

À propos de l'article de Alain-Marie Bassy, un point de vue québécois

Thérèse Laferrière, Christine Hamel et Sylvie Barma (ULaval), Stéphane Allaire (UQAC), Alain Breuleux (McGill) et Sandrine Turcotte (UQO), chercheurs au CRIRES, Josée Beaudoin et Vincent Tanguay (CEFRIO), Linda Saint-Pierre (CTREQ)

- o Concernant le modèle industriel (technologies, coûts de production) en évolution rapide
- o Le modèle de gouvernance : prééminence de l'État, centralisation et prescription
- o Le modèle social de l'École : de Jules Ferry au numérique, la mise en cause des dogmes
- o Le modèle pédagogique : les missions et le service de l'enseignant, immuables ?
- o Le modèle éditorial et commercial : de l'imprimé au numérique, continuité ou rupture ?
- o En guise de conclusion ... ou d'ouverture ?
- o Références
- o

Ce bref article, issu de la réaction francophone non française demandée par la rédaction de la revue, ne peut être lu indépendamment du texte de A.-M. Bassy.

Alain-Marie Bassy présente une analyse systémique susceptible de répondre aux interrogations de leaders éducatifs sur la lenteur que connaît l'adoption de l'innovation, reflet de nombre de résistances au changement non-perçu comme nécessaire ou, plutôt, de l'absence de conditions favorables, s'agit-il des outils numériques ou des pratiques pédagogiques et organisationnelles qu'ils servent ou entraînent, dans les systèmes éducatifs francophones et autres. Nous retenons les cinq pistes de réflexion suivantes soumises par Bassy car elles trouvent écho au Québec : a) le modèle industriel (technologies, coûts de production) en évolution rapide ; b) le modèle de gouvernance : prééminence de l'État, centralisation et prescription ; c) le modèle social de l'École : de Jules Ferry au numérique, la mise en cause des dogmes ; d) le modèle pédagogique : les missions et le service de l'enseignant, immuables? e) le modèle éditorial et commercial : de l'imprimé au numérique, continuité ou rupture ? Notre réaction est ancrée dans les travaux que nous menons en tant que membres du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES, crires.ulaval.ca) dont l'activité vise l'innovation sous l'éclairage, entre autres, du modèle d'Engeström ([Engeström, 1987](#)) ; ([Engeström, 2010](#)), en tant que membres du CEFRIO (cefrio.qc.ca), centre facilitant la recherche et l'innovation dans les organisations à l'aide des TIC, ou du CTREQ (ctreq.qc.ca), centre qui a pour mission de promouvoir l'innovation et le transfert de connaissances en vue d'accroître la réussite éducative du Québec.

Chez nous, les systèmes éducatifs (francophone et anglophone) demeurent plutôt centralisés c'est-à-dire sous la gouverne d'un seul régime pédagogique pour les ordres d'enseignement préscolaire-primaire et secondaire et dont les règlements sont sous l'autorité du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport même si des efforts de décentralisation se produisent depuis 1997, une réforme de l'éducation ayant pris place et donné naissance à une dévolution de pouvoir vers des conseils d'établissement rendant décisionnelle la participation des parents des élèves fréquentant un même établissement. En ce qui a trait à l'évaluation des apprentissages, le Ministère s'est gardé les épreuves uniques à la fin du secondaire et qui mènent à l'obtention du diplôme d'études secondaires. Il émet des directives concernant le bulletin scolaire et la nature et la fréquence de l'information qui doit être transmise aux parents. Le Ministère a aussi la responsabilité d'approuver une liste de manuels scolaires des maisons d'édition. Cependant le choix de tel ou tel manuel revient à l'établissement. Le deuxième élément de centralisation c'est la convention collective de travail identique pour les enseignants en ce qui a trait aux salaires, à la sécurité d'emploi, au régime de retraite et à la charge de travail. Les autres éléments ayant trait à l'embauche du

personnel scolaire, à l'affectation des enseignants, à la tâche des enseignants, à l'évaluation des enseignants, au perfectionnement, au calendrier scolaire sont laissés aux autorités locales, c'est-à-dire les commissions scolaires. Enfin, les commissions scolaires constituent à proprement parler un gouvernement local où sont élus des commissaires d'école. Les commissions scolaires ont un pouvoir de taxation sur le territoire qu'elles desservent.

La plus récente réforme de l'éducation, qui faisait suite à des États généraux tenus au milieu des années 90 au cours desquels avaient été exprimées, entre autres, de nouvelles attentes sociales issues des possibilités d'usage du numérique, a provoqué des tensions d'importance impliquant les décideurs, les universitaires et les praticiens de terrain. Néanmoins, un nouveau curriculum est entré en vigueur au début des années 2000. Toutefois, c'est en matière d'évaluation de compétences (entendre compétences disciplinaires et transversales) que le frein principal s'est activé, rapidement suivi par une importante résistance, entre autres, de la part d'une majorité de parents et d'enseignants, à l'évaluation critériée de compétences disciplinaires ! Cette résistance n'était pas sans refléter des valeurs chères en matière de reddition de compte, mais l'énergie qu'elle recelait n'a pu alors être mise au service d'une transformation pourtant bien nécessaire. Était-ce une question de « timing » ? Plus encore, partant de l'agenda de recherche proposé par Shepard ([Shepard, 2000](#)) alors qu'elle était présidente de l'American Educational Research Association (AERA) et que le numérique faisait jour, agenda axé sur un renouvellement massif des méthodes d'évaluation des apprentissages et s'étendant sur plusieurs années, faut-il réaliser que, depuis, bien peu de chemin a été parcouru ?

En amont d'une évaluation des apprentissages qui permettrait de bien cerner les résultats de l'instauration de nouveaux processus en salle de classe, soit le « retour sur l'investissement », il faut reconnaître, avec Thibert ([Thibert, 2012](#)) et d'autres, que l'évolution des pédagogies vers des pratiques davantage susceptibles de tenir compte des ressources numériques disponibles en classe et hors classe n'est pas non plus au rendez-vous. La formation initiale et continue des enseignantes et des enseignants, souventes fois interpellée en tant que facteur déterminant, est elle-même aux prises avec de fortes oppositions de perspectives quant au rôle de l'enseignant. Faute de résoudre les inévitables tensions qui ne peuvent manquer de surgir devant une transformation de l'ampleur comme celle que Bassy (2012) esquisse, l'écran fait écran et l'on focalise souvent sur l'aspect instrumental et technique bien davantage que sur la pédagogie et l'organisation de l'environnement de travail de l'enseignant, de l'élève.

Concernant le modèle industriel (technologies, coûts de production) en évolution rapide

Alors que l'élève québécois pourrait utiliser son cellulaire, sa tablette ou son ordinateur portable pour aller sur Internet en salle de classe, on lui demande plutôt de laisser de tels outils dans son casier, à l'entrée de la classe, voire au bureau de la direction d'établissement. Pourtant, les ordinateurs fournis par l'école sont parfois désuets ou sont situés dans un laboratoire loin de l'action quotidienne de la classe. S'il est possible pour l'enseignant de voir la page web sur laquelle l'élève s'arrête lorsqu'il utilise un appareil de l'établissement, un tel contrôle devient pratiquement impossible s'il s'agit de l'appareil mobile de l'élève. La porte de classe ou de l'école franchie, celui-ci retourne à ses habitudes de navigation. Bientôt, l'écran flexible se popularisera, et à côté d'objets numériques sur lequel il portera son regard apparaîtra de l'information (réalité augmentée). Comme le souligne Bassy, nous assistons à une évolution rapide des technologies mais, à l'école, le mode organisationnel dominant, celui du « faire (et de l'apprendre de) la même chose en même temps », en ralentit l'adoption. Les potentialités des premières étant en dissonance par rapport au *modus operandi* des seconds, un filtre technologique s'opère à l'entrée de la classe, contribuant ainsi au maintien d'un *statu quo*, voire d'un surplace pédagogique. Alors que des considérations économiques suffiraient pour ne plus exiger que tous soient équipés du même « hardware/software » pour une activité de classe, des considérations pédagogiques et sociales entrent aussi en ligne de compte. Le concept de saturation ([Dorey, 2012](#)), soit une offre logicielle suffisamment large alors que son utilisation ne peut occuper qu'une partie minime du temps de travail des élèves, et l'avertissement de Collins et Halverson ([Collins et Halverson, 2009](#)) à propos de la rupture potentielle de cohésion sociale si les acteurs de l'éducation formelle ne deviennent pas proactifs en matière d'utilisation de ressources numériques « performantes », permettent de soulever une première

tension qu'il nous faudra au Québec résoudre au plus tôt et pour laquelle il importera de demeurer vigilant puisqu'il y a fort à parier que l'évolution technologique (entendre « hardware/software ») va se poursuivre.

Le modèle de gouvernance : prééminence de l'État, centralisation et prescription

Un plan numérique pour le Québec est vivement promu, sinon attendu. Entre-temps, pourvoir les classes des écoles primaires et secondaires d'un espace numérique (entendre le tableau numérique interactif, TNI) est l'opération amorcée. De plus, la Direction des ressources didactiques du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) a constitué depuis plusieurs années, en concertation avec les commissions scolaires du Québec, un réseau de personnes-ressources au service du personnel scolaire dans les écoles du Québec (RÉCIT, recit.qc.ca). Du lieu de sa classe, toutefois, l'enseignant demeure libre d'y avoir recours ou non. Une initiative venue d'en haut (2002), *L'école éloignée en réseau* (eer.qc.ca), a renforcé, mais de manière bien inégale, la capacité d'innovation à tous les paliers du système éducatif francophone québécois. L'initiative visait à mettre en œuvre une formule alternative à la fermeture de petites écoles rurales par la voie de l'enrichissement de l'environnement d'apprentissage au moyen des TIC, et chacune des commissions scolaires qui avaient de petites écoles sur son territoire était libre d'y participer ou non. C'est une innovation axée sur la collaboration entre enseignants, élèves et classes pour la réalisation d'activités et de projets d'apprentissage en réseau par l'usage de deux plateformes numériques, l'une pour le discours écrit et l'autre pour le discours oral. Le dispositif sociotechnologique est en voie d'institutionnalisation ([Beaudoin et Inchauspé, 2009](#)) ; ([Laferrière et al., 2011](#)) même si, somme toute, nombre d'enseignants ne collaborent guère ou peu. Ici, la tension entre « enseigner aux élèves de sa classe » et « enseigner à des élèves d'une autre classe » demeure pleine et entière. La formule connaît des développements ailleurs dans le monde francophone et, chez nous, la vision de *L'école en réseau*, que les concepteurs de l'ÉÉR cherchent à partager, devra faire face à des défis pédagogiques et organisationnels comme ceux auxquels il est fait allusion ci-dessus et ci-dessous. Ces défis renvoient à la transformation de la culture administrative, réglementaire et syndicale qui fonde depuis plusieurs décennies le système éducatif québécois. Aussi, institutionnaliser l'innovation dans ce système requiert à la fois consensus entre les parties, volonté politique et leadership partagé.

Le modèle social de l'École : de Jules Ferry au numérique, la mise en cause des dogmes

Instruire, socialiser et qualifier sont les trois grands axes de la mission de l'école québécoise telle que revue à l'aube de l'ère numérique. Ces axes ressemblent aux trois missions de l'école républicaine française, formulées à l'époque de Ferry et qui perdurent. Dans sa forme classique, la transmission des savoirs est interrogée par, entre autres, la disponibilité croissante des contenus et outils numériques. Une certaine modernisation est en voie de se produire par l'usage d'un projecteur électronique ou d'un tableau numérique interactif, et l'enseignant qui sait les utiliser voit sa prestation renforcée. Actuellement, les « affordances » des contenus et outils numériques en matière de personnalisation de l'apprentissage comme d'apprentissage collaboratif, sont peu reconnues car les pédagogies pour lesquelles ils sont des supports ne sont dans la mire que de quelques-uns. Tout comme Bassy, nous sommes de l'avis qu'il importe de leur faire une place à l'école. Nous optons pour la complémentarité des rapports au savoir de type assimilatif/transmissif et de type transformatif/créatif et, à cette fin, la métaphore de Sfard ([Sfard, 1998](#)) est inspirante : l'acquisition de connaissances par voie de transmission en avant-midi et des activités de participation en après-midi ! Cette solution binaire est d'ailleurs pratique courante dans les écoles québécoises à projet particulier, que ce soit en arts ou en sports.

Autrement dit, pour nous, faire l'école à l'ère du numérique n'exige pas tant la mise en cause des dogmes pédagogique-organisationnels que la cohabitation des pratiques. Trois initiatives dont la durée s'étale sur plus de dix ans en témoignent : le programme PROTIC où, depuis 1997 et selon le modèle « une école dans l'école », les quelque 400 élèves qui fréquentent une école secondaire de plus de mille élèves ont leur ordinateur portatif personnel branché à Internet la journée durant (protic.net) ; l'initiative de la

commission scolaire anglophone Eastern-Township (etsb.qc.ca) qui opère selon le modèle « mur-à-mur » et met à la disposition des élèves fréquentant ses écoles un ordinateur portable ; l'initiative ÉER que nous avons mentionnée ci-dessus. Dans les trois cas, les exposés magistraux ont été réduits, mais non éliminés. C'est dire que la transformation radicale, souhaitée par Bassy lorsqu'il affirme qu'« Il ne s'agit plus de transmettre des connaissances établies mais de s'engager aux côtés de l'élève dans la co-construction de savoirs en constant devenir. », n'est pas observable chez-nous. Toutefois, nous avons tous été témoins d'interactions enseignant-élève(s) où la coconstruction de savoirs devenait évidente. Ensemble et avec d'autres collègues, nous sommes à bâtir un partenariat de recherche visant à « franchir le fossé » entre l'apprentissage des bases et le travail créatif avec des idées. Notre hypothèse en est une d'alternance entre les deux rives plutôt que l'une à la suite de l'autre comme le veut la croyance populaire. Ce partenariat réussira-t-il à résorber, du moins en différents lieux d'essai, la tension entre ces options et de manière à favoriser l'engagement intellectuel d'élèves munis de mobiles dans et hors la classe ([Willms et al., 2009](#)), le développement de compétences en matière de littératie ([Lebrun et al., 2012](#)) et de translittératie ([Frau-Meigs et al., 2011](#)), l'apprentissage de la création de connaissances dès la classe primaire ou secondaire ?

Le modèle pédagogique : les missions et le service de l'enseignant, immuables ?

C'est l'UNESCO ([Unesco, 2011](#)) qui suggère la création de connaissances en tant que l'une de la triade de compétences TIC à maîtriser par les enseignants, les deux autres étant l'approfondissement de connaissances et l'alphabétisation technologique. Dans *l'École en réseau*, modèle mis de l'avant par le CEFRIO, fort de son expérience dans l'ÉÉR, l'approche de coélaboration de connaissances ([Scardamalia et Bereiter, 2006](#)), synonyme de création de connaissances, est un choix pédagogique qui dispose de ses supports numériques tout comme d'autres activités de collaboration ou d'usage du numérique à des fins de transmission plus proches des pratiques courantes des enseignants comme des élèves. Il revient à l'enseignant de choisir son point d'entrée, comme s'il avait entre les mains un origami, pour faire usage du numérique en classe. L'option de collaborer entre enseignants ou de faire collaborer les élèves, à des fins de création de contenus/connaissances, repose donc d'abord sur les enseignants volontaires et les systèmes de support les entourant. Les textes québécois régissant le travail de l'enseignant lui laissent cette latitude, mais ceux-ci ne sont pas des leviers pour l'innovation non plus, et d'importantes tensions sont prévisibles lorsque le temps sera venu de les transformer.

Le modèle éditorial et commercial : de l'imprimé au numérique, continuité ou rupture ?

La clientèle locale des éditeurs québécois est quelque 10 % de celle de la France. De plus, ils doivent faire approuver leurs manuels scolaires par le Bureau d'approbation du matériel didactique, qui relève de la Direction des ressources didactiques (DRD) du ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport ([MELS, 2010](#)). Ce bureau procède à l'évaluation et à l'approbation du matériel didactique à l'aide de critères approuvés par le ministre et élaborés en fonction des orientations et du contenu des programmes édictés par celui-ci. Ayant des choix de manuels restreints et qui ne reflètent pas toujours pleinement les orientations ministérielles vu la prudence que les éditeurs manifestent envers le changement de peur, entre autres, de perdre de la clientèle, les enseignants du Québec ont moins dans leur culture d'exercer leur libre arbitre que leurs collègues français. L'approbation devrait pourtant favoriser la cohérence avec les orientations. On ne peut que constater une incohérence du système puisque l'approbation, dans la forme presque finale ou finale, rend difficile d'exiger de faire marche arrière car le produit présenté est trop avancé. Compte tenu des coûts engagés, les gens sont timides dans la non acceptation pour un petit marché comme le Québec. C'est le paradoxe de l'œuf ou la poule, et un système qui fait peut-être l'affaire de tous car suscitant peu de changement. Ou encore où chacun subit les contraintes de l'autre et se voit paralysé dans ses tentatives de changements. Pour les maisons d'édition, il serait possible de présenter d'autres formes de matériel et ainsi de contourner l'approbation ([Beaupré, 2011](#)). Toutefois, le risque financier est plus grand car le personnel des écoles ne pourra utiliser les subventions reçues pour

les acheter. Une volonté politique est nécessaire pour briser ce cercle et pour faire face au lobby des éditeurs... Toutefois, petit à petit, les éditeurs donnent accès aux versions numériques des manuels sous format papier, voire en enrichissent le contenu avec des documents numériques additionnels, mais nous sommes encore loin de faire appel, massivement, à des contenus éclatés en « granules » utilisables par agrégation et structuration en « savoir » que laisse présager Bassy.

En guise de conclusion ... ou d'ouverture ?

Bref, chez-nous comme ailleurs (Voogt et Knezek, 2008), se renforce peu à peu la capacité d'intégration des TIC dans les environnements d'apprentissage de type formel que sont les classes du primaire et du secondaire. Plusieurs conditions d'innovation doivent être réunies pour que cette capacité se développe, et le fait de leur présence en un contexte et à un moment donnés demeure fragile en tout temps (Turcotte et Hamel, 2008) ; (ISTE, 2009).

Références

- BEAUDOIN J., INCHAUSPÉ P. (2009). *L'école éloignée en réseau: bilan et perspectives*. Québec : CEFRIO.
- BEAUPRÉ J. (2011). *L'ABC des manuels scolaires au Québec*. [En ligne.] <http://carrefour-education.qc.ca/files/images/dossiers/ManuelsNumeriques.pdf>
- COLLINS A., HALVERSON R. (2009). *Rethinking education in the age of technology: the digital revolution and schooling in America*, p. 175, New York: Teachers College Press.
- DOREY S. (2012). *Les logiciels de visualisation moléculaire dans l'enseignement des sciences de la vie et de la Terre : conceptions et usages. Thèse de doctorat*, Cachan : ENS Cachan.
- ENGESTRÖM Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki, Finland : Orienta-Konsultit.
- ENGESTRÖM Y. (2010). *From design experiments to formative interventions*. University of Helsinki, Center for Activity Theory and Developmental Work Research.
- FRAU-MEIGS D., DELAMOTTE É., BRUILLARD É. (2011). Médias, Information et Informatique, des littératies en question : présentation du projet Limin-R. *Les Cahiers de la SFIC*, vol. 6, p.59-62.
- ISTE (2009) *Essential Conditions : Necessary conditions to effectively leverage technology for learning*, 1p. [En ligne.] <http://www.iste.org/docs/pdfs/netsessentialconditions.pdf?sfvrsn=2>.
- LAFERRIÈRE T., HAMEL C., ALLAIRE S., TURCOTTE S., BREULEUX A., BEAUDOIN J., GAUDREAU PERRON J. (2011). *L'école éloignée en réseau (ÉÉR), un modèle : Rapport synthèse*. Québec: CEFRIO. [En ligne.] http://www.cefrio.qc.ca/fileadmin/documents/Rapports/Rapport_EER_2011_Version_finale.pdf
- LEBRUN M., LACELLE N., BOUTIN J. F. (2012). *La littératie médiatique multimodale : De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Québec, QC : PUQ.
- MELS (Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport), Direction des ressources didactiques (DRD) (2010). *L'approbation du matériel didactique*. [En ligne.] http://www3.mels.gouv.qc.ca/bamd/Doc/Approbation_materiel_didactique_fr.pdf
- SCARDAMALIA M., BEREITER C. (2006). *Knowledge building: Theory, pedagogy, and technology*. In K. Sawyer (Ed.), *Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. New York: Cambridge University Press? p. 97- 118.
- SFARD A. (1998). *On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One*. *Educational Researcher*, vol. 27 n°2, p.4-13.
- SHEPARD L.A. (2000). *The role of assessment in a learning culture*. *Educational Researcher*, vol. 29 n°7, p. 4-14.
- THIBERT R. (2012). *Pédagogie + numérique = apprentissages 2.0., Dossier d'actualité, IFÉ, n°79, p. 1-22*.
- TURCOTTE S., HAMEL C. (2008). *Necessary conditions to implement innovation in remote networked schools: The stakeholders' perceptions*. *Canadian Journal of Learning and Technology*, vol. 34 n°1. [En ligne.] <http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/176/172>
- UNESCO (2011). *TIC UNESCO: un référentiel de compétences pour les enseignants*. Paris : Disponible sur internet : <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002169/216910f.pdf>
- VOOGT J., KNEZEK G. (2008). *International handbook of information technology in primary and secondary education*. New York: Springer.

WILLMS J. D, FRIESEN S., MILTON P. (2009). What did you do in school today? Transforming classrooms through social, academic and intellectual engagement. (First National Report). Toronto: Canadian Education Association. Retrieved from <http://www.cea-ace.ca/publication/what-did-you-do-school-today-transforming-classrooms-through-social-academic-and-intelle> .

Référence de l'article :

Thérèse Laferrière, Christine Hamel, Sylvie Barma, Stéphane Allaire, Alain Breuleux, Sandrine Turcotte, Josée Beaudoin, Vincent Tanguay, Linda Saint-Pierre. À propos de l'article de Alain-Marie Bassy, un point de vue québécois, *Rubrique de la Revue STICEF*, Volume 19, 2012, ISSN : 1764-7223, mis en ligne le 19/04/2013, <http://sticef.org>

© Revue Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation, 2012