

---

# Repenser la formation des maîtres aux TIC : défis et opportunités

Enrica Piccardo

[enrica.piccardo@utoronto.ca](mailto:enrica.piccardo@utoronto.ca)

UNIVERSITY OF TORONTO

---

## Résumé

*La disponibilité croissante des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans les établissements scolaires ouvre des perspectives intéressantes au niveau de l'enseignement des langues supplémentaires. Plusieurs études confirment la possibilité pour les TIC de contribuer à rendre les apprenants plus impliqués et les cours plus « authentiques » dans la mesure où ceux-ci intègrent des ressources actuelles et pas nécessairement didactisées et favorisent à leur tour une production ciblée de qualité.*

*Beaucoup moins d'études analysent la représentation des TIC qu'ont les enseignants ainsi que leurs besoins — réels ou perçus comme tels — en termes de ressources, d'équipement, de savoir-faire professionnel spécifique. En partant des données issues d'une étude menée auprès d'un échantillon d'enseignants de français langue seconde (FLS) en Ontario, cette contribution vise un double but : faire le point sur les expériences, les attitudes et la perception des enseignants dans le domaine de l'intégration des TIC, et analyser les facteurs qui entravent une intégration pleine et efficace de ces mêmes technologies.*

*Les données ont permis d'élaborer un cadre de référence qui synthétise les besoins des enseignants par rapport aux TIC. Ce cadre sert de point de départ pour interroger la place des TIC dans la formation des maîtres. On s'interroge aussi sur le rôle des TIC dans la formation d'enseignants stratégiques, c'est-à-dire capables de moduler leur agir professionnel en traduisant les principes théoriques dans des choix adaptés aux différents contextes.*

*Mots-clés : technologies de l'information et de la communication (TIC), Français Langue Seconde (FLS), perceptions des enseignants, représentations des enseignants, développement professionnel*

## Abstract

*The growing availability of information and communication technologies (ICT) in schools opens up some interesting perspectives in the domain of*

*additional languages teaching. Several studies confirm that ICT can contribute to making students more engaged and courses more "authentic" as ICT encompass up-to-date resources which have not necessarily been created for learning purposes and in turn foster effective targeted production.*

*Far fewer studies though analyse teachers' representation of ICT and teachers' needs — real of perceived as such — for resources, equipment, specific professional skills and know-how. Moving from data collected through a study conducted on a sample of French as a Second Language (FSL) teachers in Ontario, this contribution pursues a double aim: presenting teachers experiences, attitudes and perceptions as far as ICT integration is concerned, and analyse factors that hinder a full and effective integration of these same ICT in the FSL class.*

*On the basis of the data collected, a reference framework has been elaborated in order to synthesize teachers' needs in relation to ICT. We propose to consider this framework as a starting point to question the role of ICT in teachers' professional development. We also question the role of ICT in the development of strategic teachers, i.e. practitioners able to shape their own professional agency by making theoretically informed principled choices adapted to different contexts.*

*Key words: information and communication technologies (ICT), French as a Second Language (FSL), teachers' perceptions, teachers' representations, professional development*

### ***Raisons de la recherche et situation actuelle***

La recherche éducative sur les TIC et sur leur intégration dans la classe se présente comme un domaine scientifique désormais vaste, structuré et dynamique. L'évolution constante et rapide des technologies employées dans la société et transférées dans les institutions éducatives ou créées pour la classe fournit des stimuli importants pour avancer dans le questionnement et la réflexion.

Ceci est transversal aux différentes disciplines, mais est encore plus évident dans le domaine des langues étrangères ou secondes (Bush, 1997). Depuis l'époque du magnétophone et du magnétoscope, l'intégration des technologies apparaît comme quasiment inhérente à cette discipline. Les langues ayant joué le rôle de fenêtre sur le monde et de discipline éclectique et multicode qui forme à des savoir-faire plutôt qu'à de 'simples' savoirs, à des compétences plutôt qu'à de 'simples' connaissances, leurs affinités électives avec les technologies ont été perçues comme naturelles.

Cette « naturalité » d'intégration des TIC dans la classe de langue a largement contribué à l'avancée de la réflexion sur les processus d'apprentissage et, même si dans une moindre mesure, d'enseignement des langues. Les productions ou les interactions entre apprenants dans un environnement plus ou

moins technologisé ont fait l'objet de nombre d'études et d'observations, la question de recherche étant généralement si et dans quelle mesure les technologies pouvaient améliorer la qualité des cours, la motivation des élèves ou les apprentissages tout court (Cummins, Brown et Sayers, 2007 ; Loveless, DeVoogd et Bohlin, 2001 ; Thorne et Payne, 2005).

Ce qui n'a pas fait l'objet d'attention particulière toutefois est la position des enseignants face aux technologies, même si un intérêt grandissant est percevable (Guichon et Hauck, 2011 ; Hampel, 2006 ; Wang, 2002). En général, le niveau superficiel semble avoir été exploré, notamment la question de savoir si oui ou non les technologies sont intégrées par les enseignants et, le cas échéant, lesquelles, mais le niveau plus profond, à savoir les représentations des enseignants, les raisons pour lesquelles ils préfèrent certaines technologies plutôt que d'autres, a reçu beaucoup moins d'attention. Le manque plus évident a été l'étude de la posture didactique des enseignants face aux TIC, les raisons qui sous-tendent leurs choix méthodologiques. Souvent celles-ci ont été simplement attribuées à une présumée technophobie, ou à l'inverse technophilie, des enseignants (Lam, 2000), à leur plus ou moins grande confiance dans les outils technologiques, ou encore à la plus ou moins vaste disponibilité de ressources tout court. Or, la situation est plus nuancée que cela et mérite une réflexion ciblée.

L'évolution des technologies a été marquée par des phases successives de plus en plus rapprochées, avec toutes les conséquences que cela peut avoir en termes d'implications pédagogiques. Au cours des dernières décennies l'école a essayé de s'approprier les différents médias et outils, souvent en leur attribuant une valeur thaumaturgique dans une démarche 'top down' de médiatisation/technologisation forcée. Après l'introduction du magnétophone et du magnétoscope, on a assisté à la révolution informatique suivie à son tour du multimédia. Mais le tournant le plus puissant a été celui apporté par le Web 2.0 qui a introduit la dimension sociale et collaborative et facilité la création de contenus par les usagers ainsi que celle de communautés virtuelles. L'avancée des technologies s'est répercutée sur l'enseignement car des outils qui avaient été initialement conçus pour le monde du travail ont été intégrés dans la classe avec plus ou moins de succès ou de prise de recul par les décideurs responsables. Ceci a été particulièrement fort dans le cas du tableau blanc interactif (TBI) (Greiffenhagen, 2002), un outil qui a attiré plus d'attention pour son caractère spectaculaire qui semble pouvoir faciliter l'introduction dans la classe de philosophie du Web 2.0 et de son caractère profondément novateur. Le TBI présenterait en fait ces caractéristiques de versatilité, flexibilité, efficacité et de multimédialité/multimodalité qui en feraient un important support à l'action didactique ainsi qu'un facteur de motivation (Cutrim Schmid, 2009 ; Mercer, Warwick, Kershner and Kleine Staarman, 2010 ; Smith, Higgins, Wall et Mil-

ler, 2005 ; Petitgirard, Abry et Brodin, 2011).

Avec le Web 2.0 l'évolution des usages et de la technologie du Web caractérisée par la simplicité et l'interactivité, unie à l'accessibilité et à la diffusion de supports qui se caractérisent par une grande maniabilité, portabilité et facilité de transférer des données, c'est un vrai changement de paradigme dans lequel tout acteur social baigne (Sturm, Kennell, McBride et Kelly, 2009). L'école et les enseignants sont concernés en première ligne, d'autant plus que l'un des effets majeurs du Web 2.0 est une nouvelle conception des dimensions de l'espace et du temps, ainsi que de leur relation.

Face à ces changements radicaux et rapides, les enseignants ont souvent eu une attitude pour le moins prudente (Fuchs, Akbar et Lamy, 2011), pris comme ils le sont entre leur attitude typiquement très ouverte intellectuellement et leur rôle de gardiens et passeurs de la tradition, ce qui a impliqué une intégration lente des technologies dans la classe et cela encore plus lorsqu'il s'agissait d'en faire un usage productif (Gratton, 1998, dans Lam, 2000). De plus, la dimension identitaire joue un rôle fort, comme les enseignants sont confrontés aux caractéristiques de la modernité qui, selon Giddens (1991), prévoit des transitions rapides entre différentes identités, remettant en question les notions d'autorité et de tradition (Burnett, 2011).

Comme pour toute ressource éducative, la technologie demande d'être utilisée à bon escient. Les TIC ont le potentiel de transformer les apprenants de langues en participants actifs du processus d'apprentissage (Huot, Hamers, Lemonnier et Parks, 2009 ; Li et Walsh, 2011), les caractéristiques que nous venons de mentionner, interactivité, collaboration, orientation processus, en constituant la richesse principale. Néanmoins, mobiliser cette richesse pour une utilisation dans la classe requiert le développement de pratiques pédagogiques adaptées, de tâches ciblées ainsi que de ressources appropriées. De plus, afin que tout ce potentiel favorise un engagement fort de la part des étudiants, chaque pratique, tâche et ressource doit être adaptée à l'outil technique choisi (Luke et Britten, 2007).

Le débat sur le potentiel éducatif des TIC a été ravivé par l'introduction du TBI dans les classes (Higgins et al., 2007). Cette introduction de la part des décideurs institutionnels a souvent suivi des dynamiques déjà observées pour l'introduction de technologies plus 'anciennes', à savoir un processus du haut vers le bas où l'outil est censé pouvoir augmenter la motivation et améliorer l'enseignement de façon quasi automatique. Une telle vision ne prend évidemment pas en considération le rôle fondamental des enseignants dans ce processus.

Notre étude se situe dans ce domaine, le but étant d'analyser les représentations des TIC qu'ont les enseignants ainsi que leurs besoins — vrais ou perçus comme tels — en termes de ressources, d'équipement, et de savoir-faire profes-

sionnel spécifique. En partant d'une interrogation sur l'intégration du TBI, nous avons élargi notre questionnement pour faire le point sur les expériences, les attitudes et la perception des enseignants de langues dans le domaine de l'intégration des TIC et analyser les facteurs qui entravent une intégration pleine et efficace de ces mêmes technologies.

### ***Déroulement/description de la recherche***

La recherche qui a fourni les données à partir desquelles nous développerons notre analyse a employé une approche mixte (Caracelli et Greene, 1997 ; Howe, 1992), avec utilisation aussi bien de méthodes quantitatives que qualitatives de recueil et d'analyse de données. Notre travail se focalise prioritairement sur les enseignants de français langue seconde (FLS) opérant dans des écoles anglophones de la région de Toronto.

Dans une première phase, nous avons développé une enquête en ligne visant à identifier des facteurs clés dans la perception et l'utilisation des TIC de la part des enseignants. Cette enquête a permis d'avoir un premier coup d'œil sur les attitudes, expériences et perceptions des enseignants de FLS envers les TIC. Par la suite, cinq groupes de discussion ont permis d'affiner les résultats de l'enquête et d'explorer plus en profondeur les thèmes touchés dans les réponses.

L'enquête en ligne comprenait 12 entre questions subdivisées en deux sections, l'une ciblant le profil des enseignants, l'autre visant leurs expériences avec les TIC en général et leurs perceptions au sujet des technologies numériques dans l'enseignement du FLS en particulier. Les questions comprenaient des formats différents, à savoir questions à choix multiple (trois), suivies ou pas par un item ouvert (quatre), questions qui prévoyaient une réponse sur une échelle de Lickert (trois) et questions qui prévoyaient une réponse ouverte uniquement (deux). Les groupes de discussion s'appuyaient sur des questions de type semi-structuré à propos des croyances des enseignants, de leurs expériences avec les TIC ainsi que de leurs perceptions de l'utilisation des technologies dans l'enseignement du FLS. Chaque groupe de discussion a duré une heure, et la discussion a été enregistrée et transcrite. Les transcriptions ont été codées et analysées en fonction de leur contenu thématique à l'aide du logiciel d'analyse qualitative NVivo9.

Les participants ont été sélectionnés de manière ciblée (Teddlie et Yu, 2007). Nous avons veillé à ce qu'un certain nombre d'écoles bien équipées du point de vue technologique soient représentées et aussi que notre échantillon soit représentatif des différents degrés de scolarité (école élémentaire et école secondaire). L'exigence était un bon niveau d'expérience des TIC et/ou du FSL. Parmi les enseignants qui ont rempli le questionnaire il y avait donc aussi quelques participants d'autres disciplines, même si les enseignants de

FLS étaient la majorité, compte tenu de la nature des questions posées.

Une invitation à compléter le questionnaire en ligne a été distribuée à environ 200 participants potentiels. Les participants qui ont répondu, 32 au total, ont complété le questionnaire entre le 27 avril et le 10 mai 2011. Les tableaux ci-dessous indiquent le niveau scolaire d'enseignement des participants (Tableau 1), leur contexte d'enseignement (Tableau 2) et leur expérience d'enseignement (Tableau 3).

**TABLEAU 1**

Niveaux d'enseignement des participants

Niveaux	Réponse %	Réponse n.
Secondaire	53%	17
Intermédiaire (7ème et 8ème)	34%	11
Élémentaire (4ème à 6ème)	13%	4

**TABLEAU 2**

Contexte d'enseignement des participants

Contexte actuel d'enseignement	Réponse %	Réponse n.
Français de base	87.1%	27
Français renforcé	19.4%	6
Immersion (précoce, moyenne, tardive)	22.6%	7
Enseignant de discipline non linguistique	19.4%	6
Enseignant d'informatique/média	6.5%	2
Autre	12.9%	4

**TABLEAU 3**

Expérience d'enseignement des participants

Années d'expérience dans l'enseignement	Réponse %	Réponse n.
1–3 ans	6.3%	2
4–8 ans	18.8%	6
8–15 ans	50.0%	16
Plus de 15 ans	25.0%	8

Pour ce qui est des groupes de discussions, quinze enseignants au total ont participé. Ils constituaient un échantillon représentatif du programme de français de base. Deux groupes étaient constitués d'enseignants du secondaire (sept enseignants au total) et trois d'enseignants du primaire (huit enseignants

au total). Mis à part un enseignant qui exerçait dans un établissement privé pour garçons, tous les participants étaient à l'école publique.

### *Analyse des données*

Compte tenu du nombre réduit des participants, les données recueillies au travers de l'enquête ne sont pas présentées comme le résultat d'une recherche généralisable en soi, mais plutôt ils ont été utilisés pour affiner les questions posées lors des groupes de discussion et pour découvrir des aspects spécifiques qui méritent une recherche ultérieure. Nous considérons cette recherche comme une étude de cas, qui méritera d'être élargie et structurée sur le plan des intervenant pour pouvoir isoler et analyser la variable « contexte » et son rôle. Nous avons consolidé les données des deux parties de l'étude autour de six thèmes capables de résumer les forces et les faiblesses associées à l'intégration des TIC que nous allons regarder de plus près ci-dessous.

Les deux premiers thèmes étaient *diversité d'expérience et d'attitudes des enseignants par rapport aux TIC* et *diversité d'accès aux TIC*.

Si nous considérons que la majorité des écoles n'étaient pas idéales pour l'intégration des technologies (équipement inadéquat, expérience et expertise limitées des enseignants), il est d'autant plus intéressant de remarquer que tout le monde avait utilisé les technologies et que la grande majorité les utilisait régulièrement (48%) ou souvent (22%).

Mais quel type de technologies les enseignants utilisent-ils dans leurs classes ? Nos données font état d'un usage très diversifié (les participants pouvaient évidemment cocher plusieurs cases). L'usage de l'ordinateur ne se limite pas au traitement de texte (81%) ou au visionnement d'images fixes ou vidéo (77%), mais s'étend à l'utilisation de Powerpoint par les étudiants (71% qui se rajoutent aux 58% de l'emploi de Powerpoint par les enseignants) ainsi que de la toile comme ressource pour activités (de grammaire/lexique 48%, d'écoute 36%, jeux 39%) et projets (87%). L'usage limité du TBI (26%) a été expliqué par la suite par le manque de disponibilité de l'outil, car les quelques enseignants qui avaient accès à cette ressource étaient très satisfaits de son utilisation. Ils allaient jusqu'à dire qu'une fois qu'ils s'étaient familiarisés avec l'outil, ils ne cessaient plus de trouver de nouvelles manières de l'incorporer dans leur pratique pédagogique. Toutefois les participants ont signalé que l'accès très réduit aux machines et aux logiciels constitue une barrière car cela les empêche aussi d'envisager les manières d'intégrer les TIC dans leur pratique pédagogique, et cela surtout par manque d'occasions d'expérimentation. À leur avis il y a besoin de plus de ressources pour promouvoir les TIC dans l'enseignement du FLS. Voilà comment un des participants a synthétisé ce sentiment partagé :

We need access to the physical equipment to make it happen. I think we are

creative enough that if we had regular and reliable access to the equipment we could come up with some pretty neat stuff to do.

[Nous avons besoin d'avoir accès aux outils pour que ça marche. Je crois que nous sommes suffisamment créatifs pour pouvoir sortir quelque chose de vraiment bon si seulement nous avions accès régulièrement et sans problèmes aux outils technologiques.]

Cette frustration est particulièrement accentuée lorsqu'il est question du français de base, où les enseignants doivent constamment se déplacer faute d'avoir leur propre salle de cours (Lapkin, MacFarlane et Vandergrift, 2006) :

Booking the computer lab — we tried a system where the rotary teachers go a day in the lab out of every schedule, but let's face it, the Core teachers dominate the lab and I can never get a class in there. It's booked three months in advance.

[Réserver le labo — nous avons mis en place un système où les enseignants à tour de rôle vont au labo une journée par horaire, mais soyons honnêtes, les enseignants principaux dominent le labo et moi je n'arrive jamais à y aller avec mes classes. Il est réservé trois mois à l'avance.]

Tournons-nous maintenant vers le thème 3, *l'impact des TIC sur l'apprentissage et l'engagement des apprenants*. La conviction que les TIC sont un facteur de motivation puissant pour l'apprentissage du français était partagée par la vaste majorité des participants. Ce qu'ils soulignaient était, de la part des apprenants, le sentiment d'avoir un public cible, ce qui donnait plus de sens aux tâches d'apprentissage et poussait les étudiant à s'engager davantage. Ceci confirme les études qui voient dans le contrôle des pairs un facteur de motivation possible (Elliot, 2009 ; Elliot, Huftan, Ilushin et Willis, 2005). La possibilité de devenir créateurs d'informations et de connaissances au lieu de n'être que de purs consommateurs était aussi citée par les enseignants comme facteur de grande motivation avec l'interactivité poussée des TIC de dernière génération.

If you want to see a dramatic difference in student motivation, you tell them 'don't make a dialogue, make a movie of it' and the amount of time that these kids [put into it], it's unbelievable. It's a technology shift.

[Si vous voulez voir une différence spectaculaire dans la motivation d'un étudiant, dites-lui "ne fais pas un dialogue, fais un film de ça" et la quantité de temps que ces gamins [y investissent] est incroyable. C'est une révolution technologique.]

If you do what they are interested in, like I teach them how to make websites with coding . . . if you told them to do anything like this in French, with French grammar, they wouldn't do a thing, but because it is websites and they are so interested, they spend hours and hours just fiddling

[Si vous faites ce à quoi ils s'intéressent, comme par exemple moi je leur apprends à faire des sites web avec du codage . . . si vous leur disiez de faire

quelque chose comme ça en français, avec la grammaire française, ils ne feraient rien, mais comme c'est des sites web et ils sont tellement intéressés qu'ils passent des heures et des heures à trafiquer]

La disponibilité du TBI semble galvaniser ces phénomènes et changer le type de ressources vers lesquelles les enseignants se tournent. Les enseignants ne se limitent pas non plus aux logiciels spécifiques du TBI mais utilisent de façon créative les logiciels courants qui leur sont familiers. Néanmoins, dans le domaine du FSL, les enseignants dénonçaient le TBI comme non « French-friendly » dans le sens que dans les sites TBI dédiés il était impossible de trouver des cours de français déjà disponibles comme c'était le cas par exemple pour les maths. Finalement, les enseignants semblaient bien percevoir certains risques liés aux TIC. Par exemple celui d'une banalisation des TIC une fois la phase de 'lune de miel' terminée, ou encore qu'elles soient vues comme un simple outil où les élèves pourraient retrouver les cours qu'ils n'auraient donc aucun scrupule à manquer.

Le quatrième thème de notre liste, celui concernant la vaste *disponibilité de ressources authentiques*, marque une sorte de changement de paradigme de la part des enseignants, une conscience accrue de la possibilité d'intégrer une dimension forte d'authenticité dans leurs cours avec par conséquent une critique sévère des sites des maisons d'éditions. Même si nombre d'enseignants se montraient préoccupés du niveau de difficulté linguistique du matériel disponible sur la toile, le potentiel lié à l'authenticité apparaissait comme capital ainsi que la composante culturelle :

I am teaching l'Étranger by Albert Camus, and I've been able to use Google Earth to call up the earth . . . pull it right into Algeria and show a neighbourhood in Algeria. It's a really cool use of technology

[Moi, j'enseigne l'Étranger d'Albert Camus et j'ai été capable d'utiliser Google Earth pour cibler la planète. . . focaliser directement sur l'Algérie et montrer un endroit précis/un quartier en Algérie. C'est vraiment un emploi chouette de la technologie.]

Mais les enseignants semblent aller au-delà de tout ça. Ils sont conscients que la dimension d'interactivité caractérise le passage au Web 2.0 et que cela est en ligne avec l'usage que les étudiants font des TIC en dehors de la salle de classe

I like it because it allows me to take my class from a Web 1.0 structure to a Web 2.0 structure, where students are evaluating each other's work in a community structure that I am not necessarily a part of, but just monitoring. I am trying to push my evaluation into them commenting on each other's work as well.

[Je l'aime parce qu'il me permet d'amener ma classe d'une structure de Web 1.0 à une de Web 2.0, où les étudiants évaluent réciproquement leurs travaux dans une structure communautaire dont je ne fais pas nécessairement partie

mais que je supervise. Je suis aussi en train d'insérer mes évaluations en commentant sur leurs travaux.]

Cela correspond à notre cinquième thème sur la liste, *l'utilisation des médias sociaux dans la classe*. L'interactivité des médias sociaux a changé les possibilités d'interaction des élèves entre eux/elles et avec l'enseignant. L'envie d'exploiter le potentiel d'une telle interactivité est tellement forte que certains enseignants seraient prêts à se passer des consignes de l'ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, notamment l'interdiction de Facebook.<sup>1</sup>

Les téléphones intelligents trouvent leur place aussi, même si les enseignants dénoncent le manque d'applications spécifiques au domaine de l'éducation.

Dans cette panoplie d'outils on est confronté à un problème fondamental qui nous amène au dernier point sur notre liste, la question du *soutien à l'intégration du numérique*, un thème très sensible qui tenait à cœur aux participants. Les enseignants les plus technologisés se sentaient encore comme des pionniers ou pire comme des professionnels qui doivent se battre contre des résistances ou des idées reçues :

There is hesitancy moving into, not necessarily the Internet, but the social media component of communication technologies in the classroom. I am astounded that there is still a lot of debate and arguing against it, as if social media is going to go away ... I think teachers are generally the last segment of the population to buy into any technology movement ... There are other factors involved in that integration, but the attitudes are also there. As if teachers see technologies as anti-intellectual

[On hésite à intégrer dans la classe pas nécessairement Internet mais la composante médias sociaux des technologies de l'information. Je suis sidéré qu'il y ait encore beaucoup de débats, voire des disputes, à ce sujet, comme si les médias sociaux devaient disparaître. . . Je crois que les enseignants sont souvent la dernière catégorie de personnes à se lancer dans tout mouvement technologique. . . Il y a d'autres facteurs impliqués dans cette intégration certes, mais il est aussi question d'attitudes. Comme si les enseignants considéraient les technologies comme anti-intellectuelles.]

I was told two years ago that I could not post my French marks on the internet because the French teachers were afraid and the department head was afraid ; but in the [business class that I teach] I was allowed to. Other teachers are afraid if you are doing something novel with technology and they put roadblocks in your way, especially department heads and administration

---

<sup>1</sup>Il s'agit de la Recommandation professionnelle *Utilisation des moyens de communication électronique et des médias sociaux*, rédigée par l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario. Cette recommandation était publiée sur le site de l'Ordre au moment de l'étude à partir de la page [www.oct.ca/fr-ca/resources/categories/professional-advisories](http://www.oct.ca/fr-ca/resources/categories/professional-advisories). Bien que toujours affiché, le lien n'est plus actif.

[Il y a deux ans on m'a dit que je ne pouvais pas afficher mes notes de français sur Internet car les enseignants de français avaient peur et le département avait peur ; mais dans la [classe d'économie que j'enseigne] cela était permis. D'autres enseignants ont peur si on fait quelque chose de nouveau avec les technologies et ils te mettent des bâtons dans les roues, en particulier les chefs de département et l'administration.]

Le soutien des chefs de département et de l'administration apparaît donc comme essentiel, d'autant plus que les cas de veto de la part de certaines institutions n'ont pas manqué (l'interdiction de Facebook mentionnée plus haut n'étant pas la seule). La majorité des participants a exprimé un grand désir de participer à des actions de développement professionnel visant l'intégration des TIC, d'autant plus qu'ils ont souligné leur manque de temps (et parfois d'idées). Ils avaient une idée assez claire du modèle de formation qu'ils envisageaient.

I find creativity is a barrier, I don't come up with all these great ideas on my own. There's not enough professional development, or not enough interaction  
[Je trouve que la créativité est une barrière, je n'ai pas toutes ces grandes idées. Il n'y a pas assez de formation professionnelle, ni assez d'interaction.]

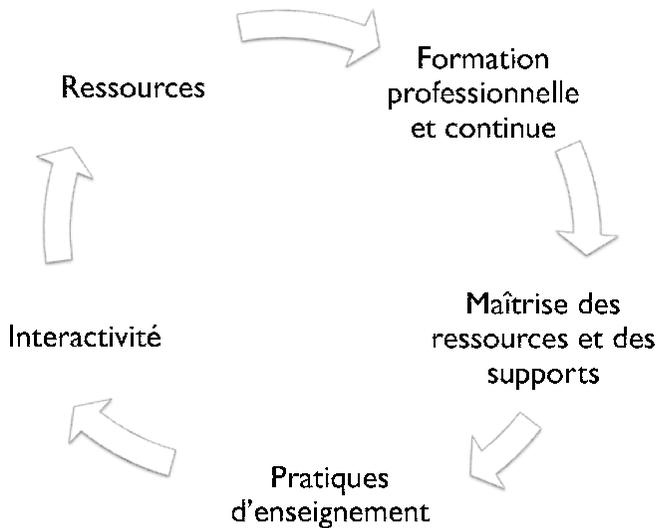
I would just like to learn more as a teacher. Every year, I feel I am further behind and am catching up so much . . . there is a lot of information on the internet, but we don't have all the resources. I am trying to find online exercises, and I am digging, and I do have a few sites I like. But I think we should have more PD time to locate and develop resources. I would like communication with other teachers rather than watching speakers when I go to PD.

[Je voudrais simplement apprendre davantage en tant qu'enseignant. Chaque année, j'ai l'impression que je suis encore plus en retard et que j'ai tellement à rattraper. . . il y a beaucoup d'informations sur Internet, mais nous ne disposons pas de toutes les ressources. Je suis en train de chercher des exercices en ligne, et j'avance dans ma recherche et j'ai quelques sites que j'aime. Mais je pense que nous devrions disposer de plus de temps de formation pour trouver et développer des ressources. J'aimerais communiquer avec d'autres enseignants quand je fais des formations plutôt que d'écouter un conférencier.]

Le modèle souhaité est celui de la mise en commun d'expériences entre pairs et de la connaissance distribuée, en opposition à l'intervention du haut vers le bas de la part d'un expert. Les enseignants ont manifesté une envie considérable d'élargir leurs connaissances sur et leur compréhension de la manière d'intégrer les TIC dans le quotidien de leur travail.

### ***Vers un cadre de référence des besoins***

Les résultats de l'étude nous ont permis de dresser un cadre de référence des besoins des enseignants, structuré autour de cinq questions fondamentales touchant les cinq domaines présentés dans la figure 1.

**FIGURE 1**

Cadre de référence des besoins des enseignants

Nous allons les résumer par la suite en tâchant de souligner les points fondamentaux du point de vue de la formation.

### **Formation professionnelle et continue**

Matériel ciblé pour l'intégration des TIC dans la classe de FLS, y compris des modules de formation en ligne ; kit de ressources. Ce point recoupe en partie celui de la pratique d'enseignement, ainsi que celui des modalités de formation dont nous avons parlé dans notre analyse.

### **Maîtrise des ressources et des supports disponibles**

Accès aux outils numériques (comme TBI, salles informatiques, ordinateurs portables, etc.) et soutien dans l'usage ; accès à Internet ; des ressources compatibles avec l'évolution des technologies, y compris pour tablettes et supports portatifs ; des icônes dans les manuels indiquant s'il est possible d'intégrer les TIC et comment.

### **Pratiques d'enseignement**

Stratégies d'enseignement pour intégrer des ressources en ligne non éducatives (telles que des journaux ou des sites culturels francophones) dans la pratique de classes avec idées et indications opérationnelles flexibles et modulables ; suggestions de tâches finales de type actionnel qui permettent une évaluation

des activités communicative en réception, production et interaction aussi bien à l'écrit qu'à l'oral ; suggestions de tâches qui permettent une évaluation formative et sommative.

### **Interactivité**

Possibilité d'accéder à, de modérer, revoir, commenter, donner de la rétroaction sur et éventuellement de télécharger/imprimer les contenus créés par les apprenants ; possibilité de créer, modifier et sauvegarder en ligne les cours et les tâches d'apprentissage ; capacité de contrôler la sécurité et la confidentialité des contenus générés par les apprenants.

### **Ressources**

Matériel à la fois ciblé pour le FLS et à jour. Des sections dédiées dans des sites d'accompagnement aux manuels offrant des séances de cours et des savoir-faire spécifiques avec guidage sur l'intégration des contenus en ligne dans les tâches d'apprentissage. ; matériel téléchargeable pour TBI avec fiches pour plusieurs niveaux ; sites web créés ou adaptés sur mesure par les enseignants polyfonctionnels (banque de ressources, lieu de communication avec les parents) ; matériel sur le web qui se prête à une utilisation avec ou sans les supports multimédias.

Le cadre que nous avons dressé est complété par les besoins correspondant des élèves dans les cinq domaines ci-dessus. Il s'agit par ailleurs encore une fois des représentations que les enseignants ont des besoins des élèves car nous n'avons pas enquêté auprès de ce public cible. Les remarques, qui ne sont pas incluses dans cet article faute d'espace, permettent de mieux comprendre la vision des enseignants et leur position.

### ***Conclusion et considérations sur la formation***

Pouvoir donner la parole aux enseignants en matière d'intégration des TIC nous a motivées dans notre étude, d'autant que très souvent les outils sont parachutés dans les classes par l'institution qui agit sous l'effet des pressions de la société et même parfois sous l'emprise de modes éducatives sans que les acteurs intéressés n'aient eu la moindre possibilité d'influencer ces choix (Cuban, 2001).

Le premier concept qui apparaît est celui de flexibilité. La facilité et la liberté de créer et faire créer que les TIC offrent, alliées au niveau de qualité et à la richesse codique et technique des produits ainsi qu'à leurs portabilité et leur visibilité semble très libératrice pour les enseignants, une fois que la peur de se lancer a été dépassée. La position de créateurs de contenus et de facilitateurs de création de contenus devient donc une autre notion clé qui les

pousse à reconsidérer leur discipline d'enseignement et, dans le cas du FLS, à la resituer dans le contexte réel avec tout ce que cela implique en termes d'authenticité et de dynamisme linguistique et culturel.

À son tour, la posture des enseignants est perçue plus que jamais comme fondamentale en termes de modelage : la collaboration et l'échange entre enseignants et apprenants et entre apprenants entre eux/elles se situe dans l'optique d'une communauté de pratique qui opère dans la classe et en-dehors en rompant le lien spatio-temporel de l'enseignement/apprentissage classique. La vie scolaire et la vie réelle sont rapprochées, les différences estompées, non seulement en termes d'espace/temps mais aussi de modalités de communication, de socialisation et d'apprentissage. Par ailleurs, ceci est un des points plus sensibles de toute la réflexion. Il s'agit d'un aspect ambivalent, un facteur qui implique forcément des déséquilibres, et des rééquilibres, qui doivent être explorés par les enseignants.

Le concept de modelage s'applique aussi à la manière dont les enseignants souhaitent se former aux TIC, à travers un apprentissage partagé de type constructiviste qui leur permette l'acquisition de savoir-faire mais surtout qui les aide à réfléchir aux implications de ces savoir-faire. Enfin, la perception claire et lucide que les enseignants semblent avoir des TIC — en soulignant que leur présence ne suffira pas à elle seule à motiver les élèves, mais que c'est la dimension pédagogique qui doit primer — nous aide à réfléchir à l'importance de repenser la place des TIC dans la formation et d'en faire un levier fort de changement.

Le potentiel de transformation des TIC est certes considérable, mais les défis à relever pour mettre en place une formation telle que celle souhaitée par les enseignants restent eux aussi de taille. Néanmoins, les TIC pourraient devenir le prisme à travers lequel injecter dans la formation les apports de la théorie de la complexité (Larsen-Freeman, 2011), une des plus prometteuses pour le futur de l'enseignement des langues. Cette théorie souligne la nature ouverte et dynamique des systèmes, en particulier le système langue, mais aussi, dans notre cas, le groupe en formation ou la classe qui constituent eux aussi des systèmes. La vision qui est propre à la théorie de la complexité nous apparaît comme particulièrement adaptée à l'analyse de l'intégration des TIC. du fait de la nécessité de rompre des équilibres pour construire ses connaissances à travers des parcours qui se dessinent au fur et à mesure ; et cette nécessité à son tour exerce une rétroaction sur ces mêmes parcours en les poussant vers de nouveaux équilibres. Tout cela est très cohérent avec la théorie systémique.

Une réflexion sur l'intégration des TIC dans la vision que les participants à notre étude ont souhaitée nous amène à considérer comme indispensable la formation des futurs enseignants à une vision dynamique des langues, des apprentissages et des apprenants mêmes avec toutes leurs différences indivi-

duelles et culturelles. Elle nous pousse à saisir toute la valeur de disposer dans nos écoles d'enseignants stratégiques (Tardif, 1992), de « stratèges de la complexité » (Piccardo, 2010) pour faire face aux futures, imprévisibles, évolutions technologiques. Un choix de fond s'impose : faire du TBI un bel objet technologique dans la classe ou en faire un pivot d'innovation dans la formation des enseignants de langue.

### Références

- Burnett, C. 2011. Pre-service teachers' digital literacy practices : exploring contingency in identity and digital literacy in and out of educational contexts. *Language and Education* 25, p. 433–449.
- Bush, M.D. 1997. Introduction : Technology-enhanced language learning. Dans M.D. Bush et R.M. Terry (dir.), *Technology-enhanced language learning*. Lincolnwood, IL, National Textbook Company, p. xi–xviii.
- Caracelli, V.J. et J.C. Greene. 1997. Crafting mixed-method evaluation designs. Dans J.C. Greene et V.J. Caracelli (dir.), *Advances in mixed-method evaluation : The challenges and benefits of integrating diverse paradigms*. San Francisco, Jossey-Bass, p. 19–32.
- Cuban, L. 2001. *Oversold and underused : Computers in the classroom*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Cummins, J., K. Brown et D. Sayers. 2007. *Literacy, technology, and diversity : Teaching for success in changing times*. Boston, Allyn et Bacon.
- Cutrim Schmid, E. 2009. The pedagogical potential of interactive whiteboards 2.0. Dans M. Thomas (dir.), *The handbook of research on Web 2.0 and second language learning*. Hershey, PA, IGI Global, p. 491–505.
- Elliott, J. 2009. La motivation des élèves : le rôle des facteurs sociaux, *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 50, p. 113–123. Disponible à : [ries.revues.org/525](http://ries.revues.org/525). Récupéré le 15 septembre 2012.
- Elliott J., N. Hufton, L. Illushin et W. Willis. 2005. *Motivation, engagement and educational performance*. London, Palgrave Press.
- Fuchs, C., F. Akbar et M.-N. Lamy. 2011. Technology use in an adult intensive English program — Issues and challenges. Communication présenté au congrès annuel CALICO (Computer Assisted Language Instruction Consortium), Vancouver. Disponible à : [calico.org/Podcasts2011/Fri/Calico2011FuchsAkbarLamy.pdf](http://calico.org/Podcasts2011/Fri/Calico2011FuchsAkbarLamy.pdf).
- Giddens, A. 1991. *Modernity and self : Identity, self and society in the late modern age*. Cambridge, Polity Press.
- Guichon, N. et M. Hauck. 2011. Teacher education research in CALL and CMC : More in demand than ever. *ReCALL*, 23, p. 187–199.
- Greiffenhagen C. 2002. Out of the office into the school : Electronic whiteboards for education. *Programming Research Group Technical Report TR-16-00*. Centre for Requirements and Foundations, Oxford University Computing Laboratory. Disponible à : [www.academia.edu/283191/Out\\_of\\_the\\_office\\_into\\_the\\_school\\_electronic\\_whiteboards\\_for\\_education](http://www.academia.edu/283191/Out_of_the_office_into_the_school_electronic_whiteboards_for_education).

- Hampel, R. 2006. Rethinking task design for the digital age : A framework for language teaching and learning in a synchronous online environment. *ReCALL*, 18, p. 105–121.
- Higgins, S., G. Beauchamp et D. Miller. 2007. Reviewing the literature on interactive whiteboards. *Learning, Media and Technology*, 32, p. 213–225.
- Howe, K.R. 1992. Getting over the quantitative-qualitative debate. *American Journal of Education*, 100, p. 236–256.
- Huot, D., J. Hamers, F.H. Lemonnier et S. Parks. 2009. *Les technologies de l'information et de la communication (TIC) à l'école secondaire*. Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- Lam, Y. 2000. Technophilia vs. technophobia : A preliminary look at why second-language teachers do or do not use technology in their classrooms. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 56, p. 389–420.
- Lapkin, S., A. MacFarlane et L. Vandergrift. 2006. *Teaching French as a second language in Canada : FSL teachers' perspectives*. Ottawa, Canadian Teachers' Federation, Canadian Association of Second Language Teachers, Canadian Association of Immersion Teachers.
- Larsen-Freeman, D. 2011. A complexity theory approach to second language development/acquisition. Dans D. Atkinson (dir.), *Alternative approaches to second language acquisition*. New York, Routledge, p. 48–72.
- Li, L. et S. Walsh. 2011. Technology uptake in Chinese EFL classes. *Language Teaching Research*, 15, p. 99–125.
- Loveless, A., G.L. DeVoogd et R.M. Bohlin. 2001. Something old, something new . . . Is pedagogy affected by ICT ? Dans A. Loveless and V. Ellis (dir.), *ICT, pedagogy and the curriculum*. London, Routledge Falmer, pp. 63–83.
- Luke, C. et J. Britten. 2007. The expanding role of technology in foreign language teacher education programs. *CALICO Journal*, 24, p. 253–267.
- Mercer, N., P. Warwick, R. Kershner et J. Kleine Staarman. 2010. Can the interactive whiteboard help to provide 'dialogic space' for children's collaborative activity ? *Language and Education*, 24, p. 367–384.
- Petitgirard, Y., D. Abry et E. Brodin. 2011. *Le tableau blanc interactif*. Paris, Clé International.
- Piccardo, E. 2010. L'enseignant un stratège de la complexité : quelles perspectives pour la formation ? Dans G. Baillat, D. Niclot et D. Ulma (dir.), *La formation des enseignants en Europe : approche comparative*. Bruxelles : de Boeck, p. 79–98.
- Smith, H.J., S. Higgins, K. Wall et J. Miller. 2005. Interactive whiteboards : Boon or bandwagon ? A critical review of the literature. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21, p. 91–101.
- Sturm, M., T. Kennell, R. McBride et M. Kelly, M. 2009. The pedagogical implications of Web 2.0. Dans M. Thomas (dir.), *Handbook of research on Web 2.0 and second language learning*. Hershey, PA : Information Science Reference, p. 367–384.
- Tardif, J. 1992. *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal, Éditions logiques.

- Teddlie, C. et F. Yu. 2007. Mixed methods sampling : A typology with examples. *Journal of Mixed Methods Research*, 1, p. 77–100.
- Thorne, S.L. et J.S. Payne. 2005. Evolutionary trajectories, internet-mediated expression, and language education. *CALICO*, 22, p. 371–397.
- Wang, Y. 2002. When technology meets beliefs : Preservice teachers' perception of the teacher's role in the classroom with computers. *Journal of Research on Technology in Education*, 35, p. 150–161.

## ***Annexe A :*** ***Questionnaire en ligne***

### **Section one : Teacher background information**

The first portion of the survey includes six short questions about your background and current teaching context.

How many years have you been teaching ?

- 1–3
- 4–8
- 8–15
- over 15

What kind of pre-service teacher training have you completed ?

- BA+ consecutive teacher education
- Concurrent teacher education
- Master of Teaching
- Other (Please specify) : \_\_\_\_\_

What subjects did you specialize in (What are your teachables) ?

If you have experience teaching abroad, please tell us where and explain the teaching context.

What is your current teaching context ?

- Grade
- Level
- Panel

Please tell us which program are you currently teaching in ?

- Core French
- Extended French
- Immersion (early, middle, late)

- Subject area teacher
- Itinerant teacher
- Teacher librarian
- Computer/media lab teacher

## Section 2 : Experience with technologies

This portion of the survey is designed to gather background information about teachers' perceptions about the use of digital technology tools for teaching and learning.

The kinds of technologies that we are referring to mean computer-assisted technologies, both hardware and software used with or on computers. There are six questions in this portion of the survey.

Do you use digital technologies in your teaching practice ?

Yes, I use technologies regularly.

Yes, I sometimes use technologies in my classroom.

Yes, I seldom use technologies in my classroom.

No, I have never used technologies in my classroom.

No, I have never used technologies in my classroom but I would like to start.

Please identify below how you integrate/make use of technology in your FSL classes (i.e. Core French, Extended, Immersion) by clicking on the following below which apply to your classroom :

- Wordprocessing
- Student completion of grammar and vocabulary exercises online
- Student completion of grammar and vocabulary exercises prepared with a software such as Hot Potatoes
- Teacher PowerPoint presentation
- Student PowerPoint presentation
- Online listening comprehension activities
- Students searching of Websites to complete research projects
- Online games
- Games on software
- To show video clips or to play music (such as Youtube videos)
- Smartboard
- Other (please specify)

Do you have access to a Smartboard to support your teaching ?

Yes

No

If yes, please describe how often and in what ways you use the smartboard.

We are interested in learning about barriers you perceive in using technologies in your teaching practice.

Please indicate the extent to which you agree with the following statements.

Strongly disagree      Disagree      Agree      Strongly agree      N/A

I don't think digital technologies are useful in my classroom

I don't feel confident using technology tools in my teaching practice

I am afraid of wasting teaching time by using technologies

My school is not sufficiently equipped to support my use of technology tools in the classroom

I find it difficult to access technology equipment in my school

I do not have access to software programs that relate to teaching FSL

2. We are interested in learning about how you may have used technology tools in your classroom.

Please indicate the extent to which you have used the following equipment in your current teaching practice

Strongly disagree      Disagree      Agree      Strongly agree      N/A

computers for students (one each or one per pair)

one computer with LCD projector in your classroom

one computer without LCD projector in your classroom

only a personal computer (or one you can use in the teachers' lounge or department office)

smartboard/interactive board

If you have used technologies in your teaching practice, we are interested in why you have chosen to do so.

Please indicate the extent to which you agree with the following statements.

Strongly disagree      Disagree      Agree      Strongly agree      N/A

I think that technology can increase students' motivation

I think that through technology we can access more updated and more suitable materials

I think that I can better plan and structure my courses

Technology helps me keep track of what I am doing

Technology allows different kinds of activities and tasks

Other

### ***Annexe B :***

#### ***Questions semi-structurées pour les groupes de discussion***

Thematic topics and one sample question per theme :

1. Experience with technologies
  - 1.1 When did you start using technologies ?
2. Access to technology
  - 2.1 Do you have a complete multimedia set in your classroom ?
3. Attitude/perception/beliefs
  - 3.1 Do you think that using technologies can change your way of teaching ?
4. Pedagogical implications
  - 4.1 How do you generally integrate technology to your practice ?
5. Issues and challenges
  - 5.1 What are the major problems related to your use of technology ?
6. Language and technology
  - 6.1 Is there any specific impact of technology on second language learning ?
7. Types of technologies
  - 7.1 Do you see any specific potential in the use of a Smartboard/ interactive board ?

8. Support, materials, examples
  - 8.1 Do you think getting some ready-made support would foster or hinder the use of technologies ?
9. Success stories/best practices
  - 9.1 Would you like to share an example of best practice ?
10. Future scenarios
  - 10.1 In what way do you think the use of technologies will impact the teaching/learning practice in the near future ?

***Annexe C :***  
***Ressources technologiques mentionnées par les participants***

**Logiciels**

Tell Me More

Jeopardy

SMART Ideas

SMART Notebook

**Plateformes**

Moodle

Facebook

YouTube

Google Images

Google Earth

**Sites internet**

[LanguagesOnline.org.uk](http://LanguagesOnline.org.uk)

[WordReference.com](http://WordReference.com)

[MyClassroom.com](http://MyClassroom.com)

[TeacherWebsite.com](http://TeacherWebsite.com)

[Bitstrips.com](http://Bitstrips.com)