

# *La PréAO dans l'enseignement-apprentissage : un exemple au Liban<sup>1</sup>*

*Aïda EL-SOUFI*

---

**RÉSUMÉ :** *Notre travail de recherche s'intéresse à l'intégration des TIC en milieu scolaire et son influence sur l'apprentissage de la langue française.*

*Une phase de la recherche est consacrée à la mise au point de nouvelles situations permettant l'intégration des TIC au niveau de la présentation orale. Le travail de recherche effectué ne représente pas une situation de laboratoire où il est possible de contrôler toutes les variables.*

*Notre approche des TIC dans le contexte de cette étude est délibérément interdisciplinaire. Nous avons opté pour les modèles pédagogiques socioconstructiviste et cognitiviste basés sur la construction active des connaissances. Notre approche se base également sur l'accomplissement de tâches complexes et complètes. Le travail en groupe restreint est favorisé.*

*L'objectif de cette étude est de connaître les compétences individuelles acquises après une période d'apprentissage en groupe avec un logiciel de PréAO ou avec un matériel plus traditionnel. La comparaison entre les différents résultats individuels permet de mieux comprendre les effets de l'expérimentation mise en place et de tirer des conclusions quant à son efficacité.*

**MOTS CLÉS :** TIC – enseignement du français – perspective actionnelle – pédagogie du projet - apprentissage par les tâches - travail de groupe – PréAO (Présentation Assistée par Ordinateur) – Liban

---

## **Introduction**

Il est indéniable que les TIC (Technologies de l'Information et de la Communication) sont devenues une partie intégrante de la culture de notre société. Leur place est de plus en plus importante dans notre vie et dans le secteur professionnel. Rien ne nous empêche d'anticiper la place prépondérante qu'elles occuperont dans les années à venir au Liban qui accuse pour l'instant un retard important dans l'utilisation des TIC dans le domaine éducatif. Il est vrai que les Libanais, dans leur majorité, sont bien équipés mais cet équipement est surtout utilisé pour *clavarder* (*chater*), avoir accès aux réseaux sociaux, effectuer des jeux en ligne, envoyer et recevoir des courriels...

Donc, dans le domaine de l'éducation, les TIC ne semblent pas, pour l'instant, occuper la première place et ne constituent pas une priorité dans les programmes officiels au Liban qui consacrent une heure d'informatique dans l'emploi du temps hebdomadaire des élèves du collège et du lycée (*Programmes et objectifs de l'enseignement général*, 1997). Maîtriser l'outil informatique n'est plus un luxe réservé à quelques chanceux mais une nécessité de tous les jours. Dans cette perspective, l'intégration des TIC dans les établissements scolaires devient un besoin justifié par la présence de l'informatique dans la société d'aujourd'hui. Il s'agit d'un enjeu social, éducatif et économique.

L'informatique est enseignée au Liban comme une discipline indépendante, au contenu rigide. Aucune application pédagogique n'est prévue ni durant les heures du cours ni en commun avec d'autres matières. Au lieu de réunir les autres disciplines autour d'un projet pédagogique fédérateur,

---

<sup>1</sup> Le présent article reprend les grands axes de la thèse de doctorat en sciences de l'éducation que j'ai soutenue à l'Université de Strasbourg (septembre 2011).

La thèse « *Usages et effets des TIC dans l'enseignement-apprentissage du français langue seconde : un exemple au Liban* » est accessible en version intégrale à l'adresse suivante : <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00625218/fr>

l'informatique est devenue une matière à part. Dans un contexte scolaire différent de celui du Liban, Papert fait le même constat concernant l'enseignement de l'informatique : « La logique administrative fit regrouper tous les ordinateurs dans une pièce – appelée, à tort, “labo informatique” –, placés sous la responsabilité d'un professeur spécialisé. Tous les enfants s'y rendaient, une heure par semaine. Par un mouvement inexorable, un programme scolaire consacré à l'informatique vint à apparaître. Ainsi, petit à petit, tout ce que l'ordinateur avait de subversif était en train de s'émousser. Au lieu de remettre en cause l'idée même de frontières entre les disciplines, l'informatique devenait une discipline à part ; au lieu de favoriser le passage d'un enseignement impersonnel à des découvertes vivantes et passionnées, l'ordinateur secondait les vieilles méthodes. D'un instrument subversif, il était devenu, après neutralisation, un moyen de consolider le système » (Papert, 1994, p. 50).

L'école aujourd'hui devrait être en mesure d'offrir à tous les élèves des moyens leur permettant de réussir dans leur vie d'adulte et de faciliter leur intégration dans la vie professionnelle. Dans cette perspective, les TIC fournissent des outils de travail assez riches et variés au service de la mission éducative de l'école. Pourtant, les TIC sont sous employées dans le cadre scolaire au Liban, à part peut-être pour les tâches bureautiques, et les enseignants – quel que soit leurs disciplines - n'y ont recours que rarement dans leurs classes.

A la suite de ce constat, l'appropriation des TIC par les enseignants et les apprenants et leur utilisation dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de la langue française au Liban, constitue le sujet de cette recherche. Pour ce faire, nous allons mettre l'accent sur les points suivants :

- l'habileté technique concernant la manipulation des logiciels et leurs différentes fonctionnalités, la manipulation de la machine et les stratégies de travail adoptées pour atteindre les objectifs visés
- l'habileté disciplinaire pour les disciplines qui ont recours aux TIC d'une façon régulière et raisonnée
- l'habileté linguistique surtout au niveau de la production orale et écrite de la langue française.

Nous avons adopté un logiciel de PréAO (Présentation Assistée par Ordinateur) pour mener nos observations. Il s'agit de PowerPoint® (Microsoft) comme assistant à la production orale. Le choix du logiciel est conditionné par le fait qu'il est installé par défaut sur tous les ordinateurs au Liban. Par conséquent, tous les élèves y ont accès à l'école, à la maison ou dans les cybercafés.

Il est évident que l'intégration des TIC dans le cursus scolaire va mettre en relief la capacité d'adaptation de l'institution scolaire à travers les professeurs concernés par cette recherche, comme elle va nécessiter une transformation des usages pédagogiques en cours mais en même temps une transformation relationnelle des rapports élève/élève, élève/professeur et élève/machine. Dans la perspective de notre recherche, il est primordial de créer des activités interdisciplinaires se basant sur les TIC afin d'améliorer la situation d'enseignement-apprentissage.

## **Hypothèse de travail**

Pour mener notre recherche concernant l'intégration des TIC, nous avons recours à deux classes : une classe expérimentale et une classe témoin. La classe expérimentale utilise un logiciel de PréAO pour chaque présentation tandis que la classe témoin utilise un panneau mural. Les deux classes suivent régulièrement des cours en informatique qui font partie de leur cursus scolaire ordinaire et ce en raison d'une heure par semaine.

Nous avançons notre première hypothèse selon laquelle l'intégration des TIC dans le cadre scolaire influence positivement l'apprentissage des élèves. Effet positif qui devrait être observable au niveau des compétences disciplinaires (langue française, sciences et informatique) mais encore des compétences transversales (recherche documentaire, travail de groupe, présentation orale).

Une deuxième hypothèse considère que le changement observé au niveau des apprentissages est influencé par les TIC mais également par d'autres variables comme le travail de groupe dans une perspective actionnelle, qui jouent un rôle important dans l'enseignement-apprentissage et permettent aux élèves d'évoluer.

Il nous semble indispensable d'observer de près deux éléments essentiels : les compétences linguistiques et les compétences informatiques parce que, les problèmes techniques rencontrés en cours de la réalisation d'un projet influencent souvent le processus d'apprentissage et freinent l'élan des élèves.

## **Présentation du projet de recherche**

Le projet consiste à initier les élèves à la présentation orale assistée par ordinateur (PréAO) dans le cadre de leur cursus scolaire. Il s'agit d'une tâche complexe qui exige beaucoup de préparation et de compétences de la part des professeurs et de la part des apprenants. Beaucoup d'éléments entrent en jeu et peuvent perturber le bon déroulement de l'activité.

Le projet se décline en plusieurs étapes. De mini-projets sont lancés dans l'étape du pré-projet afin de familiariser les élèves à la recherche documentaire, au tri d'information et à la reformulation... éléments importants pour aboutir à une présentation orale de qualité. Durant cette étape, les élèves sont initiés au travail de groupe et à la répartition et au roulement des tâches au sein du groupe ainsi qu'à la prise de parole, à l'échange d'avis et à l'écoute de l'autre.

Cette formation s'est déroulée sur deux mois durant lesquels les élèves ont été initiés à la recherche et au tri d'informations, à la reformulation, au travail de groupe, à la prise de paroles, aux échanges et à la discussion... L'expérimentation a eu lieu durant cinq mois<sup>1</sup> de janvier jusqu'à fin mai à raison de deux ou trois heures de travail hebdomadaire au CDI. Si on compte, les jours d'examen ou de contrôle et les jours fériés, nous avons en fin de compte pu consacrer en moyenne une dizaine d'heures pour la réalisation de chaque présentation.

## **Classes observées et modalités de travail**

L'expérimentation que nous avons menée s'inscrit dans le cadre des activités et des projets réalisés au CDI en collaboration avec des professeurs de différentes disciplines linguistiques ou non linguistiques (DNL). Deux classes parallèles de EB6/6<sup>ème</sup> de 27 et de 28 élèves ont été choisies pour mener l'expérimentation.

Le groupe classe a toujours mené le projet en présence de deux professeurs : la professeur-documentaliste et le professeur de la discipline (français, histoire ou sciences). La langue retenue est la langue française même pour les disciplines non enseignées en français comme par exemple

---

<sup>1</sup> Il faut prendre en considération que les élèves n'ont pas pu suivre l'expérimentation durant une quinzaine en décembre à cause des vacances de Noël, ni en février à cause de l'examen semestriel, ni durant une quinzaine en avril à cause des vacances de Pâques. Il faut également prendre en considération que les élèves font le contrôle continu entre octobre, novembre et décembre puis entre mars, avril et mai ce qui réduit davantage le temps consacré à notre expérimentation.

l'histoire<sup>1</sup>. Les élèves sont répartis en petits groupes durant la réalisation des tâches. La démarche suivie avec les deux groupes est exactement la même et elle est menée avec les mêmes professeurs. Seul le support utilisé pour la présentation du produit final change : une présentation orale avec un diaporama réalisé sur PowerPoint® pour la classe expérimentale, un panneau mural pour la classe témoin.

Le groupe classe n'a jamais effectué une recherche documentaire au CDI<sup>2</sup>. Les élèves ne connaissent ni le système de rangement des documents ni le fonds documentaire existant, encore moins le logiciel de gestion informatique. Aucun élève ne vient de l'extérieur de l'école par contre, il y a deux ou trois élèves qui redoublent la classe de EB6. Les élèves ont effectué ensemble la totalité de leur cursus scolaire dès la première classe de la maternelle jusqu'à la classe de EB6. Tous se connaissent et ont pris l'habitude de travailler ensemble. Par contre, ils ne sont pas initiés au travail de groupe, ni à la recherche documentaire et n'ont jamais réalisé une présentation orale assistée ou non par ordinateur.

Le projet de recherche<sup>3</sup> est présenté aux élèves, aux professeurs ou aux coordinateurs, comme faisant partie du projet d'établissement afin que chacun se sente impliqué dans sa réalisation et participe sérieusement à l'élaboration et à la réalisation de toutes les étapes. A la fin de chaque étape, les résultats ont été communiqués à tout le monde, professeurs et coordinateurs, pour que chacun puisse réguler sa démarche et d'apporter les changements nécessaires à l'amélioration de sa démarche pédagogique.

Les activités réalisées en groupe d'apprentissage favorisent l'amélioration des compétences des élèves et l'acquisition de nouvelles connaissances. Nous avons opté pour une répartition en groupes hétérogènes au courant de l'année scolaire 2008-2009 en suivant la technique préconisée par plusieurs chercheurs telle qu'elle est présentée par Goupil et Lusignan. Cette technique consiste à répartir les élèves en les classant en groupes en ordre décroissant selon leurs notes sur des travaux antérieurs. Chaque élève se voit attribuer une lettre qui représente le groupe de travail puis d'inverser l'ordre de numérisation (Goupil & Lusignan, 1993). Cette façon d'agir permet d'avoir dans chaque groupe des élèves ayant des niveaux hétérogènes mais les groupes eux-mêmes sont homogènes et ont presque le même niveau ou la même moyenne.

## **Présentation du projet et du contexte**

Dans le cadre de notre étude, les élèves doivent réaliser en petits groupes un projet de production en français. Ce projet doit être présenté sous forme d'un exposé écrit et/ou oral durant lequel les élèves devraient également présenter les étapes de la réalisation du projet, les modalités de travail et les tâches incombées à chaque membre du groupe durant la réalisation du projet. La tâche est complexe puisqu'elle est déclinée en plusieurs sous-tâches (recherche de documents, tri et classement d'informations, prise de notes, reformulation, présentation, diffusion de l'information

---

<sup>1</sup> Pour la professeure d'histoire, il s'agit de l'acquisition de compétences transversales donc la langue enseignée n'a pas d'importance. Par contre, au niveau des contenus, elle a travaillé avec les deux classes sur la traduction du lexique (du français vers l'arabe) afin de s'assurer de la compréhension et de l'acquisition des notions clés.

<sup>2</sup> Depuis la mise en application des nouveaux programmes en 1998, la classe de EB6/6<sup>ème</sup> fait partie du primaire. Elle constitue la 3<sup>ème</sup> classe du Cycle P2 (grand primaire). Dans l'établissement où se déroule cette étude, les élèves de EB6 fréquentent plutôt le CDI (Centre de Documentation et d'Informations) que la BCD (Bibliothèque Centre de Documentation) réservée plutôt pour le primaire, afin qu'ils s'initient plus tôt à la recherche documentaire.

<sup>3</sup> Il est à souligner que le projet a été décidé en commun suite aux réunions des coordinateurs des différentes disciplines. Certains coordinateurs ont beaucoup hésité avant d'effectuer leur choix. Nous avons pu convaincre les hésitants de l'utilité de notre projet et nous avons orienté leur choix selon les besoins de notre étude. Le projet a été finalement choisi à l'unanimité et il a été adopté par tous les professeurs.

sous diverses formes orale ou écrite...). Chaque sous-tâche nécessite des compétences différentes à développer, des compétences d'ordre cognitif, linguistique ou technique.

Il est à souligner que l'exposé oral exige une bonne maîtrise de la langue afin de réaliser correctement les différentes sous-tâches. A cela s'ajoute le fait que la maîtrise des différentes sous-tâches est assez ardue vu le nombre de compétences à développer à chaque étape ou à faire acquérir aux apprenants. La difficulté est importante dans le cas de notre étude vu l'âge des apprenants à observer (11 – 12 ans).

L'objectif de cette étude est de connaître les compétences individuelles acquises, au niveau linguistique ou autre, après une période d'apprentissage en groupe avec un logiciel de PréAO ou avec un matériel plus traditionnel comme le panneau mural. Les deux classes, classe expérimentale et classe témoin, ont réalisé chacune trois tests individuels durant l'année scolaire 2008 – 2009 : un pré-test avant la phase de formation, un test-intermédiaire après la première présentation et un post-test après la troisième et dernière présentation. La comparaison des résultats des trois tests nous permet de vérifier nos hypothèses.

### **Analyse des résultats de la 1<sup>ère</sup> expérimentation**

La confrontation des résultats obtenus par les élèves lors des différents tests avant, durant et après la phase d'apprentissage permet de voir comment ils ont évolué.

L'analyse des différents facteurs retenus pour notre étude montre que tous les groupes observés ont évolué durant l'année scolaire dans la plupart des disciplines. Par contre, nous n'avons pas observé de différence de progrès entre les différents groupes, pas non plus d'effet genre significatif.

Cependant, en regardant de plus près, nous observons qu'il y a une constante dans les résultats obtenus. Si tous les groupes progressent durant l'année scolaire, il y a des groupes qui progressent mieux que d'autres et d'une façon régulière tout au long de l'année et dans presque toutes les disciplines observées.

Pour affiner davantage les résultats, nous opérons un relevé des notes par genre et par classe afin de mieux les comparer. Nous remarquons alors que les groupes n'occupent pas la même position dans le classement selon la moyenne obtenue ou selon la régression effectuée mais cela ne nous permet pas d'avoir des résultats concluants quant à l'effet positif des technologies intégrées à un cursus scolaire.

Les TIC semblent le plus profiter aux garçons. Les filles de la classe qui a utilisé les TIC semblent avoir moins évolué que les garçons de leur classe.

Il serait intéressant de tenter l'expérience avec d'autres classes mixtes pour voir si l'effet observé est vraiment dû aux TIC ou s'il s'agit d'un effet du hasard.

### **Introduction : 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> expérimentations**

Afin d'affiner les résultats de la 1<sup>ère</sup> expérimentation sur l'influence de l'utilisation d'un logiciel de PréAO notamment PowerPoint® sur l'apprentissage de la langue française et sur les SVT, nous avons décidé de mener deux autres expérimentations.

Pour la deuxième expérimentation, nous avons choisi la même classe (en EB8/4<sup>ème</sup> au moment de la deuxième expérimentation) parce que les élèves maîtrisent mieux les compétences nécessaires pour

effectuer une présentation orale<sup>1</sup> : la recherche documentaire, le tri et la reformulation d'informations, la manipulation de PowerPoint®, les techniques d'une présentation orale.

Pour la troisième expérimentation, nous avons encore une fois choisi une classe de EB6 (6<sup>ème</sup>) parce que les élèves ne maîtrisent aucune des compétences nécessaires pour effectuer une présentation orale. Notre objectif est de savoir si la maîtrise de ces compétences influencera en quelque manière que ce soit les acquisitions des apprenants.

Pour ces deux expérimentations, nous avons décidé de réduire les activités pour les deux classes à une seule présentation de SVT avec uniquement deux tests : un pré-test et un post-test. En réalité, il s'agit d'un seul test que les élèves ont présenté à deux reprises afin de mieux valider les informations scientifiques acquises lors de la recherche documentaire et de la présentation orale et afin de voir s'il y a une différence au niveau des acquisitions entre les groupes qui ont suivi une présentation orale assistée par ordinateur ou une explication accompagnant un panneau mural. Leurs résultats sont comparés en vue de pouvoir mettre à l'épreuve les résultats obtenus lors de la première expérimentation à savoir que les TIC seraient plus profitables aux garçons dans leur apprentissage des SVT. Le test est formé de vingt questions à choix multiples (QCM) concernant les thèmes traités par les différents groupes.

L'expérimentation est menée en même temps dans deux classes différentes et a suivi les mêmes modalités de travail. Pour des raisons de clarté et afin d'éviter les répétitions nous allons décrire en même temps les deux expérimentations en soulignant les éléments qui diffèrent entre les deux classes. Nous présentons séparément les résultats d'analyse de chaque classe.

## **Présentation du contexte d'observation**

Le projet se décline en plusieurs étapes. La première étape que nous avons appelée pré-projet permet de lancer le projet ainsi que la problématique, de répartir les élèves en groupes de travail, d'élaborer le plan et de fixer un calendrier de travail. Durant cette étape, les élèves de la classe de EB8/4<sup>ème</sup> ont effectué un rappel rapide, sous forme d'un remue-méninge, du travail de groupe, de la répartition des tâches au sein du groupe ainsi qu'à la prise de parole, à l'échange d'avis et l'écoute de l'autre.

Les élèves de la classe de EB6/6<sup>ème</sup> qui ignorent tout du travail de groupe et de la recherche documentaire ont eu une explication succincte concernant chaque étape à effectuer. Leur travail a nécessité un suivi plus étroit de la part des professeurs.

L'expérimentation pour les deux classes a eu lieu durant quatre semaines entre octobre et novembre 2010 à raison de deux heures de travail hebdomadaire au CDI. La réalisation du projet a nécessité huit séances de travail toutes disciplines confondues.

Comme lors de la première expérimentation, les deux types d'activités, la présentation orale sur Power Point et le panneau mural, se basent sur l'interaction entre pairs et les effets cognitifs de cette interaction mais également sur l'effet engendré par l'utilisation d'un logiciel de PréAO ou du panneau mural sur l'acquisition des connaissances scientifiques. L'expérimentation se déroule en trois phases : un pré-test individuel suivi d'une phase d'entraînement et de manipulation de PowerPoint® ou réalisation d'un panneau mural avec la présentation orale puis finalement le post-test.

La troisième expérimentation s'inscrit également dans le cadre des projets interdisciplinaires menés au CDI en collaboration entre les professeurs de langue française et de SVT. Deux classes

---

<sup>1</sup> Malgré tout le travail effectué, il s'agit toujours de compétences non acquises mais en voie d'acquisition. Le temps consacré à ces compétences est très réduit et les élèves effectuent au maximum deux ou trois présentations orales par année scolaire. Ce qui est insuffisant pour acquérir des compétences aussi complexes.

parallèles de EB6/6<sup>ème</sup> sont choisies. Il s'agit d'un public qui entre au CDI pour la première année et qui est en phase d'initiation.

## **Analyse des résultats**

Comme nous l'avons déjà souligné, ces observations ont eu lieu dans un cadre scolaire non contrôlé par nos soins. Les enseignantes ont continué à travailler comme elles avaient l'habitude de le faire mais en intégrant l'utilisation d'un outil technologique dans la classe expérimentale. Cet outil a été utilisé dans un cadre précis, celui de la présentation orale, afin de permettre aux élèves de restituer des informations. Peut-être serait-il intéressant de reconsidérer la méthode de travail pour voir comment il serait envisageable d'intégrer les TIC en permettant aux élèves de tirer un meilleur profit de toutes les possibilités de son utilisation.

Il est à souligner que les élèves étaient sans cesse déroutés par la différence entre le clavier français présent au CDI et le clavier anglais qu'ils ont l'habitude d'utiliser en salle informatique, chez eux ou dans les cybercafés. L'interface française du logiciel les a également perturbés mais aussi la différence des versions des logiciels entre CDI et salle informatique ou chez eux. La maîtrise des outils de travail, des contenus et de l'approche adoptée a constitué un véritable handicap pour les élèves qui n'ont pas pu surmonter toutes les difficultés rencontrées en un laps de temps si réduit.

A travers les trois expérimentations menées, les TIC semblent avoir le plus profité aux garçons : à tous les tests, les garçons qui ont utilisé Power Point® sont classés premiers par rapport aux filles sauf pour la troisième expérimentation où l'introduction des TIC n'a exercé aucune influence sur les résultats des apprenants. Pour tenter de donner une explication à ce résultat, il nous semble important de souligner l'attrait indéniable que les technologies exercent sur les élèves mais il faut considérer également le rôle joué par les parents. En effet, en dehors de l'école, les jeunes filles n'ont pas un accès facile à l'ordinateur encore moins à Internet et aux cybercafés. Les parents encouragent les garçons à manipuler les ordinateurs mais interdisent aux filles l'accès aux mêmes outils : il faut éviter de correspondre et de chatter avec des garçons et des étrangers...

Nous observons cependant une différence entre les classes qui ont utilisé Power Point® et les autres. Les performances des élèves sont légèrement meilleures dans le cas de l'utilisation de Power Point® mais il ne s'agit pas d'un écart significatif. En même temps, nous observons que ces élèves sont plus enthousiastes dans la réalisation de la tâche et qu'ils sont également plus appliqués. Ils ont également développé des attitudes plus positives quant à leurs performances et la qualité de leur travail.

Il est important de souligner également que dans le cas de la troisième expérimentation nous n'avons obtenu aucun effet en rapport avec l'utilisation des TIC. Probablement cela est-il dû au fait que les apprenants n'ont bénéficié d'aucun entraînement préalable à l'utilisation des technologies, à la recherche documentaire et au travail de groupe. Tout était nouveau et ils ont dû apprendre en situation, sans aucune initiation, dans un laps de temps assez réduit. Malgré leur enthousiasme et leur intérêt, ils n'ont pas pu profiter de leur apprentissage.

A notre sens, plusieurs éléments auraient pu influencer ces résultats moins favorables aux garçons qu'aux filles :

- le nombre de garçons assez élevé par rapport à celui des filles
- il était plus difficile aux garçons de se plier aux exigences de la tâche en si peu de temps
- les élèves n'ont pas eu assez de temps pour l'initiation au travail de groupe, à la recherche documentaire, à la prise de note.

Tous les apprenants qui ont été observés, classes expérimentales et classes témoins, se déclarent favorables à l'utilisation des ordinateurs dans le cadre des activités d'apprentissage. Ils manifestent un intérêt important quant à son intégration aux activités diverses : recherche et restitution d'informations, présentation de compte-rendu, utilisation d'internet et de cédéroms éducatifs... Ils pensent également que l'ordinateur améliore la qualité de leur travail et influence positivement leur apprentissage.

Mais est-ce pour autant suffisant ? Faut-il se baser uniquement sur l'enthousiasme des apprenants pour intégrer les ordinateurs dans le cursus scolaire ? Ou faut-il repenser les pratiques pédagogiques pour un meilleur rendement ? Comme l'a déjà souligné Bibeau, « on ne devrait pas avoir pour projet d'intégrer les technologies de l'information à l'école, mais plutôt de transformer la pratique pédagogique de l'école » (Bibeau, 1999, p. 102). Pour cet auteur, les TIC ne servent à rien si la pédagogie et les pratiques éducatives ne connaissent pas de modifications importantes. Peut-être faut-il commencer par introduire des changements dans les pratiques pédagogiques en insistant davantage sur le travail de groupe, l'autonomie des apprenants, l'utilisation des technologies d'une façon régulière afin de créer des automatismes permettant aux apprenants de focaliser davantage leur attention sur les activités d'apprentissage pour en tirer un maximum de profit et pouvoir ainsi évoluer.

Il est important de souligner que l'objectif de ce travail est de voir dans quelles mesures les TIC peuvent influencer l'apprentissage des élèves et comment les utiliser pour permettre à ces derniers d'évoluer à leur propre rythme pour une meilleure acquisition des compétences. Cela nous pousse à poser la question des compétences disciplinaires, méthodologiques, cognitives, technologique que l'on cherche à développer à travers l'utilisation des TIC et à construire le projet pédagogique en conséquence, tout en sachant qu'il est rare de pouvoir développer les compétences indépendamment les unes des autres mais qu'elles se présentent souvent dans un enchevêtrement qu'il est quasiment impossible de démêler.

Mais de quelles compétences s'agit-il au juste ? Rey distingue trois types de compétences : les « compétences de premier degré » qui sont plutôt « des procédures automatisées ou des routines que le sujet met en œuvre devant des éléments de situation, ou signaux, préétablis » et « les compétences de deuxième degré ou compétences élémentaires, qui exigent du sujet l'interprétation d'une situation nouvelle de façon à choisir la procédure qui convient ». Alors que les « compétences de troisième degré », qu'il appelle également « compétences complexes », exigent « de combiner d'une manière cohérente les procédures de base à partir, là aussi, de la lecture d'une situation nouvelle ».

Pour ce chercheur, les compétences du premier degré sont les plus faciles à faire acquérir aux apprenants et méritent à peine le nom de compétences. Par contre, les compétences des deuxième et troisième degrés sont, et de loin, les plus difficiles à maîtriser parce qu'elles exigent au préalable tout un travail de réflexion (Rey, 2005, p. 236).

Il nous semble donc important de faire acquérir par les apprenants les compétences élémentaires et complexes afin de leur permettre de tirer profit de leur apprentissage surtout que de telles compétences sont plutôt d'ordre interdisciplinaires.

## **Perspectives**

Il nous semble primordial de repenser les méthodes utilisées pour une meilleure intégration des TIC en milieu scolaire. Il ne suffit pas de permettre aux élèves de manipuler les ordinateurs durant une heure de cours hebdomadaire pour prétendre que les TIC sont profitables à leur apprentissage et leur permettent d'évoluer à leur propre rythme : « Il n'existe aucun déterminisme pédagogique des



TIC. Quand elles sont utilisées dans les classes, elles ne sont pas nécessairement porteuses de « nouvelles » pratiques pédagogiques » (Hutte & Tempez, 2007, p. 103). Comme nous l'avons déjà constaté, « les TIC peuvent être un outil puissant permettant à l'enseignant d'envisager la pédagogie dans une perspective différente, novatrice » (Karsenti & Larose, 2001, p. 8), outil novateur à condition qu'il soit utilisé à bon escient.

Pour cette raison, les TIC ne peuvent pas être un objet d'enseignement comme cela est prescrit dans les programmes officiels au Liban. Elles doivent être plutôt au service de la pédagogie. Il nous semble pertinent d'initier un processus de restructuration des curriculums et de repenser les programmes afin de les intégrer efficacement aux pratiques pédagogiques : apprentissage par les tâches pour une meilleure évolution des pratiques scolaires et une « mise à niveau » du point de vue technologique, pédagogique et méthodologique.

Il faut que le changement touche également les programmes de formation de maîtres. Des chercheurs préconisent « que les futurs enseignants soient exposés à des modèles efficaces d'intégration pédagogique des TIC. [...] les compétences *technopédagogiques*<sup>1</sup> sont des compétences transversales qui devraient être acquises par les futurs enseignants dans l'ensemble de leurs activités d'apprentissage, et non dans un seul cours portant sur les technologies » (Karsenti, Savoie-Zajc, Larose, et al., 2001, p. 212). Cette démarche s'applique également aux élèves qui doivent apprendre les TIC en situation, dans le cadre de réalisation de projets interdisciplinaires et non durant les heures de cours consacrées à l'enseignement de l'informatique.

Comme l'ont déjà observé Dubé et Maillot, les jeunes sont en mesure d'acquérir des « habiletés « technologiques » » par leurs propres moyens ou grâce à l'école ou aux copains, il s'agit maintenant pour eux de développer « la capacité de repérer et de trier des informations devenues facilement accessibles » pour pouvoir éventuellement les utiliser à bon escient et à en tirer un profit quelconque (Dubé & Milot, 2001, p. 21).

Il serait également intéressant de généraliser les pratiques d'intégration des TIC à toutes les disciplines afin de soutenir la dynamique de l'enseignement-apprentissage. Le travail de coopération est indispensable avec les autres disciplines surtout l'informatique. Cela permet de choisir les outils les plus pertinents et de permettre ainsi aux apprenants de bien en utiliser les différentes options. Notre objectif n'est pas de permettre aux apprenants de mieux les maîtriser parce qu'il s'agit de techniques faciles à utiliser (Carrier, 1997) mais plutôt d'améliorer leur utilisation dans un contexte pédagogique bien précis, celui des apprentissages.

L'interdisciplinarité permet également de faire face à la contrainte du temps qui pèse sur chaque enseignant. Pour Dieuzeide, « Toute utilisation disciplinaire d'une nouvelle technologie restera d'évidence parcellaire et limitée par rapport à l'ensemble des possibilités qu'elle offre » (Dieuzeide, 1994, p. 149). Afin de surmonter cette contrainte, l'interdisciplinarité permet un emploi du temps plus souple parce qu'il est réparti sur l'ensemble des disciplines concernées : chaque enseignant, en collaboration avec les autres, fournit une tranche horaire de son emploi du temps afin de réaliser en commun un projet basé sur les TIC.

Finalement, il ne faut pas oublier que l'apprentissage est une activité qui s'inscrit dans la durée et qu'il faut du temps aux élèves pour maîtriser toutes les compétences dont ils ont besoin dans le cadre d'activités se basant sur les TIC. Il ne s'agit pas de leur faire acquérir des connaissances qu'ils peuvent facilement trouver mais plutôt des méthodes de travail et des stratégies cognitives et métacognitives plus difficiles à maîtriser. D'où l'importance de penser les curriculums par cycle d'apprentissage et non par année scolaire.

---

<sup>1</sup> En italique dans le texte d'origine.

## Bibliographie

- Bibeau, R. (1999). L'élève "rapaillé." *Association EPI*, (87), 99-117.
- Carrier, J.-P. (1997). Des cédéroms dans le biberon: le multimédia et l'éveil des tout-petits. *Apprendre avec le multimédia. Où en est-on ? Jacques Crinon et Christian Gautellier (sous la dir. de)*, col. Education Active & Société (pp. 61-70). Paris: Retz.
- Dieuzeide, H. (1994). *Les nouvelles technologies, Outils d'enseignement*. Col. Les Repères Pédagogiques. Paris: Nathan Pédagogie.
- Dubé, D., & Milot, L. (2001). Enjeux pédagogiques et administratifs des TIC à l'université. *Les TIC... au cœur des pédagogies universitaires, Diversité des enjeux pédagogiques et administratifs, Thierry Karsenti et François Larose (sous la dir. de)* (pp. 19-29). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Goupil, G., & Lusignan, G. (1993). *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*. Montréal: Gaëtan Morin éditeur.
- Hutte, J., & Tempez, F. (2007). Quand une technique rassurante renforce le sentiment d'efficacité personnelle et le plaisir d'enseigner. *Les TIC au service des élèves du primaire, Philippe Claus (coord.)*, col. Les dossiers de l'ingénierie éducative (pp. 101-106). Paris: SCEREN.
- Karsenti, T., & Larose, F. (2001). Introduction, TIC et pédagogies universitaires, Le principe du juste équilibre. *Les TIC... au cœur des pédagogies universitaires, Diversité des enjeux pédagogiques et administratifs, Thierry Karsenti et François Larose (sous la dir. de)* (pp. 1-17). Montréal: Presses de l'Université du Québec.
- Karsenti, T., Savoie-Zajc, L., Larose, F., & Thibert, G. (2001). TIC : Impact sur la motivation et les attitudes des apprenants. *Les TIC... au cœur des pédagogies universitaires, Diversité des enjeux pédagogiques et administratifs, Thierry Karsenti et François Larose, (sous la dir. de), Préface de Denys Lamontagne* (pp. 209-244). Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Papert, S. (1994). *L'enfant et la machine à connaître, Repenser l'école à l'ère de l'ordinateur, traduit par Etienne Cazin (The Children's Machine : Rethinking School in the Age of the Computer)*. Paris: Dunod.
- Programmes et objectifs de l'enseignement général*. (1997). République libanaise, Ministère de l'Education national, de la Jeunesse et du Sport, Centre de Recherche Pédagogique.
- Rey, B. (2005). La notion de compétence permet-elle de répondre à l'obligation de résultats dans l'enseignement ? *Obligation des résultats en éducation, Evolutions, perspectives et enjeux internationaux, Claude Lessard, Philippe Meirieu (Eds.)*, col. Perspective en Education et Formation (pp. 233-242). Bruxelles: De Boeck Université.