

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
en association avec
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LE DISCOURS DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS
DU PRIMAIRE ET SECONDAIRE FACE À
L'INTÉGRATION DANS LA PRATIQUE
PROFESSIONNELLE DES TECHNOLOGIES DE
L'INFORMATION ET DES COMMUNICATIONS

THÈSE
PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN ÉDUCATION

PAR
BASTIEN SASSEVILLE

AOÛT 2002



Mise en garde/Advice

Afin de rendre accessible au plus grand nombre le résultat des travaux de recherche menés par ses étudiants gradués et dans l'esprit des règles qui régissent le dépôt et la diffusion des mémoires et thèses produits dans cette Institution, **l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** est fière de rendre accessible une version complète et gratuite de cette œuvre.

Motivated by a desire to make the results of its graduate students' research accessible to all, and in accordance with the rules governing the acceptance and diffusion of dissertations and theses in this Institution, the **Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** is proud to make a complete version of this work available at no cost to the reader.

L'auteur conserve néanmoins la propriété du droit d'auteur qui protège ce mémoire ou cette thèse. Ni le mémoire ou la thèse ni des extraits substantiels de ceux-ci ne peuvent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

The author retains ownership of the copyright of this dissertation or thesis. Neither the dissertation or thesis, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

DOCTORAT EN ÉDUCATION (Ph.D.)

Programme offert par l'UQAM

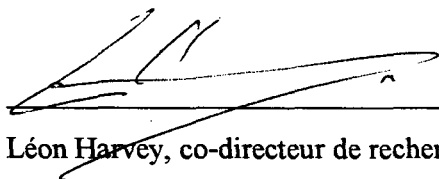
en association avec

l'UQAC, l'UQAH, l'UQAR, l'UQAT et l'UQTR



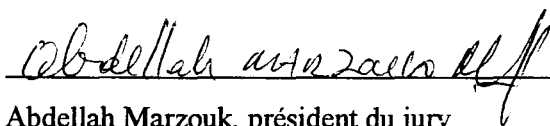
Pauline Côté, directrice de recherche

Université du Québec à Rimouski



Léon Harvey, co-directeur de recherche

Université du Québec à Rimouski



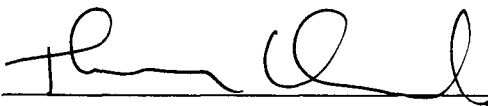
Abdellah Marzouk, président du jury

Université du Québec à Rimouski



Louise Dupuy-Walker, examinatrice UQ

Université du Québec à Montréal



Thierry Karsenti, examinateur externe

Université de Montréal

REMERCIEMENTS

Merci à l'équipe de direction, madame Pauline Côté Ph.D., directrice de la recherche et professeure au Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Rimouski et monsieur Léon Harvey Ph.D., co-directeur de la recherche et professeur au Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Rimouski. Leur aide et leur soutien ont été très appréciés tout au long de la rédaction de cette thèse.

Merci à madame Thérèse Paquin Ph.D., professeure au Département de lettres de l'Université du Québec à Rimouski, et à monsieur Robert Dion Ph.D., professeur au Département de lettres de l'Université du Québec à Rimouski, pour leurs précieux conseils.

Merci aux membres du jury, madame Louise Dupuis-Walker Ph.D., professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal, monsieur Thierry Karsenti Ph.D., professeur au Département de psychopédagogie et d'andragogie de l'Université de Montréal et M. Abdellah Marzouk Ph.D., professeur au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Rimouski. Leurs commentaires éclairés ont beaucoup contribué à améliorer cette thèse.

Un très grand merci également aux enseignantes et aux enseignants qui ont participé avec grâce et enthousiasme à la recherche et sans qui cette thèse n'aurait pu être réalisée.

Merci enfin à mon épouse Stéphanie pour sa patience et ses encouragements et surtout pour son courage qui a été pour moi un exemple.

We should have a great many fewer disputes in the world if words were taken for what they are, the signs of our ideas only, and not for thing themselves.

Locke, *Essay on Human Understanding*.

«The question is,» said Alice «whether you can make words mean so many different things.»

Lewis Carroll, *Through The Looking-Glass*.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	i
LISTE DES TABLEAUX	vii
RÉSUMÉ	viii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1	
LA NATURE DES NOUVELLES TECHNOLOGIES	
DE L'INFORMATION ET DES COMMUNICATIONS	
1.1 Technique, technologie et innovation	6
1.2 La technologie, perspective historique et critique	7
1.3 La technologie, agent de changement socio-économique	10
1.4 La technologie en éducation	15
1.4 La technologie en éducation	23
CHAPITRE 2	
L'INTÉGRATION DES TIC EN ÉDUCATION	
2.1 Introduction, implantation, appropriation et intégration	32
2.1.1 Les stratégies d'introduction : la mise en marché	32
2.1.2 Les stratégies organisationnelles d'implantation	37
2.1.3 Le rôle de l'enseignant dans l'implantation	41
2.2 Les limites de l'intégration	47
2.2.1 Le manque d'adaptation des innovations à la pédagogie ..	50
2.2.2 L'absence de paradigme	53
2.2.3 L'absence de politiques d'implantation	56
2.2.4 Les contraintes organisationnelles et professionnelles	60
2.3 Le rôle du discours dans l'implantation de la technologie	62
2.4 Le discours sur la technologie en éducation	63
2.5 Objectifs et hypothèses de recherche	69
2.5.1 Objectifs de recherche	79
2.5.2 Hypothèses de recherche	80

CHAPITRE 3

LES FONDEMENTS THÉORIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES

DE L'ANALYSE DU DISCOURS.....	82
3.1 Le concept de discours	82
3.2 Les approches méthodologiques	88
3.3 La constitution du corpus	89
3.4 Constitution et description du corpus des textes.....	91
3.5 L'analyse de première lecture.....	93
3.6 L'analyse de l'énonciation.....	96
3.7 Les entrevues.....	110
3.8 Mise au point du questionnaire et sélection des sujets.....	106
3.9 Les étapes de la démarche d'analyse	111

CHAPITRE 4

INTERPRÉTATION DE L'ANALYSE DE TEXTE.....

4.1 L'analyse de première lecture des textes.....	114
4.1.1 Le discours pédagogique.....	116
4.1.2 Le discours social	123
4.1.3 Les contraintes.....	127
4.2 L'analyse de l'énonciation des textes.....	131
4.2.1 Les indices de personnes	132
4.2.2 Les processus allusifs.....	136
4.2.3 Les registres de discours	137
4.2.4 Les précisions métalinguistiques.....	140
4.2.5 Les fonctions syntaxiques.....	143
4.2.6 Le paysage qualificatif.....	146
4.2.7 Les éléments atypiques.....	149
4.2.8 Les figures de rhétorique.....	150
4.2.9 Les marques d'hétérogénéité.....	156
4.3 Le discours dans le corpus des textes	162

CHAPITRE 5	
INTERPRÉTATION DE L'ANALYSE DES ENTREVUES	169
5.1 L'analyse de première lecture des entrevues	171
5.1.1 Les TIC telles que perçues par les sujets	172
5.1.2 L'adaptation du matériel	175
5.1.3 Les politiques d'implantation	179
5.1.4 L'absence de paradigme	183
5.1.5 Les contraintes professionnelles	185
5.2 L'énonciation dans le corpus des entrevues	191
5.2.1 Les indices de personnes	191
5.2.2 Les processus allusifs	196
5.2.3 Les registres de discours	200
5.2.4 Les précisions métalinguistiques	201
5.2.5 Les fonctions syntaxiques	205
5.2.6 Le paysage qualificatif	210
5.2.7 Les éléments atypiques	212
5.2.8 Les figures de rhétorique	216
5.2.9 Les marques d'hétérogénéité	219
5.3 Le discours dans le corpus des entrevues	223
CONCLUSION	228
Les contraintes vécues par les enseignantes et enseignants dans l'intégration des TIC à la pratique	228
Une réponse à un discours ancré dans l'imaginaire	236
Les fondements idéologiques à la base des discours sur la technologie en éducation	241
Quelques pistes pour une extension de la recherche	246

RÉFÉRENCES	248
ANNEXE I	
Bibliographie des textes soumis à l'analyse	263
ANNEXE II	
Caractéristiques professionnelles des sujets	269
NOTES	272

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU I Les discours en éducation.....	68
TABLEAU II Les discours sur la technologie en éducation.....	77
TABLEAU III Les indices de l'énonciation.....	100
TABLEAU IV Grille d'analyse de l'énonciation.....	102
TABLEAU V Les figures de rhétorique.....	104
TABLEAU VI Grille d'entrevue.....	108
TABLEAU VII Plan d'analyse.....	112

RÉSUMÉ

L'intégration des technologies de l'information et des communications (TIC) à la pratique enseignante présente un défi pédagogique et professionnel majeur pour les enseignantes et enseignants du Québec. Cependant, le corps enseignant fait face à plusieurs contraintes organisationnelles et professionnelles qui freinent l'intégration des TIC à sa pratique et qui marquent son discours. La recherche a pour but de déterminer quelles sont ces contraintes, de connaître leur impact sur l'intégration des technologies à la pratique et de cerner les fondements idéologiques du discours des enseignantes et enseignants.

Deux corpus - le premier puisé dans la littérature sur l'utilisation pédagogique des TIC et le second constitué d'entrevues avec des enseignantes et enseignants du primaire et du secondaire - ont été soumis à une grille d'analyse de l'énonciation. Cette analyse a permis de mettre en évidence les stratégies énonciatives utilisées dans les corpus et de les comparer entre elles afin d'en faire une interprétation axée à la fois sur les problèmes pratiques de l'intégration technologique et sur le processus d'élaboration des discours.

La recherche tend à démontrer que les contraintes professionnelles et organisationnelles, liées entre autres à la gestion du temps et à la formation, doivent être prises en compte afin que le processus d'implantation des nouvelles technologies à l'école débouche sur une intégration à la pratique enseignante.

En ce qui a trait à l'analyse du discours, la recherche fait état d'une distance marquée entre le discours exprimé dans la littérature - porteur d'une image d'une école transformée par la technologie - et le discours des enseignantes et enseignants, plus pragmatique, qui n'existe qu'en fonction de l'univers dans lequel il s'inscrit et où est évacué cette image de l'éducation. La recherche démontre que le discours des personnes interrogées ne constitue pas l'expression d'un refus de la technologie mais représente plutôt une critique de politiques d'implantation qui ne tiennent pas compte des exigences pratiques de la profession.

INTRODUCTION

Les technologies de l'information et des communications (TIC) ont, au cours des dernières années, changé nos façons de faire dans plusieurs domaines. Grâce à ces technologies, il nous est possible d'avoir accès à une diversité sans cesse grandissante d'informations et cette accessibilité accrue nous rend d'innombrables services dans de multiples domaines d'activités et de recherches.

Ainsi, la popularisation de ces technologies et leur présence de plus en plus marquée sur le marché du travail oblige les intervenantes et intervenants dans tous les domaines à favoriser la formation des acteurs afin de permettre le développement de compétences liées à la maîtrise des environnements et des outils informatiques.

L'introduction de ces technologies en éducation ouvre la porte à de nombreuses applications. Les institutions ont, grâce au développement du réseau Internet, la possibilité de surmonter les contraintes géographiques et de rejoindre leur clientèle peu importe la distance, les rigueurs du climat ou l'accessibilité au transport.

Un autre avantage offert par l'utilisation des TIC en éducation réside dans l'accès instantané à des réseaux d'information, à des bibliothèques et à des banques de données partout à travers le monde. Ces technologies permettent aussi une communication rapide et constante entre chercheurs de différentes institutions, ce qui amène une circulation plus fluide des données et des informations essentielles à la poursuite de recherches dans bien des domaines. De plus, l'interactivité des échanges qu'offrent maintenant ces nouveaux outils de communication nous permet de mettre en place de nouvelles approches pédagogiques qui répondent mieux aux exigences de qualité et d'efficacité de la formation.

Cependant, malgré ces nombreuses possibilités et une informatisation accrue du système scolaire, il semble que l'implantation de ces nouveaux outils ne débouche pas toujours, dans les écoles du Québec, sur leur intégration à la pratique enseignante (CSE, 2000). La pratique enseignante semble, globalement, avoir peu changé dans nos classes. Il est alors pertinent, dans ce contexte, d'examiner le processus d'implantation de ces nouvelles technologies et de déterminer si certaines contraintes, propres au milieu de l'éducation, influent sur l'intégration des TIC à l'enseignement.

L'analyse du discours a, dans cette perspective, rarement été retenue comme piste de recherche. Le monde de l'éducation est pourtant le lieu de rencontre d'une multiplicité de discours sur la technologie (discours de l'état, discours du corps enseignant, des parents, des chercheurs, des entreprises). Ceux-ci expriment des préoccupations et des intérêts divers et participent à la construction d'une vision globale du rôle et de la place de la technologie en éducation. Cette vision, loin d'être unifiée, apparaît morcelée selon plusieurs courants de pensée, liés aux différents buts poursuivis par chacun des groupes d'acteurs impliqués dans l'implantation. L'analyse du discours des enseignantes et enseignants apparaît ainsi essentielle à la compréhension des processus d'implantation et d'intégration de la technologie en éducation.

Ainsi, cette recherche a pour objectif de vérifier la présence des contraintes organisationnelles et professionnelles dans le processus d'implantation et d'en examiner les impacts sur l'intégration de la technologie à la pratique enseignante. Elle vise également à démontrer, par une analyse comparative de la littérature et d'entrevues avec des enseignantes et enseignants, que les discours sur la technologie en éducation se construisent non pas en continuité mais bien en rupture les uns par rapport aux autres.

Le premier chapitre fait un survol global de l'évolution des technologies de l'information et des communications. La technologie y est examinée, dans une perspective critique, en tant que phénomène historique et surtout en tant qu'agent de changement socio-économique (Breton, 1990 ; Flichy, 1991a et 1991b ; Barbier et Bertho-Lavenir, 2000). Cette approche permet d'ancrer les changements technologiques dans une perspective de continuité et de donner une assise critique à notre réflexion sur la technologie en éducation. Les impacts sociaux liés à l'implantation des nouvelles technologies prennent, dans cette perspective, toute leur importance. Nous verrons ensuite comment les technologies furent introduites dans le monde de l'éducation par le passé et pour quelles raisons elles n'ont pu suffisamment modifier les pratiques et s'implanter de façon permanente en classe (Cuban, 1986 ; Tyack et Cuban, 1995 ; Cuban, 1997).

Dans le second chapitre, consacré à la problématique, nous examinerons tout d'abord comment les innovations technologiques s'insèrent dans une organisation. Le concept d'intégration étant central à notre recherche, nous proposons un modèle afin de définir et de situer cette étape cruciale qui mène à l'adoption de la technologie. Nous verrons également les principaux modèles organisationnels de diffusion et d'implantation des nouvelles technologies, développés au sein de l'entreprise privée (Beaudouin, 1995 ; Rogers, 1995). Dans bien des cas, les modèles proposés afin de réaliser l'implantation de la technologie en entreprise s'appliquent difficilement en éducation en raison de la nature particulière de cette institution.

Nous exposerons plusieurs modèles théoriques qui tendent à montrer que certaines contraintes - technique, organisationnelle, professionnelle ou autre - agissent comme un frein dans le processus d'intégration des innovations technologiques à la pratique enseignante. Nous verrons enfin le rôle du discours dans la diffusion et l'adoption des innovations technologiques par le public en général et par le monde de l'éducation en

particulier. Les différentes pistes soulevées dans ce chapitre nous permettront d'émettre nos hypothèses quant aux contraintes freinant l'intégration et quant au rôle du discours dans l'intégration de la technologie en éducation.

Les hypothèses de recherche sont formulées à partir du présupposé selon lequel le discours du corps enseignant sur la technologie se construit principalement à partir de contraintes d'ordre professionnel et organisationnel. Nous supposons de plus que ce discours s'élabore en réaction face à un discours favorable au mouvement d'intégration des TIC à l'école. Il se construit alors comme un contre-discours et s'inscrit, tant au plan idéologique que pratique, dans un mouvement de distanciation par rapport à un discours dominant dans la société favorable à la technologie à l'école.

Dans le troisième chapitre, nous examinerons les fondements théoriques et méthodologiques de l'analyse du discours. Nous verrons que l'approche retenue pour la recherche puise à un courant novateur en analyse du discours où l'unité d'analyse traditionnelle, la phrase caractéristique du courant structuraliste, fait place à un objet d'analyse plus large, l'énoncé (Maingueneau, 1987 ; Adam, 1990 ; Maingueneau, 1991). L'analyse de l'énonciation permet de situer, dans une perspective dialectique, le discours à l'intérieur de son contexte de production afin d'en dégager le sens avec plus de précision et d'en mieux saisir les nuances idéologiques. Dans cette approche, la position de l'énonciateur, le rapport qu'il cherche à établir avec l'allocutaire (celui qui reçoit le discours) ainsi que son rapport aux autres discours, sont des facteurs déterminants de l'analyse.

Nous exposerons ensuite les principales étapes de la méthodologie retenue pour la recherche. Au centre de cette démarche, une grille d'indices de l'énonciation (Fossion et Laurent, 1981) nous permettra de faire ressortir les stratégies énonciatives utilisées par les énonciateurs.

Cette grille, appliquée à deux types de corpus, nous a permis de saisir et d'interpréter l'ensemble des aspects du discours sur l'intégration des TIC à la pratique enseignante.

Les quatrième et cinquième chapitres sont respectivement consacrés à l'interprétation des indices de l'énonciation retrouvés dans les textes et les entrevues. Nous verrons que les indices tendent, au plan idéologique, à faire état d'une distance marquée entre le discours des textes et celui propre aux enseignants. Si le discours du corpus de textes puise généralement à un discours social dominant, prospectif, alimenté par une vision de l'avenir où les problèmes de la société et de l'éducation peuvent trouver une solution dans la technologie; le discours des sujets interrogés est plus pragmatique, traversé par un courant syndical, où transparaît un certain scepticisme face aux solutions technologiques et où pointe une certaine amertume face aux diverses contingences qui marquent l'exercice de la profession enseignante. Si les textes ignorent généralement les contraintes prises en compte dans la recherche, les sujets interrogés vivent avec une certaine acuité l'ensemble de ces difficultés.

En conclusion, nous tenterons de donner un sens plus large à notre interprétation et de la situer dans le contexte général de notre cadre théorique. Ainsi, si le discours prospectif semble actuellement porter la technologie, il ignore en fait le vécu quotidien des praticiens de l'éducation. Le discours des sujets interrogés ne se réduit donc pas à une critique ou à un refus systématique de la technologie car celle-ci reste à leurs yeux toujours désirable en tant qu'outil pédagogique. Ce discours exprime plutôt une amertume face à ce qui empêche la maîtrise et l'appropriation de cet objet symbolique. En ce sens, le discours des enseignantes et enseignants ne présente pas une opposition systématique à la technologie mais est bien l'expression d'une attitude de dépit face à des politiques d'implantation jugées mal adaptées aux exigences de la profession.

CHAPITRE 1

LA NATURE DES NOUVELLES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DES COMMUNICATIONS

Les expressions «nouvelles technologies» ou «technologies de l'information» semblent désormais être intégrées au vocabulaire usuel de l'éducation. Le terme «technologie» désigne généralement un outil ou une manière de faire, liée à cet outil. Il désigne plus souvent les technologies nées du mariage entre les industries de l'informatique et des communications et on utilise généralement le terme de «technologies de l'information et des communications» (TIC). Ces technologies sont caractérisées par une capacité accrue de traitement et de stockage de l'information, par une plus grande interactivité et par une plus grande facilité de communication. L'ordinateur personnel, le réseau Internet, la fibre optique et le disque compact interactif sont devenus les symboles de cette révolution.

Les changements apportés par ces outils touchent aussi le langage, notre façon de parler, et c'est pourquoi nous tenterons en premier lieu de cerner brièvement la signification des concepts de technique, de technologie et d'innovation afin d'en délimiter les paramètres d'utilisation et de mieux les situer dans le contexte de la présente recherche. Nous exposerons dans quelle perspective nous entendons aborder la question de la technologie en éducation ; cette perspective, historique et critique, servira d'assise à notre recherche. Nous tenterons ensuite de brosser un portrait de la technologie en tant qu'agent de changement social afin de comprendre son impact sur le changement en éducation. Enfin, nous verrons comment les discours peuvent orienter le changement dans la

société et en éducation en proposant et en supportant l'adoption de la technologie.

1.1 Technique, technologie et innovation

Il est difficile de définir la technologie sans parler de technique. Dans la langue anglaise, il n'existe d'ailleurs pas de distinction précise entre ces termes (Serres, 2002). Généralement, ces deux concepts sont définis par rapprochement ou par opposition. Le concept de «technique» renferme différentes significations qui renvoient autant à la manière de faire et au geste (la technique du peintre, du sculpteur, du maçon, etc.) qu'à une méthode mécanisée de fabrication (technique de construction, de facture d'un objet) ou encore de production de masse. Elle est souvent associée à la production d'outils ou d'objets (Childe, 1956 ; Feibleman, 1972 ; Denis, 1987) et fait souvent référence à un domaine particulier (Ellul, 1988). Généralement, les définitions font surtout référence à la technique comme étant un procédé, issu ou non de connaissances scientifiques, qui est ordonné vers un but. De nos jours, parler de technique c'est parler d'un «ensemble de procédés ordonnés, scientifiquement mis au point, qui sont employés à l'investigation et à la transformation de la nature» (Robert, 1995, p.2218). La technique est intimement associée à la relation que l'être humain entretient avec son environnement et les transformations qu'il opère sur celui-ci. Elle est aussi conditionnée par les besoins des différents groupes dans la société et par l'organisation sociale existant à l'intérieur de ces groupes. La production d'outils correspond à un besoin tel que défini dans le groupe (Childe, 1956).

La technique présente comme objet d'étude un ensemble de problèmes de différente nature. Elle présente d'abord un problème historique à savoir qui de la technique ou de la science est apparue en premier. La technique présente aussi un problème philosophique quant à sa nature et aux relations existant entre science et technique (Feibleman, 1972). Finalement, avec l'évolution récente des différentes techniques de pointe,

la technique peut présenter un problème moral, par exemple en ce qui a trait aux techniques biologiques de reproduction (Julia, 1991).

Pour ce qui est de la technologie, elle est couramment définie comme étant la «théorie générale et études spécifiques (outils, machines, procédés...) des techniques». Ce terme peut englober toute «technique moderne et complexe» (Robert, 1995, p.2219). Ce sont les deux acceptions les plus courantes de ce terme. Pour Denis (1987), la technologie est l'application systématique de la science à la technique; la relation entre science et technique étant de plus en plus complexe. Elle est souvent définie comme une branche des sciences appliquées où l'approche reste centrée sur la pratique plutôt que sur le développement de concepts et de formules théoriques préalables à l'expérimentation. En ce sens, l'idéal inspiré par la technologie est un idéal d'amélioration et d'efficacité; idéal lié, de plus en plus de nos jours, à l'industrie (Feibleman, 1972). La technologie peut être également considérée comme «un fait de société» (Denis, 1987, p.3) en ce qu'elle a, aujourd'hui plus que jamais, un impact indéniable sur l'évolution des pratiques sociales.

L'innovation est souvent associée, au plan conceptuel, à la technique et à la technologie. Cette association, qui imprègne notre langage courant, vient du fait que très souvent l'innovation dans notre société est le fruit de la mise au point de nouvelles techniques et du développement scientifique de la technologie. L'innovation, c'est à la fois l'action d'innover, «...d'introduire quelque chose de nouveau, d'encore inconnu...» et le «résultat de cette action» (Robert, 1995, p.1179). Selon Rogers (1995), l'innovation est une idée, un objet ou une pratique perçu comme nouveau par un individu, un groupe ou une organisation. L'innovation existe surtout parce qu'elle est inscrite dans le temps, dans un moment déterminé; le caractère de nouveauté ne se définit que par rapport à ce qui est considéré comme ancien. Pour Denis (1987), l'innovation suit l'invention. Si inventer consiste à produire quelque chose qui n'existe pas - contrairement à la découverte qui implique que son

objet est déjà existant - innover, c'est donner une utilité précise à une invention. Cette utilité présente un progrès, une amélioration par rapport aux objets, outils ou méthodes utilisés auparavant.

Pour ce qui est de la technologie en éducation, il arrive parfois que l'on utilise les termes *technologie éducationnelle* et *technologie éducative* de façon synonyme. Ce pendant, la technologie éducationnelle se rapporte à la «conception et l'utilisation de messages et de supports physiques qui conditionnent les situations pédagogiques et le processus d'apprentissage» (Legendre, 1993, p.1336); alors que la technologie éducative fait référence aux applications de la technologie, à «l'utilisation d'outils et de matériels pour améliorer l'apprentissage» (Legendre, 1993, p.1337). L'une fait référence au développement d'un champ de connaissance dans le but de développer des outils propres au domaine de l'éducation tandis que l'autre à l'application pratique de ceux-ci. Il faut ainsi séparer la technologie *dans* l'éducation et la technologie *de* l'éducation.

La technologie dans le monde de l'éducation suscite quelques débats sur la frontière sur ce qui appartient et est issu de la technologie et sur ce qui est, dans cette discipline, propre à l'éducation. Pour certains (Heinich, 1991), la technologie en éducation est née de la technologie et de ses applications et non de l'éducation; tandis que pour d'autres (Shrock, 1991), elle se rapporte aux développements de la théorie behavioriste appliqués à l'éducation. De part et d'autre, la technologie ne peut être considérée du point de vue théorique comme faisant partie intégrante de l'évolution de l'éducation et issu d'une réflexion propre au seul champ de l'éducation. La technologie peut être plutôt perçue comme un phénomène général - né dans un contexte socio-économique particulier - qui s'insère et envahit toutes les sphères de l'activité humaine à un moment donné de l'histoire.

Dans la présente recherche, les technologies de l'information et des communications sont considérées comme faisant partie de la technologie éducative, de la technologie *dans* l'éducation donc de l'utilisation d'outils issus du progrès et du mariage de technologie de l'informatique et des communications à des tâches pratiques dans un cadre éducatif. Elles seront considérées, vu leur développement récent, comme une innovation par rapport aux autres technologies utilisées auparavant en éducation. Cette innovation est issue d'une série de changements survenus dans un contexte singulier et qui portent en eux d'autres changements.

1.2 La technologie, perspective historique et critique

Pour comprendre dans son ensemble la problématique du changement technologique en éducation, il est important d'étudier la technologie, sa nature, son histoire et les changements amenés par son adoption. Cette réflexion permet de mieux cerner les zones de tensions et de conflits que le changement technologique amène dans la société en général et dans le monde de l'éducation en particulier.

Ces repères nous guideront par la suite dans une démarche d'analyse des transformations qui ont cours présentement dans nos écoles. Les diverses analyses effectuées par les historiens préoccupés par le problème des technologies de l'information et des communications et de leurs impacts dans la société offrent d'intéressantes pistes à suivre quant aux idées et aux discours des groupes impliqués par le changement technologique, quant aux rapports et aux jeux de pouvoir qui s'expriment dans l'implantation de la technologie dans la société ou dans une organisation, ou encore face aux effets, attendus ou non, produits par la technologie. Comme l'ont souligné Tyack et Cuban,

Anyone who would improve schooling is a captive of history in two ways. All people and institutions are the product of history (defined as past events). And whether they are aware of it or not, all people use history (defined

as an interpretation of past events) when they make choices about the present and future. The issue is not whether people use a sense of the past in shaping their lives but how accurate and appropriate are their historical maps [...] (Tyack et Cuban, 1995, p.6)

L'étude de l'histoire des technologies de l'information et de la communication sera ainsi pertinente sous deux aspects; d'abord comme point d'ancrage à notre questionnement - Quelle est la nature du processus que nous observons aujourd'hui? Quels parallèles pouvons-nous établir entre les expériences récentes et celles vécues avec la technologie en éducation par le passé? - ensuite comme cadre de référence dans notre démarche d'analyse et d'interprétation. Ce cadre de référence sera donc ici plus large car les impacts du changement technologique, loin de se limiter à un champ particulier ou à un secteur bien déterminé d'activité, produisent des effets qui ont des répercussions sur l'ensemble des champs où la technologie est introduite et, par effet de ricochet, sur l'ensemble de la société. La technologie agit en quelque sorte comme un amplificateur dont l'action grossit et révèle les nombreux liens et les différents types de relations entre les acteurs dans un secteur précis d'activité - comme en éducation - ainsi qu'entre ce secteur particulier et le reste de la sphère sociale. Cet effet d'amplification accélère l'évolution des phénomènes, magnifie les tensions, révèle les points d'opposition et de conflit qui s'y manifestent déjà de manière plus ou moins ouverte. De cet effet d'amplification découle, selon Ellul, un besoin d'élargir le cadre d'analyse.

[...] la technique va beaucoup plus vite que la réflexion qui sera complexe, puisque d'une part elle doit être sociologique, au sens le plus large du terme, avec l'étude des effets sur les structures sociales, sur les relations, sur les groupes, mais aussi sur le langage, et de la, cela implique une étude des effets intellectuels, culturels et psychiques.

Mais, d'autre part, elle doit être politique, puisqu'en définitive rien ne peut se faire sans un appui, une aide

financière de l'État, et il faudrait étudier les effets politiques de la télématique. Et enfin la réflexion devrait être économique, cela est clair. (Ellul, 1988. p.406-407)

Dans cette perspective, il est donc nécessaire de garder une vision élargie du phénomène pour mieux le situer dans l'évolution sociale et ce, à travers une préoccupation de continuité. C'est ce type de regard global que peut nous offrir l'histoire.

À cet égard, un des problèmes fondamentaux lié à l'étude historique de la technologie a été et reste la relation entre technologie et le changement social. Doit-on, par exemple, considérer la technologie comme étant une cause ou une conséquence du changement dans notre société? (Martin, 1995). Deux approches, diamétralement opposées, ont été développées à ce sujet. L'approche neutraliste conçoit la technologie comme intrinsèquement neutre et ses effets dépendants de la valeur, de la signification et du pouvoir que veulent bien lui accorder les membres de la société. L'approche déterministe perçoit au contraire la technologie comme étant née et évoluant à partir d'une logique propre, celle du développement scientifique. La technologie est, selon cette approche, une cause de l'évolution culturelle dans une société axée de plus en plus sur le développement de la science.

Ces deux approches possèdent chacune leur valeur et offrent une explication du rôle et de l'impact de la technologie dans notre société. Chacune s'intéresse à éclaircir les relations existantes entre technologie et société. Que la technologie soit cause ou conséquence du changement social reste encore à déterminer; la réponse apportée à cette question dépend surtout de la philosophie et de la vision du monde de chacun. Cependant, dans le cadre de notre recherche, notre approche se démarque de cette perception bipolaire en ce qu'elle conçoit la technologie comme un phénomène évoluant en synchronisme avec la société. Le changement technologique se produit de concert avec l'évolution économique et

sociale et surtout avec l'évolution de la pensée, des mentalités selon les historiens, et des discours. L'aspect essentiel de notre démarche repose sur l'exploration des relations entre société et technologie. Pour l'historien, l'évolution technique demeure indissociable de la société qui l'a vu se produire ; l'innovation technologique est alors la concrétisation d'une idée et cette idée peut se concevoir comme la cristallisation et la rencontre de courants de pensée à un moment donné de l'histoire. Le changement technologique est intimement lié à la pensée philosophique, scientifique, politique, économique d'une société car il en est le reflet, la matérialisation de cette pensée. Ainsi, l'analyse critique des relations entre société et technologie devient un outil important dans notre démarche et se greffe à l'analyse historique.

L'analyse critique permet de saisir dans son ensemble le phénomène du développement de technologies de communication informatisée dans son ensemble, considérant non seulement l'aspect technologique, mais également les conditions dans lesquelles ces technologies sont produites et utilisées. Elle examine les jeux de pouvoir qui gravitent derrière la mise en place des applications utilisant la communication informatisée. Les forces sociales ainsi que les interventions de l'État sont étudiées dans le but de mieux cerner les conditions d'implantation et d'utilisation des technologies. (Vallée et Martin, 1995, p.42)

La domination d'une forme de pensée, à une époque donnée de l'histoire, peut être alors perçue comme le résultat du jeu des forces sociales, des jeux de pouvoirs entretenus entre les acteurs sociaux, et la technologie en être le véhicule.

La parole étant le lieu où s'expose les idées en confrontation, l'analyse critique, dans cette perspective, ne peut faire l'économie du discours. Il devient donc important de connaître et comprendre le discours des groupes en présence en éducation, des acteurs impliqués dans le processus d'implantation technologique, de connaître leur vision du

changement et leur perception des risques et bénéfices amenés par l'innovation ainsi que leurs positions face à ce changement.

Dans le cas de l'intégration des TIC en éducation, nous ne pouvons considérer le discours des différents groupes d'acteurs comme étant unifié. D'ailleurs, l'intégration ou le rejet de la technologie par les praticiens de l'éducation se présente comme un discours, une pensée marquée par un ensemble de valeurs déterminées, mis en acte. De même, dans la recherche d'une solution au problème de l'intégration technologique en éducation, les différentes explications avancées reflètent la variété des discours construits par les divers groupes, trahissant différents systèmes de valeurs. Pour certains, le problème se situe au niveau de l'attitude (Guimond et Bégin, 1987) ou de la formation du corps enseignant (Carugati et Tomasetto, 2002), tandis que pour d'autres, c'est le contexte organisationnel et professionnel qui pose problème (Cuban, 1986 ; Guidotti, 1994 ; Gormly, 1996). D'autres enfin remettent en question la pertinence de la technologie en éducation (Ely, 1997 ; Armstrong et Casement, 1998 ; Russell, 1999). Il existe donc présentement un besoin de retourner à la source et d'examiner le discours des praticiens en tenant compte des éléments d'explications proposés.

De cet ensemble d'éléments, nous privilégierons l'aspect organisationnel et professionnel car les relations entre technologie et profession nous apparaissent prometteuses. Dans cette perspective, le discours des intervenantes et intervenants peut être considéré non seulement comme s'inscrivant en réaction face aux positions des divers groupes impliqués dans l'implantation mais aussi - et c'est le cas du corps enseignant - comme étant construit à partir du contexte organisationnel et professionnel à l'intérieur duquel s'inscrivent les processus d'implantation et d'intégration.

L'analyse du discours doit donc s'écarter d'un modèle bipolaire qui conçoit le discours sur la technologie comme étant pour ou contre le

changement technologique en éducation, mais doit plutôt considérer, en contexte, les discours propres à chaque groupe d'acteurs comme évoluant en étroite interdépendance et participant à la construction d'une vision globale sur la technologie dans la société et en éducation.

1.3 La technologie, agent de changement socio-économique

Dans cette perspective d'analyse historique et critique, les analyses de Patrice Flichy (1991a, 1991b) et de Barbier et Bertho-Lavenir (2000) nous apparaissent avoir une grande force explicative. Elles situent l'évolution des technologies de la communication à l'intérieur d'un cadre historique global ainsi qu'à travers la perspective d'une industrie intégrée au développement de la société capitaliste moderne. Ce type d'analyse se retrouve également chez Breton (1990) dans son histoire de l'informatique. L'évolution des mentalités, le changement idéologique font partie intégrante de ces ouvrages, réaffirmant le besoin pour une nouvelle approche de l'histoire dans ce domaine. Ainsi, pour Flichy,

La recherche classique sur la communication s'est souvent enfermée dans une conception médiacentrique de la société, la plupart des activités sociales devenant en quelque sorte périphériques par rapport aux moyens de communication. Cette approche trouve son apogée avec McLuhan, pour qui ce sont finalement les médias qui déterminent le social. Nous pensons au contraire que les systèmes de communication sont largement dépendants du mode production dans lequel ils se situent. (Flichy, 1991b, p.242)

Pour Flichy ainsi que pour Barbier et Bertho-Lavenir, les technologies des médias et de la communication sont avant tout une industrie. La naissance de cette industrie et les transformations qu'elle connaîtra s'intègrent à la fois dans une évolution techno-scientifique - qui prend ses racines dans le dernier quart du XIXe siècle - et dans les applications techniques qui viendront nourrir cette évolution. Le changement rapide

des moeurs et des pratiques sociales tout au long du XXe siècle donnera une direction à cette industrie et déterminera les transformations qu'elle subira durant cette période. Dans cette perspective, les sphères techniques, économiques et sociales n'évoluent plus en vase clos, séparées l'une de l'autre, mais interagissent pour déterminer la direction des changements.

Cette approche apparaît particulièrement riche. Il serait limitatif de voir le monde de l'éducation comme un vase clos qui évolue à l'écart des grands courants économiques et sociaux. De plus, l'introduction des innovations technologiques en éducation se fait selon des impératifs qui ne sont pas seulement propres au besoin de cette sphère d'activité particulière; elle est le résultat de la rencontre de plusieurs grands courants en éducation, dans l'industrie de l'informatique et des communications et dans la société en général.

En ce sens...

[...] l'histoire des médias a l'intérêt non seulement de dépasser l'axiomatique en apportant des éléments d'information et de comparaison en général absents du débat, mais aussi d'échapper à un discours pratiquement obligé, consacré à la seule louange des nouveaux médias et à la contemption plus ou moins apitoyée des médias traditionnels. (Barbier et Bertho-Lavenir, 2000, p.9)

Dans l'analyse des technologies de l'information et communications, on fait trop souvent abstraction du canevas politique, économique et social sur lequel se dessine cette évolution. Si souvent l'innovation technologique nous apparaît comme le fruit de longues recherches scientifiques, minutieuses et désintéressées, un regard critique sur l'histoire nous apprend que ce n'est pas toujours le cas. Bien des innovations dans le monde de la communication sont le fait d'inventeurs-entrepreneurs plutôt que de scientifiques (Flichy, 1991a). D'emblée, l'importance de la motivation économique dans le développement des

TIC reste souvent négligée et nous impose un changement de regard. L'innovation technologique peut être conçue comme un produit de consommation en plus d'être une solution à un problème technique ou social. Le développement d'un discours justifiant l'innovation est subséquente à son élaboration et à sa diffusion.

En informatique, bien que le développement de l'ordinateur soit à l'origine le produit de la recherche scientifique - commanditée en grande partie par les militaires durant et après la seconde guerre mondiale dans le but de répondre à leurs besoins grandissants de capacité et de précision de calcul - l'immédiate après-guerre amènera le développement d'une industrie privée de l'informatique, alimentée souvent par les mêmes chercheurs qui avaient contribué au développement initial de son potentiel militaire (Breton, 1990). En ce sens, le développement des innovations, et en conséquence leur mise en marché, se retrouvera rapidement transféré aux mains de l'industrie privée. Par la suite, le développement de l'industrie sera orienté dans le but de permettre l'exploitation commerciale des découvertes techniques dans ce domaine et de créer de nouveaux marchés pour ces innovations.

L'exploitation commerciale de ces inventions amènera, par un phénomène d'échange et d'influence réciproque entre l'industrie naissante et le public, une transformation de l'innovation technique et de son utilisation. Pour Flichy (1991b), cette dialectique entre les industriels et le marché est déterminante dans l'évolution des technologies de communication et des média de masse. Cet échange industrie-public n'est pas simplement déterminé par les lois de l'offre et de la demande mais par toutes sortes d'influences diverses qui jouent autour de cette dialectique. Ces influences ont trait aux intentions des créateurs de l'innovation, à la nature de l'objet technique, à la réceptivité du public, aux valeurs et aux tendances qui ont cours dans la société au moment de l'introduction de l'innovation. Ainsi, une innovation technologique doit en quelque sorte chercher et trouver son usage.

En effet, un nouveau système technologique offre souvent plusieurs usages diversifiés et ceux qu'imagine l'inventeur ne sont pas toujours ceux qui seront retenus par la suite [...] Il s'agit moins de sélectionner parmi les utilisations possibles d'une technique celles qui sont susceptibles de trouver un marché, que de produire l'usage d'un matériel qui jusque là ne correspondait à aucun besoin socialement défini. (Flichy, 1991b, p.19)

Les transformations et les usages que subira l'innovation technologique sont ainsi difficiles à établir à priori de façon définitive. Dans le domaine de l'informatique par exemple, les intentions premières des scientifiques, préoccupés de recherche fondamentale, étaient surtout de mettre au point une machine à penser, reproduisant ainsi le fonctionnement du cerveau humain. Mais avec le développement de l'industrie privée dans ce domaine, l'accent sera surtout mis sur le potentiel de calcul et de traitement de données, ce qui correspondait plus au besoin des entreprises et de l'industrie ; le développement de l'intelligence artificielle deviendra dorénavant l'apanage de la recherche de pointe et ne sera le fait que d'un groupe restreint de chercheurs (Breton, 1990 ; Barbier et Bertho-Lavenir, 2000). Ainsi, il s'instaurera avec la clientèle d'affaire un processus d'échange qui orientera le développement technologique vers la production d'outils de traitement de données de plus en plus sophistiqués et qui correspondent aux besoins du marché, ce qui amènera à terme le développement de la micro-informatique moderne.

Dans ce mécanisme d'échange, la pénétration d'une nouvelle technologie repose souvent sur la propagande véhiculée par ceux qui la proposent au public. L'appropriation de l'innovation par le public sera en partie déterminée par les différentes propositions avancées par l'inventeur ou l'industrie. Cette propagande puise à une vision utopique, basée sur l'idée que la technologie peut apporter une solution aux problèmes

sociaux et politiques, apparue très tôt dans le développement de la technologie moderne et des média.

Le XIXe siècle voit se développer toutes sortes d'utopies techniciennes, et les réseaux de communication, tout particulièrement, sont l'objet d'un discours mobilisateur qui insiste sur leurs effets potentiellement positifs. L'un des thèmes les plus importants est celui de la fin des conflits grâce à une meilleure compréhension entre les hommes. À l'origine, on trouve l'idée, très américaine, que les conflits entre les hommes, qu'ils soient d'ordre militaire ou politique, proviennent essentiellement d'un défaut de communication. Il suffirait, *a contrario*, que les hommes aient les moyens de communiquer pour qu'ils se comprennent mieux et que les conflits s'apaisent. C'est là, de façon caractéristique, donner une réponse technique à des questions qui ne le sont pas, mais cet effacement du politique réapparaît dans toute la littérature du XXe siècle - et jusqu'à aujourd'hui. (Barbier et Bertho-Lavenir, 2000, p.140)

La propagande n'est évidemment pas le seul mécanisme en jeu dans l'adoption de la technologie. En premier lieu, au niveau industriel, l'innovation pour arriver sur le marché dans sa forme définitive passe par plusieurs étapes qui permettent de déterminer et d'affiner son rôle, son mode de fabrication, son mode de diffusion et d'utilisation. Flichy fait ressortir trois principales étapes dans l'industrie de la communication et des loisirs qui permettent la transformation de l'innovation technologique en marchandise. Tout d'abord, l'articulation entre les différentes branches industrielles et le positionnement de l'innovateur dans ce faisceau d'activité. A cette étape, l'innovateur établit les paramètres de son invention, parfois pour convaincre les investisseurs; c'est souvent l'étape du prototype. Ensuite, l'innovation entre dans le marché des biens de consommation. C'est souvent à ce moment que survient une fragmentation du marché créée par l'innovation. Cette fragmentation, constituée par l'apparition de produits concurrents, parallèles ou complémentaires, assure dans bien des cas l'expansion et la diversification

de l'industrie. Finalement, la dernière étape consiste dans le positionnement définitif de ces technologies par rapport aux autres innovations, aux autres modes d'utilisation et aux pratiques de consommation. C'est à cette étape que l'innovation est saisie définitivement par le public et peut se transformer par son action. (Flichy, 1991b; Breton, 1990 ; Barbier et Bertho-Lavenir, 2000).

La manière dont s'opère la capture de l'innovation par le public est d'une double nature. Elle s'effectue à la fois par une infiltration, où l'innovation s'insinue peu à peu dans les pratiques quotidiennes des utilisateurs, mais aussi souvent par un détournement où les utilisateurs, ayant pris connaissance de l'innovation et de ce qu'elle peut faire, développent de nouveaux usages. L'utilisateur s'empare alors définitivement de l'innovation et développe ses propres stratégies d'utilisation. Ce détournement suscite une réponse de l'industrie et s'instaure une interaction qui va modifier l'innovation et ses modes d'utilisation. Ce processus va aussi donner naissance à d'autres innovations et permettre le développement d'industries complémentaires. À travers cette relation, la culture technique de l'utilisateur va s'enrichir de nouvelles connaissances et de nouvelles pratiques. Ce processus très complexe fait appel à un ajustement sur plusieurs niveaux tant à un niveau que l'on pourrait appeler *macro*, entre l'industrie et le public, qu'au niveau *micro*, c'est-à-dire entre l'utilisateur et l'innovation.

L'analyse de ce processus devient plus complexe encore si nous prenons en considération d'autres mécanismes régulateurs qui s'immiscent dans cette relation. Le coût de l'innovation est un des mécanismes régulateurs les plus importants. Son effet peut amener des modifications importantes dans le mode de pénétration de l'innovation dans le public et dans le choix de son cadre d'usage. Dans le cas de l'ordinateur domestique, par exemple, le coût initial élevé des appareils a amené les industriels à pénétrer d'abord le secteur de l'informatique de bureau. L'expansion de ce marché a permis le développement de l'industrie, le

développement d'autres innovations et d'abaisser le prix de revient des ordinateurs. L'industrie a pu ainsi offrir, sur la base de ce développement technologique et commercial, l'ordinateur personnel domestique à un plus grand public (Breton, 1990; Barbier et Bertho-Lavenir, 2000).

Les grands courants sociaux sont un autre mécanisme de régulation qui vient modifier le cadre d'utilisation et la forme que prendra l'innovation. Au point de vue social, l'histoire du XXe siècle est caractérisée par un resserrement de l'espace public vers une sphère privée de plus en plus restreinte. La focalisation de la vie sociale sur le foyer et le noyau familial marquera tout d'abord ce processus de séparation. Déjà vers la fin du XIXe siècle,

La littérature de l'époque décrit la maison familiale comme un "refuge", un "sanctuaire", une "oasis", une "tour d'ivoire", un "château-fort" [...] Cette conception de la *privacy* ne correspond pas à un repli hors de la société, mais une coupure entre la famille et la participation à l'activité de production capitaliste qui se déroule en dehors du domicile. (Flichy, 1991a, p.98)

Ce processus de séparation des sphères de vie privée et publique se poursuivra tout au long du XXe siècle pour se fixer de plus en plus sur l'individu. Celui-ci deviendra peu à peu le centre de sa propre sphère de vie. Les industries des communications suivent, s'adaptent et s'intègrent à ce mouvement d'individualisation et le renforce dans une certaine mesure. La sphère communicationnelle se centre de plus en plus sur l'individu comme le démontre la popularité récente d'objets technologiques comme le baladeur, la télévision miniaturisée, l'ordinateur portable et le téléphone cellulaire (Flichy, 1991a ; Barbier et Bertho-Lavenir, 2000).

La messagerie électronique semble obéir au même processus d'appropriation que l'ensemble des innovations technologiques passées. Pour Harvey, l'appropriation de cette innovation

[...] est largement basée sur les besoins de communication et de socialisation des individus qui souvent se réapproprient les outils d'une manière tout autre que celle qui avait été prévue dans les analyses de marché. (Harvey, 1995, p.23)

Harvey souligne l'importance des courants sociaux et de leur influence dans le développement de nouveaux usages et dans le développement et l'adaptation de l'industrie; ce qu'il appelle des «stratégies de synergie» (Harvey, 1995, p.122).

Nous pouvons considérer que le développement récent des nouvelles technologies de l'information et des communications dans le monde de l'éducation suit ce processus de développement, de mise en marché et, dans une certaine mesure, de détournement et d'innovation dans la création de nouveaux usages et pratiques, tels qu'exposé ici.

Dans cette perspective, nous pouvons supposer que le développement de la technologie en éducation et la popularisation de son utilisation chez les enseignants et les élèves, les groupes d'utilisateurs les plus directement concernés par la technologie, se réalise au moment où cette utilisation se développerait à un point tel qu'elle suscite dans l'industrie la mise en place d'une unité de production propre à satisfaire les besoins du monde de l'éducation. Cette transformation de l'industrie s'opèrera seulement à condition que les groupes les plus directement concernés soient suffisamment importants pour créer une demande, exercer une attraction sur l'industrie et instaurer un mécanisme d'échange qui permettra de développer des produits qui seraient adaptés à cette sphère d'activité. Cependant, la création de cette demande implique également une cohésion au niveau des valeurs et des idées dans l'ensemble des groupes d'acteurs en éducation, une cohésion qui se traduirait par exemple par un discours consensuel sur l'utilisation des TIC en éducation.

Il semble à première vue que l'arrivée des nouvelles technologies en éducation ne soit pas née de besoins propres à ce milieu, mais soit le fait de pressions externes. L'arrivée des TIC en éducation est-elle le résultat d'une capture et d'un détournement de ces nouvelles technologies par les acteurs en éducation, imposée par la transformation que ces technologies ont amené d'abord dans la société? La poussée en faveur de l'introduction des nouvelles technologies à l'école peut en effet prendre en partie son origine dans la popularité grandissante que connaissent ces technologies dans le monde des affaires, le monde du travail ainsi que dans le marché domestique. Le monde de l'éducation doit ainsi s'adapter aux nouvelles pratiques qui naissent et s'installent de façon plus ou moins permanente dans la société.

1.4 La technologie en éducation

L'histoire des technologies en éducation nous apprend que la technologie, entendue ici comme des outils pour faire apprendre, a toujours été présente en éducation. En regard des technologies complexes développées au cours du XXe siècle, l'histoire permet de constater également que peu d'essais d'implantation furent fructueux et débouchèrent sur une véritable intégration à la pratique enseignante ou à l'ensemble du système scolaire.

Les révolutions technologiques en éducation au XXe siècle partagent cette caractéristique d'être le fait de pressions externes et d'être accompagnées et soutenues par des discours, des constructions idéologiques complexes. Plusieurs innovations technologiques promettaient, selon certains, une révolution dans les méthodes d'enseignement. L'impact de ces innovations fut néanmoins marginal.

De façon générale, la technologie a été introduite en éducation par vagues successives, alimentées par l'arrivée constante de nouvelles innovations technologiques. Ces innovations furent souvent portées par

un courant de réforme de l'éducation ou parallèlement à des périodes de remise en question du système scolaire.

As new forms of pedagogy by machine appeared, a familiar cycle of reform recurred: hyperbolic claims about how a new invention would transform education; then research showing that the technology was generally no more effective than traditional instruction and sometimes less; and finally, disappointment as reports came back from classrooms about the imperfections of the reform and as surveys showed that few teachers were using the tool. (Tyack et Cuban, 1995, p.121 et 122)

L'introduction et l'utilisation de la technologie moderne en éducation a débuté au cours des années 1920 et s'est considérablement développée durant la seconde guerre mondiale (Cuban, 1986; Shrock, 1991). Durant la période allant de 1910 jusqu'à l'apparition de la télévision au début des années 50, les moyens technologiques comme les films (muets et ensuite parlants), les diapositives, les enregistrements (cylindres, disques et bandes magnétiques) étaient arrivés à une certaine maturité au point de vue technique et trouvèrent une large application durant la guerre dans la formation des militaires et dans l'information destinée à la population (Shrock, 1991, p.14). Ces efforts, utilisant des technologies relativement récentes dans la poursuite de buts éducatifs hors des institutions académiques, répondaient plus aux besoins créés par la guerre et à la nécessité de diffuser rapidement et efficacement l'information qu'à une stratégie éducationnelle basée sur un cadre théorique défini.

Au plan de la pensée, la première moitié du XXe siècle a vu apparaître, du moins aux États-Unis, une conception rationaliste de l'éducation, inspirée du Taylorisme, axée sur la gestion scientifique du travail. Cet idéal rationaliste a amené à la recherche et à l'application de moyens et de méthodes pour accroître les performances académiques des individus. Parallèlement à la révolution scientifique de l'organisation du travail, un système de pensée issu du XIXe siècle va en quelque sorte

pousser et soutenir l'idéologie d'une réforme rationnelle de l'éducation visant à l'amélioration de la société. Les partisans d'une réforme en éducation pour le bien social puiseront à cette source pendant longtemps.

They [les réformateurs en éducation] drew on and appealed to a pervasive Protestant-republican ideology that held that proper education could bring about a secular millenium [...]. In the Progressive era of the early twentieth century this evangelical enthusiasm became merged with a second faith that animated educational reformers: that a newly discovered "science" of education provided the precise tools needed to guide the course of social evolution. (Tyack et Cuban, 1995, p.16)

Les nouvelles technologies vont souvent être mises à contribution dans la réalisation de cette idéologie (Tyack et Cuban, 1995). Le film fut la première innovation technologique qui a permis aux tenants du progrès technologique en éducation de prédire un changement radical dans les manières d'enseigner et d'apprendre. «Film became a symbol of progressive education during this period» (Gormly, 1996, p.266). Mais le coût élevé des projecteurs et des films, les manipulations complexes requises par le matériel à l'époque et le manque de contenu approprié au curriculum firent que l'utilisation du film en classe dans un but pédagogique resta relativement limitée.

Parallèlement au développement et à la popularisation de la technologie cinématographique, la radio qui avait atteint un certain degré de maturité technique souleva durant cette période des espoirs similaires de progrès et de changement en éducation. Certains prédirent que «the radio would become an educational medium as common as the blackboard» (Gormly, 1996, p.267). La radio échoua pourtant à transformer l'école et la pratique enseignante (Cuban, 1986). Au début des années 40, l'analyse des causes de cet échec permit de constater que dans la moitié des cas, les écoles ne possédaient pas d'équipements adéquats de réception et que le moment de diffusion des programmes

éducatifs se trouvait peu adapté à l'horaire des activités scolaires. Malgré les affirmations de certains experts de l'époque, le manque d'intérêt du corps enseignant face à ce nouveau médium ne semblait pas être la cause de cet échec.

Durant la seconde moitié du XXe siècle, deux innovations majeures vont relancer l'idée d'une révolution pédagogique grâce à la technologie. L'arrivée de la télévision amènera le développement des applications pédagogiques de l'audiovisuel et la découverte du transistor amènera le développement de la micro-informatique (Breton, 1990). Parallèlement, les critiques grandissantes face à la qualité de l'enseignement et à la surpopulation dans les classes vont amener l'émergence d'une volonté de faire de l'amélioration de la qualité de l'éducation une priorité majeure. La télévision apparaîtra d'abord comme l'outil de la solution (Cuban, 1986). Grâce à des investissements privés, plusieurs états américains vont s'engager dans l'implantation de la télévision dans leurs écoles. Les initiatives dans ce sens vont aller du remplacement pur et simple de l'enseignant en classe par la télévision à l'utilisation ponctuelle de programmes éducatifs télévisés (Cuban, 1986).

Durant les années cinquante, soixante et soixante-dix, la télévision restera l'innovation technologique la plus présente en éducation. Elle sera et reste pourtant peu utilisée par les enseignants. Les critiques ont souvent blâmé les enseignants pour leur manque de zèle à intégrer la télévision dans leur pratique enseignante; les enseignants sont souvent perçus comme conservateurs, peu enclins au changement et «hostile or indifferent to the march of modern technology» (Cuban, 1986, p.51). Cuban avance que les enseignants ne sont pourtant pas responsables de la difficulté à intégrer la technologie à l'école. Il cite bien d'autres facteurs matériels et organisationnels - comme la disponibilité de la technologie, les contraintes physiques et de temps dans l'organisation de la classe, les contraintes professionnelles ainsi que des problèmes propres aux situations pédagogiques - pour expliquer le peu de pénétration des

technologies en classe (Cuban, 1986). Les enseignants changent, selon Cuban, leur pratique face à la technologie mais

[...] teachers will alter classroom behavior selectively to the degree that certain technologies help them solve problems they define as important and avoid eroding their classroom authority. They will either resist or be indifferent to change that they see as irrelevant to their practice, that increase their burdens without adding benefits to their students' learning, or that weaken their control of the classroom. (Cuban, 1986, p.71)

Pourtant, même après le peu de succès de la radio, du film et de la télévision dans les écoles américaines, la technologie en éducation et la recherche dans le but d'améliorer les méthodes d'enseignement, l'apprentissage et la performance par le biais de moyens technologiques continueront de progresser jusqu'à aujourd'hui. Cette continuation est due en partie aux travaux de Skinner et d'autres chercheurs portant sur l'instruction programmée (*programmed instruction*). De cet échange réciproque entre les progrès techniques et les recherches théoriques naîtra la technologie éducationnelle (*educational technology*). L'élaboration de la théorie béhavioriste de Skinner a ainsi donné naissance à un mouvement favorable à l'application des technologies en éducation (Shrock, 1991). La technologie avait trouvé un paradigme qui la porterait en éducation jusqu'à aujourd'hui.

Les années soixante et soixante-dix verront une certaine maturation de plusieurs applications et aussi la diversification des modes d'utilisation des technologies, considérées comme relativement nouvelles à l'époque, de l'audiovisuel en éducation. Mais ce furent les années quatre-vingt qui amenèrent la plus grande révolution dans ce domaine avec le développement et l'introduction du micro-ordinateur en éducation. Les nombreuses possibilités offertes par ce nouvel outil ont ouvert un champ nouveau d'investigation notamment dans le développement de nouvelles stratégies d'application grâce à la psychologie cognitive (Shrock, 1991).

Parallèlement, les industries des communications et de l'électronique vont tenter de plus en plus de se positionner dans le marché de l'éducation. Elles constitueront une autre force porteuse dans ce mouvement de technicisation de la pratique enseignante. L'intérêt pour la technologie en éducation proviendra, et sera soutenu, par divers groupes d'intérêts et de pression et les coalitions entre ces groupes furent plutôt instables.

The people who promised educational moonshots through technology were an assorted lot. Not surprisingly, many were business people who wanted to market their wares to the schools. Some were scholars and academic entrepreneurs - psychologists, for example, who thought that programmed instruction would streamline pedagogy. Foundations officials seeking a quick impact on schooling sometimes saw the new media as a way around the briar patch impeding educational change. Some educational administrators who wanted their schools to be up to date embraced new technologies. (Tyack et Cuban, 1995, p. 121)

Au début des années 80, la micro-informatique représente, pour plusieurs, l'outil qui amènera la révolution pédagogique qui s'est tant fait attendre tout au long du siècle. Cette innovation technique offre des avantages sans précédent; avantages que ne possédaient pas les technologies par le passé. L'ordinateur personnel est programmable, adaptable à une foule de contextes, son utilisation est d'une grande souplesse (Cuban, 1986; Breton, 1990; Shrock, 1991). Le début de la décennie verra les gouvernements occidentaux investir dans l'achat massif d'équipement informatique (Barbier et Bertho-Lavenir, 2000). Beaucoup de chercheurs dans les universités vont orienter leurs travaux sur le développement de logiciels éducatifs et l'élaboration de nouvelles méthodes pédagogiques. Au Québec, c'était l'époque du virage technologique dans les écoles. Le système scolaire québécois se devait de «prendre résolument les devants» (Gouvernement du Québec, Ministère

de l'éducation, 1983, p.1). Plusieurs plans furent mis de l'avant pour permettre aux élèves d'appivoiser la nouvelle technologie et de préparer les enseignants à l'utilisation de l'informatique dans leur pratique professionnelle et à inciter leur implication dans la réussite des mesures entreprises pour intégrer l'informatique à l'école (Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation, 1983). Cette implication des enseignants devait être réalisée par le biais de la formation. L'insertion de la micro-informatique en classe ne serait possible que «dans la mesure où l'enseignant peut (et ne serait-ce que cela) maîtriser ses appréhensions.» (Archambault, 1984, p.12).

Mais déjà à l'époque, cette transformation des pratiques ne s'avérait pas tâche facile. Certains facteurs organisationnels joueront un rôle important dans l'implantation de la technologie à l'école. L'augmentation de la tâche, le manque de temps et aussi le manque de conviction des enseignantes et enseignants dans les vertus pédagogiques de la micro-informatique sont cités entre autres comme des facteurs agissant comme un frein à l'intégration de la nouvelle technologie à l'école (Basque, 1985 p.49).

Une décennie plus tard, au début des années 90, avant l'arrivée et l'expansion fulgurante des TIC dans notre société, l'école québécoise semble avoir peu changée et la révolution technologique annoncée semble se faire attendre.

[...] les principes de fonctionnement de l'ordinateur et les principaux concepts et applications des nouvelles technologies devraient être progressivement introduits au cours de la scolarité, de sorte que les élèves acquièrent une certaine maîtrise de ces outils.

Cette préoccupation s'avère trop faiblement prise en charge par le système scolaire. Elle n'est pas intégrée aux curriculums et aux programmes de l'enseignement obligatoire (Gouvernement du Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1994, p. 26)

Ce n'est qu'avec le milieu des années 90 que des mesures proactives furent mises en place par l'état québécois afin de permettre une meilleure intégration à la classe des outils offerts par les nouvelles technologies. Une plus grande part de budget fut alloué pour l'achat d'appareils, amenant ainsi un meilleur ratio élève/ordinateur, ainsi que pour l'aménagement de laboratoires informatiques dans les écoles et leur branchement au réseau Internet. Les commissions scolaires furent incitées à offrir des séances de formation afin de former le personnel enseignant à l'utilisation des TIC à des fins pédagogiques.

Cependant, le Conseil supérieur de l'éducation du Québec, dans son plus récent rapport, constatait que, même si la pénétration de la technologie dans nos écoles semble en grande partie réalisée, son utilisation à des fins pédagogiques dans l'ensemble des institutions de la province reste marginale.

Le Conseil constate avec plaisir que, parmi les enseignants qui utilisent les technologies nouvelles, la progression des utilisations se ferait surtout à des fins d'enseignement et de préparation de l'enseignement. Mais en même temps, il ne peut s'empêcher d'observer qu'il s'agit encore d'un mouvement relativement marginal à l'échelle des établissements et qu'il y a donc beaucoup à faire pour réaliser l'intégration des technologies dans l'enseignement et l'apprentissage. (Gouvernement du Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 2000, p. 32)

Il faut cependant souligner que les nouvelles orientations du ministère de l'éducation dans ce domaine, encore assez récentes, n'ont pas eu le temps nécessaire afin d'atteindre leur plein potentiel. De plus, de nouveaux programmes de formation des maîtres, intégrant les applications récentes des nouvelles technologies, devraient permettre dans l'avenir d'assurer une plus grande pénétration de ces innovations en classe et leur meilleure utilisation à des fins pédagogiques. Il semble donc

qu'il faudra laisser encore un peu de temps aux institutions et au corps enseignant pour opérer pleinement la capture de ces nouveaux outils afin de permettre le développement d'usages qui leurs soient propres et qui débouchent sur une intégration plus complète des TIC à la pratique enseignante.

Il reste cependant qu'un profond changement organisationnel sera nécessaire à la réussite de l'intégration technologique. La réorganisation de la tâche, la formation du personnel enseignant ainsi que les problèmes liés au soutien pédagogique et technique et au développement d'une pratique adaptée aux TIC ne sont que quelques facteurs dont il faudra dans l'avenir tenir compte pour pouvoir réussir l'intégration des TIC à la pratique enseignante (Karsenti, Peraya et Viens, 2002).

CHAPITRE 2

L'INTÉGRATION DES TIC EN ÉDUCATION

Si l'histoire nous montre combien il est difficile d'intégrer de façon profonde et permanente la technologie en éducation, il n'en reste pas moins que le processus d'implantation demeure essentiel dans la manière dont la technologie s'intègre dans une institution ainsi que dans le développement subséquent de pratiques adaptées à une utilisation efficace de l'innovation technologique.

Il est important alors de bien comprendre comment s'articulent les étapes du changement technologique afin de tracer les grandes lignes d'un modèle du processus d'implantation menant à l'intégration de la technologie à la pratique enseignante. Il est important de voir comment chaque étape se déroule et de quelle manière elle peut orienter le déroulement subséquent du processus de changement. Sur cette base, nous proposons un modèle de changement en quatre étapes, inspiré du modèle du changement organisationnel mais où l'étape de l'appropriation précède celle de l'intégration et où une étape d'implantation réussie ne mène pas automatiquement à l'étape finale d'intégration. Nous verrons ensuite quels facteurs peuvent freiner l'intégration de la technologie à la pratique enseignante et quel rôle peut jouer le discours à cette étape. Nous formulerons finalement nos objectifs et hypothèses de recherche.

2.1 Introduction, implantation, appropriation et intégration.

Selon Rogers (1995), la diffusion et l'adoption d'une innovation s'inscrivent avant tout à l'intérieur d'un processus de communication. Ce processus est marqué à la fois dans le temps et par la structure sociale dans laquelle il se produit.

Il est nécessaire à ce stade de bien identifier par quelles étapes la technologie arrive à s'insérer dans toute activité humaine. Ces étapes ont été élaborées à partir de plusieurs modèles de changement (Denis, 1987; Gattiker, 1990; Schermerhorn et al, 1994; Savoie-Zjac, 1993; Beaudoin, 1995; Rogers, 1995; Collerette et Schneider, 1996). Elles représentent différents degrés de connaissance et de familiarisation que nous traversons, tant au point de vue personnel qu'organisationnel, pour arriver à intégrer l'innovation technologique à notre mode de travail et de vie. Nous en profiterons pour mieux définir ces termes qui sont souvent utilisés de façon plus ou moins synonymes.

Une première étape est l'introduction de l'innovation. C'est «l'action d'introduire, de faire entrer, de faire adopter» (Robert, 1995, p.1204). C'est l'étape où nous faisons connaissance avec l'innovation, avec ses possibilités, avec ses fonctions et leur utilité. C'est une étape qui souvent est réalisée par le biais de la publicité qui nous présente l'innovation, vante ses mérites et fait miroiter les possibilités et améliorations qu'elle peut nous apporter dans notre travail ou dans nos loisirs (Rogers, 1995). C'est aussi l'étape de l'habituation où l'exposition répétée à l'innovation nous permet de la démythifier et d'en saisir les mécanismes à la base de son fonctionnement et de son utilisation.

La seconde étape est l'implantation. Parfois synonyme d'ancrage, implanter c'est surtout l'action «d'introduire et faire se développer d'une manière durable dans un nouveau milieu» (Robert, 1995, p.1135). C'est l'étape où nous sommes confrontés, volontairement ou non, à l'arrivée de l'innovation et où nous devons nous adapter à de nouvelles manières de faire, à un nouveau mode de travail ou de vie. Cette étape est décisive car c'est à ce moment qu'il faut vaincre les résistances, si cette implantation est externe, et où il nous faut changer nos habitudes, si cette implantation est volontaire.

La troisième étape est celle de l'appropriation où, non seulement nous nous adaptons à un outil installé de façon durable dans notre milieu, mais où aussi, dans le but de rendre cette cohabitation plus agréable ou profitable, nous inventons de nouveaux usages et détournons parfois l'innovation pour mieux la faire correspondre à nos besoins propres. C'est une étape de familiarisation en profondeur où l'utilisateur développe une connaissance plus poussée de l'innovation qui lui permet de créer ces nouveaux usages.

Finalement, on en arrive à l'intégration où l'usage de l'innovation se confond avec les pratiques déjà existantes et fait en quelque sorte partie du décor. L'innovation, à cette étape, perd définitivement son caractère de nouveauté. Elle est devenue suffisamment familière pour que son utilisation soit complètement apprivoisée et qu'elle soit perçue comme un rouage important dans le déroulement des activités quotidiennes. L'innovation est pleinement acceptée et ne suscite plus de résistances; elle «[...] fait partie intégrante d'un ensemble ou d'un système» (Denis, 1987, p.96). À ce moment, il devient difficile d'imaginer notre mode de vie sans l'innovation. L'intégration ne se mesure pas alors seulement par la fréquence ou le temps d'utilisation mais bien par l'aisance d'utilisation. Une intégration est réussie au moment où, peu importe sa fréquence, l'utilisation ne pose aucun problème à l'utilisateur.

Souvent, les termes appropriation et intégration sont utilisés de façon synonyme. Ces stades sont souvent considérés comme une seule et même grande étape à l'intérieur du processus général d'implantation. Pour certains auteurs, comme Collerette et Schneider (1996), l'intégration fait référence à l'arrimage de l'innovation aux autres dimensions du quotidien; tandis que pour d'autres comme Beaudoin (1995), elle est préalable à une institutionnalisation du changement qui devient ainsi permanent au sein de l'organisation. De façon générale, les étapes de l'appropriation et de l'intégration sont rarement développées dans la littérature portant sur le

processus d'implantation; cette dernière étant considérée comme l'étape la plus cruciale du changement organisationnel.

Bien que le nombre d'étapes varie d'un modèle à l'autre, une intégration réussie doit nécessairement suivre dans l'ordre l'ensemble des stades qui correspondent plus ou moins à ceux décrits ici. Un facteur essentiel demeure, il est nécessaire de s'assurer que toutes les étapes se déroulent sans problèmes. Les résistances doivent être prises en considération et les situations problématiques corrigées pour mieux permettre aux utilisateurs d'arriver à l'intégration sans susciter le rejet, total ou partiel, de l'innovation (Savoie-Zjac, 1993; Beaudoin, 1995; Rogers, 1995). À l'inverse, on peut aussi espérer que la réussite de l'implantation est surtout une question de temps et d'habitude. L'innovation sera avec le temps apprivoisée et démythifiée. Ainsi, les résistances s'estomperont par une exposition répétée et une utilisation constante. Cette approche comporte cependant plus de risques et le taux de rejet de l'innovation peut être beaucoup plus élevé que dans le premier cas.

Bien que l'intégration de l'innovation aux pratiques déjà existantes est considérée comme le résultat d'une stratégie d'implantation réussie; le succès de l'implantation dépend avant tout des buts et objectifs visés par le changement à l'intérieur de l'organisation. De ce fait, il ne peut exister de méthode universellement reconnue qui permettrait l'évaluation objective du succès - ou de l'échec - de l'implantation. L'évaluation de la réussite de l'implantation est surtout dépendante des buts fixés au départ par l'organisation ou ses dirigeants et du degré de profondeur souhaité dans la mise en place du changement (Arnold, Feldman et Hunt ; 1992).

Shallow change is primarily concerned with change at the tip of the iceberg, [...]. Deep change is more concerned with change in the mentality of the organization and involves such things as altering the value system and taken-for-granted ways of behaving. While both types of change can be problematic

and difficult for the organization, deep change tends to represent the more significant challenge. Just as it is hard for individuals to change deeply felt beliefs and attitudes, so too it can be hard for organizations. (Arnold, Feldman et Hunt; 1992, p.584)

Ainsi face à un changement profond, il semble parfois difficile de faire coïncider à la fois les objectifs proposés par l'organisation ou ses dirigeants et les aspirations propres aux intervenants qui vivent les changements à l'intérieur de l'organisation.

Le degré de complexité du changement représente un facteur de réussite non négligeable dans l'atteinte des buts fixés par le changement. Un changement par substitution, où un produit est simplement remplacé par un autre de nature similaire, ou encore un changement par altération, où seul un élément d'une tâche est modifié, ont généralement plus de chances de succès car ces deux types de changement soulèvent peu d'opposition (Savoie-Zjac, 1993). À l'inverse, un changement par restructuration, où sont réaménagées en profondeur les structures de fonctionnement, ou un changement des valeurs, qui demande des changements profonds aux niveaux de la pensée et des pratiques, sont généralement plus longs et difficiles à réaliser; il résulte aussi plus souvent sur un échec.

En ce qui a trait au degré d'intégration des nouvelles technologies à la pratique des enseignants, il est fréquent que les changements amenés par ces technologies en classe ne soient souvent que des changements de l'ordre de la substitution ou de l'altération. La substitution du cahier d'exercices de l'élève par un ordinateur n'amène pas nécessairement de changements profonds dans la pratique de l'enseignant, de même que le réaménagement du temps consacré à la matière dans un cours de science et technologie pour y inclure une période consacrée à l'apprentissage de l'informatique.

À cet égard, une intégration réussie des technologies, au sens où l'innovation fait partie de la culture pratique de l'enseignant, demande un changement à la fois de l'ordre de la restructuration et des valeurs.

2.1.1 Les stratégies d'introduction: la mise en marché

Les industries de l'informatique et des communications s'appuient en grande partie sur la publicité et la propagande pour la diffusion et la distribution dans le public des innovations technologiques. Ces modes de diffusion ont pour but non seulement d'informer le public de la disponibilité d'un produit et de le renseigner sur ses caractéristiques principales mais a aussi pour but de vaincre les résistances possibles du public face à l'innovation. C'est la première étape, celle de l'introduction. À cette étape, la publicité joue un rôle important car elle permet d'amener le public à prendre une décision face à l'achat, ou à l'implantation le cas échéant, de l'innovation. La publicité véhicule dans une certaine mesure un certain nombre d'idéologies, de valeurs et de mythes destinés à rendre désirable au public l'innovation proposée et à créer un besoin. La publicité permet de créer une pression qui vise à modifier le comportement et les valeurs du public cible. Ainsi, face à l'introduction de l'informatique en éducation, la publicité joue un rôle important.

Public perception of the computer as a passport to success has been heightened by the industry's relentless advertising campaign. [...] Behind the comforting assurance that computers are part of a close-knit family life there is another, more urgent theme: kids need computers because those who have them will outperform those who don't. That, at least, is the message insinuated in a number of computer hardware and software advertisements (Armstrong et Casement, 1998).

Ces messages font aussi partie du travail de marketing opéré par les industries de l'informatique scolaire. La construction de ces messages dépasse largement la simple analyse des besoins du consommateur mais

englobe l'utilisation de tout un ensemble de stratégies complexes, empruntées à différentes branches des sciences sociales telles que l'anthropologie, la psychologie, la démographie, l'économie, la sociologie et les mathématiques (Sallenave et D'Astous, 1990; Duhaime et al., 1991). Ces stratégies varient grandement allant de l'analyse démographique et des strates socio-économiques jusqu'à l'utilisation des symboles, en passant par l'utilisation de différentes stratégies d'apprentissage, l'analyse des grandes tendances sociales et économiques et l'étude des attitudes et de nombreuses variables culturelles (Duhaime et al., 1991).

En général, les stratégies adoptées par les industries pour réussir à introduire une innovation permettent de rejoindre avec une efficacité mesurée un certain pourcentage de la population. L'analyse économique du marché situe le taux d'acceptation rentable d'une innovation - le point d'envol ou *Take Off* selon Rogers - autour de 50 pour cent environ d'un marché potentiel (Rogers, 1995. p.259). Cette acceptation de l'innovation dépend autant des caractéristiques de l'innovation proprement dite que du comportement et de l'attitude de l'utilisateur (Duhaime et al. 1991). Les étapes de l'adoption de l'innovation s'articulent selon cette séquence: Prise de conscience, apprentissage et compréhension, évaluation et adoption d'une attitude, justification, essai et adoption (Duhaime et al., 1991); un modèle que l'on retrouve aussi, en d'autres termes, chez Rogers (1995).

Les stratégies de mise en marché reposent également beaucoup sur un phénomène de pollinisation, c'est à dire sur l'influence exercée entre individus à l'intérieur d'un groupe particulier. Elle est liée aussi au degré de familiarité et d'utilisation avec l'innovation qu'ont certains membres du groupe qui agissent alors comme agent de changement et influencent leurs pairs. Cependant, ce type de stratégies s'adresse surtout aux individus et reste largement basé sur des processus individuels.

Cependant, l'introduction des TIC, bien qu'elle puisse suivre ce schéma dans le public, obéit à un schéma de diffusion différent dans le monde de l'éducation. Il faut tout d'abord tenir compte du fait que le monde de l'éducation se présente avant tout comme une institution et, en tant que telle, fonctionne selon un ensemble de valeurs et de pratiques distinctes. Une stratégie de diffusion traditionnelle s'adapterait difficilement aux idéologies, valeurs et attitudes particulières au monde de l'éducation et qui n'ont pas nécessairement leur équivalent dans le public en général. Harvey souligne d'ailleurs la force des normes et des valeurs du groupe et comment celles-ci peuvent constituer une barrière aux stratégies traditionnelles de pénétration (Harvey, 1995).

Il est facile de concevoir que le pouvoir des normes et des valeurs puisse avoir un effet de frein plutôt que d'encouragement. Les sociologues qui se sont penchés sur l'éducation en tant qu'institution sont d'accord sur le fait que l'école exerce une fonction essentiellement conservatrice de maintien de la culture et de reproduction sociale. Elle serait logiquement plus ou moins imperméable au changement de pratiques apporté par l'innovation technologique. Mais bien que remplissant cette fonction stabilisatrice, l'école s'adapte pourtant aux changements de normes et de pratiques d'une époque à l'autre ainsi qu'aux changements de valeurs et d'idéologies. Ces changements s'effectuent sans pour autant rejeter les normes et valeurs ayant déjà eu cours auparavant.

Les institutions telles que l'école possèdent des mécanismes qui leur permettent de s'adapter aux nouvelles variantes de valeurs anciennes sans pour autant remettre en question leur ancien équilibre. (Cloutier, 1983, p.86)

L'école, en plus de posséder ses mécanismes internes d'adaptation, a aussi une double fonction; une fonction de préservation du tissu social et culturel mais aussi paradoxalement d'agent promoteur du changement.

Le système scolaire et ses agents peuvent servir de catalyseur pour amorcer ces transformations. La littérature sur l'école comme outil de conscientisation populaire, comme instrument de révolution sociale et culturelle et comme moyen de formation à la révolution fournit une bonne démonstration de ce dernier point de vue. (Cloutier, 1983, p.86)

L'introduction et l'utilisation des TIC en éducation interpelle cette double fonction du système scolaire. Nous pouvons supposer que les industries, ainsi que les autres agents promoteurs de l'innovation technologique, qui tentent d'introduire et de diffuser plus largement l'utilisation des nouvelles technologies en éducation, basent uniquement leurs propositions sur la nature d'agent de changement du système scolaire. La publicité sur les TIC viserait surtout à transformer les valeurs traditionnelles en éducation en opérant un changement, présenté comme bénéfique autant au niveau individuel que systémique, dans les valeurs des acteurs du système.

Ainsi, pour opérer ce changement de valeurs, les efforts de marketing des industries qui proposent la technologie dépassent la simple persuasion vers l'adoption de l'innovation. Les TIC deviennent non seulement l'objet du travail de persuasion mais en sont également le principal diffuseur, justifiant ainsi leur propre puissance. De ce fait, de plus en plus, l'Internet est utilisé aujourd'hui comme véhicule publicitaire.

The use of the Internet to mount a massive advertising campaign aimed at children has brought a new dimension to the infiltration of corporate values and objectives into the classroom. Computer companies have long known the advantage of supporting computer use in schools by donating equipment and software: it helps to build a customer base of loyal users. Now they are being joined by a raft of other companies who have realized the potential of the Internet as a means of pitching their consumer goods to students (Armstrong et Casement, 1998).

Ainsi, le pouvoir de changement apporté par les nouvelles technologies se trouve augmenté, en même temps que détourné, dans la poursuite d'objectifs autres que ceux traditionnellement proposés par le système d'éducation. Ce type de stratégies, loin de favoriser un mouvement en faveur d'une utilisation sensée des TIC à l'école, peut plutôt entraîner une résistance additionnelle de la part du personnel administratif, du corps enseignant et des parents. Une réflexion profonde sur l'impact de ce type de stratégies, et sur les discours qui les supportent, devra éventuellement se développer pour permettre une utilisation de ces technologies adaptée aux buts et aux valeurs que nous souhaitons véhiculer dans notre système scolaire.

2.1.2 Les stratégies organisationnelles d'implantation

Le processus d'implantation de l'innovation technologique, à partir du moment où dans l'organisation on a clairement établi sa désirabilité, obéit à un ensemble de règles et de contraintes toutes autres que celles de la mise en marché.

L'implantation de nouvelles technologies à l'intérieur d'organisation complexe et structurée exige un certain degré de souplesse de la part de l'organisation autant au niveau des structures et des pratiques que de l'attitude et des attentes de ses dirigeants et membres.

Adopting innovations forces organizations to confront a variety of problems they would not normally have to deal with in their ongoing struggle with environmental factors. In fact, it is often more accurate to say that an organization is adopting the innovation or the new technology to its internal structures and processes than the reverse. (Gattiker, 1990, p.15)

Le processus d'implantation se fait généralement selon un plan qui prévoit les multiples étapes nécessaires à sa réussite ainsi que des solutions aux différents obstacles et résistances que rencontrent les changements amenés par l'innovation à l'intérieur de l'organisation.

A la base de ce plan existe un questionnement sur la raison d'être du changement et de l'innovation technologique.

La technologie ne présente en soi aucun intérêt. Pour la rendre utile et appréciée, il faut la transcender, lui donner une perspective, lui assigner un but, l'appliquer à un besoin, à une occasion. Loin de représenter un objectif pour elle-même, la technologie est d'abord un moyen parmi d'autres. (Beaudoin, 1995, pp.41-42)

Dans la stratégie d'implantation, cette réflexion est parfois absente. Sans elle, l'implantation est réalisée sans égards aux besoins réels de l'organisation et de ses membres et sans cadre de référence propre à ses modes de fonctionnement; l'innovation technologique est adoptée pour la simple raison qu'elle représente une nouveauté, selon une substitution propre au sens commun *innovation = amélioration*, ou encore *technologie = progrès*. Les stratégies de mise en marché citées plus haut, basées souvent sur la manipulation arbitraire d'éléments du discours, ne sont pas étrangères à la popularisation de ce type de raisonnement.

La réflexion préalable à la planification du changement nous renseigne également sur la nature même de ce changement et sur la manière dont l'innovation pourra contribuer à améliorer le fonctionnement de l'organisation. À cet égard, l'innovation technologique devra concorder avec le type de solution qu'elle apporte à l'organisation. Il devra y avoir une cohérence entre les possibilités offertes par l'innovation et les besoins réels de l'organisation car, comme le souligne Beaudoin, dans la pratique il n'existe pas «de solution technique à un problème social» (Beaudoin, 1995, pp.95-96).

Les stratégies de développement organisationnel s'articulent ainsi selon un plan d'ensemble qui tient compte autant des besoins de l'organisation et de ses membres, des objectifs visés que du rôle de la technologie dans le processus de changement. Le développement organisationnel représente «une approche complète du changement planifié pour améliorer l'efficacité globale de l'organisation» (Schermerhorn et al., 1994, p.575). Cette approche s'articule autour de trois principales étapes - diagnostic, intervention, renforcement - similaires à celles du changement planifié. Celui-ci conçoit le changement à l'intérieur de trois grands mouvements dans l'organisation; le premier étant celui de *décrystallisation* où l'on prépare le changement, le second celui du changement lui-même et le troisième celui de *crystallisation* où se stabilise le changement (Arnold, Feldman et Hunt, 1992; Schermerhorn et al., 1994).

S'inspirant des théories du développement organisationnel et du changement planifié, Rogers (1995) propose un modèle plus complexe de diffusion de l'innovation à l'intérieur d'une organisation. Ce modèle comporte cinq grandes étapes.

La première étape est celle de la définition des buts (*Agenda Setting*) où sont d'abord planifié les actions. Ensuite, l'étape du pairage (*Matching*) permet de lier l'innovation à la résolution d'un problème ou à l'amélioration d'une situation. La restructuration (*Restructuring*) est le moment où l'innovation est en quelque sorte réinventée pour mieux s'adapter aux structures et pratiques de l'organisation. Lors de l'ajustement (*Ajusting*), l'innovation est diffusée plus largement dans l'organisation et les détails de son utilisation mieux compris par ses utilisateurs. Finalement, la routinisation (*Routinizing*) permet d'incorporer définitivement l'innovation dans le fonctionnement quotidien de l'organisation.

Dans la planification et la réalisation des étapes du changement, une place doit être accordée à l'analyse des résistances possibles face au changement. Cette analyse peut être très large et comprendre de nombreux facteurs; les points de résistance face aux changements pouvant se manifester à de multiples niveaux. Ces facteurs peuvent être propres à l'organisation et à son mode de fonctionnement - comme par exemple les modalités de mise en oeuvre, les facteurs idéologiques, les facteurs psychosociaux, etc. - et ils peuvent se rapporter aux individus dans l'organisation comme la motivation, la personnalité, etc. (Collerette et Schneider, 1996).

On comprendra que la réussite d'un plan d'implantation technologique demeure une tâche ardue et varie grandement avec la taille et la complexité de l'organisation dans laquelle il s'inscrit. De plus, dans le contexte qui nous préoccupe, nous avons affaire à une organisation d'une rare complexité. Elle comporte deux niveaux, le système scolaire - organisé selon les besoins et les ressources de l'éducation nationale - et l'école qui est plus centrée sur les besoins et les pratiques locales. Elle a une double fonction sociale car elle peut être à la fois conservatrice et innovatrice (Cloutier, 1983; Savoie-Zjac, 1993). Elle est traversée par divers courants idéologiques. Elle possède un ensemble complexe de valeurs. Finalement, elle représente aussi, selon Laliberté, une communauté politique (Laliberté, 1983). De plus, comme nous l'avons déjà souligné, elle joue un rôle de reproduction sociale qui ne peut lui être nié et le changement doit venir renforcer ce rôle pour qu'il soit acceptable. Le processus de changement devient alors très complexe face à la multiplicité des rôles, des idéologies et des valeurs qui s'expriment dans l'institution scolaire. L'école ne peut être considérée ainsi comme une institution où règne une unicité de vision et de discours.

Qu'en est-il ensuite de la «nature humaine», des membres de l'institution en tant qu'acteurs et participants au changement? Selon Jacob, lors de l'implantation, une collaboration authentique entre les centres

décisionnels et les acteurs sur le terrain est nécessaire pour une adoption réussie de l'innovation. Cette collaboration authentique implique une participation plus grande à la résolution de problèmes et un pouvoir d'en contrôler les résultats. Ce pouvoir dans certaines organisations est souvent nouveau pour les acteurs de l'implantation et demande «une réelle transformation des relations de pouvoir.» (Jacob, 1990, p.5)

La formation des acteurs-utilisateurs reste le moyen privilégié à ce stade pour permettre une meilleure intégration de l'innovation dans l'organisation. Cette formation passe par la maîtrise de la technologie, ce qui amène parfois à une modification des rapports hiérarchiques. Mais souvent ce processus, loin de déboucher sur une transformation ou un renouvellement des rapports entre les acteurs de l'organisation, débouche sur un retour aux rapports sociaux existants auparavant (Jacob, 1990). L'innovation technologique vient parfois même renforcer ou amplifier les rapports de pouvoir déjà existants dans l'organisation. Les utilisateurs subalternes, qui ne possèdent que peu ou pas de pouvoir dans l'organisation, percevront alors l'innovation comme instaurant une pression accrue dans la réalisation de leur tâche et comme un moyen de contrôle supplémentaire au service des dirigeants. L'implantation de l'innovation demande donc un examen critique des rapports de pouvoir dans l'organisation.

C'est l'analyse stratégique et la théorie du pouvoir qu'il faut appliquer pour comprendre la dynamique de l'implantation d'une innovation. À qui cette dernière va-t-elle profiter? Quels sont les principaux acteurs intéressés soit à la défendre, soit à la combattre? Quels sont les atouts dans ce jeu de pouvoir? Seules les réponses à ces questions peuvent donner un aperçu réel de la dynamique du changement technologique. Trop souvent, on avance l'argument que l'ignorance et le manque de formation expliquent la résistance au changement. Il existe cependant des intérêts en jeu, que la formation et le recyclage ne peuvent modifier totalement. (Denis, 1987. p.48)

Les transformations apportées par l'innovation font qu'un consensus reste difficile à établir entre les différents groupes d'acteurs impliqués dans le fonctionnement de l'organisation. Ainsi en éducation, les décisions quant aux stratégies à adopter lors de l'implantation de l'innovation et face aux nouvelles pratiques qu'elles engendrent arrivent rarement à un consensus dû à la multiplicité des groupes et des intérêts présents. La complexité de l'éducation moderne n'est pas étrangère à cet état de chose.

De nos jours [...] l'éducation est rendue accessible aux citoyens de toutes les couches sociales pour satisfaire aux exigences de la technologie moderne qui requiert de plus en plus de savoir. Depuis que l'éducation est devenue un phénomène de masse, les décisions sont de plus en plus difficile à prendre, mettent en présence des acteurs aux intérêts divergents et accordent une place prépondérante à l'État, dispensateur des biens et services et planificateur de ressources limitées.

La complexité et la difficulté des décisions se renforcent du fait que, d'une part, l'État moderne ne peut pas se permettre de décider seul et de façon unilatérale en matière d'éducation et que d'autre part, les citoyens organisés ou non ont décidé de ne plus ignorer l'évolution de ce secteur névralgique de leur devenir.

[...] l'hétérogénéité des acteurs impliqués entraînera inévitablement une diversité de pratiques qui mettra en relief les contradictions profondes entre les acteurs eux-mêmes ou entre ces derniers et un appareil d'État qui demeure, en dernière instance, celui à qui on demandera des comptes. (Ambroise, 1983, p.300)

Le consensus nécessaire à la réalisation de l'intégration des nouvelles technologies dans le système scolaire apparaît, dans ces circonstances, souvent difficile à réaliser; d'autant plus que les nouvelles technologies semblent susciter des réactions très marquées et parfois diamétralement opposées.

Plusieurs soulignent de plus que les TIC ont peu d'effets significatifs sur l'apprentissage (Cuban, 1997, Armstrong et Casement, 1998 ; Russell, 1999) ; ce qui ne motive guère les enseignantes et enseignants à investir temps et efforts dans le renouvellement de leur pratique grâce à la technologie.

Pourtant, dans les écoles, l'introduction de l'informatique semble avoir été acceptée d'emblée. Au début des années 80, avec l'arrivée de la première vague informatique et le développement des applications APO, la plupart des études sur ce phénomène font état d'un niveau d'acceptation de l'informatique de l'ordre de 90 % (Guimond et Bégin, 1987). Au Québec, une enquête de la CEQ montrait que 70 % des enseignants accueillaient favorablement l'introduction de l'ordinateur à l'école.

Cependant, malgré que les nouvelles technologies de l'information et des communications soient aujourd'hui considérées indispensables par ceux qui les utilisent en classe, plusieurs irritants subsistent quant à leur utilisation quotidienne à l'école.

Les enseignants reprochent un manque d'information, un manque de concertation, un manque de support, un manque d'appareils et de logiciels, des problèmes de contenus et des problèmes de convivialité. Ils signalent, par ailleurs, la difficulté d'initier les élèves au fonctionnement d'un logiciel. (Guidotti, 1994, p.11)

Aussi, malgré une attitude positive de la part des enseignants, l'utilisation des nouvelles technologies semble se limiter à des secteurs précis de l'activité pédagogique. Selon Isabelle, LeBlanc et Lirette (1999), plusieurs irritants persistent dans le processus d'intégration des TIC à la pratique enseignante et il semble que ce processus soit marqué par d'autres facteurs qui diminueraient l'impact des efforts des enseignants

dans ce sens; ce qui n'amènerait pas une intégration des nouvelles technologies à la pratique en classe.

Le dernier rapport du Conseil supérieur de l'éducation (2000) vient en partie confirmer cet état de chose. Ainsi, l'implantation des TIC semble de prime abord réalisée dans l'ensemble de nos institutions scolaires. La totalité des écoles du Québec, à quelques unités près, est maintenant branché au réseau Internet (CSE, 2000, p.29). Dans le réseau des commissions scolaires, le ratio élève/ordinateur est passé de 11 élèves par poste de travail en 1996-1997 à 8 élèves par appareil en 1998-1999, ce qui rejoint et, dans certains cas dépasse, le ratio des autres provinces du Canada (CSE, 2000, p.28). Il est donc exact d'affirmer que les nouvelles technologies sont ainsi bien implantées dans nos institutions scolaires.

Ces technologies ne sont cependant pas majoritairement utilisées pour l'enseignement. En fait, elles sont tout autant utilisées pour la préparation et la gestion de l'enseignement, 45,9% du temps d'utilisation, que pour l'enseignement, 45,9 % du temps d'utilisation (CSE, 2000, p.33). La proportion des enseignants qui manifestent un intérêt élevé ou plutôt élevé face aux TIC dans l'enseignement a même légèrement diminué, étant de 68,1% en 1998-1999 alors qu'il se situait à 70,7 % en 1996-1997 (CSE, 2000, p.32). En ce qui à trait à l'intégration des TIC à la pratique enseignante, il y a maintenant plus d'enseignants qui affirment maîtriser suffisamment ces technologies, plus de 40% des enseignants en 1998-1999 alors que ce taux se situait à 29,5% en 1996-1997 (CSE, 2000, p.32).

Ce bilan positif est toutefois tempéré par le CSE quand il se penche sur les facteurs qui touchent à l'intégration des TIC à l'enseignement. La question du temps nécessaire à la formation du corps enseignant est traitée dans le rapport de façon prioritaire ; le CSE souligne que «... dans les établissements scolaires, bien avant l'intérêt pour les technologies, le temps est considéré comme une denrée rare et coûteuse.» (CSE, 2000,

p.86). Ce problème est considéré d'ailleurs par le CSE comme une «écueil majeur» à l'intégration. Il reste de plus lié à la question des budgets alloués pour la formation continue des enseignants, sans laquelle il ne saurait y avoir de véritable intégration. Finalement, le problème du soutien pédagogique et technique des enseignants devra aussi être résolu d'une façon ou d'une autre afin de leur permettre d'être pleinement efficaces dans leurs efforts d'intégration (CSE, 2000, p.93).

Pour plusieurs, la formation à l'utilisation pédagogique des TIC, que se soit au niveau de la formation universitaire des futurs enseignantes et enseignants (Karsenti et Larose, 2001) ou par le développement d'une approche intégrée des pratiques d'enseignement faisant place aux TIC (Charlier, Daele et Deschryver, 2002), reste la voie privilégiée pour amener le corps enseignant vers une meilleure intégration de ces outils. Bien que cette voie soit riche et prometteuse, il faut cependant prendre en considération le cadre institutionnel, organisationnel et professionnel dans lequel cette intégration doit se dérouler et les contraintes qu'il impose aux enseignants. Ces facteurs ont déjà fait l'objet de travaux qui tendent à démontrer leur impact sur le processus menant de l'implantation à l'intégration.

2.2 Les limites de l'intégration

Comme nous l'avons vu, les innovations technologiques ont par le passé eu peu d'impact sur la pratique enseignante et sur le fonctionnement de l'école et du système scolaire en général. Pour certains, il apparaît de plus que la récente évolution de l'informatique scolaire connaîtra un sort semblable aux technologies introduites en éducation par le passé (Oppenheimer, 1997).

Seymour Papert (1996) souligne le peu de changement survenu dans le monde de l'éducation en ce qui concerne l'intégration des nouvelles technologies dans les écoles. Bien que favorable à l'utilisation des TIC à

des fins pédagogiques, il fait remarquer de manière générale que, contrairement à ce que l'on pourrait supposer, peu de changements sont attribuables à l'arrivée de la technologie dans nos écoles. Malgré de nombreuses prédictions d'une révolution technologique imminente en éducation,

School remains in essential respects very much what it has always been, and what changes have occurred (for better or for worse) cannot be attributed to technology. (Papert, 1996, p.153).

Pourtant, selon lui, les promesses de changement et de progrès de la technologie en éducation ne se sont pas matérialisées. Pour plusieurs enseignants, les nouvelles technologies ne représentent qu'un outil de plus dans l'arsenal varié des moyens pédagogiques disponibles. Ainsi, l'innovation sous-utilisée n'atteint pas le stade d'une complète intégration aux pratiques enseignantes.

Computers are *add-ons*. They rarely *supplant* other media and methods. They may supplement other resources, but they are seldom integral to the process of teaching/learning. [...] Computers do not find their way into classrooms as often as to other locations in the school. (Ely, 1997, p.104)

Souvent, les causes principales des difficultés relatives à l'intégration ont été attribuées à l'attitude réticente des enseignants et à leur résistance à changer leurs pratiques. Une autre cause probable fut attribuée au sous-financement chronique du système scolaire qui ne permettait pas soit d'acquérir du matériel en quantité suffisante, soit de se procurer un matériel suffisamment adapté à une utilisation pédagogique ou encore de permettre aux institutions scolaires de suivre l'évolution technologique rapide (Guidotti, 1994; Payeur et Brunet, 1995). Mais la seule résistance des enseignants et le manque de financement n'expliquent que de façon partielle les difficultés liées à l'intégration.

Certains facteurs de résistance, propres au système scolaire, constituent une piste de recherche plus intéressante face à la question du changement suscité par les innovations technologiques à l'école. Selon Savoie-Zjac (1993), le système scolaire est très résistant au changement. Les causes de cette résistance sont de diverses natures. Le système scolaire est d'abord très bureaucraté et hiérarchisé, ce qui souvent freine la pénétration des innovations. Il est axé sur la poursuite d'objectifs complexes, difficiles à mesurer; ce qui n'aide pas à définir efficacement des objectifs et des mesures propres à assurer le succès des initiatives d'implantation. La nature de la tâche éducative, où l'enseignant est isolé et seul maître dans sa classe, n'encourage pas la communication et le partage des idées entre les acteurs du système. De plus, les intervenants sont peu formés sur la façon efficace de gérer le changement. Finalement, il existe encore un fossé entre la théorie et la pratique sur le terrain (Savoie-Zjac, 1993). En ce sens, les universités auront à développer un rôle de pont entre les nouvelles applications et les pratiques innovatrices amenées par les nouvelles technologies et le contexte de la pratique.

Ces constats sur la nature du système scolaire et sur la nature des changements apportés par la technologie peuvent permettre de mieux cibler les points de frictions suscités par le processus d'implantation des innovations et d'orienter la recherche sur des scénarii d'implantation qui permettront d'arriver à véritablement intégrer les nouvelles technologies à la pratique des enseignants.

Parallèlement, une véritable réflexion pourra se développer à propos de la place de la technologie en éducation, de son rôle dans la pratique enseignante et de la manière dont elle peut mieux servir à réaliser les buts éducatifs.

2.2.1 Le manque d'adaptation des innovations à la pédagogie

Le manque d'adaptation de la technologie aux besoins pédagogiques des enseignants est considéré comme un des principaux facteurs freinant l'intégration de la technologie à la pratique enseignante. L'outil pédagogique que représente l'innovation technologique semble souvent inadapté aux pratiques enseignantes existantes et ne s'intègre pas facilement aux activités se déroulant en classe.

L'utilisation de la technologie demande beaucoup d'adaptation de la part des enseignants et des élèves. Pour intégrer la technologie à leur pratique, les enseignants doivent avoir d'abord du temps à consacrer à la familiarisation avec l'innovation, à la connaissance de ses possibilités; ils doivent ensuite avoir accès ou développer eux-mêmes des scénarii d'utilisation compatibles avec la matière enseignée en classe et, finalement, trouver du matériel et des logiciels qui pourraient les aider dans l'atteinte des objectifs pédagogiques du curriculum. Pour l'élève, l'innovation doit être accessible autant au niveau de la compréhension du fonctionnement de la machine - le *hardware* - que des logiciels d'apprentissage - le *software* - et il doit lui aussi consacrer du temps à maîtriser les différentes opérations qui lui permettront de réaliser ses différentes tâches académiques et de cheminer dans sa démarche d'apprentissage. Finalement, l'innovation doit être suffisamment flexible pour permettre de s'adapter aux multiples situations qui peuvent survenir de façon imprévue dans une situation d'apprentissage en classe.

Pour réaliser chacune de ces attentes, la technologie doit être très souple. Or, il apparaît que par le passé la technologie n'a pu rencontrer et répondre pleinement à ces attentes; ce qui fait dire à plusieurs chercheurs que le matériel «is not appropriate to the needs of a school or that it is insufficient in quality.» (Ely, 1989, p.43)

Plusieurs explications ont été avancées pour expliquer le manque d'adaptation à la pratique enseignante des outils pédagogiques offerts par la technologie; la plus importante est qu'il semble exister une inadéquation entre la recherche et le développement de ce type d'outils pédagogiques et la réalité de la pratique.

Researchers wonder why practitioners do not use the results of their scholarly efforts, and practitioners wonder why researchers do not provide useful principles, expressed in understandable terms, that can be used directly in day-to-day classroom activities. (Ely, 1989, p.52)

Pour Gormly, cette adaptation doit avant tout prendre en considération les besoins pédagogiques mais aussi les besoins de l'environnement dans lequel s'inscrit l'activité pédagogique. L'activité quotidienne de l'enseignant est inséparable de cet environnement et c'est ce dernier qui vient en partie déterminer si l'innovation pourra s'insérer adéquatement dans le travail de l'enseignant.

Teachers *will* use technological innovations, but only if, given the constraints of the environment, those technologies show themselves to be efficient, effective ways to address the demands of the job.

The innovations most widely adopted have been those requiring the fewest adjustments or creating the fewest problems, fitting most easily with the existing structure and yielding the greatest benefits for the task at hand. (Gormly, 1996, p.277)

L'interaction entre les utilisateurs - dans ce cas présent les enseignants - et l'industrie ne semble pas s'opérer pleinement pour permettre une adaptation progressive des produits vers une meilleure intégration de l'innovation aux besoins de la pratique. Cette adéquation entre les besoins réels du corps enseignant et le matériel proposé les concepteurs demande pour ce faire que la pénétration de la technologie en classe atteigne d'abord un certain niveau critique.

Il est possible que les processus d'implantation et d'appropriation ne soient pas encore arrivés à terme et qu'avec les années, la technologie, grâce aux nombreuses possibilités offertes par les TIC au plan pédagogique, trouve vraiment sa place dans la classe et provoque une plus grande demande de la part d'un nombre grandissant d'enseignants; ce qui amènerait graduellement l'industrie à la production d'outils et de logiciels de plus en plus adaptés à la pratique professionnelle. Ceci représente le scénario le plus optimiste mais plusieurs autres facteurs peuvent agir sur son déroulement.

Premièrement, l'arrimage entre la recherche et la pratique s'est révélé historiquement difficile à réaliser; les chercheurs étant dépendants souvent de demandes autres que celles des praticiens et ceci autant au niveau de la recherche fondamentale qu'appliquée. De plus, la recherche de financement dans nos universités dirige les chercheurs vers des champs d'investigation parfois autres que ceux des problèmes soulevés par l'adaptation de la technologie à la pratique enseignante. Les universitaires sont traditionnellement préoccupés par des questions de recherche fondamentale; ce qui fait que peu de travaux sont consacrés au développement de solutions pratiques adaptées aux problèmes des enseignants. Dans l'ensemble, les recherches sur la technologie en éducation «were based on doctoral dissertations and make little attempt to derive principles for practice.» (Ely, 1989, p.53).

Il devra aussi exister, à travers cet effort de développement et de recherche, de nouvelles pratiques de supervision et la mise en place d'une collaboration entre la recherche universitaire, l'industrie et l'état; collaboration qui permettrait le développement d'outils pédagogiques et de logiciels qui seraient en accord avec les objectifs de l'éducation nationale.

Au Québec, il existe un besoin réel pour l'état de mettre sur pied, de soutenir et de collaborer avec une industrie nationale du logiciel éducatif. Mais il faut aussi garder à l'esprit que cette industrie, à cause des contraintes d'un marché plus petit, peut difficilement survivre à long terme face à une compétition de plus en plus grande dans ce domaine.

En fait, il semble que l'industrie de façon générale soit principalement préoccupée à satisfaire les demandes de la bureautique et du marché grand public, ce qui ne l'incite pas à la conversion d'une partie de sa production au développement de matériel spécifiquement adapté aux besoins de l'enseignement. De plus, le financement du développement et de la recherche nécessaire pour répondre aux besoins des praticiens de l'éducation exigerait une injection importante de capitaux.

Ainsi, il apparaît difficile pour les praticiens de l'éducation de prévoir le développement à court terme de matériel et de logiciels éducatifs qui soient parfaitement adaptés à leurs besoins et à ceux des élèves.

2.2.2 L'absence de paradigme

Il existe également un besoin de développer une théorie d'ensemble, un paradigme, qui orienterait la recherche et l'application de ces innovations technologiques en éducation (Gentry et Csete, 1991). Cette absence de cadre théorique directeur amène plusieurs spécialistes de l'éducation ainsi qu'une partie du public à adopter une position critique face à l'utilisation de la technologie en éducation. Cette utilisation paraît, pour bien des critiques, peu pertinente car la technologie n'est pas un domaine traditionnellement lié à l'éducation. En regard du développement éducationnel, il apparaît alors difficile de définir le cadre dans lequel pourrait s'insérer la technologie et quel rôle on devra lui confier dans l'évolution future de la pédagogie.

There is little consensus regarding the meaning of this powerful technology to instructional development. Positions seems poles apart. Some regard this high technology as an adjunct to instructional design, an ideal vehicle for researching human learning. Others seems willing to subvert the entire instructional development field to the demands of creating computerized instruction. (Shrock, 1991, p.20)

Cette diversité de positions n'aide pas à développer des usages qui seraient profitables à l'élève dans un contexte d'utilisation pédagogique largement adopté par les enseignants. Le débat sur le rôle de la technologie en éducation est souvent monopolisé par les experts intéressés par le développement de la technologie éducationnelle et les gouvernements préoccupés la plupart du temps par des questions de performance scolaire, d'efficacité de gestion et d'économie. Ainsi, les initiatives d'implantation se sont révélées peu efficaces car les modèles traditionnels de fonctionnement se révélèrent difficilement adaptables aux innovations.

Historically, the role of technology in education has been incremental and peripheral, with new technologies being added to the traditional teacher-centered model of instruction. This process has resulted in large expenditures and increases in teacher workload with no significant improvements to the performance of the education system. (Gentry et Csete, 1991, p.21)

L'arrimage entre la technologie et l'éducation ne semble donc pas, aux plans théorique et organisationnel, se faire de prime abord de façon naturelle. Ainsi, le domaine de la technologie en éducation ne serait pas un développement naturel de l'éducation mais plutôt une branche nouvelle des applications de la technologie.

The root of instructional technology is technology itself. Instructional technology as a field of study is better considered as a subset of technology in general rather than

as a subset of education.[...] This relationship not only set organizational and institutional patterns but also shaped the directions of scholarly activity. The consequences were and are limitations on the development of theory, research and practice. (Heinich, 1991, p.59)

Selon Ely (1997), les TIC sont entrées dans nos écoles sans qu'il y ait eu un véritable questionnement sur les buts de cette implantation. La technologie n'apporte pas de solution à un problème particulier et ne porte pas en elle-même d'usages qui seraient naturellement applicables en classe. Il existe, selon lui, un besoin de se questionner sur «what purpose it serves and the ultimate consequences of our adoption and use» (Ely, 1997. p.102).

Comme le suggèrent Gentry et Csete (1991), Gormly (1996) et Ely (1997), les technologies par le passé ont été perçues par les praticiens de l'éducation comme un ajout aux pratiques déjà existantes. Ce type de vision limite le processus d'intégration aux activités périphériques au travail de l'enseignant et à une utilisation des ressources offertes par les TIC aux tâches les plus répétitives.

Pour Gormly, le facteur essentiel dans le succès du processus d'intégration de la technologie à l'école, demeure le développement d'un paradigme «designed to allow for or include that given technology» (Gormly, 1996, p.278). Le développement et l'adoption de ce paradigme rencontre beaucoup de résistance selon Gormly. Sans véritablement se prononcer sur un modèle théorique particulièrement propice à l'intégration des TIC - il met en lumière l'opposition existant actuellement entre le paradigme objectiviste et constructiviste -, il souligne que «the classroom paradigm will overwhelmingly reflect the model that the public expects to see in the classroom» (Gormly, 1996, p.279). Dans l'ensemble, selon lui, la grande majorité du public a adopté une perception objectiviste de l'apprentissage. Le modèle que Gormly lui oppose, le constructivisme, suppose que les connaissances se construisent à

l'intérieur d'un processus continu parallèlement au développement de l'apprenant. Le changement paradigmatique doit s'effectuer d'abord dans le milieu institutionnel et dans le public pour que soit accepté ce nouveau modèle. Or, selon Gormly,

[...] it would still be difficult to implement that paradigm [le paradigme constructiviste] because so much of society had been oriented toward the objectivist position. (Gormly, 1996, p.279)

Un consensus de la part des théoriciens et praticiens de l'éducation sur une approche théorique qui laisse place à l'utilisation des TIC en classe sera nécessaire pour permettre une intégration efficace des technologies à la pédagogie. Cependant, on peut être réticent à cette idée car un tel consensus aurait pour effet d'écarter ou de minimiser l'apport d'autres théories ou approches valables.

Au centre de ce débat se trouve également la question du rôle de l'enseignant en tant que source de savoir et de connaissance en classe et de son statut professionnel. Selon plusieurs auteurs, dans le futur, «nous assisterons à un nouveau partage du pouvoir de la connaissance et de l'information» (Arpin, 1997, p.21) et que nous arriverons «à l'orée d'une autre culture de l'apprentissage» (Obadia, 1997, p.41). L'enseignant ne sera plus le seul dispensateur de la connaissance mais deviendra un guide dans le cheminement de l'élève vers la connaissance. Or, cette érosion du pouvoir du corps enseignant peut susciter chez les professionnels de l'éducation une résistance additionnelle qui ne favorise pas l'établissement d'un consensus autour d'une théorie et d'une pratique générale de la technologie en éducation.

Pour contrer ce phénomène, il faut tout d'abord, selon Shackelford, remettre en question un concept très populaire en éducation aujourd'hui selon lequel l'élève est au centre de l'apprentissage; une idée qui selon lui ne correspond pas à la réalité.

Simple observation tells us that the student is not at the center of the teaching and learning process; the teacher is. The student (and, by extension, the society) is the *client* of the process, the *beneficiary* of the process, the *focus* of the process, but the student is most assuredly not at the center of it. We believe that any "software agenda", implicit or explicit, that ignores this fact is doomed to failure: it is responding to a mythical environment: a "student-centered system" that does not exist. (Shackelford, 1990, p.140)

L'utilisation des nouvelles technologies en classe devrait ainsi renforcer, selon ce qu'avance Shackelford, le rôle et le pouvoir de l'enseignant et l'aider à mieux fonctionner dans la réalisation de ses tâches quotidiennes.

Un consensus autour d'un modèle ne sera pas, à première vue, facile à réaliser car le modèle de l'élève au centre de l'apprentissage a permis de développer des approches pédagogiques très utiles et surtout bénéfiques pour les élèves. Il est de plus profondément ancré dans la pensée des professionnels de l'éducation et est en général très populaire auprès du public.

2.2.3 L'absence de politiques d'implantation

Il existe une certaine difficulté pour le monde de l'éducation en tant qu'institution politique à gérer les changements amenés par l'introduction de la technologie. L'institution répond non seulement aux pressions internes créées par le changement technologique mais doit aussi répondre à plusieurs pressions externes. Ceci a pour effet de créer une distorsion entre les besoins propres à l'institution et ceux issus de pressions externes. Ce type de pressions affecte la manière dont sont définis les objectifs de développement et de formation. La multiplicité des pressions externes à l'institution et l'absence de direction amène des changements majeurs dans leurs politiques, dont les implications sont difficilement prévisibles.

Il y a un besoin actuellement, avec les changements amenés par l'introduction de la technologie en éducation, de recentrer la recherche ainsi que les pratiques sur le développement de stratégies qui permettrait l'adaptation du monde de l'éducation au plan politique et institutionnel aux nouveaux échanges sociaux, économiques et culturels proposés par la nouvelle technologie. Mais cette adaptation se heurte à la rigidité de l'institution autant au point de vue de la pensée que du fonctionnement.

We stumbled over the rigidity of educational governance and the craft structure of education institutions. We completely misread the institutional framework of which we are a part. [...] We must study our institutions from the viewpoint of general technology to understand how the "basic economy" can be changed to make our processes and products central rather than "objects of luxury". (Heinich, 1991, p.66)

Ce changement proposé par Heinich n'est pas seulement simplement un changement de point de vue mais une modification importante de la vision et de l'attitude non seulement de la part des institutions et de ceux qui participent à son fonctionnement mais aussi de la part des décideurs et aussi dans une certaine mesure de la société en général. Sans une stratégie globale d'intégration, il existe peu d'indications présentement que les nouvelles technologies en éducation ne soient autre chose que des *objets de luxe*.

La technologie a souvent été implantée à l'école sans la mise au point d'une politique globale et prédéterminée, ce qui au point de vue du développement organisationnel semble très peu efficace (Guidotti, 1994). Cette politique doit exister avant l'implantation et être développée en relation avec une connaissance des possibilités offertes par l'innovation et du contexte institutionnel préexistant. Souvent, les politiques d'implantation des nouvelles technologies visent plutôt une intégration à l'école et non à la pratique des enseignants. Il faut donc comprendre cette

pratique, et le contexte dans lequel elle s'insère, afin de mettre en place une politique d'intégration efficace.

2.2.4 Les contraintes organisationnelles et professionnelles

L'environnement de l'école, son contexte social et culturel, représente un autre frein important. L'environnement scolaire ne semble pas être le milieu le plus favorable à l'intégration des nouvelles technologies et à l'éclosion de nouvelles pratiques. Le poids des contraintes structurelles propres aux établissements scolaires ont un impact important dans l'utilisation limitée de ces technologies. Gormly souligne que

[...] even among the most enthusiastic supporters of technology, the realization is growing that certain structural impediments are more responsible for technological failure than supposed hesitancy on the part of the teachers. (Gormly, 1996, p.282).

Le milieu scolaire en général décourage par diverses contraintes - de temps, de formation, de support technique, informationnel et matériel - les initiatives des enseignants vers l'intégration de la technologie (Cuban, 1986 ; Gormly, 1996).

Ces contraintes quotidiennes font partie intégrante du métier d'enseignant et de l'environnement dans lequel évolue celui-ci. Elles exercent un contrôle sur la manière dont se déroule le fonctionnement de la profession et des tâches d'apprentissage en ne permettant que des changements mineurs aux pratiques des enseignants. On pourrait ainsi qualifier ces contraintes de mécanismes invisibles de contrôle qui sont partie intégrante du fonctionnement global de la profession et de l'école.

The educators are charged [...] with taking a set number of students through a set curriculum, and doing so within a set period of time. This means the teachers will adopt whatever methods will get the required work done within

the required time, and reject anything that hinders or fails to adequately support the endeavor. Additionally, teachers, [...] typically face an overload of work as well as a paucity of time and energy with which to do it. Add to this equation the lack of resources public school teachers consistently face - in terms of hardware, training, support and the list goes on - and it is little wonder that so many technologies fail and so few find their way into regular classroom use. (Gormly, 1996, 279)

Finalemment, il existe d'autres contraintes à l'intérieur même de la classe, des contraintes émergeant du contexte particulier de la relation d'apprentissage et auxquelles chaque enseignant fait face dans l'accomplissement quotidien de sa tâche éducative. Ces contraintes, qui sont rarement débattues dans la littérature consacrée à la profession et qui n'apparaissent dans aucune description de tâche, influent sur ce que Cuban appelle la *productivité* de l'activité scolaire; c'est-à-dire la capacité pour l'enseignant de réaliser une tâche d'apprentissage dans le délai qui lui est imparti (Cuban, 1986). Elles sont nombreuses - distractions, retards, problèmes de discipline, etc.- et font que le métier d'enseignant est en partie gouverné par une éthique de la pratique, marquée par une série de contingences pratiques, qui n'apparaît dans aucun manuel, aucun programme de formation. Cette éthique, aussi diffuse qu'elle puisse être, fait partie des contraintes institutionnelles.

2.3 Le rôle du discours dans l'implantation de la technologie

Le discours sur la technologie, et la façon dont il s'exprime dans ce milieu, demeure un facteur essentiel dans l'analyse de l'intégration des TIC en éducation. Le discours est une composante importante dans le processus d'implantation des technologies dans notre société car il sert à la fois de justification et de guide à notre action.

Le discours à propos de l'innovation technologique propose des idées et des valeurs, impose des évaluations aux acteurs sociaux face aux objets

de leur environnement. Il oriente aussi le changement et les actions qui participent ainsi à ce changement. À chaque objet est associé un complexe idéologique plus ou moins structuré. Ce complexe idéologique vient marquer l'évaluation de l'objet et les comportements (Beauvois et Joule, 1981). Ainsi, un individu devra se positionner de manière favorable ou défavorable face à un objet nouveau. La construction du discours de l'individu sera déterminée en partie grâce au complexe idéologique qui accompagne l'objet. Ce complexe idéologique a aussi une autre fonction, il doit forcer l'adhésion. Dans le cas où l'objet, et le complexe idéologique associé à celui-ci, entre en conflit avec les valeurs et les croyances déjà existantes chez l'individu et auxquelles il adhère, un changement devra s'opérer. Pour ce faire, l'individu ira puiser en partie dans le complexe idéologique même qui porte l'objet pour justifier son attitude. Le nouveau discours ainsi créé sera constitué à partir du discours déjà existant à propos de l'objet (Beauvois et Joule, 1981). Le discours modèle ainsi notre façon de percevoir la technologie et nous donne une certaine impression de sens, une direction dans ce que nous croyons qu'elle est en mesure de réaliser de façon concrète.

Ainsi, nous pouvons concevoir le discours sur la technologie en éducation comme un élément clé du travail de légitimation des actions proposées par les différents groupes d'acteurs en éducation, qui visent différents objectifs, et que l'argument technologique soit intégré de cette manière aux discours sur l'éducation dans le but de supporter, de façon rhétorique ou pratique, ces objectifs. La technologie devient en quelque sorte un argument de poids, objet rassembleur porteur d'idées et de valeurs, supporté à la fois par la science et le discours officiel. La technologie en éducation ne servira pas ainsi uniquement un but pratique - la réalisation par exemple d'un idéal de progrès en éducation - mais bien les intérêts de différents groupes qui, à travers différents types de discours ou d'argumentation, exercent leur volonté de pouvoir.

En ce sens, le discours sur la technologie en éducation doit être d'abord considéré comme faisant partie intégrante du discours général sur l'éducation. Bien qu'à prime abord, il semble difficile de distinguer quels éléments de ce discours appartiennent en propre au discours sur la technologie ou à un discours plus utopiste à propos du progrès ou de la science, le discours sur la technologie en éducation se distingue parce qu'il est avant tout *pédagogique*; c'est-à-dire, selon Reboul (1984), qu'il porte *sur* l'éducation.

Le discours pédagogique est, selon Reboul,

[...] celui qu'on tient sur l'éducation dans le but d'en légitimer tels aspects et d'en condamner tels autres. Il prétend par là même à la vérité, une vérité d'ordre pratique. (Reboul, 1984, p.11).

Reboul divise le discours pédagogique en cinq grandes catégories. Cette division a été effectuée à partir, entre autres, des termes employés - mots fétiches propres à un certain type de pensée ou d'argumentation - ainsi qu'à partir des présupposés théoriques, pratiques et idéologiques présents et de la structure de l'argumentation du discours. Chaque catégorie de discours véhicule non seulement une vision particulière de l'éducation mais aussi une vision différenciée du monde.

Le discours contestataire est, selon Reboul, propre à notre époque. Il est caractérisé par le refus global de l'institution enseignante. L'école, dans cette catégorie de discours, est assimilée à un appareil idéologique contrôlé par l'état. L'éducation est un processus de contrôle et de soumission et est fondamentalement antidémocratique. C'est un discours radical, inspiré à la fois par l'idéologie marxiste et, dans une certaine mesure, anarchiste.

Le discours novateur en éducation se dit réformiste et s'inspire de ce que Reboul appelle le «néo-rousseauisme» (Reboul, 1984, p.25). Ce type

de discours se justifie et se définit par rapport à l'école traditionnelle et il est centré sur l'enfant. Sans être radical, il reste contestataire et critique face à la pédagogie institutionnalisée.

Le discours fonctionnel est basé sur le progrès des sciences et des techniques et est fondamentalement optimiste. Il se veut aussi précis et objectif, sans jugements de valeur. Il est avant tout centré sur les problèmes de l'éducation qui sont perçus comme autant d'objets offerts à une investigation scientifique.

Le discours humaniste est alimenté à la fois par une vision idéale de l'humanité et par une conception salvatrice de la justice sociale. C'est un discours de la distinction et de l'illumination, l'individu se trouve lui-même par et dans l'éducation. Plusieurs thèmes sont propres à ce type de discours, tel que la discipline comme condition de la liberté et la culture comme grande finalité de l'éducation.

Enfin, le discours officiel est celui des personnes de pouvoir, qui influencent directement l'organisation de l'éducation, ses contenus et méthodes. Pour Reboul, c'est le discours des manuels, des lois et décrets; celui aussi des écrits qui en justifient l'adoption.

Si nous examinons cette typologie, le discours actuel sur la technologie en éducation puise à l'ensemble des catégories de discours relevés par Reboul. De façon générale, nous pourrions dire qu'il est contestataire car il est souvent radical et refuse dans certains cas extrêmes, la vision et l'organisation traditionnelle de l'éducation. Il est novateur car son but est bien de réformer les méthodes et les contenus. Il est fonctionnel car il s'appuie sur les progrès des sciences et des techniques et il est aussi officiel car le discours sur la technologie en éducation est souvent intégré au discours des décideurs, des hommes de pouvoir.

Si le discours sur la technologie en éducation semble se greffer si facilement à chacune des catégories générales de discours en éducation, c'est peut-être parce que, selon Reboul, les catégories de discours pédagogiques sont avant tout idéologiques. Ce sont des discours au service d'une idéologie et leur but inavoué est de légitimer un pouvoir.

Ce peut être un pouvoir établi ou au contraire un pouvoir qu'on revendique. Mais, dans tous les cas, le pouvoir se cache derrière le discours.

[...] L'éducation reste un enjeu important car il constitue le plus profond et le plus durable des pouvoirs, celui de l'homme sur l'enfant. Elle détient ce que n'ont ni les gouvernants, ni les industriels, ni les militaires, la possibilité de façonner les hommes. (Reboul, 1984, p.50)

Notre analyse du rôle de la technologie en éducation ne saura donc être complète sans un examen du discours des acteurs. Il est essentiel, dans une perspective critique, d'analyser le discours des différents groupes d'acteurs en éducation, de voir comment ils légitiment leur action et quelles positions ils défendent à l'intérieur de ce jeu de pouvoir.

Tableau I
 LES DISCOURS EN ÉDUCATION
 (d'après Reboul, 1984)

Contestataire	<ul style="list-style-type: none"> - Refus global de l'institution - Éducation comme processus de contrôle social et de soumission des individus - Discours radical d'inspiration marxiste
Novateur	<ul style="list-style-type: none"> - Réformiste - Éducation centrée sur l'enfant et ses besoins - Critique de la pédagogie institutionnalisée
Fonctionnel	<ul style="list-style-type: none"> - Discours optimiste et utopiste - Éducation inspirée par le progrès scientifique - Centrée principalement sur les problèmes de l'éducation
Humaniste	<ul style="list-style-type: none"> - Discours inspiré par une vision idéalisée de l'homme - Éducation centrée sur le développement de la culture ; L'éducation comme condition de la liberté - Le progrès social par le développement de la culture individuelle
Officiel	<ul style="list-style-type: none"> - Discours des lois, décrets et des manuels officiels - Éducation perçue comme un rouage de l'état, un appareil politique - Discours de pouvoir, des décideurs politiques

2.4 Le discours sur la technologie en éducation

Il existe actuellement en éducation un courant favorable à la technologie supporté par un discours prometteur. Celui-ci est issu d'un discours plus large, très répandu dans l'ensemble de la société et qui supporte l'innovation technologique. Ce discours, qui s'appuie largement sur l'idée du progrès scientifique et technologique et sur des images de futur prometteur, se pose comme une vitrine de la volonté d'amélioration collective mais il tend également à occulter son but premier qui est de «vendre» la technologie.

Le discours politico-prospectif de l'informatisation de la société consiste à préparer les esprits et à convaincre la collectivité de la nécessité et du caractère incontournable, inévitable, des nouvelles technologies d'information et de communication.

En somme, il est pertinent de jeter un regard critique sur le discours prospectif lié à la technologie car trop souvent on présente l'innovation technologique comme quelque chose qui surgit subitement et dont l'évolution est déjà toute tracée du simple fait du potentiel qu'on prête à la technologie. (Vallée et Martin, 1995, p.26)

Cuban (1986) confirme la présence d'un discours porteur à chaque apparition d'une nouvelle technologie en éducation. Yeaman (1997), qui analyse ce phénomène, souligne tout d'abord que ce discours est répétitif et veut presque invariablement forcer l'adhésion. Au cours du XXe siècle, chaque innovation technologique importante a été portée par un discours enthousiaste et prometteur de solutions innovatrices aux problèmes de l'éducation. Ces solutions sont généralement inopérantes parce que, selon lui, la technologie ne peut apporter une solution valable et utile à un problème qui, le plus souvent, est de nature sociale, institutionnelle ou pédagogique (Yeaman, 1997).

Yeaman souligne également que le discours sur les changements apportés par la technologie en éducation est souvent incomplet. Celui-ci vise plus à faire accepter la technologie elle-même qu'à délimiter les paramètres d'une utilisation fructueuse. Le discours sur la technologie porte ainsi en lui ses propres contradictions, ce qui fait en quelque sorte qu'il se court-circuite lui-même (Yeaman, 1997).

Hawkrige, Jaworski et McMahon (1990) résument le type d'argumentation que l'on retrouve dans les discours qui supportent l'utilisation de la technologie en éducation. Ils divisent ces discours en quatre principaux types d'argumentation et font ressortir le complexe idéologique qui accompagne chacun d'entre eux.

Le discours social (*Social Rationale*) propose que les élèves doivent apprendre à apprivoiser et utiliser la technologie car elle est de plus en plus présente dans notre société. Ce discours s'inscrit à la fois dans un courant de pensée libérale - qui soutient que le libre accès pour tous les élèves aux ordinateurs et à l'informatique amènera les individus à une participation plus éclairée et plus active à la vie de la société - et aussi dans une ligne de pensée utilitariste égalitaire où, par le biais du système d'éducation, les bienfaits de l'informatisation pourront profiter au plus grand nombre pour le bien général et l'avancement de la société.

Le discours vocationnel (*Vocational Rationale*) dit que la connaissance des ordinateurs et de la technologie est un atout essentiel pour profiter des opportunités futures d'emploi. Ce discours «has a commercial ring to it» (Hawkrige, Jaworski et McMahon, 1990, p.19). Il est supporté à la fois par l'élite politique et l'élite industrielle. L'informatique, selon eux, permet aux élèves de mieux se préparer aux emplois de demain et le développement de l'informatique représente une composante désormais vitale pour le développement de l'économie.

Dans le discours pédagogique (*Pedagogical Rationale*), les nouvelles méthodes pédagogiques utilisant les TIC représentent un avancement par rapport aux méthodes traditionnelles. Ce discours «has an idealistic tone» et «may well be the one that commands the greatest support among educators.» (Hawkrige, Jaworski et McMahon, 1990, p.19). Les tenants de ce discours sont pourtant peu nombreux dans la profession enseignante et leur argumentation est basée sur des expériences partielles qu'ils considèrent comme des progrès irréfutables. Ces progrès sont pourtant loin de faire l'unanimité dans la profession.

Le discours catalyste (*Catalytic Rationale*) avance que la technologie est un vecteur important de changement et de progrès en éducation. Ce discours «has the most hidden power, but it also promises a somewhat Utopian future.» (Hawkrige, Jaworski et McMahon, 1990, p.20) Ce discours est surtout préoccupé par les grands changements du système d'éducation et du fonctionnement des écoles plutôt que par les individus, élèves ou enseignants. Ce discours parle surtout de promesses de société meilleure à travers une vision utopique des transformations que peut apporter l'informatisation de l'école et de l'apprentissage. Il sert de phare aux politiciens et réformistes de l'éducation et constitue un idéal à atteindre, une justification des transformations à apporter au système d'éducation.

Ces quatre types d'argumentation sont très souvent utilisés conjointement pour justifier l'informatisation de l'école et généralement les discours favorables à l'innovation en éducation sont constitués d'un ensemble plus ou moins complet et cohérent de ces différentes argumentations. Ce ne sont pas là également les seuls discours qui, selon Hawkrige, Jaworski et McMahon, circulent à propos de l'informatisation de l'éducation. Il en existe d'autres moins utilisés dans la rhétorique de l'innovation mais qui participent à la construction du discours général. Ce sont les discours de l'industrie (*Technology Industry Rationale*), de la

rationalisation des coûts (*Cost-Effectiveness Rationale*) et celui des besoins spécifiques (*Special Needs Rationale*).

Dans le discours de l'industrie, le raisonnement de base est celui du développement d'une industrie indigène de l'informatique. Ainsi selon cette logique, le gouvernement devrait favoriser le développement de l'informatique dans le système scolaire dans le but de former une masse de travailleurs qualifiés dans ce domaine et, par la même occasion, favoriser l'utilisation en classe de matériel et de logiciels développés au pays; ce qui assurerait le développement de l'industrie nationale de l'informatique. Les tenants de ce discours sont évidemment des représentants de l'industrie qui espèrent ainsi créer un marché sur lequel pourrait se reposer le développement futur de l'industrie locale. Les groupes qui supportent ce type de discours sont généralement peu nombreux mais souvent économiquement puissants.

Les tenants du discours de la rationalisation des coûts avancent, quant à eux, que l'utilisation de l'informatique permet de réduire les coûts de l'instruction et peut, dans certaines circonstances, remplacer l'enseignant dans certaines tâches. Les tenants de ce discours sont souvent très critiqués car leur argumentation ne tient pas compte des aspects humains de l'éducation, ni des coûts entraînés par la mise en place et le développement des matériels et logiciels nécessaires à la réalisation des tâches pour lesquelles ils remplaceront les enseignants. Bien que les politiciens soient souvent sensibles à ce genre d'arguments, très peu s'en réclament publiquement pour instaurer une politique nouvelle de changement.

Finalement, les tenants des besoins spécifiques, que l'on peut rapprocher jusqu'à un certain point des tenants du discours pédagogique, proposent une utilisation plus grande de l'informatique dans le but d'aider les apprenants avec des difficultés d'apprentissage ou vivant avec un handicap. Ce type d'argumentation est généralement bien acceptée mais,

comme le rappelle les auteurs, «there is no general panacea...» et de plus, «Cost are high, even for industrial countries.» (Hawkrige, Jaworski et McMahan, 1990, p.23). Ainsi, ce type d'argumentation reste l'apanage de ceux qui sont préoccupés par ce type précis de problèmes.

Hawkrige, Jaworski et McMahan mettent en relation ces discours avec les différents groupes d'acteurs dans le processus d'introduction de la technologie en éducation ainsi qu'avec les enjeux et les préoccupations qui leur sont propres. Les discours, selon eux, peuvent varier pour exprimer les différentes préoccupations de ces groupes d'acteurs.

La classe politique, en particulier les ministres et ministères de l'éducation, est en général sensible aux problèmes soulevés par l'informatisation à l'école. Les lignes d'action retenues par les ministres sont souvent, selon Hawkrige, Jaworski et McMahan, tributaires de l'inclination idéologique du gouvernement. Les gouvernements à tendance socialiste, par exemple, seront enclins à adopter un point de vue plus utilitariste de l'informatisation où la politique visera à rejoindre le plus grand nombre possible d'élèves dans une optique d'amélioration globale de la société. Un gouvernement à tendance politique plus libérale et individualiste privilégiera en général une politique visant à instaurer une approche centrée sur l'individu et l'autoapprentissage.

De plus, l'introduction de l'innovation technologique en éducation représente souvent pour les gouvernements un enjeu politique important, enjeu qui se caractérise parfois par des gains politiques appréciables. Une politique d'implantation de l'informatique à l'école peut amener des appuis favorables au gouvernement de la part de différents groupes de pressions. Les parents peuvent considérer une telle politique comme représentative du souci et des efforts louables du gouvernement d'instaurer un forme d'éducation plus moderne et axée sur les opportunités futures d'emplois. Les différents groupes issus de l'industrie de l'informatique considèrent ce type d'action comme bénéfique à leurs entreprises, leur permettant

d'élargir leur marché et enfin le patronat espère obtenir grâce à ce type de politique une main-d'oeuvre plus qualifiée.

À l'inverse, la décision d'implanter la technologie à l'école peut représenter pour un gouvernement certains risques politiques. Les dépenses encourues par ce type de politique ne sont jamais bien vues par le public et plusieurs groupes de pressions sont toujours prompts à pointer du doigt d'autres problèmes qui restent ignorés par cette allocation privilégiée de ressources. Ainsi, le développement et la mise en place d'une politique d'informatisation à l'école mettent en lumière un jeu complexe d'intérêts politique, social et économique où s'expriment de multiples façons l'ensemble des discours cités plus haut. Les élites politiques auront ainsi tendance à mettre de l'avant un discours reposant sur plusieurs types d'argumentation dans le but de convaincre les différents acteurs qui seront touchés par leur politique.

À un autre niveau, les administrateurs et directeurs d'institutions scolaires ont aussi un rôle important à jouer et ont à faire face à un autre ensemble de contraintes dans l'informatisation de leur établissement. Ce sont eux qui ont la charge de rendre possible les politiques des ministères sur le terrain et qui se trouvent au centre d'un tout autre jeu de force. Ils ont à prendre en considérations les opinions et intérêts des enseignants, du personnel non-enseignant, des parents et des élèves tout en respectant un ensemble varié de contraintes organisationnelles et budgétaires.

When computers are introduced into schools, attention focuses on the implementers' policy decisions and consequent reactions of teachers and students. Principals have much power to influence the innovation. In many instances, principals mediate the aim of the policy-makers, and their attitudes may make or break the project. (Hawkridge, Jaworski, et McMahon, 1990, p.270)

Les enseignants et les élèves représentent les deux derniers paliers où s'expriment les discours. Pour ce qui est des enseignants, nous avons vu les différentes contraintes et problèmes soulevés dans leur pratique par l'introduction de l'innovation à l'école. En regard du discours dominant sur l'informatisation à l'école, discours qui est souvent issu ou proposé par le ministère et les *policy-makers*, les enseignants peuvent se sentir isolés face à un système de pensée ou à une nouvelle forme de pratique qui remet en question l'image qu'ils ont de leur rôle et de leur profession. Chez les étudiants, le discours semble avoir un impact et une signification moindres. Si les auteurs reconnaissent une forte motivation de leur part en ce qui concerne tout ce qui touche à l'informatique, les véritables raisons de cette motivation restent obscures. Les discours présents chez les étudiants rassemblent un peu toutes les argumentations sans toutefois se fixer sur l'une ou l'autre en particulier. Mais les auteurs laissent toutefois entendre que la préoccupation majeure des élèves est de nature vocationnelle. Ainsi, pour ces derniers «having access to computer education is important, and may be perceived as prestigious and leading to a bright future.» (Hawkrige, Jaworski et McMahan, 1990, p.297)

Pour ce qui est du problème de l'implantation des nouvelles technologies en classe, ce sont, selon Ely, les discours social et vocationnel qui dominent présentement dans le monde de l'éducation aux États-Unis. Dans les écoles, les discours pédagogique et catalyste ne semblent pas occuper le devant de la scène. Cette domination d'un type de discours sur un autre est en partie responsable du fait que des problèmes plus importants ne sont pas traités prioritairement en éducation concernant l'appropriation de la technologie et son utilisation.

Nous pouvons nous demander si cette situation est prévalente au Québec chez les enseignants et jusqu'à quel point ceux-ci adhèrent ou résistent à ce type d'argumentation. Ely et Yeaman avancent que les discours social et vocationnel sont caractéristiques des autorités, des *policy-makers* (Ely, 1997, p.104); nous pouvons supposer que, dans une

certaine mesure, les enseignants réagissent négativement face à un discours qui leur est imposé plutôt qu'ils ne résistent à la technologie elle-même.

En un sens, si les discours social et vocationnel sont prévalents chez le personnel enseignant, cela pourrait expliquer en partie le manque d'initiative dans l'utilisation pédagogique des TIC en classe. Ces discours, en fait, ne proposent pas un renouvellement de la pédagogie mais simplement suggèrent que les élèves soient au courant et connaissent l'utilisation de l'informatique. Ainsi, l'appropriation des TIC et leur intégration dans le contexte de la classe n'est pas réellement au coeur de ces discours. Les enseignants qui adhèrent aux discours social et vocationnel auraient un discours plus neutre ou indifférent face à l'intégration des TIC dans la classe. Ils ne remettraient pas en cause une certaine position de *statu quo* qu'ils ont adopté face à la technologie dans leur pratique.

Ainsi, le discours des enseignants devra nous permettre de déterminer quelles difficultés ceux-ci rencontrent dans le processus d'implantation de la technologie dans leur pratique. Les entrevues nous permettront également de voir comment s'exprime le discours des enseignantes et enseignants face à l'intégration des TIC à la pratique et de déterminer à quel discours - social, vocationnel, pédagogique ou catalyste - ils donnent crédit.

Tableau II
 LES DISCOURS SUR LA TECHNOLOGIE EN ÉDUCATION
 (d'après Hawkrige, Jaworski et McMahon, 1990)

Discours social	<ul style="list-style-type: none"> - Inscrit dans un courant de pensée libérale égalitaire - L'informatisation de la société comme prétexte à l'informatisation de l'éducation - La technologie comme un moyen de préparer l'individu à la société de demain
Discours vocationnel	<ul style="list-style-type: none"> - La formation aux nouvelles technologies comme préparation à l'emploi - Les nouvelles technologies garantes du développement économique de la société - Discours supporté par l'élite politique et industrielle
Discours pédagogique	<ul style="list-style-type: none"> - Les nouvelles technologies comme moyen de renouveler la pédagogie - Discours idéaliste selon lequel la solution des problèmes de l'éducation se trouve dans la technologie - Discours des éducateurs à tendance progressiste

Discours catalyste	<ul style="list-style-type: none"> - La technologie, agent de promotion du changement dans le système d'éducation - Discours alimenté par une vision d'une société meilleure par l'éducation - Discours des réformistes
Discours de l'industrie	<ul style="list-style-type: none"> - Favorise le développement d'une industrie informatique destinée à répondre aux besoins de l'éducation - Le développement de l'éducation assuré par le développement du matériel informatique - Discours des représentants des industries de l'information et des communications
Discours de la rationalisation des coûts	<ul style="list-style-type: none"> - Les nouvelles technologies comme moyen de réduire les coûts du système d'éducation - Discours des politiciens
Discours des besoins spécifiques	<ul style="list-style-type: none"> - Les nouvelles technologies comme solution aux difficultés d'apprentissage - Les nouvelles technologies utilisées pour offrir une formation adaptée aux élèves handicapés et en difficulté d'apprentissage - Discours des spécialistes des problèmes relatifs à cette clientèle scolaire

2.5 Objectifs et hypothèses de recherche

La plupart des recherches citées dans l'exposé de la problématique proposent différentes hypothèses visant à expliquer les difficultés soulevées par l'intégration des innovations technologiques en éducation. Dans l'ensemble, elles tendent à confirmer que les innovations technologiques en éducation sont rarement utilisées de façon extensive par les enseignantes et enseignants dans leur pratique quotidienne. Il est nécessaire de savoir si les contraintes et les différents discours soulevés par les auteurs sont effectivement présents dans le processus d'intégration des TIC dans les écoles du Québec.

2.5.1 Objectifs de recherche

La recherche devrait nous permettre :

- a) de vérifier, par l'analyse des textes et des entrevues, l'existence des contraintes citées par les auteurs ;
- b) de connaître l'impact de ces contraintes sur le processus d'intégration des TIC à la pratique enseignante ;
- c) d'expliquer, à partir d'une comparaison entre les stratégies énonciatives utilisées dans le corpus des textes et celles retrouvées dans le corpus des entrevues, comment se construisent les discours afin d'en cerner les fondements idéologiques.

Dans cette perspective, il s'avère important d'élaborer une méthodologie nous permettant d'analyser le discours des enseignantes et enseignants vis-à-vis l'intégration de la technologie à leur pratique; ce qui représente, à notre avis, une contribution importante à l'étude des problèmes reliés à l'introduction de la technologie en éducation.

2.5.2 Hypothèses de recherche

Hypothèse 1 :

Hypothèse 1a : Nous supposons que le discours dans le corpus des textes prend peu en compte les contraintes organisationnelles et professionnelles liées à l'intégration des TIC à la pratique enseignante.

Hypothèse 1b : Nous supposons que le discours des enseignantes et enseignants face à la technologie se construit à partir de ces contraintes, les intègre et en exprime les fondements idéologiques ; ainsi, les points de vue exprimés dans le corpus des entrevues ne sont pas indépendants des conditions d'implantation.

Nous supposons que ces contraintes sont liées à :

- l'absence d'adaptation du matériel aux exigences de la profession (Cuban, 1986; Gormly, 1996);
- à l'absence d'un paradigme ou d'un modèle théorique qui guiderait la démarche d'intégration des enseignants (Heinich, 1991; Gormly, 1996);
- à des politiques inadéquates d'encadrement et de support technique (Cuban, 1986; Gormly, 1996);
- à une culture organisationnelle et professionnelle qui s'adapte mal aux changements amenés par les TIC (Cuban, 1986; Hawkrige, Jaworski et McMahon, 1991; Gormly, 1996);

Hypothèse 2 :

Hypothèse 2a : Nous supposons de plus que le corpus des textes présente un discours favorable au mouvement d'intégration des TIC à l'école, marqué par un fort courant prospectif où la technologie est présentée comme une solution aux problèmes de l'éducation.

Hypothèse 2b : Nous supposons enfin que le discours des enseignantes et enseignants s'élabore en réaction face au discours du corpus des textes. Ce discours s'élabore alors comme un contre-discours qui s'inscrit, tant

au plan idéologique que pratique, dans un mouvement de distanciation par rapport à un courant favorable à la technologie à l'école.

Dans le processus d'analyse des discours menant à la vérification des hypothèses, il est essentiel de faire preuve de prudence dans l'interprétation des données. Il faut garder à l'esprit que les discours reflètent un état de pensée, une perception et non une réalité formelle. Dans l'interprétation des résultats, nous devons être attentifs à ne pas établir des liens de proximité trop étroits avec notre perception de la réalité et à aboutir à des conclusions hâtives.

En ce sens, le modèle explicatif portant sur les liens entre la technologie, le changement social et le discours, développé dans le cadre théorique, nous a guidé dans l'interprétation des résultats. De même, les explications proposées par les différents auteurs dans l'exposé de la problématique ont été à la base de notre interprétation en ce qui a trait aux contraintes prises en compte dans la recherche.

CHAPITRE 3

LES FONDEMENTS THÉORIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES DE L'ANALYSE DU DISCOURS

Le discours en tant qu'objet d'analyse a fait l'objet de nombreuses discussions au plan théorique et il ne semble pas exister une définition unique et définitive du discours. Cette définition varie en fonction de l'articulation des présupposés théoriques, du choix des démarches d'analyse et aussi, dans une certaine mesure, des résultats recherchés.

Cette diversité de définitions tient à plusieurs facteurs. Elle tient d'abord à la multiplicité des réalités, des aspects pris en considération dans le discours, mais aussi à la multiplicité de concepts qui lui sont associés (langue, parole, communication, etc.) et qui participent en partie à la construction de la théorie du discours.

Dans ce chapitre, nous examinerons d'abord le concept de discours pour ensuite brosser un bref tableau de l'évolution des approches méthodologiques de l'analyse du discours afin de mieux situer les fondements théoriques et méthodologiques de la recherche.

3.1 Le concept de discours

Nous pouvons, de manière générale, définir le discours comme un ensemble construit. Cette construction est le résultat d'un processus interne qui obéit à certaines contraintes, liées d'abord au type de discours mais aussi aux conditions de production. L'existence du discours repose également sur l'existence d'une base linguistique commune. Nous pouvons ajouter que la force et la portée d'un discours varient selon les individus

en interaction, le locuteur autant que l'allocutaire, et la situation communicationnelle.

Mais au-delà des caractéristiques générales, il existe plusieurs définitions du discours en tant qu'objet de recherche. Maingueneau nous offre une synthèse des différentes acceptions du terme discours (Maingueneau, 1976).

Une première définition conçoit le discours comme synonyme de la parole saussurienne, l'associant donc à toute occurrence d'énoncé. Cette définition est caractéristique de la linguistique structurale. Une autre définition considère le discours comme une unité linguistique de dimension supérieure à la phrase, un message pris globalement. Dans une troisième acception du terme, le discours est considéré comme l'ensemble des règles d'enchaînement des suites de phrases composant l'énoncé. Cette définition est intégrée à l'analyse linguistique et rejoint les travaux de Harris (1969). Une quatrième définition oppose le discours, un énoncé considéré du point de vue du mécanisme discursif qui le conditionne, à l'énoncé, une suite de phrases émises entre deux blancs sémantiques. C'est le sens accordé au discours dans les théories de l'énonciation. Le discours peut être aussi conçu, selon une cinquième définition, dans une perspective plus large et être défini comme toute énonciation supposant un locuteur et un auditeur, l'allocutaire, avec chez le premier l'intention d'influencer l'autre de quelque manière que ce soit. Cette conception se retrouve chez Benvéniste (1966) où prime la fonction «communicative» de la langue. Finalement, on oppose le discours à la langue, la langue étant perçue comme un ensemble fini et relativement stable et le discours comme le lieu où s'exerce la créativité donnant sans cesse de nouvelles valeurs aux unités de langage.

Le terme «discours» apparaît donc comme un construit variable, qui obéit à ses propres règles internes et qui varie selon le contexte, la théorie, le type d'analyse privilégiée ou encore selon le mouvement ou

l'école à l'intérieur desquels s'inscrit l'utilisation du concept. La conception du discours retenue dans la présente analyse puise évidemment à l'énonciation où le discours est perçu surtout comme un mécanisme discursif et où l'énoncé, l'élément constitutif du discours, se conçoit comme suite de mots ou phrases émises entre deux blancs sémantiques. Cette conception a l'avantage de rejoindre la définition de Benveniste qui place le discours à l'intérieur de son contexte de communication.

Nous pouvons mieux définir le discours en le mettant en rapport avec d'autres concepts qui le voisinent à l'intérieur des théories du discours. Ainsi, Maingueneau par exemple établit des distinctions entre phrase et discours et entre énoncé et discours. Il souligne qu'on parle de discours «quand on considère les conditions de production d'un énoncé.» (Maingueneau, 1976, p.11). L'énoncé est alors considéré comme un segment, une unité du discours dépassant les limites de la phrase. Pour Ducrot, l'énoncé doit être distingué de la phrase «qui est une construction du linguiste permettant de rendre compte des énoncés.» (Ducrot, 1984, p.177)

À l'intérieur de composants de l'énoncé, composant linguistique et composant rhétorique, Ducrot établit une distinction entre sens et signification d'un énoncé (Ducrot, 1984). La signification se réfère à la valeur sémantique attachée à la phrase; le sens est défini en dehors du contexte d'énonciation et renvoie à l'ensemble des actes de langage (illocutoires) que le locuteur accomplit par son énoncé.

L'énoncé est perçu comme un événement contextualisé «à la fois intégralement linguistique et intégralement historique.» (Maingueneau, 1984, p.6). Cette vision montre une volonté de mise en contexte de l'énoncé où celui-ci n'est pas défini en tant qu'activité psychophysologique ni comme un produit du sujet parlant mais comme une occurrence, un fait présent marqué par son processus de production.

Dans cet esprit, le discours est considéré comme un «objet concret, produit dans une situation déterminée sous l'effet d'un réseau complexe de déterminations extralinguistiques (sociales, idéologiques...).» (Adam, 1990, p.23)

C'est l'intérêt pour les processus de production, les conditions d'énonciation, la contextualisation d'un énoncé qui marque les récentes tendances de la théorie du discours. Ces tendances s'inscrivent dans un élargissement des perspectives d'analyse où l'unité de base n'est plus le mot ni la phrase, mais l'énoncé et l'enchaînement des énoncés, glissement du local vers le global. C'est dans cette perspective que s'inscrit la présente recherche.

Bakhtine (1981) a beaucoup contribué à ce renouvellement avec le développement des concepts de polyphonie et de dialogisme, selon lesquels il n'existe pas de voix unique dans le discours, si bien qu'à l'intérieur du texte, nous pouvons percevoir non seulement l'énonciateur mais une ou plusieurs voix «autres» qui se manifestent et envahissent le discours.

L'idée de polyphonie, chez Bakhtine, ne s'inscrit pas dans une dialectique. Le texte polyphonique n'a pas en soi une idéologie. «Il est perçu plutôt comme un mécanisme, un dispositif où les idéologies s'exposent et s'épuisent dans leur confrontation.» (Angenot, 1979, p.157). Nous pouvons aussi ajouter qu'elles peuvent s'interféconder dans une certaine mesure à l'intérieur du discours polyphonique. Cette présence de l'autre, à travers ses diverses manifestations dans le discours, renvoie à la théorie psychanalytique au point de vue du fonctionnement mental de l'individu, de l'énonciateur, mais peut aussi faire référence aux diverses approches psychosociales au point de vue des mécanismes d'échanges entre divers groupes sociaux ou groupements idéologiques.

Ce concept de multiplicité de voix dans le texte/discours nous amène à parler des concepts d'interdiscours et d'hétérogénéité du discours. Il existe deux modes d'hétérogénéité énonciative: l'hétérogénéité *montrée* se réclame plus de la linguistique et est rendue visible par des marques spécifiques dans le texte (le système pronominal par exemple); l'hétérogénéité *constitutive* se rapporte au discours et ne laisse pas de marques visibles.

Si l'hétérogénéité permet de cerner l'autre à l'intérieur d'un énoncé ou d'un discours, l'interdiscours considère l'interaction d'ensembles plus larges de discours (discours féministe, discours marxiste, etc.) à l'intérieur desquels on retrouve un ensemble de visions, de théories et de présupposés communs. Ils sont constitués de paradigmes généraux qui offrent un mode d'explication du monde et qui souvent s'excluent mutuellement. Ils présentent des caractéristiques d'univers discursifs, «l'ensemble des formations discursives de tous types qui interagissent dans une conjecture donnée.» (Maingueneau, 1984, p.25)

Ces univers discursifs peuvent être circonscrits en champs et espaces discursifs, sous-ensembles de formations déterminées par l'analyste selon ses propres critères dans le but de les rendre plus facilement discernables et malléables. Cette division rend plus aisée la prise en charge des différents aspects d'une pensée, d'un texte, d'un discours et permet d'en faire ressortir les points de rapprochement ou de divergence selon une perspective dialectique ou polémique.

L'hétérogénéité et l'interdiscours nous permettent de rendre compte non seulement des multiples courants de pensée présents dans l'univers social mais également de la manière dont ils se manifestent et s'organisent à l'intérieur d'un discours particulier.

Ainsi l'énonciateur n'est pas perçu ici comme étant seul mais plutôt comme faisant partie d'un tout, d'un ensemble en interaction, où l'autre est

présent en permanence et par lequel et à travers lequel l'énonciateur peut se définir. Chaque discours, chaque auteur d'un discours ne se définit plus par lui-même et en lui-même mais bien dans son rapport à l'autre et, dans une certaine mesure, grâce à l'autre qui lui permet de s'identifier et de se démarquer.

Chacun, obéissant à ses règles propres de production et de compréhension du discours, ne peut dans une certaine mesure comprendre et admettre dans son univers les énoncés de l'autre. Cette interincompréhension ne peut qu'amener, au plan de la captation et de l'intégration des énoncés autres dans son discours, à une traduction où le sens est réinterprété selon une grille particulière.

En ce sens, le texte, le discours n'est plus la source unique du sens. C'est à l'intérieur de multiples ensembles de discours, de courants de pensée, d'interactions, dans lesquels un discours particulier s'inscrit et aussi auxquels il s'oppose, que se trouve ce qui fait pour l'analyste véritablement sens.

Cet élargissement de la manière dont nous pouvons considérer le discours débouche sur la notion de discours social que propose Marc Angenot. Le discours social est perçu comme un ensemble global de ce qui se dit et s'écrit dans une société à un moment déterminé et qui obéit à un ensemble de conventions et de présupposés idéologiques (Angenot, 1989). Angenot conçoit le fonctionnement du discours social, de la multiplicité des discours, comme une interaction généralisée où les énoncés ne sont que «des reflets, des échos les uns des autres.» (Angenot, 1989, pp.16 et 17). La construction du discours social participe, à travers l'ensemble des énoncés, à l'établissement d'un projet idéologique commun, projet hégémonique qui tend à tout envahir, et auquel va se mesurer une multiplicité de contre-discours. Le pamphlétaire serait, dans cette perspective, celui qui dénonce, qui se place à contre-courant et combat un discours qui se veut dominant (Angenot, 1982). Ce faisant, il s'inscrit par

rapport à l'idéologie qu'il réfute, se définit par rapport à sa présence. L'un et l'autre, même s'ils semblent s'exclure mutuellement et paraissent en confrontation, se légitiment de par l'existence même de l'autre.

3.2 Les approches méthodologiques

Les démarches méthodologiques s'inscrivent également dans le même projet d'élargissement de la linguistique de la langue vers une linguistique de la parole, donc du discours. À l'analyse distributionnelle de Harris (1969) où l'on examine la co-occurrence d'éléments linguistiques pour déterminer les corrélations entre ces éléments, on préférera l'analyse d'unités discursives plus larges et différenciées.

L'analyse de l'énonciation a contribué beaucoup à cet élargissement. Ce type d'analyse rejette en partie les présupposés théoriques de la linguistique structuraliste. Ainsi à la base de cette démarche, on retrouve la perception du discours en tant qu'activité du locuteur, perception qui rejette l'idée que le sujet est la source unique du sens. L'analyse de l'énonciation considère le discours en tant que pratique marquée par des facteurs contextuels (facteurs historiques, psychologiques, sociaux), facteurs qu'ignore traditionnellement la linguistique.

Pour Benvéniste (1966), la langue est un instrument qui ne peut être séparé du locuteur et de l'acte du langage. Le phénomène de transformation de la langue en discours se trahit à travers ce qu'il appelle des *indices spécifiques*, indices de personne, d'ostension qui marquent le discours et participent à sa construction. Les temps de verbe revêtent chez cet auteur une grande importance. Les temps renvoient à deux plans d'énonciation distincts histoire et discours qui ont des fonctions différentes (Maingueneau, 1976).

Par cet accent sur la construction et les modes de production du discours, la théorie de l'énonciation va s'enrichir d'autres concepts

théoriques qui vont faciliter l'analyse et mieux rendre compte de l'ensemble des phénomènes en jeu à l'intérieur du discours. Ainsi, pour l'analyste, le discours apparaît émaillé d'indices : indices de distance, de modalisation, de transparence, de tension; marques qui éclairent plusieurs aspects de la production de l'énoncé.

Michel Foucault (1969) ajoute aussi un autre plan à l'analyse du discours, essentiel à la compréhension de l'objet discours et qui s'ouvre sur un univers plus riche au point de vue non seulement de l'analyse mais aussi de l'interprétation. La question du positionnement du sujet - Qui est-il? Quel est son statut social? Quel est son emplacement institutionnel, sa position par rapport à d'autres objets, domaines? - propose non seulement un élargissement des niveaux d'interprétation mais amène l'analyse du discours à s'ouvrir à d'autres domaines tels la psychanalyse, l'histoire, la philosophie, la sociologie, etc. Cette ouverture permet une liberté dans l'analyse et dans l'interprétation du discours que la linguistique traditionnelle tendait à restreindre; elle permet aussi de mieux cerner et comprendre les multiples réalités présentes dans le discours.

3.3 La constitution du corpus

Tout comme il existe différentes acceptions du discours, il n'existe pas de règles définitives qui guideraient la démarche de constitution du corpus; elles peuvent ainsi varier en fonction du type d'analyse. La délimitation du corpus s'effectue surtout selon les critères propres à la recherche. Ces critères peuvent être multiples. Par exemple, ils peuvent comprendre les caractéristiques des textes/discours retenus (textes typiques d'une époque, d'un genre, d'un contexte de production particulier, etc.); ils peuvent être déterminés selon les présupposés propres à l'ensemble de la démarche d'analyse et aussi selon les résultats escomptés. Pour Angenot, le corpus «n'est pas nécessairement exhaustif; il peut se réduire à un échantillonnage raisonné.» (Angenot, 1979, p.53)

Le point de vue, l'angle d'examen privilégié par le chercheur détermine le type d'opérations auxquelles celui-ci soumet l'ensemble des textes constituant le corpus. Le choix de ces opérations, selon Angenot, est soumis aux critères d'économie, de précision et d'opérativité.

De l'ensemble des travaux concernant les aspects pratiques de la méthode, il apparaît que la rigueur de la démarche est dépendante de l'interdépendance des liens que le chercheur pourra établir entre la théorie (présupposés théoriques, questionnement de base, problématique), le corpus (critères de délimitation, choix des textes, assemblage), la méthode d'analyse (délimitation de la grille de lecture selon les critères communs à la théorie et au corpus et les résultats recherchés) et les résultats obtenus grâce à l'interprétation et mise en relation des résultats obtenus par la mise en application de la grille d'analyse. Chaque élément et niveau de l'ensemble sont inséparables des autres et sont garants, jusqu'à un certain point, de la rigueur de la démarche.

Adam (1990) a voulu synthétiser les hypothèses de base et les éléments de la démarche d'une pratique de l'analyse textuelle, pratique applicable également au discours. Pour lui, «il n'y a pas deux linguistiques; l'une de l'oral et l'autre de l'écrit.» (Adam, 1990, p.9). Les pratiques discursives ont un caractère textuel, les points communs étant plus nombreux que les divergences. Ses hypothèses servent autant à définir l'objet texte qu'à délimiter la pratique de l'analyse, sa forme et sa manière.

Dans ses hypothèses de base, il affirme tout d'abord le caractère textuel des pratiques discursives; les qualités de connexité, cohésion, cohérence de la textualité; la nécessité de distinguer textualité locale et globale et, finalement, l'hétérogénéité de la structuration séquentielle de la textualité (Adam, 1990, p.107). À ces hypothèses de base s'ajoutent plusieurs hypothèses dérivées sur la nature du texte, le rôle de l'énonciateur et sa compétence, sur l'asymétrie des plans local et global

des sous-systèmes d'un texte. Ces hypothèses vont dans le sens d'une globalité du texte, globalité au plan de la perception, de la préhension du texte et de la pratique d'analyse.

Adam souligne également l'importance du *savoir-lire*, qualité essentielle de l'analyste. Insistant sur la complexité des genres de discours et sur la diversité des savoirs inscrits dans les discours, le savoir-lire se manifeste par le développement de compétences et de stratégies diversifiées de lecture, «polyvalence» du lecteur. Cette polyvalence «exige une prise en compte du monde de référence présent dans et autour du texte.» (Adam, 1990, 119)

Une compétence de lecture développée dans un contexte particulier ou à l'intérieur d'un type de texte spécifique n'est pas, selon Adam, automatiquement transférable, d'où la nécessité pour l'analyste de développer une maîtrise, des compétences à partir de textes ou de corpus de textes dissemblables.

3.4 Constitution et description du corpus des textes

La constitution du corpus de textes s'est, dans un premier temps, effectuée sur une base très large. Bien que notre échantillon de textes fut puisé dans des revues ou des publications principalement destinées aux enseignantes et enseignants, la recherche a d'abord été opérée sur l'ensemble des publications de langue française au Québec. Ceci a permis d'ajouter au corpus quelques articles qui, bien que publiés dans des revues ou magazines qui ne sont pas destinés aux enseignants, s'adressaient tout de même à un public spécialisé ou à tout le moins préoccupé par la question de l'intégration des nouvelles technologies à l'école.

Les articles ont d'abord été classés selon le type (compte-rendu, débat, analyse, etc.) et le ton ou le traitement (polémique, informatif, prospectif, etc.). Le corpus est perçu ainsi comme un ensemble et les différents

articles se veulent représentatifs de la diversité des points de vue et de ton de l'ensemble. L'hétérogénéité de ces éléments est représentative également de la richesse des angles d'approche dans le traitement du thème de la technologie en éducation.

Comme l'ont souligné Adam (1990) et Angenot (1989), la question de la situation dans le temps, du moment historique où se situe le corpus, est centrale dans la démarche de délimitation du corpus et dans le choix subséquent de la démarche d'analyse. Les articles retenus sont récents étant donné le caractère actuel de la problématique.

De plus, les articles parus depuis août 1994 - date de publication du rapport du Conseil supérieur de l'éducation sur l'état et les besoins de l'éducation en matière de nouvelles technologies de l'information et des communications (CSE, 1994) - nous intéressèrent plus particulièrement car c'est à partir de ce moment où le ministère de l'éducation du Québec a dévoilé ses intentions de relancer le mouvement d'informatisation dans les écoles du Québec. Cette date peut être considérée comme le point de départ de l'implantation des TIC dans nos écoles et signale le début des efforts effectués par les enseignants, sur à l'échelle de la province, en vue de réaliser l'intégration des nouvelles technologies à leur pratique.

Les textes retenus s'étendent, dans le temps, du printemps 1995 à l'été 2000. Quelques articles furent rejetés d'emblée. Ceux-ci portaient sur l'introduction des technologies à l'école mais dans un contexte autre que celui du Québec. Ainsi, un article de Philippe Val - «Les ordinateurs à l'école: pourquoi faire?» - publié dans *Science et Vie Micro* de février 1998, traitait surtout des problèmes de l'intégration de l'informatique dans les lycées français. Les autres textes rejetés provenaient de sources qui ne s'adressaient pas en priorité à une clientèle enseignante. Quelques-uns étaient tirés de revues à caractère scientifique et qui connaissent une assez large diffusion au Québec comme *Québec Science* et *Info-Tech*

Magazine, tandis que d'autres provenaient de revues à caractère plus spécifique comme *Québec Français*, *Commerce* et *L'action nationale*.

Au terme de la première étape de constitution du corpus, cinquante et un textes furent finalement retenus (voir le volume I de l'annexe pour la bibliographie du corpus). La plus grande partie de ces textes proviennent de trois sources principales, les revues *Vie Pédagogique*, *Nouvelles CEQ* et *Le Bus*. La première est une revue à caractère général destinée aux enseignants et aborde des thèmes et des préoccupations propres aux enseignants. La seconde est l'organe de la Centrale des Syndicats du Québec et traite principalement des problèmes en éducation sous un angle syndical; on y retrouve cependant une colonne consacrée l'utilisation des TIC en classe et, de temps à autre, un article spécifiquement consacré aux problèmes de l'intégration des TIC en classe. La dernière est la revue officielle de l'Association québécoise des utilisateurs de l'ordinateur au primaire-secondaire (AQUOPS).

Un article provient d'un magazine d'information dit généraliste, *L'Actualité*, tandis qu'un autre fut tiré de la revue *Québec Français*. Bien que ne s'adressant pas spécifiquement à un public d'enseignants, ces articles ont été retenus parce que ces revues sont, dans la plupart des cas, distribuées dans les écoles du Québec et donc facilement accessibles au corps enseignant. De plus, les articles provenant de ces sources présentaient une position d'une partie du corps enseignant face à l'arrivée des nouvelles technologies à l'école.

3.5 L'analyse de première lecture

L'étape suivante fut celle de l'analyse de première lecture, basée sur un survol global du contenu des textes. Cette étape de l'analyse a été réalisée dans le but de déterminer la pertinence des textes dans le contexte de la recherche. Il s'agissait ici de voir quels textes portaient plus spécifiquement sur la question de l'intégration des nouvelles technologies

à l'école et à la classe. Il s'agissait aussi de déterminer quel texte serait soumis à une analyse de l'énonciation.

Dans un premier temps, il fallait prendre contact avec l'ensemble du corpus et effectuer un tri parmi l'ensemble des textes répertoriés par la recherche. Il fallait d'abord ne retenir que les textes les plus proches de notre problématique de recherche. À cette étape, la lecture des titres, des intertitres, des introductions et des résumés des articles - quand ces derniers étaient disponibles - fut à la fois utile et très révélatrice.

Les textes retenus de prime abord pour l'analyse de l'énonciation furent alors mis de côté pour une relecture plus approfondie. L'analyse de première lecture, contrairement à ce que son nom pourrait laisser croire, ne se fait pas en une seule lecture, mais bien en plusieurs étapes. Chaque étape constitue une relecture du texte où l'attention se porte sur un aspect particulier du texte.

Le premier point sur lequel notre attention s'est portée a été l'utilisation des stratégies énonciatives dans le texte. La présence d'un éventail varié de ces stratégies demande une analyse plus approfondie du texte. Les textes présentant un éventail large et varié de ces stratégies, éventail qui n'aurait pu être analysé par la seule étape de la première lecture, ont donc été retenus définitivement pour être soumis de façon exhaustive à la grille d'analyse de l'énonciation.

Ainsi, plusieurs textes sélectionnés - transcriptions de discours ou de conférences données lors de colloques ou d'assemblées - présentent des indices marqués de l'oralité. Ils présentent ainsi de nombreuses marques typiques au discours oral ; le discours y est souvent au « Je », l'utilisation d'astuces rhétoriques est fréquente (questions rhétoriques utilisées par le locuteur pour relancer le discours, exclamations fréquentes, intimations et assertions, etc...) ; autant d'indices qui trahissent une oralité marquée du discours et qui indiquent que ce discours a d'abord été livré oralement

avant d'être couché sur le papier. Cette particularité du corpus a permis de rapprocher nos deux objets d'analyse - les textes et les entrevues - et d'avoir des objets d'analyse plus facilement comparables.

La première lecture est aussi l'étape où nous avons tenté d'associer chaque texte à un type de discours particulier, selon la typologie établie par Hawkrige, Jaworski, et McMahon (1990). Une grande attention a donc été apportée aux registres du discours à l'intérieur de chaque texte; registres marqués par des champs lexicaux spécifiques, par des modalités appréciatives et par des précisions métalinguistiques et autres indices nous permettant d'associer le texte à un type de discours spécifique. Cependant, plusieurs registres peuvent se retrouver dans un même texte. Ainsi, un texte peut reprendre des mots et expressions propres à la fois à un discours de type pédagogique mais également, par exemple, à un discours de type social. L'occurrence des indices nous a permis ainsi d'établir le registre dominant du texte. C'est ce registre dominant qui sera utilisé pour qualifier le texte lors de la première lecture. Cette étape s'avère aussi une préparation utile à une analyse plus approfondie de l'énonciation.

Finalement, nous avons relevé dans l'analyse de première lecture tous les indices qui n'apparaissent que sporadiquement dans le texte mais qui sont susceptibles de nous éclairer sur sa signification ou de nous donner une clé pour une meilleure interprétation. Ces indices sont de natures diverses : utilisation fréquente ou répétition d'un terme particulier, illogismes, ellipses, etc. Ils ne seront mentionnés dans l'analyse que s'ils éclairent le texte sous un jour nouveau ou peuvent donner prise à l'interprétation. Par exemple, l'utilisation répétée dans le texte de Leclerc (1999) des termes « pouvoir » et « puissance », associés à la technologie, nous renseigne sur la représentation que l'auteur se fait de la technologie et de la manière dont elle la propose à l'allocataire. L'outil technologique est alors perçu dans le texte par le locuteur comme un instrument de pouvoir.

3.6 L'analyse de l'énonciation

L'analyse des textes a été réalisée à partir d'un repérage systématique des indices de l'énonciation afin de faire ressortir une structure cohérente dans l'ensemble des stratégies utilisées par le locuteur.

Selon Kopperschmidt (1989) et Maingueneau (1991), il n'existe pas actuellement de grille d'analyse universellement reconnue. La mise au point de la grille d'analyse dépend donc des liens que peut tracer le chercheur entre le contexte général de la recherche, les présupposés théoriques émis et les résultats escomptés.

La grille comprend en premier lieu une partie consacrée aux informations bibliographiques (auteur, source, date de parution, etc.) ainsi qu'une partie relative au type de texte (type de texte et traitement). La première lecture du texte nous permettra d'abord de repérer les thèmes principaux du texte. À ce niveau, une analyse des mots clés du titre et du sous-titre du texte, sera à cet égard utile car le titre est souvent indicateur à la fois du sujet et du ton (informatif, descriptif, prospectif, etc.). Il révèle aussi parfois la position du locuteur ainsi que la conclusion vers laquelle tend l'article.

Pour prendre un exemple concret, le titre de l'interview de Alison Armstrong réalisée par Pierre Lacerte dans la revue *L'Actualité* du mois d'octobre 1998 - «École : souris, tu m'inquiètes. L'entrée de l'ordinateur dans les écoles n'a rien de cette belle aventure pédagogique que l'on nous fait miroiter, dit la journaliste Alison Armstrong dans un nouveau livre provocant.» - est un exemple de titre parlant qui révèle dès la première lecture à la fois le sujet, le ton et la position de la personne interrogée dans l'entrevue. Ainsi, l'utilisation d'une expression populaire «Souris, tu m'inquiètes» permet à la fois d'annoncer le sujet (le terme souris permet par un jeu de mot de faire référence à l'informatique), de rejoindre et

d'intriguer le lecteur par l'utilisation d'une expression courante et donne un ton polémique au texte. Ce titre introduit subtilement un sentiment d'inquiétude, que le locuteur laisse intentionnellement transparaître à l'intention de l'allocutaire. Très souvent, le sous-titre révèle le thème principal ou les catégories de thèmes qui apparaissent dans le texte, ce qui facilite le choix du texte pour l'analyse subséquente et la détermination de son contenu. Les intertitres, ou titres de divisions ou de parties distinctes à l'intérieur du texte, sont aussi utiles dans ce but. Dans notre exemple, le thème de la pédagogie est annoncé dans l'expression «belle aventure pédagogique» mais l'utilisation de la négation, ainsi que du terme «miroiter», indique le ton polémique du texte. Le qualificatif «belle» donne un ton ironique et suscite le scepticisme chez l'allocutaire. Finalement, le qualificatif «provocant» prépare l'allocutaire à recevoir un ensemble d'idées qui sont annoncées comme contraires aux idées reçues sur les effets bénéfiques de l'ordinateur à l'école et sur la pédagogie.

Les textes ainsi sélectionnés, en fonction de la multiplicité de ces indices, seront retenus pour l'analyse de l'énonciation.

La grille d'indices proprement dite s'inspire de Culioli (1990), Maingueneau (1991) et surtout de Fossion et Laurent (1981). Elle consiste essentiellement en un répertoire préétabli qui permettra de saisir les traces de l'énonciation. Cette grille sert surtout de guide au chercheur, un guide de questions à poser au texte. La grille mise au point pour la recherche comporte six grands types d'indices: les indices de tension, de modalisation, de distance et de transparence, les figures de rhétorique, les éléments atypiques du discours et les marques d'hétérogénéité. Bien que les indices intégrés à la grille puissent paraître nombreux, il faut prendre en considération que bien souvent, dans un texte donné, seulement quelques-uns sont présents. L'analyse finale est réalisée ainsi à partir de tous les indices tirés de l'ensemble du corpus et non d'un seul texte.

Les indices de tension expriment le degré de présence du locuteur dans le texte. Ils montrent également comment le locuteur perçoit l'allocataire, celui qui reçoit le texte. Ainsi, le locuteur peut, à différents degrés, s'investir dans le discours; il sollicite également plus ou moins fortement l'allocataire. Par l'examen des indices de tension, le chercheur peut alors arriver à déterminer le processus d'échange produit dans le discours. Les indices de tension se situent à plusieurs niveaux dans le texte. Ils se retrouvent d'abord dans les indices de personnes qui sont caractéristiques du degré d'investissement du texte par le locuteur; dans les fonctions syntaxiques - formes interrogative, assertive ou d'intimation - qui marquent la communication; dans les processus allusifs (allusions au locuteur ou à l'allocataire), dans les registres de discours (niveaux et code de langage) et finalement dans les précisions métalinguistiques, précisions sur le code de langage utilisé par le locuteur.

Les indices de modalisation permettent de situer le locuteur par rapport à son propre écrit, son propre discours. Nous nous sommes intéressés plus particulièrement aux modalités appréciatives, surtout aux qualificatifs présents dans le texte. Ces derniers trahissent généralement les appréciations et jugements de valeurs portés par le locuteur à propos d'un objet. Les adjectifs affectifs dénotent une réaction affective face à l'objet tandis que les adjectifs non-axiologiques possèdent un caractère de gradation et dénotent l'importance de l'objet considéré par le locuteur. Finalement, les évaluatifs axiologiques, plus subjectifs que les non-axiologiques, comportent une double norme liée à la fois à l'objet et à l'énonciateur.

Les indices de transparence et de distance montrent le degré d'investissement du texte par le locuteur et sont exprimés par différentes marques dans le texte. Un texte où le locuteur se détache fortement de son écrit est caractérisé par des tournures de phrases impersonnelles, par une absence partielle ou totale de repères spatiaux et temporels, par un système pronominal où domine l'utilisation de la troisième personne. Un

texte fortement investi par le locuteur est caractérisé, à l'inverse, par des tournures plus personnelles, par l'utilisation de la première et de la deuxième personne, par de nombreux indices de temps et de lieux et parfois aussi par l'utilisation d'interjections, d'exclamations et d'interrogations.

Les figures de rhétorique - paradoxe, hyperbole, litote, métaphore, métonymie, etc. - sont fréquemment utilisées par le locuteur dans le discours pour illustrer et soutenir l'argumentation, masquer les zones de conflit ou de tension, détourner l'attention et parfois séduire l'allocutaire. Elles permettent également au locuteur d'orienter le discours vers un autre plan, d'opérer un glissement vers un autre thème ou vers un niveau de raisonnement différent. La fonction précise des figures de rhétorique varie selon le type de discours et selon leur situation à l'intérieur du texte; cette fonction ne peut être déterminée qu'en fonction du contenu et de l'organisation du discours. De façon générale, l'utilisation des figures de rhétorique est souvent voulue et consciente; elles font partie de l'arsenal du langage utilisé dans le but de convaincre, de soutenir une position.

La présence d'éléments atypiques dans le discours - récurrences, lapsus, illogismes, etc. - est plus souvent involontaire et révélatrice de conflits internes, de processus cachés de la pensée. Ces indices révèlent la présence d'éléments d'analyse qui permettent de mieux comprendre l'organisation du discours et d'éclairer sous un angle plus profond son processus de construction.

Finalement, les marques d'hétérogénéité - discours rapporté, citation, mention, paraphrase, etc. - sont aussi prises en considération dans l'analyse. Elles sont révélatrices de la présence d'un discours autre, intégré au discours du locuteur. Le recours à un discours autre, situé à l'extérieur de l'acte présent de communication, se fait à diverses fins, parfois dans le but de convaincre l'allocutaire. La citation ou la paraphrase d'un auteur reconnu constitue souvent par exemple un appel à l'autorité et permet à

l'analyste de savoir quels sont les types de discours ou d'arguments valorisés chez le locuteur. Les citations et mentions sont aussi souvent utilisées pour éclaircir, appuyer une position. Ces indices permettent de connaître le monde référentiel du locuteur et de savoir comment s'organise sa pensée en fonction des divers discours formulés à propos d'un sujet particulier. Ils permettent de savoir à quelles sources est puisé le discours du locuteur et à quels arguments ou thèmes il accorde de l'importance.

Tableau III
LES INDICES DE L'ÉNONCIATION
(d'après Fossion et Laurent, 1981)

A- Indices de la tension	
Indices de personnes	Révélés par le système pronominal, ces indices montrent le degré de présence du locuteur dans le discours.
Processus allusifs	Toutes formes d'allusions du locuteur à lui-même, à l'allocataire ou à d'autres personnes ou groupe de personnes et où le locuteur trace un portrait de lui et des autres.
Registre de discours	Utilisation de mots, d'expressions ou de toutes formes pouvant être associés à un discours autre que celui énoncé par le locuteur.
Précisions métalinguistiques	Toutes formes de définitions ou de précisions sur le langage employé par le locuteur.
Fonctions syntaxiques	Les différentes formes qui marquent le discours - interrogative, assertive, exclamative ou intimitive - et qui participent à sa construction dans le but de convaincre l'allocataire.

B- Indices de la modalisation	
Paysage qualificatif	L'emploi des qualificatifs comme révélateur de l'appréciation du locuteur face à l'objet de son discours.
C- Indices de transparence et de distance	Ils révèlent le degré d'investissement du locuteur face à son discours. Les tournures de phrases impersonnelles, une absence de repères spatiaux et temporels, un système pronominal où domine la troisième personne révèlent par exemple un locuteur qui se détache de son discours.
D- Éléments atypiques	Les éléments atypiques - répétitions, récurrences, lapsus, illogismes - révèlent les conflits internes chez le locuteur et indiquent les points de tension dans son discours.
E- Figures de rhétoriques	Ce sont les métaphores, les métonymies, les hyperboles, litote, etc. Elles servent à illustrer le discours, à soutenir l'argumentation et à séduire l'allocutaire. Ce sont des stratégies de conviction utilisées pour emporter l'adhésion de l'allocutaire.
F- Marques d'hétérogénéité	Elles révèlent la présence d'un discours autre que celui du locuteur. La citation et la paraphrase viennent soutenir le discours et révèlent quelles sont les références du locuteur.

Tableau IV
GRILLE D'ANALYSE DE L'ÉNONCIATION

<p>Repères bibliographiques : (auteur, date, titre, etc.) :</p>
<p>Type de texte: Ton ou traitement:</p>
<p>Analyse de première lecture:</p>
<p style="text-align: center;">ANALYSE DE L'ÉNONCIATION</p> <p><u>Type d'indice</u></p> <p><u>Exemple et situation dans le texte</u></p> <p><u>Commentaires</u></p>

3.7 Les entrevues

L'entrevue a permis de compléter l'analyse effectuée à partir des textes en ajoutant une dimension supplémentaire à l'analyse finale des résultats. Le discours des enseignants est ainsi perçu comme une reformulation d'un discours ambiant plus large - dont certains éléments s'y

retrouvent intégrés, traduits et parfois même transformés - dans un processus de construction d'un discours différencié, propre au monde des praticiens. Nous considérons ainsi les textes comme étant représentatifs d'un discours à la fois informatif et normatif, axé vers la rationalisation et porteur d'une vision plus globale du rôle de la technologie en éducation. Le discours des enseignants est considéré comme un discours de la pratique, de l'exception, axé sur des préoccupations concrètes et sur le vécu et l'immédiat.

Dans cette perspective, l'entrevue était semi-structurée. Ainsi, à partir d'un canevas général de questions prenant en compte l'ensemble des contraintes soulevées par notre problématique, le déroulement de l'entrevue a pu varier selon les aspects soulevés par la personne interrogée. À l'intérieur du déroulement de l'entrevue, il était nécessaire que l'ensemble des thèmes soit abordé mais aussi que la personne interrogée puisse développer librement son point de vue.

L'entrevue était enregistrée pour assurer le suivi des réponses et permettre de conserver intégralement le discours de la personne interrogée pour la transcription. Les interventions ont été le plus possible limitées et ne servaient qu'à relancer la discussion, à préciser certaines phrases et expressions ou à clarifier certains points. La durée des entrevues a été variable mais, dans l'ensemble, n'a rarement dépassée cinquante minutes. Généralement, l'entrevue ne se terminait que si la personne interrogée avait livré l'essentiel de sa réflexion. Les répétitions, les retours en arrière, les reformulations constituaient souvent des indices fiables à cet effet. Évidemment, lors de l'entrevue, nous avons tenu compte des contraintes imposées par l'emploi du temps de la personne interrogée.

Les questions étaient ouvertes mais orientées selon les hypothèses soulevées dans la problématique. Ces questions permettaient dans la mesure du possible de laisser à la personne interrogée le loisir de

développer et d'orienter sa pensée. Pour chaque thème abordé, l'entrée en matière se faisait grâce à une question générale du type : Que pensez-vous des TIC? Que représente pour vous les nouvelles technologies? Ces questions servaient de point de départ et permettaient de donner des indices pour la poursuite de l'entrevue. À chaque question d'ordre général, d'autres sous-questions s'ajoutent dans le but de préciser ou d'illustrer le discours de la personne interrogée; ce sont des questions du type : En quel sens? Avez vous un exemple? Pourquoi? etc.

Au début de l'entrevue, quelques questions générales étaient consacrées aux TIC et à la représentation qu'en avait la personne interrogée. Ces questions servaient d'entrée en matière et permettaient à la personne interrogée de mieux cerner le sujet de l'entrevue. Par la suite, un ensemble de questions prédéterminées portait sur chacun des thèmes soulevés dans la problématique, soit : l'adaptation du matériel, l'absence de paradigme, les politiques d'implantation et les contraintes professionnelles.

Tableau V
LES FIGURES DE RHÉTORIQUE
(d'après Aquien et Molinié, 1996)

Antithèse	Expression d'une opposition conceptuelle forte dans un discours où le sens global réside plus entre les pôles de la contradiction que dans la valeur de chacun. L'antithèse relève d'une démarche figurée de l'efficacité et de la force.
Épanaphore	Reprise exacte, à la même place syntagmatique, des mêmes éléments d'un énoncé. (Quand la place des éléments n'est pas fixe, on obtient une anaphore .) Proche de la répétition, l'épanaphore tend à ajouter valeur et puissance à l'énoncé.

Euphémisme	Atténuation de l'expression par rapport à l'information véhiculée et à la valeur qui lui est attribuée.(Ex : <i>Ce petit différent entre les nations que fut la grande guerre.</i>)
Hyperbole	Exagération de la valeur véritable de l'énoncé. Cette figure se situe à l'opposé de l'euphémisme.
Ironie	Caractérisation intentionnelle de l'énoncé où le locuteur dit le contraire de ce qu'il veut faire entendre. Parfois difficile à saisir, c'est souvent le contexte d'énonciation qui révèle l'ironie.
Litote	Cette figure consiste à dire moins pour faire entendre plus. C'est le choix délibéré d'une expression atténuée pour renforcer l'information. Elle a donc une orientation contraire à l'euphémisme qui cherche à amoindrir l'information.(Ex : <i>Je ne vous hais point.</i>)
Métaphore	Figure où, par un procédé proche de la comparaison, il y a assimilation du comparé et du comparant. Il y a métaphore <i>in praesentia</i> quand les éléments de la comparaison sont présents dans l'énoncé ; il y a métaphore <i>in absentia</i> lorsque seul le comparant est présent. L'utilisation de la métaphore fait appel à l'image et à la force d'évocation symbolique des éléments de la comparaison.
Métonymie	Manipulation sémantique, substitutive ou elliptique de la valeur des termes employés. Cette manipulation est souvent de l'ordre de la substitution. (Ex : <i>Boire un Bordeaux</i> pour <i>Boire un vin produit dans la région de Bordeaux.</i>)
Paradoxe	Expression d'un énoncé qui contredit l'opinion commune. Cette figure peut être de deux types. Elle peut être caractérisée par un énoncé qui se révèle inacceptable par rapport au sens commun. Elle se révèle aussi par le choc de deux propositions antithétiques dans un même énoncé.

3.8 Mise au point du questionnaire et sélection des sujets

Le questionnaire d'entrevue a été l'objet d'une pré-expérimentation pour permettre d'en affiner le déroulement. À ce stade, deux entrevues ont été réalisées - d'abord avec une enseignante du secondaire en sciences dans une école publique et une autre avec une enseignante au secondaire en anglais provenant d'une école privée - ceci a permis de vérifier si les questions étaient pertinentes par rapport au niveau et à la matière enseignée et cadraient bien avec la réalité vécue par les enseignants. La grille d'entrevue a été ainsi légèrement modifiée à partir des résultats de la pré-expérimentation. Le terme «paradigme» posait une difficulté d'interprétation pour les enseignants, nous avons plutôt questionné les sujets sur leurs méthodes ou leur approches pédagogiques, révélatrices du paradigme auquel elles sont associées. Nous avons de plus interrogé les sujets en leur demandant si l'une de ces méthodes leur semblait particulièrement adaptée à l'utilisation des TIC en classe.

Les entrevues de la pré-expérimentation ont été réalisées grâce à la collaboration d'une enseignante volontaire recrutée dans une école secondaire : l'école Sainte-Luce de la région de Rimouski. Cette enseignante a bien voulu fournir le nom de quelques enseignantes et enseignants qui étaient, selon elle, intéressés à participer à l'entrevue. Le premier contact a été effectué par l'enseignante volontaire auprès du sujet suivant, qui devenait à son tour une personne ressource pour la poursuite des entrevues. Avant chaque rencontre, un appel téléphonique de la part du chercheur permettait d'expliquer au sujet de façon globale l'objet et le but de l'entrevue et d'obtenir son consentement et enfin de fixer le lieu, la date et l'heure de l'entrevue. Les entrevues de la pré-expérimentation ont été réalisées au domicile des personnes interrogées. Elles ont été réalisées en mai et août 1999.

Par la suite, la sélection des enseignants a été réalisée selon la méthode de cascade contrastée (Van Der Maren, 1995). Un premier contact fut effectué avec quelques enseignants de l'école primaire L'Aquarelle de Rimouski. Un premier enseignant fut sélectionné parmi ceux rencontrés, celui-ci désignant, à la suite de l'entrevue, un ou deux autres enseignants présentant les caractéristiques recherchées mais manifestant des positions contraires ou différentes aux siennes. Une première date de rencontre fut établie avec le premier volontaire comme lors de la pré-expérimentation. Par la suite, le procédé fut identique à celui utilisé lors de la pré-expérimentation. Ainsi, pour l'entrevue suivante, le premier contact fut établi par la personne interrogée précédemment. Les entrevues se sont déroulées sur le lieu de travail des personnes interrogées, soit à leur bureau ou dans leur classe. Elles ont été réparties sur près d'un an - de février 2000 à février 2001 - selon la disponibilité de chacun.

Les sujets ont été sélectionnés selon des critères de représentativité. Il était crucial d'avoir des personnes représentatives de plusieurs écoles (différents quartiers ou municipalités), de différents niveaux (tous les cycles du primaire et du secondaire) et matières (sciences humaines et sciences de la nature) pour avoir un corpus d'entrevue suffisamment large et qui couvre l'ensemble du spectre du discours du corps enseignant. Cela n'a malheureusement pas été facile ; la plupart des personnes interrogées ne connaissant que des sujets à l'intérieur de leur école ou dans leur champ d'enseignement.

De plus, certaines personnes interrogées ont été réticentes à nommer d'autres sujets pour la poursuite des entrevues. Ceci, combiné avec le manque de disponibilité des enseignants avec la fin de l'année scolaire, a interrompu le déroulement des rencontres ; ce qui explique le temps mort dans la poursuite des entrevues du printemps à l'automne 2000. Le processus de prise de contact décrit plus haut a été repris du début en août 2000.

Les entrevues se sont déroulées jusqu'à saturation, c'est à dire jusqu'au moment où elles n'ont plus permis d'apprendre de faits fondamentalement nouveaux. À ce moment, le discours semblait figé, tournant autour de quelques éléments centraux, et les différentes opinions exprimées par les enseignants interrogés se recoupaient largement. Sur ce point, il est utile de rappeler que le but premier de l'entrevue n'était pas d'arriver à une représentativité exemplaire de l'argumentaire exprimé par les enseignants mais bien d'obtenir un échantillon global de la manière dont s'exprimait ce discours. À cet égard, l'arsenal des stratégies énonciatives utilisées par les personnes interrogées s'est révélé très tôt relativement stable dans l'ensemble des entrevues et ce pour l'ensemble des matières et niveaux scolaires. En ce sens, le corpus des entrevues a très tôt permis d'esquisser un portrait global du discours des enseignants.

Tableau VI
GRILLE D'ENTREVUE

<u>RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX</u>			
Numéro d'entrevue:		Date :	
Heure du début de l'entrevue:		Heure de fin de l'entrevue:	
Cassette numéro:			
Niveau d'expérience d'enseignement du sujet:			
<u>Niveau de familiarisation du sujet avec les TIC</u>			
Aucune:	Débutant:	Intermédiaire:	Expert:
Niveau et matière enseignée:			
École:			

E.a THÈMES GÉNÉRAUX

E.a.Q1 Comment définiriez-vous les nouvelles technologies de l'information et des communications?

E.a.Q1.2 Quel est, selon vous leur impact, sur la pratique des enseignants?

E.a.Q2 Quel est, selon vous, leur rôle en classe ?

E.a.Q3 Utilisez-vous les TIC dans votre pratique quotidienne ?

E.a.Q4 Pourquoi et de quelle manière?

E.a.Q5 Si non, pourquoi?

E.b THÈME DE L'ADAPTATION DU MATÉRIEL

E.b.Q1 Le matériel est-il, selon vous, adapté à une utilisation en classe?

E.b.Q2 Si oui, comment vivez-vous concrètement cette adaptation?

E.b.Q3 Si non, pourquoi?

E.b.Q4 Pouvez-vous me citer un ou des exemples d'utilisation en classe où le matériel vous semble bien adapté à la pratique?

E.c THÈME DES POLITIQUES D'IMPLANTATION

E.c.Q1 Connaissez-vous les politiques du ministère de l'éducation en regard de l'implantation des TIC à l'école?

E.c.Q2 Si oui, qu'en pensez-vous?

E.c.Q2.1 Quels seraient les impacts de ces politiques sur votre pratique?

E.c.Q2.2 Pouvez-vous me citer un ou des exemples de ces impacts?

E.c.Q3 Si non, votre école a-t-elle un plan visant à l'intégration des TIC en classe?

E.c.Q3.1 Qu'en pensez-vous?

E.c.Q4 Si oui, comment se déroule actuellement cette intégration?

E.c.Q4.1 Pouvez-vous me citer un ou des exemples?

E.d THÈME DE L'ABSENCE DE PARADIGME

E.d.Q1 Existe-t-il, selon vous, des méthodes - des manières d'enseigner - qui pourraient vous aider à mieux intégrer les TIC à votre pratique?

E.d.Q2 Pouvez-vous me donner des exemples d'activités utilisant les TIC en classe?

E.d.Q3 Si oui, en quoi ces activités vous apparaissent-elles utiles au point de vue pédagogique?

E.d.Q4 Si non, comment expliquez-vous cet état de chose?

E.e THÈME DES CONTRAINTES PROFESSIONNELLES

E.e.Q1 Votre tâche d'enseignant vous permet-elle d'intégrer les nouvelles technologies à votre pratique?

E.e.Q2 Vivez-vous des contraintes qui, dans votre tâche quotidienne, rendraient problématique l'utilisation des nouvelles technologies en classe?

E.e.Q2.1 - des contraintes de temps?

E.e.Q2.2 - de disponibilité de matériel?

E.e.Q2.3 - des contraintes dans l'organisation physique des lieux, à l'école ou dans la classe?

E.e.Q2.4 - des contraintes liées au manque de formation

E.e.Q2.5 - des contraintes liées au manque d'information?

E.e.Q3 Quelle(s) contrainte(s) vous semble actuellement avoir le plus d'impact sur l'intégration des nouvelles technologies en classe?

REMARQUES ET COMMENTAIRES SUR L'ENTREVUE

3.9 Les étapes de la démarche d'analyse

La démarche d'analyse s'est déroulée, on l'a vu, en deux principaux volets: d'abord l'analyse des textes (analyse de première lecture et de

l'énonciation) et ensuite l'analyse de la transcription des entrevues, (analyse de première lecture et de l'énonciation).

La première étape de lecture des textes et des entrevues nous a permis également d'affiner le processus d'analyse et de prendre mieux contact avec le discours. Par la suite, les lectures subséquentes ont pu devenir plus précises et approfondir le contenu des textes et des transcriptions d'entrevues.

Tableau VII
PLAN D'ANALYSE

<u>Source</u>	<u>Type d'analyse</u>	<u>Résultats recherchés</u>
TEXTES	analyse de première lecture	contenu du discours
	analyse de l'énonciation	construction du discours
ENTREVUES	analyse de première lecture	contenu du discours
	analyse de l'énonciation	construction du discours

Pour ce qui est des entrevues, lors de l'étape de la première lecture après transcription, nous avons pu effectuer une mise en commun des réponses et commentaires obtenus et en faire une synthèse globale. Cette synthèse a permis ainsi de faire ressortir l'opinion générale des sujets relativement aux contraintes prises en compte dans la problématique.

Cette étape a permis aussi d'explorer les conditions dans lesquelles se déroule l'intégration des TIC dans l'enseignement. Elle a également permis, en vue de se préparer à l'étape suivante, de créer des liens entre ces conditions et l'énonciation.

Cette étape a en fin permis d'effectuer plus systématiquement un repérage des entrevues les plus parlantes en regard de l'utilisation de stratégies énonciatives et ainsi de ne retenir pour l'analyse finale de l'énonciation que les entrevues à cet égard les plus révélatrices. De l'ensemble des entrevues, sept furent retenues pour cette étape finale. Elle furent sélectionnées avec un certain souci de représentativité ; c'est à dire que nous n'avons retenu qu'une entrevue par cycle (trois au primaire, deux au secondaire) et, au secondaire, une par matière (une en science de la nature et une autre en sciences humaines et ce, pour chaque cycle du secondaire).

La dernière étape fut le repérage systématique des indices de l'énonciation, à partir de la même grille, identique à celle utilisée pour les textes.

CHAPITRE 4

INTERPRÉTATION DE L'ANALYSE DE TEXTE

Dans l'interprétation des résultats, la démarche est dépendante des liens entre les différents niveaux d'analyse et les hypothèses formulées dans la problématique. Cette démarche doit être vue comme un processus où les niveaux d'analyse se chevauchent et se complètent non seulement dans un but d'exhaustivité mais aussi de clarté pour permettre d'enrichir le travail d'interprétation. L'analyse de première lecture des textes nous a permis d'en cerner le contenu tandis que l'analyse de l'énonciation a permis de mieux comprendre comment se structure et s'exprime ce contenu et d'en déterminer le processus de construction.

Bien que présentées ici de façon linéaire et séparée, ces deux étapes du processus d'analyse sont dépendantes, se nourrissant l'une de l'autre. Les interprétations tirées de ces deux étapes doivent donc être considérées comme deux niveaux en totale interdépendance dans la compréhension d'un même objet d'analyse.

4.1 L'analyse de première lecture des textes

Nous avons tenté lors de cette étape de déterminer, par les indices présents dans le discours, la pertinence d'appliquer l'analyse de l'énonciation. L'analyse de première lecture a aussi servi à déterminer à quel type de discours appartient chaque texte.

Cette analyse nous a permis d'abord de constater que, contrairement à l'hypothèse de Hawkrige, Jaworski et McMahon (1990) qui suppose que ce type de discours est peu présent, le discours pédagogique est très présent dans l'ensemble du corpus. Il ne constitue cependant pas un discours unitaire, au sens où la pédagogie est l'objet unique à partir duquel se construit le discours et constitue à elle seule sa raison d'être; il est généralement supporté par de nombreux arguments tirés du discours social (le changement social comme prétexte au changement pédagogique), du discours vocationnel (l'évolution du marché du travail comme agent de transformation de l'école et de la pédagogie) et plus rarement du discours catalyste (la technologie comme vecteur de progrès en éducation, progrès axé vers un mieux-être collectif). Il n'a pas ainsi toujours été facile de déterminer dans quelle mesure un texte pouvait être précisément attribué à un type unique de discours; ces différents types de discours étant liés l'un à l'autre, s'appuyant sur des arguments propres à chacun, dans l'élaboration de la structure discursive. Il a donc fallu prendre en compte la logique de l'argumentation pour arriver à déterminer la manière dont sont justifiés les changements attribués aux TIC en éducation.

Ainsi, l'objet central du discours, le plus fréquemment discuté ou qui est énoncé avec le plus de force et d'insistance, est surtout le changement pédagogique et ses effets, que ce soit à l'égard du travail de l'enseignant, des manières de faire apprendre l'élève ou vis-à-vis de la transformation dans l'organisation et le fonctionnement général de l'école.

4.1.1 Le discours pédagogique

Le discours pédagogique propose généralement un nouveau modèle de pédagogie, et souvent un nouveau modèle d'école, basé sur l'intégration des nouvelles technologies à la pratique des enseignants et dans l'approche globale de l'apprentissage. Cette intégration est généralement perçue comme un progrès; le discours est caractérisé par une vision positive de la nouvelle pédagogie, basée sur ce que l'on pourrait appeler une plus value pédagogique amenée par la technologie.

Ce discours s'appuie sur cette facilité qu'offrent les nouvelles technologies d'accéder à une quantité de plus en plus grande et diversifiée d'information ainsi que sur leur impact sur le mode d'accès à la connaissance et le développement de la pensée ¹. À partir de ces grands axes se développe une vision du changement, souvent qualifié de révolutionnaire et d'incontournable, et qui détermine en partie cette conception de l'éducation. De plus, ce changement de pensée est lui-même en partie façonné par un changement dans les méthodes de travail, changement imposé par les multiples possibilités offertes par les nouvelles technologies ainsi que par le mode de fonctionnement de ces outils ². Le développement d'une pensée arborescente et transversale, née de la structure du Web, amène non seulement une transformation radicale à l'égard du processus de travail intellectuel mais demande également une transformation des modes d'apprentissage et donc de l'action pédagogique de l'enseignant ainsi qu'une transformation de la façon de concevoir l'institution scolaire ³. Cette dernière affirmation semble constituer d'ailleurs l'argument principal privilégié par l'ensemble des intervenants pour justifier l'introduction des TIC à l'école. C'est sur ce

point que le discours social vient supporter le mouvement d'intégration des technologies à l'école.

Cependant, l'avènement d'une nouvelle société, basée sur le savoir et sur l'échange accru d'information, n'est pas sans créer une certaine appréhension chez les acteurs en éducation. Ces bouleversements donnent naissance à un sentiment d'urgence qui crée une pression vers le changement en éducation ⁴. Ce sentiment d'urgence est quant à lui alimenté par une vision spécifique du futur où la société apparaît radicalement transformée. Cette transformation sociale est perçue comme ayant un impact important sur la relation qu'entretiennent élèves et enseignants avec le savoir ⁵. Cette relation devient plus diffuse et ne s'inscrit plus dorénavant uniquement dans un cadre scolaire. L'accès à la connaissance se fait désormais dans un contexte plus libre, à la fois très accessible et informel, sans contraintes de lieux ou de temps.

Ces différentes transformations viennent alimenter l'inconfort des acteurs en éducation en ce qu'elles remettent en question le rôle traditionnel de l'école et de l'enseignant. Le désir d'appivoiser les TIC et de les intégrer à la pratique enseignante est symptomatique de cette urgence d'agir face à ce qui devient une remise en question de la pertinence même du rôle de l'enseignant et de son action ⁶. Il devient alors important de rassurer les acteurs en éducation en réaffirmant l'importance de l'enseignant, du contact entre le maître et l'élève dans l'apprentissage, contact indispensable à un apprentissage signifiant ⁷. Mais, malgré ces efforts, un certain sentiment d'insécurité demeure présent dans l'ensemble du discours.

Ce sentiment est alimenté par un discours prospectif plus global et très prenant, qui semble confirmer l'ampleur des changements présents et à venir dans la société. Certains phénomènes actuels permettent aux tenants de ce discours prospectif, qui est repris en tout ou en partie par les partisans du changement technologique en éducation, de tracer un portrait de cette société future basée sur le changement mais aussi sur l'instabilité; une société qui semble remettre en question le rôle de tous et chacun et souvent celui du corps enseignant ⁸. La mondialisation des échanges économiques ⁹, la disparition des emplois manufacturiers au profit d'emplois dans d'autres secteurs d'activité économique ¹⁰, l'instantanéité et la croissance des communications électroniques ainsi que la rapidité du renouvellement technologique sont des jalons qui contribuent à construire une image d'un avenir incertain ¹¹. Dans cette vision, la société traverse une période où paradoxalement le changement est perçu à la fois comme bénéfique, porteur de progrès et de promesses d'un avenir meilleur, mais aussi porteur d'un certain sentiment d'appréhension face à l'avenir ¹².

Au point de vue de la mission sociale de l'éducation, il devient alors pressant d'adapter l'école, tant à l'égard des contenus que des pratiques, afin de permettre à l'élève de vivre dans cette société. L'intégration de la technologie, elle-même perçue comme à l'origine des bouleversements, devient la voie privilégiée pour réussir cette transition cruciale de l'école traditionnelle, figée dans une conception passéiste de son rôle, vers une école ouverte au changement et adaptée à la nouvelle société du savoir.

Mais cette vision prospective du changement social et de ses répercussions en éducation ne permet pas de savoir avec précision comment organiser dans la pratique cette transformation et comment la

réussir dans un cadre qui satisferait à la fois le besoin d'adaptation mais aussi les impératifs de formation. Il faut également permettre à cette transition de s'opérer tout en intégrant en partie les anciens cadres de fonctionnement et en maintenant les normes imposées de l'extérieur par les exigences de l'éducation nationale. Il est donc primordial de trouver des exemples de transitions réussies où l'ensemble de ces contraintes a pu être respecté.

Dans l'ensemble des textes soumis à l'analyse, ces exemples, qui alimentent en grande partie cette vision de l'école du futur, sont relativement nombreux. Ils décrivent les expériences d'intégration menées avec succès dans des écoles du Québec, par exemple dans les écoles secondaires Compagnons-de-Cartier et Rochebelle de Sainte-Foy ¹³, l'école Saint-Ambroise ¹⁴ et l'école du Joli-Bois de la commission scolaire de Saint-Jérôme ¹⁵. On donne aussi en exemple les efforts d'intégration hors Québec comme à l'école River Oaks à Oakville en Ontario ¹⁶ ainsi que dans d'autres établissements aux Etats-Unis, comme à la commission scolaire Champlain Union Valley ¹⁷ et au Chittenden South School District ¹⁸ du Vermont. Ces institutions sont présentées comme des vitrines technologiques, comme le résultat tangible et indéniable des nombreux avantages de l'intégration des TIC à l'école ¹⁹.

Ces expériences sont généralement décrites de façon positive; l'arrivée des nouvelles technologies en classe est présentée comme un outil efficace dans le renouvellement du rôle et de la pratique de l'enseignant ²⁰ et comme une libération par rapport aux façons traditionnelles de faire des enseignants et des élèves ²¹. Elles sont souvent présentées comme la clé du succès académique des élèves et du succès de l'école en tant qu'institution ²².

Les diverses mesures mises en place pour réaliser l'intégration sont aussi présentées de façon positive. Les difficultés rencontrées ne sont cependant pas présentées en détails. Ainsi, les débats entre les différents groupes d'acteurs à l'intérieur d'une école, par exemple face au choix d'un scénario pédagogique particulier ou de mesures spécifiques d'implantation, sont rarement exposés et les oppositions possibles soulevées par ces mesures sont rarement présentées à l'intérieur de la description du processus d'implantation. Le consensus entre les différents acteurs dans l'école paraît alors relativement aisé. Cependant, les mesures d'implantation révèlent parfois l'importance des jeux de pouvoirs à l'intérieur des institutions. Ainsi, dans certains des exemples cités, la direction de l'école s'assure que tous les acteurs concernés partagent la même vision de l'éducation, et donc des changements nécessaires, évitant ainsi les conflits à l'intérieur de l'institution et ainsi étouffant la possibilité d'un débat ²³.

Dans l'ensemble des exemples rapportés ici, la démarche d'implantation des TIC est souvent accompagnée d'un renouvellement important de l'approche pédagogique. Mais, paradoxalement, le succès de cette nouvelle approche pédagogique semble seulement attribué au choix d'utiliser les TIC comme support du changement et non uniquement à l'approche elle-même ²⁴. Ainsi, le renouvellement pédagogique paraît surtout né de la seule introduction des TIC en éducation et non, contrairement à ce l'on pourrait s'attendre, d'un questionnement à priori sur la manière d'améliorer la pratique. Il semble donc que ce soit les TIC qui ont fait naître ce questionnement. En ce qui a trait au succès des formules mises de l'avant dans les écoles qui ont expérimenté le renouvellement pédagogique grâce aux nouvelles

technologies, d'autres facteurs importants, comme la sélection des élèves qui participent au projet ou la contribution financière des parents, facteurs qui auraient pu contribuer à la réussite du changement pédagogique, restent ignorés ou peu expliqués en regard de leur impact; ce qui dans bien des cas ne permet pas d'évaluer précisément la valeur de l'ensemble de la démarche ²⁵.

Les changements apportés à la pratique pédagogique sont décrits de façon générale avec enthousiasme. Pour plusieurs, ils sont l'occasion de briser la routine et de repenser l'école et l'éducation ²⁶. Le changement est toujours présenté comme porteur de nouveaux apprentissages, d'expériences positives autant pour l'enseignant que pour l'élève ²⁷; il permet d'ouvrir à l'élève de nouveaux horizons et d'instaurer en classe un climat heureux ²⁸. Le changement apporté par la technologie est garant en quelque sorte du bonheur des acteurs en éducation, comme s'il existait auparavant un malaise lié à l'acte d'enseigner et une difficulté profonde dans l'apprentissage qui marquent de façon tangible la relation maître-élève ainsi que le rapport qu'a développé l'enseignant avec sa profession ²⁹. Les TIC sont alors, face à ce malaise, présentées comme une solution. Elles deviennent l'objet d'une découverte; l'enseignant et l'élève découvrent ensemble le potentiel que leur offre cet outil. De plus, celui-ci devient le médium privilégié par lequel ils découvrent ensemble le monde. L'outil est alors un facilitateur, un moyen de rapprochement pour les acteurs impliqués dans l'apprentissage ³⁰. L'outil est perçu comme porteur de bonheur parce qu'il permet à l'élève de faire de nouveaux et de meilleurs apprentissages et permet à l'enseignant de mieux comprendre comment apprend l'élève ³¹.

L'image ainsi présentée du renouvellement pédagogique offre une vision de la pédagogie et de l'apprentissage où les nombreuses difficultés sont aplanies, où les capacités de l'élève se trouvent exploitées à leur plein potentiel et où l'enseignant peut enfin exercer sereinement son métier. Ainsi, dans les expériences présentées, les nouveaux outils offerts par la technologie permettent le développement de nouvelles habiletés intellectuelles chez l'élève; ils lui permettent de faire des apprentissages plus «authentiques»³²; ils permettent le développement d'un meilleur esprit de synthèse et améliorent la capacité de résolution de problèmes complexes³³; ils permettent de développer un mode de pensée plus logique et rigoureux tout en contribuant au développement de la pensée critique chez l'élève³⁴; ils permettent aussi d'accroître la créativité de l'élève³⁵; ils permettent finalement de résoudre certains problèmes d'apprentissage³⁶. Enfin, l'Internet permet de plus de briser le relatif isolement à l'intérieur duquel s'inscrivent habituellement les activités pédagogiques en amenant le monde dans la classe à la portée de l'élève³⁷.

Pour ce qui est de la pratique enseignante, elle est présentée souvent comme un mécanisme d'échange qui se traduit par une transformation dans le sens d'une adaptation à l'outil mais aussi par une adaptation de l'outil lui-même à la pratique. En ce sens, on souligne l'importance d'intégrer l'outil à l'intérieur d'un cadre pédagogique spécifique. L'approche par projet et l'apprentissage en collaboration, selon des principes propres à l'enseignement stratégique, sont les voies privilégiées pour permettre la réalisation de cette intégration aux activités quotidiennes en classe. La technologie devient le moyen qui rend possible la mise en place pleine et entière de la nouvelle approche, comme si cette dernière ne pouvait être possible que grâce à cet outil³⁸. L'outil supporte alors le changement d'approche ou de méthode d'apprentissage tandis

que l'approche, dans une sorte de raisonnement circulaire, vient justifier l'utilisation de cet outil spécifique.

L'emphase mise sur la nécessité d'intégrer la technologie à l'intérieur d'un contexte spécifique d'une approche pédagogique a aussi pour but, comme nous l'avons déjà souligné, de rassurer les acteurs, de mieux faire accepter l'outil ³⁹. Elle permet de réaffirmer le rôle central de l'école comme milieu de vie pour les jeunes et le rôle primordial de l'enseignant dans la démarche d'apprentissage; ceci permet d'atténuer ce qui pourrait être perçu comme une technicisation à outrance du travail de l'enseignant ⁴⁰. C'est une réaffirmation des valeurs humanistes traditionnelles associées au métier d'enseignant et à sa mission d'éducation. L'enseignant, tout en prenant le contrôle de la transformation pédagogique au moyen de la technologie, réaffirme son rôle dans le processus d'apprentissage; il devient ainsi l'agent promoteur de la technologie en éducation.

4.1.2 Le discours social

Comme nous l'avons expliqué plus haut, le discours pédagogique, qui propose un renouvellement de la pratique grâce à l'adoption par les enseignants des nouveaux outils offerts par la technologie et l'adaptation de la pratique enseignante à leur utilisation dans un contexte de classe, reste cependant subordonné dans les textes au discours social. Le changement pédagogique est généralement justifié par les bouleversements sociaux amenés par le changement technologique.

Le discours pédagogique ne saurait alors exister sans une vision spécifique de la société. Quelle est l'image de la société véhiculée à

l'intérieur du discours social? Comment cette image en vient-elle à justifier l'ensemble des changements proposés par le discours sur la technologie en éducation?

Dans les textes, les changements sociaux sont tout d'abord majoritairement attribués à l'évolution technique, principalement à l'avènement d'une société de la communication, du village global. Si un changement dans le fonctionnement de la structure économique est mentionné, c'est souvent en marge du phénomène de la révolution des communications informatisées ⁴¹.

Ainsi, l'impact de cette globalisation des communications sur le marché du travail, ses effets sur la culture et la pensée et même sur la politique, ne semble être associé à aucune autre cause. Les aspects politiques et économiques du changement restent généralement subordonnés au changement technique. Le discours social tel qu'exprimé dans les textes destinés aux enseignants est basé sur une perception médiacentrique du monde, telle qu'exposée chez Flichy (1991b).

La planète est vue comme un tout petit monde, réduit à la taille d'un écran; les barrières à la communication sont dorénavant tombées et les TIC permettent le rapprochement entre les individus et les peuples ⁴². L'accès grandissant à l'information implique, selon ce discours, une explosion inévitable du développement des connaissances, qui à leur tour assureront notre développement social et économique ⁴³. La société industrielle est perçue comme obsolète, dépassée; elle s'efface peu à peu, selon plusieurs, devant la nouvelle société de l'information ⁴⁴. L'information sera la matière première de la société de demain et une exploitation fructueuse de cette matière première, garante de notre

prospérité et notre bien-être collectif, ne pourra être possible que par l'appropriation et l'exploitation des nouvelles technologies de l'information et de la communication. À l'inverse, le refus de la technologie aura des répercussions graves autant au plan personnel que national. Nous sommes menacés d'analphabétisme technique et même d'une certaine forme de sous-développement si nous prenons du retard dans notre développement technologique ⁴⁵. L'école, en tant que lieu de formation des futures générations, n'a donc pas vraiment le choix de suivre ce mouvement.

Les TIC portent aussi en elles, selon ce discours, le germe d'une nouvelle culture qui transformera les rapports sociaux. C'est une culture marquée par la science et la technique. Elle est née de cette capacité accrue d'avoir accès à une information abondante et facile d'accès mais aussi de la possibilité pour le simple citoyen de devenir à lui seul un producteur et un diffuseur d'information ⁴⁶. C'est aussi une culture propre à un groupe social spécifique, celle des gens branchés aux grands réseaux de communication informatisée, et qui possède son propre langage, ses valeurs et ses manières de faire. Cette nouvelle culture amènera à plus ou moins brève échéance une transformation dans les processus de pensée. C'est une nouvelle forme d'appréhension du réel qui vient de naître, une manière inédite de concevoir le monde, qui est à la fois plus globale mais aussi transversale en ce sens qu'elle nous permet de considérer un problème sous plusieurs angles, de créer des liens entre les différentes disciplines scientifiques et les divers champs de la pensée humaine. À cet égard, pour que l'école soit dorénavant en accord avec cette nouvelle ère de la pensée, la spécialisation dans l'apprentissage et la compartimentation des connaissances sont désormais considérées chose du passé ⁴⁷.

Ces changements sont enfin, selon plusieurs, inévitables et incontournables; notre survie autant au plan individuel que social dépend de notre capacité à maîtriser et à gérer l'ensemble de ces changements. Et comme les changements amenés par les nouvelles technologies de l'information et de la communication sont perçus comme ayant un impact inévitable sur les processus de pensée et le mode d'organisation sociale, ils devront être, en toute logique, suivis d'un changement tout aussi inévitable en éducation ⁴⁸.

Il faut donc renouveler les modes traditionnels d'apprentissage basés sur la transmission empirique et magistrale des connaissances, méthodes qui ne semblent plus adaptées aux nouvelles façons de faire, aux nouveaux processus de pensée créés par la nouvelle société de l'information ⁴⁹. Il faut nécessairement familiariser les élèves avec les outils offerts par les TIC, sans quoi ils seront condamnés à devenir des inadaptés dans la société de l'information. L'école, en intégrant les TIC à l'apprentissage, permettra à l'élève de mieux s'insérer dans la nouvelle société.

C'est à cet égard que le discours vocationnel s'insère alors dans le discours social et vient le soutenir en mettant l'accent sur le lien existant entre l'école et le monde du travail; un monde qui connaît une profonde mutation. La mission de préparation à l'emploi et de formation à la citoyenneté de l'école demeure liée au changement social; elle reste dans ce discours fondamentalement subordonnée à cette capacité que devra posséder l'école de former les jeunes à l'utilisation des nouvelles technologies. L'école risque de se retrouver incapable de répondre aux besoins du marché du travail et risque de ne former que des travailleurs

inemployables, des chômeurs instruits selon l'expression consacrée, parce qu'insuffisamment formés à l'utilisation des nouvelles technologies. Derrière cet argument se dresse le spectre du coût social énorme de cette possible inadéquation et du retard économique et intellectuel qu'elle entraînerait pour notre société⁵⁰.

Quant au discours catalyste, il reste peu présent. La technologie, en tant que vecteur principal de progrès en éducation, reste subordonné au discours pédagogique. C'est un aspect du discours où l'adaptation de l'école et des pratiques enseignantes est dépendante d'abord et avant tout du changement social ainsi que d'une redéfinition de la vision globale de la mission de l'éducation, justifiée par ce changement.

Cette faible présence d'un argumentaire puisé au discours catalyste s'explique également en partie par une volonté d'inscrire les discours en éducation à l'intérieur d'un cadre qui reste marqué par des valeurs humanistes. Ces dernières agissent en un sens comme des balises aux actions des acteurs en éducation. Ainsi, cette volonté d'inscrire le changement pédagogique dans une sorte de continuité à l'intérieur d'un cadre de valeurs humanistes est symptomatique d'un effort visant à contrôler un glissement trop grand vers des valeurs ouvertement machinistes ou technicistes qui sont plus caractéristiques du discours catalyste.

4.1.3 Les contraintes

Les diverses contraintes exposées dans la problématique sont généralement peu prises en compte dans les textes. Le cadre matériel et pédagogique dans lequel doit se dérouler l'implantation semble plus

important que les difficultés organisationnelles ou professionnelles que rencontrent les enseignants dans la démarche d'intégration des TIC à leur pratique. Les textes peuvent être alors considérés comme étant l'expression concrète d'un moment spécifique à l'intérieur d'un processus plus long menant vers la véritable intégration. Le corpus est ainsi une photographie instantanée d'une étape à l'intérieur de ce processus.

L'accent est surtout mis sur le financement du processus d'implantation et sur la collaboration entre les acteurs ; exigences qui sont, dans l'ensemble du corpus, considérées comme les éléments principaux de la réussite de l'implantation ⁵¹.

L'accès aux ressources matérielles et la disponibilité des outils offerts par la technologie sont aussi des enjeux majeurs. À ce sujet, l'emphase mis, dans bien des textes, sur ces dernières préoccupations s'explique surtout par le fait qu'ils ont été, dans plusieurs cas, rédigés au début de la période d'implantation des TIC dans les écoles du Québec. Le problème de la disponibilité du matériel, ainsi que de sa qualité, était à ce moment un problème majeur. Le rattrapage nécessaire à cet égard justifie donc la place qu'occupe cette préoccupation dans l'ensemble des textes retenus.

L'achat de matériel en quantité et en qualité suffisantes est aussi justifié par le retard technologique que prendrait alors les écoles québécoises par rapport aux autres provinces au pays et aux autres nations du monde occidental. L'équipement des institutions ainsi que leur branchement aux réseaux informatisés de communication devient alors un enjeu non seulement social, économique ou intellectuel mais aussi une question de fierté nationale. Le sous-développement économique est continuellement lié au retard technologique.

Un plan cohérent d'implantation ainsi qu'une politique de développement et de soutien technologique pour les écoles du Québec apparaissent alors essentiels pour permettre la réalisation des nombreux objectifs visés par le mouvement d'intégration de la technologie à l'école. Les politiques d'implantation sont parfois critiquées, surtout sous un angle politique ou syndical, prenant en considération les conditions de travail des enseignants, comme dans le texte de Payeur, Brunet et Allaire (1995). Dans cet article, l'incohérence d'amorcer le processus d'implantation à l'intérieur d'un contexte de restriction budgétaire est mise de l'avant ; le coût de la mise à niveau technique étant incompressible du à l'évolution constante de la technologie ⁵². L'augmentation de la charge de travail et la nécessité de la formation du corps enseignant en vue d'une utilisation pédagogique des TIC sont également au centre des préoccupations des auteurs.

L'absence d'un paradigme intégrateur, qui permettrait de situer les TIC dans une approche théorique globale, ne semble pas dans les textes poser un problème majeur. Une approche par compétences, basée sur la réalisation en classe de projets dans un contexte de collaboration et de multidisciplinarité, semble fournir un courant porteur propice à un renouvellement de la pratique grâce aux nouvelles technologies ⁵³.

Les contraintes liées à l'adaptation du matériel et des logiciels aux activités pédagogiques sont exposées assez succinctement dans l'ensemble du corpus. C'est encore une fois la question des coûts, pour l'achat de nouveau matériel et pour la mise à niveau des équipements et logiciels déjà existants, qui semble la préoccupation majeure ⁵⁴. Ce problème revient régulièrement dans le discours de ceux qui critiquent les

politiques gouvernementales ou locales d'implantation. La rapidité de l'évolution technologique, que les écoles arrivent difficilement à suivre, et un contexte de restriction budgétaire pèsent lourdement sur la capacité du système scolaire à s'adapter aux changements sociaux. Ceci crée un fort décalage entre un système scolaire qui voit dans la technologie une voie royale vers le renouvellement, ou du moins une piste intéressante d'amélioration, et un contexte global qui ne lui permet pas de réaliser cet objectif.

Toujours en ce qui a trait à la question du matériel, l'adaptation des logiciels à la pratique et leur effet sur l'apprentissage sont parfois discutés, surtout par le biais d'exemples et de cas concrets. Que ce soit à propos de logiciels correcteurs en français ⁵⁵, de logiciels de recherche à la bibliothèque ⁵⁶ ou de base de données et logiciel de création graphique ⁵⁷, il existe une volonté d'en déterminer la pertinence et d'en délimiter le cadre d'utilisation à l'intérieur d'une démarche spécifique d'apprentissage. L'accent est alors souvent mis sur les avantages que possèdent ces outils par rapport à d'autres moyens plus traditionnels ⁵⁸. Les effets pervers sont parfois discutés et c'est avec précaution que l'on suggère au lecteur certaines pistes d'utilisation ⁵⁹.

Le problème de l'adaptation du matériel reste surtout lié en tout premier lieu à la volonté et à la capacité de l'enseignant de changer sa pratique; il revient alors à l'enseignant de déterminer quel outil ou quel logiciel particulier s'intègre le mieux à son action en classe. Ceci explique peut être en partie le fait que les nombreux logiciels ne soient pas plus présentés et discutés de façon systématique dans notre corpus.

Les contraintes professionnelles, telles qu'exposées dans la problématique, sont relativement absentes. Les auteurs parlent parfois du manque de temps, du manque de formation et d'information des enseignants. Ces contraintes apparaissent de façon secondaire et servent souvent d'exemples du manque de préparation et de ressources limitées mises à la disposition des enseignants pour bien gérer le changement. Plusieurs plans d'action en vue de réaliser l'intégration tiennent cependant compte de ces contraintes et des mesures sont proposées afin d'en minimiser les impacts négatifs ⁶⁰.

Finalement, les problèmes soulevés par l'organisation physique à l'école et dans la classe n'apparaissent pas dans les textes; l'organisation sous forme de laboratoires semble l'option retenue en premier lieu par l'ensemble des auteurs. Cependant, ce type d'organisation limite la portée du mouvement d'intégration, qui idéalement devrait se faire en classe, et ainsi sa capacité à renouveler la pratique pédagogique. Dans les écoles citées en exemples dans les textes, l'omniprésence des outils technologiques (nombre d'ordinateurs disponibles en classe, portables mis à la disposition des élèves, accès au réseau Internet en classe, etc) est considérée comme un facteur facilitant l'intégration de la technologie aux activités pédagogiques et comme un gage de sa réussite.

4.2 L'analyse de l'énonciation des textes

L'analyse de l'énonciation des textes a pour objectif de voir comment se construit le discours sur l'implantation de la technologie en éducation. L'énonciation nous permet de comprendre comment le locuteur perçoit l'objet de son discours et surtout comment il se situe face à cet objet. L'analyse de l'énonciation permet également de savoir comment le

locuteur dévoile et expose l'objet de son discours à l'intention de l'allocutaire. Elle permet enfin de voir comment le locuteur se positionne face à l'allocutaire, ce qui nous renseigne sur la manière dont il se présente et comment s'établit la relation avec l'allocutaire pour légitimer le discours.

Ce type d'analyse a également pour but de cerner, à partir des indices de l'énonciation, les formes du discours afin de déterminer si ces formes se retrouvent aussi à l'intérieur du discours des enseignants.

4.2.1 Les indices de personnes

Les textes sont, en majeure partie, énoncés à la troisième personne. De façon générale, le locuteur s'investit peu dans l'énonciation. C'est tout d'abord la première personne du pluriel qui marque les textes. Le nous est ainsi souvent majestatif et parfois inclusif. Il sert à exprimer une collectivité; cette collectivité est souvent celle créée par le locuteur et son allocutaire.

Or, nous avons souvent l'impression que les orientations se prennent au-dessus de nos têtes, dans les bureaux des multinationales ou des gouvernements. S'il est vrai que les forces en présence sont colossales, nous tenterons dans cet article de repérer des lieux où l'influence du simple citoyen, et de l'éducateur en particulier, peut et doit s'exercer. (David. 1996. p.16, 2e par. Fiche 46a).

Dans l'exemple ci-dessus, le nous est inclusif et désigne à la fois une collectivité plus ou moins bien déterminée ; il est ensuite utilisé pour désigner le locuteur de façon majestative.

La première personne du pluriel désigne aussi une collectivité plus grande, celle des enseignants ou plus généralement celle des intervenants du milieu de l'éducation. Ce rapprochement, plus évocateur, permet d'instaurer une communauté entre le locuteur et l'allocutaire, mais marque aussi l'inclusion du locuteur dans un groupe bien déterminé et pour lequel il se fait le porte-parole. Le locuteur ne parle plus ici en son nom seul.

Et nous, enseignantes et enseignants, avons une responsabilité envers nos élèves pour les préparer adéquatement au monde de demain diversifié et changeant. Nous nous devons de maîtriser les outils pédagogiques contemporains et d'être éveillés aux nouvelles technologies de l'information et de la communication. Nous avons le privilège d'influencer nos élèves sur leur façon de faire, sur leurs idéaux, sur ce qu'ils auront à vivre très bientôt dans le monde du travail... et surtout de participer à l'histoire de chacun de nos élèves. Nous avons le choix : regarder passer les nuages ou faire partie du paysage et de ses transformations. (Leclerc. 1999. p.20, 7^e et 8^e par. Fiche 48a).

La première personne du singulier est peu utilisée dans les textes, souvent pour réaffirmer la présence du locuteur. Si le nous désigne généralement une collectivité, le je est utilisé pour affirmer une individualité, une présence unique qui investit le discours comme porte-parole de cette collectivité. À cet égard, la présence du locuteur est plus spécifique et trahit une volonté de se montrer à l'intérieur du discours en tant qu'individualité distincte dans le groupe, comme dans l'exemple ci-dessous où le je de l'individualité est mis en opposition au nous collectif.

À la suite de M. le président, je le répète : nous avons le devoir face à la société de réussir notre mission, étant donné que c'est notre avenir économique, social et culturel à tous qui se joue. (Archambault. 1995. p.26, 1^{er} par. Fiche 42a).

Pour reprendre l'expression bien connue, je dirai : nous devons faire plus, nous devons faire mieux. (Archambault. 1995. p.26, 1^{er} par. Fiche 42a).

La première personne est aussi utilisée pour présenter la position du locuteur à l'intérieur de l'argumentation. Le locuteur se pose en ces occasions comme un leader, comme celui qui sait, qui propose expose un plan, une action. Il donne un sens, une direction à suivre dans la prise en charge de l'avenir.

Tout d'abord, je brosserai un bref tableau de cette société émergente, dite «de l'information». Ensuite, je dégagerai les principaux éléments d'un nouveau modèle d'éducation qui tient compte de la nature et de l'ampleur des transformations sociales. Enfin, je préciserai les moyens que j'entends prendre pour nous permettre de préparer «l'école du 21^e siècle». Soyons conscients que nous avons peu de temps devant nous. (Archambault. 1995. p.26, 3^e par. Fiche 42a).

Je suis convaincue que les enfants gagnent à apprendre la géométrie en faisant des dessins sur une feuille de papier. (Lacerte. 1998. p.18 , 1^{er} par. Fiche 47a).

J'estime que l'on ne devrait pas introduire une technique avant de connaître l'effet que ça aura sur les jeunes. (Lacerte. 1998. p.20, 3^e par. Fiche 47a).

L'utilisation de la première personne permet ainsi au locuteur de se présenter comme un visionnaire qui par sa compréhension des enjeux de l'éducation et ses connaissances des phénomènes sociaux récents est capable d'orienter le développement pédagogique. Cette orientation est implicitement présentée comme seule valable. Le locuteur est alors celui qui sait et qui comprend ; il est le maître et l'allocutaire devient l'élève. Le locuteur appuie souvent sa présence dans le texte par des exemples, des anecdotes mais aussi par des assertions et des intimations. Le je apparaît ainsi en conclusion où, après avoir fait un exposé des

changements présents et à venir, le locuteur investit le texte, expose son opinion et les mesures à prendre en vue de relever les défis posés par l'impact des changements amenés par les nouvelles technologies en éducation.

Il est difficile de prévoir l'avenir des NTIC en milieu scolaire, mais je pense que nous parviendrons progressivement à améliorer la qualité et la quantité des apprentissages réalisés en classe grâce à ces technologies. (Tardif. 1996. p.19, dernier paragraphe. Fiche 51a).

Finalement, le on est utilisé pour inscrire l'argumentation à l'intérieur d'un processus dialectique. La troisième personne du singulier introduit dans le discours un adversaire sous une forme plus ou moins déguisée ; c'est le «ils» qui désigne les autres, ceux que le locuteur dévoile dans son discours comme ses opposants. Dans le débat ainsi exposé, le on désigne alors un groupe existant en dehors des participants à la communication. Ce sont les tenants de la position adverse, ceux qui s'opposent non seulement au locuteur mais aussi à la communauté qu'il tente de former avec l'allocutaire.

On achète les machines sans savoir ce qu'on en fera. (Lacerte. 1998. p.16, 4^e par.)

On entend souvent dire que l'ordinateur permet aux jeunes d'apprendre davantage, plus vite et avec une motivation accrue. (ibid. p.17, 1^{er} par.)

Par l'informatique, on essaie de pousser les enfants à briller. (ibid. p.17, 2^e par.)

Avant de permettre à un enfant de remettre des travaux sur ordinateur, on devrait s'assurer qu'il maîtrise bien la calligraphie et l'écriture manuelle. (ibid. p.20, 1^{er} par. Fiche 47a).

Les opposants au discours du locuteur restent indéterminés, plus ou moins bien définis ; ce qui rend leur position, contre laquelle celle du locuteur vient s'inscrire, moins défendable.

4.2.2 Les processus allusifs

Autre indice de la tension, les processus allusifs viennent donner à l'allocutaire un portrait, une image plus exacte du groupe ou de la communauté dont il est question dans le discours. Il s'agit de présenter l'allocutaire ou le groupe auquel il appartient afin de positionner avec plus de précision dans quel continuum discursif, dans quel grand ensemble s'inscrit le discours.

L'AQPF, en tant qu'association professionnelle, a par conséquent la responsabilité de s'engager dès maintenant dans le virage technologique et de favoriser l'émergence de moyens d'enseignement adaptés aux exigences de la société de l'information. (AQPF. 1998. p.58, 7^e par. Fiche 41b).

Il s'agit aussi de révéler à la fois une identité, et par le fait même une intention, pour le bénéfice de l'allocutaire et tenter d'accentuer le rapprochement entre ce dernier et le locuteur par un processus d'identification de l'allocutaire au groupe.

Et nous, enseignantes et enseignants, avons une responsabilité envers nos élèves pour les préparer adéquatement au monde de demain diversifié et changeant. (Leclerc. 1999. p. 20, 8^e par. Fiche 48b).

Ces technologies affecteront les pratiques de l'école, tant pour ce qui est de l'enseignement que de l'évaluation, et dans ce sens, comme professionnels de l'éducation, nous devons être proactifs. (Tardif. 1996. p.19, 7^e par. Fiche 51b).

Ainsi, dans l'ensemble des textes et malgré l'impression générale d'un locuteur qui s'investit peu dans le discours, les indices de personnes et les processus allusifs permettent d'exposer sans équivoque le locuteur et la communauté qu'il représente.

L'allocataire ne peut se méprendre sur l'identité de celui qui parle ; les stratégies employées par le locuteur permettent à la fois de s'inscrire dans le discours mais cette inscription sert aussi à faire passer plus efficacement le message, le contenu du discours.

Cette identité est celle d'un dirigeant, ou du porte-parole d'un groupe qui se considère comme tel, et qui se place au-dessus de l'allocataire.

4.2.3 Les registres de discours

Ces indices sont variés et le locuteur emprunte à différents registres de discours des mots et des expressions pour créer une image, installer une mise en scène et susciter ainsi chez l'allocataire un sentiment particulier. C'est souvent un sentiment d'urgence ; une tension se crée alors et pousse à l'action, dans un sens suggéré par le locuteur.

Les études font notamment ressortir l'influence du *zapping*, du *clip*, de la publicité et du *replay* sur la notion que les enfants ont du temps et de la durée. Habités à manipuler le temps, certains jeunes ont de la difficulté à s'engager dans la vraie vie avec son cortège de contraintes et de difficultés qui, cette fois, ne sont pas «zappables». Ce phénomène, dit-on, pourrait expliquer, du moins partiellement, le décrochage scolaire. Voilà brièvement énoncées quelques-unes des caractéristiques de cette nouvelle culture émergente. J'estime que nous aurions avantage à mieux la cerner pour le bien de nos enfants. (Archambault. 1995. p.27, 2^e et 3^e par. Fiche 42d).

Ce dernier exemple montre comment fonctionne l'emprunt et l'utilisation d'un lexique étranger à celui employé généralement par le locuteur. Ici, les nombreux néologismes tirent leur origine de la langue anglaise et sont empruntés à une culture que le locuteur suppose typique des adolescents. Ces derniers étant plus familiers avec les TIC, leur langage est riche en mots nouveaux créés pour exprimer ce mode de vie marqué par la technologie. En multipliant les emprunts à ce type de langage, le locuteur illustre de façon colorée la différence qui existe aujourd'hui entre la culture des adolescents et celle des adultes ; il instaure par le fait même un certain malaise chez l'allocutaire. L'irruption de ce discours «adolescent» a pour but d'amener l'allocutaire à prendre conscience de l'ampleur d'un fossé, à démontrer à quel point l'adulte est étranger à cette nouvelle culture. Ainsi, la sentence finale, «pour le bien de nos enfants», exprime plus qu'une recommandation, elle laisse transparaître une menace.

Les diverses références à des champs lexicaux particuliers démontrent à l'intérieur de chaque texte les préoccupations de chacun des locuteurs. Si nous considérons le corpus dans son ensemble, il trace alors un portrait non d'un ensemble homogène de locuteurs mais bien de locuteurs qui abordent, chacun à sa manière, les problèmes spécifiques à leur champ d'activité soulevés par l'intégration des TIC en éducation. Que ce soit à propos de la question de la qualité de la langue et de l'apprentissage de la communication écrite ⁶¹, de l'émergence d'une nouvelle culture chez les jeunes ⁶², des changements sociaux ⁶³, de la gestion efficace du changement à l'intérieur de l'école ⁶⁴ ou encore des coûts du changement technologique pour le système scolaire ⁶⁵, le locuteur puise à un champ

lexical avec lequel il est familier et donne ainsi un portrait de lui et du monde auquel il appartient ; ce qui trahit en partie la multiplicité des préoccupations qui s'expriment face à cette question de l'intégration de la technologie en éducation. Ainsi, le portrait de ce monde de l'éducation n'est pas unitaire et, à cet égard, le discours qui le véhicule ne l'est également pas. À travers les divers champs lexicaux exprimés par les différents locuteurs, le discours sur la technologie en éducation se scinde en plusieurs sous-discours ; ce qui semble démontrer que la question de l'intégration des TIC à l'école touche de nombreux acteurs à travers une diversité d'aspects et de problèmes et ce, à différents degrés.

Un registre particulier revient d'ailleurs plus fréquemment, à des degrés divers, à l'intérieur de l'ensemble des textes et est emprunté au monde de la gestion et de l'administration. Ce type de registre trahit une certaine tendance aujourd'hui en éducation de vouloir réaliser un idéal de performance et de mieux gérer les institutions ainsi que les apprentissages. Il peut être aussi considéré comme symptomatique d'un certain mouvement qui tente de transposer en éducation des principes de gestion efficace issus du monde des affaires et de l'entreprise privée. Le discours est alors émaillé d'expressions proches d'un langage typique du chef d'entreprise. Le locuteur parle alors de «plan directeur», de «décentralisation des pouvoirs et des ressources», de «leadership pédagogique» ou de «leaders pédagogiques», de «priorités» et de «stratégies» pour réaliser l'intégration⁶⁶. Pour ce qui est de l'utilisation de l'informatique en classe, on parle d'«efficacité pédagogique», de «tirer profit» de l'ordinateur, de «gestion pédagogique et de la bureautique professorale» et de «planifications annuelles informatisées»⁶⁷, ce qui donne une image empreinte de technologie omniprésente et de gestion

efficace, révélatrice d'une volonté de maîtriser les outils de la performance.

Ce type de registre puise à une vision du monde et des relations humaines marquées par l'importance grandissante d'un discours économique et techniciste ambiant et qui semble envahir le monde de l'éducation.

Finalement, ces emprunts à différents registres, que l'on pourrait qualifier d'ambiants ou de populaires, contribuent à situer le discours dans un contexte qui se veut actuel. Cette volonté d'actualiser le discours semble démontrer un effort d'ancrer la parole dans le réel. Ce réel présente une image d'un monde extérieur à la parole du locuteur mais que celui-ci dévoile en toile de fond, à la manière d'un panorama d'arrière-plan et sur lequel vient se greffer le discours. Le monde extérieur, changeant, turbulent, différent, devient alors une mise en scène qui conditionne la communication.

4.2.4 Les précisions métalinguistiques

Les précisions sur le code de langage utilisé par le locuteur sont peu fréquentes. Elles servent à préciser le sens de termes et d'expressions utilisées hors de leur contexte habituel. Elles permettent aussi de délimiter ce nouveau code de langage en donnant un sens inusité à un mot ou à une expression courante.

Ils ont donc opté pour la solution des «niches», c'est-à-dire des projets qui regroupent moins d'enseignants ou d'enseignantes et d'élèves à la fois. (Provost. 1996. p.28, 1^{er} par. Fiche 50c).

La console d'écriture est un «*concept qui propose l'intégration des nouvelles technologies dans la pédagogie quotidienne*». C'est la phrase clé que Didier Tremblay utilise pour situer les enjeux du projet. **C'est un concept, c'est-à-dire une manière d'organiser un grand nombre d'outils informatiques qui sont autant d'aides à l'écriture.** (ibid. p.29, 3^e par.)

Ils travaillent «en cascades», c'est-à-dire que les membres des différents groupes vont graduellement chercher d'autres personnes. (ibid. p.30, 4^e par.)

Le locuteur donne ici une définition un peu inhabituelle à des termes qui sont utilisés dans un contexte particulier. Il a alors besoin d'en préciser alors la signification pour bien décrire les situations. En précisant ce que sont les projets en «niches», la «console d'écriture», le travail «en cascade» ou ce qu'il entend par «concept», le locuteur dévoile un nouveau lexique propre à une pédagogie renouvelée par l'intégration des TIC. Ce travail de création du langage fait que l'allocutaire n'est pas familier avec le sens nouveau accordé aux mots et aux concepts, d'où la nécessité pour le locuteur d'inclure dans son discours des précisions à son intention. L'utilisation de la citation permet au locuteur de s'effacer derrière un autre sujet parlant, tandis que l'utilisation des caractères gras souligne l'importance que le locuteur veut donner à la nouvelle définition. Ces stratégies permettent jusqu'à un certain point de garantir la légitimité du sens proposé par le locuteur.

Les précisions métalinguistiques sont également utilisées dans un effort de simplification. Le locuteur ajoute alors à son explication une reformulation en termes plus simples ou introduit une image dans le but de simplifier le discours et d'illustrer ce qui est dit.

De même l'apprentissage et l'accès à l'information par les jeunes sont à l'image des systèmes d'exploitations modernes : multitâches, parallèles, simultanés. De plus, les méthodes de résolution de problèmes complexes sont arborescentes, dialectiques. (Par exemple, l'élaboration des nouveaux modèles chez Chrysler). (Arcouet, Chouinard et Payette. 1995. p.22, 7^e par. Fiche 43c).

L'un des fondements de la science cognitive contemporaine stipule que l'apprentissage et l'acquisition des connaissances, aussi bien personnelles que collectives, sont essentiellement fonction des connaissances antérieures (plus on a de connaissances, plus on a la possibilité d'en acquérir et d'en créer de nouvelles), avec la conséquence que leur rythme d'accroissement est forcément exponentiel. (Aubé. 1996. p.36, 3^e par. Fiche 44c).

Pour mieux se faire comprendre, le locuteur crée, dans le premier exemple ci-haut, une image. L'utilisation des parenthèses contribue à mettre cette image en évidence. Elle fait référence à une publicité d'un fabricant d'automobile et est puisée à une culture médiatique commune au locuteur et à l'allocutaire, une culture populaire issue de la publicité. C'est l'image d'une manière nouvelle et différente de penser, une approche conceptuelle qui se veut non linéaire et holistique. Dans le second exemple ci-haut, le locuteur utilise une reformulation en termes plus simples. Dans les deux cas, le locuteur veut s'assurer que ses explications sont claires ; il fait appel à des images et à des mots plus simples comme si cette simplification était nécessaire pour être bien compris de l'allocutaire.

Enfin, les précisions métalinguistiques servent à introduire de façon formelle une définition. Cette définition est souvent usuelle, c'est-à-dire qu'elle reprend presque textuellement la définition tirée du dictionnaire. À ce moment, le locuteur considère a priori que l'allocutaire est peu familier avec le langage qu'il utilise et croit nécessaire d'apporter une précision.

Mais ce travail de définition sert parfois à transformer le sens des mots. Le locuteur fait montre encore une fois d'une certaine créativité dans ce travail de définition des mots utilisés dans le discours.

Nous rappelons que les projets éducatifs en cause sont dits «pédagogiques», parce qu'ils touchent la façon dont s'effectue le travail en classe, et «modernes», parce qu'ils tiennent compte du monde réel [...] (Brossard. 1997. p.31, 2^e par. Fiche 45c).

La définition donnée au projet éducatif «pédagogique» a ici un sens plus large, peut-être un peu plus vague, et il en est de même pour l'utilisation de l'adjectif «moderne». Ce travail de définition sert à situer la communication dans un contexte où le sens des mots ne peut être réduit à leur simple définition usuelle. Le locuteur tente d'élargir, à l'intention de l'allocataire, le champ d'interprétation des mots dans un travail à la fois de détournement et d'élargissement du sens. Ce travail reste axé sur les concepts d'ouverture au changement et de renouvellement pédagogique, concepts autour desquels s'articule le texte.

4.2.5 Les fonctions syntaxiques

Pour ce qui est des fonctions syntaxiques, elles sont cependant nombreuses. Les interrogations sont le plus souvent utilisées de façon rhétorique et servent à placer le discours à l'intérieur d'une structure dialectique, dans le but de relancer l'argumentation. Le locuteur introduit également une interrogation afin d'orienter le discours ; l'interrogation sert alors à circonscrire l'éventail de possibilités argumentatives implicites dans la structure arborescente plutôt vaste de la dialectique.

L'interrogation permet ainsi de clore certaines avenues pour mieux orienter l'argumentation.

Les assertions et intimations sont utilisées pour définir la position du locuteur, imposer un plan d'action, créer encore une fois chez l'allocataire un certain sentiment d'urgence. L'importance des mesures proposées par le locuteur n'en est que plus évidente.

Il est impératif pour tous les enseignants et toutes les enseignantes d'avoir accès aux TIC sur une base régulière. (AQPF. 1998. p.57, 7^e par. Fiche 41 e).

Je n'hésite pas à l'affirmer : les programmes d'études actuels, bâtis selon le modèle bureaucratique de la planification par objectifs, ne pourront pas coexister longtemps avec les nouvelles technologies. (Archambault. 1995. p.28, 7^e par. Fiche 42f).

Il faut augmenter considérablement le nombre d'ordinateurs disponibles. A moyen terme, il faut que les ordinateurs soient continuellement accessibles à chacun des élèves. [...] Il faut donner une formation solide aux enseignants et leur assurer un support adéquat et continu. [...] Il faut adapter les programmes d'études pour y intégrer explicitement les NTIC. Il faut aussi remettre en question certaines approches traditionnelles. [...] Il faut un câblage capable de supporter le multimédia et la vidéoconférence. [...] Il faut assouplir le régime pédagogique. (Arcouet, Chouinard et Payette. 1995. p.23, 7^e, 8^e, 9^e, 16^e et 18^e par. Fiche 43 e).

Il faudra s'attacher à fournir des modèles de structuration des connaissances et d'encadrement, des visées et des visions, des synthèses intégratrices. [...] Il faudra d'ailleurs susciter particulièrement le sens critique, apprendre aux élèves à remettre en question systématiquement chaque source de connaissance [...]. Il faudra aussi favoriser la mémorisation et l'intériorisation personnelle d'un solide bagage de connaissances [...]. Par ailleurs, il faut également mettre à profit les nouveaux moyens de communication pour favoriser le sens de l'apprentissage coopératif. [...] Finalement, il faut comprendre que les frontières culturelles favorisent, en les réglant, les échanges de vues entre les différentes

communautés [...] (Aubé. 1996. p.38, 11^e et 12^e par. Fiche 44f).

Les exemples d'assertions et d'intimations sont nombreux et ceux présentés ici ne sont qu'une petite partie de la totalité relevée dans l'ensemble du corpus. À la limite, le corpus pourrait être globalement qualifié de discours assertif, ou de discours de l'obligation, en ce sens que le locuteur tente de persuader l'allocataire de la nécessité incontournable de poser certains gestes, certaines actions. De plus, les intimations se retrouvent le plus souvent à la fin des textes où le locuteur présente alors son plan d'action. L'utilisation presque systématique, à cet instant de la communication, de formes intimatives crée une tension très forte vis-à-vis de l'allocataire. Le locuteur instaure généralement cette tension à la toute fin du texte, alors qu'il vient de brosser un portrait éloquent, et parfois inquiétant, des problèmes soulevés par l'implantation de la technologie en éducation. Le plan d'action proposé alors par le locuteur, délivré sur un mode assertif ou par une série d'intimations, devient alors le point culminant de la communication. Les mesures avancées par le locuteur paraissent ainsi rassurantes, semblent donner une direction au travail futur des acteurs. Le locuteur se présente alors avec assurance, comme un leader qui saura imposer les mesures nécessaires et qui pourra par le fait même orienter positivement l'action des acteurs en éducation.

Les assertions sont aussi délivrées sous une forme exclamative. Cette stratégie permet de créer une tension supplémentaire dans la communication.

Si certaines personnes ne voient dans l'ordinateur qu'une mode passagère ou conjoncturelle, qu'elles se détrompent!
(Archambault. 1995. p.26, 4^e par. Fiche 42h)

C'est déjà difficile pour un adulte d'y trouver de l'information pertinente. Imaginez pour un enfant! (Lacerte. 1998. p.20, 2^e par. Fiche 47e)

Dans les deux cas présentés ici, la forme exclamative est utilisée pour écarter toute possibilité de débat. Les exclamations sont délivrées sous une forme impérative. L'exclamation a surtout pour but ici de présenter avec force la position du locuteur et surtout d'amener l'allocataire à acquiescer à ce qui est dit. Dans le premier cas, le locuteur donne assez subtilement à l'allocataire un ordre, «certaines personnes» désigne tout aussi bien des personnes en dehors de la communication que les personnes auxquelles s'adresse le locuteur. Dans le second exemple, l'exclamation fonctionne comme une sorte de piège destiné à l'allocataire. L'allocataire *doit* imaginer et cet acte demandé par le locuteur tient lieu d'argument. Malgré la forme impérative, le résultat de cet acte d'imagination reste en suspend, il n'est pas véritablement exprimé, et reste dans le non-dit. En fait, il n'est pas nécessaire pour le locuteur d'aller d'ailleurs plus loin. La conséquence est aisément imaginable dans l'esprit de l'allocataire.

La combinaison créée par une assertion, et suivie d'une exclamation délivrée sous une forme impérative, est donc une stratégie très efficace. Elle amène l'allocataire vers une conclusion inévitable, en minimisant la possibilité d'un débat.

4.2.6 Le paysage qualificatif

Le paysage qualificatif est très varié et contribue à définir plus précisément l'image que le locuteur veut donner des objets et

phénomènes pris en compte dans le discours. Le paysage qualificatif s'exprime avec plus d'emphase et de diversité à propos des nouvelles technologies et de la nouvelle pédagogie utilisant les TIC.

L'utilisation du qualificatif «nouveau» à plusieurs reprises et associé à plusieurs objets met en relief l'importance de la notion de changement qui imprègne les textes. Ainsi, dans le corpus, ce n'est pas seulement la technologie qui est nouvelle mais aussi la société, la culture, le langage, les modes de connaissance et, en éducation, les modes et exigences de formation ⁶⁸.

Le locuteur a également souvent recours à des évaluatifs axiologiques - «incommensurable», «incontournable», «fulgurante», «incomparable» ⁶⁹ - pour décrire et qualifier l'évolution récente des nouvelles technologies, de la culture et de la société. L'évolution de la technologie est «rapide et précipitée» ⁷⁰; les TIC permettent la diffusion et le traitement d'une «quantité impressionnante» d'informations et permettent «des productions de grande qualité» ⁷¹; la technologie est perçue alors comme un outil «fabuleux» et «inépuisable», les innovations sont «incontournables» ⁷². L'utilisation de ces qualificatifs renforce l'impression de changements importants, de possibilités très grandes, apportés par la technologie. Elle sert le discours car elle le justifie en amplifiant le phénomène à partir duquel il s'élabore ; le locuteur ne peut produire de discours, savamment articulé, sur un phénomène insignifiant ou sans importance.

Cet effet d'amplification implique également une absence de normes définies, d'évaluations précises, et fait que l'allocutaire ne peut que s'appuyer sur le paysage qualificatif pour trouver des repères et

comprendre le changement afin de mieux évaluer l'utilité et la valeur de ces outils technologiques et de bien saisir ce qu'implique l'émergence de cette nouvelle société, de cette nouvelle culture. Ainsi, tout est si nouveau, grand, impressionnant et phénoménal, que les points de comparaison disparaissent. Le locuteur tente de définir une société imaginaire ; il brosse un portrait d'un monde où tout est amplifié, démesuré, un peu à la manière d'un conte. Avec la construction d'un tel paysage qualificatif, le locuteur contribue à produire et à cautionner cette image de la société de l'avenir puisée au discours prospectif, telle qu'elle a été décrite plus haut. Cette image, qui se veut ancrée dans la réalité car elle se base sur la continuité de phénomènes présents, laisse pourtant la porte ouverte à l'imaginaire.

De plus, l'omniprésence du nouveau et de l'inédit, de l'incontournable et du révolutionnaire n'est pas ainsi sans devenir, à force de répétition, quelque peu déstabilisante pour l'allocataire. Les nouvelles technologies, et la nouvelle société qu'elles semblent porter en elles, acquièrent une force, un impact symbolique très important. Les nouvelles technologies, symbole de progrès, sont aussi symbole de changement, sinon d'une coupure, donc d'un rejet du passé, d'une fracture dans la continuité historique. À cet égard, le jugement de valeur porté par le locuteur paraît donc ambivalent.

Enfin, à un autre niveau, cette utilisation des qualificatifs est symptomatique d'un autre phénomène : l'emprunt ou le glissement vers des formes et des stratégies issues d'un autre type de discours. Ainsi, dans le corpus, le discours apparaît marqué par des formes et des stratégies énonciatives qui ne sont pas sans rappeler le discours publicitaire. En publicité, l'objet du slogan, la chose que l'on doit faire

vendre, est toujours meilleur, plus grand, plus beau, bien souvent incontournable - vous devez vous le procurer absolument - et révolutionnaire. Il est aussi généralement porteur de bonheur. La nouveauté en publicité fait aussi souvent appel à la technologie, qui ajoute une qualité, une désirabilité supplémentaire à l'objet. Le discours sur la technologie en éducation fonctionne à cet égard de façon semblable ; il utilise constamment le même type d'évaluatifs à l'intérieur de stratégies similaires. La technologie, incontournable et révolutionnaire, devient alors un cliché ; ce type de qualificatifs étant, dans l'ensemble du corpus, inévitablement associé au même objet. Le cliché est alors repris par les différents locuteurs, intégré à leurs discours, et devient un slogan par la force de répétition. Ce phénomène a un impact certain dans la construction du discours sur la technologie en éducation.

4.2.7 Les éléments atypiques

Les éléments atypiques permettent de cerner les particularités propres au discours pour arriver à en dégager les éléments singuliers, ce qui donne au discours son caractère spécifique et qui permet de le différencier de tout autre type de discours, de l'associer à un locuteur spécifique. Les éléments atypiques permettent de révéler des zones de tension ou conflits dans le discours et révèlent le monde référentiel du locuteur.

Dans notre corpus de textes, les éléments atypiques – récurrences, lapsus, illogismes, etc - sont inexistantes. Ceci est sans doute dû au fait que les textes ne présentent pas la caractéristique d'être le résultat d'un acte spontané de communication. Ce sont des productions formellement construites, obéissant donc à des règles implicites de structuration et de présentation. Elles sont figées dans le temps et ont traversé différents

stades de polissage avant d'atteindre leur forme définitive, ce qui implique par exemple que les marques les plus évidentes révélatrices de l'affectivité ont été supprimées par le locuteur. Ce sont donc des actes d'énonciation différés.

4.2.8 Les figures de rhétorique

Les figures de rhétoriques sont plus nombreuses et diverses. La métaphore est la figure la plus employée dans l'ensemble du corpus. Elle vient généralement renforcer l'image déjà créée par le paysage qualificatif tout en contribuant à séduire l'allocutaire en introduisant un monde référentiel et un niveau de langage étranger au discours ; le locuteur veut alors créer une impression forte, faisant appel au sentiment en même temps qu'à l'imaginaire de l'allocutaire. L'utilisation de la métaphore se fait ici dans une stratégie assez complexe de construction d'images évocatrices qui ont une fonction comparative ou encore descriptive.

Les images créées puisent souvent au discours prospectif. C'est l'image de la société du futur, alimentée par les multiples possibilités offertes par les nouvelles technologies, qui est évoquée par le locuteur. C'est une image cependant raccourcie, simplificatrice, mais qui permet de transposer dans le contexte immédiat de la communication les éléments d'une situation extérieure complexe pour mieux faire comprendre les subtilités, les points de rapprochement et les différences.

Nous sommes en train de vivre un «bond quantique» qui nous mène de la société industrielle à la société de l'information. (AQPF. 1998. p.58, 5e par. Fiche 41g).

L'image du «bond quantique» fait référence à la rapide évolution de notre société. Elle évoque à la fois un saut immense, un changement d'état et souligne l'importance du changement. Ce changement n'apporte pas seulement une évolution mais un total bouleversement des fondements économiques, sociaux et culturels présents ; c'est une révolution, image courante dans le discours prospectif.

Ainsi, l'allocataire se trouve placé face à un événement qui le dépasse, un changement de nature universelle, aussi soudain qu'important - le «bond» évoque à la fois la soudaineté et la distance - et qui est «quantique», un qualificatif tiré du langage de la physique moderne des quantas et qui suscite dans l'imaginaire de l'allocataire un sentiment d'infini.

Et nos élèves grandissent avec l'idée que notre planète Terre, n'est en fait qu'un simple et très petit village peuplé d'habitants qui ne demandent pas mieux que de s'accepter, que de s'appriivoiser et de se découvrir. (Leclerc. 1999. p.20, 4^e par. Fiche 48i).

La métaphore du village global, chère à McLuhan, touche ici à l'hyperbole. L'image véhiculée est celle d'une planète entière réduite à une échelle plus humaine ; image puissante qui laisse deviner comment le locuteur perçoit Internet. L'hyperbole est de plus accentuée par une énumération de verbes - «[...] village peuplé d'habitants qui ne demandent pas mieux que de s'accepter, que de s'appriivoiser et de se découvrir » - et soutenue par la forme assertive ; ce qui donne un ton emphatique à l'énoncé.

C'est l'aspect magique, quasi-surnaturel de la technologie, qui est alors exposé par la métaphore. Non seulement, la planète est ramenée à l'échelle d'un « *simple et très petit village* » mais, du simple fait de cette réduction, il semble que tous les peuples vivent maintenant en harmonie, que tous ses habitants ne demandent pas mieux que « *de s'accepter, que de s'appriivoiser et de se découvrir* ». L'Internet devient un outil qui a la capacité de promouvoir la paix et la bonne entente universelle.

Les métaphores suscitent enfin des images évocatrices de puissance, puissance donnée par l'informatique et l'Internet, puissance que va acquérir l'élève par l'apprentissage et la maîtrise de ces outils. L'Internet donne une prise accrue sur le monde, un statut particulier à ceux et celles qui savent apprivoiser cette technologie.

Dans ce rêve aux couleurs technologiques, l'écriture est la grande héroïne et les élèves les grands gagnants... (Provost. 1996. p.30, 2e par. Fiche 50h).

Les nouvelles technologies de l'information et de la communication donne d'abord le pouvoir de rêver, qui peut se comprendre comme un pouvoir de libération. C'est une métaphore où le rêve, grâce à la technologie, devient possible. Les «*couleurs technologiques*» ajoutent une valeur méliorative; la technologie acquiert une certaine beauté, un caractère merveilleux et grandiose ; le locuteur parle d'ailleurs ici d'un rêve et non d'un cauchemar, l'image qu'il veut invoquer est donc implicitement positive. Dans la description du rêve, l'écriture est d'ailleurs comparée à une héroïne et l'élève est un gagnant; ce qui laisse suggérer une capacité que possède la technologie à transformer et à améliorer les choses et les gens. Les effets positifs des possibilités offertes par la

technologie sont ainsi exprimés en termes empreints d'un certain lyrisme qui vise à entraîner l'allocataire à son tour dans le rêve.

Si parfois la métaphore touche, comme l'exemple cité plus haut à l'hyperbole, cette dernière figure est également utilisée pour mieux décrire les nouvelles technologies et leur impact. L'hyperbole permet de susciter chez l'allocataire un sentiment de grandeur et de dépassement.

Les NTIC sont le nouveau crayon de notre société. (Arcouet, Chouinard et Payette. 1995. p.22, 2^e par. Fiche 43i).

Les NTIC changent continuellement et à une vitesse fulgurante depuis deux décennies. En effet, depuis 1979, tous les trois ans, on passe de l'avion des frères Wright à la fusée. (Arcouet, Chouinard et Payette. 1995. p.22, 10^e par. Fiche 43i).

Ces figures accentuent, par exagération, le rôle (le crayon) des nouvelles technologies dans la société actuelle et la rapidité (de l'avion à la fusée) de leur évolution. De ce fait, l'impact des TIC, dans notre société moderne, ne peut dès lors être contesté ; tout comme celui du crayon qui a joué et joue encore un rôle d'outil indispensable dans l'éducation et dans notre univers intellectuel. Le crayon, c'est l'outil par lequel la pensée s'exprime ; c'est dans notre société le médium de base de la communication, autant pour l'élève du primaire que pour le physicien ou le philosophe. Cette exagération, qui en est bien une car le crayon n'a pas disparu et continue malgré tout de jouer un rôle central dans le processus de la communication écrite dans notre société, substitue la fonction primaire du crayon - et par là sa valeur - au bénéfice des nouvelles technologies. Il étend du même coup à ces nouveaux outils les qualités implicites attribuées au crayon, un outil simple, accessible et

facile d'utilisation ; un outil dont on ne saurait se passer, essentiel à la communication.

La rapidité de l'évolution des TIC est souligné par une hyperbole qui joue sur deux facteurs, le temps et le passage d'un niveau de sophistication technologique à un autre. Il s'est passé près d'un siècle pour, qu'au point de vue technique, se produise l'évolution des premiers balbutiements de l'aviation aux missions spatiales Apollo. La rapidité du passage d'un degré d'évolution technique à un autre est accentuée, exagérée par le laps de temps très court - trois ans - cité dans l'énoncé. L'impression de changement rapide est ainsi très forte ; si forte en fait que l'allocutaire peut ne pas percevoir d'emblée l'exagération.

Derrière cette exagération se cache aussi l'idée que la rapidité de l'évolution technologique est si grande qu'elle échappe en partie à notre contrôle. L'allocutaire éprouve le sentiment qu'il n'aura pas le temps d'apprivoiser cette évolution ; la technologie est en marche, elle évolue avec une rapidité excessive et chaque découverte amène plusieurs autres, ce qui accélère encore plus le rythme des découvertes. La nécessité d'agir, d'orienter cette évolution d'une rapidité affolante, n'est que plus évidente.

Finalement, une autre figure de rhétorique, plus rare, contribue à bien cerner l'image donnée par le locuteur des nouvelles technologies. Elle trahit également de façon plus évidente l'intention du locuteur. L'épanaphore, reprise exacte d'éléments semblables dans un même ordre, est intéressante à cet égard car elle rappelle le slogan publicitaire.

Ainsi, avec un dictionnaire papier, on cherche, avec un dictionnaire électronique, on trouve. (Arcouet, Chouinard et Payette. 1995. p.23, 9^e par. Fiche 43j).

Cette forme de répétition des mêmes éléments, selon un découpage régulier, donne une vigueur et un impact très grand à l'énoncé. Ce genre de répétition n'est pas sans rappeler certaines stratégies propres à l'univers de la publicité. En fait, les meilleurs slogans publicitaires prennent souvent cette forme (par exemple, celui très connu au Québec d'un fabricant de saucisses : *Plus on en mange, plus on les aime ; plus on les aime, plus on en mange*). L'allocutaire n'a plus à faire ici à un énoncé mais à une formule, presque une incantation, qui schématise et caractérise son objet.

Comme dans la publicité, l'énoncé se veut convaincant et porteur de vérité. Formulé sur un mode assertif, il se veut aussi rassurant. Il s'agit ici de persuader, de rendre clairs et désirables les avantages des nouvelles technologies. De fait, l'énoncé fonctionne en effectuant une comparaison entre la forme habituelle de l'objet, le dictionnaire papier, et sa forme moderne «électronique». Cette comparaison est simple - elle s'exprime par l'opposition des verbes «chercher» et «trouver» - et l'allocutaire reconstruit en pensée la comparaison pour l'amener à sa conclusion : le dictionnaire électronique est un outil supérieur - plus rapide, plus complet et interactif - que le dictionnaire papier. L'énoncé, comme tout bon slogan, résume en fait une idée complexe dans une formule simple, facilement mémorisable et qui fait ressortir les qualités du produit.

L'image des TIC construite avec l'utilisation des figures de rhétorique a surtout pour but d'illustrer deux concepts fondamentaux du discours

prospectif. Le premier étant celui selon lequel la société est à tout jamais transformée par l'arrivée des nouvelles technologies ; le second étant l'idée de la supériorité intrinsèque de ces outils et des pratiques qui leur sont rattachées.

4.2.9 Les marques d'hétérogénéité

Les marques d'hétérogénéité permettent de signaler la présence d'une autre source énonciative dans le discours. Elles nous renseignent sur la relation qu'entretient le locuteur avec d'autres discours, avec un univers discursif extérieur à l'acte d'énonciation. Elles nous renseignent également sur la manière dont le locuteur fait appel à cet autre univers pour construire son propre discours.

Ces emprunts se font souvent de manière évidente ; le locuteur signale de façon claire l'emprunt et son auteur (qui devient alors co-locuteur ou co-énonciateur). Ils se font aussi parfois de manière déguisée ; le locuteur tente de fondre la parole d'un autre à son discours et de la faire sienne. Il faut alors être attentif à d'autres indices, comme les changements de registre, les reformulations ou les marques qui indiquent une paraphrase.

Ces marques, plus ou moins utilisées de façon systématique par le locuteur, sont très variées dans le corpus. Les plus fréquentes sont les guillemets et les italiques qui sont utilisées abondamment dans l'ensemble du corpus.

L'italique est souvent utilisé pour mettre en évidence la citation. Le locuteur veut alors montrer explicitement l'autre voix présente dans le discours. Il crée ainsi un effet d'amplification, multipliant les voix qui

énoncent une même parole et reprennent les mêmes arguments. D'autres fois, le locuteur s'efface devant le co-énonciateur. Il laisse dire ce qu'il voudrait dire lui-même ; ce faisant, il paraît aux yeux de l'allocataire donner à l'énoncé un caractère plus objectif. Mais cette objectivité est factice, le locuteur utilise ces stratégies pour valider un énoncé qu'il a lui-même formulé ou pour masquer un problème de validité de l'énoncé.

Les guillemets signalent souvent des emprunts à d'autres registres de discours ou à des champs lexicaux différents de ceux utilisés généralement par le locuteur. Ces emprunts illustrent les propos du locuteur ; par leur force évocatrice, ils agissent en fait comme des images

73

En général, le locuteur utilise les guillemets pour signaler d'emblée l'emprunt à un autre énonciateur, à un autre discours. Souvent, cet emprunt est intégré à l'énonciation, il supporte une idée, un argument ; ce sont des citations d'autorité ou des citations preuves. Elles apportent une certaine légitimité au locuteur, surtout quand ce dernier introduit, ou présente de façon formelle et évidente, l'énonciateur de cet autre discours. Ce locuteur externe est amené ainsi comme un témoin en défense ou comme alibi. Le locuteur résout alors le problème de la légitimité et de la validité de son discours, surtout lorsqu'il fait appel à des figures emblématiques, des auteurs reconnus qui font autorité dans leur domaine.

Si, au cours des trois premiers quarts de ce siècle, les cols bleus sont le groupe de travailleurs qui a le plus progressé en matière de revenu et de statut social, de nos jours, la nouvelle force de travail est constituée par les «travailleurs du savoir»,

comme le dit Peter Drucker. (Archambault. 1995. p.26, 5e par. Fiche 42n).

Toffler a dit et je cite : «L'analphabète de demain ne sera pas celui qui ne sait pas lire; ce sera celui qui n'aura pas appris à apprendre». (Archambault. 1995. p.29, 3e par. Fiche 42n).

À titre d'illustration, déjà en 1968, dans le rapport de l'UNESCO sur l'éducation, on estimait à près de 90 p.100 des contributions importantes totales à la science et à la littérature internationales celles qui avaient été effectuées seulement depuis le début du XXe siècle. (Aubé, 1996. p.36, dernier par. et p.37, 1^{er} par. Fiche 44n).

La première citation est apportée en preuve. Le locuteur en mentionne l'origine, introduisant son énonciateur, pour appuyer ce qu'il avance. Il signale cet emprunt en donnant au locuteur l'impression qu'il est familier avec la pensée de l'auteur cité. En même temps, son nom n'est mentionné qu'en fin d'énoncé comme s'il n'avait qu'une importance relativement minime ; ceci peut être perçu comme une tentative de masquer une certaine forme de *name dropping* du locuteur, pratique qui vise à impressionner l'allocataire par des références qui émaillent le discours, parfois avec nonchalance, mais toujours dans le but de briller, de donner un statut à un discours.

La seconde citation a pour but de renforcer ce qui est dit par le locuteur et sert aussi de conclusion à une série d'arguments. Elle constitue surtout un appel à l'autorité. Elle permet d'appuyer avec force, en citant un des futurologues les plus connus et les plus en vogue de ces dernières années, le discours du locuteur. La citation n'est pas discutée, elle est assénée dans le texte; impression renforcée par la manière dont elle est introduite - «Toffler a dit et je cite...» - par le locuteur.

La troisième citation en est une d'autorité. Le locuteur fait appel à une autorité extérieure pour appuyer son argument à l'effet que le rythme d'accroissement des connaissances est exponentiel. Cette citation n'est cependant pas textuelle et n'est pas non plus insérée entre guillemets, ce qui lui confère une légitimité beaucoup moindre. La référence complète n'est d'ailleurs pas dévoilée dans le texte et la formulation, plutôt imprécise, constitue une mention plutôt qu'une citation. Ainsi, il apparaît que seule l'autorité de l'organisme cité, dont le sérieux ne saurait être mis en doute, peut avoir sur l'allocataire un effet convaincant.

Le locuteur utilise aussi les caractères gras pour souligner à la fois l'emprunt mais attirer également l'attention du locuteur sur un point spécifique. Ces emprunts ont alors une fonction d'étayage de l'argumentation. Ils agissent comme un substitut, énonçant par le biais d'une autre voix ce que le locuteur aurait pu très bien dire lui-même. Cette substitution se fait conjointement avec un détournement, le locuteur fait sienne la parole de l'autre car il en modifie la présentation, mettant l'accent avec les caractères gras sur une partie de la parole citée.

«En français, il existe une panoplie d'outils d'aide à l'écriture qui, s'ils sont bien intégrés, peuvent vraiment être un plus.» (Provost. 1996. p.28, 1^{er} par. Fiche 50j).

Pour les concepteurs, un des grands avantages de la console d'écriture consiste dans le fait **qu'il est plus facile pour les élèves «d'observer des choses qu'ils ne voient pas nécessairement lorsqu'ils travaillent sur papier»**. En effet, ils apprennent à faire régulièrement des manipulations, des hiérarchisations, des classifications, des substitutions [...] (Provost. 1996. p.29, 10^e par. Fiche 50j).

En classe, l'enseignant devient un «gérant», **un guide, un animateur**. (Provost. 1996. p.32, 14^e par. Fiche 50j).

Si l'utilisation des caractères gras permet à l'allocataire de repérer des thèmes qui sont susceptibles de l'intéresser (*En français, il existe une panoplie d'outils...*), ils servent d'une certaine manière à l'instruire, à lui faire comprendre ce que le locuteur perçoit comme important pour lui ([...] le fait **qu'il est plus facile pour les élèves «d'observer des choses qu'ils ne voient pas nécessairement lorsqu'ils travaillent sur papier»**; [...] l'enseignant devient un «gérant», **un guide, un animateur.**). Le locuteur devient, par ces stratégies de mise en évidence, un pédagogue et l'allocataire est considéré par lui comme un élève.

Les mentions sont moins fréquentes, elles ont aussi pour but de créer à l'intention de l'allocataire un effet de nombre (ce qui est dit ici doit être vrai car nous sommes plusieurs à le croire et plusieurs à le dire). Dans le même sens, la paraphrase vient intégrer au discours du locuteur une parole autre mais cette parole est détournée et intégrée à celle du locuteur sans qu'il y ait de marques précises (guillemets, italique) qui permettrait à l'allocataire d'en retracer l'origine. Le locuteur fait en quelque sorte sienne la pensée d'un autre dans le but de convaincre et de se donner un certain crédit, une forme de pouvoir, par rapport à l'allocataire.

À ce sujet, les recherches en psychologie sur la mémoire humaine et sur l'expertise révèlent que ces stratégies reposent essentiellement sur une accumulation considérable de cas utiles en mémoire [...] (Aubé. 1996. p.37, 12^e par. Fiche 44o).

Des études américaines prouvent que seulement 5% des enseignants connaissent suffisamment l'informatique pour permettre aux enfants d'en tirer profit. (Lacerte. 1998 p.16, 4^e par. Fiche 47h).

Dans ces deux exemples, le locuteur prend à son compte une pensée, un discours puisé à une autre source qui reste cependant cachée, comme si l'allocataire savait d'emblée de quoi il est question ou que toute précision quant à l'origine de la mention est inutile. Le locuteur donne ainsi l'impression que l'allocataire sait ou devine à quelle source il fait allusion. Cela suppose chez l'allocataire une connaissance ou une formation similaire à celle du locuteur. Il se crée ainsi une forme de rapprochement entre eux et le portrait qui se dégage à la fois du locuteur et de l'allocataire est celui de confrères. Ce sont des énoncés, puisés aux domaines de la psychologie et de l'éducation, que le locuteur assume être familiers à l'allocataire. De plus, le locuteur n'a nul besoin de préciser l'origine du discours rapporté pour faire fonctionner l'énoncé. C'est la parole d'un discours révélé qui est dévoilée ici. Le locuteur se pose comme un médiateur entre des instances détentrices de la connaissance et l'allocataire.

C'est une autre croyance répandue. On entend souvent dire que l'ordinateur permet aux jeunes d'apprendre davantage, plus vite et avec une motivation accrue. Mais aucune étude ne le prouve. (Lacerte. 1998 p.17, 1^{er} par. Fiche 47i).

Dans ce dernier exemple, le discours rapporté ici n'est pas sans rappeler le ragot, la médisance ou le commérage - «On entend souvent dire...» - et l'allocataire devine une certaine malignité dans le ton. L'énoncé fait d'ailleurs référence à la «croyance», superstition non-fondée, quant aux effets attribués à l'ordinateur sur l'apprentissage ; cette croyance, le locuteur s'empresse de la réfuter en faisant appel subtilement à la science. Ainsi, quand le locuteur tranche la question en affirmant « aucune étude ne le prouve », il sous-entend évidemment aucune étude

« *scientifiquement sérieuse* ». Il ne le précise pas dans l'énoncé, mais l'allocataire perçoit aisément le sous-entendu.

Le locuteur met alors en opposition dans l'énoncé science et croyance ; ceci crée un conflit qui, dans l'esprit de l'allocataire, se résout aisément car se considérant naturellement comme un être rationnel, libre de toute superstition, il ne peut sérieusement que donner foi à la science. Ce faisant, il ne peut alors du même coup que donner raison au locuteur qui se réclame de la science.

Ainsi, à travers les marques d'hétérogénéité, le locuteur fait montre d'une volonté de présenter son discours comme vrai, valide. Ce discours n'est plus la parole d'un énonciateur unique mais s'inscrit dans un discours plus global. Il se présente comme faisant partie d'un groupe aisément définissable. De plus, en faisant entrer dans son discours un monde extérieur à l'acte d'énonciation, le locuteur se pose comme un annonciateur des changements à venir et qui par son savoir peut donner forme à ce changement. Il devient aussi le représentant, le porte-parole de ceux qui savent et qui comprennent la signification profonde des changements, en cela il est un messenger, le vulgarisateur de cette connaissance.

4.3 Le discours dans le corpus de textes

Pour bien interpréter le discours sur les TIC en éducation exprimé dans le corpus de textes analysé ici, il faut tenir compte du contexte socio-historique de sa production. La plupart des textes retenus pour l'analyse ont été produits au tout début du processus d'implantation des TIC dans les écoles du Québec. Les TIC et leur utilisation dans un

contexte éducatif sont, à ce moment, des phénomènes relativement nouveaux.

Cette situation historique particulière explique, dans un premier temps, que le discours se présente à l'intérieur d'un travail soutenu de persuasion. L'ensemble des stratégies énonciatives adoptées par les locuteurs - forte présence de formes intimatives et assertives, construction d'un paysage qualificatif favorable aux nouvelles technologies, utilisation de figures de rhétorique pour construire une image positive de la technologie et contribuer à brosser un portrait d'une société où les technologies seront dorénavant incontournables - n'ont pas ici pour but seulement d'introduire ou d'expliquer la technologie aux acteurs en éducation, ou encore d'en montrer simplement les avantages et inconvénients ; la raison d'être du discours reste en priorité de convaincre l'allocataire - ici les enseignantes et enseignants à qui s'adressent les textes - d'amorcer le changement et, dans un même élan, de le convaincre également de l'inévitabilité de ce changement.

Dans le corpus, les textes qui proposent une vision différente, parfois plus prudente ou carrément opposée au discours en faveur du changement technologique en éducation, présentent également une grande similarité de forme avec le discours favorable à l'implantation de la technologie en éducation. Ces textes s'inscrivent dans un mouvement similaire de persuasion où s'exposent des stratégies énonciatives semblables, comme s'il existait une continuité et une entente tacite sur les règles de l'échange. Le débat, qui pourrait alors s'amorcer véritablement entre les tenants et opposants de la technologie en éducation, n'a donc pas lieu parce que les discours se développent selon une forme et un trajet similaires mais résolument parallèles ; ils ne peuvent se rejoindre

véritablement. Les positions s'exposent donc à l'intérieur d'un mécanisme général de communication marqué par l'incompréhension.

Ce contexte explique que le discours se fixe principalement sur les nouveaux moyens d'apprentissage amenés par les TIC et sur la gestion du changement à l'école. Il explique l'absence d'inscription du processus d'implantation à l'intérieur d'un débat plus global sur nos valeurs, sur les fondements philosophiques et épistémologiques non seulement de l'apprentissage mais aussi de l'éducation. Le discours dans le corpus de texte met alors l'accent sur la manière dont la technologie pourrait contribuer à améliorer le système d'éducation, toujours à l'intérieur du contexte d'une société en changement, mais évite en grande partie le problème des valeurs. Ainsi, les améliorations proposées dans les textes, basées largement sur le seul pouvoir de transformation attribué à la technologie, restent au niveau de la projection ; ce qui amène à certaines dérives où, par exemple, l'on suppose que l'ouverture sur le monde qu'offre à l'élève le réseau Internet permettra à ce même élève de développer une attitude d'ouverture envers les autres, comme si la technologie avait le pouvoir d'opérer automatiquement un changement des mentalités.

Ainsi dans le corpus, si le mouvement d'implantation est perçu comme étant imposé par des changements sociaux globaux, ces changements sont vus à travers la lunette d'un discours prospectif ambiant qui instaure une vision très spécifique de l'avenir où le pouvoir de transformation attribué aux nouvelles technologies est très grand. Les nouvelles technologies dans ce discours sont alors vues comme le moteur principal du changement social. Elles ont le pouvoir à elles seules de changer l'économie, les rapports humains, le rapport au savoir et l'apprentissage.

Finalement, dans le discours prospectif, c'est l'existence même de ces technologies qui rend les bouleversements sociaux annoncés inévitables.

Ce changement social s'accompagne d'un changement culturel profond, un changement de pensée et de vision du monde. Cette nouvelle vision du monde est caractérisée par l'émergence d'une culture marquée par la science et la technologie, basée sur des échanges accrus d'informations entre les individus et les entre les peuples. C'est la concrétisation du village global.

Mais cette vision du changement social est aussi implicitement marquée par un sentiment d'incertitude. Ce sentiment est alimenté d'ailleurs par les changements sociaux récents tels que l'apparition d'un système économique global axé sur la compétitivité et le savoir et par la transformation du marché du travail. Le danger de déqualification des travailleurs créé par l'avènement de la société de l'information amène ainsi le besoin de repenser l'éducation. Le mouvement d'implantation des TIC en éducation peut être ainsi interprété comme l'expression d'une volonté de se rassurer collectivement face à un avenir incertain. Et si le changement technologique est la cause première des bouleversements sociaux récents, l'appropriation de la technologie permettra de mieux contrôler l'évolution sociale. En offrant aux jeunes la capacité de maîtriser les nouvelles technologies, on croit pouvoir leur donner la capacité de maîtriser l'avenir, d'éviter d'être soumis et ballottés par le changement. Pour les enseignants, la capacité de maîtriser les nouvelles technologies représente aussi le pouvoir de se rapprocher des jeunes qui vivent déjà un peu dans cette nouvelle société ; elle leur permet également d'avoir le sentiment d'être plus efficace en inscrivant leur action

pédagogique dans ce mouvement général de technicisation de la société et de se donner une image qui se veut à la fine pointe de la technologie.

C'est cette conviction de l'inévitabilité des changements sociaux et de leurs répercussions en éducation qui fait que les opposants à la technologie en éducation ne peuvent instaurer réellement une dialectique efficace. Dans le discours prospectif, l'image de l'avenir se construit à partir d'une extrapolation que l'on souhaite crédible de phénomènes présents dont l'existence est difficilement niable, ce qui lui donne sa légitimité. L'apparente crédibilité du discours prospectif a un effet certain sur la manière dont s'exprime le discours défavorable à l'implantation des TIC en éducation. En fait, une opposition au discours prospectif devient une preuve d'aveuglement, à tout le moins d'imprévoyance face aux bouleversements sociaux annoncés ; le fait même de balayer du revers de la main cette vision de l'avenir proposée par le discours prospectif discréditerait tout discours opposé. Il s'instaure alors une forme de transfert où les formes du discours «crédible» sont cannibalisées et introduites dans un discours qui se voudrait pourtant contradictoire. Le discours «contre» se distingue alors très peu du discours «pour» la technologie ; il s'affaiblit, se donnant une voix semblable au discours auquel il tente de s'opposer, reprenant dans l'ensemble le même argumentaire, puisant à la même source. Ainsi, il ne peut être question dans le corpus des textes, et malgré la présence de voix discordantes, d'un véritable contre-discours qui s'opposerait systématiquement à l'implantation des nouvelles technologies en éducation.

Finalement, le discours sur le changement technologique en éducation ne semble pas être l'expression de la volonté des acteurs à la base du système mais bien d'un groupe qui tente de s'imposer en tant que leader,

puisant justement au discours prospectif présente le changement social comme inévitable et qui, sur cette base, tente d'orienter le développement du système scolaire. La position du locuteur dans le corpus des textes nous permet d'identifier comment se présente ce groupe. Ainsi, la première personne est, dans l'ensemble du corpus, rarement utilisée - si elle l'est, le locuteur se présente alors clairement comme un leader, un expert ou comme le porteur d'une révélation - et le nous, qui désigne sur une base très large l'ensemble des acteurs en éducation, s'impose souvent quand il est question de déterminer les actions à entreprendre en vue du changement. Le nous, associé à la forme intimitive ou assertive - «Nous devons prendre des mesures ...» ; Nous avons le devoir...» - permet d'établir une relation où le locuteur s'impose comme un décideur, le directeur de l'action. En ce sens, nous pouvons qualifier le discours du corpus des textes de discours politique, selon la définition proposée par Reboul (1984), en ce sens qu'il tente d'influencer le développement des contenus, des méthodes et des pratiques.

Paradoxalement, on propose d'instaurer à l'intérieur du système d'éducation une réforme des pratiques pédagogiques, puisée à l'approche cognitive, et que l'on présente comme le complément naturel de la révolution technologique. C'est la mise en place de l'ensemble de ces mesures de réforme qui, par un processus d'autojustification et en fin de compte d'autoréalisation, amènera le changement annoncé ; le pouvoir de transformation attribué à la technologie se verra justifié par les transformations introduites grâce aux mesures prises en vue de réaliser le changement social attendu.

En fait, ce qui se trouve au cœur du discours sur l'implantation de la technologie en éducation et qui transpire à travers le corpus des textes,

c'est la volonté d'adapter le système d'éducation à cette image de la société du futur proposée par le discours prospectif. Cette image - construite à grands renforts de métaphores et supportée par un appel constant à une autorité extérieure, souvent celle de futurologues ou de sociologues préoccupés par la question des impacts sociaux du changement technologique - tient très peu compte des difficultés organisationnelles, des contraintes professionnelles ou des exigences du contexte matériel de l'éducation. Cette image, construite à partir de l'imaginaire, n'est pas ancrée dans la pratique, ce qui explique le fait que dans l'ensemble du corpus, on ne tient pas compte de façon plus systématique de ces diverses contraintes. Les questions relatives à la lourdeur de la tâche des enseignants, au temps requis pour la familiarisation des enseignants avec les nouveaux outils, au temps nécessaire à la préparation d'activités pédagogiques et de projets en classe, à la question de l'organisation physique de l'espace en classe, à l'adaptation du matériel aux activités pédagogiques ne sont peu ou pas prises en compte dans l'ensemble du corpus. Quand il est question de contraintes, l'accent reste principalement mis sur les questions de coût et de disponibilité du matériel. Dans le corpus, à ce moment particulier de l'implantation, le pivot central de l'action est d'abord de rendre le matériel disponible aux enseignants et de les convaincre du pouvoir que possèdent ces outils de transformer positivement leur pratique.

Ainsi, convaincu du pouvoir de transformation de la technologie en éducation, les enseignants adopteront les mesures pédagogiques qui permettront au changement de se matérialiser véritablement.

CHAPITRE 5

INTERPRÉTATION DE L'ANALYSE DES ENTREVUES

L'interprétation de l'analyse du corpus des entrevues repose sur une comparaison avec les résultats obtenus lors de l'analyse de texte. Les deux corpus, qui ont été soumis au même type d'analyse, dévoilent ainsi leurs similitudes et leurs différences quant au contenu, ce qui est dit, et quant à la forme, l'énonciation. Dans le but d'enrichir cette interprétation, il est essentiel ici de garder en mémoire le contexte théorique afin de pouvoir établir des liens entre les formes du discours et des éléments d'interprétation susceptibles d'apporter une lumière nouvelle au travail d'interprétation.

Ainsi, on pourra rapprocher certains aspects du contenu du discours aux considérations théoriques soulevées face à la nature de la technologie, face aux problèmes soulevés par la gestion du changement, au contexte organisationnel d'implantation ainsi qu'aux différentes contraintes professionnelles.

De plus, le travail d'interprétation doit aussi tenir compte de plusieurs aspects propres au discours des enseignants. Le premier aspect concerne le contexte socio-historique dans lequel s'inscrit ce discours. Les entrevues ont été réalisées sur une longue période de temps alors que les TIC avaient déjà fait leur apparition dans les écoles du Québec et que le plan d'implantation technologique du MEQ était en bonne voie de réalisation. Les enseignants ont pu dès lors expérimenter ne serait-ce que partiellement ces technologies dans le cadre de leur pratique et ainsi en

découvrir les forces et faiblesses. Ainsi, il faut tenir compte du fait que pour les sujets interrogés, la technologie a déjà perdu de son aspect nouveau et étranger ; l'étape de l'introduction, où l'utilisateur s'efforce de démystifier la technologie, est chose du passé. Depuis 1995, on peut constater que l'enthousiasme de la découverte s'est estompé et que s'est développé, la pratique aidant, un regard plus critique face à l'introduction de ces nouvelles technologies à l'école.

En ce qui a trait à l'énonciation, l'aspect le plus important du discours des sujets, qu'il faut garder à l'esprit lors du travail d'interprétation, concerne la manière dont il a été exprimé. Ce discours s'est élaboré dans un contexte de communication très différent de celui des textes. Avec ces derniers, le locuteur n'est présent que par le biais de son écrit. L'interaction avec l'allocataire ne se fait qu'à travers cette interface. Dans l'entrevue par contre, disposant d'un interlocuteur avec lequel il interagit, le locuteur peut tout à loisir modifier son discours, il peut voir l'interlocuteur réagir à ce qui est dit, il peut insister sur un point particulier ou encore éviter certains aspects qui lui semblent difficiles ou délicats. De plus, cet interlocuteur a un but, une intention, il cherche à savoir des choses précises. Il faut donc que le locuteur oriente sa parole selon un schéma qui lui est en partie imposé, il n'a pas le contrôle entier de sa parole lors du processus de communication.

L'entrevue est un discours de l'immédiat. Elle se rapproche ainsi de la conversation en ce sens que l'intention du locuteur, contrairement au texte, n'est pas de donner une forme achevée et définitive à son discours, de vouer si l'on peut dire sa parole à la postérité. C'est une parole de l'éphémère qui n'existe que dans le moment présent de l'acte de communication. Le locuteur ne peut retravailler ou polir tel ou tel autre

aspect de son discours, ne peut ajouter des effets, modifier après mûre réflexion ce qu'il a dit. Si une forme définitive de ce discours a été arrêtée, confiée à l'écrit, c'est surtout par le biais du travail de l'analyste.

Néanmoins, l'objectif premier du locuteur reste le même : celui de convaincre l'allocutaire ou l'interlocuteur que ce qu'il dit est vrai, de la vérité de sa parole. À cet égard, les stratégies énonciatives auront le même but et c'est sous cet angle qu'il convient de comparer les deux corpus rassemblés ici.

5.1 L'analyse de première lecture des entrevues

L'analyse de première lecture des entrevues est similaire dans sa démarche et quant aux résultats recherchés à l'analyse de première lecture des textes. Elle a pour but d'exposer le contenu et d'en faire ressortir les éléments significatifs. À cet égard, elle a permis de répondre aux questions soulevées dans notre problématique par rapport aux contraintes vécues par les enseignants dans leurs efforts d'intégration des TIC à leur pratique enseignante.

Elle a aussi permis de retenir les entrevues présentant un ensemble de procédés énonciatifs varié et pertinent pour l'analyse de l'énonciation, ceci à l'intérieur des contraintes liées à la représentativité que nous nous sommes imposés au départ.

Encore ici, les interprétations tirées de ces deux étapes doivent être considérées en totale interdépendance dans la compréhension d'un même objet d'analyse.

5.1.1 Les TIC telles que perçues par les sujets

Dans l'ensemble, les sujets ont une vision assez pragmatique des TIC, de leur applications pédagogiques et de leur capacité à transformer l'éducation et la pratique enseignante.

Les TIC sont perçues généralement comme un outil supplémentaire dans la panoplie des moyens pédagogiques mis à la disposition du corps enseignant ⁷⁴. Ainsi, les applications pédagogiques des TIC restent dans l'ensemble limitées à des activités précises, dans le cadre du laboratoire d'informatique, plutôt que d'être intégrées au fonctionnement général de la classe ou d'être utilisées comme un moteur de renouvellement pédagogique. Plusieurs facteurs techniques et organisationnels peuvent expliquer cet état de chose et nous y reviendrons plus loin, mais il n'en reste pas moins que c'est d'abord cette vision pragmatique, utilitaire de la technologie qui, semble-t-il, vient déterminer en premier lieu la façon dont celle-ci est utilisée en classe par les sujets.

Ainsi, dans le discours des entrevues, on ne retrouve pas ces formules qui, comme dans les textes, servent à décrire les TIC en éducation et leur impact sur le développement futur de l'école et de la pratique pédagogique. Les sujets ne parlent que très rarement de «révolution pédagogique», ils ne considèrent pas les TIC comme le «crayon de notre société» ou comme «un moyen d'apprentissage global». Ils ne semblent pas partager non plus la vision d'un changement général de culture qui viendrait bouleverser le rapport de l'élève à l'école et à l'apprentissage. Tout au plus, ils concèdent que, en regard des changements technologiques récents et de l'évolution du marché du travail, les jeunes

d'aujourd'hui doivent impérativement être initiés à cette technologie et de façon minimale connaître son fonctionnement et son utilité.

Au primaire d'ailleurs, plusieurs enseignants interrogés admettent qu'ils n'ont pas le choix à cet égard car les exigences en ce domaine sont précises. On s'attend maintenant à ce que les jeunes, lors de leur entrée au secondaire, connaissent le fonctionnement de l'ordinateur, du traitement de texte et qu'ils soient initiés à la recherche d'information sur Internet. Les enseignantes et enseignants au primaire n'ont donc plus le choix d'intégrer l'initiation aux nouvelles technologies à l'intérieur du curriculum régulier ⁷⁵. En ce sens, on peut dire que la technologie est présentement intégrée à l'école mais non à l'apprentissage, pas en tant que médium privilégié dans la réalisation quotidienne des activités pédagogiques mais plutôt comme une matière supplémentaire au programme dont l'élève doit acquérir les rudiments.

Nous sommes donc loin d'une révolution pédagogique ou d'une révolution culturelle à l'école. De plus, les sujets semblent réticents face à cette image véhiculée par la croyance populaire d'un système scolaire dominé par la technologie où l'ordinateur viendrait prendre la place de l'enseignant. Pour ceux opposés à ce genre de transformation, la technologie viendrait même s'interposer dans l'établissement de rapports humains significatifs entre l'élève et l'enseignant, rapports qui devraient selon eux être au centre de la relation d'apprentissage ⁷⁶.

Ainsi, les activités pédagogiques qui sont réalisées grâce aux TIC à l'école peuvent être très diverses dans leur forme mais s'articulent généralement autour d'un même objectif fondamental pour l'élève : connaître et apprendre. Cet objectif s'accorde bien avec les objectifs de

l'éducation primaire, ce qui fait que les enseignantes et enseignants interrogés se sentent généralement à l'aise avec ce qu'ils font à ce niveau. Au secondaire, les multiples contraintes ne leur permettent pas de poursuivre de façon soutenue les efforts d'intégration. Ainsi même si les sujets les plus réticents reconnaissent qu'ils utilisent de temps à autre les TIC pour réaliser des activités d'apprentissage, il apparaît difficile pour la plupart de dépasser un certain plateau dans la complexité et la fréquence des activités réalisées en classe ainsi que dans le degré d'intégration à la matière et au programme. On remarque cependant que le degré de complexité des activités augmente avec le niveau de familiarisation des enseignants avec les TIC. Si les débutants se contentent généralement de faire réaliser à leurs élèves des recherches sur Internet sur un sujet précis en rapport avec la matière, ce qui semble de loin l'activité d'apprentissage la plus populaire chez les sujets interrogés ; d'autres, plus à l'aise avec la technologie, mettent sur pied des projets plus complexes et souvent plus stimulants. Dans certaines classes, l'élève correspond avec des élèves de même niveau à l'étranger⁷⁷; l'élève est en recherche sur une longue période et élabore une présentation en classe sophistiquée, souvent au moyen de l'informatique⁷⁸. Internet et les cd-roms sont utilisés dans le cadre d'activités d'apprentissage individualisées où l'élève a à prendre en charge sa propre progression⁷⁹. Dans une autre classe, on utilise ces moyens conjointement avec un tableau de programmation qui permet à l'élève de planifier sa progression de façon quotidienne, hebdomadaire ou mensuelle.

De façon générale, même si en majorité les enseignants reconnaissent que ces technologies sont un bon moyen de stimuler l'intérêt des jeunes pour la matière et, par le biais de recherches sur Internet, de développer un esprit critique, il semble cependant plus facile de soulever l'intérêt des

élèves pour certaines matières plutôt que pour d'autres. En anglais au secondaire, un enseignant considère Internet comme une ressource presque inépuisable de matériel afin d'initier les jeunes à la langue ; tandis qu'en histoire, un autre enseignant a avoué que cette ressource, bien que pratique comme source documentaire, est peu utile à l'apprentissage de concepts fondamentaux plus abstraits et complexes ³⁰.

Il semble donc que les sujets interrogés aient pu expérimenter suffisamment avec les TIC en classe pour en évaluer la pertinence dans le cadre de leur pratique. À travers les contingences imposées par le contexte organisationnel, les exigences du programme et la capacité des élèves, ils ont pu développer une connaissance suffisante des avantages et inconvénients de cet outil, ce qui les a amenés à adopter vis-à-vis les TIC une attitude pragmatique et à développer une stratégie d'utilisation basée sur un objectif bien ciblé et réalisable.

5.1.2 L'adaptation du matériel

Pour ce qui est du matériel, celui-ci semble de l'avis général assez bien adapté aux exigences du travail académique. À cet égard, les problèmes rencontrés par les sujets interrogés se situent plutôt au niveau de l'organisation physique des lieux, du support technique et des difficultés techniques qui représentent des conditions liées de très près à l'utilisation du matériel.

Pour ce qui est de l'organisation physique des lieux, la disponibilité des laboratoires pose un réel problème. Souvent les laboratoires, bien qu'ils soient suffisamment équipés de matériel adéquat, sont en nombre insuffisant à l'école.

Si, dans bien des écoles primaires visitées, le problème de la disponibilité des laboratoires a été résolu par l'établissement d'un système assez rigide d'horaire où chaque classe dispose d'au moins une heure par semaine de temps de laboratoire, ce qui semble suffisant dans l'atteinte des objectifs d'apprentissage ⁸¹; dans les écoles secondaires, où le nombre d'élèves est plus grand, les laboratoires sont souvent monopolisés par les classes de mathématiques, de sciences ou d'informatique ⁸². Bien qu'il existe un système de réservation, ce dernier ne semble pas permettre de satisfaire à toutes les demandes. De plus, les déplacements des élèves de la classe vers le laboratoire ne conviennent pas à tous les enseignants car ils occasionnent selon certains beaucoup de dérangement et d'indiscipline. Enfin, le fonctionnement en laboratoire demande aux enseignants un temps de préparation supplémentaire car il arrive souvent que ce dernier doive aller vérifier, préalablement à chaque déplacement, dans quel état les classes précédentes ont laissé les appareils ⁸³.

À cela s'ajoute parfois le problème du ratio d'appareils par élèves au laboratoire, un problème qui semble plus fréquent au secondaire. Dans certaines écoles, le nombre d'appareils installés dans le laboratoire est insuffisant, ce qui ne permet pas de bien répondre aux besoins de toute une classe ; les enseignants disposent au laboratoire de seize ou vingt-quatre appareils alors que le nombre d'élèves par classe peut être de vingt-huit, trente ou même trente-quatre élèves. Plusieurs enseignants contournent ce problème en jumelant les élèves, ou en les faisant travailler en équipe, mais cette solution ne s'avère pas toujours idéale.

D'autres menus problèmes liés à l'utilisation de la technologie dans un contexte de laboratoire ont été mentionnés par les enseignants. Par

exemple, l'entassement d'une trentaine d'élèves, avec le même nombre de postes informatiques, dans un petit local peut influencer de façon négative sur le climat de travail. La chaleur dégagée par tous ces appareils fonctionnant simultanément dans un espace qui n'a pas été originellement prévu à cet effet, donc peu aéré, peut rendre également le séjour au laboratoire désagréable autant pour les élèves que pour les enseignants.

Le manque de support technique est aussi un problème relié au matériel et qui a été signalé à plusieurs reprises. Plusieurs enseignants souhaiteraient disposer de personnel supplémentaire, un technicien ou un appareilleur attitré au laboratoire, à la fois pour mieux encadrer les élèves dans le déroulement des activités pédagogiques et pour fournir une assistance technique en cas de bris ou de problème technique majeur. Cette ressource demanderait toutefois plus de concertation dans la préparation des activités afin que le technicien soit au courant de leur déroulement. Bien que plusieurs enseignants contournent cette difficulté en mettant à profit les connaissances de certains élèves doués en informatique, la plupart des enseignants qui utilisent régulièrement les laboratoires de leur école se sentiraient plus rassurés s'ils disposaient d'une telle ressource.

L'entretien et la mise à jour du matériel sont aussi des difficultés qui semblent difficilement contournables. Bien que les laboratoires mis en place récemment dans les écoles soient équipés du matériel le plus récent, la majorité des enseignants sont conscients que le matériel informatique vieillit rapidement. La question financière reliée à l'achat de nouveau matériel, à l'équipement en logiciels et en périphériques, est au cœur de ce problème. En regard du financement restreint, l'achat de nouveau matériel est généralement réalisé selon une politique basée sur les

demandes ponctuelles des enseignants. Le traitement de ces demandes peut parfois être long et quelques fois sans résultat. Les enseignants ne peuvent alors pas toujours compter sur la disponibilité future du matériel dans la planification et la mise en place d'activités pédagogiques à moyen ou à long terme. De plus, même si parfois ces demandes aboutissent à un achat, le matériel n'est souvent pas acquis en nombre suffisant pour permettre une utilisation régulière pour l'ensemble des enseignants d'une école.

Toutes ces difficultés font dire à plusieurs enseignants qu'il serait préférable de distribuer les appareils dans les classes. Bien qu'ils reconnaissent que le manque d'espace limiterait sévèrement le nombre d'appareils en classe, ils considèrent ce fonctionnement comme une alternative valable autant du point de vue pratique (absence de déplacements, encadrement plus facile des élèves) que pédagogique (meilleure intégration des TIC aux activités en classe).

Toutes ces difficultés pratiques liées aux questions matérielles font que les sujets interrogés restent sceptiques face au développement futur de cette technologie en éducation. Bien que les possibilités offertes par ces nouvelles technologies soient grandes, les contraintes matérielles le sont plus encore. Le contexte de restriction financière imposé par le ministère de l'éducation ne vient pas non plus améliorer les conditions matérielles dans lesquelles la technologie s'installe dans les écoles. Cet état de choses vient confirmer les enseignants dans leur conviction que la technologie ne restera qu'un outil de plus dans la panoplie des moyens pédagogiques mis à leur disposition.

5.1.3 Les politiques d'implantation

Les questions concernant les politiques d'implantation visaient à savoir si les diverses mesures adoptées par les différents paliers décisionnels à l'intérieur du système scolaire favorisaient l'intégration des TIC à la pratique des enseignants et si ces mesures faisaient partie aux yeux des enseignants d'un plan d'ensemble cohérent dont l'objectif final serait à plus ou moins long terme une intégration relativement étendue, soit à l'échelle provinciale, à celle de la commission scolaire ou encore de l'école.

Peu d'enseignants ont affirmé connaître véritablement les politiques d'implantation du ministère de l'éducation du Québec. Il était donc difficile de savoir comment ils percevaient cette volonté du Ministère de l'éducation d'introduire les TIC dans les écoles du Québec et de connaître leur opinion à ce sujet. L'objectif global visé par le ministère, les mesures prises pour réaliser cet objectif, l'impact de ces mesures dans la pratique des enseignantes et enseignants sont des aspects qui semblent les toucher peu ⁸⁴.

L'information à ce sujet semble pourtant disponible. Plusieurs sujets ont précisé que ce type de renseignement peut être trouvé à diverses sources, que ce soit à partir de la documentation mise à la disposition des enseignants par la commission scolaire ou, plus directement, à partir de sites créés sur Internet avec la collaboration du ministère de l'éducation ⁸⁵. Cependant, peu ont démontré un intérêt à cet égard.

Seule la question des budgets mis à la disposition des commissions scolaires, par exemple pour la mise en place des infrastructures

techniques ou encore pour l'achat du matériel, retient véritablement l'attention des enseignants. C'est à ce niveau que les sujets interrogés sont le plus critiques car les sommes allouées sont, selon plusieurs, insuffisantes pour poursuivre une politique cohérente d'implantation. Cette critique a été adressée également à l'endroit des commissions scolaires⁸⁶.

Plusieurs connaissent le plan d'intégration développé par leur commission scolaire. Ce plan, souvent échelonné sur plusieurs années, comporte trois principaux volets : d'abord la mise en place de structures techniques adéquates dans les écoles (sommés allouées pour l'aménagement de laboratoires, le branchement des classes en réseau et pour défrayer les coûts d'accès Internet), ensuite le développement technique (achat d'appareils et de logiciels) et finalement, la formation des enseignants.

Mais bien que l'ensemble des sujets interrogés reconnaissent une cohérence dans le plan adopté, la réalisation de celui-ci pose souvent des problèmes. Ces problèmes se groupent globalement sous deux grandes catégories : le financement et les ressources humaines. Les problèmes concernant le manque de ressources financières semblent récurrents et il apparaît difficile avec des ressources limitées de planifier plus loin que la première étape de l'implantation que constitue l'installation de l'équipement dans les écoles. Une fois les laboratoires mis sur pied et le branchement en réseau effectué, il ne reste souvent que peu de ressources disponibles pour l'amélioration ultérieure du parc informatique et pour le développement pédagogique. La deuxième catégorie de problèmes touche les ressources humaines. Le manque d'investissement causé par des ressources financières limitées ne permet pas à la commission scolaire de

se doter en nombre suffisant d'un personnel voué à l'entretien et au support technique dans les écoles. De plus, selon certains, il existe un manque important de formation pour les enseignants et cette formation, quand elle existe, ne dépasse pas le niveau de l'initiation, ce qui ne permet pas aux enseignants néophytes de développer des stratégies réelles d'intégration.

Plusieurs enseignants favorables à l'implantation des TIC à l'école ont aussi déploré le manque de vision, de support et d'encadrement de la commission scolaire. Le personnel affecté à ce domaine est souvent peu formé au point de vue technique, un pré-requis essentiel selon certains, et peu au courant des besoins réels des enseignants et des écoles. Ceci crée un manque de cohérence et de soutien dans la réalisation du plan d'implantation.

C'est à l'intérieur même de l'école que les enseignants sont plus familiarisés avec le plan d'implantation. À ce niveau, la consultation semble plus facile entre les différents intervenants, ce qui permet l'adoption d'une politique plus adaptée à leurs besoins et donc plus efficace⁸⁷. Le soutien de la direction est important et c'est souvent en accord avec celle-ci que les mesures sont décidées et les intentions arrêtées. Cependant, les écoles sont dépendantes de la commission scolaire à bien des niveaux, ce qui empêche parfois la réalisation de projets spécifiques.

Les écoles doivent donc souvent se débrouiller à l'intérieur des paramètres établis par la commission scolaire. Elles font donc parfois appel à des ressources extérieures dans la réalisation de leur plan d'implantation. Elles font appel par exemple à des dons privés en argent

ou en matériel pour combler leurs besoins afin d'atteindre les objectifs fixés par le plan; elles s'assurent aussi parfois du concours de parents d'élèves, d'enseignants stagiaires ou à la retraite pour fournir aux enseignants réguliers une aide complémentaire dans la réalisation des activités quotidiennes.

L'école constitue ainsi un endroit où la concertation semble plus facile et où les mesures sont adoptées avec le plus d'efficacité, en tenant compte des besoins de tous les acteurs impliqués. Parmi les écoles visitées, c'est dans les établissements où cette concertation a été fructueuse que le plan d'implantation des TIC montre le plus de signes de réussite et où les enseignants semblent le plus satisfaits tant en regard de la politique générale adoptée à l'école vis-à-vis de la technologie que face à l'utilisation qui en est faite. C'est dans les petites écoles, souvent au niveau primaire où il est plus facile pour l'ensemble des enseignants de se réunir et de participer à la prise de décisions, que la satisfaction face au changement est la plus grande; dans les grandes écoles, au niveau secondaire où les enseignants sont cloisonnés en groupes séparés selon le niveau et la matière et où les besoins des enseignants et de la clientèle sont plus divers, les insatisfactions sont plus nombreuses. De plus, les clivages niveaux/matières sont dans l'ensemble moins nombreux et présentent de moindres écarts au primaire, ce qui semble permettre à l'équipe-école de s'entendre plus facilement sur les mesures à prendre et les buts à poursuivre dans l'implantation. Ces éléments sont liés, comme le suggère Denis (1987), à la nature et au fonctionnement de la structure de pouvoir dans l'organisation. Celle-ci influence l'établissement à l'école du consensus nécessaire à la réussite de l'implantation. La structure de pouvoir de l'école primaire, plus simple, plus directe et où les rapports entre acteurs sont moins complexes, facilite - à partir du

moment où l'équipe-école s'entend sur un plan déterminé - la prise de décisions claires et adaptées au milieu et aux besoins des enseignants et élèves. Mais d'après ce qui nous a été dit, il n'est cependant pas démontré que la réalisation de l'implantation débouche véritablement sur une intégration de la technologie à la pratique. Les plans d'implantation, que nous ont exposés les sujets interrogés, amènent la technologie dans l'école et dans la classe sans toutefois qu'il y ait nécessairement une plus grande utilisation pédagogique de ces outils.

5.1.4 L'absence de paradigme

C'est un aspect qui ne semble pas poser de problème parmi les sujets interrogés. Il ne semble pas y avoir, selon eux, d'approche pédagogique plus particulièrement adaptée qu'une autre à l'utilisation en classe de la technologie. Pour l'ensemble des sujets, c'est à l'enseignant en somme d'adapter l'outil à sa méthode, selon les besoins des élèves et les objectifs du programme, et non à lui à trouver une méthode qui s'adapterait à ce nouvel outil.

Les méthodes utilisées par les enseignants sont donc variées ; certains sujets croient que les TIC sont très utiles dans une approche d'apprentissage individualisée⁸⁸ tandis que d'autres considèrent qu'elles s'adaptent bien à une approche d'apprentissage coopératif ou encore stratégique⁸⁹. Beaucoup d'ailleurs utilisent les TIC afin d'amener les élèves à travailler à la réalisation de recherches ou de projets à long terme⁹⁰.

L'apprentissage par projets, basé sur une approche par compétences, a d'ailleurs souvent été mentionné comme le mieux adapté à l'utilisation

des TIC, autant en classe que dans le contexte du laboratoire informatique. Il est difficile cependant d'attribuer cet état de chose seulement à l'arrivée récente des nouvelles technologies dans nos écoles. L'intention, annoncée par le ministère dans sa nouvelle réforme, de favoriser à l'avenir cette approche dans l'apprentissage est sans doute pour beaucoup dans ce choix ⁹¹.

Dans l'ensemble, les sujets interrogés n'ont guère manifesté, au plan théorique, d'opposition à cette décision. Ils semblent plus préoccupés par la charge de travail imposée par cette transition. Ils sont surtout impatients de connaître et d'approprier les nouveaux outils (programmes, guides pédagogiques) qui seront mis à leur disposition par le ministère afin de pouvoir réaliser la réforme ⁹².

En regard de ce que nous avons pu observer, il est donc difficile d'affirmer si un paradigme général, le paradigme constructiviste dans ce cas, encadrant l'utilisation en classe des TIC pourra permettre à plus ou moins long terme une meilleure intégration de ces dernières à la pratique enseignante. Pour l'instant, ces technologies semblent toujours perçues par les enseignants interrogés comme un moyen d'apprentissage supplémentaire mis à la disposition des enseignants, comme le suggéraient Gentry et Csete (1991), Gormly (1996) et Ely (1997) ; un moyen parmi tant d'autres qui vise d'abord et avant tout la réussite de l'élève. Les considérations théoriques entourant la question du choix d'une approche spécifique afin d'encadrer l'utilisation des TIC en classe devient secondaire à la nécessité vécue quotidiennement par l'enseignant de prendre tous les moyens mis à sa disposition dans la réalisation d'un seul objectif primordial : faire apprendre et faire réussir l'élève.

Le consensus du milieu institutionnel et des praticiens souhaité par Gormly (1996) autour du paradigme constructiviste reste donc encore à faire ; chaque école, chaque enseignant privilégiant le paradigme ou la méthode qui semble adapté aux besoins de la clientèle scolaire. La réforme elle-même ne semble d'ailleurs pas faire consensus parmi le corps enseignant et quelques sujets interrogés sont très critiques face aux changements proposés. L'accent mis par le ministère sur une refonte des programmes basée à la fois sur ce nouveau paradigme et sur une volonté d'intégrer les TIC à l'école n'est d'ailleurs peut-être pas, selon certains sujets, réalisable et l'ensemble de cette opération a même été perçu comme une manœuvre ayant essentiellement un but politique⁹³. Ceci illustre bien la diversité très grande des points de vue face à toute mesure touchant l'éducation en général et la pratique des enseignants en particulier.

Dès lors, l'imposition d'un paradigme unique risque alors de susciter une opposition de la part d'un certain nombre d'enseignants car cette mesure apparaîtra toujours comme un empiétement sur les prérogatives traditionnelles de l'enseignant.

5.1.5 Les contraintes professionnelles

C'est ce thème qui a suscité les plus nombreuses et les plus vives réactions chez les sujets. Les contraintes rencontrées par les enseignants dans leur pratique ne se rapportent pas directement au processus d'implantation de la technologie, ces contraintes existaient bien avant le début de l'implantation. Elles sont d'abord et avant tout liées aux contingences générales du métier d'enseignant, contingences qui rendent plus complexe le processus d'intégration. Elles montrent la complexité de

la tâche des enseignants et comment elles peuvent rendre difficile la mise en place du changement à l'école.

La question de la gestion du temps est l'aspect qui a été soulevé le plus fréquemment et sur lequel les enseignants interrogés se sont montrés plus volubiles. Il a surtout été question du temps dont disposent les enseignants en vue de réaliser l'ensemble des tâches propres à leur métier. Ces tâches peuvent se diviser en plusieurs catégories.

Il y a d'abord le temps consacré à la dispensation des cours qui constitue la partie la plus importante de la tâche. Un enseignant qui doit veiller à la réalisation d'une pleine tâche d'enseignement dispose durant la journée, la semaine ou l'année scolaire d'un temps déjà limité. À l'intérieur du temps imparti, il doit aussi composer avec les problèmes occasionnés par les difficultés d'apprentissage des élèves, par les questions de discipline et par tout autre imprévu pouvant survenir durant le déroulement des activités d'apprentissage en classe. Ces difficultés peuvent survenir à tout moment et l'enseignant doit les résoudre de manière à ne pas empiéter sur la gestion préétablie. L'enseignant doit donc développer des stratégies afin de régler ces difficultés de façon rapide et satisfaisante à la fois pour l'élève et pour lui. Les solutions adoptées dans ce cas se doivent d'être simples et efficaces. Les difficultés techniques associées aux nouvelles technologies viennent souvent s'ajouter aux imprévus divers que l'enseignant a à gérer dans sa pratique quotidienne. Elles représentent alors pour l'enseignant un frein important dans l'intégration de ces outils à sa pratique. Souvent, les TIC ne se présentent pas comme une solution adaptée au problème de la gestion du temps en classe ⁹⁴. Il existe un ratio idéal implicite mais impératif, auquel l'enseignant doit se plier, entre le temps consacré à l'apprentissage, le

temps consacré aux imprévus dans le déroulement des activités en classe et le résultat obtenu au plan pédagogique. L'enseignant doit donc choisir de travailler selon une formule où il pourra atteindre un résultat maximal au plan pédagogique en occasionnant une perte de temps minimale.

La préparation des cours et des activités d'apprentissage est aussi un aspect important face à cette question. L'enseignant dispose, s'il veut conserver un minimum de vie privée, d'un temps limité afin de mettre sur pied des activités efficaces au plan pédagogique. Pour plusieurs, en regard de la lourdeur de la tâche, le choix d'intégrer les TIC à la pratique demande le sacrifice d'une partie plus ou moins importante de leur vie privée, un choix que plusieurs se refusent à faire⁹⁵. L'enseignant choisira donc non seulement l'activité la plus avantageuse au point de vue de ce ratio temps/résultat en classe mais aussi face au temps dont il dispose pour sa vie privée.

Le temps consacré aux activités périphériques (corrections, rencontres avec les élèves, avec les parents, réunions, temps consacré à la formation, etc.) joue aussi beaucoup. Le nombre de ces activités périphériques à la tâche de l'enseignant peut être tel que celui-ci ne peut en toute logique s'embarquer dans un processus de changement qui lui demanderait de faire des choix presque impossibles. Intégrer les TIC à la pratique signifie trouver du temps souvent en tranchant dans ces activités périphériques. Les enseignants ont une certaine réticence à faire ce choix car il représente souvent une diminution du temps consacré à l'encadrement de l'élève. L'alourdissement de la tâche au cours des dernières années y est encore pour beaucoup⁹⁶.

Il ressort de cette question que le processus de changement, sans une aide extérieure importante sous forme de ressources humaines, financières et matérielles supplémentaires destinées à résoudre ce problème de gestion du temps, pourra s'avérer long. Les écoles qui ont le mieux réussi l'implantation sont celles, de l'avis de quelques sujets interrogés, qui ont réaménagé l'horaire de travail des enseignants et qui ont réussi à préserver certaines périodes dans la semaine pour leur formation, donc à se donner du temps afin que les enseignants puissent se familiariser et travailler avec les TIC.

Les autres contraintes soulevées dans le questionnaire ont été souvent liées chez les sujets à cette question fondamentale de la gestion du temps. Toutes ont un rapport plus ou moins étroit avec ce problème.

Ainsi, même si le matériel mis à la disposition des enseignants a été jugé assez bien adapté au point de vue pédagogique, il n'en reste pas moins que les enseignants ont besoin de temps afin de se familiariser avec ce matériel afin de trouver des façons de l'utiliser de manière efficace en classe ⁹⁷. Il faut que les enseignants développent des stratégies d'enseignement, mettent sur pieds des activités qui s'adaptent bien aux conditions organisationnelles de l'école, aux besoins de la clientèle scolaire et aux objectifs d'apprentissage.

L'organisation physique des lieux à l'école pose aussi un problème en ce qui a trait à la gestion du temps. Le fonctionnement en laboratoire occasionne des déplacements dans l'école, et donc des pertes de temps comme nous l'avons déjà signalé plus haut, en plus de demander une planification supplémentaire en cas de problème technique ⁹⁸.

La question de la formation est aussi problématique et ce sur deux aspects. L'enseignant doit d'abord disposer de temps afin de suivre cette formation. De plus, elle doit être adaptée aux besoins des enseignants. La formation offerte actuellement touche très peu à l'aspect pédagogique de l'utilisation des TIC et vise surtout à initier les enseignants néophytes à leur utilisation ⁹⁹. Il existe, selon plusieurs sujets, un réel besoin pour une formation consacrée exclusivement au développement des applications pédagogiques des TIC.

Finalement, il y avait dans notre questionnaire une question portant sur le manque d'information. Celui-ci ne semble pas poser de réel problème aux enseignants. La plupart des répondants ont affirmé savoir que celle-ci était disponible, ne serait-ce que par Internet. C'est le manque de pertinence des informations disponibles aux sources officielles ou institutionnalisées, ce qui occasionne chez les enseignants par le fait même un certain manque d'intérêt, ainsi que le manque de temps qui fait que ces derniers ne sentent pas le besoin de rechercher cette information. Il existe aussi un réseau informel dans les écoles et les commissions scolaires qui permet de suppléer de manière efficace au manque d'information et où les enseignants s'échangent entre eux des informations qu'ils considèrent plus pertinentes ¹⁰⁰. Fait intéressant, ce réseau s'est beaucoup enrichi grâce à Internet où des enseignants de tous les coins de la province s'échangent de plus en plus des renseignements et des idées sur la manière d'utiliser les ressources offertes par les TIC en classe ¹⁰¹. Cependant, ce réseau virtuel ne semble rejoindre que les enseignants déjà branchés et ne permet pas pour l'instant de toucher un nombre plus large d'enseignants néophytes en ce domaine.

À la question à savoir lequel de ces facteurs constituerait le plus important frein à l'intégration des TIC à la pratique enseignante, les réponses ont été très diverses. Plusieurs sujets ont répondu que le manque de temps était important ¹⁰², tandis que d'autres ont parlé plutôt du manque d'espace ¹⁰³, d'argent ¹⁰⁴ ou de personnel ¹⁰⁵. Plusieurs ont mentionné qu'ils sont tous importants ou ont pointé du doigt une combinaison de facteurs ¹⁰⁶. Les enseignants ont voulu ainsi, de manière plus ou moins formelle, montrer le jeu complexe de ces facteurs et son importance dans l'accomplissement de leur tâche.

Il ressort ainsi que toutes ces contraintes ont à divers degrés un rôle à jouer et que, de l'ensemble des commentaires recueillis, un plan d'implantation qui tient compte de ces diverses contraintes, et qui met en place des mesures destinées à les minimiser ou à les contourner, a beaucoup plus de chances de réussite à plus ou moins long terme. C'est la gestion globale de l'ensemble de ces contingences qui constitue ce que Cuban (1986) appelle l'éthique de la pratique à l'intérieur de laquelle l'enseignant doit agir afin d'être efficace dans la réalisation de sa tâche. Elle vient conditionner le travail de l'enseignant et constitue un frein important dans l'aboutissement des mesures de changement.

Il apparaît donc difficile de séparer le travail de l'enseignant du contexte dans lequel il s'exerce et c'est ce contexte qui peut servir de base à un processus véritable d'intégration. Le fait que ces contraintes n'aient été que très peu prises en compte dans les textes analysés précédemment contribue à situer le discours des enseignants en dehors du mouvement discursif général à propos de l'implantation des nouvelles technologies à l'école et montre bien que le discours des enseignants, par

ses préoccupations, s'inscrit dans un monde différent de celui proposé ou mis en scène dans les textes.

5.2 L'énonciation dans le corpus des entrevues

Un des buts visés par l'analyse des entrevues est de déterminer si ces dernières peuvent révéler un écart par rapport au processus d'énonciation dans les textes. Il faut garder à l'esprit que le discours des enseignants s'inscrit à l'intérieur d'un discours plus global portant sur un même objet mais à l'intérieur d'un contexte différent. Ainsi, le discours des enseignants peut être considéré comme très proche du discours des textes mais il peut aussi, par le contexte et aussi par la forme, en être très éloigné. Cette dualité distance-proximité rend l'analyse plus complexe et les différences observées entre les deux formes du discours retenues ici sont parfois difficilement observables. Il a été nécessaire d'être attentif aux différences suscitées par l'aspect oral des entrevues versus le caractère plus textuel et statique des textes.

5.2.1 Les indices de personnes

Les entrevues sont, en majeure partie, énoncées à la première personne du singulier. C'est l'indice d'un locuteur qui marque sa présence et s'investit beaucoup dans l'énonciation. Le locuteur prend peu de distance face à sa parole, c'est lui seul qui parle et qui s'identifie totalement avec ce qui est dit.

Je ne sais pas. Moi personnellement, ce n'est pas quelque chose qui m'attire, je le fais pour les enfants. Je me dis eux autres, ils vont avoir à vivre dans la société de demain, je fais des choses, je ne suis pas une experte. C'est pas mon loisir,

chez-moi je préfère lire, je pourrais vous parler tantôt des habiletés des jeunes. (ENT-02, annexe II, p.41)

J'ai été obligée de me perfectionner, de m'adapter, je me dois de me soucier de l'ordinateur, c'est un moyen qui existe et je ne peux pas passer à côté. Justement on y va demain, une fois par semaine, c'est régulier. Je prépare mes choses pour faire des choses intéressantes. (ENT-02, annexe II, p.42)

[...] j'aimerais avoir les deux mais comme je te disais tantôt, j'aimerais bien en avoir un plus performant pour pouvoir être branché sur Internet. (ENT-02, annexe II, p.42)

J'ai toute une opinion là-dessus! [...] Moi, j'ai suivi des cours mais c'était il y a bien longtemps. J'ai eu des formations, on était toute une «gang», depuis le début de cette affaire-là. C'était en 79 je pense, je connais ça depuis ce temps-là. (ENT-10, annexe II, p.119)

J'ai plus de latitude, j'ai créé au moins deux activités en informatique, c'est vraiment ma première expérience où j'ai bâti quelque chose avec un outil informatique. (ENT-16, annexe II, p.184)

La première personne permet au locuteur de se mettre ainsi fortement en évidence dans le texte. Il investit complètement le texte et livre alors son expérience personnelle.

Le je est ainsi utilisé comme dans un jeu d'autoréférence où le discours s'articule continuellement autour du locuteur et de ses propres actions : «je fais des choses», «J'ai été obligée de me perfectionner, de m'adapter [...]», «J'ai plus de latitude [...]».

Bien que le locuteur tente parfois de parler au nom des autres - de ses collègues ou d'autres acteurs impliqués dans son travail et avec lesquels il interagit - sans cesse le discours est ramené à un niveau personnel. C'est la parole actuelle, ce que je dit ici, maintenant.

Cette immédiateté de la parole se retrouve aussi dans l'utilisation de la deuxième personne du singulier qui est souvent utilisé - beaucoup plus fréquemment que dans les textes - souvent dans un contexte où la situation de communication est plus marquée. Le tu marque ainsi une volonté d'impliquer l'interlocuteur directement dans le discours. Le contexte de communication - une entrevue où l'interlocuteur est présent et réagit directement à la parole du locuteur - contribue non seulement à ces occurrences mais permet au locuteur de jouer avec elles.

Prends l'exemple de PowerPoint, tu ne travailleras pas ça à l'école, tu travailles ça chez-vous, loin; il faut que tu emmènes ça à l'école, puis le moindrement que tu travailles avec ça, ça occupe énormément d'espace puis, ils n'ont pas acheté de portables, ils n'ont pas acheté ce qu'il faut pour transporter. J'en ai fait un programme un moment donné qui rentrait sur seize disquettes, puis là, il faut que tu sépares ton programme de PowerPoint sur quinze disquettes mais après ça, il faut que tu le réinstalles sur un ordinateur pour rejoindre ces seize disquettes-là ensembles, puis là, ensuite, il faut que tu l'enlèves parce que là, c'est pas à toi l'ordinateur tandis qu'avec un portable, tu aurais pu partir avec le portable puis arriver chez-vous, charger le programme puis venir à l'école, travailler avec, puis après ça le vider, c'est pas plus grave que ça. (ENT-10, annexe II, p.121)

Le locuteur utilise ici la deuxième personne lorsqu'il décrit une situation et qu'il en donne une explication. Le «tu» est utilisé à la place de la première personne; il pourrait facilement être un je ; ainsi le locuteur aurait pu tout aussi bien dire : «J'en ai fait un programme un moment donné qui rentrait sur seize disquettes, puis là, il faut que je sépare mon programme de PowerPoint sur quinze disquettes mais après ça, il faut que je le réinstalle sur un ordinateur [...]». Par ce jeu de substitution, le locuteur tente de prendre une certaine distance face à ce qui est dit; il se retire de la situation d'énonciation comme s'il parlait de l'allocataire,

comme s'il n'avait pas vécu lui-même la situation décrite. L'allocataire devine pourtant que c'est toujours le locuteur qui parle, que la deuxième personne n'est qu'un masque, une convention. Le locuteur tente par ce procédé d'impliquer l'allocataire en le mettant à sa place. C'est une tentative de rapprochement, une stratégie qui vise à la fois à clarifier la situation et à faire partager les difficultés et frustrations que lui, le locuteur, a pu ressentir à ce moment précis. La substitution de personnes devient une substitution de la parole et, à l'extrême, d'existences. Le locuteur tente alors habilement non seulement d'imposer sa parole, sa vision des choses, mais aussi d'embarquer l'allocataire dans son monde, de lui faire vivre son propre vécu.

Le « nous » est plus rarement utilisé ; il est souvent majestatif et parfois inclusif. La première personne du pluriel sert à exprimer une parole qui n'appartient pas uniquement au locuteur ; celui-ci parle alors au nom d'une communauté restreinte, celle des enseignants de son école ou de ses proches collaborateurs. Cette parole ne veut cependant pas, contrairement à ce que l'on a pu voir dans les textes, attribuer une pensée, une vision au groupe mais est plutôt la verbalisation de l'expérience commune. Le locuteur ne se présente pas ici comme le leader, ou le porte-parole attitré, mais simplement comme le messager.

Je les ai déjà connus, je ne suis plus à jour face à ça. Nous à l'école, ce qu'on a vécu, la direction nous offre certains cours pour nous mettre à jour, puis on s'inscrit si ça fait notre affaire. (ENT-02, annexe II, p.44)

Dans cet exemple, le locuteur positionne le groupe dont il fait partie, le nous qui désigne les enseignants, face à un autre groupe plus ou moins déterminé, la direction. Cet autre groupe reste peu décrit ; qui est-il ?

Quelles personnes se cachent sous cette désignation? Le locuteur ne le précise pas ; il marque une forme de césure, de séparation entre ces groupes, car ils sont tous deux présentés comme deux entités à part, existant dans des sphères séparées. Le on est par la suite utilisé en lieu et place du nous ; c'est alors une forme plus neutre de la parole commune. Le locuteur s'efface alors un peu plus car il marque moins fortement la communauté dont il reste le messager.

Le glissement du nous vers le on permet alors finalement au locuteur d'objectiver sa propre parole en la présentant comme le résultat de cette expérience commune.

Bien, je trouve ça important. On va être obligés d'endurer ça. Bien, je trouve ça important pour les élèves d'avoir d'autres choses, de s'organiser. Nous autres à Esprit-Saint, on a deux ordinateurs dans une classe. C'est ça que je ne trouve pas évident, on n'a pas de laboratoire. (ENT-07, annexe II, p.91)

Mais au moins, je me dis qu'au moins, on est pas si pire; on a toujours bien des ordinateurs dans chaque classe. (ENT-07, annexe II, p.92)

Moi, je dis que ce doit être mauvais mais il n'y a pas juste ça, c'est bien mais nous autres, on n'était pas là-dessus, puis là, on est là ; c'est sûr que ça change, c'est sûr que ça va venir mais on n'est pas rendus là. Moi, c'est pas l'année prochaine que je prévois de m'acheter un ordinateur. (ENT-07, annexe II, p.95)

Bien que la première personne soit ici toujours présente en ouverture d'énoncé; le locuteur tente de s'inscrire au sein de la communauté par l'utilisation fréquente du «on», du «nous» déguisé. Le nous devient on - «Nous autres à Esprit-Saint, on a deux ordinateurs dans une classe» - mais il a une fonction différente dans le discours. Ce on, bien qu'il signifie toujours «moi et d'autres comme moi», ou encore «moi et d'autres

enseignants à l'école», est cependant plus anonyme car le locuteur ne fait pas toujours nommément référence au groupe, il ne le décrit pas, il ne l'identifie pas avec précision.

Le mécanisme du glissement reste subtil mais évident. D'abord, l'utilisation de la première personne du singulier impose le locuteur et sa parole ; ensuite la première personne du pluriel instaure un certain sens de la communauté dans le discours du locuteur. La parole du locuteur est alors partagée, le vécu est solidaire, le locuteur parle alors au nom du groupe, finalement, le on plus évasif, non identifié, ou le locuteur et le groupe à qui il appartient semblent s'estomper et où ce qui est dit acquiert un caractère plus impersonnel. Alors, de la parole subjective - je - propre au locuteur, le discours évolue vers une parole qui se voudrait plus neutre, plus objective.

Le locuteur brouille un peu les pistes quant à la prise en charge de la parole. Il reste le messager tout en tentant de donner à son discours, dont on ne devine pas bien s'il reste uniquement sien ou s'il appartient au groupe, une apparence d'objectivité.

Le locuteur procède à certains moments dans le discours avec une prudence. Il oscille, louvoie, comme s'il ne voulait pas se dévoiler totalement à son interlocuteur.

5.2.2 Les processus allusifs

À certaines occasions, le locuteur se dévoile sans fards, donne une description de lui-même sans ombres ni complaisance, comme dans

l'exemple ci-dessous, où le locuteur s'éloigne alors de la simple allusion pour aller vers le portrait.

Je sais qu'il y en a qui en mangent de ça là, mais moi je ne suis pas la fille. Ma sœur elle-là, elle pourrait me donner un cours. Il y en a qui s'assoient là puis qui «trippent» mais moi je ne suis pas la fille. Peut-être qu'à force de travailler que je vais venir à «pogner le tour» puis à aimer ça, plus que là ; je vais taper mes textes, faire mes tableaux, je fais tout ça là, je suis capable de tout faire ça. On va s'aider, on va taper nos lettres. (ENT-07, annexe II, p.97)

On nous a donné des livres mais c'est à notre disposition si on en a besoin, mais Word, je suis correct. Mais il y en a qui ont besoin d'y aller, c'est sûr que moi j'ai regardé d'autres travailler aussi pour justement utiliser Word, faire des tableaux, on découvre des affaires à force d'y aller. C'est sûr que si on veut que les enfants découvrent, il faut qu'on découvre avant, parce qu'après il faut être capable de leur répondre aussi. (ENT-07, annexe II, p.98)

Dans ces exemples, le locuteur trace un portrait de lui-même en regard de ses connaissances au niveau de l'utilisation des TIC. Il le fait également à propos du groupe auquel il appartient. Le locuteur se décrit comme une personne qui en est à ses premières expériences avec les nouvelles technologies de l'information - «Peut-être qu'à force de travailler que je vais venir à «pogner le tour» puis à aimer ça, plus que là [...]» - et bien qu'il se reconnaît quelque capacité dans l'utilisation de ces outils - «[...] je fais tout ça là, je suis capable de tout faire ça [...]» - il ne se pose pas en expert ou en spécialiste de l'informatique. D'emblée, le locuteur établit d'ailleurs une certaine distance face aux mordus de l'informatique - «Je sais qu'il y en a qui en mangent de ça là, mais moi je ne suis pas la fille.»; «Il y en a qui s'assoient là puis qui «trippent» mais moi je ne suis pas la fille.» - auxquels il ne s'identifie pas. De même pour la communauté d'enseignants à laquelle il appartient, le groupe semble

encore à un stade d'appropriation des TIC : « On va s'aider, on va taper nos lettres. » ; « C'est sûr que si on veut que les enfants découvrent, il faut qu'on découvre avant, parce qu'après il faut être capables de leur répondre aussi. » Il se dégage ainsi du locuteur et du groupe auquel il appartient un portrait de praticiens qui sont encore à un stade de découverte et d'appropriation, donc encore peu à l'aise avec les applications pédagogiques des TIC en classe. Le portrait est clair, le locuteur se présente de façon entière. De plus, dans cette description, le locuteur et le groupe partagent les mêmes caractéristiques, se fondent ensemble ; il ne fait pas le portrait seulement d'un individu mais d'un milieu. L'identité du locuteur s'en trouve affaiblie au profit de celle du groupe, ce qui rend plus diffuse la prise en charge du discours.

En d'autres occasions, l'allusion est plus subtile et le portrait que fait le locuteur de lui-même s'exprime à travers un processus plus complexe.

Il y a un clivage entre les sciences humaines et les sciences, les sciences humaines ont des rapports plus distants face à l'informatique à l'école, les sciences sont déjà peut-être plus intéressées. Parce que c'est normal, l'informatique, c'est plus pour avoir un esprit tu sais, c'est ça, c'est ça, c'est ça ! Donc, un esprit scientifique autrement dit. Moi à la maison, j'ai toujours eu des ordinateurs, j'ai commencé en 1979, puis quand le Commodore 64 est sorti, j'ai acheté ça. (ENT-10, annexe II, p.132)

Le locuteur trace ici un portrait de lui-même qui se veut assez clair et, sans trop en avoir l'air, assez flatteur. Il se présente comme un connaisseur en informatique, comme une personne d'expérience pour qui l'informatique n'a plus de secrets depuis longtemps : « Moi à la maison, j'ai toujours eu des ordinateurs, j'ai commencé en 1979, puis quand le

Commodore 64 est sorti, j'ai acheté ça». Le locuteur non seulement se pose comme un expert en informatique mais cette qualité est rehaussée par une autre : il possède de plus un «esprit scientifique». Mais cette partie du portrait est esquissée à travers une stratégie de diversion où la qualité que s'attribue le locuteur s'expose par le biais d'un parallèle presque métaphorique avec la nature des sciences. La description du clivage entre sciences humaines et sciences pures sert en fait à amener l'allocutaire vers l'élément central du portrait ; l'informatique permettant, dans la logique du locuteur, d'acquérir l'esprit scientifique et les sciences humaines ayant des rapports plus distants avec l'informatique, les sciences humaines peuvent donc difficilement développer cet esprit scientifique. Le locuteur, qui se présente comme un enseignant en sciences pures très familier avec l'informatique, a donc cet esprit scientifique. Il semble avoir une bonne opinion de lui-même et de ses capacités.

À d'autres moments, les processus allusifs vont tracer un portrait du locuteur mais, stratégie plus subtile encore, à travers le seul portrait du groupe auquel il appartient. Le locuteur se dévoile mais seulement à travers des qualités ou des actions attribuées à d'autres comme lui. Il s'efface derrière une autre personne ou un groupe.

[...] il y a des gens comme X [une collègue enseignante] qui sont un petit peu plus mordus, et elle nous donne beaucoup d'information. (ENT-02, annexe II, p.48)

Ici, le locuteur décrit une personne de son entourage très à l'aise avec l'utilisation des TIC, une «mordue». Le locuteur laisse entendre à travers cette allusion que la connaissance des TIC ne s'acquiert qu'avec une

pratique importante au fil des ans. Le locuteur se décrit alors lui-même car le personnage ainsi décrit est placé en opposition par rapport à sa propre personne. Le locuteur ne s'inclut pas dans ce groupe de «mordus» qui lui est étranger ; il ne se livre qu'en se plaçant en contraire du personnage dont il brosse le portrait.

L'utilisation variée des processus allusifs à l'intérieur de l'ensemble du corpus ne nous permet pas de cerner globalement le locuteur, de voir si l'ensemble des personnes interrogées pourrait constituer une entité reconnaissable que l'on pourrait reconstruire à partir de l'ensemble de ces portraits individuels. Les sujets, en tant que groupe, restent difficilement saisissables. Ce ne sont ici que des individus qui se présentent dans leur unicité et qui ne sont pas toujours réductibles au groupe auquel ils appartiennent. Ceci renforce l'impression d'un discours qui n'appartient qu'à son énonciateur.

5.2.3 Les registres de discours

Les changements de registres dans le discours sont, dans l'ensemble du corpus des entrevues, absents. Le locuteur fait peu appel à des mots, des expressions ou des niveaux de langage qui seraient empruntés à des registres autres que ceux caractéristiques à sa propre parole.

Cette absence peut permettre de formuler plusieurs interprétations sur la nature du discours des sujets interrogés.

Tout d'abord, elle trahit une volonté de la part du locuteur de ne pas s'éloigner d'un langage qu'il maîtrise bien, ce qui laisse deviner une certaine prudence face à ce qui est dit. Ne faisant pas appel à d'autres registres déjà existants, acceptés et dont l'usage pourrait s'appliquer ici,

le locuteur ne désire pas être pris en faute. Il n'a pas à expliquer ces emprunts ou à les défendre dans un contexte où il n'est pas sûr qu'ils puissent bien s'appliquer. C'est un discours autosuffisant en ce sens qu'il n'existe que par lui-même et pour lui-même ; construit à partir du vécu du locuteur et de son propre langage.

Le locuteur ne fait pas non plus appel à un langage qui serait propre à la théorie pédagogique, au savoir académique ou à une expérience autre que la sienne, comme on l'a vu souvent dans le corpus des textes où le locuteur emprunte des mots à un discours qu'il sait crédible. C'est ainsi un discours qui, dans le corpus d'entrevues, s'actualise à partir de son acte d'énonciation, ancré dans la pratique et dans le présent de la communication.

Cette absence d'emprunts à d'autres registres de discours dénote aussi une vision qui ne cherche pas à s'étendre au-delà d'un horizon qui placerait la communication hors de la portée du locuteur et, face à son allocataire, de ce qu'il sait pouvoir contrôler. Le locuteur ne veut risquer un plongeon dans l'inconnu. Par le fait même, c'est un discours qui se rétrécit à la mesure de la personne énonciatrice.

Le discours des sujets peut ainsi apparaître imperméable, ou indifférent, aux autres discours qui appartiennent à un univers que le locuteur ne reconnaît pas.

5.2.4 Les précisions métalinguistiques

Les précisions sur le code utilisé dans le langage par le locuteur sont très peu fréquentes dans les entrevues. Elles servent surtout à donner une explication, à illustrer ce qui est dit plutôt qu'à préciser le sens de termes et d'expressions utilisées dans le code de langage. Le locuteur sort ainsi rarement du contexte de langage à l'intérieur duquel il s'exprime.

Pour moi, c'est un moyen technique d'enseignement, c'est comme ça que je vois ça. C'est un outil d'apprentissage pour les enfants, c'est un moyen actuel, il faut que les enfants apprennent à s'en servir, ils vont avoir à travailler avec ça au secondaire, puis au collégial et à l'université, il faut qu'ils suivent, pour ne pas se retrouver avec un trou dans leur formation et qu'ils suivent aussi l'évolution de la technologie, c'est important. C'est un moyen, ça ne remplace pas le prof. (ENT-02, annexe II, p.41)

En deuxième année, ils ont débuté l'initiation au traitement de texte, c'est des courts textes, de petits paragraphes puis on va chercher des images dans la banque d'image, une image appropriée, ensuite ils apprennent à l'imprimer, je vérifie s'il y a des fautes ensuite ils ont l'autorisation. On en a plus en deuxième année parce que je faisais partie de l'équipe. Moi c'est d'être capable d'ouvrir et de fermer les appareils, d'être capable de manipuler, d'insérer une disquette de façon sécuritaire, on va l'apprendre prochainement. (ENT-02, annexe II, p.42 et 43)

Dans le sens que moi, je trouve ça très important qu'ils vivent des vraies affaires, c'est pour ça que j'initie mes petits de deuxième à ouvrir l'appareil, apprendre à le fermer pour qu'ils apprennent à faire des affaires pour vrai. C'est comme le principe qu'on n'apprend pas à un enfant à boire dans un verre de plastique tout le temps; dans sa vie, il va avoir à se servir d'un verre en verre plus souvent, quitte à réduire un peu le format mais pas trop simplifié. (ENT-02, annexe II, p.49 et 50)

Dans le premier exemple ci-haut, le locuteur s'assure que l'allocutaire a bien saisi ce qu'il entend par «moyen technique d'enseignement». Il s'ensuit cependant une explication qui va dans le sens non d'un moyen mais bien d'une matière, d'un ensemble de connaissances à acquérir pour l'élève. L'explication est également une justification car elle précise les raisons pour lesquelles l'élève doit acquérir ces connaissances : «[...] ils vont avoir à travailler avec ça au secondaire, puis au collégial et à

l'université, il faut qu'ils suivent, pour ne pas se retrouver avec un trou dans leur formation et qu'ils suivent aussi l'évolution de la technologie». À la toute fin, le locuteur revient à cette justification qui est à la base de sa digression et, en une formule lapidaire, réaffirme le sens original de son propos : «C'est un moyen, ça ne remplace pas le prof.»

Dans le second exemple, le locuteur illustre par un exemple les activités d'apprentissage qui sous-tendent ce qu'il entend par «initiation au traitement de texte». La précision sert ici simplement à illustrer le propos du locuteur à l'intention de l'allocutaire. Il explique avec plus ou moins de détails le déroulement d'activités d'apprentissage à un interlocuteur qu'il considère ainsi peu au courant de ce qui se passe dans une telle classe.

Dans le dernier exemple, le locuteur utilise une comparaison pour illustrer ce qu'il entend par «des vraies affaires». Il puise donc un exemple tiré du quotidien de l'enfant. La comparaison - «C'est comme le principe qu'on n'apprend pas à un enfant à boire dans un verre de plastique tout le temps [...]» - vient clore la précision par une image simple et qui se veut parlante. Le locuteur considère encore ici l'allocutaire comme peu au fait du vécu d'un élève de niveau primaire; il sent qu'il lui faut trouver un exemple simple mais suffisamment clair pour bien se faire comprendre.

Ces exemples illustrent la distance qui existe entre le locuteur et l'allocutaire. Le locuteur perçoit l'allocutaire comme étranger au monde dans lequel lui-même évolue; le locuteur est donc amené à vouloir expliquer, illustrer des propos qui font référence à son univers.

Parfois la précision métalinguistique permet au locuteur de faire une mise au point au plan idéologique. La précision ne touche pas le langage seulement mais bien la pensée, la vision qu'a le locuteur du monde et des choses.

D'un autre côté, il faut faire attention aussi, c'est parce que l'informatique c'est un instrument comme un tableau, une craie sur un tableau, comme un rétroprojecteur et des choses comme ça; si on essaye d'enseigner juste avec l'informatique, on vient de faire une grave erreur. Moi je te dis que l'informatique, les applications pédagogiques, ça doit être ponctuel, sauf pour enseigner l'informatique, ça c'est autre chose. (ENT-10, annexe II, p.127)

Cette précision sert à exposer la conception que le locuteur a du rôle de l'informatique en classe. Il se sert d'exemples, un peu comme un enseignant, pour rendre plus évidentes encore ses explications : «[...] c'est un instrument comme un tableau, une craie sur un tableau, comme un rétroprojecteur et des choses comme ça [...]». Le locuteur réaffirme à cette occasion sa présence - « Moi je te dis que [...] » - pour bien marquer la spécificité de l'énoncé. Il en vient même à faire une comparaison - «[...] ça doit être ponctuel, sauf pour enseigner l'informatique, ça c'est autre chose.» - pour mieux situer le contexte d'utilisation de l'informatique en classe tel qu'il le conçoit; le ton est alors professoral et le locuteur se donne ainsi une position plus élevée par rapport à l'allocataire.

Les précisions ne sont pas dans l'ensemble des explications sur le langage mais bien des leçons concernant le vécu et l'univers des sujets interrogés. À ce moment, la position du locuteur est celle du maître, celle de l'allocataire celle de l'élève. Elles permettent de mieux situer et de

mieux connaître le monde référentiel du locuteur : un monde où l'individualité du sujet - ce qu'il est, ce en quoi il croit - est en partie déterminée par les gestes qu'il pose en classe.

5.2.5 Les fonctions syntaxiques

Pour ce qui est des fonctions syntaxiques, elles sont ici nombreuses. Les interrogations sont le plus souvent utilisées de façon rhétorique et servent à placer le discours à l'intérieur d'une structure dialectique, souvent dans une sorte de jeu impliquant - grâce à la deuxième personne du singulier - la complicité de l'allocutaire.

Au Saint-Jean, ce qui est un avantage, dès le début de l'année pour tous mes groupes il y a un gel d'horaire, une fois tous les dix jours, ça vaut donc la peine que tu travailles une activité. Mais quand tu ne sais même pas si tu vas pouvoir avoir un groupe sur tes sept groupes, est-ce que ça vaut la peine de travailler le soir et les fins de semaines pour préparer une activité pour un groupe? Bon! (ENT-16, annexe II, p.184)

L'interrogation sert ici à développer la pensée du locuteur sans qu'il ait à se lancer dans une longue explication. Elle fonctionne grâce à un mécanisme d'équilibre dans lequel les deux parties de l'énoncé coexistent en totale interdépendance. La première partie inscrit de manière implicite l'énoncé dans le contexte, elle expose l'incohérence de la situation - «Mais quand tu ne sais même pas si tu vas pouvoir avoir un groupe sur tes sept groupes [...]» - et vient en quelque sorte déterminer comment l'interrogation viendra s'inscrire par la suite. Cette première partie pourrait à la limite fonctionner seule ; elle pourrait même s'arrêter sur des points de suspension, laissant l'interrogation complètement en suspens. La seconde partie de l'énoncé, l'interrogation, représente alors un

complément. Le locuteur veut aller ici plus loin, il utilise subtilement une forme qui touche presque à l'exagération - «[...] est-ce que ça vaut la peine de travailler **le soir et les fins de semaines** pour préparer **une** activité pour **un groupe?**» - pour aller chercher implicitement l'assentiment de l'allocataire au moyen de l'interrogation.

Le locuteur ne cherche pas d'ailleurs à obtenir véritablement de réponse à sa question ; il répond de lui-même par une courte exclamation qui constitue à la fois une réponse et une conclusion ; elles signalent que le locuteur ne désire pas aller plus loin dans l'argumentation. Cette exclamation est aussi une forme d'assentiment tacite que le locuteur impose à l'allocataire par rapport à ce qui vient d'être dit.

L'interrogation est aussi parfois introduite à l'intérieur d'une mise en scène construite par le locuteur. Le jeu est ici un peu différent, l'interrogation ne s'adresse pas alors à l'allocataire mais bien à un personnage introduit par la mise en scène dans le discours.

Quand ils font des écoles neuves, ils font encore des classes de la même grandeur, nous autres elles sont plus petites mais au moins on a la chance d'avoir un plafond plus haut. Quand je suis retournée à l'enseignement, quand je suis entrée dans la classe, j'ai demandé au directeur : «Y a-t-il moyen de pousser après le mur un peu?» (ENT-02, annexe II, p.49)

L'utilisation de l'interrogation est ici intéressante ; elle joue plusieurs rôles dans l'énoncé, ce qui lui donne une grande force évocatrice. Elle tient lieu d'abord de description et résume une situation ; elle permet de plus d'illustrer les sentiments du locuteur à travers une mise en scène. C'est aussi une boutade qui fait appel à une certaine forme d'humour,

marquée par l'euphémisme, l'*understatement*. Le locuteur fait appel à son talent de conteur, il introduit une amorce de dialogue, ce qui fait que son discours se transforme en théâtre. Il passe donc d'une forme de discours à une autre à travers une amorce simple ; la mise en situation - «Quand je suis retournée à l'enseignement, quand je suis entrée dans la classe...» - crée la mise en scène et prépare la chute du récit (le *punch*) qui sera l'interrogation. Cette dernière est énoncée ici comme une réplique et le locuteur devient à la fois le narrateur et l'acteur de son propre récit. Il tente de captiver l'allocutaire par ce récit, par son humour, par la vérité - c'est un fait vécu - de l'épisode qu'il partage avec son interlocuteur. De plus, l'absurdité apparente de la question souligne en quelque sorte l'absurdité de la situation.

Il s'instaure donc une sorte de rapprochement entre le locuteur et l'allocutaire pour arriver non seulement à expliquer une situation mais bien à créer, par le jeu et l'humour, une sorte d'intimité.

Les interrogations cachent aussi souvent une intimation destinée cette fois à l'interlocuteur ; ce qui se révèle encore par l'utilisation de la deuxième personne du singulier.

Oui, si dans un sens je pouvais aller chercher quelque chose d'intéressant pour les élèves. Qu'est-ce que je pourrais faire sur ordinateur? Tu pourrais leur faire faire du traitement de texte. As-tu pensé le temps que ça prend pour écrire un texte? C'est long! (ENT-21, annexe II, p.215)

C'est un moyen pour apprendre mais est-ce qu'ils apprennent plus avec ce moyen-là qu'avec d'autres? Je ne suis pas sûre de ça. (ENT-21, annexe II, p.215)

Oui, exactement, et comme on parlait des traitements de textes, si on a une petite production à faire pour les encourager, on va aller écrire ça à l'ordinateur ; as-tu pensé

que j'en ai qui vont être super rapides puis j'en ai qui n'auront pas écrit deux mots, qui vont taper au doigt? (ENT-21, annexe II, p.216)

L'intimation cachée ici dans les interrogations sert à interpeller l'allocutaire, à l'impliquer dans le processus de communication. Le locuteur répond d'ailleurs fréquemment de lui-même aux interrogations qu'il énonce dans son discours, ce qui démontre alors qu'elles ont une autre fonction.

Dans le premier exemple ci-haut, bien que le locuteur semble s'interroger lui-même - il utilise la première personne - l'interrogation s'adresse en réalité à l'allocutaire. Il utilise d'ailleurs la deuxième personne pour y répondre immédiatement, mettant l'allocutaire à sa place et refermant sans attendre la parenthèse qui vient d'être ouverte. Le locuteur ne cherche pas le débat ici, mais plutôt à faire partager son doute. Ce faisant, le locuteur ne cherche pas à demander véritablement de réponse à l'allocutaire ; il évite cette éventualité car elle pourrait remettre en cause la validité de son processus de questionnement. L'interrogation suivante est énoncée également, sur un ton impératif, à la deuxième personne pour imposer la question à l'allocutaire. L'exclamation qui suit délivre la réponse sans permettre de discussion. Ce sont des stratégies similaires qui se retrouvent dans les second et troisième exemples.

Les interrogations trahissent alors non seulement les difficultés rencontrées par le locuteur dans ses tentatives d'intégration des TIC aux activités pédagogiques mais aussi la difficulté qu'il éprouve à concevoir ces outils comme une forme d'activités d'apprentissage pédagogiquement valables en classe. L'interrogation permet de mettre en parole ces

difficultés, tout en impliquant l'allocataire dans le processus de pensée du locuteur, mais sans pour autant occasionner une remise en question de ce qu'il dit.

Les exclamations sont aussi assez fréquentes. Elles permettent de faire passer le sentiment du locuteur avec plus de verve et puissance et d'établir une connivence plus étroite avec l'allocataire. Elles servent aussi à mieux susciter des images.

Il y a une dizaine d'années, c'était quasiment une mission impossible. D'abord c'était lent à n'en plus finir, les premiers traitements de texte, c'était effrayant! La lenteur! C'était long! Les logiciels ont évolués, ils sont beaucoup plus performants. (ENT-04, annexe II, p.64)

Je ne peux pas demander à l'autre qui a pris du temps pour aller suivre son cours le soir, qui fait trois heures par semaine, de transférer ça, il y a des limites! Je pense que c'est les jeunes enseignants... Ils en reçoivent [de la formation] mais le problème, c'est que dans quelques années, comme toi et moi, ce n'est plus à jour! (ENT-04, annexe II, p.70)

Dans le premier exemple, l'énoncé s'ouvre sur une assertion : «Il y a une dizaine d'années, c'était quasiment une mission impossible.» Le locuteur évoque le passé en s'appuyant implicitement sur ce qu'il a lui-même vécu. L'assertion se présentera donc comme le fruit de l'expérience du locuteur. Pour convaincre l'allocataire de la justesse de cette assertion, elle sera appuyée par une série d'exclamations, qui sont délivrées sous une forme assertive, et qui viennent la renforcer par un effet de répétition. Le locuteur tente ainsi de donner à son discours un impact plus grand afin de convaincre de la justesse de son jugement, de la validité de son expérience et ainsi d'amener l'allocataire à acquiescer à son propos.

Dans le second exemple, l'utilisation de l'exclamation fonctionne de façon différente. L'exclamation constitue une conclusion en elle-même ; c'est un constat du locuteur face à une situation précédemment amenée dans l'énoncé. Le locuteur multiplie les conditions, ajoute en quelque sorte des parenthèses - «Je ne peux pas demander à l'autre **qui a pris du temps** pour aller suivre son cours **le soir, qui fait trois heures par semaine**, de transférer ça, il y a des limites!» - qui lui permettent de faire monter la tension et qui préparent à la chute, la conclusion, qui est l'exclamation.

Le locuteur se sert ainsi d'effets dramatiques dans l'élaboration de son discours pour captiver l'allocutaire et, dans une certaine mesure, l'obliger à suivre son raisonnement. Il donne ainsi une puissance d'évocation plus grande à son discours, les actions décrites, les images suscitées acquièrent ainsi une qualité lyrique qui veut stimuler l'imagination.

5.2.6 Le paysage qualificatif

Le paysage qualificatif est très limité dans le corpus des entrevues et ne contribue pas à définir plus précisément l'image que le locuteur veut donner des phénomènes pris en compte dans le discours.

Au contraire de l'analyse des textes, l'analyse des entrevues n'a pas permis de trouver un paysage qualificatif aussi développé. Le locuteur, dans le corpus des entrevues, ne semble pas avoir cette tendance à présenter sous un jour favorable, de façon soutenue et constante, la nouvelle pédagogie utilisant les TIC, comme on le retrouve souvent dans les textes. Et s'il le fait parfois, c'est avec réserve.

Les technologies, ça peut s'appliquer à certaines matières mais pas à toutes. En histoire, ça pouvait être très plaisant au niveau pratique, des auto-évaluations, c'est bon pour ceux qui sont un peu «insécures» par rapport à ce qu'ils savent, c'est assez sommaire, la recherche. C'est sûr, si on avait vraiment le temps pour faire de la recherche, c'est ouvert, c'est fantastique, c'est très approprié, mais on n'a pas de temps. (ENT-16, annexe II, p.184)

Oui, c'est le «fun» en géographie, c'est très intéressant, c'est des sites qui vont rejoindre le côté pratique, c'est de belles activités. (ENT-16, annexe II, p.185)

L'utilisation de qualificatifs est relativement ici restreinte et un peu ambiguë en ce sens qu'elle est conditionnelle. Le locuteur s'en sert pour décrire les activités pédagogiques réalisées au moyen des nouvelles technologies. L'utilisation d'adjectifs affectifs - «[...] ça pouvait être très plaisant [...]; c'est fantastique [...]; [...] c'est de belles activités.» - démontrent bien la réaction émotionnelle positive ressentie par le locuteur face à ces activités, mais à l'intérieur d'un contexte qui lui reste très précis et limité.

Ainsi, même si le locuteur fait montre d'une certaine persuasion par une énumération d'adjectifs axiologiques - «[...] c'est ouvert, c'est fantastique, c'est très approprié [...]; c'est le «fun» en géographie, c'est très intéressant, c'est des sites qui vont rejoindre le côté pratique, c'est de belles activités.» - afin de transmettre plus efficacement son sentiment à l'allocutaire ; l'utilisation des adjectifs permet également de créer un effet de contraste entre le caractère positif de la technologie et la situation vécue par le locuteur. Ainsi, l'énumération se trouve dans le premier exemple insérée entre deux parties d'énoncé - «C'est sûr, si on avait vraiment le temps pour faire de la recherche, c'est ouvert, c'est

fantastique, c'est très approprié, mais on n'a pas de temps.» - qui viennent contrebalancer l'effet positif amené par l'énumération.

Cette retenue dans l'utilisation des qualificatifs dénote une intention du locuteur de s'écarter d'une forme de discours apologique de la technologie en éducation et de ne pas s'éloigner de la pratique. Les expressions liées à l'utilisation des TIC en classe et qui, comme dans le corpus de textes, sont construites autour de qualificatifs mélioratifs - tels «révolution technologique», «révolution pédagogique», «apprentissage significatif», «apprentissages authentiques», «niveau supérieur de pensée», etc. - sont absentes du discours des enseignants et cette absence montre que ces derniers n'ont pas intégré à leur discours ces formes, présentes dans les textes, qui aujourd'hui relèvent presque du cliché.

Bien qu'ils ne se disent pas opposés à l'intégration des TIC à leur pratique, les enseignants veulent alors conserver une certaine distance face à une surenchère qu'ils savent, par leur expérience, pas toujours fondée. Cette absence tend à montrer encore une fois le particularisme du discours des sujets face à un discours plus général sur la technologie en éducation.

5.2.7 Les éléments atypiques

Les éléments atypiques sont ici plus fréquents que dans le corpus des textes. Ils montrent bien les zones de tension dans le discours des sujets. Répétitions, récurrences, évidences montrent la difficulté éprouvée par les enseignantes et enseignants interrogés dans l'élaboration d'un discours qui se veut critique mais qui cherche à mettre en place de façon cohérente les éléments de cette critique. Comme l'entrevue représente un discours

inachevé - c'est un cliché instantané saisi au milieu d'un processus d'élaboration - les éléments atypiques deviennent témoins de ce processus.

Les répétitions sont les formes les plus révélatrices de la difficulté du locuteur à organiser son discours et à faire état dans l'instant de manière cohérente et significative de ce qui est dit.

[...] c'est un moyen qui va favoriser plus la pédagogie par projets, c'est un moyen, un très bon moyen, comme nos bibliothèques, on a une bibliothèque bien garnie, c'est un bon moyen, mais l'ordinateur, c'est un très bon moyen si on veut, c'est une machine là! (ENT-02, annexe II, p.46)

[...] je n'ai pas le temps, je n'ai pas le temps en tant que prof. Je n'ai pas de formation, je n'ai pas le temps d'aller la chercher, je n'ai pas le temps de connaître l'outil, je n'ai pas le temps d'explorer les choses. C'est difficile, parce que c'est toujours le facteur temps comme tu le mentionnes. C'est difficile de se tenir à jour, c'est un fait. (ENT-02, annexe II, p.47)

Comme tu vois tantôt, j'ai préparé ma leçon pour demain, c'est du temps, tu n'as pas le choix, il faut que tu t'investisses, tu n'as comme pas le choix. Je sais qu'il y en a qui le font aussi que ce soit pour l'ordinateur ou pour d'autres choses, il faut que tu donnes du temps à chaque fois pendant la fin de semaine, tu n'as comme pas le choix. (ENT-02, annexe II, p.47)

Les répétitions trahissent ici un certain trouble chez le locuteur face aux situations qu'il tente de décrire ; elles donnent aussi un certain impact à l'énoncé en ramenant de manière cyclique un élément qui semble important aux yeux du locuteur. C'est un message qu'il veut à tout prix s'assurer de bien faire passer à l'allocutaire, comme si ce dernier pouvait ne pas bien saisir la situation.

Dans le premier exemple, le locuteur par la répétition - «[...] c'est un moyen [...]» - tente de bien expliquer à l'allocutaire sa conception personnelle du rôle des TIC dans la pratique enseignante. Mais la répétition révèle aussi que le locuteur arrive difficilement à trouver le vocabulaire précis et approprié pour bien véhiculer sa pensée. Il cherche un exemple - «[...] comme nos bibliothèques [...]» - et à la fin il utilise une autre image amenée par une exclamation - «[...] c'est une machine là !» - qui se veut plus révélatrice des limites qu'imposent, dans sa pensée, les TIC. L'exclamation représente un coup de force et vient donc clore cette recherche de cohérence dans une tentative de mettre un terme à ce conflit intérieur. La répétition montre en fait plus que l'effort du locuteur dans sa recherche d'une expression satisfaisante ; elle trahit aussi dans une certaine mesure le trouble du locuteur face à la situation.

Dans le second exemple, le trouble du locuteur est plus évident car il se révèle par deux formes répétées et qui s'imbriquent l'une dans l'autre dans l'énoncé. Les répétitions démontrent ici un effort de justification du locuteur. Encore ici, le locuteur semble à court de mots pour bien expliquer sa situation. Il en vient donc à répéter, pour bien faire passer son message, qu'il ne peut, par manque de temps, trouver la formation adéquate pour mieux utiliser les TIC en classe. L'énoncé se clôt sur une assertion lapidaire - «[...] c'est un fait.» - qui se veut un argument décisif dans ce processus de justification.

Dans le dernier exemple, le malaise du locuteur est aussi évident dans la répétition - «[...] pas le choix» - qui est introduite au plan logique à la fois comme une évidence - «Comme tu vois tantôt, j'ai préparé ma leçon pour demain, c'est du temps, tu n'as pas le choix [...]» - et comme une condamnation - «[...] il faut que tu donnes du temps à chaque fois

pendant la fin de semaine, tu n'as comme pas le choix.» Ici, cependant, il n'est pas question de justification mais d'un effort de clarté. La répétition démontre plus une volonté de bien expliquer à l'allocataire la situation.

Un autre élément atypique, l'énumération, que l'on peut considérer comme une forme de répétition, trahit la même difficulté qu'éprouve le locuteur dans l'élaboration de son discours. Elle montre aussi une volonté de réduire ce discours à quelques mots pour mieux véhiculer l'idée qui le sous-tend.

C'est l'ordinateur, l'utilisation d'Internet, des logiciels, on utilise ça facilement. C'est un moyen, une aide, un plus que je peux aller chercher pour mon enseignement. (ENT-21, annexe II, p.215)

C'est une minorité ; c'est souvent les gars. Par exemple, ils ont fait une communication orale, ils ont amené des pièces d'ordinateur, ils ont expliqué ça, je les ai perdus tellement ils étaient bons, puis toute la classe les a trouvés bons. Ils nous ont montré comment faire pour déjouer les virus, comment faire pour faire des mauvais coups, mais ça ne veut pas dire qu'ils vont vouloir aller à l'ordinateur taper un texte ou faire des règles de grammaire. (ENT-21, annexe II, p.216)

L'apprentissage coopératif, la gestion mentale, l'enseignement stratégique. [...] Les deux qui s'en viennent, c'est l'apprentissage coopératif et par projets. (ENT-21, annexe II, p.220)

Ici, que ce soit pour décrire un objet particulier ou une activité d'apprentissage, le locuteur utilise l'énumération au lieu de la description pour créer une image et arriver à se faire bien comprendre de l'allocataire. Dans le premier exemple ci-dessus, le locuteur semble à court de mots pour bien décrire ce que représente pour lui les TIC en éducation. Il utilise donc l'énumération, d'abord pour exposer à l'allocataire ce qu'il connaît de ces outils, ensuite pour expliquer

comment il s'en sert en classe. Dans le second exemple, l'énumération remplace la description ; le locuteur cherche alors à se faire comprendre en peu de mots. Finalement, dans le dernier exemple, l'énumération est réduite à sa plus simple expression ; le locuteur ne cherche pas alors à donner une explication mais bien à montrer sa connaissance des approches pédagogiques.

Par l'énumération, le locuteur réduit volontairement son discours ; il ne cherche pas à faire montre d'une grande éloquence. Dans le premier exemple, on devine que le locuteur semble à court de mots ; l'énumération est plus la reformulation d'une même idée en termes équivalents. L'exemple suivant, on perçoit un désir de simplification ; le locuteur ne veut pas reprendre en détails l'exposé de ses élèves mais n'en donner que les grandes lignes. Dans le dernier exemple, la brièveté est évidemment voulue ; le locuteur évite de décrire en détails les approches pédagogiques qu'il nomme évitant ainsi une discussion ou une digression sur l'une ou l'autre.

5.2.8 Les figures de rhétorique

Les figures de rhétorique sont plus rares. Les métaphores, métonymies et hyperboles par exemple - pourtant nombreuses dans le corpus des textes - sont presque totalement absentes du corpus des entrevues. La quasi-complète absence de la métaphore est ici intéressante. De par la charge émotionnelle qu'elle contient, et dû aux images et aux sentiments qu'elle suscite, la métaphore reste une stratégie efficace dans l'élaboration d'un discours qui vise à convaincre. Pourtant ici, cette stratégie est très peu utilisée, le locuteur faisant généralement montre d'une grande retenue dans l'utilisation de ce genre d'artifice.

Cette retenue dans l'utilisation des figures de rhétorique exprime à la fois une volonté d'élaborer un discours ancré dans le réel. L'utilisation d'artifices rhétoriques étant une tentative de masquer ou de transformer le réel, les enseignants optent pour un discours sans fards, qui s'appuie justement sur cette absence. Il devient alors plus «vrai» et sa force repose sur cette volonté de ne pas céder à ces stratégies de langage.

Le locuteur, dans le corpus des entrevues, utilise alors d'autres figures de langage, moins évidentes et surtout moins fréquentes. Elles instaurent une mise en scène différente de celle retrouvée dans le corpus des textes.

L'année dernière, je n'avais pas l'adresse [électronique], alors on a passé une demi-heure, trois quarts d'heure au laboratoire, on a perdu du temps, ce n'est pas un objectif de perdre du temps. (ENT-04, annexe II, p.61)

L'évidence est ici teintée d'ironie ; il va de soi que locuteur n'a pas ici véritablement besoin de préciser que la perte de temps en classe n'est pas un objectif. Il reformule par une évidence son point de vue afin de bien faire comprendre à l'allocutaire dans quel contexte pédagogique se déroule l'utilisation des TIC.

La remarque est aussi caractérisée, en rendant explicite ce qui est déjà implicitement logique et évident, par une certaine forme d'humour. Elle joue avec le sous-entendu et rappelle l'*understatement*. C'est par cet humour, souligné par le caractère un peu absurde de l'acte de souligner ce qui est déjà évident, que transparait l'ironie. Le locuteur aurait pu tout aussi bien utiliser l'ironie et dire ouvertement le contraire - «C'est un objectif pour nous de perdre du temps en classe» - pour que l'énoncé

fonctionne tout aussi bien ; il aurait fait appel alors à un illogisme évident aux yeux de l'allocutaire et le message aurait été tout aussi efficace. Mais ici le locuteur ménage ses effets et préfère utiliser une stratégie plus subtile.

Le locuteur use aussi de figures comme l'anticlimax qui, dans le discours, pourront l'aider à produire un effet dramatique supplémentaire.

Si tu dis : «Je veux aller faire une séance au laboratoire au niveau de l'informatique sur Internet avec mes étudiants pour un projet précis»; tu ne sais jamais quand ils fonctionnent. Tu peux arriver, ils fonctionnent, tu vas voir le midi, ils fonctionnent, l'après-midi tu arrives, ils ne fonctionnent plus. Tu ne peux pas travailler dessus. (ENT-10, annexe II, p.125)

Le locuteur instaure ici une forme de suspense afin de créer une tension dramatique dans le discours. Il introduit d'abord une mise en scène dans laquelle il attribue une intention à l'allocutaire - «Si tu dis : «Je veux aller faire une séance au laboratoire au niveau de l'informatique sur Internet avec mes étudiants pour un projet précis [...]» - cette déclaration d'intention est immédiatement suivie d'une mise en garde qui a pour but d'amorcer l'effet de tension - «[...] tu ne sais jamais quand ils fonctionnent.» Grâce à cette stratégie, l'allocutaire devient alors l'acteur de l'action et sera alors plus touché par le développement dramatique qui suit. Grâce à la répétition - «Tu peux arriver, ils fonctionnent, tu vas voir le midi, ils fonctionnent [...]» - le locuteur construit une gradation, retarde le dénouement - «[...] l'après-midi tu arrives, ils ne fonctionnent plus.» - qui agit comme une chute. Cet effet de chute est d'ailleurs confirmé par une gradation inverse introduite à la toute fin - «[...] ils ne

fonctionnent plus. Tu ne peux pas travailler dessus.» - pour bien souligner le sentiment de déception qui marque la résolution de la tension.

Le discours dans le corpus des textes se donne une forme qui se veut à la fois scientifique et prophétique ; le discours des enseignants se rapproche plus, par son côté théâtral et par l'utilisation de stratégies qui sont autant de ressorts dramatiques, proches de la narration.

5.2.9 Les marques d'hétérogénéité

Les marques d'hétérogénéité sont présentes dans le discours des enseignants mais expriment une toute autre manière de construire le discours que ce que l'on retrouve dans le corpus des textes. Si dans ce dernier, les marques d'hétérogénéité révèlent un discours qui vient appuyer au plan argumentatif et symbolique le discours du locuteur ; dans le corpus des entrevues, l'hétérogénéité s'inscrit généralement à travers un effort de mise en scène où le locuteur introduit une parole autre mais qui n'est pas celle d'une autorité mais plutôt celle d'un personnage qu'il crée ou qu'il évoque afin d'illustrer son propos. Le discours paraît alors autre mais reste en fait totalement celui du locuteur. Ce dernier va alors choisir le personnage et sa réplique afin de mieux les placer à l'intérieur de sa propre parole et la soutenir.

Bien écoute, à tout moment, il y en a un qui me demande pour y aller, si je permets à un d'y aller, l'autre va dire : «Comment ça se fait que lui il peut y aller puis moi, tu veux pas?» (ENT-18, annexe II, p.199)

Le locuteur introduit ici dans son discours deux personnages, à peine esquissés, qui sont seulement définis par l'intention et la parole qui leur

est attribuée. C'est ce jeu des personnages qui vient illustrer la situation que veut décrire le locuteur.

Le locuteur se transforme en conteur, le discours se rapproche de la narration. Il s'adresse tout d'abord directement à son interlocuteur, sollicitant son attention - «Bien écoute [...]» - pour ensuite marquer par une formule brève le début du récit, «[...] à tout moment [...]». Le premier personnage fait alors son apparition dans le discours, le locuteur ne précise pas qui il est mais on devine que c'est un élève. Le locuteur lui attribue une intention - «[...] il y en a un qui me demande pour y aller [...]» - et c'est face à cette intention que s'inscrira le second personnage. Il introduit du même coup, et non sans une certaine subtilité, dans son récit un autre temps, un autre lieu, ceux des personnages.

Le dernier personnage ne se définira que par sa propre parole, exposant du même coup par sa réplique la situation que veut illustrer le locuteur.

Le locuteur reste présent dans la narration - il existe d'ailleurs dans son propre récit à travers la réplique de son personnage qui s'adresse à lui - instaurant dans son récit un jeu de présences à plusieurs niveaux. De cette manière, le locuteur ne s'efface pas du récit qu'il produit, il reste à la fois auteur et acteur, ce qui donne plus de valeur au récit produit. C'est en fait, et l'allocutaire le devine alors à la fin, un récit véridique, ce que l'on qualifierait aujourd'hui comme «inspiré de faits réels».

Là justement, ils m'ont envoyé une espèce de cd-rom, la nouvelle grammaire, on n'en a parlé mais il y avait une enseignante qui l'avait expérimenté à Rimouski puis elle avait l'air à dire : «Préparez-vous parce que les étudiants, c'est pas

facile». Les étudiants bloquent très facilement avec ces affaires-là. (ENT-21, annexe II, p.216)

C'est pour ça que je te dis, que si on va à l'ordinateur puis qu'ils ont ce cd-rom sur la nouvelle grammaire, il ne faut pas penser que les enfants vont dire : «C'est merveilleux, c'est extraordinaire» ; c'est de la grammaire, ils n'aiment pas ça faire de la grammaire, que ce soit avec un logiciel ou avec n'importe quoi, ils n'aimeront pas plus ça, ça va faire différent, disons qu'ils aimeraient mieux aller sur Internet. (ENT-21, annexe II, p.218)

C'est comme le cd-rom et les logiciels, je considère que ce n'est pas à moi nécessairement de regarder ça, puis de magasiner ça, c'est à mon conseiller pédagogique à faire le magasinage de ça et de dire : «Ça c'est super pour tes élèves, prends ça !» Je n'ai pas le temps de magasiner, je n'ai eu que ma période libre et c'est tout. (ENT-21, annexe II, p.218)

Dans ces exemples, le locuteur introduit encore dans son discours une parole étrangère à la sienne. C'est une parole exemplaire en ce sens qu'elle vient illustrer les propos tenus par le locuteur. Cette parole est expliquée par la suite, elle s'inscrit donc dans la logique du discours du locuteur ; il en livre d'ailleurs la signification afin de traduire le sens à l'intention de l'allocutaire. Ainsi, le locuteur s'assure à tout moment que cette parole autre soit bien saisie par son interlocuteur.

Dans le premier exemple, le locuteur introduit un autre personnage qui vient délivrer une mise en garde. Cet énoncé autre s'adresse autant au locuteur lui-même qu'à l'allocutaire. Cette impression est confirmée par l'explication qui suit qui s'adresse surtout directement à l'allocutaire, comme s'il faisait partie des personnes auxquelles s'adresse la mise en garde. Le locuteur effectue donc par cette stratégie une sorte de rapprochement avec l'allocutaire, ce dernier étant inscrit dans un groupe plus ou moins spécifique.

Dans le second exemple, la parole n'est pas celle d'un personnage en particulier mais bien celle d'un archétype. C'est la parole de l'élève réfractaire tel que l'on peut se l'imaginer. Cette parole vient s'inscrire en opposition à celle du locuteur et vient donner un sens à son argumentation.

Dans le dernier exemple, un autre personnage est introduit dans le discours. Il est, cette fois-ci, bien identifié et existe de par sa relation avec le locuteur. Cette parole autre permet à ce dernier d'attribuer des rôles précis à lui-même et à son personnage. L'effet de mise en scène est plus évident ici et permet au locuteur d'amener une certaine intensité dramatique à ce qui est dit. Le sens de la mise en scène est expliquée par la suite lorsque le locuteur précise sa situation et vient se situer en tant qu'acteur face à la réplique de son personnage.

Le locuteur possède ainsi un certain talent de metteur en scène et de conteur, mais cette scénographie vient soutenir le discours, exposer la situation plus clairement et rendre vivante sa propre parole.

Il existe donc une volonté, dans le corpus des entrevues, de rendre vivante la parole par le recours à une stratégie de mise en scène élaborée. Le discours du locuteur, dont nous avons dit qu'il se voulait résolument ancré dans le vécu, fait état non seulement de l'expérience personnelle du locuteur mais aussi de ceux qui y participent. La parole est donc peuplée par ces autres existences qui sont montrées, à travers la parole du locuteur, comme faisant partie d'un tout. Ceci révèle le caractère collectif de l'expérience racontée. C'est l'expérience, et non seulement l'idée, qui est principalement au centre du discours des enseignants, une expérience marquée par le rapport aux autres.

Si ce rapport aux autres pouvait s'exprimer, dans le corpus de textes, par la construction d'une vision spécifique du monde où le progrès technique servait de ciment à l'expérience ; dans le corpus des entrevues, ce rapport aux autres s'exprime à travers lui-même où l'expérience commune n'est que le médium à travers lequel s'exposent les relations entre les acteurs.

5.3 Le discours dans le corpus des entrevues

Si l'objet du discours - la technologie en éducation - est toujours au centre des deux corpus analysés ; il faut cependant reconnaître que ces discours s'expriment de façon fort différente. D'abord en ce qui a trait au contenu, à ce qui est dit, et par rapport à la manière dont se construit ce discours, l'énonciation. Il faut évidemment tenir compte de l'orientation donnée par l'entrevue dont le but principal était de faire ressortir les contraintes professionnelles et organisationnelles dans le discours des enseignants. Il n'en reste pas moins que le discours exprimé dans le corpus des entrevues de par les éléments qu'il privilégie ainsi que par le choix et l'utilisation des stratégies énonciatives, est très éloigné de celui des textes.

À un premier niveau, le discours des sujets fait montre d'un sens très marqué de l'individualité. Les stratégies énonciatives utilisées par les enseignants interrogés viennent souligner cette individualité. C'est un discours du je, du moi, de l'expérience personnelle. Ainsi, en regard de l'énonciation, le discours des entrevues reste centré essentiellement sur le locuteur ; les enseignantes et enseignants interrogés, contrairement à ce que l'on retrouve dans le corpus des textes, ne parlent que très peu au

nom des autres, de leurs collègues, des autres acteurs en éducation. Le nous englobant du corpus des textes - nous en tant qu'enseignants, marque d'une communauté très élargie - est ici très peu courant. Si parfois la première personne du pluriel est utilisée, elle ne désigne que l'entourage immédiat, le groupe de collègues de l'école ; le plus souvent le locuteur utilise le on - un nous déguisé, plus impersonnel - qui masque en partie cette communauté.

De ce fait, l'expérience de l'intégration technologique n'est pas d'emblée perçue comme un changement collectif mais demeure l'expression d'un effort individuel. Même ceux des sujets qui se qualifient eux-mêmes d'experts - et qui pourraient alors se poser en exemple - ne qualifient pas leur tentative d'intégration, même réussie, comme exemplaire. La réussite de l'intégration s'inscrit dans un parcours marqué par l'individualité plutôt que la collectivité, les solutions, développées individuellement, sont une réponse aux problèmes de l'enseignant seul face à sa classe.

À l'intérieur de cet exposé de parcours personnel que devient le discours des enseignantes et enseignants interrogés, les précisions métalinguistiques viennent soutenir l'explication dans le but d'éclaircir le monde où s'inscrit le locuteur. Le discours ne s'éloigne pas d'un registre qui lui est propre. Le locuteur ne tente pas de reformuler, ou d'éclaircir, un code de langage afin de le rendre plus préhensible à l'allocutaire ; il tente plutôt de définir plus clairement les paramètres de l'univers dans lequel il évolue, ce qui lui permet de se présenter, de se situer en tant qu'individu dans son environnement et de justifier son action. L'enseignant ne s'éloigne ainsi que très peu d'une réalité qu'il sait être le seul à maîtriser et à comprendre dans sa totalité.

De ce fait, le discours des sujets est aussi un discours pragmatique ; la réalité, l'univers dans lequel évolue l'enseignante ou l'enseignant demeure fondamentalement un univers de pratique. C'est cette pratique qui modèle l'individu, qui constitue sa raison d'être en tant que personne agissante dans son milieu. Dès lors, l'enseignant dans son discours ne perd jamais de vue le but de cette pratique : faire apprendre et faire réussir. Il se définit lui-même à partir de ce but qui, dans le discours, vient le déterminer à la fois en tant qu'énonciateur et acteur. Ainsi, le discours ne peut que faire état des moyens et stratégies mis en œuvre par le locuteur pour atteindre ce but. Ceci peut expliquer que, contrairement au corpus des textes, le questionnement exprimé par les enseignantes et enseignants interrogés face à la technologie est rarement de nature globale, collective, au sens d'une réflexion sur la société ou sur le système scolaire, mais ne concerne qu'une collectivité restreinte, l'école ou la classe.

Cette collectivité se devine à travers les marques d'hétérogénéité où le locuteur met en scène les personnages qui constituent son univers, à l'intérieur de situations typiques de celui-ci. Parallèlement à l'exposé du vécu professionnel, le discours fait montre d'un effort de mise en scène qui permet à l'allocutaire de mieux situer ce que constitue le monde où évolue le locuteur, de bien cerner les relations qu'entretient ce dernier avec les autres acteurs de son entourage. Contrairement au locuteur du corpus de textes, le sujet ne fait pas appel par l'hétérogénéité à l'expertise du savant, du futurologue, du sociologue ou tout autre spécialiste de la technologie - qui n'existent pas dans son univers immédiat - pour justifier son action et soutenir son discours.

Le discours dans les entrevues reste nuancé, prudent ; il n'encense ni ne condamne le changement technologique. Il veut évaluer plutôt les possibilités de la technologie, en percevoir les avantages et les inconvénients à partir de paramètres propres à l'univers connu de la pratique. Cette prudence s'explique d'une part par cette volonté d'observer les phénomènes d'un point de vue essentiellement individuel, personnel, d'autre part par un rejet, conscient ou non, du discours prospectif.

Certains indices traduisent bien cette prudence. Ainsi, le paysage qualificatif à propos de la technologie demeure très peu développé ; le locuteur refuse d'intégrer à son discours cette surenchère de qualificatifs mélioratifs, dont beaucoup sont devenus des clichés, caractéristique d'un discours à tendance apologique de la technologie en éducation. Cette impression est confirmée par l'utilisation réservée des figures de rhétorique. Les métaphores à propos de la technologie par exemple, autre caractéristique d'un discours favorable à la technologie en éducation, sont très peu présentes. Utilisées généralement afin de susciter une image convaincante, les figures de rhétorique ne sont pas ici intégrées au discours, comme si elles étaient des éléments étrangers à l'univers discursif des sujets.

Finalement, ce discours, bien qu'il vise à convaincre tout comme le discours du corpus des textes, cherche surtout à convaincre l'allocataire de la réalité du vécu, de la validité de la perception personnelle, ancrée dans l'expérience, qu'a le locuteur de son univers. Il ne cherche pas ouvertement, bien que ce soit difficilement possible, à convaincre de la justesse d'une position idéologiquement prédéterminée. Le locuteur s'efface plutôt derrière son expérience qui devient alors le véritablement

transmetteur de sa pensée, de sa façon de concevoir sa pratique. L'opposition à la technologie se dissimule plutôt derrière l'exemplarité de l'expérience racontée. Elle acquiert un sens nouveau et une force renouvelée car elle s'appuie ainsi sur le verdict de l'expérience.

CONCLUSION

Les discours sont porteurs d'idées; ils proposent des explications, participent à la construction d'une interprétation de la réalité qui justifie l'action. Cependant, l'interprétation de la réalité véhiculée dans le discours prospectif sur la technologie en éducation nous apparaît éloignée de celle vécue et exprimée par les enseignantes et enseignants interrogés.

En ce sens, nous pouvons, à partir de notre interprétation des discours, poursuivre notre réflexion sur le changement technologique en éducation dans une perspective plus globale afin de répondre aux hypothèses soulevées dans la problématique et de tisser des liens plus étroits avec notre cadre théorique.

Les contraintes vécues par les enseignantes et les enseignants dans l'intégration des TIC à la pratique

L'approche privilégiée dans le cadre théorique et dans l'analyse nous a permis de vérifier la présence des contraintes présentées comme hypothèses dans la problématique. Celles-ci existent à la fois comme éléments formels dans le discours - ce sur quoi les enseignantes et les enseignants s'expriment - et à la fois comme éléments structurants qui participent à la construction du discours et qui en expriment les fondements idéologiques.

C'est pourquoi la stratégie d'analyse de l'énonciation retenue dans la recherche nous a permis de nous renseigner non seulement sur l'importance accordée par les sujets aux contraintes soulevées dans leur

discours mais a permis aussi de faire état des mécanismes discursifs utilisés pour exprimer leur perception de ces phénomènes complexes. Elle nous renseigne ainsi sur la manière par laquelle le locuteur résout les conflits, produit son discours et justifie son action.

Pour ce qui est des contraintes soulevées dans la problématique, nous pouvons affirmer qu'elles sont bien présentes, comme le suggéraient Cuban (1986) et Gormly (1996), et ont une influence très importante dans la réussite des efforts d'intégration des enseignantes et enseignants interrogés. Il existe une différence marquée de perspective entre les deux corpus quant aux possibilités offertes par la technologie en éducation.

Le discours des sujets, bien qu'il utilise quelques éléments puisés au discours prospectif sur la technologie en éducation comme nous pouvons nous y attendre au départ, demeure marqué par son caractère pragmatique et utilitaire. Pour l'ensemble des sujets, la motivation principale de leur action en regard de l'utilisation de la technologie en classe reste ce besoin des élèves de recevoir une formation intégrant les TIC.

La justification de ce besoin est d'abord de nature sociale - l'informatique est maintenant omniprésente dans la société - mais essentiellement de nature vocationnelle ; la connaissance des TIC étant considérée aujourd'hui comme un pré-requis essentiel pour occuper un emploi ; ce qui rejoint l'hypothèse de Hawkrige, Jaworski et McMahon (1990). Cette prédominance de l'aspect vocationnel peut s'expliquer de deux façons. Il y a d'abord le fait que l'on demande aux enseignants d'intégrer les nouvelles technologies à leur travail, ce qui constitue une forme de rupture avec le passé et une preuve que l'ensemble des secteurs

d'activité de notre société est touché par le changement technologique. Il y a ensuite la modification des normes d'apprentissage, de ce que l'élève doit apprendre, conditionnée par une image du futur, déterminée par les possibilités de changement offertes par la technologie. Même si ce futur reste hypothétique, les sujets sont conscients de cette amorce de changement, confirmée par le décalage entre leur propre niveau de connaissance de la technologie et celui de leurs élèves.

À cela s'ajoute l'imposition de nouvelles exigences académiques adaptées à cette nouvelle société de l'information tant annoncée. Au primaire, les sujets interrogés sont très conscients des nouvelles compétences exigées des élèves à leur entrée au secondaire. On s'attend à ce que l'élève ait maîtrisé les fonctions de base de l'ordinateur, surtout en ce qui a trait au traitement de texte et à l'utilisation d'Internet. Ils doivent donc s'astreindre à préparer leurs élèves à répondre à ces nouvelles exigences. Quant au niveau secondaire, il reste encore dans l'esprit des sujets le premier niveau terminal ; l'élève doit donc selon eux être formé à l'utilisation des TIC avant de quitter le secondaire afin d'avoir les compétences nécessaires si jamais il ne poursuivait pas plus loin son cheminement académique. Cette précaution s'avère justifiée considérant le taux de décrochage élevé dans les écoles secondaires du Québec. Il y a donc, pour les enseignants du secondaire, une exigence pratique à combler à cet égard mais qui n'a pas de lien direct avec la conception qu'ils peuvent avoir de leur pratique - qu'elle soit techniciste, humaniste ou autre - et des moyens qu'ils souhaitent prendre pour la transformer.

La vision de la technologie s'éloigne donc de façon très marquée de celle exprimée globalement dans le corpus des textes. La technologie est avant tout considérée par les enseignantes et enseignants interrogés

comme une nouvelle matière, un ajout au curriculum plutôt que comme un agent de changement professionnel. Ainsi, les sujets n'attendent pas réellement de la technologie une transformation majeure de leur pratique ; presque tous perçoivent les TIC d'abord et avant tout comme un outil qui reste soumis aux exigences pédagogiques et pratiques qui balisent l'exercice de leur profession.

La conception qu'ils ont de la technologie en éducation est donc plus utilitaire et inscrite à l'intérieur des conventions préexistantes de la pratique enseignante. Dès lors, leur discours ne vise pas à convaincre l'allocutaire des vertus de la technologie mais bien à faire état des contingences qui entourent leurs efforts personnels d'intégration. C'est un discours qui pourrait être qualifié de pragmatique en ce sens qu'il se concentre plus sur le processus - comment amener l'élève au plan académique à un résultat type, résultat socialement inscrit et attendu - plutôt que sur une finalité hypothétique, que ce soit l'amélioration globale de l'éducation ou un meilleur rendement du système éducatif par l'utilisation de la technologie.

Le contexte de pratique a en ce sens une forte influence et évoque encore ici ce que Cuban appelle l'éthique de la pratique (Cuban, 1986); ceux des sujets qui se disent très favorables aux TIC n'ont pas manqué de souligner le poids de ce contexte dans leurs efforts personnels d'intégration. Les contraintes matérielles, organisationnelles et informationnelles qui constituent la trame de ce contexte tiennent une place importante dans leur discours ; elles en deviennent d'ailleurs le moteur principal.

Au plan matériel, la nature éphémère de la technologie, la rapidité avec laquelle elle évolue, ne facilite pas le mouvement d'intégration. Si dans l'ensemble, cette technologie a permis l'introduction de nouvelles activités pédagogiques au bénéfice des élèves - présentations de travaux sur traitement de texte, présentations multimédia, recherches sur Internet, échanges par le biais du courriel, etc. - elle n'a pas permis de renouveler véritablement le rôle fondamental de l'enseignant et la manière dont il doit remplir quotidiennement sa tâche.

Ainsi, bien que ces nouvelles façons de faire amènent les sujets à délaisser quelque peu l'approche magistrale dans la transmission des connaissances en classe en permettant une approche plus ouverte et plus active dans sa relation avec l'élève et dans la relation que ce dernier entretient avec la connaissance, il n'en reste pas moins que, contrairement à ce que l'on a pu croire et à ce qu'on laisse parfois entendre dans le corpus des textes, l'enseignant reste le grand organisateur et le dispensateur principal de la connaissance. Comme il devait s'assurer par le passé de la justesse et de la pertinence des connaissances transmises et les organiser de manière à ce que l'élève puissent les appréhender de façon efficace, il doit toujours s'assurer de la rigueur et de la pertinence des informations disponibles par exemple sur Internet. L'utilisation d'un nouveau médium n'a fait que transformer de manière superficielle le rôle fondamental de l'enseignant.

La technologie demande même une rigueur accrue dans la planification et le déroulement des activités d'apprentissage car l'enseignant doit être à même de fournir un encadrement supplémentaire à l'élève. Il doit par exemple prévenir les difficultés techniques, s'assurer du bon fonctionnement des appareils - prévoir le cas échéant une activité de

remplacement - et il doit également pouvoir assurer une surveillance adéquate lors d'activité en laboratoire.

L'enseignant reste comme auparavant seul en classe face à son groupe d'élèves, seul responsable de sa classe et souvent, vis-à-vis des autres acteurs en éducation dans le contexte du système scolaire actuel, seul responsable de ses progrès et de ses échecs. Il reste aussi celui qui évalue l'élève dans une situation où il demeure l'agent principal sur lequel repose la tâche d'évaluer, de mesurer la réussite de l'élève. À cet égard, il reste donc non seulement toujours redevable face à l'élève mais également face à la direction de l'école, à la commission scolaire et aux parents qui tous ultimement demandent des comptes à l'enseignant.

C'est sans doute ce qui fait que l'intégration des TIC est perçue tout d'abord comme un effort individuel, plus rarement collectif. Les sujets arrivent difficilement à s'intégrer à l'intérieur d'un mouvement collectif d'intégration, axé sur la réussite au plan pédagogique et professionnel du changement technologique, qui leur permettrait de bénéficier de support, d'aide ou d'information dans ce domaine.

Ce support, ils l'attendent évidemment de l'école, de la direction et de leurs collègues, mais aussi de la commission scolaire. Il est très clair pour les sujets interrogés que plusieurs problèmes liés à l'intégration devraient être réglés à un niveau supérieur à la classe ou à l'école, principalement au niveau de la commission scolaire. La vision directrice de la manière dont doit être réalisée l'intégration, les problèmes liés aux ressources financières et matérielles ainsi que les problèmes relatifs au manque de ressources humaines peuvent et doivent en grande partie être résolus par cette instance. C'est la commission scolaire qui peut définir les

paramètres à l'intérieur desquels les enseignants pourront établir leur action. L'école, bien que possédant maintenant plus de liberté dans l'orientation à donner au projet pédagogique et dans l'utilisation des ressources allouées, demeure limitée dans son action par les paramètres établis et les ressources mises à sa disposition par la commission scolaire.

Le contexte budgétaire actuel n'aide pas cependant la commission scolaire à bien remplir cette tâche. Les restrictions imposées par le ministère de l'éducation ces dernières années obligent les commissions scolaires à ne limiter leur action qu'au plan strictement matériel. Ainsi, si l'achat d'appareils et les branchements en réseau sont des étapes prioritaires, le développement pédagogique est laissé en grande partie à l'initiative du corps enseignant. Manquant de temps, de formation et de ressources, il peut difficilement suffire seul à la tâche. De plus, les initiatives heureuses en matière d'intégration pédagogique restent souvent isolées et méconnues, dû au manque de communication et de coordination à un niveau supérieur.

De plus, les sujets semblent également éprouver des difficultés à intégrer les TIC dans le cadre de la nouvelle réforme. Nous pouvons attribuer ce problème à un manque d'information de la part du ministère quant à l'orientation à donner au mouvement d'intégration dans le cadre de cette réforme et quant aux moyens les plus efficaces pour la réaliser dans ce nouveau contexte de pratique.

Selon bien des textes de notre corpus, l'intégration de la technologie, pour être pleinement efficace au plan pédagogique, demande à l'enseignant de revoir en profondeur son rôle en classe. Cependant, ce rôle reste inscrit dans les mentalités dans l'ensemble de la société mais

aussi à l'intérieur d'un système scolaire dont les paramètres fondamentaux de fonctionnement ne semblent pas assez souples pour permettre cette transformation. Le rôle traditionnel de l'enseignant, tel que perçu par les sujets interrogés, ne peut simplement se modifier au moyen d'une nouvelle technologie ; il faut redéfinir le cadre général de l'action des enseignantes et enseignants afin que s'accomplisse pleinement cette transformation.

Ainsi, le processus menant à l'intégration est arrivé, à ce moment, à mi-chemin, c'est à dire que les phases d'introduction et d'implantation ont été réalisées mais l'étape de l'intégration à la pratique enseignante reste encore incomplète. Au mieux, les enseignantes et enseignants interrogés traversent actuellement une étape d'appropriation. Le développement pédagogique intégrant les nouvelles technologies se fait donc parallèlement au processus d'apprivoisement que vit présentement le corps enseignant.

La réforme, qui pourrait servir de support à cet apprivoisement, ne permet pas d'avoir pour le moment un cadre de référence suffisant. Comme l'ont souligné plusieurs sujets interrogés, il existe tout d'abord une raison pratique à cet état de choses. Parallèlement à leurs efforts pour intégrer la technologie à la pratique, les enseignantes et enseignants doivent s'efforcer d'intégrer l'ensemble des changements contenus dans la réforme ou à tout le moins s'y préparer, une tâche qui s'avère ardue étant donné comme nous l'avons vu, le manque chronique de support et de ressources dont souffre le système d'éducation depuis quelques années.

Dans l'ensemble, les enseignantes et enseignants interrogés restent dans l'expectative non seulement face au changement de rôle et de pratique apporté par la technologie mais aussi face à un éventuel changement du cadre de cette pratique annoncé par la réforme.

Une réponse à un discours ancré dans l'imaginaire

En ce qui a trait à l'hypothèse soulevée par Ely (1997) et Yeaman (1997) qui supposait l'existence d'un contre-discours opposé à la technologie à l'intérieur du corps enseignant, nous ne pouvons pas affirmer qu'un tel discours existe au sens où les enseignants basent leur argumentaire et construisent leur discours à partir d'une position systématiquement opposée au discours prospectif sur la technologie en éducation. Le discours des sujets n'est pas un travail de réfutation.

Si ce discours se démarque du discours global sur la technologie en éducation, c'est plutôt par sa nature profonde qui en constitue l'assise et oriente son élaboration. Le discours du corpus des textes s'ancre dans la prospective et s'appuie sur une projection de phénomènes existants mais aux développements imprévisibles tandis que le discours des sujets prend racine dans la réalité, dans l'expérience de la vie. Ce discours ne peut se nourrir de projections ou d'incertitudes, il s'organise autour d'un ensemble d'expériences concrètes qui imposent leur logique propre. L'imprévisibilité du changement marque pourtant l'ensemble des deux corpus.

Pour les sujets interrogés, cette imprévisibilité trouve sa solution dans l'expérience accumulée ; dans le corpus des textes, l'incertitude amène les

auteurs à vouloir créer une vision rassurante du monde à venir et qui puise à la prospective. Au-delà du besoin de préparer les jeunes à l'avenir, à occuper une fonction dans la société de demain, c'est d'abord le besoin de stabilité dans un monde en changement - changements dont d'ailleurs font état quotidiennement les média d'information et qui alimentent ce sentiment d'incertitude - qui explique cette volonté de définir le monde de demain.

Le discours sur la technologie est d'abord et avant tout un discours de l'imaginaire, au sens où il tente de construire une extrapolation plausible de l'évolution sociale à partir d'un ensemble de possibilités contenues dans les événements présents. C'est un discours basé sur un éventail de probabilités mais surtout sur un choix délibéré opéré à l'intérieur de cet éventail. La validité de ce choix est dépendante en premier lieu de la prévisibilité des tendances actuelles. Le taux de succès des prévisions n'est cependant pas très grand, ce qui rend le processus décisionnel aléatoire.

En fait, le choix des actions à poser est surtout dépendant d'une volonté d'orienter le changement, d'influencer l'évolution sociale en fonction d'un résultat désiré, d'une volonté de planifier l'avenir. Cette volonté est conditionnée par une multiplicité de facteurs comme par exemple, la recherche d'un mieux-être personnel et collectif. Elle est alimentée par une idée implicite du progrès mais s'inscrit à l'intérieur des limites imposées par les impératifs économiques ou sociaux présents, par les conditions politiques et par les ressources matérielles et intellectuelles déjà existantes. Un choix s'opère à partir d'une évaluation, à l'intérieur du cadre de ces conditions, de la désirabilité de chacune des différentes options présentes. Mais les options retenues ne sont perçues comme étant

valables qu'en fonction d'une image préalablement construite de l'avenir, image véhiculée ici dans le discours social. Ainsi, les actions posées par la suite dans le but de réaliser cette image viendront orienter l'évolution des événements, aboutissant parfois au résultat annoncé et donnant au discours social une qualité prophétique.

Cependant, l'évolution de la société ne s'oriente pas toujours selon cette image préalablement construite et que l'on s'efforce d'atteindre ; cette dernière a souvent plus en commun avec l'imaginaire - elle représente surtout un souhait, un désir, une idéalisation de ce que nous percevons comme notre avenir - qu'avec la réalité. C'est ce décalage entre cette idée du progrès, de l'avenir et la réalité qui limite la portée des actions. De plus, plusieurs facteurs dont les impacts sont difficilement prévisibles peuvent jouer et venir modifier le cours des événements.

L'image de la société, et de l'éducation, véhiculée dans le discours social, a parfois peu en commun avec la réalité du système social et celle tout aussi complexe du système d'éducation. Pour combler cette lacune, l'énonciation, comme on l'a vu dans le corpus des textes, vient alors supporter l'image à partir de laquelle se construit le discours. L'image construite par le discours, et projetée à travers celui-ci, s'arrête cependant à ce que le locuteur connaît de la réalité qu'il est sensé décrire ; le locuteur est alors condamné à peindre un tableau qui restera toujours inachevé.

Les images véhiculées par l'un ou l'autre des discours analysés ici ne peuvent être que partielles car elles sont en fait le produit de réalités différentes. Elles peuvent cependant être complémentaires en ce sens que de la confrontation de ces deux réalités parcellaires il est possible

d'arriver à mieux comprendre le phénomène du changement à l'intérieur du contexte global de l'ensemble du système d'éducation.

Cependant, l'incompréhension manifeste entre un discours basé sur une vision imaginaire et un autre ancré dans le vécu de la pratique ne peut encore permettre de construire une image de la réalité suffisamment complète pour permettre la réussite du changement.

Si comme le soulignait Reboul (1984), l'éducation est un moyen d'orienter le développement social, d'influencer plus que tout autre moyen le destin de la société, ni l'un ou l'autre des discours analysés ici n'est en mesure de prendre en compte dans sa totalité la complexité du système d'éducation et d'en faire état de manière suffisamment convaincante afin d'orienter les progrès sur des bases solides et qui font consensus. Ils ne peuvent ainsi satisfaire l'ensemble des acteurs en éducation et par le fait même arriver à orienter efficacement le développement du système.

Les discours touchent à une réalité qui n'est pas réductible à quelques aspects de la pratique ou au seul aspect de son développement technologique. Ceci explique pourquoi les discours analysés ici contournent, à quelques exceptions près, toute discussion sur les valeurs en éducation car un tel discours implique une connaissance étendue non seulement des contingences technologiques, matérielles, professionnelles ou organisationnelles mais aussi une connaissance de l'ensemble des groupes d'acteurs, de leurs valeurs et idéaux.

Devant ce constat, les discours, représentatifs de groupes d'acteurs différents, s'enferment dans leurs sphères respectives, contribuant à

l'incommunicabilité qui caractérise jusqu'à un certain point les relations entre les groupes d'acteurs à l'intérieur du système, empêchant la création d'un lieu commun où pourraient se rejoindre les discours.

En un sens, la réforme actuelle peut être perçue comme une tentative, en ramenant une partie du pouvoir décisionnel aux instances locales, de créer à ce niveau un tel lieu, plus proche des besoins des enseignantes et enseignants, des élèves et de la communauté. Il est cependant possible qu'elle ait pour effet d'éloigner encore plus les instances à la base de l'organisation du sommet de la pyramide organisationnelle, augmentant le fossé entrevu dans les discours analysés ici. Le changement technologique a servi ici de révélateur en ce sens qu'il a permis de mesurer à partir des discours la distance entre les groupes. Les technologies de l'information et des communications n'ont pas réussi à rapprocher les groupes mais en a alors révélé les divergences.

Une véritable dialectique devra donc s'établir afin d'instaurer un véritable processus de communication entre les différents groupes en éducation afin d'établir un modèle consensuel de développement en éducation, axé sur la technologie ou non, et de trouver des moyens de le réaliser qui pourront satisfaire l'ensemble des acteurs. Il faudra aussi voir sur quelles bases pourra se construire le discours commun, le discours prospectif se révélant impuissant à rallier tous les groupes d'acteurs en éducation en une même communauté d'idéologie.

Les fondements idéologiques à la base des discours sur la technologie en éducation

Au point de vue idéologique, nous pouvons avancer à la lumière de ces résultats qu'il existe un conflit entre une vision techno-scientifique de l'apprentissage - un discours qui est essentiellement politique en ce sens qu'il tente d'imposer une vision spécifique de la pratique et d'orienter l'avenir du système d'éducation - proposée par les tenants de la technologie et un courant plus pragmatique propre à la profession enseignante. C'est ainsi que nous touchons à la notion d'idéologie, une notion selon Maingueneau (1984) à laquelle ne peut échapper le chercheur qui s'intéresse aux discours.

Nous associons le discours du corpus des textes à une tendance idéologique qui prend sa source au discours néo-libéral, qui est lui-même l'origine et le moteur de la tendance récente de l'économie à la libéralisation des marchés et du mouvement de mondialisation des échanges, supportée par une expansion accrue des moyens de communication. Ce discours est porteur de notions qui se sont récemment érigées en valeurs ; ce sont des notions comme la compétitivité, le rendement et l'efficacité dans la gestion. Il est lié également, au plan de l'idéologie politique, au triomphe des démocraties libérales qui, après la chute du mur de Berlin, ont cru en la supériorité d'un système politique basé sur la primauté des droits de l'individu sur ceux de la collectivité.

Ce type de discours est très valorisé aujourd'hui car il est non seulement, au plan de son assise idéologique, un discours sur la liberté mais il est aussi, au plan de son origine, le discours de nos décideurs politiques et économiques, donc d'hommes de pouvoir ; c'est un discours

qui évoque la puissance. S'approprier les mots, c'est aussi un peu s'approprier le pouvoir et les mots de ce discours se retrouvent donc partout et imprègnent aussi le discours sur l'éducation.

Dans le corpus des textes, cette parenté idéologique est révélée par l'occurrence de mots et d'expressions, puisés à un vocabulaire qui se veut proche de celui employé par les décideurs économiques, popularisé par les médias - des mots tel «avenir économique», «nouvelle culture de l'apprentissage», «travailleurs du savoirs», «leaders pédagogiques», «perspective taylorienne de l'apprentissage» et autres - ainsi que par l'accent mis sur cette croyance, très présente aujourd'hui, dans le pouvoir attribué à la technologie de transformer et d'améliorer le système d'éducation afin de le rendre plus efficace et performant.

Ce pouvoir est aussi associé à un désir profond de réforme du système, une conviction que le système d'éducation est poussé inexorablement au changement - en partie par l'arrivée des nouvelles technologies de l'information et des communications - car c'est toute la société, aux plans politique, économique et culturel, qui est maintenant en changement. Cette volonté de réforme est, comme l'ont souligné Tyack et Cuban (1995), apparentée à l'idéologie protestante-libérale où le machinisme a la capacité de solutionner les problèmes sociaux et d'assurer la prospérité de l'humanité. Dans cette perspective, la technologie est porteuse de bonheur car elle a le pouvoir de libérer l'être humain.

La volonté de réforme en éducation est aussi alimentée par une prise de conscience du sentiment d'incertitude face à l'avenir de ce monde en changement, sentiment qui est d'ailleurs exacerbé par le travail des médias

modernes d'information. Ce sentiment d'incertitude provient non seulement de la compétition économique accrue entre les états - où la connaissance devient un moyen d'assurer à l'état une position compétitive au plan international, donc la prospérité de la nation, et auquel doit participer le système d'éducation - mais aussi de la volonté de faire que ce système d'éducation reste en lien avec l'évolution culturelle et sociale du monde. Le mouvement de réforme en éducation, qui s'appuie sur la technologie comme moyen privilégié pour réaliser un idéal de productivité et de performance, vise ainsi à nous rassurer collectivement face à l'avenir.

Si l'origine idéologique du discours exprimé dans le corpus des textes est relativement claire, il n'est pas de même pour le discours des sujets.

Celui-ci a une origine plus diffuse. Bien qu'il intègre quelques éléments du discours prospectif, et bien que certains sujets interrogés s'inscrivent plutôt *a contrario* dans une vision plutôt humaniste de l'éducation, le discours des enseignantes et enseignants interrogés s'apparente plutôt à un discours de type syndical, tel que développé par exemple dans le texte de Payeur et Brunet (1995).

C'est la vision de la technologie en tant qu'outil de travail, donc marqué par ce cadre précis, qui caractérise en premier lieu le discours des sujets. La différence en est une de but, c'est à dire que la finalité de l'outil technologique n'est pas la transformation de la société mais essentiellement l'amélioration de la pédagogie et de la pratique professionnelle. La technologie est alors non seulement un moyen pour apprendre, elle est aussi un moyen de se définir sur le plan professionnel.

Mais l'utilisation de la technologie comporte cependant un danger, celui de ne devenir qu'un technicien dans l'application d'une méthode développée par et pour les outils qu'elle utilise.

Ce changement de statut professionnel ne peut être acceptable pour l'enseignant car il sanctionnerait une dévalorisation sociale de la profession. Le refus de modifier en profondeur le cadre professionnel de son action est donc un moyen pour l'enseignant de garder un contrôle sur son rôle et sur son statut. L'enseignant refuse en un sens d'être évalué seulement que sur son habileté à utiliser la technologie.

Ce refus aussi fait montre également du rejet du discours de la valorisation professionnelle par la technologie, caractéristique de l'idéologie protestante-libérale où la technologie est perçue comme un symbole de prestige, un outil de valorisation professionnelle et sociale. Pour établir une comparaison, la profession enseignante fonctionne un peu à l'inverse de la profession médicale. Si le médecin bénéficie d'un statut et d'un prestige social accru par sa capacité, constamment renouvelée par le développement de la technologie, de soulager et de guérir le malade; l'enseignant ne bénéficie que de façon très marginale, au point de vue de sa capacité à faire apprendre, des innovations technologiques. Par exemple, en retirant au médecin ses outils, on diminue grandement sa capacité à guérir et ainsi à exercer efficacement sa profession. L'enseignant par contre n'a besoin pour être efficace que de très peu de moyens techniques, il peut faire apprendre par l'usage de ses connaissances, par le seul moyen de la parole mais aussi surtout par la relation qu'il saura développer avec l'élève.

Donc, si la technologie est perçue socialement comme un moyen privilégié de rendre l'enseignant plus efficace, cette conception s'avère réductrice ; l'enseignant accepte mal que son statut n'existe qu'en fonction de sa seule capacité à appliquer efficacement tel moyen technologique d'apprentissage et de voir son rôle réduit à une seule fonction, celle de faire réussir l'élève. L'action éducative s'étend au-delà du seul critère de la réussite académique. Pour l'enseignant, l'idée de participer au développement harmonieux de l'élève reste le fondement de son action.

Ainsi, l'enseignant ne peut appliquer une méthode, adopter une approche particulière que si seulement cette dernière lui propose une conception globale de l'élève avec laquelle il peut être en accord. La technologie, en elle-même, ne propose pas ce type de conception holistique de l'élève.

Dès lors, les outils proposés par le développement des nouvelles technologies de l'information et de la communication ne sont et ne resteront pour les enseignants que des ajouts complémentaires à l'exercice d'une profession qui reste marquée un processus personnel de développement du savoir professionnel et par une conscience de son action sur le développement global de l'élève.

Quelques pistes pour une extension de la recherche

La recherche a été réalisée à partir d'un échantillon relativement restreint de sujets ; elle pourrait cependant servir de base à une recherche beaucoup plus étendue, sur les mêmes phénomènes, afin de confirmer les résultats de la présente recherche et d'en élargir le champ d'investigation.

En premier lieu, il serait intéressant de savoir tout d'abord si les mêmes contraintes ont été ou sont vécues par l'ensemble des enseignants à l'échelle de la province. Le discours de ces enseignants présente-t-il aussi les mêmes caractéristiques globales? Une recherche pourrait être réalisée au moyen d'un questionnaire élargi et auquel seraient intégrés les éléments nouveaux obtenus par la présente recherche (par rapport par exemple à l'importance de la contrainte de temps dans le processus d'intégration ou encore par rapport à la nature différente des discours).

À partir d'un échantillon plus large de sujets, une étude longitudinale pourrait permettre de savoir si une période d'appropriation plus longue peut aider les enseignants à contourner ou à résoudre plus efficacement les problèmes soulevés par l'intégration de la technologie à la pratique enseignante.

D'autres types de recherches - axées principalement sur la résolution des problèmes pédagogiques, professionnels et organisationnels de la pratique - pourraient aussi permettre de trouver des solutions originales à chacune des contraintes soulevées dans la présente recherche.

Une recherche de type plus fondamental, basée sur une étude historique des technologies en éducation, pourrait permettre de formuler, à partir d'une analyse historique et critique des problèmes soulevés par l'intégration des technologies à la pratique enseignante dans le passé, certains principes directeurs afin de guider les efforts d'intégration de nouvelles technologies dans le futur.

Ce type de recherche pourrait, de plus, intégrer la méthode de l'analyse du discours en regard à l'implantation d'un type différent de technologie. Une analyse portant sur le discours de l'implantation des technologies de l'audiovisuel dans les années 70 pourrait permettre de tracer certains parallèles afin de savoir si par exemple les mêmes difficultés sont survenues, si des contraintes similaires ont freiné à ce moment les efforts d'intégration des enseignantes et enseignants.

Ce type de recherche pourrait éclairer d'une lumière nouvelle le processus d'intégration des technologies en éducation. Elle pourrait aussi nous renseigner sur l'évolution de notre vision de la technologie en éducation afin de mieux comprendre notre rapport actuel avec ces outils et de savoir comment ces derniers ont contribué à modeler, en tout ou en partie, notre façon de concevoir l'éducation et nos manières d'enseigner.

Finalement, ces recherches pourraient nous amener, par un effet de recul, à mieux comprendre comment les courants idéologiques, portant la technologie, ont influé sur l'évolution récente du système d'éducation et sur la pratique enseignante.

RÉFÉRENCES

Adam, J-M. 1990. *Éléments de linguistique textuelle. Théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Liège: Mardaga.

Ambroise, A. 1983. «Les affrontements politiques en éducation». in Cloutier, R.; Moisset, J. et Ouellet, R. *Analyse sociale de l'éducation*. Montréal: Boréal.

Angenot, M. 1979. *Glossaire pratique de la critique contemporaine*. Québec: Hurtubise HMH.

Angenot, M. 1982. *La parole pamphlétaire. Contribution à la typologie des discours modernes*. Paris: Payot.

Angenot, M. 1989. *1889, Un état du discours social*. Longueuil: Le Préambule.

Anscombre, J-C. et Ducrot, O. 1983. *L'argumentation dans la langue*. Liège: Mardaga.

Archambault, J. 1984. *L'introduction des ordinateurs à l'école. Analyse comparative : Canada et autres pays*. Québec: Gouvernement du Québec. Ministère de l'éducation.

Aquien, M. et Molinié, G. 1996. *Dictionnaire de rhétorique et de poétique*. Paris: Librairie Générale Française.

Armstrong, A. et Casement, C. 1998. *The Child and the Machine. Why Computers May Put Our Children's Education at Risk*. Toronto: Key Porter Books.

Arnold, H.J.; Feldman, D.C. et Hunt, G. 1992. *Organizational Behaviour*. Toronto: McGraw-Hill.

Arpin, R. 1997. «Dans une école en transformation: Cinq défis pour l'avenir». *L'Action Nationale*, vol.87, no.4. p.9-40.

Atkinson, D.W. 1998. «Technology and Tradition in the Modern University». *Brock Education. A Journal of General Inquiry*. vol.8, no.1. p.1-7.

Authier-Revuz, J. 1984. «Hétérogénéité(s) énonciative(s)». *Langages*. no. 73, mars. pp. 98-111.

Bakhtine, M. 1981. *The Dialogic Imagination*. Austin: University of Texas Press.

Barbier, F. et Bertho-Lavenir, C. 2000. *Histoire des médias*. Paris: HER/Armand Colin.

Bardin, L. 1980. *L'analyse de contenu*. Paris: PUF.

Bardini, T. 1993. «Diffusionnisme, constructivisme et modèle technique: ébauche d'une approche communicationnelle du changement technico-social». *Technologie, Information et Société*, vol.5, no.4. p.367-391.

Basque, J. 1985. *Implantation de la micro-informatique à l'école. Études exploratoires*. Québec: Gouvernement du Québec. Ministère de l'éducation.

Beaudoin, P. 1995. *Le choc des structures. L'organisation transformée*. Montréal: Éditions Transcontinentales.

Beauvois, J-L. et Joule, R. 1981. *Soumission et idéologie. Psychosociologie de la rationalisation*. Paris: PUF.

Benvéniste, E. 1966. *Problèmes de linguistique générale. Tome I*. Paris: Gallimard.

Bigum, C. 1997. «Teachers and Computers: In Control or Being Controlled?» *Australian Journal of Education*. vol.41, no.3. p.247-261.

Blackburn, P. 1994. *Logique de l'argumentation*. Saint-Laurent : ERPI.

Bordeleau, P. (dir.). 1994. *Apprendre dans des environnements pédagogiques informatisés*. Montréal: Éditions Logiques.

Boudreault, J-C. 1993. *L'utilisateur de la technologie éducative*. Québec: Bélat.

Bourdon, J. et Meadel, C. 1992. «Les sciences de l'information et de la communication: essai de généalogie». in *Les nouveaux espaces de l'information et de la communication*. Huitième Congrès National des

Sciences de l'Information et de la Communication. (Lille, 21-22-23 mai 1992). p.375-384.

Brassard, A. 1994. «L'utilisation des technologies du traitement de l'information à des fins de gestion et l'évolution des organisations d'éducation». in Patesson, R. (dir.). *La psychologie du travail et les changements technologiques, économiques et sociaux. Volume II*. Actes du sixième Congrès International de Psychologie du Travail de Langue Française. (Nivelles, 14-16 mai 1990). p.499-507.

Breton, P. 1990. *Une histoire de l'informatique*. Paris: Seuil.

Brunet, J. 1993. «Les représentations de l'informatique parmi les usagers de micro-ordinateurs». *Technologie, Information et Société*. vol.5, no.3. p. 270-300.

Carugati, F. et Tomasetto, C. 2002. «Le corps enseignant face aux nouvelles technologies de l'information et de la communication : un défi incontournable.» *Revue des sciences de l'éducation*. Vol. XXVIII, no.2, p.305-324.

Chantraine, O. 1992. «Normes socio-discursives et légitimité des écritures professionnelles». in *Les nouveaux espaces de l'information et de la communication*. Huitième Congrès National des Sciences de l'Information et de la Communication. (Lille, 21-22-23 mai 1992). p.393-405.

Charlier, B. ; Daele, A. et Deschryver, N. 2002. «Vers une approche intégrée des technologies de l'information et de la communication dans les pratiques d'enseignement.» *Revue des sciences de l'éducation*. Vol. XXVIII, no.2, p.345-365.

Childe, V.G. 1956. «Early Forms of Society. Individual, Society and Technique». in Singer, C.; Holmyard, E.J. et Hall, A.R. (dir.). *A History of Technology. Volume I. From Early Times to Fall of Ancient Empires*. Oxford: Clarendon Press.

Chomsky, N. 1977. *Réflexions sur le langage*. Paris: Flammarion.

Cloutier, R. 1983. «L'école et la culture». in Cloutier, R.; Moisset, J. et Ouellet, R. *Analyse sociale de l'éducation*. Montréal: Montréal.

Cohen, R. (dir.). 1995. *La communication télématique internationale : Une mutation dans l'éducation*. Paris: Retz.

Collectif. (1994). *Nouvelles technologies de l'information et société: Un débat sur l'intelligence à notre époque*. Actes et Instruments de la Recherche en Développement Régional. Rimouski: Université du Québec à Rimouski.

Collerette, P. et Schneider, R. 1996. *Le pilotage du changement. Une approche stratégique et pratique*. Ste-Foy: PUQ.

Cronberg, T. 1993. «Les différences sexuelles dans la diffusion des technologies de l'information : Le cas des centres de télécommunications danois». *Technologie, Information et Société*. vol.5, no.1. p. 35-49.

Cuban, L. 1986. *Teachers and Machines. The Classroom Use of Technology Since 1920*. New-York: Teachers College Press.

Cuban, L. 1997. «Salle de classe contre ordinateur: vainqueur la salle de classe.» *Recherche et Formation*. no.26, p.11-29.

Culioli, A. 1990. *Pour une linguistique de l'énonciation. Opérations et représentations. Tome I*. Paris: Ophrys.

Debaty, P. 1967. *La mesure des attitudes*. Paris: PUF.

De Kerckhove, D. 1995. *The Skin of Culture. Investigating the New Electronic Reality*. Toronto: Somerville House.

Delorme, A. 1982. *Psychologie de la perception*. Montréal: Éditions Études Vivantes.

Denis, H. 1987. *Technologie et société. Essai d'analyse systémique*. Montréal: Éditions de l'École Polytechnique de Montréal.

Deschênes, L. 1988. *L'information au quotidien. Comportements et attitudes de la population canadienne face à l'informatique*. Québec: Centre canadien sur l'informatisation du travail. ENAP. Université Laval.

Desmarais, M. et Freedman, P. 1998. «Du tableau noir à l'ordinateur : vers de nouvelles façons d'apprendre?» *Interface*, vol. 19, no.2. p. 26-34.

Dion, R. 1997. *Le moment critique de la fiction*. Montréal: Nuit Blanche.

Dubuc, L. 1983. «Educational Computing in Quebec». in *World Yearbook of Education. Computers and Education*. New-York: Nichols Pub.

Ducrot, O. 1980. *Les mots du discours*. Paris: Les Éditions de Minuit.

Ducrot, O. 1984. *Le dire et le dit*. Paris: Les Éditions de Minuit.

Duhaime, C.P. et al. 1991. *Le comportement du consommateur au Canada*. Boucherville: Gaëtan Morin.

Eason, K. 1988. *Information Technology and Organisational Change*. Londres: Taylor and Francis.

Ely, D.P. 1989. «Trends and Issues in Educational Technology». in Anglin, G. J. (dir.) *Instructional Technology. Past, Present and Future*. Englewood: Libraries Unlimited Pub.

Ely, D.P. 1997. «Technology Is the Answer! But What Was the Question?» in Branch, R.M. et Minor, B.B. (dir.) *Educational Media and Technology Yearbook*. Englewood: Libraries Unlimited Pub.

Ellul, J. 1988. *Le bluff technologique*. Paris: Hachette.

Feibleman, J.K. 1972. «Pure Science, Applied Science and Technology: An Attempt at Definitions». in Mitcham, C.; Mackey, R. (dir.). *Philosophy and Technology*. New-York: MacMillan Free Press.

Fichez, E. 1992. «Réseaux techniques et institutions éducatives. Raisons et enjeux d'une connexion attendue». in *Les nouveaux espaces de l'information et de la communication*. Huitième Congrès National des Sciences de l'Information et de la Communication. (Lille, 21-22-23 mai 1992). p.301-308.

Finnemann, N.O. 1989. *Theories and Technologies of the Knowledge Society*. Copenhagen: Center for Cultural Research.

Flichy, P. 1991a. *Une histoire de la communication moderne: espace public et vie privée*. Paris: La Découverte.

Flichy, P. 1991b. *Les industries de l'imaginaire. Pour une analyse économique des médias*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

Flichy, P. 1995. «L'action dans un cadre sociotechnique. Comment articuler technique et usage dans une même analyse». in Lacroix, J-G. et Tremblay, G. (dir.). *Les autoroutes de l'information. Un produit de la convergence*. Ste-Foy: Presses de l'Université du Québec.

Forcier, R.C. 1999. *The Computer as an Educational Tool. Productivity and Problem Solving*. New-Jersey: Prentice-Hall.

Fossion, A. et Laurent, J.P. 1981. *Pour comprendre les lectures nouvelles*. Bruxelles : DeBoeck/Duculot

Foucault, M. 1969. *L'archéologie du Savoir*. Paris: Gallimard.

Gagnon, Y-C. et Toulouse, J-M. 1993. *Adopting New Technologies. An Entrepreneurial Act*. Cahier de recherche no. 93-01-01. Montréal: HEC.

Gal, R. 1972. *Histoire de l'éducation*. Paris: PUF.

Gattiker, U.E. 1990. *Technology Management in Organizations*. Londres: Sage Pub.

Gauvin, M. et Bouchard, P. (dir.). 1995. *La violence en milieu scolaire au Québec 1988-1992 : L'état de la question. Analyse des rapports sociaux inhérents à la production du discours sur le sujet*. Ste-Foy: CRIRES/Université Laval.

Gentry, C.G. et Csete, J. 1991. «Educational Technology in the 1990s». in Anglin, G.J. (dir.). *Instructional Technology. Past, Present and Future*. Englewood: Libraries Unlimited Pub.

Gergen, K.J. et Gergen, M.M. 1984. *Psychologie sociale*. Montréal: Éditions Études Vivantes.

Geoffroy, C. 1994. «Les technologies de communication et de l'information et les aîné(e)s». *Le Gêrontophile*. vol.16, no.3. p.3-8.

Gormly, E.K. 1996. «Critical Perspectives on the Evolution of Technology in American Public Schools». *Journal of Educational Thought*. vol.30, no.3. p.263-286.

Gouvernement du Québec. Ministère de l'éducation. 1983. *Micro-informatique. Proposition de développement. Utilisation de la micro-*

informatique à des fins pédagogique dans les réseaux d'enseignement. Québec: Les Publications du Québec.

Gouvernement du Québec. Ministère de l'éducation. 1983. *Micro-informatique. Proposition de spécifications techniques. Primaire. Secondaire. Collégial.* Québec: Les Publications du Québec.

Gouvernement du Québec. Conseil supérieur de l'éducation. 1994. *Les nouvelles technologies de l'information et de la communication : des engagements pressants.* Rapport annuel 1993-94 sur l'état et les besoins de l'éducation. Québec: Les Publications du Québec.

Gouvernement du Québec. Conseil supérieur de l'éducation 2000. *Éducation et nouvelles technologies : Pour une intégration réussie dans l'enseignement et l'apprentissage.* Rapport annuel 1999-2000 sur l'état et les besoins de l'éducation. Québec: Les Publications du Québec.

Greimas, A.J. et Landowski, E. 1979. *Introduction à l'analyse du discours en sciences sociales.* Paris: Hachette.

Grize, J-B.; Vergès, P. et Silem, A. 1987. *Salariés face aux nouvelles technologies. Vers une approche socio-logique des représentations sociales.* Lyon: CNRS.

Guidotti, J. 1994. *Rapport d'entrevues sur l'intégration des nouvelles technologies aux activités des écoles secondaires.* Projet de recherche-action: L'école informatisée "clés en mains". Québec: Ministère de l'éducation.

Guimond, S. et Bégin, G. 1987. *Le choc de l'informatique. Les répercussions psychosociales et le rôle des attitudes.* Sillery: Presses de l'Université du Québec.

Guimond, S. 1990. «L'insécurité personnelle, les représentations des effets des nouvelles technologies et les intentions de comportement». in Patesson, R. (dir.). *La psychologie du travail et les changements technologiques, économiques et sociaux. Volume I.* Actes du sixième Congrès International de Psychologie du Travail de Langue Française. (Nivelles, 14-16 mai 1990). p.340-345.

Hamon, P. 1984. *Texte et idéologie.* Paris: PUF.

Harris, Z.S. 1969. «Analyse du discours». *Langage.* no.13. p.9-45.

Harvey, P-L. 1995. *Cyberespace et communautaire. Appropriation, réseaux, groupes virtuels*. Québec: Presses de l'Université Laval.

Hawkridge, D.; Jaworski, J. et McMahon, H. 1990. *Computers in Third-World Schools. Examples, Experience and Issues*. Londres: McMillan Pub.

Hawkridge, D. 1996. «Reforming Educational Technology». in Ely, D.P. et Minor, B.B. (dir.) *Educational Media and Technology Yearbook*. Englewood: Libraries Unlimited Pub.

Heide, A. et Henderson, D. 1996. *La classe multimédia*. Montréal: La Chenelière.

Heinich, R. 1991. «The Proper Study of Instructional Technology». in Anglin, G.J. (dir.) *Instructional Technology. Past, Present and Future*. Englewood: Libraries Unlimited Pub.

Heldman, R.K. 1992. *Future Telecommunications. Information Applications, Services and Infrastructure*. Toronto: McGraw-Hill.

Holmberg, B. (dir.). 1990. *Mediated Communication as a Component of Distance Education*. Allemagne: Hagen.

Howley, A.A. et Howley, C.B. 1994. *Receptivity to Telecommunications Among K-12 Teachers in a Rural State : Results of a West Virginia Survey*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Rural Education Association. (Tuscaloosa, octobre 1994).

Isabelle, C.; LeBlanc, M. et Lirette, N. 1999. «Attitudes et représentations des futurs enseignants du Nouveau-Brunswick à l'égard de l'intégration des NTIC». *Info CRDE*. no.8. p.19-22.

Jacob, R. 1990. *La gestion participative du processus d'implantation de l'innovation technologique. Pratique symbolique ou opportunité d'émancipation humaine : Un cadre de référence*. Trois-Rivières: Groupe de recherche en économie et gestion des petites et moyennes organisations et de leur environnement (GREPME).

Julia, D. 1991. *Dictionnaire de la philosophie*. Paris: Larousse.

Karsenti, T. et Larose, F. (dir.) 2001. *Les TIC... au cœur des pédagogies universitaires*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

Karsenti, T; Peraya, D. et Viens, J. 2002. Bilan et perspectives de la recherche sur la formation des maîtres à l'intégration pédagogique des TIC. *Revue des sciences de l'éducation*. Vol.XXVIII, no.2, p.459-470.

Kahn, R.E. 1994. «The Role of the Government in the Evolution of the Internet». *Communications of the ACM*. vol. 37, no. 8. p.15-19.

Koohang, A.A. 1987. «A Study of the Attitudes of Pre-Service Teachers Toward The Use of Computers». *Educational Communications and Technology Journal*. vol.35, no.3. p. 145-149.

Kopperschmidt, J. 1989. «An Analysis of Argumentation». in Van Dijk, T.A. (dir.). *Handbook of Discourse Analysis. Volume 2. Dimensions of Discourse*. San Diego: Academic Press.

Lacroix, J-G.; Moeglin, P. et Tremblay, G. 1992. «Usages de la notion d'usages. NTIC et discours promotionnels au Québec et en France». in *Les nouveaux espaces de l'information et de la communication*. Huitième Congrès National des Sciences de l'Information et de la Communication. (Lille, 21-22-23 mai 1992). p.239-248.

Lacroix, J-G.; Miège, B. et Tremblay, G. (dir.) 1994. *De la télématique aux autoroutes électroniques. Le grand projet reconduit*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

Lacroix, J-G. et Tremblay, G. (dir.) 1995. *Les autoroutes de l'information. Un produit de la convergence*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

Laliberté, R. 1983. «L'éducation et le système politique». in Cloutier, R.; Moisset, J. et Ouellet, R. *Analyse sociale de l'éducation*. Montréal: Boréal.

Legendre, R. 1993. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin.

Léon, A. 1984. *L'histoire de l'éducation aujourd'hui*. Paris: Unesco/Delachaux et Niestlé

- Lessard, C. 1990. «Statuts des enseignants: Éléments d'analyse et facteurs d'évolution». In Dumont, F. et Martin, Y. *L'éducation 25 ans plus tard? Et après?* Québec: IQRC.
- Mackey, R. et Mitcham, C. 1972. *Philosophy and Technology*. New-York: McMillan.
- Magnuson, R. 1980. *A Brief History of Quebec Education. From New France to Parti Québécois*. Montréal: Harvest House.
- Maillet, L. 1993. *Psychologie et organisation. L'individu dans son milieu de travail*. Laval: Agence d'Arc.
- Maingueneau, D. 1976. *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours*. Paris: Hachette.
- Maingueneau, D. 1984. *Genèses du discours*. Liège: Mardaga.
- Maingueneau, D. 1987. *Nouvelles tendances en analyse du discours*. Paris: Hachette.
- Maingueneau, D. 1991. *L'analyse du discours. Introduction aux lectures de l'archive*. Paris: Hachette.
- Marcinkiewicz, H.R. 1996. *Motivation and Teachers Computer Use*. Proceedings of Selected Research Development Presentations at the 1996 National Convention of the Association for Educational Communications and Technology. (Indianapolis).
- Martin, M. (dir.). 1995. *Communication informatisée et société*. Sainte-Foy: Les Presses de l'Université du Québec/Télé-Université.
- Meunier, C. 1997. *Point de vue sur le multimédia interactif en éducation. Entretiens avec 13 spécialistes européens et nord-américains*. Montréal: La Chenelière/McGraw-Hill.
- Meynard, F. 1984. *L'ordinateur compatible avec les enseignants. Prospective sur les micro-ordinateurs en éducation*. Québec: Gouvernement du Québec. Ministère de l'éducation.
- Meynard, F. 1986. *Horizon 95. Prospective sur les technologies de l'information et leur impact sur le système éducatif*. Québec: Gouvernement du Québec. Ministère de l'éducation.

- Miles, M.B. et Huberman, M.A. 1984. *Qualitative Data Analysis. A Sourcebook of New Methods*. Newbury Park: Sage Pub.
- Moeglin, P. 1994. *Le satellite éducatif. Média et expérimentation*. Paris: CNET.
- Mook, D.G. 1987. *Motivation : The Organization of Action*. New-York: Norton and Co.
- Morin, M. 1976. *L'imaginaire dans l'éducation permanente. Analyse du discours des formateurs*. Paris: Gauthier-Villars/Bordas.
- Noël, L. 1994. *Le Québec informatisé. Portrait de l'utilisation des technologies de l'information*. Montréal: Infomètre/ CEFRIO.
- Norman, D.A. 1993. *Things That Make us Smart. Defending Human Attributes in the Ages of the Machine*. New-York: Addison-Wesley..
- Obadia, A.A. 1997. «L'Internet au service de la formation des maîtres». *Québec Français*. no.105. p.40-42.
- Oppenheimer, T. 1997. «The Computer Delusion». *The Atlantic Monthly*. vol.280, no.1. p.45-56.
- O'Shea, T. et Self, J. 1983. «A History of Computers in Education». in *Learning and Teaching with Computers. Artificial Intelligence in Education*. New-Jersey: Prentice-Hall Pub.
- Papert, S. 1996. *The Connected Family*. Marietta: Longstreet Press.
- Payeur, C et Brunet, L. 1995. *Il ne suffit pas d'être branchés*. Document de référence de la CEQ sur les nouvelles technologies des communications et de l'information en éducation. Québec: CEQ Communications.
- Perelman, L.J. 1992. *School's Out. Hyperlearning, The New Technology and The End of Education*. New-York: Morrow and Co.
- Postman, N. 1996. *The End of Education*. New-York: Alfred A. Knopf.
- Quivy, R. et Van Campenhoutd, L. 1995. *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris: Dunod.

- Reboul, O. 1984. *Le langage de l'éducation. Analyse du discours pédagogique*. Paris: PUF.
- Remy, J. et Ruquoy, D. (dir.) 1990. *Méthodes d'analyse de contenu et sociologie*. Bruxelles: Publications des Facultés universitaires Saint-Louis.
- Richmond, K.W. 1969. *The Education Industry*. London: Methuen & Co. Pub.
- Rivard, L.P. 1998. «Le courrier électronique en tant qu'espace socio-cognitif dans la formation des enseignants: Une étude de cas». *Brock Education. A Journal of General Inquiry*. vol.8, no.1. p.63-75.
- Robert, A.D. et Bouillaguet, A. 1997. *L'analyse de contenu*. Paris: PUF.
- Robert, M. et Tondreau, J. 1997. *L'école québécoise. Débats enjeux et pratiques sociales*. Montréal: CEC.
- Robert, M. (dir.). 1988. *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie*. St-Hyacinthe: Édisem.
- Robert, P. 1995. «Pour une socio-logique de la représentation des risques imputés aux technologies de l'information et de la communication». *Technologie, Information et Société*. vol.7, no.4. p.357-383.
- Robert, P. (dir.). 1995. *Le Petit Robert. Dictionnaire de la langue française*. Paris: Le Robert.
- Rogers, E.M. 1995. *Diffusion of Innovations*. New-York: Free Press.
- Russell, T.L. 1999. *The No Significant Difference Phenomenon*. North Carolina : NCSU Office of Instructional Telecommunications.
- Saint-Pierre, C. et Rousseau, T. 1993. *L'histoire du travail: Transformations technologiques et organisation de la production*. Doc. no. 17. Québec: Musée de la Civilisation.
- Sallenave, J-P. et D'Astous, A. 1990. *Le marketing : de l'idée à l'action*. Boucherville: Éditions Vermette.

Savoie-Zajc, L. 1993. *Les modèles de changement planifié en éducation*. Montréal: Éditions Logiques.

Scherer, M.J. et McKee, B.G. 1992. *Early Validity and Reliability Data for Two Instruments Assessing the Predisposition People Have Toward Technology Use : Continued Integration of Quantitative and Qualitative Methods*. Paper Presented at The Annual Meeting of The American Educational Research Association. (San Francisco, 20-24 avril).

Schermerhorn, J.J. et al. 1994. *Comportement humain et organisation*. St-Laurent: ERPI.

Serres, M. 2002. «Entre Disneyland et les ayatollahs.» *Le Monde Diplomatique*. Manière de voir. no.63, mai-juin 2002, p.94-96.

Shackleford, R.L. 1990. «Educational Computing: Myths Versus Methods. Why Computers Haven't Helped and What We Can Do About It». Proceedings of the Conference on Computers and The Quality of Life. (George Washington University, Washington DC, septembre 13-16, 1990). in *Computers and Society*. vol.20, no.3. p.139-146.

Shields, M.A. (dir.). 1995. *Work and Technology in Higher Education. The Social Construction of Academic Computing*. New-Jersey: Lawrence Erlbaum Ass.

Schiffrin, D. 1987. «Everyday Argument: The Organization of Diversity of Talk». in Van Dijk, T.A. (dir.). *Handbook of Discourse Analysis. Volume 3. Discourse and Dialogue*. Orlando: Academic Press.

Shrock, S.A. 1991. «A Brief History of Instructional Development». in Anglin, G.J. (dir.) *Instructional Technology. Past, Present and Future*. Englewood: Libraries Unlimited Pub.

Sillamy, N. 1989. *Dictionnaire de la psychologie*. Paris: Larousse.

Simons, B. 1995. «Computer Society Presidents Oppose Internet Censorship». *Communications of the ACM*. vol. 38, no.6. p.18.

Singer, C.; Holmyard, E.J. et Hall, A.R. (dir.). 1956. *A History of Technology. Volume I. From Early Times to Fall of Ancient Empires*. Oxford: Clarendon Press.

- Singer, C.; Holmyard, E.J.; Hall, A.R. et Williams, T.I. (dir.) 1957. *A History of Technology. Volume II. The Mediterranean Civilizations and The Middle Ages*. Oxford: Clarendon Press.
- Singer, C.; Holmyard, E.J.; Hall, A.R. et Williams, T.I. (dir.) 1957. *A History of Technology. Volume III. From The Renaissance to The Industrial Revolution c.1500-c.1750*. Oxford: Clarendon Press.
- Singer, C.; Holmyard, E.J.; Hall, A.R. et Williams, T.I. (dir.) 1958. *A History of Technology. Volume IV. The Industrial Revolution c.1750-c.1850*. Oxford: Clarendon Press.
- Singer, C.; Holmyard, E.J.; Hall, A.R. et Williams, T.I. (dir.) 1958. *A History of Technology. Volume V. The Late Nineteenth Century c.1850-c.1900*. Oxford: Clarendon Press.
- Soussi, A. 1986. *La révolution informatique et la pratique professionnelle*. Québec: Publications du Québec.
- Thurstone, L.L. et Chave, E.J. 1929. *The Measurement of Attitude*. Chicago: University of Chicago Press.
- Todorov, T. 1978. *Les genres du discours*. Paris: Seuil.
- Todorov, T. 1981. *Mikhaïl Bakhtine, Le principe dialogique*. Paris: Seuil.
- Tyack, D. et Cuban, L. 1995. *Tinkering Toward Utopia. A Century of Public School Reform*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vallée, B. et Martin, M. 1995. «Communication informatisée: Approches théoriques». in Martin, M. (dir.). *Communication informatisée et société*. Ste-Foy: Les Presses de l'Université du Québec/Télé-Université.
- Van Der Maren, J.M. 1995. *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal/DeBoeck Université.
- Van Dijk, T.A. (dir.) 1988. *Handbook of Discourse Analysis. Volume 1. Disciplines of Discourse*. San Diego: Academic Press.
- Van Dijk, T.A. (dir.) 1989. *Handbook of Discourse Analysis. Volume 2. Dimensions of Discourse*. San Diego: Academic Press.

Van Dijk, T.A. (dir.) 1987. *Handbook of Discourse Analysis. Volume 3. Discourse and Dialogue*. Orlando: Academic Press.

Van Dijk, T.A. (dir.) 1985. *Handbook of Discourse Analysis. Volume 4. Discourse Analysis in Society*. Orlando: Academic Press.

Vaske, J.J. et Grantham, C.E. 1989. *Socializing The Human-Computer Environment*. New-Jersey: Ablex Pub.

Vial, J. 1995. *Histoire de l'éducation*. Paris: PUF.

Virilio, P. 1996. *Cybermonde, la politique du pire*. Paris: Textuel.

Wallace, A.R. et Sinclair, K.E. 1995. *Affective Responses and Cognitive Models of the Computing Environment*. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. (San Francisco. 18-22 avril).

Woods, P. 1990. *L'ethnographie de l'école*. Paris: Armand Colin.

Yeaman, A.R. 1997. «The Discourse on Technology». in Branch, R.M. et Minor, B.B. (dir.) *Educational Media and Technology Yearbook*. Englewood: Libraries Unlimited Pub.

ANNEXE I

BIBLIOGRAPHIE DES TEXTES SOUMIS À L'ANALYSE

AQPF. 1998. «L'impact des technologies de l'information et des communications sur l'apprentissage et l'utilisation du français». Position officielle présentée par l'Association québécoise des professeures et professeurs de français lors de son 30e congrès annuel à Québec en novembre 1997. *Québec Français*. no.108. p.53-59.

Archambault, Y. 1995. «Préparer l'école de demain!» AQUOPS. Mémoires soumis à la Commission des états généraux sur l'éducation. Juin 1995. *Le Bus*. vol.13, no.1. p.25-30.

Arcouet, M.; Chouinard, J. et Payette, R. 1995. «Les NTIC à l'école: une nouvelle culture». Mémoire remis au Secrétariat de la Conférence socio-économique sur l'utilisation des technologies de l'information et des communications en éducation. AQUOPS. Mémoires soumis à la Commission des états généraux sur l'éducation. Juin 1995. *Le Bus*. vol.13, no.1. p.21-24.

Arcouet, M. 1996. «Risque-t-on de devenir analphabète si on ne sait pas utiliser les NTIC?». *Vie pédagogique*. no.98. p.24-26.

Arcouet, M. 1997. «Raccorder une école à Internet... Pourquoi? Comment?». *Nouvelles CEQ*. vol.18, no.2. p.25-26.

Aubé, M. 1996. «Sur l'autoroute électronique, les voyages formeront-ils la jeunesse?». *Vie pédagogique*. no.98. p.36-38.

Basque, J. et Chomienne, M. 1995. «Ça bouge dans les écoles. L'école informatisée "clés en mains": un concept intégrateur». *Le Bus*. vol.13, no.1. p.13-14.

Bégin, L. 1997. «Les NTIC en classe. Le décrochage scolaire. Une autre façon d'en parler et surtout une autre façon de l'aborder». *Nouvelles CEQ*. vol.18, no.5. p.25.

Blouin, C. 1996. «Des directions d'école se mêlent de micro-informatique. Relation d'un micro-colloque sur les NTIC par un gestionnaire à compétence faible...» *Le Bus*. vol.13, no.3. p.10-11.

Bolduc, J. et Fauteux, M. 1996. «L'appropriation de la technologie informatique telle que vécue à l'intérieur d'une école spécialisée pour les

élèves présentant des troubles graves d'apprentissage». *Le Bus*. vol.14, no.1. p.31-34.

Bouchard, G. 1996. «Une intégration des NTIC à quelques « miles » de chez nous». *Vie pédagogique*. no.98. p.33-35.

Brossard, L. 1996. «L'élève, citoyen du village global; ou faire apprendre dans un monde d'information et de communication». *Vie pédagogique*. no.98. p.15.

Brossard, L. 1996. «Que faut-il apprendre aux jeunes? Préparer les jeunes au changement dans une école en mouvement. Table ronde avec des spécialistes des NTIC». *Vie pédagogique*. no.98. p.20-22.

Brossard, L. 1996. «Avant tout, un outil pour apprendre. Table ronde avec des enseignants et enseignantes». *Vie pédagogique*. no.98. p.22-24.

Brossard, L. 1997. «Mettre en place un projet éducatif pédagogique et moderne». *Vie pédagogique*. no.104. p.15.

Brossard, L. 1997. «Des écoles qui ont un projet éducatif pédagogique et moderne». *Vie pédagogique*. no.104. p.31-40.

Brossard, L. 1998. «Protic : une pédagogie et un outil au service de l'apprentissage». *Vie pédagogique*. no.109. p.8-10.

Cantin, J. 1998. «Les TIC en classe. Vers le troisième millénaire. De la tradition à la réalité d'aujourd'hui et de demain». *Nouvelles CEQ*. vol.19, no.4. p.29.

Cantin, J. 1998. «Doit-on censurer Internet à l'école?» *Nouvelles CEQ*. vol.19, no.5. p.38.

Cantin, J. 1999. «Les TIC en classe. Le WEB, lieu public où l'on est de moins en moins anonymes». *Nouvelles CEQ*. vol.20, no.1. p.38.

Cantin, J. 1999. «Les TIC en classe. L'école St-Ambroise. La gestion de classe participative. Un travail d'équipe». *Nouvelles CEQ*. vol.20, no.2. p.27-28.

Cantin, J. 1999. «Les TIC en classe. L'école des Compagnons-de-Cartier Une révolution pédagogique avant tout». *Nouvelles CEQ*. vol.20, no.2. p.28-29.

Cantin, J. 2000. «Les TIC en classe. Les dons d'ordinateurs : cadeaux ou fardeaux ?» *Nouvelles CEQ*. vol.21, no.1. p.34-35.

Cantin, J. 2000. «Les TIC en classe. Chercher, mais où trouver?» *Nouvelles CEQ*. Vol. 21, no.3. p.30.

Chalifoux, R. 1997. «A-t-on les moyens de changer?» *Vie pédagogique*. no.104. p.17-18.

Chomienne, M.; Basque, J. et Labelle, M. 1995. «Ça bouge dans les écoles. Visites à l'école River Oaks de Oakville (Ontario)». *Le Bus*. vol.13, no.1. p.10-12.

Cliche, V. 1995. «Il existe des profs et des élèves heureux. On les trouve à l'école de Rochebelle». *Le Bus*. vol.13, no.1. p.20-21.

Courtemanche, R. 1997. «À l'école Joli-Bois, la mission est claire; Expérimenter les NTIC pour l'enseignement». *Nouvelles CEQ*. vol.18, no.4. p.29.

Daneau, A. et Archambault, J. 1997. «Débat. Les nouvelles technologies changent-elles la façon d'enseigner?» *Nouvelles CEQ*. vol.18, no.5. p.26.

David, R. et Verret, T. 1996. «Dossier AQUOPS. Du réseau Édupac à Internet: Est-ce que les écoles prendront la route?» *Le Bus*. vol.13, no.3. p.7-8.

David, R. 1996. «De quel monde parlons-nous?» *Vie pédagogique*. no.98. p.16-19.

David, R.; Landry, C. et Tardif, J. 1997. «Des scénarios pédagogiques pour une intégration des ressources d'Internet». *Nouvelles CEQ*. vol.18, no.4. p.30-32.

Desbiens, M.; Drouin, D.; Marmette, J. et Roussel, C. 1996. «Enseigner avec les NTIC ou comment une équipe peut s'engager sur la voie de l'école de demain». *Vie pédagogique*. no.98. p.26-27.

Désilets, M. 1998. «Que penser de l'utilisation des logiciels correcteurs à l'école?» *Vie pédagogique*. no.107. p.9-12.

Doyon, M. 1997. «L'école de demain existe: Nous l'avons visitée». *Vie pédagogique*. no.104. p.40-41.

Doyon, M. 1997. «Cinq écoles du Vermont à l'heure des TIC». *Vie pédagogique*. no.104. p.41-42.

E'bwenze, T. 1996. «Stratégie pour l'enseignement intégré de logiciels de traitement de texte, de base de données et de création graphique». *Le Bus*. vol.13, no.3. p.26-27.

Grossinger-Divay, G. et Brousseau-Deschamps, M. 1995. «Ma région. Un projet régional en télématique scolaire, dans la région Laval-Laurentides-Lanaudière». *Le Bus*. vol.13, no.1. p.22-24.

Lacerte, P. 1998. «École: souris, tu m'inquiètes». *L'Actualité*. vol.23, no.15. p.16-20.

Leclerc, M. 1999. «Internet, outil de recherche et de communication intégré au projet de classe». *Le Bus*. vol.17, no.1. p.18-20.

Lefrançois, P. 1998. «L'écriture et les TIC dans un contexte coopératif et interdisciplinaire». *Le Bus*. vol.16, no.1. p.15-18.

Munger, B. 1996. «En attendant l'école (vraiment) virtuelle». *Le Bus*. vol.14, no.1. p.62-63.

Paquette, C. 1997. «La grammaire du changement en profondeur». *Vie pédagogique*. no.104. p.20-26.

Paquette, C. 1997. «Les hauts et les bas de quatre écoles en changement». *Vie pédagogique*. no.104. p.27-31.

Patenaude, P. 1999. «Les TIC en classe. La solution réseautée». *Le Bus*. vol.17, no.1. p.22-26.

Payeur, C.; Brunet, L. et Allaire, L. 1995. «Les nouvelles technologies à l'école. Il ne suffit pas d'être branchés». *Nouvelles CEQ*. vol.16, no.5. p.11-14.

Provost, M. 1996. «Des réalisations d'ici, d'ailleurs... et de l'avenir. Des milieux québécois qui apprennent à changer». *Vie pédagogique*. no.98. p.27-33.

Saint-Germain, R. 1997. «Y a-t-il un bon moment pour commencer à changer?» *Vie pédagogique*. no. 104. p.16-17.

Tardif, J. 1996. «Les NTIC en classe. Attention à la noyade cognitive». *Nouvelles CEQ*. vol.17, no.4. p.18-19.

Trudel, L. 1995. «Les mordus et les néophytes, gérer l'écart». *Le Bus*. vol.13, no.1. p.8-9.

Venne, L. 1997. «A-t-on le temps d'innover ou l'étincelle qui fait démarrer». *Vie pédagogique*. no.104. p.19-20.

ANNEXE II

CARACTÉRISTIQUES PROFESSIONNELLES DES SUJETS

**CARACTÉRISTIQUES PROFESSIONNELLES
DES SUJETS**

	Écoles	Niveau et Matière	Exp.	Niveau TIC	Notes
Pt-01	École sec. Ste-Luce	Écologie, Sec. I Biologie, Sec. II	5 ans	Moyen	Personne Ressource APO
Pt-02	Collège St-Jean Vianney Repentigny	Anglais, Sec. V	33 ans	Moyen	Directrice 2 ^e cycle
Ent-01	École sec. St-Jean Rimouski	Anglais, Sec. I et II	9 ans	Moyen	
Ent-02	École prim. L'Aquarelle Rimouski	1 ^{er} cycle Primaire	23 ans	Moyen	Enseignante EDHAA
Ent-03	École prim. Mont-St- Louis Bic. École Primaire St-Rosaire St-Valérien.	3 ^e cycle Primaire	12 ans	Débutant	Enseignante Suppléante
Ent-04	École prim. Des Merisiers Ste- Blandine.	3 ^e cycle Primaire	35 ans	Moyen	
Ent-05	École sec. St-François- Xavier Sarnia, Ontario.	Français, Sec. I Histoire, Sec. II Arts, Sec. III	1 an	Débutant	
Ent-06	École prim. Bois-Joli St-Narcisse	2 ^e et 3 ^e cycles primaire	7 ans	Moyen	
Ent-07	École prim. La Colombe Esprit-Saint	2 ^e cycle primaire	5 ans	Moyen	

Ent-08	École prim. Mont-St- Louis Bic	1 ^{er} cycle primaire	4 ans	Moyen	
Ent-09	Polyvalente Paul-Hubert Rimouski	Anglais Sec. IV	30 ans	Débutant	
Ent-10	Polyvalente Paul-Hubert Rimouski	Chimie Sec. V	33 ans	Expert	
Ent-11	Polyvalente Paul-Hubert Rimouski	Physique Sec. IV	32 ans	Moyen	Enseignante PEI
Ent-12	Polyvalente Paul-Hubert Rimouski	Physique Sec. V	7 ans	Débutant	
Ent-13	Polyvalente Paul-Hubert Rimouski	Anglais Sec. IV	31 ans	Expert	
Ent-14	Polyvalente Paul-Hubert Rimouski	Histoire Sec. IV	35 ans	Expert	
Ent-15	Polyvalente Le Mistral Mont-Joli	Chimie Physique Sec. V	6 ans	Moyen	
Ent-16	École sec. St-Jean Rimouski	Géographie Sec. I Histoire Sec. IV	8 ans	Débutant	
Ent-17	Polyvalente Paul-Hubert Rimouski	Français Anglais Maths 2 ^e cycle	34 ans	Débutant	Programme Insertion Prof. Et Sociale
Ent-18	Polyvalente Paul-Hubert Rimouski	Toutes Matières 2 ^e cycle	32 ans	Moyen	Programme Insertion Prof. Et Sociale
Ent-19	École Sec. Trois- Pistoles	Géographie Sec. I	7 ans	Moyen	
Ent-20	École sec. Langevin Rimouski	Français Sec. II	32 ans	Débutant	
Ent-21	Polyvalente Le Mistral Mont-Joli	Français Sec. I	23 ans	Débutant	

 NOTES

Chapitre 4

¹ «Les développements technologiques ont permis d'étendre de manière considérable les possibilités de traitement et de communication de l'information en termes de capacité, rapidité, convivialité, flexibilité, intégration, interaction multidirectionnelle, etc.» Basque, J. et Chomienne, M. 1995. «Ça bouge dans les écoles. L'école informatisée clés en mains.» *Le Bus*. vol.13, no.1. p.13. Fiche 3.

«Les technologies nouvelles ont le pouvoir de stimuler le développement des habiletés intellectuelles telles que la capacité de raisonner, de résoudre des problèmes, d'apprendre à apprendre et de créer.» Patenaude, P. 1999. «Les TIC en classe. La solution réseautée.» *Le Bus*. Vol.17, no.1. p. 24. Fiche 37.

² «L'apparition récente des SIP (sites d'information planétaire : terme français pour les sites World Wide Web ou WWW ou 3W) apporte encore plus de bouleversement car elle implique une nouvelle façon de représenter l'information. Elle délaisse la communication classique qui est fondamentalement linéaire pour lui substituer une représentation arborescente. [...] Les documents sur SIP augmentent et systématisent le phénomène. Les habiletés et les stratégies de lecture, c'est-à-dire savoir comprendre et naviguer dans l'information écrite, sont considérablement modifiées. Ne pas s'y adapter, c'est se priver d'un mode de communication efficace et actuel.» Arcouet, M. 1996. «Risque-t-on de devenir analphabète si on ne sait pas utiliser les NTIC?» *Vie pédagogique*. No.98.p.25. Fiche 1.

³ «Elles auront [les TIC], de toute évidence, un impact sur le fonctionnement de l'école. En effet, celle-ci est encore, pour l'instant, le lieu principal pour acquérir des connaissances et développer des habiletés. Avec la venue des TIC, ce rôle va se transformer puisque l'acquisition de connaissances pourra se faire de plus en plus à distance. Comment tirer profit de façon maximale des nouvelles technologies sans renier les exigences de la langue et de la culture? Comment assurer l'adaptation des milieux scolaires? Voilà un double défi incontournable, mais intéressant à relever.» AQPF. 1998. «L'impact des technologies de l'information et des communications sur l'apprentissage et l'utilisation du français.» *Québec Français*. no.108. p.53. Fiche 41.

⁴ «Les jeunes vivent et auront à vivre dans un environnement où les nouvelles technologies sont omniprésentes. L'école ne peut rester en marge.» Payeur, C.; Brunet, L. et Allaire, L. 1995. «Les nouvelles technologies à l'école. Il ne suffit pas d'être branchés.» *Nouvelles CEQ*. Vol.16, no.5. p.14. Fiche 49

⁵ «En effet, l'accès facile à l'information change le rapport au savoir de même que la relation avec l'enseignant et l'enseignante. Pourquoi apprendre quand on peut consulter? Une personne qui s'intéresse à un sujet peut aller chercher de l'information à tout moment.» Brossard, L. 1996. «L'élève, citoyen du village global; ou faire apprendre dans un monde d'information et de communication.» *Vie pédagogique*. No.98. p.15. Fiche 8.

⁶ «Un enseignant travaille avec un groupe d'élèves dans une classe d'histoire. La porte s'ouvre soudainement; trois élèves d'un autre groupe entrent, s'installent au clavier des ordinateurs au fond de sa classe. Personne ne sursaute, personne n'est surpris : ils viennent travailler. Leurs gestes sont décidés, assurés, la machine n'a d'autre choix que de répondre!

Il n'y a pas si longtemps. Cette même situation nous aurait fait paniquer : que de chemin parcouru de puis trois ans!» Desbiens, M.; Drouin, D.; Marmette, J. et Roussel, C. 1996. « Enseigner avec les NTIC ou comment une équipe peut s'engager sur la voie de l'école de demain.» *Vie pédagogique*. No.98. p.26. Fiche 27.

Le travail d'équipe nous a forcés à échanger des idées, à nous interroger, à chercher des solutions. Peu à peu, au fil de nos discussions, a germé l'idée que les NTIC devaient être utilisées pour ce qu'elles sont réellement : un outil. [...] Nous sentions que l'ordinateur ne serait plus une barrière entre les élèves et nous. Il nous restait à créer une situation réelle qui permettrait aux NTIC de prendre une place de choix dans l'apprentissage de l'élève. Nous cherchions donc un projet qui permettrait l'intégration des nouvelles technologies de l'information dans nos classes, dans le quotidien de notre enseignement. C'est ainsi que nous avons créé un projet interdisciplinaire.» Ibid. p.26. Fiche 27.

⁷ «L'implantation temporaire du logiciel-outil en classe a montré que l'ordinateur, seul, ne pouvait pas tout faire, qu'il n'allait pas de lui-même au-devant des besoins des élèves et que l'intervention d'un enseignant était nécessaire pour que les jeunes aillent vraiment y rechercher l'aide appropriée – du moins lors de la première utilisation. [...] Car bien que l'ordinateur soit devenu un formidable outil de travail et d'apprentissage, c'est toujours aux enseignants que reviennent les privilèges de transmettre à leurs élèves le goût d'écrire et d'éveiller en eux la compétence pour le faire.» Lefançois, P. 1998. «L'écriture et les TIC dans un contexte coopératif et interdisciplinaire.» *Le Bus*. Vol.16, no.1. p.18. Fiche 33.

«Tous s'accorderont pour dire que les enseignants et les enseignantes jouent un rôle déterminant à cet égard par le type de relation qu'ils établissent avec leurs élèves et par la richesse des milieux éducatifs qu'ils mettent en place.» David, R. 1996. «De quel monde parlons-nous ?» *Vie pédagogique*. no.98. p.19. Fiche 46.

⁸ «Depuis le début des années 1990, les changements vont en s'accéléralant dans notre société. L'évolution technologique en est en grande partie responsable. Autant nos modes de vie que nos modes de travail sont en train de se transformer. Notre façon d'enseigner, quant à elle, se modifie-t-elle au rythme des changements sociaux ? Permettez-moi d'en douter.» Archambault, Y. 1995. « Préparer l'école de demain!» *Le Bus*. Vol.13, no.1. p.26. Fiche 42.

⁹ «L'effet le plus évident de la mondialisation est la réorganisation du travail et des structures de production. Depuis quelques années, nous sommes témoins de mégatransactions entre des géants de l'industrie se traduisant par l'intégration ou par la fusion de leurs activités respectives. Les structures multinationales qui en découlent et les politiques de libre échange font en sorte que les entreprises sont de moins en moins contraintes par les politiques d'un pays, car elles peuvent, notamment, déplacer leur lieux de production sans craindre les barrières commerciales.» David, R. 1996. «De quel monde parlons-nous?» *Vie pédagogique*. no.98. p.16. Fiche 46.

¹⁰ «Cette situation est d'autant plus préoccupante que notre société a de plus en plus de difficulté à conserver les entreprises manufacturières telles celles du textile. Elles doivent donc s'orienter davantage vers les secteurs de haute technologie pour lesquels l'expertise du personnel et, par conséquent, la qualité du système d'éducation sont déterminantes.» David, R. 1996. «De quel monde parlons-nous?» *Vie pédagogique*, no.98, p.16. Fiche 46.

¹¹ «Mieux vaut considérer le monde tel qu'il est aujourd'hui et supposer, en s'appuyant sur ce qui s'est passé au cours des dernières années, qu'il va continuer de changer. Qui en effet aurait pu prédire il y a trois ans la place qu'occuperait Internet aujourd'hui? Une certitude demeure cependant : le monde change et il change vite. Et ce changement consiste en un accroissement des moyens d'information et de communication.» Brossard, L. 1996. «Que faut-il faire apprendre aux jeunes? Préparer les jeunes au changement dans une école en mouvement. Table ronde avec des spécialistes des NTIC.» *Vie pédagogique*, no.98, p.20. Fiche 9.

¹² «Les jeunes auront sans doute à faire face à des situations que nous ne pouvons même pas imaginer et, donc, à résoudre des problèmes inédits.» Brossard, L. 1996. «Que faut-il faire apprendre aux jeunes? Préparer les jeunes au changement dans une école en mouvement. Table ronde avec des spécialistes des NTIC.» *Vie pédagogique*, no.98, p.20. Fiche 9.

¹³ Fiches 12, 17 et 22.

¹⁴ Fiche 16.

¹⁵ Fiche 23.

¹⁶ Fiches 21 et 29.

¹⁷ Fiche 7.

¹⁸ Fiche 30.

¹⁹ «La description sur papier des objectifs de ce projet paraît prétentieuse : permettre à l'élève de faire des transferts d'habiletés, d'utiliser les connaissances acquises, de prendre des décisions, de s'organiser, de travailler en équipe et en coopération, d'être imaginatif et créatif, avec le support des nouvelles technologies de l'information et de communication, etc. Tout cela semble tiré d'un dépliant publicitaire ou d'un document du ministère de l'Éducation.

Mais lorsque les jeunes [...] nous racontent, dans leurs mots, le projet qu'ils ont réalisé cette année, il faut se rendre à l'évidence : ils ont réalisé tous ces objectifs.» Cliche, V. 1995. «Il existe des profs et des élèves heureux. On les trouve à l'école de Rochebelle.» *Le Bus*, vol.13, no.1, p.20. Fiche 22.

«À Oakville, en banlieue de Toronto, l'école primaire River Oaks est l'une des plus avancées au Canada sur le plan technologique. Elle constitue un utile point de référence pour les établissements du Québec qui enclenchent la révolution pédagogique commandée par l'introduction de l'ordinateur dans la démarche d'apprentissage de l'élève.» Doyon, M. 1997. «L'école de demain existe : nous l'avons visitée.» *Vie pédagogique*, no.104, p.40. Fiche 29.

²⁰ «Les rôles d'aide à la structuration du savoir et des apprentissages prennent le pas sur le rôle de dépositaire et de transmetteur principal des connaissances. Les compétences des enseignants et enseignantes dans un domaine semblent plus que jamais indispensables pour juger, critiquer et organiser les multiples enseignements qui deviennent accessibles aux élèves et pas nécessairement dans l'ordre choisi par le maître.» Provost, M. 1996. «Des réalisations d'ici, d'ailleurs... et de l'avenir. Des milieux québécois qui apprennent à changer.» *Vie pédagogique*. no.98. p.27. Fiche 50.

²¹ «De plus, il devient nécessaire de remettre en question ses valeurs, de repenser sa pédagogie et d'être inventif pour amener les élèves à se poser des questions, à se centrer sur les habiletés plus que sur les connaissances, à imaginer des situations d'apprentissage appropriées et à accepter d'avoir à faire face à l'imprévu. Enfin, il faut apprendre à utiliser les nouvelles technologies et à s'ouvrir à ce monde de l'information et de la communication.» Brossard, L. 1996. «Avant tout, un outil pour apprendre. Table ronde avec des enseignants et enseignantes.» *Vie pédagogique*. no.98. p.24. Fiche 10.

²² «Selon M. Rinaldi, le taux d'abandon scolaire se situerait entre 1 et 2 p.100. Il est donc pratiquement inexistant. [...] À leur sortie de l'école secondaire, les élèves qui poursuivent leurs études à l'université sont acceptés dans l'établissement de leur choix dans une proportion de 90 à 95 p.100.» Doyon, M. 1997. «Cinq écoles du Vermont à l'heure des TIC.» *Vie pédagogique*. no.104. p.41 et 42. Fiche 30.
«Même s'il peut paraître onéreux, ce contexte innovateur semble démontrer avant tout que l'apprentissage grâce aux nouvelles technologies peut être extrêmement stimulant s'il est accompagné d'une refonte de la pédagogie et d'une disponibilité suffisante de ressources pour les enseignants. Les élèves réussissent bien et développent des habiletés d'autonomie et de responsabilité qui ne sont pas mesurées par les instruments classiques.» Cantin, J. 1999. «L'école des Compagnons-de-Cartier. Une révolution pédagogique avant tout.» *Nouvelles CEQ*. vol.20. no.2.p.29. Fiche 17.
«[...] d'autant plus qu'avec l'ordinateur, les élèves ont une nette tendance à écrire beaucoup plus... Trois fois plus! Ils aiment écrire...» Provost, M. 1996. «Des réalisations d'ici, d'ailleurs... et de l'avenir. Des milieux québécois qui apprennent à changer.» *Vie pédagogique*. no.98.p.29. Fiche 50.

²³ «La majorité du personnel enseignant a été choisie surtout en fonction des deux critères suivants : l'adhésion au projet éducatif de l'école et l'ouverture à la technologie.» Doyon, M. 1997.«L'école de demain existe : nous l'avons visitée.» *Vie pédagogique*. no.104. p.40. Fiche 29.

«Un noyau de professeurs dynamiques, disposés à s'engager à fond, ont joué le rôle de leaders dans chaque milieu scolaire. [...] La direction a soutenu activement les équipes qui proposaient des projets d'innovation et de développement, tout en respectant les rythmes différents d'engagement et de progression. Les opposants et opposantes ont peu à peu quitté les écoles, notamment grâce à des mesures de départ assisté. Par la suite, pour le recrutement du nouveau personnel enseignant, le CSSD a resserré ses critères. On ne retient maintenant que les candidatures des personnes intéressées à s'engager dans cette orientation pédagogique particulière et dans une démarche de formation continue cohérente. Le contrat de travail, qui se renouvelle aux trois ans, stipule que les enseignants et les enseignantes s'engagent à se perfectionner dans un domaine précis, déterminé conjointement avec la direction de l'école, en fonction des

besoins alors perçus.» Doyon, M. 1997. «Cinq écoles du Vermont à l'heure des TIC.» *Vie pédagogique*. no.104. p.41. Fiche 30.

²⁴ «Il n'y a rien de magique dans l'intégration des TIC... Mais le jour où j'introduis en classe de la technologie (numériseur, caméra digitale, un ou quelques ordinateurs...), il me faut modifier mes stratégies d'enseignement.» Daneau, A. et Archambault, J. 1997. «Débat. Les nouvelles technologies changent-elles la façon d'enseigner?» *Nouvelles CEQ*. Vol.18, no.5. p.26. Fiche 24.

«Pour les jeunes et leur avenir, pour nous et notre avenir, nous ne pouvons passer à côté de ce renouveau pédagogique. Nous souhaitons être des acteurs dans les changements de l'école de demain et, pour la première fois, nous sentons que nous avons un allié puissant [les nouvelles technologies], un allié qui nous stimule, nous redonne le goût de rêver... à une école.» Desbiens, M.; Drouin, D.; Marmette, J. et Roussel, C. 1996. «Enseigner avec les NTIC ou comment une équipe peut s'engager sur la voie de l'école de demain.» *Vie pédagogique*. no.98. p.27. Fiche. 27.

²⁵ «Il s'adresse à des élèves particulièrement motivés par les nouvelles technologies, qui font déjà preuve d'une certaine autonomie dans leurs apprentissages ainsi que d'une bonne capacité à travailler en équipe et qui n'éprouvent pas de difficultés d'apprentissage importantes, bien que leur résultats scolaires ne comptent que pour une petite part dans la pondération des critères de sélection.» Brossard, L. 1998. «Protic : une pédagogie et un outil au service de l'apprentissage.» *Vie pédagogique*. no.109. p.9. Fiche 12.

«À la suite de l'admission de l'élève, les parents doivent assumer l'achat de l'ordinateur portable au coût d'environ 2600\$. Lors de la première année du projet, par exemple, les parents de [...] ont dû déboursier 3000\$. Le soutien financier par une institution financière n'était pas encore possible.» Cantin, J. 1999. L'école des Compagnons-de-Cartier. Une révolution pédagogique avant tout.» *Nouvelles CEQ*. vol.20, no.2. p.29. Fiche 17.

²⁶ «Notre expérience nous a permis de découvrir une piste sérieuse d'intégration des NTIC; nous croyons surtout que cette piste nous fait entrer dans l'école de demain et c'est pour nous une raison de croire dans l'éducation.» Desbiens, M.; Drouin, D.; Marmette, J. et Roussel, C. 1996. «Enseigner avec les NTIC ou comment une équipe peut s'engager sur la voie de l'école de demain.» *Vie pédagogique*. no.98. p.27. Fiche 27.

²⁷ «L'enseignante ou l'enseignant qui accepte d'utiliser les nouvelles technologies en salle de classe réalise qu'elle ou il n'est plus enchaîné à ses vieilles habitudes. Elle ou il se sent un peu plus libéré à chaque jour devenant conscient des possibilités et des nombreux avantages que procure ce nouvel outil d'apprentissage : l'ouverture sur le monde, la flexibilité dans l'orientation des travaux, la portée de la recherche n'en sont que quelques-uns. L'élève peut aller au-delà de la salle de classe et participer à des projets authentiques. Il existe de vrais destinataires et de véritables raisons de produire un travail.» Leclerc, M. 1999. «Internet, outil de recherche et de communication intégré au projet de classe.» *Le Bus*. vol.17, no.1. p.19. Fiche 48.

²⁸ «Il existe encore des professeurs enthousiastes et des élèves du secondaire heureux d'étudier.» Cliche, V. 1995. «Il existe des profs et des élèves heureux. On les trouve à l'école de Rochebelle.» *Le Bus*. vol.13, no.1.p.20. Fiche 22.

²⁹ «À cette époque, nous formions une petite équipe d'enseignants en quête d'une piste d'innovation pédagogique grâce à laquelle nous pourrions entrevoir ce que serait l'école de demain. Les cours magistraux, les exercices, notre rôle de « dispensateur » du savoir étaient de plus en plus insatisfaisants; les élèves décrochaient, et nous aussi. Nous sentions qu'il fallait redéfinir nos pratiques pédagogiques, placer le jeune au centre de son apprentissage et nous à ses côtés. Nous avons cherché des pistes de solution du côté des nouvelles technologies de l'information.» Desbiens, M.; Drouin, D.; Marmette, J. et Roussel, C. 1996. «Enseigner avec les NTIC ou comment une équipe peut s'engager sur la voie de l'école de demain.» *Vie pédagogique*. no.98. p.26. Fiche 27.

«On éprouve tous un jour ou l'autre le sentiment que ce sont les programmes qui commencent à nous posséder et que les encadrements nous étouffent. Nous rêvons de prendre notre espace professionnellement. En arrachant quelques secrets à l'informatique et à la création de modules d'activités intégrées, nous donnons vie à un nouveau processus et nous rendons accessible aux élèves un monde de découvertes où l'école peut devenir une véritable passion.» Leclerc, M. 1999. «Internet, outil de recherche et de communication intégré au projet de classe.» *Le Bus*. vol.17, no.1. p.20. Fiche 48.

³⁰ «Au dire de nos invités, l'ordinateur constitue une aide précieuse pour tout ce qui a trait à l'acquisition des habiletés de pensée parce qu'il permet presque à l'enseignant ou à l'enseignante de « voir » ce qui se passe dans la tête de l'élève et, donc, de mieux le ou la guider.» Brossard, L. 1996. «Avant tout un outil pour apprendre. Table ronde avec des enseignants et des enseignantes.» *Vie pédagogique*. no.98. p.22. Fiche 10.

³¹ «Or, les nouvelles technologies de l'information peuvent jouer ce rôle. D'abord, leur effet sur la motivation des élèves est connu. [...] Sur le plan social, les nouvelles technologies permettent l'échange de points de vue, le partage des compétences, le travail coopératif à distance. [...] Bref, les nouvelles technologies sont en mesure d'offrir une aide réelle à l'apprentissage en amplifiant nos capacités et en donnant des occasions d'interactions.» Brossard, L. 1996. «Que faut-il faire apprendre aux jeunes? Préparer les jeunes au changement dans une école en mouvement.» *Vie pédagogique*. no.98. p.21. Fiche 9.

³² Leclerc, M. 1999. «Internet, outil de recherche et de communication intégré au projet de classe.» *Le Bus*. vol.17, no.1, p.18. Fiche 48.

³³ «Les technologies nouvelles ont le pouvoir de stimuler le développement des habiletés intellectuelles telles que la capacité de raisonner, de résoudre des problèmes, d'apprendre à apprendre et de créer.» Patenaude, P. 1999. «Les TIC en classe. La solution réseautée.» *Le Bus*. Vol.17, no.1. p.24. Fiche 37.

³⁴ «Avec les NTIC, la considération d'informations sous plusieurs angles en augmente la valeur et elle contribue au développement de la flexibilité cognitive.» Tardif, J. 1996. «Les NTIC en classe. Attention à la «noyade cognitive». *Nouvelles CEQ*. vol.17, no.4. p.18. Fiche 51.

«Cette étude suggère qu'un contexte éducatif intégrant Internet peut aider les élèves à devenir des penseurs indépendants et critiques, habiles à rechercher, évaluer et organiser l'information et compétents pour présenter efficacement leurs nouvelles

connaissances et idées de façon attrayante.» David, R.; Landry, C. et Tardif, J. 1997. «Des scénarios pédagogiques pour une intégration des ressources d'Internet.» *Nouvelles CEQ*. vol.18, no.4. p.30. Fiche 26.

³⁵ «À l'unanimité, nos invités considèrent que l'ordinateur peut contribuer à accroître la créativité si on engage les élèves dans des projets dans lesquels ils auront à inventer un produit original.» Brossard, L. 1996. «Avant tout un outil pour apprendre. Table ronde avec des enseignants et des enseignantes.» *Vie pédagogique*. no.98. p.23. Fiche 10.

³⁶ «Nous pouvons également apprécier la «relation hypnotique» qui s'installe entre l'utilisateur et la machine (le son, l'image, l'animation, l'interactivité...), laquelle engendrerait une augmentation de la capacité d'attention et de concentration. Que de fois avons-nous été étonnés de voir un jeune «hyperactif» assis plus de 30 minutes sans se lever!» Bolduc, J. et Fauteux, M. 1996. «L'appropriation de la technologie informatique telle que vécue à l'intérieur d'une école spécialisée pour les élèves présentant des troubles graves d'apprentissage.» *Le Bus*. vol.14, no.1. p.32. Fiche 6. «Quant aux impacts plus affectifs, ils sont pour nous intimement reliés à nos propos précédents. Si l'ordinateur peut agir comme un miroir vis-à-vis des apprentissages, il peut aussi provoquer des changements au niveau des attitudes et de la conduite. À maintes reprises, nous avons pu constater chez plusieurs de nos élèves des éléments plus que positifs.» Ibid. p.32. Fiche 6.

³⁷ « Les différents programmes d'études incitent les enseignants à trouver des finalités réelles à l'apprentissage. [...] Certains de ces projets prennent la forme de journaux scolaires, de présentations de projets de classe à travers le site de l'école, de publications de dessins, de cyberbavardage (chat) entre les élèves d'écoles différentes ou encore de correspondances outre-mer entre les élèves d'un même niveau.» Cantin, J. 1999. «Le Web, lieu public où l'on est de moins en moins anonymes...» *Nouvelles CEQ*. vol.20, no.1. p.38. Fiche 15.

³⁸ «L'ordinateur peut permettre d'apprendre plus et mieux que ce qui est prévu dans les programmes d'études certes, mais pas dans n'importe quel contexte. Il faut en effet créer des conditions favorables, c'est-à-dire établir un climat de confiance, rendre l'ordinateur accessible à tous les élèves, mettre ces derniers en situation de communiquer et de résoudre des problèmes, leur proposer des projets ouverts et faire appel à leur créativité.» Brossard, L. 1996. «Avant tout un outil pour apprendre. Table ronde avec des enseignants et des enseignantes.» *Vie pédagogique*. no.98. p.23. Fiche 10.

³⁹ «La problématique incontournable qui est actuellement à la porte de l'école touche l'intégration judicieuse des NTIC dans le développement des compétences et dans la construction des connaissances. Dans ce sens, il importe d'accorder une attention spéciale aux conditions pédagogiques qui devraient encadrer l'intégration des NTIC en classe.» Tardif, J. 1996. «Les NTIC en classe. Attention à la «noyade cognitive.» *Nouvelles CEQ*. vol.17, no.4. p.18. Fiche 51.

⁴⁰ « Rassurez-vous, il n'est nullement question de la disparition de l'école [...] Il n'est pas question non plus de jeunes à la maison naviguant toute la journée sur les autoroutes de l'information, ni d'élèves munis de leur ordinateur portatif, de leur

téléphone ou de leur modem en classe. Ces scénarios pour revue futuriste n'ont même pas été évoqués par nos invités, peut-être parce qu'ils sont tous bien ancrés dans le monde de l'éducation et qu'ils connaissent l'importance de l'école comme milieu de vie pour les jeunes.» Brossard, L. 1996. «Que faut-il faire apprendre aux jeunes? Préparer les jeunes au changement dans une école en mouvement.» *Vie pédagogique*. no.98. p.20, Fiche 9.

⁴¹ «Si le développement des infrastructures de transport a permis d'amorcer ce mouvement [de mondialisation], l'ampleur que nous connaissons actuellement peut être attribuée, dans une large mesure, aux possibilités offertes par les NTIC.» David, R. 1996. «De quel monde parlons-nous?» *Vie pédagogique*. no.98.p.16. Fiche 46.

⁴² «L'interdépendance des pays est évidente et les communications grandement facilitées rendent le monde entier au niveau d'un tout petit village et à la dimension d'un tout petit écran. Les nations se côtoient, échangent, partagent et apprennent à se découvrir. C'est ça notre monde moderne !» Leclerc, M. 1999. «Internet, outil de recherche et de communication intégré au projet de classe.» *Le Bus*. vol.17, no.1. p.20. Fiche 48.

⁴³ «Les nouvelles technologies de l'information et des communications sont présentes dans l'ensemble des activités humaines. Elles deviennent une science intégratrice, car elles amènent de nouvelles façons de représenter et de traiter l'information dans l'ensemble des disciplines. Elles jouent maintenant le même rôle qu'ont joué les mathématiques au cours des derniers siècles. » Arcouet, M.; Chouinard, J. et Payette, R. 1995. «Les NTIC à l'école ; une nouvelle culture.» *Le Bus*. vol.13, no.1. p.22. Fiche 43.

«À titre indicatif, rappelons l'achat de Lotus par IBM au printemps dernier pour quelques milliards de dollars. [...] L'importance de cette transaction suggère, si les prédictions d'IBM sont exactes, que ces outils joueront un rôle clé dans le développement économique des sociétés. Il y a tout lieu de croire que les habiletés requises pour en maximiser l'utilisation feront également partie de cet enjeu.» David, R. 1996. «De quel monde parlons-nous ?» *Vie pédagogique*. no.98. p.16. Fiche 46.

⁴⁴ «Considéré comme une utopie il y a 30 ans, le village global est devenu une réalité. Les événements mondiaux se déroulent dans notre salon; on peut converser avec une personne, où qu'elle soit dans le monde; la porte des grands musées et des grandes bibliothèques est ouverte à qui est branché sur Internet. La circulation des biens et des personnes, l'omniprésence des nouvelles technologies, l'influence des médias de masse créent un monde bien différent de celui dans lequel nous avons vécu jusqu'à maintenant.» Brossard, L. 1996. «L'élève, citoyen du village global ou faire apprendre dans un monde d'information et de communication.» *Vie pédagogique*. no.98. p.15. Fiche 8.

«D'aucuns affirment que l'école est dépassée, puisqu'elle est conçue à l'image de l'ère industrielle alors que les grandes lignes d'une nouvelle société se profilent clairement à l'horizon.» Archambault, Y. 1995. «Préparer l'école de demain!» *Le Bus*. vol.13, no.1. p.26. Fiche 42.

«Le village global dont parlait Marshall McLuhan est maintenant une réalité. Nous sommes en train de vivre un «bond quantique» qui nous mène de la société industrielle à la société de l'information.» AQPF. 1998. «L'impact des technologies de

l'information et des communications sur l'apprentissage et l'utilisation du français.»
Québec Français. no.108. p.58. Fiche 41.

⁴⁵ «Ne pas savoir utiliser les NTIC, c'est se couper des méthodes modernes, efficaces et différentes de communiquer. Dans notre monde occidental, c'est être illettré.»
 Arcouet, M. 1996. «Risque-t-on de devenir analphabète si on ne sait pas utiliser les NTIC?» *Vie pédagogique*. no.98. p.24. Fiche 1.
 «L'économie pousse au changement. La concurrence place les entreprises devant la nécessité d'innover et de créer toujours davantage. L'avenir appartient à celles qui ont compris, entre autres facteurs, les mérites d'une main-d'œuvre bien formée, capable de réfléchir sur son action, de résoudre des problèmes et d'émettre des jugements critiques. De plus, la maîtrise des environnements et des outils informatiques et technologiques est vue désormais comme une compétence incontournable.»
 Archambault, Y. 1995. «Préparer l'école de demain!» *Le Bus*. vol.13, no.1.p.26. Fiche 42
 «La crainte d'un certain analphabétisme technologique des élèves paraît justifiée si l'on se fie à la faible proportion d'entre eux qui ont l'occasion d'utiliser l'ordinateur à l'école.» Ibid. p.29. Fiche 42.

⁴⁶ «Les NTIC amènent des changements culturels fondamentaux. Les informations n'ont plus de frontières. Elles sont immédiatement accessibles par un nombre considérable de personnes. La quantité d'informations disponibles est incommensurable.» Arcouet, M.; Chouinard, J. et Payette, R. 1995. «Les NTIC à l'école : une nouvelle culture.» *Le Bus*. vol.13, no.1. p.22. Fiche 43.
 «La culture de notre monde n'est plus uniquement littéraire et artistique, elle est aussi technologique et scientifique. Les NTIC sont la rencontre des deux aspects. Les refuser, c'est être illettré, analphabète, ne pas s'intégrer au monde actuel.» Arcouet, M. 1996. «Risque-t-on de devenir analphabète si on ne sait pas utiliser les NTIC?» *Vie pédagogique*. no.98. p.26. Fiche 1.
 «Cette croissance extrêmement rapide des ressources indique que la possibilité offerte aux usagers et usagères d'Internet de devenir diffuseurs d'information répond à un besoin et constitue, de toute évidence, une véritable richesse. [...] Il est permis de croire que cette technologie aura un effet important dans le domaine de l'information puisqu'une partie du pouvoir est remise entre les mains des simples citoyens. [...] Pour l'école, les implications de ce nouveau média [sic] sont multiples. D'une part, les élèves n'échappent pas à l'engouement pour la diffusion d'information. [...] D'autre part, compte tenu de la multiplicité des sources d'information, les élèves doivent développer des habiletés pour rechercher et organiser cette information. Si la tendance se maintient, pour utiliser une expression chère aux médias, les jeunes baigneront de plus en plus dans cette culture.» David, R. 1996. «De quel monde parlons-nous ?» *Vie pédagogique*. no.98. p.18. Fiche 46.

⁴⁷ «Au modèle traditionnel caractérisé par des cours magistraux, une passivité de l'élève et le travail individuel, on substitue une approche basée sur l'exploration, un rôle actif de l'élève et l'apprentissage coopératif. On a pu constater également que l'enseignement disciplinaire a cédé le pas à l'intégration des matières et à la méthode des projets. [...] C'est la perspective «taylorienne» même de l'éducation qu'il nous faut réviser : matières à enseigner découpées en secteurs disjoints, transmission des connaissances selon un rythme séquentiel et programmes limités dans le temps.»

Archambault, Y. 1995. «Préparer l'école de demain!» *Le Bus*. vol.13, no.1. p.28. Fiche 42.

⁴⁸ «L'appropriation des NTIC par nos jeunes devient donc un enjeu de société. Leur présence à l'école est absolument incontournable. [...] Il est nécessaire de faire en sorte que l'informatique à l'école soit à cette image au-delà du simple moyen d'enseignement, elle doit devenir un outil de travail et d'apprentissage global. [...] Il faut responsabiliser les intervenants et leur donner la possibilité de faire des choses différentes ou de façons différentes : choix des objets d'interventions, choix des outils (machines, logiciels, documents pédagogiques), choix des priorités. Il faut éviter les solutions uniques.» Arcouet, M.; Chouinard, J. et Payette, R. 1995. «Les NTIC à l'école : une nouvelle culture.» *Le Bus*. vol.13, no.1. p.22. Fiche 43.

«Dans notre société de l'information, l'éducation prend également un sens nouveau au plan des objectifs de formation. Il devient évident que l'école doit assurer désormais le développement des compétences liées à la maîtrise des outils informatiques.»

Archambault, Y. 1995. «Préparer l'école de demain!» *Le Bus*. vol.13, no.1.p.29. Fiche 42.

⁴⁹ «Il [l'enseignant] lui faudra en effet réviser sa façon de faire apprendre les élèves, changer sa culture de communication et s'ouvrir sur le monde extérieur, se donner une vision ainsi que des valeurs et les respecter, mettre en place des structures et une gestion qui favorisent le changement.» Brossard, L. 1996. «Que faut-il faire apprendre aux jeunes? Préparer les jeunes au changement dans une école en mouvement.» *Vie pédagogique*. no.98. p.21. Fiche 9.

⁵⁰ «Ce projet énonce clairement la visée éducative de notre mission, ainsi que le double défi qui est le nôtre, celui d'améliorer la qualité des apprentissages et d'augmenter la persévérance scolaire. À la suite de M. le président, je le répète : nous avons le devoir, face à la société, de réussir notre mission étant donné que c'est notre avenir économique social et culturel à tous qui se joue.» Archambault, Y. 1995. «Préparer l'école de demain!» *Le Bus*. vol.13, no.1. p.26. Fiche 42.

«On sait que les habiletés à utiliser ces nouvelles technologies dépassent les simples capacités de comprendre un texte, il faut en plus comprendre les actions à accomplir, être en mesure de porter un jugement, de prendre des décisions et faire des actions. [...] Si à ces difficultés s'ajoutent des problèmes de compréhension et d'utilisation de la technologie, le chômeur en recherche d'emploi ne parviendra jamais à se sortir de son état.» Arcouet, M. 1996. «Risque-t-on de devenir analphabète si on ne sait pas utiliser les NTIC?» *Vie pédagogique*. no.98. p.25. Fiche 1.

⁵¹ Pour ce qui est de la question des ressources matérielles et financières, voir entre autres les fiches d'analyse 18, 20, 25, et 49.

⁵² «En même temps qu'il annonce son projet d'introduire massivement les nouvelles technologies dans les écoles, il [le gouvernement du Québec] soumet ces dernières, et ce depuis 1993, à des coupures majeures qui empêchent l'augmentation du parc informatique, mais également qui rendent plus difficile son entretien et sa mise à niveau.» Payeur, C.; Brunet, L. et Allaire, L. 1995. «Les nouvelles technologies à l'école. Il ne suffit pas d'être branchés.» *Nouvelles CEQ*. vol.16, no.5. p.12. Fiche 49.

⁵³ Voir à ce sujet les fiches 16, 17, 22, 26, 33, 37 et 48.

⁶⁷ Fiche 50b

⁶⁸ Fiche 42i.

⁶⁹ Fiche 43g

⁷⁰ Fiche 44g

⁷¹ Fiche 41f

⁷² Fiche 44g

⁷³ Voir dans l'analyse des entrevues les fiches 42m, 44l, 49f et 50j.

Chapitre 5

⁷⁴ «Pour moi, c'est un outil très important et qu'on ne pourra pas laisser ça de côté. Ça va rester, ça va être utilisé de plus en plus mais ce n'est qu'un outil de plus, ça ne viendra pas comme ce qu'on entend dire, qu'il n'y aura plus de profs, que ce ne sera que des ordinateurs. Il y a une médiation qui se fera quelque part par le biais du prof, ce que tu ne pourras pas avoir de la machine et tout.» (ENT-01, annexe II, p.33)
 «Pour moi, c'est un moyen technique d'enseignement, c'est comme ça que je vois ça. C'est un outil d'apprentissage pour les enfants, c'est un moyen actuel, il faut que les enfants apprennent à s'en servir, ils vont avoir à travailler avec ça au secondaire, puis au collégial et à l'université, il faut qu'ils suivent, pour ne pas se retrouver avec un trou dans leur formation et qu'ils suivent aussi l'évolution de la technologie, c'est important. C'est un moyen, ça ne remplace pas le prof.» (ENT-02, annexe II, p.41)
 «Je vois ça comme un outil qui peut aider le professeur, puis aussi qui permet d'être en lien avec les élèves, dans le sens qu'aujourd'hui, ça fait partie de leur vie; ils naissent puis ils ont un ordinateur dans les mains. Pratiquement donc, ça permet de rester connecté avec ce qu'ils vivent. Je ne pense pas que c'est un remplacement complet, c'est un outil que je vois.» (ENT-05, annexe II, p.72)
 «C'est l'ordinateur, l'utilisation d'Internet, des logiciels, on utilise ça facilement. C'est un moyen, une aide, un plus que je peux aller chercher pour mon enseignement.» (ENT-21, annexe II, p.215)

⁷⁵ «L'autre année, on avait eu une feuille qui devait peut-être venir du ministère qui disait qu'un enfant de première année devait maîtriser la souris, deuxième année puis tout ça [...] On était réuni parce que comme en début d'année, au mois d'août, on a des plans d'action dans toute sorte de matières, et ça faisait partie, parce qu'on savait qu'au secondaire, ce serait très précis. [...] Puis c'est pour ça que je parle souvent du secondaire, ils vont rentrer au Paul-Hubert, il y en a qui vont suivre des cours d'informatique qui sont très intéressés mais ça prend une base, et on s'attend à ce qu'elle soit donnée ici. Ils aimeraient bien qu'au primaire, on commence un peu, pour quand ils arrivent au secondaire que ce soit pas totalement inconnu. On a quand même une certaine structure mais pas très rigide encore, comme le nombre d'heures de français que je suis obligée de faire dans ma semaine. (ENT-06, annexe II, p.85)

⁷⁶ «Mais j'aimerais bien que dans la réforme on tienne plus compte du côté humain, c'est ça qui manque, le côté humain. Moi vois-tu, j'ai beaucoup plus de résultats avec les élèves quand je fais attention aux relations humaines, puis ils aiment mieux ça je pense, ils veulent être rassurés, ils sont comme nous autres; ça fait qu'on devrait mettre plus d'efforts là-dedans plutôt que dans des machines. (ENT-20, annexe II, p. 214)

⁷⁷ Voir entrevue ENT-14, annexe II, p.164

⁷⁸ Voir entrevue ENT-13, annexe II, p.153

⁷⁹ Voir entrevue ENT-03, annexe II, p.51

⁸⁰ «Sauf qu'au niveau de la matière en géographie, c'est plus évident que tu vas rencontrer tes objectifs. En géographie, on est en exploration, c'est du visuel beaucoup ; alors qu'en histoire on en est vraiment au niveau des concepts, au niveau de la préparation, ça demanderait trop de préparation, c'est vraiment de découper des concepts, ce n'est pas la même affaire. Les technologies, ça peut s'appliquer à certaines matières mais pas à toutes. En histoire, ça pouvait être très plaisant au niveau pratique, des auto-évaluations, c'est bon pour ceux qui sont un peu «insécures» par rapport à ce qu'ils savent, c'est assez sommaire, la recherche.» (ENT-16, annexe II, p.184)

⁸¹ Voir entrevue ENT-02, annexe II, p. 41et ENT-08, p.100

⁸² «C'est souvent en informatique qu'ils l'ont mais pour des cours, bien tu sais, nous autres, nous n'y allons pas souvent. [...] Je ne sais bien pas, on réussit rarement à l'avoir. Tu ne peux pas dire : «Moi, je planifie ça dans trois semaines à peu près». Bien tu le réserves, c'est sûr que s'il est disponible, c'est sûr qu'on va l'avoir mais ça dépend; mais il me semble qu'il y en a juste un! Non, non! Il y en a juste un, il y a quelqu'un d'autre qui m'a dit qu'il était dans la même situation.» (ENT-12, annexe II, p.146)

«Et là on va les faire travailler dans la classe ou en laboratoire, dépendant de ce qu'on peut faire et de la liberté qu'on a d'y aller. Parce qu'on est 2 400 [élèves] à l'école et il y a deux laboratoires. Nous les profs, on se rend compte aussi que la veille de Noël c'est plein de monde qui ont pris les laboratoires.» (ENT-14, annexe II, p.164)

⁸³ «Il faut que tu ailles vérifier les machines quand tu y vas, il n'y a personne de responsable des laboratoires. Il faut que tu ailles les réserver. Après ça, il y a 30, 31 ou 32 appareils, puis tu as des classes de 34, ça c'est une contrainte. C'est fatigant en plus si tu ne vas pas vérifier le matin ou le midi pour être sûr qu'ils n'ont rien rentré d'autre. Des fois, ils ont rentré des jeux ou des choses surprenantes, ça fait beaucoup de choses qui ne font pas nécessairement partie de ta tâche mais que c'est pas la tâche de personne, ça c'est fatigant.» (ENT-13, annexe II, p.154)

⁸⁴ «Je sais qu'il y a des choses mais de là à dire que je suis au courant, pas vraiment. Je me suis plus intéressé à ce que je peux avoir moi pour travailler.» (ENT-01, annexe II, p.35)

«Les politiques, je ne savais pas que ça existait.» (ENT-09, annexe II, p.112)

«Je ne pourrais pas te dire exactement. Je sais que c'est en développement pour aller acheter des ordinateurs, pour s'équiper, je sais que c'est favorisé, mais pour te dire la loi comme telle qu'est-ce que c'est... » (ENT-15, annexe II, p.178)

«Je ne suis pas très au fait du ministère, je ne suis pas très au fait des politiques de la commission scolaire non plus, les politiques locales. De temps en temps, on a une réunion.» (ENT-19, annexe II, p.204)

⁸⁵ «Je reçois toujours plein de choses du ministère, je lis InfoBourg. Peut-être que je suis une des seules à l'école qui sait que ça existe; je lis ça constamment, les outils qui sont possibles, les projets possibles, l'argent qu'on peut demander [...]» (ENT-14, annexe II, p.170)

⁸⁶ «C'est uniquement la dépense, la différence s'est fait uniquement à partir du moment où tu as quelqu'un de la commission scolaire qui y croit. Ici on a eu la malchance de n'avoir personne à la commission scolaire qui était convaincu. Ils ont tous des grands titres, mais il n'ont jamais agit. Ah, on va faire telle affaire! Mais dans les faits, ils ne l'ont jamais fait, ça s'est jamais traduit concrètement, et je suis prêt à débattre le contraire. Il se fait des affaires, mais c'est toujours individuel.» (ENT- 10, annexe II, p.124)

⁸⁷ «Oui, la politique, je ne sais pas si je l'ai ici, on décide ça ensemble. La direction propose à partir des ressources matérielles. Mais il reste que je ne sais pas si une école pourrait décider d'investir moins. Ici, ils ont tenu à avoir un laboratoire. » (ENT-02, annexe II, p.44)

⁸⁸ «Bien, comme je disais tantôt, c'est l'apprentissage individualisé ; ils fonctionnent [les élèves] par eux-mêmes, seuls à l'intérieur de ça, en pratiquant leur examen.» (ENT-16, annexe II, p.187)

⁸⁹ «Non, il y a peut-être des méthodes d'enseignement qui favorisent ça plus que d'autres mais moi présentement, moi je fais de l'enseignement coopératif.» (ENT-04, annexe II, p.68)

⁹⁰ «L'avantage de l'ordinateur, c'est de pouvoir mettre en place des projets. C'est un gros avantage, c'est aussi de faire des recherches plus poussées, plus stimulantes pour les enfants, c'est le plus si tu veux, c'est un plus comparativement à la bibliothèque. Pour la pédagogie, ça influence, ça favorise, je devrais dire ; la pédagogie par projets c'est vrai, le coopératif oui, mais plus la pédagogie par projet.» (ENT-02, annexe II, p.46)

⁹¹ «Comme les nouveaux programmes, je travaille à l'implantation des nouveaux programmes, justement, il va falloir préconiser beaucoup la pédagogie par projets, pour pouvoir réorganiser, systématiser plus notre enseignement. C'est bien évident que l'ordinateur va être un plus pour nous aider à répondre aux besoins parce qu'on fonctionne en terme de compétence; pour rendre quelqu'un compétent, il faut qu'il mette la main à la pâte, le jeune s'investit beaucoup plus que de s'installer là pour écouter l'enseignante.» (ENT-02, annexe II, p.46)

⁹² «On va trop vite, je vois arriver la réforme et ça me fait peur. Regarde, de ce temps-là, tout le monde parle de réforme, même les médias, tout ce qui se développe trop vite... [...] Regarde moi, j'ai déjà enseigné toutes les matières. Il faudrait que je me familiarise avec plusieurs programmes, il faudrait que je les connaisse ces programmes-là. Ça fait qu'avec la réforme, il va falloir que je change tout. Heureusement pour moi, je m'en vais, je vais être à la retraite bientôt. Mais je pense aux autres là, ils faut qu'ils s'adaptent, ils n'ont pas le choix. Prends juste l'évaluation, comment on va changer ça. Présentement, qu'est-ce qu'on est forcés d'évaluer? C'est les connaissances, alors que le nouveau programme nous amène à développer des compétences.» (ENT-20, annexe II, p.213)

⁹³ «Comme là présentement pour se donner bonne figure, ils refont tous les programmes, on sait que ça va être un fiasco mais ça, c'est pas important pour eux autres. Tu sais ce que je veux dire, eux autres, ils ont fait leur job ; ils font encore les mêmes erreurs qu'ils faisaient avant, il n'y a pas de coordination au niveau du ministère. Un exemple assez précis, les gens qui font les programmes ne parlent pas avec les gens qui font l'évaluation, c'est complètement cloisonné, c'est un exemple que je te donne. Quand on me dit : «Est-ce que le ministère a des politiques?» Il n'y a jamais eu de politique sur rien... C'est bien sur ce qui paraît à la télévision, mais sur le terrain-là, la politique elle vaut bien ce qu'on veut en faire. Je pense que la politique devrait plutôt commencer au niveau de la commission scolaire qui fait des pressions pour avoir des choses. Mais quand ils ne le font pas...» (ENT-10, annexe II, p. 127)

⁹⁴ «Si tu as quelque chose à me proposer qui est plus rapide que ça. Pour moi ce que je me dis, pour les gens comme moi qui sont des personnes d'organisation, comment ça se fait qu'on perd tant de temps là-dessus? Moi taponner sur un ordinateur à écrire une lettre, je le fais. Mais mon dieu, que je trouve que je perds du temps! Et là j'utilise mon intelligence à faire quelque chose comme laver la vaisselle, c'est aussi grave que ça! C'est pour ça que je me dis que ça me prendrait un outil plus performant que ça, parce que moi, je fonctionne comme ça.» (ENT-11, annexe II, p.139)

⁹⁵ «Je pense qu'il faudrait qu'ils m'enlèvent 75% de mon enseignement, pour avoir les cours en informatique, pour être capable de préparer des choses comme ça, ce n'est pas très réaliste. [...] Non, pas après avoir préparé mes cours, donné mes cours, préparé des examens, corrigé des examens, assisté à des réunions le soir, la discipline que tu as à faire, corriger des travaux supplémentaires, des rencontres avec les autres enseignants, il faut relaxer un peu, non! Non! J'ai besoin de ma vie privée, je ne veux pas être 24 heures sur 24 là-dedans, pas question!» (PT-01, annexe II, p.17)

⁹⁶ «Plus ça va, pire c'est! Ça n'a pas de bons sens! Tu sais, on n'a pas juste nos cours à donner, on a d'autres affaires à faire, puis il faut être présent à telle journée, à telle place, tu es tuteur d'élèves. Avant ça, si on avait une période de tutorat, on avait 15 élèves, maintenant on est rendu à 22. [...] Oui, les profs qui ont demandé deux périodes de tutorats, ils ont 44 élèves, si tu as 40 problèmes là-dedans, tu ne peux pas faire ta job comme il faut. Ce n'est pas juste parce que ça te restreint dans le temps mais dans notre efficacité aussi. Si tu n'as pas le temps physique de faire quelque chose, bien tu es moins efficace que si tu avais du temps en masse devant toi.» (ENT-09, annexe II, p.117)

⁹⁷ «Ça me prendrait du temps! Avec la réforme, avec un groupe jumelé, première et deuxième, pas d'autonomie, mon temps que je passe en classe, je le passe 100% avec eux autres, il faut que je sois là tout le temps, il faut que je sois toujours présente, il faut préparer de nouveaux cours, trouver des façons de leurs aider, leur trouver une méthodologie de travail aussi. Ça me prendrait du temps moi pour explorer des choses et de les amener à... parce qu'on ne peut pas s'en aller là avec pas d'idées en arrière de la tête et qu'on fouille, non: il faut, pour nous autres, savoir où on veut les amener, il faut les guider. Ça me prendrait du temps pour me permettre d'aller voir ça, on a de la misère entre nous autres pour se trouver du temps pour travailler les projets communs.» (ENT-08, annexe II, p.105)

⁹⁸ «C'est dérangent parce que là il faut que tu trouves ce que tu vas faire avec tes élèves à la place, tu les ramènes, t'as dérangé les locaux parce que tu t'es déplacé deux fois, il faut que tu les ramènes en classe, puis tu les fait travailler sur une autre partie. C'est sûr qu'il faut des à côtés, tu penses vite, c'est sûr que ça peut être épeurant, ça peut faire peur ça, mais ça n'arrive pas tous les jours, ça peut arriver une fois, si t'es pas chanceux une journée, mais ça n'arrive pas tout le temps.» (ENT-13, annexe II, p.163)

⁹⁹ «Il n'y en a pas beaucoup, un peu. Puis ce qu'on fait uniquement, c'est la formation de base. Ici ce qu'il va se dire, c'est on va offrir, c'est quelqu'un qui va donner un petit bout sur Word, qui va donner deux heures, trois heures en trois ou quatre semaines, une heure après l'école, comment se servir de Word, puis un autre deux ou trois heures sur comment chercher sur Internet. Si toi t'as dépassé ce stade-là, t'es familier avec Word, c'est pour les autres. Pour des gens qui sont plus avancés, il n'y a rien de fait de formel. C'est pas de la formation, c'est moi qui va aller poser des questions, c'est le principe de dire : «Il faudrait habiliter tout le monde à pouvoir fonctionner». [...] Le but est de mettre tout le monde à niveau, mais si toi tu as dépassé la base, présentement il n'y a rien.» (ENT-01, annexe II, p.39)

¹⁰⁰ «L'information je ne peux pas vous dire, je n'en ai pas entendu parler. Pour les logiciens, une [enseignante] en entend parler et elle en parle à l'autre, c'est plutôt du bouche à oreilles. Ils l'ont acheté pour la maison, c'est intéressant puis ils nous en parlent, c'est plutôt du bouche à oreilles.» (ENT-08, annexe II, p.107)

¹⁰¹ «J'ai eu cette adresse par ma stagiaire. À chaque semaine, ce prof-là modifie son site et les jeunes vont chercher sur ce site des informations qu'ils ont vu, le prof leur fait découvrir plein de choses, par le moyen de l'informatique, je n'ai pas les compétences de faire ça mais c'est «trippant». [...] Il a bâti son site, il met beaucoup d'heures par semaine, il «scanne» des photos des élèves, il met des photos d'élèves, il place sa matière en même temps, tu cliques sur une photo de monarque et toute la recherche défile sur l'écran, il met des adresses aux jeunes pour continuer la recherche, tu cliques et tu te retrouves sur un autre site, c'est le «fun». J'ai même essayé d'envoyer mes élèves visiter le site, mais l'Internet ne fonctionnait pas cette journée-là et je n'ai pas pu y retourner avec eux autres.» (PT-01, annexe II, p.16)
«Celui que j'ai par exemple, c'est un enseignant qui a fait ça dans son sous-sol. J'ai été en congrès au début de l'année, je l'ai rencontré là, c'est un enseignant en informatique qui complète sa tâche en géo, il a monté pendant ses loisirs, il a passé des milliers d'heures pour trouver des photos, des choses, il est rendu à la deuxième version, ça fait le tour du programme, c'est agréable.» (ENT-19, annexe II, p.204)

¹⁰² «C'est le temps, on en a pas, aussitôt que tu as dix minutes et qu'ils s'aperçoivent que tu es libre, ils te mettent d'autres choses, puis ils nous disent qu'on travaille pas les profs! Que c'est le «fun» être profs, on a deux mois de congé par année!» (ENT-09, annexe II, p.117)

«Le temps encore. Définitivement ! Pour l'information, si je cherchais vraiment, je pourrais trouver sûrement, mais le temps manque.» (ENT-15, annexe II, p.182)

¹⁰³ «L'espace, comme tu vois, une classe ce n'est pas plus grand que ça. Imagine-toi 25 pupitres ici! C'est les lieux physiques, nos classes sont pas adaptées à nos méthodes d'enseignement.» (ENT-02, annexe II, p.49)

¹⁰⁴ «C'est l'argent! [...] Parce que tout ça coûte cher et tout ça se démode vite. Il y a la vitesse, la rapidité avec laquelle ça change. Je pense aux écoles. Quand on est arrivés nous autres, on était équipés en McIntosh, puis là je les regardais cette année, ils jetaient tout ça dans des convoyeurs. Tu voyais passer les ordinateurs, as-tu pensé à ce que ça a coûté?» (PT-02, annexe II, p.30)

¹⁰⁵ «Bien, il va falloir qu'il y ait des personnes qui soient responsables de faire ça. Il va falloir qu'il y ait quelqu'un comme ils ont en sciences, un appariteur qui gère le matériel. Il va falloir qu'il y ait quelqu'un qui soit responsable du matériel. Ils n'auront pas le choix parce qu'à chaque année, on n'est obligé d'aller déranger des profs en informatique pour se déprendre parce qu'un moment donné, il y a des choses qui ne marchent pas, c'est pas eux autres aussi, ils ont des choses à faire.» (ENT-13, annexe II, p.163)

¹⁰⁶ «La formation je pense, l'intérêt de la direction, de nous autres les profs aussi. Est-ce que l'intérêt est là dans l'école, la commission scolaire, pour qu'on les atteigne les nouvelles technologies? Bien qu'ils nous donnent les moyens! Ou que c'est à nous autres de chialer pour aller les chercher? Est-ce qu'ils peuvent nous la donner cette formation? Est-ce qu'on a les moyens de nous la donner? Puis quand ils nous l'auront donné et qu'on aura été formés, est-ce qu'on aura les outils? Est-ce qu'on va l'avoir nous autres, ou on va faire la formation pour la formation? Si on n'est pas capables de l'utiliser, si on a pas le matériel, si on n'a rien...» (ENT-12, annexe II, p.152)

«C'est tout l'ensemble, moi je ne panique pas dans ça mais je me dis toujours qu'un jeune enseignant qui arrive avec la grosse tâche qu'il a, le nombre d'élèves et aussi le nombre d'enfants en difficulté d'apprentissage et de comportement de plus en plus nombreux dans nos classes, on ne fera pas de miracles. S'il faut toujours faire attention pour que quelqu'un ne brise pas quelque chose, on n'a pas le temps, il n'y a personne qui est capable de me faire croire qu'avec 34, 35 élèves, on est capable d'être des profs qui vont imaginer toute sorte d'activités intéressantes. Il faut savoir ce qu'on veut faire, les objectifs, les compétences et les mesurer, autrement les enfants ne sont pas bêtes, ils nous disent : «Pourquoi on fait pas ça le vendredi après-midi à la dernière période en laboratoire?» Ils me demandent ça une ou deux fois, la troisième fois c'est fini ; le laboratoire, ce n'est pas un congé. La preuve est là, un prof après trois périodes devient épuisé, je deviens épuisée moi.» (ENT-14, annexe II, p.174)