

Les technologies de l'information et de la communication au service de la pédagogie et de la formation des enseignants ?



Nassira HEDJERASSI

*Professeure des Universités en sociologie, Université de Reims
Champagne Ardenne
Centre de Recherche et d'Etude sur les Emplois et les
Professionnalités
(CEREP, EA) Nassira.Hedjerassi@univ-reims.fr*

INTRODUCTION

Il relève presque du lieu commun de vanter les mérites des technologies de l'information et de la communication, et de les poser comme la solution à nombre de difficultés auxquelles sont confrontés aujourd'hui les systèmes éducatifs, en particulier les universités. Face à l'augmentation des publics, à l'insuffisance de l'offre de formation, aux faibles capacités d'accueil et de suivi, aux disparités régionales, aux inégalités d'accès (géographiques, sociales ou économiques, sexuées, rencontrées par les handicapés, les minorités ...), aux besoins croissants d'une formation tout au long de la vie pour les salariés eux-mêmes, le recours aux technologies éducatives serait une réponse pour relever ces défis. Parce qu'indéniablement, l'éducation et la formation sont le socle du développement des pays, elles doivent être la priorité, à la fois pour les autorités politiques nationales et pour les organisations internationales, dans leurs politiques d'aide et de soutien au développement de certains pays. C'est dans cette perspective que depuis près d'une décennie j'explore et questionne dans mes pratiques de formation comme dans mes recherches la piste de l'utilisation des technologies éducatives et de l'enseignement à distance comme réponse aux défis lancés par l'éducation et la formation, en particulier

dans les pays africains. Je me propose dans ce texte de revenir sur les principaux enseignements que j'en tire.

CONTEXTE DE GÉNÉRALISATION DES OUTILS DE COMMUNICATION ET DE DIFFUSION DE L'INFORMATION : QUELS ENJEUX POUR L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE ?

Aujourd'hui avec des variations selon les pays, les outils de communication et de diffusion de l'information sont devenus quasiment incontournables. Ils sont omniprésents dans le quotidien, à la maison, à l'école, au travail, dans les bibliothèques ... On observe la généralisation voire l'universalisation des accès à ces outils, ce qui ne peut manquer de transformer le monde même du savoir.

Par ailleurs, depuis des années, dans la plupart des pays que j'observe (France, Algérie, Sénégal, Cameroun ...), les ministères de l'Education mènent des actions incitatives à l'usage des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'enseignement, via la formation des maîtres. Partout – avec des différences notoires d'échelles – un mouvement s'est développé ces dernières années

que l'environnement scolaire et universitaire soit en phase avec ce contexte, ce qui s'est traduit par des politiques d'équipement des écoles, des universités, des classes, des amphithéâtres, voire des élèves¹ et des maîtres, ainsi que des politiques de formation des enseignants pour leur apprendre à utiliser les TIC dans leurs pratiques.

De plus, les publics que reçoivent les enseignants aujourd'hui sont celles et ceux que Marc Prensky qualifie de « digital natives », la génération Y, c'est-à-dire celles et ceux qui ont grandi avec cet environnement numérique, ces outils et technologies, les réseaux sociaux. On ne peut que faire l'hypothèse que leur rapport au savoir (Charlot, 1997) est transformé. Précisément, la recherche de Sylvie Octobre (2009), qui investigate les pratiques culturelles des pré-adolescents et des adolescents, fait ressortir trois mutations majeures : la transformation de leur rapport au temps, celle de leur rapport aux objets culturels et à la production (du fait des possibilités de création, sur le plan de l'écriture, de la musique, de la photographie ou de la vidéo), leur capacité à être multitâches. Il va sans dire que ces mutations interrogent les pratiques d'enseignement et d'apprentissage. S. Octobre (pour le contexte français) a mis en lumière combien cette nouvelle donne transformait les instances et les acteurs de transmission, que ce soient les parents (les premiers éducateurs), les enseignants, les bibliothécaires, ainsi que tous les autres acteurs de la médiation culturelle ou scientifique.

UNE NÉCESSAIRE FORMATION DES ENSEIGNANTS POUR UNE UTILISATION PÉDAGOGIQUE DES TIC

J'en viens à la question du rapport entre TIC et pédagogie. Je m'appuie sur mes recherches et expériences variées, auxquelles m'ont donné accès la responsabilité pédagogique d'un Master de formateur

de formateurs² ainsi que la participation au projet financé par l'Europe, réunissant sept établissements algériens (universités et Ecoles Normales Supérieures), les universités de Strasbourg et de Mons-Hainaut de Belgique, l'Agence Universitaire de la Francophonie, avec un lourd dispositif de formation des différents acteurs - depuis le technicien, ingénieur réseau jusqu'au personnel administratif, en passant bien sûr par les enseignants. Ce projet (ide@³), qui visait à la mise en place d'une formation localisée (adaptée aux besoins algériens et portée par une équipe locale) des enseignants aux TICE par les TIC, qui s'est terminée et qui passe pour un modèle, a constitué un excellent terrain d'observation.

Dans mes recherches comme dans mon expérience de formatrice, je me confronte de manière constante et prégnante aux discours qui font de ces outils la réponse à tous les problèmes. Dans les pays où la population scolarisable est conséquente, où le personnel enseignant est insuffisant en nombre, peu ou pas formé, les TIC sont présentées comme la réponse universelle. Dans ce type de discours, on note l'absence totale de réflexion d'ordre pédagogique. Est à l'œuvre ce que Daniel Moati (2010) a analysé pour le contexte français : la diffusion d'un « imaginaire techniciste » importé des Etats-Unis, qui en vient à se substituer à l'idéologie éducative laïque. Il s'agit de tordre le cou à ces croyances, et à faire valoir que les TIC ne sont que des outils qui ne produisent rien en eux-mêmes, dont l'efficacité ne peut s'apprécier qu'inscrits dans une réflexion pédagogique. En effet, les outils ne valent que par l'usage qui en est fait. Ils n'ont pas de pouvoir magique comme le souligne Viviane Glickman (2002).

Dans les recherches que j'ai coordonnées, ou auxquelles j'ai participé, les résultats qui se dégagent, posent essentiellement la question de la formation à l'utilisation de ces outils à des fins pédagogiques

¹ On peut penser aux politiques de cartables numériques en France qui ont pris des formes différentes selon les régions.

² Ce master proposé complètement à distance via une plate-forme collaborative, reposant sur un consortium d'universités (Strasbourg, Mons et Genève) en partenariat avec l'Agence Universitaire de la Francophonie, visait à doter des enseignants universitaires des pays francophones du Sud, des compétences à utiliser les TIC dans l'enseignement et la formation, et à développer des projets de formation des formateurs et enseignants dans leur pays respectif ou (sous)-région (Hedjerassi, 2004).

³ Pour une présentation du projet : <http://projet-idea.u-strasbg.fr/idea/>

à la fois pour les aspects de contenus mais aussi pour leur apport dans les méthodes d'apprentissage, ce qui m'amène à inférer que pour mieux préparer les établissements et le personnel aux défis de l'enseignement et de l'apprentissage il ne faut pas seulement une formation technique, mais surtout pédagogique en matière de TICE.

Cette formation est d'autant plus nécessaire que des travaux sur les élèves, les adolescents font ressortir qu'aussi « digital natives » soient ces derniers, ils ont besoin d'être formés pour que leur aisance supposée sur le plan manipulateur puisse se traduire sur le plan cognitif. A cet égard, les travaux de Cédric Fluckiger (2008) soulignent combien les transferts sont difficiles entre le monde quotidien et l'école. Il ressort très clairement que les éducateurs, les enseignants en premier lieu ont un rôle central à jouer pour former ces publics à des usages raisonnés, critiques des outils.

LE DÉVELOPPEMENT D'OFFRES DE FORMATION À DISTANCE DES ENSEIGNANTS

Si les environnements numériques de formations à distance par technologies interposées prennent corps et se généralisent dans toutes les régions du monde, c'est principalement pour faire face à l'incapacité des systèmes éducatifs à satisfaire globalement la demande. Celle-ci diffère d'un pays à l'autre. Dans les pays les plus favorisés, les offres de formations à distance continuent de se multiplier et s'ancrent progressivement en pédagogie universitaire. Plus récemment, elles deviennent parallèlement un moyen puissant pour permettre à la population active un accès rapide et « juste à temps » à des formations de haut niveau répondant aux exigences d'une économie qui requiert des techniques de production de plus en plus sophistiquées et en perpétuelle évolution. De leur côté, les pays qui connaissent une démographie importante et disposent de ressources économiques ou/et humaines (en termes de capacités d'encadrement) plus limitées, cherchent principalement dans ces modalités de formations médiatisées le moyen d'offrir un accès à une formation initiale supérieure pour toutes et tous. De fait, ces pays montrent un intérêt croissant

pour ces dispositifs de formation qu'ils souhaitent rapidement intégrer dans leur cursus de formation universitaire et dans les formations des enseignants. De nombreuses expériences existent. Comme l'état des lieux que l'on trouve dans Guidon & Wallet (2007) le fait ressortir, beaucoup s'inspirent des modèles construits dans les pays du Nord, souvent considérés comme « exemplaires ».

Cette forte représentation de ce que doit être un modèle « de bonne pratique » n'est pas anodine. Elle trouve son origine dans les nombreux déplacements que des concepteurs de formations médiatisées des pays du Sud effectuent vers l'Europe ou l'Amérique du Nord en quête d'expériences efficaces. Rien pourtant ne prouve que ces modèles soient « exemplaires », ni dans les pays du Nord, ni encore moins dans les pays du Sud. Par ailleurs, occulter le contexte dans lequel un modèle fonctionne peut avoir des conséquences désastreuses. Le fait même de calquer un modèle de « bonne pratique » sous prétexte qu'il fonctionne dans un contexte donné, en vue de le reproduire dans un autre contexte conduira sans doute les concepteurs à adapter ou reconstruire le modèle initial.

Si l'utilisation des TIC dans l'enseignement supérieur continue à être présentée comme une solution à la crise de l'enseignement supérieur des pays d'Afrique francophone (en raison du déficit de capacité d'accueil des étudiants, un échec élevé ...), nous disposons de trop peu d'éléments de connaissances qui permettent de le vérifier. Si les expériences se multiplient, ce que montre la lecture des programmes de manifestations scientifiques, telles que les Congrès de l'AIPU (Association Internationale de Pédagogie Universitaire), les colloques TICE Méditerranée (organisés depuis 2003), les Colloques EuroMéditerranéens d'Approfondissement sur la FORMation A Distance (Cemaforad, avec sa première édition en 2004) ou encore les Journées Résatice. Comme l'observe Wallet (2007, p.14), nous sommes passés de la « pré-histoire » à l'entrée dans sa « phase historique » de l'introduction des TICE, dans l'enseignement supérieur en particulier en Afrique francophone subsaharienne. Nous disposons des descriptions des expériences, mais il

manque encore trop souvent des éléments d'analyse et la mise en perspective et confrontation des unes avec les autres. C'est ce que met en exergue Karsenti (2006) : « ... il semble important de souligner le manque évident de documentation liée aux expériences de FOAD mises en place. Les projets de développement sont nombreux et les sommes investies sont substantielles, mais on n'évalue que très peu – de façon scientifique et rigoureuse – les impacts réels des nouveaux modes de formation mis en place en pédagogie universitaire en Afrique. Comme dans les sciences pures et appliquées, la recherche portant sur les formations ouvertes et à distance en pédagogie universitaire en Afrique est importante pour permettre la banalisation de ce domaine en émergence » (p.10). Et c'est encore ce constat que font ressortir les auteurs de l'enquête sur les TIC et l'éducation en Afrique pour la Banque mondiale en 2007 : « La documentation sur les TICs dans l'éducation se compose principalement de description de projets et initiatives, et bien que ceci soit très utile, il existe pourtant une pénurie de données provenant d'études de recherche et d'évaluation bien conçues, en particulier en Afrique » (p. 32).

L'une des questions centrales qui porte mes recherches est celle de la pertinence de l'adoption de dispositifs médiatisés. Je m'inscris résolument dans une posture de recherche, à double distance des deux types d'analyse sur lesquels revient Wallat (2007, p.15). Je me tiens à distance de la position d'optimiste béat, qui fait du recours aux TICE ou à l'enseignement à distance la panacée, la solution aux réelles difficultés que rencontrent les pays d'Afrique du point de vue de l'enseignement supérieur. Et je me place tout autant à distance de la position de pessimisme absolu qui voit comme inopérant pour les pays d'Afrique, subsaharienne en particulier, le recours aux technologies. Dans mes travaux, j'examine en quoi et à quelles conditions le recours aux TICE ou à l'utilisation d'environnements numériques dans l'enseignement supérieur peut être une réponse pour améliorer la qualité, l'efficacité et la généralisation de l'enseignement supérieur, pour

reprendre les trois éléments sur lesquels Seddoh (2007, p.10) termine son avant-propos. Ainsi, l'un des objets de mes travaux est d'essayer de mesurer l'efficacité de ces dispositifs, ou tout au moins d'en repérer les effets sur le plan pédagogique, à un double niveau, celui des pratiques d'enseignement (du côté des enseignants et formateurs), comme celui des apprentissages (du côté des bénéficiaires, à savoir des étudiants, ou enseignants en formation). La dimension d'analyse des effets me paraît centrale pour sortir des discours, hagiographiques ou eschatologiques d'un côté, ou pourfendeurs ou apocalyptiques de l'autre. S'engager dans ce type de recherche s'impose d'autant plus que l'aspect politique commence à être documenté (Seck, 2004, Thebault, 2005), que nous disposons maintenant d'études de type monographique sur un ou des dispositifs particuliers, à l'échelle d'une ville, d'un pays, voire d'une sous-région (Bogui, 2007, Guyot & Renaud, 2007, Fournier Fall, 2006, Loiret, 2007), cependant que les recherches sur les effets sont plus rares.

CONCLUSION

Mes travaux et mon expérience de formatrice de formateurs me permettent de mettre en exergue le rôle crucial de la formation humaine dans les processus de soutien à l'innovation pédagogique. Investir dans la formation des enseignants paraît être le meilleur choix à faire aujourd'hui pour se donner toutes les chances d'avoir demain une école et une université plus adaptée aux exigences de la société du savoir et de l'information. Il est crucial de former les formateurs des futurs enseignants (de l'enseignement élémentaire, secondaire ou supérieur), pour amplifier et professionnaliser des actions de formation, comme des actions de production et de diffusion de contenus. Les technologies peuvent constituer un levier intéressant à la condition d'être indissociablement liées à une réflexion et élaboration pédagogique dans l'objectif de réduire les inégalités d'accès aux savoirs.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Bogui, J.-J. Intégration et usages des Technologies de l'information et de la communication (Tic) dans l'Education en Afrique : Situation de l'enseignement supérieur en Côte d'Ivoire (2003-2005). Thèse de doctorat, université Bordeaux 3, décembre 2007.

Charlot, B. Du rapport au savoir - éléments pour une théorie. Anthropos, 1997.

Fluckiger, C. L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves. In *Revue Française de Pédagogie*, n°163, avril-juin 2008, pp. 51-63.

Hedjerassi, N. Analyse d'une expérience de formation à distance d'enseignants universitaires de pays francophones du Sud : bilan et perspectives. In *Développement durable : leçons et perspectives*. AUF, 2004, pp. 543-551.

Hedjerassi, N. Analyse de pratiques de tutorat humain dans un environnement de travail collaboratif à distance. In *Journal International des Sciences de l'Information et de la Communication, Informations, Savoirs, Décisions & Médiations (ISDM)*, n°18, 2004.

Hedjerassi, N. Présentation du Master Pro Uticef et son rôle dans le projet ide@. In *Colloque sur la coopération interuniversitaire entre l'Algérie et l'Alsace*. Strasbourg, 2008.

Fournier Fall, A. Enseignement à distance supporté par les NTIC au Sénégal : vers l'accès d'un public nouveau à l'enseignement supérieur ? Etude empirique sur le profil des étudiants de l'enseignement à distance supporté par les NTIC au Sénégal. Thèse de doctorat, Université de Fribourg, novembre 2006.

Glen, F., Isaacs, S. Survey of ICT and Education in Africa: A Summary Report, Based on 53 Country Surveys, InfoDev/World Bank, 2007.

Glickman, V. Des cours par correspondance au e-learning : panorama des formations ouvertes et à distance. PUF, "Education et formation", 2002.

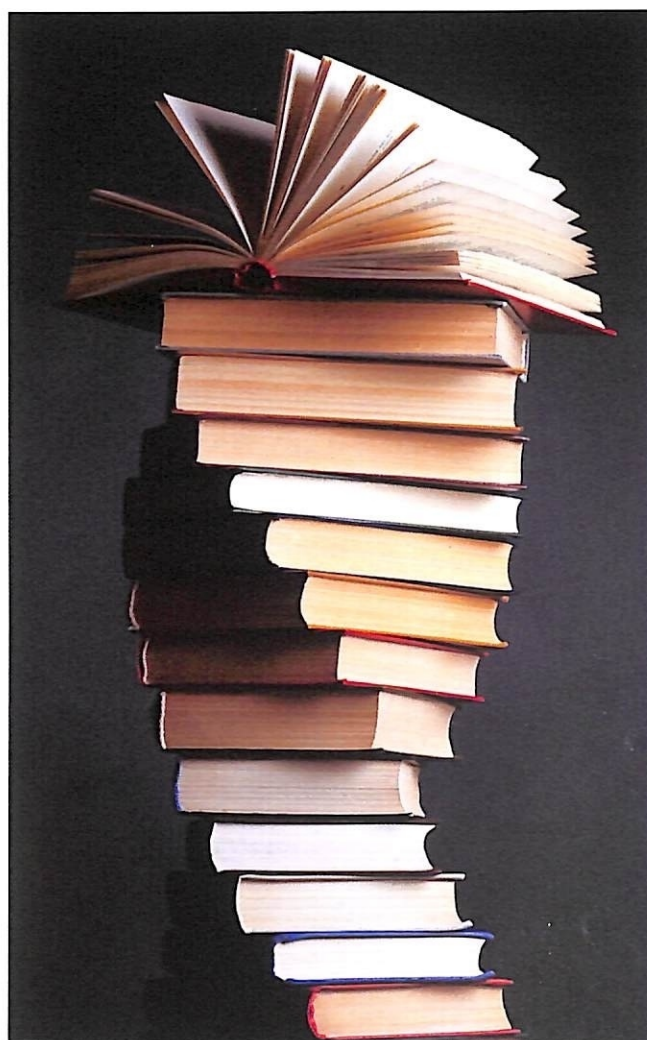
Guyot, B., Renaud, P. Usages de l'Internet par les étudiants burkinabé. Enquête au Centre d'Information sur la Recherche Pour le Développement. IRD, septembre 2007.

Karsenti, T. Comment favoriser la motivation et la persévérance des étudiants dans les FOAD : stratégies pédagogiques pour l'Afrique. In *Bulletin de l'Unesco-IIRCA*, vol. 8, n°1, juin 2006, pp.7-12.

Lebrun, M. Des technologies pour enseigner et apprendre. De Boeck, 2007.

Loiret, P.-J. L'enseignement à distance et le supérieur en Afrique de l'Ouest : une université façonnée de l'extérieur ou renouvelée de l'intérieur ? Thèse de doctorat, Université de Rouen, novembre 2007.

Moiti, D. Le numérique éducatif (1977-2009). 30 ans d'un imaginaire pédagogique officiel. Editions Universitaires de Dijon, collection « Sociétés », 2010.



Octobre, S. Pratiques culturelles chez les jeunes et institutions de transmission : un choc de cultures ? In *Culture Prospective* 2009-1.

Prensky, M. Digital Natives, Digital Immigrants. In *On the Horizon*, MCB University Press, vol. 9, n°5, oct. 2001.

Seck, M. L. Politiques urbaines et Internet dans les établissements d'enseignement supérieur au Sénégal. DEA de SIC, Université Charles de Gaulle, Lille 3, 2004.

Seddoh, K. F. Avant-Propos. In J. Guidon, J. Wallet, dir. *Formation à distance en Afrique sub-saharienne francophone*. Unesco/Niamh Burke, 2007, p.10.

Thebault, G. L'usage des Technologies de l'information et de la communication : « brancher » les universités du Sud, l'expérience de l'Agence Universitaire de la Francophonie. Master Recherche, IEP Bordeaux, 2005.

Valérien, J., Guidon, J., Wallet, J., Brunswic, E. Enseignement à distance et apprentissage libre en Afrique subsaharienne : état des lieux dans les pays francophones. ADEA, 2001.