2003). La presse francophone en méditerranée. ECOLE SUPÉRIEURE DE JOURNALISME (LILLE) et al. , Les promesses et les pièges de l'information internationale. 12, p.254-256.

Le Boterf, G. (2010). *Professionaliser, construire des parcours personnalisés de professionnalisation*. Paris : Eyrolles.

Le Roy, J., et Pierette, M. (2012). *Petit manuel méthodologique du questionnaire de recherche: de la conception à l'analyse*. Paris : Enrick B.

Lebaron, F. (2006). *L'enquête quantitative en sciences sociales: recueil et analyse des données*. Paris : Dunod.

Lebrun, M. (1999). *Des technologies pour enseigner et apprendre*. Bruxelles : De Boeck Université.

Lebrun, M. (2004). La formation des enseignants aux TIC: allier pédagogie et innovation. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 1 (1), p. 11-21. Récupéré du site de la revue :

<http://www.ritpu.org/spip.php?article9>

Lebrun, M. (2007). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre, quelle place pour les TICE dans l'éducation ?* Bruxelles : de boeck.

Lebrun, M., et De Ketele, J.-M. (2007). *Des technologies pour enseigner et apprendre*. Bruxelles : De Boeck.

Leclerq, D. (2011). *Evaluation des dispositifs de formation continue en FOAD*. Récupéré sur le site éducole :

<http://eduscol.education.fr/cid46644/evaluation-des-dispositifs-de-formation-continue-en-foad.html>

Lesterlin, B. et Moreau, D. (2009). *Se former en enseignant : devenir pédagogue*. Nantes, France : SCÉRÉN-CRDP, Pays de la Loire.

Lhuillery, J. (1997). *Le français en quête d'un nouveau souffle au Liban*. L'état de la francophonie au Liban. 1997. Disponible sur :

<http://www.libanvision.com/francoliban.htm>

Magli, R., Winkin, Y., et Barchechath, É. (2007). *Comment l'informatique vient aux enfants : Pour une approche anthropologique des usages de l'ordinateur à l'école*. Paris : EDC éditions, éditions des archives contemporaines.

Mangenot, F. (1998). Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues. *ALSIC (apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication)*, université de Franche-Comté, Besançon. Vol.1, Numéro 2, décembre, pp. 133-146. Consulté sur : http://alsic.u-strasbg.fr/Num2/mangenot/alsic_n02-pra1.htm

Mangenot, F. (2006). *Internet et la classe de langue*. Paris : CLE International.

Maren Jean-Marie van der, *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Bruxelles; Paris, De Boeck Université, 1996.

Martel, V. (2007). *L'inédite portée de la méthodologie qualitative en sciences de l'éducation: réflexion sur les défis de l'observation et de l'analyse de la vie cognitive des jeunes apprenants*. Recherches qualitatives-hors-série- numéro 3. *Actes du colloque bilan et perspectives de la recherche qualitative*. Québec.

Miles Matthew, B. et al. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck université.

Monin, P. (2010). *Le miracle de la langue française*. Récupéré le 28 février 2012 sur le site :

<http://afdalchi.wordpress.com/2010/07/05/le-miracle-de-la-langue-francaise>

Mucchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

Najjar, A. (2002). *De Gaulle et le Liban: Vers l'Orient compliqué, 1929-1931*. Beyrouth: Editions Terre du Liban.

Narcy-Combes, J.P. (2005). *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*. Paris : PHRYS

Olivier, Ch., et Puren, L. (2011). *Le seb 2.0 en classe de langue*. Paris : maison des langues.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

Paquay, L., et al. (2012). *Former des enseignants professionnels: quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : de boeck université.

Paquay, L., Ccrahay, M., De Ketele, J.-M. et Bru, M. (2010). *Analyse qualitative en éducation hommage à mi. Huberman*. Belgique : de Boeck.

Paquay, L., Van Niewenhoven, C., Wouters, P. (2010). *L'évaluation, levier du développement professionnel tensions, dispositifs, perspectives nouvelles*. Bruxelles : de boeck.

Parmentier, Ch. (2014). *Tout pour réussir dans le métier de formateur*. Paris : Eyrolles.

Pastré, P. (2011). Apprendre à faire. Sous le regard d'une autre discipline : l'analyse des activités professionnelles. Dans E. Bourgeois, et G. Chappelle (ss. dir.) *apprendre et faire apprendre*. Paris : Puf.

Perrenoud, Ph. (2012). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant: professionnalisation et raison pédagogique*. Issy-les-Moulineaux : ESF éd.

Perrenoud, Ph. (2008). *Dix nouvelles compétences pour enseigner: invitation au voyage*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

Perrenoud, Ph. (2008). *Construire des compétences dès l'école*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

Perrenoud, Ph. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF.

Perrenoud, Ph. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.

Pouts-Lajus, S. et Riche-Magnier, M. (1998). *L'école à l'heure d'Internet: les enjeux du multimédia dans l'éducation*. Paris : Nathan pédagogie.

Poyet, F. et Develotte, Ch. (2011). *L'éducation à l'heure du numérique: état des lieux, enjeux et perspectives*. Lyon, École normale supérieure de Lyon, Institut national de recherche pédagogique.

Raby, C. (2004). *Analyse du cheminement qui a mené des enseignants du primaire à développer une utilisation exemplaire des technologies de l'information et de la communication (TIC) en classe*. (Thèse de doctorat). Québec : Université de Montréal.

<http://tel.archivesouvertes.fr/edutice-00000750/en/>

Rieunier, A. (2014). *Concevoir un projet de formation, compétences, objectifs, affectivité, instructional design*. Paris : esf éditeur.

Rinaudo, J.-L. et Poyet F. (2009). *Environnements numériques en milieu scolaire: quels usages et quelles pratiques?* Lyon, France, Institut national de recherche pédagogique.

Romian, H., Yziquel, M. et Delannoy, É. (1988). *Enseigner le français à l'ère des médias: rencontres de la langue, de l'image et du son*. Paris : Nathan.

Rougier, S. (2005). *Ressources pédagogiques en ligne: de la conception à la mise en page, guide méthodologique*. France : educagri édition.

Roudaut, G. (2013). *Faire soi-même son bilan de compétences*. Paris : vocatis

Røgiers, X. (2007). *Analyser une action d'éducation ou de formation*. Bruxelles : de boeck.

Saint-Germain, F. et Cathala, S. (2012). *Enseigner avec un ordinateur par élève*. Paris : Delagrave.

Sandholtz, J. Haymore, Ringstaff, C. et Owyer, D. C. (1998). *La classe branchée: enseigner à l'ère des technologies*. Paris : CNDP.

Seara Rodriguez, A. (2013). *L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours*. Consulté le 8 juillet 2013 sur :

http://www.uned.es/ca-tudela/revista/n001/art_8.htm

Selz, M. et Maillochon, F. (2009). *Le raisonnement statistique en sociologie*. Paris : Presses universitaires de France.

Sfeir, A. (2014). *Une identité francophone, les cahiers de l'orient*. Liban.

Solé, R. (2007). *Le Liban entre deux langues*.

<http://afdalchi.wordpress.com/2007/11/05/le-liban-entre-deux-langues>

Tabet, M. (2007). *Création d'un dispositif permanent de formation continue au Liban*. Liban

Tagliante, Ch. (2006). *La classe de langue*. Paris : CLE international.

Tardif, J. et Presseau, A. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information: quel cadre pédagogique?* 1 vol. Paris, France : ESF.

Tardif, M., Borges, C., et Malo, A. (2012). *Le virage réflexif en éducation ou en sommes-nous 30 ans après schön*. Bruxelles : de beock.

Tomé, M. (2009, octobre). Productions orales, weblogs et projet de télécollaboration avec le web 2.0 pour l'enseignement du français (FLE). *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (ALSIC)*, p. 90-108.

Triepke, S. (2009). *Technologie de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE) L'intervention des nouvelles médias dans les classes du français langue étrangère (FLE)*. München : GRIN Verlag.

Verloov, G., Danon, C. et Flitcroft, D. (2000). Les programmes de développement des TICE en Europe. Ou en est-on? Dans *Comment évaluer l'apport des technologies de l'information et de la communication à l'enseignement?* CNDP de Poitou-Charentes.

Viens, J. et RIOUX, S. (2002). De la difficile actualisation des principes pédagogiques socioconstructivistes. Dans *La place des TIC en formation initiale et continue*. Sherbrooke, Québec. p. 77-98.

Villemonteix, F. (2011). *Informatique scolaire à l'école primaire: spécificités et devenir du groupe professionnel des animateurs TICE*. Paris : L'Harmattan.

Wagner, J. (2013). *Les TIC au service de l'enseignement*. Disponible sur : <http://www.bonjourdefrance.com/exercices/contenu/20/civilisation/604.html>

Wanlin, Ph. (2007). *L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels*. Dans Association pour la recherche qualitative, p. 243-272.

Comment évaluer l'apport des technologies de l'information et de la communication à l'enseignement?, Poitiers, Centre régional de documentation pédagogique de Poitou-Charentes, 2001 (Documents, actes et rapports pour l'éducation).

Autres ressources sur Internet :

La Page Du Liban - La francophonie au Liban

<http://www.pageduliban.ch/francophonie2.htm>, consulté le 2 juillet 2013.

L'état de la francophonie au Liban

<http://afdalchi.wordpress.com/2007/03/05/1%E2%80%99etat-de-la-francophonie-au-liban/>, consulté le 2 juillet 2013.

Le miracle de la langue française

<http://afdalchi.wordpress.com/2010/07/05/le-miracle-de-la-langue-francaise/>, consulté le 2 juillet 2013.

Francophonie: Etude de la situation du Français au Liban,

<http://www.libanvision.com/francoliban.htm>, consulté le 25 février 2014.

Le Point, L'état de la francophonie au Liban, 2001, <http://www.libanvision.com/francoliban.htm> consulté le 12 mai 2011.

Index

- Abichaker20, 23, 301
 Abou Chacra.22, 23, 47, 53, 84, 85, 87, 301
 Abou et al49, 50
 Abourjeili et Saroute59, 69, 70, 267
 Abourjeili, Saroute59, 68
 Accad.....26
 Agha Malak16, 18, 24, 25, 301
 Altet..92, 158, 163, 170, 172, 174, 177, 189, 301
 Amin Gemayel17
 Arbid.....18
 Astolfi.....56, 57, 115, 301
 Ballarin et Bénazet9
 Bange57, 301
 Bange, Carol, Griggs57
 Barakat.....25
 Barbier163
 Bardin198
 Baron1, 5, 92, 95, 96, 97, 101, 106, 116, 189, 254, 301, 302
 Baron et al101
 Baron et Bruillard96
 Baron, Bruillard et Levy.....106
 Basque et Lundgren-Cayrol....133, 135, 139, 336
 Bassy130
 Becquelin.....127, 302
 Bédard155, 287, 292
 Benhamou, Berard et Faucqueur119
 Benhamou, et Berard.....128
 Bérard127, 128
 Bertin263, 266, 302
 Béziat.....1, 5, 181, 302, 303
 Bibeau.....104, 135, 136, 137, 303
 Bihouée et Coliaux128, 129
 Blanc.....32, 303
Blanquer124
 Boiron, Thapliyal, Zimmert.....148
 Bou Kheir79
 Boubilil132
 Bourgeois et Chapelle154, 155, 156
 Bréda10
 Brodin.....150
 Brunet, Dupont & Lambotte.....159
 Campos et Laferrière141
 Capelier106, 115, 304
 Carrier 98, 123, 125, 304
 Castelloti 48
 Chaptal 149
 Charlier .. 100, 105, 113, 156, 158, 160, 164, 169, 172, 173, 175, 177, 304, 306
 Charlier et Henri 100, 105
 Constantine 66, 67, 87
 Corm 83, 84, 85, 305
 Cornu 117, 118, 119, 120, 290, 305
 Cornu et al..... 118, 119
 Coureau 161
 Crinon, Gautellier 133
 Cuban 101
 D'Atabekian, et al 132
 Daccache 61, 64, 305
 Darwiche-Jabbour 24
 de Freige 30
 Deaudelin et al 179
 Deaudelin, Lefebvre et al..... 162
 Defayes 142
 Defays, et Mattioli-Thonard 134
 Delasalle et Martin..... 240, 241
 Demougin 139, 306
 Depover.. 102, 112, 122, 133, 189, 225, 232, 306, 331
 Desanti et Cardon 194, 200
 Desmarais 115, 126, 132, 140, 143, 144, 145, 190, 306
 Devauchelle 106, 288, 306
 Develay 92, 153, 154, 155, 156, 160, 167, 171, 182
 Dib 47
 Dieuzeide ... 96, 99, 100, 105, 116, 306
 Dieuzeide et La Borderie 105
 Dreyfus 18, 306
 Dubar 151, 307
 Ducate et Lomicka 150
 Dumont 150
 Durand 153, 191, 303, 307
 Durouchoux 19
 Eddé 75, 76
 EL Chaer 64
Eyraud..... 190, 307
 Ezza Agha Malak..... 16, 18, 26
 Faingold 165
 Foulin et Toczeck 57

Fourgous.....179, 180, 181, 307
 Frenay et Bedard287
 Galisson290
 Gaonac'h52, 308
 Gaspari.....117, 118, 305
 Gauchet.....86, 308
 Geiger-Jaillet48, 49, 52, 308
 Gemayel.....17, 31, 85, 308
 Gouin58
 Grobois285, 308
 Guichon98, 103, 104, 116, 117, 130,
 131, 190, 266, 271, 282, 284, 308
 Guichot290
 Guir.....264, 283, 292, 308
 Haddad.....49, 57, 58, 87, 301, 308
 Hafez19, 23, 309
 Hoyek61, 62, 63, 81
 Huber178, 309
 Isabelle.....102, 134, 141, 149
 Jacquinot.....102, 309
 Jouve,.....29, 48, 309
 Karsenti92, 103, 116, 122, 148, 162,
 179, 189, 276, 294, 296, 305, 309
 Kennedy & Levy117
 Khalifé21, 22, 309
 Klein126, 309
 Laferrrière, Bracewell et Breuleux ..141,
 292
 Lang.....115
 Lauzon, Michaud et Forgette-Giroux
102
 Lavallée29
 Le Boterf.....163, 165, 166, 176, 310
 Le Roy191
 Lebaron.....193, 310
 Lebrun ..59, 92, 99, 103, 122, 127, 179,
 180, 273, 274, 276, 302, 310
 Lebrun et Deketele122
 Lecrecque69
 Lemosse.....158, 174
 Lentz, Frenay & Meuris159
 Lestrelin et Moreau173
 Lhuillery30, 310
 Magli et Winkin.....293
 Mangenot 104, 131, 137, 138, 141, 282,
 305, 311, 336
 Maren.....188, 311
 Martel186, 309, 311
 Marton133
 Meirieu106, 161
 Miles et al196, 200
 Monin..... 25, 28, 29, 30, 46, 47, 311
 Najjar 24, 30, 311
 Narcy-Combes 150, 311
 Oliver 140
 Olivier et Puren..... 131
 Paquay.... 152, 154, 155, 156, 158, 159,
 160, 164, 165, 169, 172, 173, 174,
 175, 176, 177, 189, 237, 241, 291,
 301, 304, 307, 311, 312
Paquay et al ... 152, 156, 158, 159, 160,
 164, 165, 172, 173, 174, 175, 176,
 177
 Parmentier 155, 312
 Pastré..... 154, 165, 312
 Peraya 105, 189
 Perrenoud . 92, 153, 157, 159, 160, 161,
 162, 163, 165, 166, 167, 168, 169,
 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176,
 177, 189, 240, 266, 267, 272, 291,
 301, 312
 Pouts-Lajus et Riché-Magnier 126, 131
 Pouts-Lajus, et Riché-Magnier 124
 Poyet et Develotte..... 124
 Priniotakis 146, 147
 Quintana..... 117, 118, 305
 Raby . 92, 102, 107, 108, 110, 111, 112,
 189, 222, 223, 224, 225, 226, 232,
 264, 283, 286, 289, 312, 320, 321,
 322, 331, 337
 Rinaudo et Poyet..... 95, 97
 Rodriguez Seara..... 58
 Romina, Yziquel et Delannoy..... 132
 Rougier 97, 313
 Sabbah..... 61
 Saint-Germain et Cathala..... 120, 129
 Sandholtz, Ringstaff, Owyer..... 122
 Schön 168, 169, 170, 171, 173
 Selz et Maillochon 190
 Sfeir..... 31, 32, 313
 Skayem 76, 77, 78, 81, 207, 301
 Solé, 2007 16
 Stétié 23
 Strebelle et Depover 107, 113, 114,
 222, 225, 289, 337
 Tabet 69, 70, 71, 313
 Tagliante ... 92, 160, 161, 190, 290, 313
 Tardif 92, 103, 120, 121, 125, 173, 189,
 307, 314
 Tarek Mitri..... 16, 32
 Thibeault 133
 Thibert..... 124

Tomé.....	56, 314	Villemonteix	99, 101, 106, 314
Triepke.....	96, 314	Wagner... 146, 152, 159, 169, 173, 174,	
Tueni.....	25	177, 314	
Van Campenhoudt.....	159	Wallet..... 1, 5, 104, 105, 106, 115, 336	
Vergnaud	165	Wanlin.....	198, 314
Verloov et al	101	Zarifian	166
Viens et Rioux	124		

Annexes

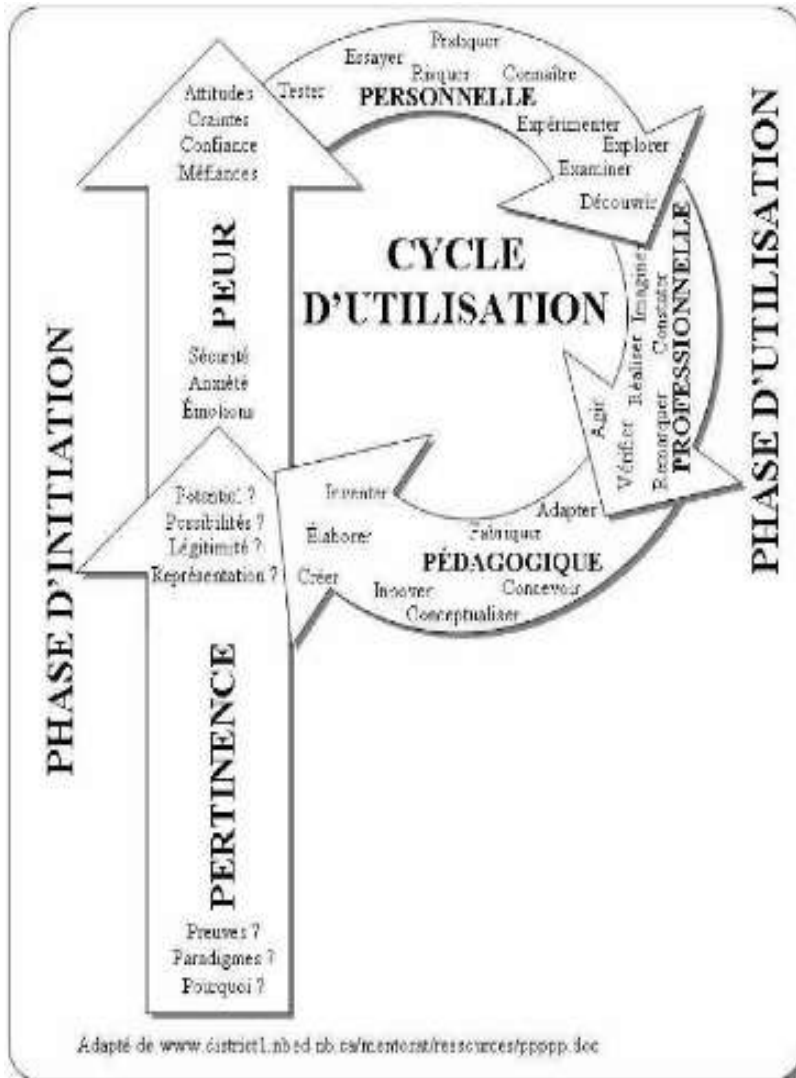
Annexe 1

Niveau d'implantation des TIC selon Moersch. (Raby,2004)

Niveaux	Catégories	Descriptions
0	NON-UTILISATION	Perception d'un manque de temps ou d'un manque d'accessibilité des TIC comme frein à leur usage
1	SENSIBILISATION	Présence des TIC dans l'environnement de l'enseignant, mais sans lien direct avec lui (ex. : dénombrement flottant, cours offerts aux élèves le midi, etc.) ou utilisation des TIC pour la gestion de classe (ex. : gestion des notes informatisée – évaluation) ou utilisation des TIC pour enrichir les présentations magistrales
2	EXPLORATION	Les TIC servent de complément à l'enseignement, c'est-à-dire renforcement, enrichissement, exercices répétitifs, jeux, recherche d'information. Implique des structures de raisonnement, de niveau.
3	INFUSION	Utilisation ponctuelle d'outils technologiques pour traiter l'information (ex. : feuille de calcul ou graphique pour représenter résultats d'une enquête). Implique des structures de raisonnement de niveau supérieur.
4	INTÉGRATION	Utilisation d'outils technologiques pour identifier et résoudre des problèmes réels liés à un thème central ou à un concept dans un contexte d'apprentissage riche (ex. : Internet pour rechercher de l'information sur un problème à résoudre, traitement de texte pour la production de documents en lien avec le problème à résoudre). Implique des structures de raisonnement de niveau supérieur.
5	EXPANSION	Utilisation des TIC pour permettre aux élèves d'entrer en contact avec le monde extérieur, dans un contexte de résolution de problèmes réels liés à un thème central ou à un concept (ex. : contacter la NASA, agence gouvernementale, etc...). Implique des structures de raisonnement de niveau supérieur
6	RAFFINEMENT	Utilisation des TIC comme processus, produit et/ou outil pour permettre aux élèves de rechercher de l'information, de trouver des solutions et de développer un produit en lien avec des problèmes réels et significatifs pour eux. Implique des structures de raisonnement de niveau supérieur et un milieu d'apprentissage actif.

Annexe 2

Le modèle de Morais (Raby, 2004)



Annexe 3

Stades de l'évolution pédagogique selon, selon Sandholtz, Ringstaff et dweyr (Raby, 2004)

Stades	Description
ENTRÉE	Mise en place du matériel technologique et maîtrise, par l'enseignant et les élèves, des rudiments techniques de son utilisation.
ADOPTION	Utilisation du matériel lors d'exercices répétitifs pour appuyer l'enseignement. Élaboration de stratégies pour résoudre les problèmes technopédagogiques rencontrés avec les TIC.
ADAPTATION	Usage fréquent et pertinent de la technologie. Utilisation des technologies pour la gestion de classe. Intégration des ressources technologiques aux méthodes traditionnelles d'enseignement. Questionnement sur les effets de l'enseignement avec les TIC.
APPROPRIATION	Maîtrise des ressources technologiques par l'enseignant. Transformation de l'attitude personnelle de l'enseignant à l'égard de la technologie.
INVENTION	Apparition de nouvelles méthodes d'enseignement favorisant l'acquisition d'un nouvel ensemble de compétences.

Annexe 4

Le questionnaire

Les enseignants et les TICE au Liban

Ce questionnaire s'adresse aux enseignants des écoles privées libanaises utilisant ou pas les nouvelles technologies de l'information et de la communication(TICE) dans leurs pratiques pédagogiques.

Je suis Ghina Abboud et j'ai préparé ce questionnaire sous la direction de monsieur Jacques Beziat, à l'université de Limoges.

Cette enquête anonyme, a pour but de connaître votre point de vue en tant qu'enseignants sur l'intégration et l'utilisation des TICE dans l'enseignement. Vous faites partie d'un grand nombre d'enseignants dans plusieurs établissements scolaires participant à ce sondage.

Cette enquête respectera votre anonymat. Vous aurez un retour des résultats.

Merci de consacrer 15 minutes de votre temps pour répondre.

Questionnaire:

A- Informations Générales:

1. vous êtes de sexe: Féminin Masculin
2. Votre ville:..... Nom de votre établissement: *(facultatif)*.....
3. Vous avez: -30 30-40 40-50 +50
4. Quelle classe vous enseignez: Maternelle cycle 1 cycle 2 cycle 3
5. Combien d'élèves vous avez dans une classe: ≤ 20 , ≤ 25 , ≤ 30 , ≥ 35
6. Quelle(s) matière(s) vous enseignez: Français Arabe Anglais
Maths Sciences éducation civique Autre.....
7. votre année d'entrée dans le métier d'enseignement :

B- Équipement Technologique:

1. Disposez-vous d'un ordinateur? Oui Non
2. Si oui, c'est un: Ordinateur portable Ordinateur fixe
3. Vous en servez pour: Un usage personnelle
Un usage professionnel
4. Pouvez-vous estimer le nombre d'heure que vous passez en utilisant

l'ordinateur pour un usage personnel?

5. Disposez-vous d'ordinateurs dans votre classe: Oui Non

6. Si oui combien d'ordinateurs vous avez dans votre classe:.....

7. Si oui sont-ils branchés sur internet? Oui Non

8. Vous les utilisez selon quelle fréquence? ≤ 2 fois /semaine

≤ 4 fois /semaine

≤ 6 fois/ semaine

9. Vos élèves utilisent-ils ces ordinateurs? Oui Non

10. Disposez-vous d'une salle d'informatique? Oui Non

11. Combien d'ordinateurs y a t-il dans cette salle?

12. Ces ordinateurs sont-ils branchés sur internet? Oui Non

13. Quel usage vous faites de ces ordinateurs en classe et/ou en salle?

Traitement du texte

visionner un DVD/CD

Jeux éducatifs

Jeux de divertissement

Autres.....

14. Quel usage faites-vous avec vos élèves de l'internet?

Recherche d'informations

Recherches documentaire

Forum de discussion

Messagerie électronique

Autres.....

C- Compétences Technologiques :

1. Avez-vous déjà fait un stage de formation à l'usage des TICE? Oui Non

2. Si oui combien de stages?.....

3. Ces stages sont offerts par: Votre école

Centre particulier (à titre individuel)

Les deux

4. Quelle année avez-vous participé la dernière fois à un stage de formation en TIC?.....

5. Comment décrivez-vous votre maîtrise des outils technologiques pour l'usage pédagogique (de celui que vous disposez)

Outil Technologique	<i>Très Bonne</i>	<i>Bonne</i>	<i>Assez Bonne</i>	<i>Médiocre</i>
TNI (tableau blanc interactif)				
Ordinateur				
Camera				
Caméscope				
I pod/baladeur				
I pad/ tablette				
Téléphone portable				
Scanner				
Vidéoprojecteur				
Autre.....				

7. Comment évaluez-vous la qualité des technologies offertes par votre école ou dont vous disposez dans votre établissement? (celle que vous utilisez)

Outils Technologiques	<i>Très Bonne</i>	<i>Bonne</i>	<i>Assez Bonne</i>	<i>Médiocre</i>
TNI				
Ordinateur				
Camera				
Caméscope				
I pod				
I pad /tablette électronique				
Internet				
Vidéoprojecteur				

8. Vous vous êtes personnellement engagés dans un projet d'usage des technologies pour innover votre méthode d'enseignement? Oui Non

9. Selon vous, pour quelle activité peuvent vos élèves utiliser les TICE en classe ?

Indiquez l'importance de chaque activité:

Activités	<i>Très Importante</i>	<i>Plus Ou Moins Importante</i>	<i>Pas Du Tout Importante</i>
1-Communication			
a)avec leurs pairs			
b) avec d'autres élèves dans un autre pays/ une autre école			
c) avec le personnel de l'école			
d) avec l'enseignant			
e)avec leurs parents			
2- Navigation			
a) Recherche d'informations pour les devoirs			
b) Recherches d'informations pour intérêt personnel			
Autres.....			

10. Selon vous, pour quelle activité vous pouvez utiliser les TICE dans vos pratiques pédagogiques? Indiquez l'importance de chaque activité:

Activités	<i>Très Importante</i>	<i>Plus Ou Moins Importante</i>	<i>Pas Du Tout Importante</i>
1- Communication			
a) avec les parents des élèves			
b) l'équipe pédagogique de l'école			
c) des collègues d'une autre école			
2-Outil De Gestion			
a) Organiser son travail et sauvegarder une copie			
b) Préparation de la leçon			
c) Trouver des ressources d'enseignement			
d) Créer et produire ses propres ressources numériques d'enseignement			
Autres.....			

D- Points de vue et attentes des enseignants: (une ou plusieurs réponses)

1. Selon vous, les TICE sont capables de: (pour l'enseignant)

- Faciliter l'enseignement des concepts
- Adapter l'enseignement et respecter les styles d'apprentissage
- Développer la créativité
- Fournir une plus grande variété de ressources et de matériels éducatifs
- Travailler par projet/ en interdisciplinarité
- Perdre le temps
- Perturber l'organisation de la classe
- Sans avis
- Autres.....

2. même question (pour l'élève):

- Pousser l'élève à les utiliser dans son apprentissage
- Pousser l'élève à travailler en collaboration avec ses compères
- Développer sa créativité
- Développer des compétences langagières
- Développer des compétences transversales
- Être autonome dans son apprentissage
- Complicquer la tâche d'apprentissage
- Perdre le temps
- Autres.....

3. Quelle importance accordez-vous pour les suggestions suivantes pour aider les enseignants à intégrer ou augmenter leur utilisation des TICE?

	<i>Très Important</i>	<i>Plus Ou Moins Importante</i>	<i>Pas Du Tout Important</i>
Meilleur accès à l'équipement technologique			
Présence d'équipement de haute qualité			
Formation et stage pédagogique d'usage des TIC			
Aide de personnes ressources à l'usage des TIC et internet à haut débit			
Politiques d'usage des TICE dans le curriculum			
Prévoir une place au TIC dans la conception de la leçon			
Donner du temps dans la leçon pour préparer, exploiter et développer			
Autres.....			

Merci

Annexe 5

L'entretien

Le guide d'entretien :

A. La formation

- 1- Consigne initiale : Vous avez suivi récemment une formation, pouvez-vous nous raconter comment vous l'avez vécu ? vous pouvez la décrire ? (déroulement, étapes...)
- 2- Qu'attendiez-vous de cette formation ?
- 3- Quel était votre rôle durant la formation ?
- 4- Qu'est-ce que vous pensez avoir appris durant cette formation ? (au niveau technologique, didactique et transversal).
- 5- A votre avis, qu'est-ce que cette formation vous a apporté ?
- 6- Comment vous mettez en place ce que vous avez appris en formation ? Qu'est-ce que vous appliquez de ce que vous avez appris de la formation ? et par quels moyens ?
- 7- Comment vous évaluez l'importance de la formation continue ?
- 8- Comment vous remédiez aux problèmes qui surgissent en classe ?
- 9- Comment vous percevez votre rôle aujourd'hui ? (avec l'arrivée du numérique)
- 10- Comment vous réfléchissez sur votre profession ?
- 11- Si on ne vous propose plus des sessions de formation, vous cherchez vous-même des formations ? ou comment vous les remplacez ?

B. Les TICE :

- 1- Utilisez-vous les technologies en classe ? Quand est-ce que vous avez commencé à les utiliser ? vous vous sentez prêts à les utiliser ?
- 2- Comment vous utilisez les TICE dans vos préparations professionnelles ?
- 3- Comment vous utilisez les TICE en classe ? plus particulièrement dans les cours de français ? pour quelles activités ? (recherche, production, partage, communication). dans quel cadre ? (projet, ...)
- 4- Comment vous trouvez vos élèves face aux TICE ?

- 5- Remarquez-vous un changement du niveau des élèves ? pouvez-vous l'expliquer ?
- 6- Qu'apportent les TICE à l'enseignement du français ? vous trouvez quelles offrent des opportunités importantes pour l'enseignement du français ?
- 7- Et pour vous, qu'est-ce les TICE vous apportent ? comment vous évaluez votre maîtrise des TICE ?
- 8- Si vous rencontrez des problèmes d'utilisation des technologies à qui vous faites appel ?
- 9- Les TICE changent votre perception du métier d'enseignant ?
- 10- Que changent les TICE dans vos pratiques ?
- 11- Comment servez-vous des TICE pour améliorer vos pratiques professionnelles ? ou vous voyez qu'il est possible de développer vos pratiques par d'autres moyens ?
- 12- Quelles ressources vous utilisez pour améliorer vos pratiques ?

Table des matières

Chapitre 1. Etat des lieux	16
1.1. Le Liban	16
1.1.1. Une société plurielle, multiculturelle et francophone	16
1.1.2. La francophonie au Liban : histoire, étapes, évolution et enjeux.....	17
1.1.3. Le français au Liban : langue de communication, d'éducation et de culture.....	22
1.2. Le système éducatif libanais.....	35
1.2.1. La réforme du système éducatif	37
1.2.2. L'enseignement-apprentissage du français au Liban	46
1.2.3. Les enseignants, le principe et les méthodes d'enseignement du français au Liban.....	53
1.2.3.1. Le recrutement des enseignants.....	53
1.2.3.2. Les pratiques et méthodes d'enseignement.....	55
1.3. Les dispositifs de formation des enseignants au Liban : analyse des formations.....	66
1.3.1. Les formations générales : initiales et continues.....	66
1.3.1.1. La formation avant la réforme.....	66
1.3.1.2. La formation après la réforme	68
1.3.2. Les formations à l'usage des TICE	71
1.4. TIC au Liban	74
1.4.1. Situation de pénurie technologique au Liban	74
1.4.2. L'état de l'intégration des TIC à l'école libanaise et les efforts fournis pour favoriser ce processus	76
Chapitre 2. Problématique	78
2.1. La situation de la recherche au Liban : un état de pénurie	78
2.2. Généralités et justifications du choix du sujet.....	82
2.3. Le contexte	89
2.4. Objectifs, question et cadre de recherche.....	92
Chapitre 1. Les technologies de l'information et de la communication.....	95
1.1. Définition, chronique et évolution.....	95
1.2. Intégration : modèles, conditions et contraintes	102
1.2.1. Le modèle de Raby	107
1.2.2. Le modèle de Depover et Strebelle	112
1.3. Enjeux, impacts et valeurs.....	121
1.4. Les enjeux des TIC pour l'apprentissage du français.....	130
1.5. Dimension didactique des outils TIC pour le FLE.....	133
Chapitre 2. La formation continue aux TIC des enseignants : entre professionnalisation, réflexivité, compétences et apprentissage pratique	150
2.1. La formation continue	152
2.1.1. La formation continue en tant que situation d'apprentissage.....	153
2.1.2. La formation : définition, enjeux et conditions	159

2.1.3. Les compétences.....	163
2.1.4. La réflexivité	168
2.1.5. La professionnalisation : définition, condition et enjeux	173
2.2. Les TIC dans la formation des maîtres.....	178
Introduction	186
Chapitre 1. Méthodologie et présentation des données.....	188
1.1. Phase exploratoire : revue de littérature	188
1.2. Méthode quantitative pour l'introduction des TIC.....	190
1.3. Méthode qualitative pour la formation continue aux TIC.....	194
Chapitre 2. Analyse	200
2.1. Enquête par questionnaire : recherche quantitative préliminaire pour une étude de l'intégration et les usages des TICE en classe de FLS.....	200
Introduction	200
2.1.1. Contexte de l'étude :.....	203
2.1.2. La population.....	204
2.1.3. Le dépouillement.....	205
2.1.3.1. Informations générales	205
2.1.3.2. L'équipement.....	205
2.1.3.3. La formation	208
2.1.3.4. Les compétences technologiques	209
2.1.3.5. L'usage des TIC	209
2.1.3.6. Points de vue et attentes des enseignants	215
2.1.4. Récapitulatif des principaux résultats, et discussion :.....	218
2.1.5. Analyse de la situation d'intégration des TIC	222
2.2. Enquête par entretiens : recherche qualitative pour une étude analytique de la professionnalisation des enseignants du FLS à l'usage des TIC.....	228
Introduction	228
2.2.1. Objectif et choix de l'entretien.....	230
2.2.2. Entretiens avec les formateurs.....	234
2.2.3. Analyse thématique du contenu	242
2.2.3.1. Les TIC.....	242
a. Les attitudes des enseignants face aux TIC	242
a.1. Avant la formation.....	242
i. Sentiment d'angoisse et d'ignorance.....	242
ii. Contre la technologie/refus de la technologie	242
a.2. Après la formation	243
i. Prête, impliquée et motivée.....	243
ii. Contre la technologie	243
iii. Pour la technologie, à condition de conserver la place de l'enseignant	243
b. Les perceptions des TIC des enseignants formés.....	244

b.1. Côté enseignant	244
i. Recherche de supports pédagogiques supplémentaires.....	244
ii. Facilitent la tâche à l'enseignant	244
iii. Favorisent le travail collectif en classe	244
iv. Multiplient la motivation de l'enseignant	245
v. Les TICE sont présentes dans la vie quotidienne.....	245
vi. Constituent un support didactique majeur.....	245
vii. Changent la perception du métier d'enseignant	246
viii. Un moyen comme un autre qu'il ne faut pas survaloriser	246
b.2. Côté enseignement/apprentissage.....	246
i. Les TIC permettent de concrétiser et faciliter l'enseignement du français	246
ii. Moderniser l'enseignement du français	247
b.3. Côté apprenant.....	247
i. Motivation, concentration, interaction et création	247
ii. Modifient la perception du français par l'élève	247
iii. Accès à la culture française.....	248
iv. Créent l'esprit de compétition	248
v. Engagement de l'élève dans son apprentissage.....	248
vi. Interaction élève/élève, élève/enseignante	248
vii. Meilleure compréhension.....	249
viii. Tous les enfants sont familiarisés avec les TICE et ils en possèdent	249
c. Pratiques et usages avec les TIC.....	250
c.1. Les divers usages	250
i. Usage conditionné par la politique de l'école	250
ii. Usage entravé par l'équipement.....	250
iii. Usage entravé par des problèmes techniques.....	250
iv. Usage entravé par le courant électrique	251
v. L'expérience dans l'enseignement facilite l'usage.....	251
vi. Usage des activités interactives.....	251
vii. Usage du TNI pour toutes les matières	251
viii. Usages des logiciels Power Point, Real Player, Paint, et de certaines technologies.....	252
ix. Usages et recherches sur internet et sur You Tube pour enrichir la préparation de la leçon	252
x. Pas de collaboration sur internet	252
c.2. Activités de français avec les TICE.....	253
i. Utilisation et projection d'images, de vidéos et de textes	253

ii. Traitement de texte.....	253
c.3. Usages des TICE dans les pratiques futures	253
i. Choix de l'iPad.....	253
ii. Avoir accès à internet en classe	253
2.2.3.2. La formation	254
a. Perceptions de la formation vécue.....	254
a.1. Formation pratique	254
i. Efficacité, intérêt, motivation et satisfaction.....	254
ii. Nouveauté en connaissances et méthodes pédagogiques.....	255
iii. Difficulté au début de la formation	255
iv. Données technologiques difficiles et nombreuses	255
v. Formation collective.....	256
vi. Répartition des participants en deux groupes, ou en groupes de niveau. Deux groupes de participants.....	256
a.2. Formation technique	256
i. Imposée par l'école	256
ii. Transmission d'informations	256
iii. Inutile, répétitive et non bénéfique	257
b. Rôle et pratiques de l'enseignant en formation	257
b.1. Passivité.....	257
b.2. Applications directes	257
b.3. Pas d'usages durant la formation.....	257
c. Perception de la formation continue en général	258
c.1. La formation continue est importante.....	258
c.2. Être au courant de la nouveauté.....	258
c.3. Permet la progression dans le métier	258
c.4. En cas de besoin uniquement.....	258
c.5. Possibilité de la remplacer par d'autres moyens, comme la recherche sur internet	259
d. Apprentissages acquis en formation.....	259
d.1. Préparation de la leçon et des exercices d'une nouvelle manière	259
d.2. La manipulation du TNI.....	260
d.3. Usage de certains logiciels éducatifs.....	260
d.4. Capacité d'utilisation de nouvelles technologies	260
d.5. Les compétences.....	260
d.6. Perception du métier d'enseignant	260
2.2.3.3. TIC et FLE.....	261
a. Projection à l'écran et présentation avec Power Point	262

a.1. La projection d'images pour les activités orales	262
a.2. Projection de textes pour la lecture et la compréhension de l'écrit	262
a.3. Projection de vidéos et de chansons	262
b. Traitement de texte	263
c. Usage du TBI en tant que support audiovisuel.....	263
2.2.4. Première synthèse et discussion	263
2.2.5. Conclusion.....	272
L'enquête par questionnaire :	279
L'enquête par entretien :.....	283
Pertinence de la recherche, difficultés rencontrées, retombées et perspectives	297

Table des illustrations

Figure 1 : Carré PADI de Wallet.....	106
Figure 2. Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des Langues inspirée de Mangenot.	138
Figure 4. Une typologie des typologies des usages des « TIC » en éducation.(Basque et Lundgren-Cayrol).....	139
Figure 5 : Âge et sexe.....	204

Table des tableaux

Tableau 1 : Répartition des heures d'enseignement des langues par cycle.....	52
Tableau 2 Typologie des TIC selon leur fonction	98
Tableau 3 : Schéma du passage entre les stades selon la motivation, déduit du modèle de Raby.....	112
Tableau 4 : Modèle d'intégration des TIC de Strebelle et Depover, les trois niveaux d'intégration.	114
Tableau 5. Tableau des trois méthodes successives utilisées dans l'enseignement des langues.....	140
Tableau 6. Les participants à l'entretien	197
Tableau 7. Les différents thèmes de l'entretien	198
Tableau 8. Les étapes de l'enquête par entretien.....	199
Tableau 9. Thèmes du questionnaire, nombre et types de questions et de variables.	202
Tableau 10 : Caractéristique de l'échantillon.....	205
Tableau 11 : Équipement des enseignants en ordinateurs	206
Tableau 12 : Usage des ordinateurs et d'internet et âge de l'enseignant	212
Tableau 13. Durée des entretiens enregistrés et transcrits et nombre de pages.....	231

