

La compétence TIC des futurs enseignants du Québec : fossé entre les orientations ministérielles et la réalité scolaire

Thierry KARSENTI
Stéphane VILLENEUVE
Sophie GOYER

CRIFPE-Montréal

L'importance des technologies de l'information et de la communication (communément appelées TIC) n'est plus à démontrer en éducation. Outre les modifications majeures qu'elles amènent par rapport à la plupart des activités professionnelles de la tâche de l'enseignant, les TIC induisent des transformations profondes à l'échelle sociale. Le discours sur la nouvelle économie témoigne d'ailleurs de ces changements dans la société : on parle en effet de plus en plus de société du savoir, de société en réseau, de société apprenante et de communauté d'apprentissage (OECD, 2006). Avec les changements considérables provoqués par l'arrivée des TIC, la plupart des systèmes scolaires ont introduit le développement de compétences liées aux technologies, notamment dans les curriculums concernant les ordres d'enseignement primaire et secondaire (BECTA, 2005). Ce changement ou cette évolution des curriculums pose la question de la formation initiale et continue du personnel enseignant. Au Québec, cette préoccupation pour les TIC s'est ainsi traduite en orientations ou politiques du ministère de l'Éducation. Depuis 2001, au Québec, il existe en effet un document ministériel qui balise la formation à la profession enseignante : *Formation à l'enseignement – Les orientations, les compétences professionnelles*.



Ce document, rédigé par Martinet, Gauthier et Raymond (2001) s'inscrit dans une optique de professionnalisation et d'approche culturelle de l'enseignement. Il s'appuie sur un référentiel de 12 compétences professionnelles. Dans ce qu'il est souvent convenu d'appeler un guide de la formation à la profession enseignante au Québec, chacun des énoncés de compétence est précisé par une description générale du sens de la compétence, en précisant un certain nombre de composantes. Un niveau de maîtrise est aussi défini pour chaque compétence professionnelle. Notons aussi qu'il est indiqué dans ce document que si « les énoncés concernant les compétences professionnelles ainsi que les composantes qui leur sont rattachées s'appliquent à tous les maîtres, qu'ils soient chevronnés ou débutants, le **niveau de maîtrise tente de déterminer ce que l'on peut raisonnablement attendre d'une personne débutante dans la profession.** » (p. 57). Une des compétences proposées dans ce document d'orientation porte sur les technologies de l'information et de la communication (TIC). Dans le jargon des technophiles, elle est connue sous le nom de « Compétence 8 » et se définit ainsi :

Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.

Pourquoi une telle compétence? Notamment parce que les auteurs du document ministériel reconnaissent que les TIC sont « des outils précieux » susceptibles d'aider les élèves à développer une plus grande autonomie dans la construction de leurs savoirs, mais aussi parce que « la place qu'elles occupent dans la société en font un outil incontournable à l'école ». De surcroît, la triple mission de l'école (instruire, socialiser et qualifier) « exige de permettre aux élèves d'acquérir les compétences méthodologiques liées aux TIC nécessaires à leur intégration sociale et professionnelle. »

Cette compétence est, comme les 11 autres présentées dans ce guide ministériel, accompagnée de composantes qui viennent préciser les compétences que doivent développer des enseignants en formation. Nous en retrouvons six :

- Exercer un esprit critique et nuancé par rapport aux avantages et aux limites véritables des TIC comme soutien à l'enseignement et à l'apprentissage, ainsi qu'aux enjeux pour la société.
- Évaluer le potentiel didactique des outils informatiques et des réseaux en relation avec le développement des compétences du programme de formation.
- Communiquer à l'aide d'outils multimédias variés.
- Utiliser efficacement les TIC pour rechercher, interpréter et communiquer de l'information et pour résoudre des problèmes.
- Utiliser efficacement les TIC pour se constituer des réseaux d'échange et de formation continue concernant son propre domaine d'enseignement et sa pratique pédagogique.

Même si l'on retrouve six composantes distinctes qui viennent préciser la compétence générale qui doit être développée par les futurs enseignants, on ne compte que quatre indicateurs du niveau de maîtrise attendu à la fin de la formation initiale. L'enseignant doit être en mesure :

- de manifester un esprit critique et nuancé par rapport aux avantages et aux limites véritables des TICE comme soutien à l'enseignement et à l'apprentissage;
- de disposer d'une vue d'ensemble des possibilités que les TICE offrent sur les plans pédagogique et didactique, notamment par l'intermédiaire des ressources d'Internet, et de savoir les intégrer de façon fonctionnelle, lorsqu'elles s'avèrent appropriées et pertinentes, dans la conception des activités d'enseignement-apprentissage;
- d'utiliser efficacement les possibilités des TICE pour les différentes facettes de son activité intellectuelle et professionnelle : communication, recherche et traitement de données, évaluation, interaction avec des collègues ou des experts, etc.;
- de transmettre efficacement à ses propres élèves la capacité d'utiliser les TICE pour soutenir de façon critique et articulée la construction personnelle et collective des savoirs.

Cette compétence, ces composantes et ces indicateurs de réussite révèlent que l'on souhaite que les universités forment des enseignants qui maîtrisent les TIC et qui possèdent une vue d'ensemble des possibilités qu'elles permettent, qui les utilisent de façon régulière, en faisant preuve d'un esprit critique, pour planifier leur enseignement, pour enseigner en salle de classe, pour amener les élèves à les utiliser dans le cadre d'activités d'enseignement-apprentissage, pour communiquer, mais aussi pour assurer leur propre développement professionnel.

Martinet, Gauthier et Raymond (2001) soulignent également que les composantes de la compétence doivent « intégrer la capacité chez les futurs enseignants d'intervenir auprès de leurs élèves de façon qu'ils développent une « littératie » à l'égard des TIC, c'est-à-dire une capacité à les utiliser pour eux-mêmes de façon productive et intégrée. » (p. 112). Le guide ministériel précise que les enseignants et futurs enseignants doivent non seulement amener les élèves à s'en servir pour « apprendre, communiquer et résoudre des problèmes, mais aussi développer une pensée articulée et critique à leur endroit, notamment à propos des risques d'aliénation sociale et de désinformation qu'elles comportent. » (p. 112). Or, la plupart des recherches le démontrent, il est plus facile d'inculquer cela à ses élèves et de développer de telles compétences chez eux par l'exemple et par l'usage que les futurs enseignants font quotidiennement des TIC dans l'exercice de leur fonction. Pourtant, en 2006, ce n'est pas ce que l'on observe. C'est du moins ce qu'indiquent deux études d'envergure que nous avons menées au cours des trois dernières années. Ces deux recherches auxquelles ont respectivement participé 6 998 et 2 144 futurs enseignants de toutes les universités du Québec révèlent, notamment, que les futurs enseignants et les enseignants en poste utilisent encore peu les TIC à l'école, tout particulièrement au secondaire où souvent moins de 10 % des enseignants en font usage en salle de classe. Au primaire, le contexte est moins tragique puisque le pourcentage atteint 60 %. Néanmoins, au-delà de la présence des TIC dans les salles de classe du primaire, ce sont les types d'usage qui posent problème. En effet, le plus souvent, il s'agit d'usages ludiques, de recherche d'information peu structurée ou d'enseignement

magistral appuyé par les TIC. Cela illustre ainsi une pédagogie expositive marquée par un usage de la technologie dans sa forme la moins novatrice.

En s'appuyant sur les données recueillies dans le cadre de deux études majeures qui, combinées, ont rejoint près de 10 000 futurs enseignants, il est possible d'affirmer que l'école au Québec – au secondaire en particulier – semble accuser un retard important quant à l'intégration des TIC. En effet, quand un grand nombre de futurs enseignants du secondaire interrogés indiquent ne pas avoir utilisé les TIC en salle de classe, il y a lieu de se questionner et de se demander si les structures rigides de l'école secondaire en font une institution du passé. La question est complexe, mais il est certain que les critiques de plusieurs, comme celle de Guédon (2000), qui craint que l'intégration pédagogique des TIC ne prenne quelques décennies pour se déployer, au grand détriment des élèves, semblent refléter la réalité de plusieurs salles de classe. Il ne fait aucun doute que les enseignants représentent la clé de voûte de l'utilisation plus généralisée et efficace des TIC à l'école. Une chose est certaine, même si au primaire les conditions gagnantes de l'intégration des TIC par les enseignants semblent réunies, il semble toujours y avoir un grand fossé entre les orientations ministérielles quant à la compétence TIC des enseignants et la réalité en contexte scolaire.

RÉFÉRENCES

- BECTA. (2005). The BECTA Review 2005 - Evidence on the progress of ICT in education. Récupéré le 5 avril 2006, du site http://www.becta.org.uk/page_documents/research/becta_review_feb05.pdf
- Guédon, J.-C. (2000). Dilemmes et défis d'un nouvel âge pédagogique. Récupéré le 9 mars 2006, du site <http://radio-canada.ca/education/index2.asp?FROM=CONV&DocID=403>
- Ministère de l'Éducation, Martinet, M. A., Raymond, D., & Gauthier, C. (2001). La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Programme for International Student Assessment., & Organisation for Economic Co-operation and Development. (2005). *Are students ready for a technology-rich world? : what PISA studies tell us*. Paris: OECD.