

Remerciements

Effectuer un mémoire est tout sauf une tâche individuelle. En effet, de nombreuses personnes se sont personnellement impliquées dans l'élaboration de cette recherche. Pour cette raison, je souhaite remercier de tout cœur:

- Madame Catherine Cusin pour sa patience, ses nombreux conseils et son suivi exemplaire durant la totalité de l'accomplissement de ce document
- Monsieur Serge Rappaz ainsi que Monsieur Christian Mudry pour m'avoir informée sur l'insertion des MITIC en classe enfantine ainsi que sur la formation des enseignants
- Madame Virginie Richoz, enseignante en classe enfantine, pour avoir répondu à mes nombreuses questions concernant l'insertion des MITIC dans sa classe enfantine
- Madame Nicole Magnin pour m'avoir donné des informations concernant le Plan d'études romand et les divers buts à développer en enfantine
- Monsieur Paul Ruppen ainsi que Monsieur Jean-Marc Gomez qui m'ont particulièrement aidée à effectuer les analyses statistiques des résultats aux questionnaires
- Tous les enseignants et enseignantes de degré préscolaire qui ont pris le temps de participer à cette recherche
- Madame Marie-Ange Bonvin, Madame Patricia Gay-Croisier, Madame Rose-Marie Reichen et Mademoiselle Sophie Tazlari qui ont pris le temps de corriger l'orthographe et la syntaxe de ce travail de recherche
- Ma famille et mon entourage qui m'ont soutenue moralement tout au long de ce travail

Résumé:

Les nouvelles technologies ont pris, de nos jours, une place considérable dans la société. En effet, il devient rare de ne pas apercevoir une télévision, un ordinateur, une imprimante ou encore une radio dans un habitat ou un bureau. Face à ce rapide développement, l'école doit réagir étant donné que sa finalité principale est de former les jeunes à devenir de futurs citoyens. Il est alors de son devoir de donner aux jeunes les compétences et les capacités nécessaires pour réussir dans le monde actuel et dans celui de demain.

Afin d'atteindre ce but, le nouveau Plan d'études romand (PER) a désormais consacré une rubrique entière à l'enseignement des MITIC (Médias, Images, Technologies de l'Information et de la Communication) sous l'onglet Formation Générale. Des objectifs propres à l'éducation aux MITIC sont à transmettre au cours de l'année scolaire pour les degrés moyens et même élémentaires.

Étant donné que le PER entrera en vigueur lors de l'année 2012 pour les degrés préscolaires, nous avons trouvé pertinent de sonder les enseignants bas-valaisans afin d'avoir un aperçu de la situation actuelle de l'insertion des MITIC à l'école enfantine et d'ainsi tenter de déterminer si les écoles bas-valaisannes sont prêtes à répondre aux exigences de ce nouveau Plan d'études.

L'analyse des résultats obtenus nous a permis de constater que les représentations des enseignants bas-valaisans du préscolaire sont favorables aux MITIC et se voient en règle générale en correspondance avec les orientations de la politique éducative. Cependant, l'intégration des MITIC à l'école enfantine reste quelque peu problématique. En effet, le manque de matériel en matière de MITIC reste pour certains établissements un obstacle. De plus, il s'est avéré que certains enseignants n'usent pas des MITIC de manière pédagogique. Selon Karsenti et Larose (2005, cités par Boéchat-Herr) « le transfert de la théorie à la pratique professionnelle reste problématique ».

Mots-clés:

- MITIC (Médias, Images et Technologies de l'Information et de la Communication)
- Formation des enseignants
- Outils informatiques
- Éducation aux médias
- École enfantine / Cycle 1
- Représentations
- Plan d'études romand

Table des matières

1. Introduction	6
2. La problématique	7
2.1. <i>État des recherches dans le domaine des MITIC à l'école</i>	7
2.1.1. Études effectuées à l'étranger	8
2.1.2. Études effectuées en Suisse	9
2.1.3. Résultats d'une recherche effectuée sur l'implantation des ordinateurs à l'école enfantine dans le canton du Jura	11
2.2. <i>Contexte politico-légal de l'étude</i>	13
2.2.1. Niveau national	13
2.2.2. Loi valaisanne de l'instruction publique	15
2.2.3. Plan d'études romand (PER)	15
2.2.4. Cahier des charges du personnel enseignant	19
2.3. <i>Notre objet d'étude</i>	20
3. Cadre conceptuel	21
3.1. <i>Médias, Images et Technologies de l'Information et de la Communication (MITIC)</i>	21
3.1.1. De l'introduction à l'intégration des MITIC	21
3.1.2. La formation des enseignants en matière de MITIC	23
3.1.3. L'organisation dans l'école valaisanne	25
3.1.4. Obstacles à l'intégration des MITIC	26
3.2. <i>Les représentations</i>	27
3.3. <i>Analyse des concepts</i>	27
4. Question(s) et hypothèses de recherche	29
5. Dispositif méthodologique	30
5.1. <i>Méthode de recherche</i>	30
5.2. <i>Échantillon</i>	30
5.3. <i>Recueil des données</i>	31
6. Analyse et interprétation des données	32
6.1. <i>Caractéristiques générales de l'échantillon</i>	32
6.1.1. Représentation de l'acronyme MITIC	32
6.1.2. Intérêt en matière de MITIC	33
6.2. <i>Équipement</i>	34
6.2.1. Interprétation des résultats	35
6.3. <i>Formation en matière de MITIC</i>	36
6.3.1. Interprétation des résultats	42
6.4. <i>Utilisation personnelle et professionnelle des MITIC</i>	45
6.4.1. Interprétation des résultats	48
6.5. <i>Conceptions des enseignants en matière de MITIC</i>	49
6.5.1. Interprétation des résultats	53
6.6. <i>Effet de l'introduction des MITIC et perspectives d'avenir</i>	54
7. Conclusion	58
7.1. <i>Synthèse des résultats de la recherche</i>	58
7.2. <i>Distance critique</i>	59
7.2.1. Limites de la recherche	59
7.2.2. Apports de la recherche	60

<i>7.3 Prolongement et perspectives</i>	<i>61</i>
9. Liste et annexes	66
10. Attestation d'authenticité	76

1. Introduction

Depuis notre plus jeune âge, nous avons eu un vif intérêt pour l'éducation. En effet, nous avons toujours trouvé captivant de connaître le développement de l'enfant, les processus cognitifs, la manière de transmettre un savoir, etc. C'est pour cette raison que nous avons souhaité nous former dans ce domaine.

Dès notre entrée à la Haute École Pédagogique (HEP), le travail des enseignants du degré préscolaire, soit l'école enfantine, nous a fascinée. En effet, c'est à travers ces premières années de scolarité que les apprentissages fondamentaux se développent et que la vie d'élève commence. Ce raisonnement nous a amenée à baser notre travail de recherche sur ce degré qui nous tient à cœur.

La Haute École Pédagogique du Valais propose un enseignement théorique et pratique, complété par diverses périodes de stages pratiques. Durant ces périodes de stage, nous avons pu constater qu'au fil des années de nouveaux dispositifs avaient fait leur apparition: ordinateur, imprimante, appareil photo, scanner, rétroprojecteur, etc. Très vite, nous nous sommes interrogée sur cette insertion technologique dans le domaine éducatif. Existe-t-il des objectifs en lien avec l'utilisation des médias? Afin d'y répondre, nous nous sommes basée sur notre futur outil de référence: le Plan d'études romand. Celui-ci est « un curriculum qui définit ce que les élèves doivent apprendre » (CIIP, 2011). Au courant de ce travail, nous avons pu constater qu'une nouvelle rubrique s'était ajoutée: médias, images et technologies de l'information et de la communication (MITIC). Cette nouvelle rubrique contient des objectifs propres aux MITIC à réaliser dès 2012. Les technologies récentes ne font plus alors seulement partie du domaine privé, mais s'introduisent aujourd'hui dans le domaine éducatif. Avec l'arrivée de ces nouveaux objectifs pédagogiques, nous avons trouvé pertinent d'aborder ce thème dans le cadre de notre recherche. Ainsi, nous allons porter notre intérêt sur l'introduction des médias, images et technologies de l'information et de la communication (MITIC) au degré préscolaire.

Ce mémoire aura alors pour but de sonder les enseignants de classes enfantines afin d'avoir une première appréhension de l'état de préparation des écoles valaisannes à cette insertion, du niveau des équipements en MITIC dans les classes enfantines ainsi que du sens et de l'intérêt que les enseignants de classes enfantines portent tant sur le plan pédagogique que sur le plan pratique à ces outils pédagogiques. Nous trouvons également intéressant de savoir ce que le mot MITIC signifie pour eux et si cela correspond à ce qui figure dans le PER. En récoltant ces informations, nous aurons un aperçu global de ce qui se passe sur le terrain.

L'introduction des MITIC en classe enfantine peut sembler absurde sachant qu'aujourd'hui une grande partie des êtres humains passent leur journée à utiliser les nouvelles technologies. On en vient alors à se demander si c'est une bonne chose que d'habituer des élèves de quatre ans aux MITIC. Comment les éducateurs perçoivent-ils la chose? Quelles sont les attentes pédagogiques relatives aux MITIC? Quels sont les savoirs à enseigner? Quelles sont les raisons de cette introduction? Tant de questions auxquelles nous allons tenter de trouver des éléments de réponse à travers ce travail de recherche de fin d'études.

Partie théorique

2. La problématique

La société a connu ces quarante dernières années un essor en matière de développement des technologies. En effet, il devient rare à présent de ne pas apercevoir dans une maison ou dans des bureaux toutes sortes d'outils technologiques: ordinateur, téléphone, télévision, imprimante, scanner et autres machines. Les multimédias deviennent actuellement des objets banals. Il est dès lors important de rappeler, en préambule, que dans la majeure partie des cas, le développement technologique est une solution qui répondrait de manière efficace à certains problèmes rencontrés par la société.

Aujourd'hui, les acteurs les plus concernés sont les jeunes consommateurs. Nous ne pouvons négliger le fait que les multimédias ont pris une place importante dans le quotidien d'un enfant. Depuis son plus jeune âge, il peut être habitué au petit écran, à savoir la télévision, aux ordinateurs, aux téléphones portables et autres outils technologiques. Ces outils sont pour la majorité des enfants des objets faisant partie de leur quotidien. Les jeunes s'informent et deviennent progressivement de « petits spécialistes » en la matière. Mais comment s'inscrit l'école dans cette nouvelle tendance?

La finalité principale de l'école publique est de former les jeunes à devenir de futurs citoyens, à savoir des individus participants à la vie active de la société. Ainsi, elle a le devoir de donner aux enfants les compétences et les connaissances requises pour réussir dans le monde actuel ainsi que dans celui de demain. Dans ce sens, l'école commence peu à peu à insérer les MITIC dans son enseignement. En effet, dès les années 1960, les médias audiovisuels tels que la télévision apparurent dans l'enseignement. Puis dans les années 1960-1970, Skinner développa la méthode de l'enseignement assisté. Les premiers ordinateurs furent alors introduits dans l'éducation. La grande explosion technologique se réalise entre 1990-2000 avec l'apparition d'Internet, des courriels, des communications instantanées, etc. (Boéchat-Herr, 2009). Les MITIC prennent une telle place dans l'enseignement que le nouveau Plan d'études romand les intègre à la rubrique de la formation générale. Il devient alors intéressant de se questionner sur les représentations des enseignants sur les MITIC ainsi que sur leur perception de cette intégration.

Pour ce faire, nous allons élaborer ci-dessous une partie théorique qui sera constituée d'une présentation des diverses études scientifiques effectuées à ce sujet et du contexte de notre recherche, qui est l'école valaisanne et les ancrages politico-légaux (lois et directives de l'insertion des MITIC en milieu scolaire). Avec ces diverses informations, nous pourrions déterminer notre propre objet d'étude.

2.1. État des recherches dans le domaine des MITIC à l'école

L'introduction des multimédias à l'école enfantine a souvent été source de questionnement et de débat. Au cours des deux dernières décennies, les enseignants et les familles se sont longuement interrogés sur l'intérêt et le sens de cette insertion. Cependant, très peu d'études ont été effectuées sur le thème. De plus, nous avons pu constater que la majorité des études se réfèrent à l'insertion des ordinateurs en classe et non à l'utilisation d'autres médias. Nous avons également pu remarquer que très peu d'études étaient récentes. Il se peut alors que depuis ces études, la politique éducative

n'ait plus grand besoin de s'appuyer sur la recherche pour définir et justifier ses orientations en matière de MITIC. Nous aurons donc un aperçu restreint.

Avant d'entrer dans la présentation des études, nous avons trouvé important de clarifier certains termes souvent utilisés dans la littérature.

- TIC = Technologies de l'Information et de la Communication
- TICE = Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Eduation
- MITIC = Médias, Images et Technologies de l'Information et de la Communication

Une analyse du développement de ces notions sera faite dans notre chapitre « cadre conceptuel ».

Maintenant, nous allons vous présenter les diverses études effectuées à l'étranger et en Suisse.

2.1.1. Études effectuées à l'étranger

L'insertion des MITIC dans les classes à l'étranger est une problématique qui a fait l'objet de plusieurs études. La majorité d'entre elles a relevé le fait que cette intégration se faisait souvent de manière lente. En effet, Cuban (1997, cité par Laferrière, 1999) constate dans son rapport concernant l'utilisation des TIC dans l'enseignement que

aux États-Unis, moins de deux enseignants sur dix utilisent sérieusement les ordinateurs et d'autres technologies de l'information dans leur classe (quelques fois par semaine) ; trois ou quatre y ont recours à l'occasion (environ une fois par mois), et les autres (quatre ou cinq enseignants sur dix) n'utilisent jamais les appareils. Lorsqu'on considère le type d'utilisation en classe, on constate que ces technologies puissantes finissent le plus souvent par être utilisées pour le traitement de texte et des applications banales [...]. Parmi les dix mêmes enseignants américains, environ sept ont un ordinateur à la maison qu'ils utilisent pour préparer leurs cours, communiquer avec des collègues et des amis, naviguer sur Internet et gérer leurs affaires personnelles. (p.14)

Une étude écossaise effectuée par Plowman, Mateer et Leakey (2002, cité par Boéchat-Heer, 2009) arrive aux mêmes conclusions: les enseignants utilisent les MITIC à des fins personnelles et non professionnelles. Cette recherche met en évidence les éléments suivants comme obstacles à l'intégration des MITIC:

- Très peu de temps disponible pour évaluer les logiciels (94 %)
- Pas assez d'ordinateurs dans chaque classe (79 %)
- Pas assez de supports techniques.

En arrivant à de tels résultats, Laferrière (1999) relève qu'« on doit d'abord s'initier à la technologie avant de pouvoir apprendre grâce à elle ». Effectivement, il devient important que les enseignants se forment et se familiarisent avec ces nouveaux outils en tant que moyens pédagogiques. Dans cette optique, elle relève le fait que le Département de l'éducation des États-Unis avait annoncé en 1999 « la création d'un programme s'élevant à 75 millions de dollars et ayant pour but de préparer les enseignants de demain à utiliser les technologies d'apprentissage moderne – au Canada, un programme équivalent exigerait un investissement de l'ordre de 7.5 millions de dollars. » (p.16)

On constate donc que la formation des enseignants est un élément essentiel lorsqu'on aborde le sujet de l'insertion des MITIC en classe. Cependant, cette formation peine à être suffisante.

Une étude de Larose, Grenon et Palm (2004, cité par Boéchat-Heer, 2009) dénonce le fait que « la majeure partie du corps enseignant détient un seuil d'alphabétisation informatique minimal suffisant pour que les praticiennes et praticiens puissent utiliser ces outils tant durant la phase préactive (préparation) qu'active de l'intervention éducative » (p.27).

Ces études nous montrent les difficultés de l'insertion des MITIC. Nous avons trouvé tout de même intéressant de relever l'état d'esprit de Laferrière (1999) en ce qui concerne l'implantation des MITIC en classe. Celle-ci perçoit la classe comme un endroit où l'accès aux nouvelles technologies peut être proposé à tous les élèves, issus de toutes les classes sociales. En effet, elle constate ceci:

Aux yeux des élèves qui n'ont pas accès à un ordinateur branché en réseau à la maison, la classe devient plus attrayante dès qu'elle est branchée. En ce qui concerne tous les apprenants qui n'ont pas accès au réseau à la maison, la présence d'ordinateurs dans les écoles et les classes contribue à réduire l'écart entre ceux qui disposent d'un ordinateur à la maison et ceux qui n'en ont pas. (p.7)

Qu'en est-il alors des recherches sur les MITIC en Suisse ?

2.1.2. Études effectuées en Suisse

En Suisse, plusieurs recherches se sont basées sur les représentations des enseignants face à ces nouveaux outils pédagogiques. Certaines d'entre elles se sont même orientées vers l'expérience de l'introduction des ordinateurs en classe. Ainsi, les chercheurs ont pu dégager les aspects positifs et négatifs de cette insertion et ils ont également pu faire ressortir les obstacles à cette intégration. Nous allons présenter ci-après les résultats de ces recherches.

Durant l'année scolaire d'août 1995 à juin 1996, Liengme Bessire a mené une recherche concernant les effets de l'introduction des ordinateurs en classe de cinquième primaire dans le canton de Neuchâtel. Cette chercheuse a introduit, avec l'accord d'une enseignante, trois ordinateurs en classe ordinaire. Sa recherche se basait principalement sur un pré-test effectué avant l'intégration des TIC et un post-test effectué à la fin de l'expérience, soit la fin de l'année scolaire. Ces questionnaires avaient pour but de recueillir les représentations de l'enseignant et des élèves face à ce nouvel outil et face à son implantation en classe.

Comme cette recherche nous apporte de nombreux éléments pour notre travail, nous avons souhaité mettre en évidence les divers résultats concernant la modification des représentations des enseignants, à la suite de cette expérience. Au vu du pré-test, la maîtresse souhaitait déjà implanter un ordinateur en classe. À la fin de l'expérience, elle souhaitait en avoir trois à disposition. Ceci démontre que l'expérimentation a été vécue de manière positive par l'enseignante. Si nous prêtons attention aux objectifs qu'elle pensait pouvoir développer, l'étude a relevé que ceux-ci n'avaient pas été modifiés à la fin de l'expérience. Les principaux buts visés étaient:

- la mise en valeur des productions des élèves
- l'initiation à un nouvel outil, utile dans la vie quotidienne
- la consolidation des connaissances

Toutefois, les objectifs suivants n'ont pas eu l'effet escompté:

- Gagner du temps dans l'exécution des tâches scolaires
- Faciliter l'accès à diverses sources d'information
- Découvrir des situations par le biais des simulations

Blanchet *et al.* (1996) se sont également penchés sur les représentations des enseignants face à l'utilisation des TIC à l'école. Dans leur recherche, ils ont interrogé 141 enseignants du primaire et 176 enseignants du secondaire. 67% des répondants étaient des hommes et 33% des femmes. Dans cette recherche, l'item des objectifs pédagogiques a également été traité. Un ordre d'importance des buts visés a été défini de la manière suivante:

1. S'initier à un nouvel outil, utile dans la vie quotidienne
2. Valoriser les productions des élèves
3. Favoriser rigueur et précision
4. Faciliter l'accès à l'information
5. Consolider les connaissances
6. Découvrir des situations par la simulation
7. Faciliter l'abord de connaissances nouvelles
8. Gagner du temps dans les tâches scolaires

On peut donc en déduire que les enseignants favorisent les qualités instrumentales et élémentaires de l'ordinateur. L'idée d'un usage spécifique et spécialisé n'est pas retenue.

Dans une autre optique, l'étude de Liengme Bessire relève que l'ordinateur est considéré à la fin de l'expérience comme un outil favorisant la motivation des élèves ainsi qu'un outil pouvant remédier à certaines difficultés d'apprentissage, notamment en orthographe (p.35).

Blanchet *et al.* (1996) ont obtenu les mêmes résultats. En effet, les enseignants interrogés, disposant d'un ordinateur en classe, ont conclu que l'ordinateur était un outil curieux et stimulant. Ils pensent également que l'ordinateur augmente la motivation des élèves à se mettre au travail. De plus, ils approuvent l'énoncé qui déclare que l'informatique permet à l'élève d'apprendre plus facilement et de manière indépendante. En effet, étant donné que l'élève se retrouve la plupart du temps seul face à cette machine, il développe une certaine autonomie et indépendance dans son apprentissage. Ces auteurs relèvent également un point important: celui du changement du statut de l'erreur. Effectivement, la majorité des enseignants ont été d'accord sur le fait que la confrontation de l'élève avec ses erreurs est plus saine, étant donné que la machine ne gronde pas, ne crie pas, ne fait d'autres remarques que pour demander à l'élève d'effectuer à nouveau la tâche demandée.

Lorsque Liengme Bessire a questionné l'enseignante sur l'utilité de l'informatique en classe, cette dernière a pensé que l'ordinateur allait « accroître la motivation des élèves, car il introduit une autre manière de travail » (p.36). Elle pensait également que c'était un outil « facile » qui allait « conduire à des progrès en lecture parce que les élèves seront obligés de lire les consignes affichées à l'écran » (p.36). Suite à l'expérience, un nouveau propos s'est intégré, celui de « mettre tous les enfants sur le même pied d'égalité » (p.36). En effet, plus aucune distinction de classe sociale ne peut être faite étant donné que l'ordinateur est accessible à tout le monde et est au profit des niveaux intellectuels de tous les élèves. La recherche d'Alex Blanchet *et al.* (1996) va dans la même optique en définissant l'informatique comme aide aux élèves en difficulté scolaire. Les jeunes sont confrontés à des types d'apprentissage de base et peuvent selon le logiciel adapter leur niveau de difficulté. La chance de réussir et de progresser est alors donnée à tous.

L'enseignante ayant fait l'expérience d'implanter trois ordinateurs en classe juge que l'ordinateur « doit avoir sa place en 4^{ème} et 5^{ème} primaire » (p.39). Elle a pu constater au fil de l'essai qu'elle « avait découvert chez certains enfants des facultés qui lui auraient peut-être échappé ; que certains enfants avaient progressé en lecture et que d'autres avaient acquis une autonomie dans le travail » (p.39). Marie Jeanne Bessire (1997) affirme alors que « l'ordinateur est de ce point de vue un outil gratifiant dont on peut

attendre qu'il permette à des élèves, spécialement ceux qui se trouvent en difficulté, de transformer la perception qu'ils ont de leurs compétences, de changer de statut et, peut-être, leur relation au savoir » (p.46).

Lorsqu'on aborde le thème de la perspective d'avenir en 1996, nous trouvons « une approche résolument utilitaire de l'informatique, conçue comme un outil qui réactualise, en les rendant plus attractifs ou ludiques, les anciens modèles d'enseignement » (Liengme Bessire, 1997, p.37). Cependant, on remarque que les enseignants souhaitent être formés à l'avenir dans ce domaine. Cette demande est aujourd'hui prise en compte par les Hautes Écoles Pédagogiques ainsi qu'en Valais par le groupe ICT-VS. La formation devient même obligatoire dans certains cantons comme celui de Fribourg. L'intégration des MITIC est alors un sujet abordé consciencieusement, qui apparaît dans la Suisse tout entière.

2.1.3. Résultats d'une recherche effectuée sur l'implantation des ordinateurs à l'école enfantine dans le canton du Jura

À travers les études scientifiques que nous avons parcourues, nous avons découvert que durant l'année 1998/1999 Marie-Jeanne Liengme Bessire a effectué une nouvelle recherche et s'est cette fois-ci intéressée à la problématique de l'insertion des ordinateurs en classe enfantine. Nous avons désiré prendre cette étude en compte, car elle s'inscrit tout à fait dans la ligne de notre sujet de mémoire et est également le reflet d'une expérience réelle.

Cette étude a consisté à analyser les effets (positifs et négatifs) de l'implantation d'ordinateurs dans des classes enfantines jurassiennes du point de vue de sept enseignantes titulaires. Il faut savoir qu'au début de l'expérience aucune TIC n'était introduite en classe. Cette expérience était nouvelle pour tous les participants, soit pour les enseignantes et pour les élèves. Dès les premiers mois, de nombreux problèmes techniques apparurent. Les enseignantes n'avaient pas la formation nécessaire pour résoudre ces ennuis et devaient alors faire appel à des techniciens. L'auteure émet alors la première conclusion. « Pour que l'ordinateur à l'école puisse être et rester un outil aisément utilisable, il faut absolument qu'un encadrement technique efficace, constitué d'un nombre suffisant de personnes, soit mis à disposition » (p.7). L'étude d'Alex Blanchet *et al.* (1996) avait également relevé ce point. En effet, dans une question concernant les perspectives d'avenir, les enseignants interrogés ont énoncé qu'ils souhaiteraient plus de moyens informatiques sur leur lieu de travail. 56% de l'échantillon désireraient avoir un accès plus facile aux divers outils informatiques. Il a également été relevé que l'obstacle principal est, avant tout, le manque de logiciels adaptés. On peut donc en déduire qu'une bonne introduction d'une TIC en classe est, dans un premier temps, une affaire de matériel et de logiciels éducatifs adéquats.

Si nous portons à présent notre intérêt plus particulièrement sur les bénéfices que les **enseignantes** ont pu retirer de cette implantation, l'enquête a permis de mettre en évidence que:

- l'accès à plus d'informations et de connaissances est favorisé
- la collaboration avec les collègues est facilitée grâce au transfert de courriers électroniques
- les thèmes sont abordés de manière diverse ; innovation dans les pratiques pédagogiques
- le rapport avec les parents est plus régulier, car il est possible de communiquer avec eux via Internet

Cependant, les enseignantes ont relevé le fait que l'utilisation de l'ordinateur en classe avait augmenté leur temps de préparation. Cela peut être expliqué ainsi: les enseignantes

n'étaient pas suffisamment formées à l'enseignement des MITIC. En effet, suite à l'expérience, elles ont réclamé davantage de formation sur le plan technique ainsi que sur le plan psycho-pédagogique.

Marie-Jeanne Liengme Bessire (2001) énonce alors que « l'ordinateur n'est pas, en soi, un outil pédagogique. Il le devient à l'initiative, sous l'impulsion de l'enseignant. L'ordinateur est un outil que l'on introduit dans son enseignement, progressivement, et non pas agressivement, dans la mesure de ses moyens et de ceux des élèves » (p.14).

Concernant le bénéfice pour les **élèves**, les points suivants ont été relevés:

- Sensibilisation, familiarisation, démythification
- Information, apprentissage, consolidation des connaissances
- Communication

Dans un premier temps, en autorisant l'enfant à utiliser l'ordinateur, on lui apprend son fonctionnement, sa logique, le sens de certaines activités, mais surtout on lui donne la possibilité de comprendre et de situer le monde qui l'entoure. Dans un deuxième temps, l'ordinateur a permis aux élèves de favoriser leur apprentissage sans ennui. Les enfants apprennent la plupart du temps en s'amusant. Enfin, « les élèves ont compris que l'ordinateur est avant tout un outil qui relie les êtres entre eux, ce qui implique un code (l'image, la langue orale ou écrite), un ordre, une structure (question-réponse, formules de politesse) et des interactions (ta question ou ta proposition me surprend - parce que je n'y avais pas encore pensé -, m'interpelle, m'intéresse, j'y réfléchis, je te réponds) » (Liengme Bessire, 2001, p.12).

Au fil des mois, la chercheuse a pu remarquer que les activités des institutrices devenaient de plus en plus créatives: création d'un dossier de présentation des enfants de la classe, modification ludique de photos de la classe, travail de sensibilisation à l'écriture à partir d'un prénom ou d'un mot (changer de taille, de police de caractère, etc.), envoi d'un message vocal, etc. L'utilisation de logiciels a aussi souvent été exploitée. Dans ce genre de pratique, l'élève est au centre du savoir, il bénéficie d'une pédagogie dite active. De plus, ces programmes semblent sensibiliser et familiariser les élèves à la lecture et à l'écriture. En effet, suivant les activités, les jeunes se rendent compte qu'il est possible de changer la taille d'une lettre, de changer son caractère de police, etc. Ils entrent alors dans le domaine de la communication. C'est une première démarche vers le savoir et vers l'Autre.

Bien que ces expériences aient porté leurs fruits et que les enseignants aient ainsi démontré une conception favorable à l'utilisation des MITIC comme outils pédagogiques, plusieurs études montrent que l'intégration des MITIC en classe, en Suisse comme à l'étranger, est relativement lente (Boéchat-Herr, S. (2009) ; Herr, S. et Akkari, A. (2006) ; Ponchon, L.-O. et Blanchet, A. (1997)). Pour certains auteurs, ceci est dû au manque de matériel alors que pour d'autres ceci est dû au fait que les nouvelles exigences sont arrivées rapidement et ont laissé peu de temps aux enseignants pour se former. Étant donné que les enseignants détiennent le rôle principal en ce qui concerne l'insertion des MITIC en classe, il devient important que leur formation de même leurs représentations répondent en faveur des MITIC. Afin d'approfondir ces aspects, nous allons dans un premier temps définir le contexte de notre recherche en nous référant aux lois et directives concernant les MITIC à l'école et, dans un deuxième temps, définir notre cadre conceptuel qui aborde principalement la notion de MITIC en nous intéressant à l'intégration des MITIC sur le terrain, à la formation des enseignants et aux divers obstacles de cette insertion.

2.2. Contexte politico-légal de l'étude

2.2.1. Niveau national

Dans les années nonante, l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) en milieu scolaire est au cœur des débats. Faut-il inclure ces fameuses machines dans l'enseignement ? Les enseignants sont-ils prêts à innover leur pédagogie ? Sont-ils prêts à insérer cet outil dans leur classe ? Sont-ils assez formés pour cela ? Autant de questions auxquelles aucune réponse ne peut être donnée sans effectuer des essais.

L'intégration se fait alors de manières diverses selon les cantons et on remarque que l'insertion des ordinateurs à l'école et de la connexion à Internet débute surtout dans le secondaire I et le secondaire II.

Internet provoque très rapidement une nouvelle façon de penser son enseignement. Il donne accès à de nombreuses informations en un temps record. Dans cette optique, le Centre suisse des technologies de l'information dans l'enseignement (1997) lance en 1997 l'offensive « Apprendre sans frontière ». Celle-ci est composée de quatre hypothèses concernant Internet, censées relancer les discussions:

- Internet influence le contenu de l'enseignement
- Internet modifie la manière d'enseigner
- Toutes les écoles suisses doivent avoir accès à Internet
- Les décideurs et la population doivent être informés.

En juin 2000, divers changements importants interviennent dans le domaine scolaire. En effet, la Conférence suisse des Directeurs cantonaux de l'Instruction Publique (CDIP, 2000) rédige une Déclaration relative aux technologies de l'information et de la communication (TIC) dans le domaine de l'éducation contenant les lignes directrices suivantes:

- Introduction des TIC dans les plans d'études et coordination entre les différents degrés scolaires ;
- Formation et formation continue du corps enseignant ;
- Développement de logiciels d'enseignement et d'apprentissage ;
- Engagement en faveur de bonnes conditions-cadres (contrats-cadres avec des producteurs de programmes informatiques et de télévision éducative, accès avantageux à Internet pour les écoles) ;
- Soutien et collaboration aux projets.

Très vite, on a remarqué la nécessité de former les enseignants en matière de MITIC. En effet comme l'a dit Isabelle Chassot, présidente de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) en 2007, « l'intégration effective des TIC dans l'enseignement dépend fortement des enseignantes et enseignants » (p. 13). C'est pour cette raison que la CDIP a introduit en 2000 une « Task Force ICT et formation » (aujourd'hui renommée Conférence suisse de coordination TIC et formation, CCTF) et lancé en 2002 une initiative fédérale « Partenariat public-privé-école sur le net (PPP-ésn) ». Ces projets ont pour but de renforcer la coordination entre les cantons, la Confédération et des entreprises privées. Le « Partenariat Public Privé – L'école sur le net (PPP-ésn) » a pour objectif l'amélioration et le renforcement de l'équipement des écoles, la connexion dans toutes les écoles suisses à Internet et donne l'occasion aux enseignants de se former à l'introduction des MITIC dans l'enseignement.

En 2002, la Loi fédérale sur l'encouragement à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication dans les écoles (2001) entre en vigueur. Cette loi a pour principe les aspects suivants:

Art. 1 Principes

1. La Confédération encourage, dans les limites des crédits alloués, l'utilisation pédagogiquement et didactiquement rationnelle des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans les écoles, en soutenant financièrement des mesures limitées dans le temps.
2. Elle collabore avec les cantons, les associations professionnelles, les représentants du domaine de l'enseignement et les milieux économiques intéressés.

Nous nous sommes également intéressée à l'article 2: la formation et formation continue des enseignants. En effet, ceci est un point que nous reprendrons dans la suite de notre recherche. Cette loi stipule que:

Art. 2 Formation et formation continue des enseignants

La Confédération peut allouer aux cantons des contributions pour les mesures suivantes applicables dans les écoles des degrés primaires et secondaires:

- a. la formation et la formation continue d'enseignants en vue de la formation d'autres enseignants à l'utilisation des TIC ;
- b. le développement et la mise en œuvre de modules de formation et de formation continue des enseignants à l'utilisation des TIC;
- c. la transmission de modules de formation et de formation continue ainsi que leur acquisition et leur adaptation aux besoins du canton;
- d. les conseils et l'assistance pédagogiques et didactiques aux enseignants pour l'utilisation des TIC pendant les cours.

Les ordinateurs remplissent ainsi, petit à petit, les classes. L'ordinateur vient même dans certaines régions s'implanter en classe ordinaire. Nous pouvons alors nous rendre compte qu'on ne parle plus seulement d'intégrer les ordinateurs à l'école, mais également, et surtout, de former les enseignants en matière de MITIC. Karsenti, Peraya et Viens (2002) avaient relevé ce changement. En effet, ils déclarent que

la place grandissante des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans la société actuelle nous oblige à réviser les programmes de formation de presque toutes les professions afin de prendre en compte les nouvelles exigences de formation. Les nouveaux outils, les nouvelles stratégies de travail ainsi que les nouveaux rôles que nous serons appelés à tenir dans la société du savoir émergent. (p.243)

En mars 2007, ce domaine s'amplifie davantage. Effectivement, la CDIP propose sa Stratégie en matière de TIC. En voici les buts principaux:

- Intégration des TIC dans l'enseignement à tous les niveaux
 - Faire intervenir les TIC dans toutes les disciplines en tant que ressource pédagogique et didactique
 - Introduire les TIC dans le cadre de l'éducation générale aux médias
- Alphabétisation numérique
 - Permettre à tous les élèves de la scolarité obligatoire d'acquérir des compétences de base dans l'utilisation des TIC
 - Promouvoir l'égalité des chances vis-à-vis des TIC et des médias
 - Assurer également, au degré secondaire II, une bonne connaissance des interrelations existantes et des notions techniques de base

L'école ne cherche bien entendu pas à former des spécialistes en la matière, mais à offrir la chance à tous les élèves de développer des connaissances et d'acquérir des compétences avec ce nouvel outil qui prend de plus en plus d'ampleur dans la société.

Ce premier ancrage politico-légal pose donc le contexte de notre recherche. Nous souhaitons à présent en nous intéresser à la Loi valaisanne quant à ses buts.

2.2.2. Loi valaisanne de l'instruction publique

La Loi sur l'instruction publique valaisanne de 1962 ne comporte bien évidemment aucun article spécifique au domaine des MITIC à l'école. Cependant, nous avons souhaité retenir l'article concernant la mission générale de l'école, car il nous semblait intéressant pour notre recherche:

Art. 3 Mission générale de l'école

L'école valaisanne a la mission générale de seconder la famille dans l'éducation et l'instruction de la jeunesse.

À cet effet, elle recherche la collaboration des Églises reconnues de droit public.

Elle s'efforce de développer le sens moral, les facultés intellectuelles et physiques de l'élève, de le préparer à sa tâche de personne humaine et de chrétien.

De plus, nous avons désiré nous rapporter au Règlement concernant l'école enfantine du 18 avril 1973. Ce règlement stipule ceci:

Art. 2 But de l'école enfantine

L'école enfantine:

- prépare l'introduction de l'enfant dans le milieu scolaire;
- favorise l'épanouissement et le développement de chaque enfant;
- seconde la famille dans l'éducation des enfants.

Dans ces deux documents, une chose a particulièrement retenu notre attention. Nous avons remarqué qu'une notion principale est commune aux deux lois: celle de seconder la famille dans l'éducation des enfants.

Actuellement, la plupart des jeunes entrent pour la première fois en contact avec la technologie dans leur habitat familial. Dans cette optique, l'école seconde les parents et apporte aux élèves de nouvelles notions en ce qui concerne le domaine des MITIC. Cet enseignement leur permettra d'entrer dans leur vie professionnelle avec les compétences nécessaires.

Nous avons également retenu l'article stipulant que l'école enfantine prépare l'introduction de l'enfant dans le milieu scolaire. Cela expliquerait alors la raison de l'introduction des MITIC en classe enfantine. En effet, si les enfants commencent à développer des compétences de base dans cette matière dès leur entrée à l'école, ils pourront dans les années suivantes bénéficier d'un enseignement plus intense ainsi que de savoirs plus approfondis.

Il est à présent important de nous référer au Plan d'études romand. Celui-ci fait partie intégrante de notre recherche.

2.2.3. Plan d'études romand (PER)

Le Plan d'études est un élément essentiel de notre recherche. C'est pour cette raison que nous allons l'analyser en détail.

En 2004, divers cantons optent pour élaborer un plan d'études commun. En mai 2006, une loi en faveur de l'harmonisation des attentes de l'école publique est ratifiée par le peuple. Le 20 septembre 2007, la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) est amenée à prendre la responsabilité de permettre la réalisation de ce dessein. La version définitive est approuvée le 27 mai 2010 après de nombreuses modifications. Ce Plan d'études, entré en vigueur depuis le printemps 2011 pour les cycles 2 et 3, « répond à la volonté d'harmonisation de l'école publique en déclinant les objectifs de l'enseignement dans une perspective globale et cohérente et en définissant en particulier les attentes fondamentales de fin de cycle » (CIIP, 2010-2011). On y trouve alors trois grandes entrées:

- Les cinq domaines disciplinaires (langues, mathématiques & sciences de la nature, science humaine et sociale, arts, corps & mouvements)
- Formation générale (MITIC, santé et bien-être, choix et projets personnels, vivre ensemble et exercice de la démocratie, interdépendances)
- Capacités transversales (collaboration, communication, stratégies d'apprentissage, pensée créatrice, démarche réflexive)

Le Plan d'études fait actuellement foi pour les cycles 2 et 3, soit de la troisième à la sixième primaire. Cependant, il n'entrera en vigueur pour le cycle premier (enfantine à 2^{ème} primaire) qu'à partir de l'année prochaine. En effet, en février 2012, les enseignants valaisans des degrés enfantins se réuniront afin d'avoir une introduction au PER. Quinze minutes seront prévues pour la présentation du domaine des MITIC.

En effectuant cette première analyse, nous avons pu remarquer qu'une nouvelle rubrique apparaît: *Formation Générale*. Celle-ci est établie autour du « rapport à soi », du « rapport aux autres » et du « rapport au monde ». Ce rapport au monde préconise alors une ouverture sur la société et, de ce fait, une ouverture sur les MITIC. En effet, le monde des multimédias a pris une telle ampleur dans notre société que l'école se doit de suivre cette tendance en donnant aux élèves des compétences et des connaissances de base dans ce domaine. Dans cette optique, les MITIC détiennent un rôle multiple dans l'enseignement. Ce sont:

- une discipline scolaire par l'apprentissage des outils informatiques et multimédias;
- des outils permettant de développer et élargir les pratiques scolaires en général;
- un développement de l'esprit et de l'indépendance critique face aux médias, voire aux développements technologiques, participant ainsi à l'Éducation à la citoyenneté.

Les MITIC doivent alors naturellement s'intégrer aux branches scolaires afin de devenir un nouveau support à l'apprentissage. Comme le dit Éric Pastier (2009), chargé d'enseignement à la FAPSE (Faculté de Psychologie et Sciences de l'Éducation) à l'Université de Genève, « l'élève ne doit pas forcément apprendre des technologies, mais avec les technologies ».

Avant de porter notre attention sur les objectifs des MITIC et leur rôle à l'école enfantine, nous avons trouvé pertinent de découvrir les trois grands axes de ce premier enseignement. Ils se basent sur:

- la socialisation
- la construction des savoirs
- la mise en place d'outils cognitifs.

À travers la socialisation, l'élève doit « apprendre à vivre et interagir avec ses pairs, apprendre à accepter une autorité tierce, apprendre à accepter et à suivre des règles de vie et de fonctionnement » (CIIP, 2010-2011). Bien plus que le « savoir vivre ensemble », il s'agit surtout d'« apprendre ensemble ». Concernant le second aspect, il s'agit de

permettre à l'élève « de construire pour chaque domaine précisé dans le PER les connaissances et compétences utiles et nécessaires à sa réussite scolaire et à son apprentissage des règles du monde qui l'entoure » (CIIP, 2010-2011). Puis, pour le dernier but, il s'agit d'« apprendre à apprendre », de donner à l'élève des stratégies d'apprentissage. Ceci est une base qui va lui servir tout au long de sa vie. Nous pouvons donc constater que le rapport à l'autre et le rapport au savoir sont préconisés. En évoquant le rapport au savoir, il devient important de se référer à ce qu'on entend par MITIC à l'école enfantine.

Dans la rubrique MITIC, nous pouvons voir qu'il existe différents objectifs. Voici ci-dessous les objectifs à atteindre avant la fin du cycle 4:

	Apprentissages à favoriser	Attentes fondamentales
Utilisation d'un environnement multimédia	<p>Initiation à l'utilisation d'un appareil audiovisuel (<i>appareil d'enregistrement, lecteur DVD, appareil de photo numérique,...</i>)</p> <p>Initiation à l'utilisation d'un ordinateur (comme instrument de jeu, de découverte, de création et d'apprentissage) et de ses périphériques (<i>imprimantes, écouteurs, scanner,...</i>)</p> <p>Découverte et utilisation autonome (<i>enclencher/déclencher l'ordinateur, lancer/quitter la ressource numérique</i>) de ressources numériques adaptées:</p> <ul style="list-style-type: none"> • de création (<i>dessins, musique,...</i>) • d'apprentissage (<i>cédérom ludo-éducatif, jeux, site Internet adapté,...</i>) <p>Découverte du clavier (essentiellement les touches standards) et de la souris</p>	<p>branche, met en route/hors service, manipule l'appareil et l'ordinateur avec soin et en respectant les règles de sécurité</p> <p>lance/quitter la ressource numérique</p> <p>Atteint dans une ressource numérique d'apprentissage utilisée en classe, les activités correspondant à un domaine d'apprentissage ou de régulation</p> <p>Tape son nom, des mots, une phrase courte et positionne le curseur dans le texte à l'aide de la souris</p>
Éducation aux médias	<p>Découverte des spécificités de différents supports médiatiques:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>illustrations, films d'animation, bandes sonores, ressources numériques de jeu et d'apprentissage,...</i> <p>Découverte des différents éléments entrant dans la composition d'un message médiatique (<i>texte, image fixe, image en mouvement, animation interactive, son,...</i>)</p> <p>Découverte des éléments de base qui rentrent dans la composition d'une image fixe ou en mouvement (<i>cadrage, couleurs, lumière,...</i>) et du rapport entre l'image et</p>	<p>Sélectionne des documents de nature différente sur un sujet familier</p> <p>Distingue quelques différences entre deux images au niveau du cadrage, des couleurs et de la lumière</p>

	le son Sensibilisation au rapport entre l'image et la réalité Confrontation des différentes réactions face à un message issu des médias et mise en évidence de ses propres critères de préférence	Repère quelques différences entre deux médias traitant du même sujet
Production de réalisations médiatiques	Production de réalisations médiatiques à l'aide de l'enseignant (<i>affiches, photographies, enregistrements sonores, séquences filmées, animation à l'ordinateur,...</i>) Contribution à un site qui accueille les productions de la classe (<i>prendre des photos, numériser des dessins, enregistrer des histoires, des chants,...</i>)	Participe à la réalisation d'une production médiatique
Échanges, communication et recherche sur internet	Sensibilisation à l'utilisation d'une messagerie pour communiquer (<i>envoi de dessins, de sons, de messages,...</i>) Initiation, découverte de sites Internet recherchés à partir de portails destinés aux enfants Initiation aux règles de sécurité sur les données personnelles	Respecte les règles de sécurité de base sur ses données personnelles (ne donne pas son adresse, son âge,...)

Nous tenons à préciser que ces objectifs sont formulés sous forme de progression d'apprentissage, c'est-à-dire que ces exigences ne sont pas à atteindre à la fin de l'enfantine, mais plus précisément à la fin du cycle 4.

Les objectifs décrits ci-dessus seront, pour la plupart, difficiles à intégrer en classe enfantine. Les élèves n'étant ni scripteurs, ni lecteurs, il devrait leur être difficile de contribuer à un site, de produire des réalisations médiatiques, de se familiariser avec le clavier. C'est pour cette raison que l'école enfantine préconisera une *découverte* et une *sensibilisation* à ces outils médiatiques. Dans ce sens, l'utilisation des MITIC en classe enfantine est avant tout un outil pour l'élève et l'enseignant en vue de favoriser l'intégration d'un apprentissage, afin d'en trouver le sens. De plus, ce nouveau Plan d'études préconise le travail avec le réel et met en avant également divers liens interdisciplinaires. Nous avons pu remarquer que les liens établis avec les MITIC sont présents dans la majorité des disciplines. Le rôle des MITIC à l'école enfantine est alors axé sur le fait **d'apporter « des outils permettant de développer et élargir les pratiques scolaires en général »** (CIIP, 2010-2011). On utilisera donc:

- l'ordinateur: pour faire des activités de réinvestissement dans les additions en mathématiques par exemple, pour visionner un film, pour regarder une image, etc.
- Le lecteur CD afin de travailler l'écoute, l'audition
- L'appareil photo / l'enregistreur pour établir des liens entre notre environnement et le savoir, pour faire un projet de classe, etc.
- Etc.

En enfantine, on préconisera donc une sensibilisation et une découverte de ces outils et non un apprentissage de l'utilisation. L'enseignant doit intégrer les MITIC lorsque ce dernier est en lien avec le savoir en jeu, l'activité et le vécu de la classe. C'est de cette

manière que l'apprentissage chez l'élève sera favorisé. Tout ceci peut se résumer comme suit:

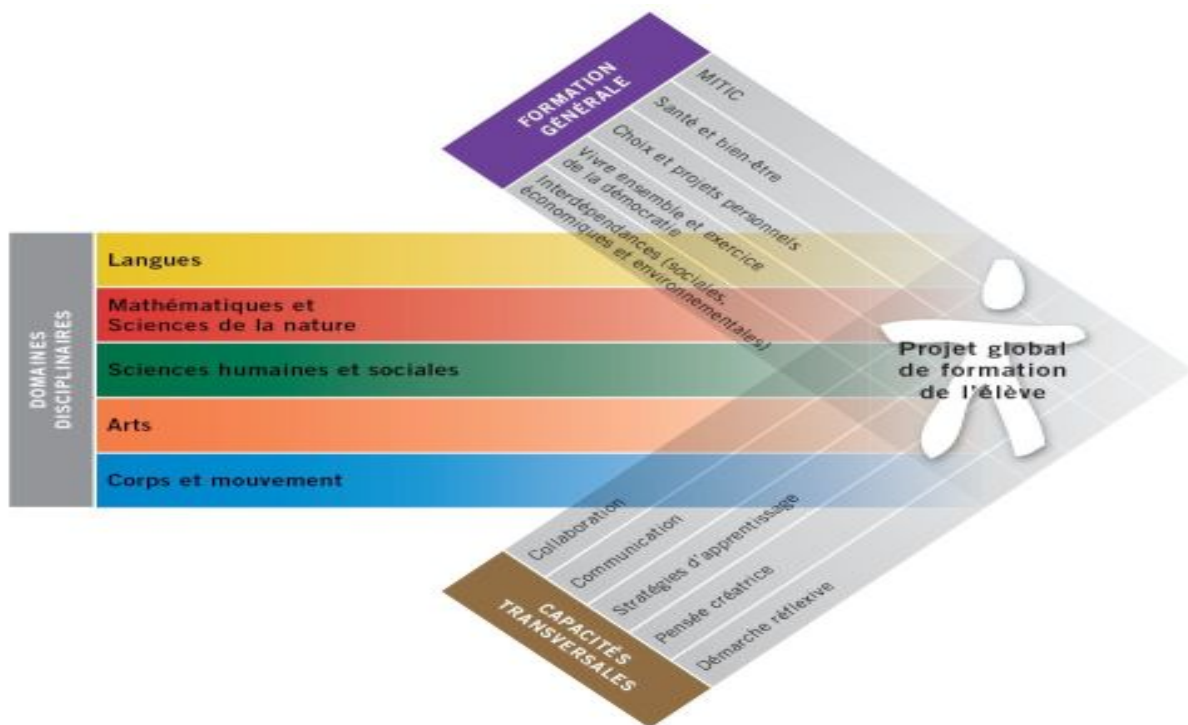


Figure 1 - Structure du PER

Au seuil de l'entrée en vigueur du Plan d'études romand, les enseignants ont deux ans pour se former. Il devient alors intéressant de se pencher sur le cahier des charges du personnel enseignant. Est-ce que les enseignants doivent suivre des formations continues pour devenir performants en matière de MITIC ? Est-ce que des exigences sont exprimées en matière de MITIC ?

2.2.4. Cahier des charges du personnel enseignant

Le Cahier des charges du personnel enseignant valaisan présente les missions que l'École publique doit respecter. Nous nous sommes penchée sur celui du Valais étant donné que notre étude s'effectuera dans cette région. Nous n'avons cependant trouvé aucun article traitant de l'introduction des MITIC à l'école. Nous avons tout de même retenu la mission suivante retrouvée à plusieurs reprises dans les directives citées auparavant:

L'École publique assume une mission globale et générale de formation qui intègre des tâches d'éducation et d'instruction permettant à tous les élèves d'apprendre, et d'apprendre à apprendre afin de devenir apte à poursuivre leur formation tout au long de leur vie. (DECS, 2006, p.4)

En établissant le contexte de notre recherche, nous avons remarqué que l'introduction des MITIC à l'école enfantine est traitée particulièrement par la CDIP et par le Plan d'études romand. En effet, ce dernier consacre une rubrique entière à l'enseignement des MITIC. Il déploie ainsi les divers objectifs et les buts fondamentaux de cet enseignement. Cette exploration nous a permis de situer les demandes de l'École publique en matière d'instruction et d'éducation aux MITIC.

Avec les nouvelles prescriptions concernant l'intégration des MITIC à l'école ainsi que le développement rapide des nouvelles technologies, il est essentiel de se questionner sur la formation des enseignants face à cet usage. Cette problématique sera traitée de manière plus approfondie dans notre cadre théorique. Le Cahier des charges de l'enseignant valaisan, quant à lui, énonce que l'enseignant doit:

- assurer leur formation continue en tenant compte de leurs besoins ;
- suivre les formations imposées par le DECS ;
- participer aux conférences et réunions nécessaires à l'accomplissement de leur tâche.

L'examen de ces lois et perspectives ainsi que l'analyse des études scientifiques nous démontrent que l'insertion des Médias, Images et Technologies de l'Information et de la Communication (MITIC) s'est relativement développée dans le domaine scolaire. Ceci laisse peu de temps aux enseignants pour se former et pour atteindre les connaissances nécessaires à transmettre aux élèves. En effet, comme le citent Akkari et Herr (2006), les enseignants se sentent souvent démunis face à ces nouveaux outils pédagogiques. Cette première analyse nous permet de définir l'orientation de notre objet d'étude.

2.3. Notre objet d'étude

En faisant l'état des recherches scientifiques actuelles dans le domaine des MITIC à l'école, nous avons constaté que le degré préscolaire a fait l'objet de très peu d'investigations sur le thème de l'intégration des MITIC au degré élémentaire. Vu que nous sommes en formation pour le cycle 1, nous avons trouvé pertinent d'effectuer une étude basée sur ce degré afin d'avoir des connaissances plus approfondies sur ce qui se passe réellement sur le terrain.

Avec l'approche de l'entrée en vigueur du Plan d'études romand pour les cycles 1, plus précisément l'apparition de la rubrique MITIC, nous avons pensé qu'il serait intéressant de baser notre recherche sur la représentation qu'ont les enseignants Bas-Valaisans des classes enfantines de ces outils médiatiques. De façon plus précise, nous voulons avoir, au travers des enseignants de classes enfantines, un aperçu de la situation actuelle en Valais en matière de MITIC, à l'aube de l'entrée en vigueur du PER, en ce qui concerne le matériel à disposition, la formation des enseignants, l'usage actuel de ces MITIC et également les représentations qu'ont les enseignants des nouveaux objectifs relatifs aux MITIC exprimés dans le PER. Comment jugent-ils l'intégration des MITIC ? Leur représentation favorise-t-elle l'intégration des MITIC en classe ou, au contraire, la dénigre-t-elle ? Quelle (s) pratique (s) favorisent-ils en matière de MITIC ? Sont-ils déjà familiarisés avec ces nouveaux moyens ? Leur avis nous permettra d'avoir une vision globale de l'état de l'insertion des MITIC en classe. Ce travail nous permettra de développer notre compréhension relative à notre futur environnement de pratique professionnelle.

Après avoir identifiés et présentés les points essentiels de notre problématique et cadré notre objet d'étude, il devient nécessaire d'élaborer notre cadre conceptuel. Il sera composé du concept de MITIC et de celui de représentation se voient être en lien étroit. En effet, comme nous le verrons, la représentation des MITIC qu'a un enseignant aura un impact sur son insertion et son utilisation en classe.

3. Cadre conceptuel

3.1. Médias, Images et Technologies de l'Information et de la Communication (MITIC)

Dans la littérature, nous retrouvons divers termes pouvant évoquer les médias, images et technologies de l'information. Pendant plusieurs années, la notion de Technologie de l'Information et de la Communication, soit le terme TIC (en anglais, Information and communication technologies, ICT), faisait foi. Ce terme a été utilisé pour définir l'utilisation de l'information, de l'Internet et de la télécommunication. Puis, il a pris place dans le domaine de l'éducation. C'est alors que certains auteurs ont utilisé le terme de TICE signifiant les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation. Avec l'entrée en vigueur du Plan d'études romand, le terme TIC/TICE a été modifié en MITIC. Cette dénomination désigne les médias, l'image et la technologie de l'information et de la communication. La Suisse romande est alors appelée à utiliser le terme de MITIC.

La notion de Médias, Images et Technologies de l'Information et de la Communication regroupe plusieurs outils pédagogiques. En voici une liste:

Audio-visuels	Magnétophone Magnétoscope Lecteur DVD Projecteurs de films Lecteur CD Microphone Dictaphone Télévision Caméscope
Photo	Appareil digital Appareil argentique Projecteurs de diapositives Écran de projection
Informatique	Ordinateur Projecteur multimédia Tableau blanc interactif (TBI)
Divers	Épiscopes Rétroprojecteur Écran géant Téléphone portable

Tous ces éléments peuvent être intégrés à l'école enfantine. L'enseignant est libre, selon les objectifs fixés, d'utiliser le média qu'il juge le plus pertinent afin de répondre aux exigences du PER.

Comme énoncé dans le chapitre précédent, la place des MITIC dans la société s'amplifie de jour en jour. Mais où en est l'intégration des MITIC dans l'enseignement ? De quelle formation les enseignants bénéficient-ils en matière de MITIC ? C'est la question à laquelle nous allons tenter de répondre dans la partie suivante.

3.1.1. De l'introduction à l'intégration des MITIC

La place des technologies de l'information et de la communication dans les établissements scolaires a grandement évolué dans les années 1990-2000. En effet, Harrari (1997, cité par Pochon & Blanchet, 1997) observe que « d'une introduction des

TIC, le discours a digressé sur une intégration des TIC » (p.61). De plus, avec l'approche de l'entrée en vigueur du Plan d'études romand pour le cycle 1, les enseignants sont incités à faire usage des MITIC et les élèves doivent développer des capacités et des connaissances dans ce domaine. Des objectifs précis sont alors fixés pour la formation de l'utilisation des MITIC à l'école. Il est aujourd'hui normal de ne plus aborder le terme d'introduction, mais celui d'intégration vu l'ampleur que prennent les nouvelles technologies dans notre quotidien.

Cependant, certains chercheurs constatent la difficulté du chemin vers l'intégration. En effet, Michelle Harrai (cité par Ponchon & Blanchet, 1997) exprime que

bien que les ordinateurs aient maintenant fait leur entrée dans la plupart des établissements scolaires [des pays développés], leurs usages effectifs sont jugés partout insuffisants, tant en ce qui concerne le nombre d'enseignants et donc d'élèves touchés, qu'en ce qui concerne les types d'usages mis en place, la fréquence de ceux-ci, leurs conséquences. (p.61)

De plus, Jean-Luc Barras et Dominik Petko (2007) décrivent que:

L'intégration des TIC dans l'enseignement et la formation est une démarche complexe, souvent lente, et soumise à de nombreux facteurs extérieurs (...). Cette intégration implique par exemple des investissements importants, nécessite le développement de compétences spécifiques (techniques et pédagogiques), modifie l'organisation de l'école, de l'enseignement et de l'apprentissage, et introduit des collaborations avec de nouveaux acteurs. (p. 2-3)

L'école se doit alors d'être prévoyante et d'anticiper les imprévus.

Utiliser les médias dans son enseignement est vu par certains enseignants comme une innovation. En effet, ce nouvel outil implique une modification des pratiques scolaires existantes ainsi qu'une transformation des pratiques d'apprentissages des élèves, étant donné que la relation entre l'élève, l'enseignant et le savoir est quelque peu modifiée. En effet, l'accès au savoir peut actuellement être facilité par la recherche d'informations sur Internet.

Depover et Streblle (1997, cité par Pochon & Blanchet, 1997) définissent trois stades dans l'intégration d'une innovation: l'adoption, l'implantation et la routinisation.

- *L'adoption* est « la décision de changer quelque chose dans sa pratique par conviction personnelle ou sous une pression externe » (p.80)
- *L'implantation* se définit par « la concrétisation sur le terrain de la volonté affirmée, lors de la phase d'adoption, de s'engager dans un processus conduisant à une modification des pratiques éducatives (...). Cette phase se traduit naturellement par des modifications perceptibles au niveau des pratiques éducatives, mais aussi de l'environnement dans lequel ces pratiques prennent place » (p.81)
- *La routinisation* se traduit par le fait que « le recours aux nouvelles pratiques s'opère sur une base régulière et intégrée aux activités scolaires habituelles sans exiger un support externe de la part d'une équipe de recherche ou d'animation pédagogique » (p.82)

Harrari (cité par Ponchon & Blanchet, 1997, p.64) reprend l'étude effectuée par Passay afin de décrire un processus d'intégration des TIC pour les écoles primaires. Ce processus comporte cinq étapes:

1. « Localised »: lorsqu'il s'agit d'expériences menées individuellement par un ou plusieurs enseignants de l'école

2. « Co-ordinated »: quand tous les enseignants de l'établissement sont informés des usages mis en place.
3. « Transformatrice »: lorsqu'une approche commune est déterminée.
4. « Embedded »: lorsque l'ensemble des enseignants, même si certains ont une formation limitée, est en mesure de construire des usages avec les élèves.
5. « Innovative »: Lorsque des usages nouveaux, plus divers, sont mis en place.

Il est donc évident qu'une bonne intégration des MITIC en classe ne peut exister sans une collaboration maximale entre collègues, direction, parents et élèves.

Vu l'implantation rapide des MITIC dans le domaine éducatif, nous avons trouvé pertinent de nous pencher sur la formation des enseignants.

3.1.2. La formation des enseignants en matière de MITIC

Selon le Centre suisse des technologies de l'information dans l'enseignement (2004),

Les recommandations de la CDIP pour la formation de base et la formation continue du corps enseignant dans le domaine des MITIC sont basées sur la constatation que l'emploi des MITIC par les élèves modifie aussi le rôle du corps enseignant. C'est pourquoi, dans la formation et la formation continue, ce n'est pas la transmission du savoir qui doit être au centre, mais la transmission de compétences qui permettent l'utilisation pertinente de sources d'informations et de moyens de communication divers. (p.26)

La recherche d'Akkari et Heer (2006) va dans la même optique. Tous deux ont établi une recherche sur l'intégration des TIC par les enseignants dans le canton du Jura. Ils ont questionné des professeurs de degrés variés en s'appuyant sur diverses rubriques: l'équipement, la formation, la fréquence et le type d'utilisation. Ils affirment que « former les enseignants à l'usage des MITIC en classe semble important dans notre société où l'innovation technologique prend de plus en plus d'ampleur » (p.40). Inutile de rappeler l'importance de cette formation: introduire les MITIC dans son enseignement passe évidemment par la maîtrise des outils. Aujourd'hui, de plus en plus d'écoles sont dotées de toutes sortes de médias. Cependant, diverses études démontrent que l'insertion des MITIC en classe est bien trop lente et comme l'expriment Akkari A. et Heer S. (2006) « un nombre important d'enseignants et enseignantes se sentent démunis ou à l'écart face à ce nouveau matériel » (p.39). Selon Carugati et Tomasetto (2002, cité par Akkari A & Heer S., 2006) « la formation peut jouer un rôle déterminant en ce qui concerne la réduction du facteur d'anxiété. Elle pourrait pousser les enseignants à une meilleure acceptation de l'innovation » (p.40).

Depuis quelques années, les HEP proposent une formation de base sur l'utilisation et l'intégration des MITIC et des médias dans l'enseignement. La Haute École Pédagogique du Valais a d'ailleurs consacré un thème d'une durée d'un semestre à cette formation. Ce cours est intitulé « Méthodes d'enseignement et médias » et poursuit les objectifs suivants:

1. Concevoir, construire, gérer, évaluer des situations d'apprentissage et d'enseignement en tenant compte des particularités de chaque élève et du contenu pédagogique
2. Expérimenter et analyser de manière critique différents médias et méthodes d'enseignement-apprentissage.
3. Intégrer judicieusement les méthodes d'enseignement-apprentissage ainsi que les médias traditionnels et nouveaux (tableaux, fiches de travail, transparents, diapositives, vidéos, ordinateurs,...) et argumenter ses choix.

En ce qui concerne les enseignants en exercice, ils suivent des formations dites continues proposées directement par leur établissement ou par leur canton. Ces divers cours leur permettent d'avoir les compétences et les connaissances nécessaires afin de pouvoir utiliser les multimédias comme supports à leur enseignement. C'est ce que préconise le Projet ICT-VS. En effet, ce projet, planifié sur la période de 2009 à 2012, propose une formation aux MITIC en établissement. Cette formation donne aux enseignants l'occasion de combler leurs lacunes et d'acquérir de nouveaux savoirs en faisant appel à un « conseiller multimédia ». Ainsi, les enseignants et enseignantes pourront répondre aux exigences de la CDIP et du PER en élaborant des séquences d'enseignement intégrant les MITIC.

Malgré ces formations, Linda Darling-Hammond (2006, cité par Akkari A. et Heer S., 2006) démontre dans sa recherche basée sur l'étude de sept programmes de formation initiale (considérés comme les plus performants selon les États-Unis) que moins de 50% des enseignants se déclarent aptes à introduire les TIC à leur enseignement (p.42). La formation est-elle alors efficace? Comment un enseignant peut-il se familiariser avec ces nouveaux supports?

Lebrun (2004) présente les étapes de développement des enseignants à la découverte des TIC. Ces différents niveaux sont représentés dans le tableau suivant:

Entry (entrée en matière)	Les bases et l'utilisation des TIC sont découvertes
Adoption	Recherche d'informations supplémentaires. Début de l'utilisation, souvent personnelle, des outils.
Adaptation	L'usage de l'ordinateur fait apparition dans la classe.
Appropriation	L'usage de l'ordinateur est intégré dans les travaux des élèves.
Invention	Innovation dans l'usage des TIC.

Cet auteur relève également que la formation des enseignants est « un maillon central entre la formation des étudiants (niveau micro, celui de la classe) et le développement de l'innovation dans les institutions (niveau macro à la frontière de l'institution et de la société) » (p.12).

Dans le même ordre d'idée, Carole Raby (2005, p.83-92) définit le processus d'intégration suivant:

Sensibilisation	Défini par le contact indirect. C'est-à-dire que les TIC sont présentes dans l'environnement de la personne sans utilisation personnelle.
Utilisation personnelle	Appropriation progressive des techniques dans un but personnel: recherche d'informations, production de documents et contact avec les amis et la famille.

Utilisation professionnelle	Appropriation progressive des techniques pour un but professionnel: élaborer une liste de classe, un bulletin scolaire, communiquer avec les collègues, etc.
Utilisation pédagogique	<p>Cette utilisation est divisée en quatre parties:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Familiarisation</i>: l'enseignant a la curiosité, l'intérêt ou l'obligation d'intégrer les TIC. • <i>Exploration</i>: L'enseignant utilise les TIC pour enrichir son enseignement. • <i>L'infusion</i>: Il engage les élèves à une utilisation des TIC de manière ponctuelle et isolée. • <i>L'appropriation</i>: Utilisation régulière des TIC par les élèves dans un cadre d'apprentissage actif et significatif. <p>L'enseignant amène les élèves à utiliser les TIC en classe. Il en résulte des élèves utilisateurs, c'est-à-dire des élèves qui utilisent l'ordinateur selon un programme spécifique soit à être des élèves producteurs, c'est-à-dire des élèves qui innovent et qui créent des documents du type PowerPoint, reportage photo, etc.</p>

Nous remarquons donc que la formation des enseignants est une étape cruciale qui va permettre de favoriser l'usage des MITIC à l'école. Bien que la Suisse soit un pays développé, Akkari et Herr (2006) relèvent le fait que « le système scolaire helvétique ne brille pas par l'excellence de son niveau d'innovations pédagogiques basées sur les TIC » (p.47). Finalement, ces modèles soulèvent l'idée principale qu'avant d'intégrer un outil pédagogique en classe, il est nécessaire que l'enseignant passe par une phase d'adaptation.

3.1.3. L'organisation dans l'école valaisanne

En Valais, l'intégration des MITIC en classe dépend des communes. En effet, elles sont responsables de l'aménagement de l'environnement technologique. C'est à elles de mettre en place le nécessaire afin que les enseignants puissent répondre aux exigences du Plan d'études. Cependant, toutes les classes ne sont pas équipées (budget trop important pour certaines communes). Pour ce qui est du canton du Valais, un PC est octroyé pour cinq élèves. Ceci donne une moyenne de quatre PC pour une classe de vingt élèves. La connexion Internet est également fournie.

Selon Gentilhomme (2002), il existe différentes façons d'intégrer les MITIC à l'école. « Elles dépendent tout à la fois des ressources matérielles (nombre de machines disponibles), de l'accessibilité et des possibilités d'aménagement des lieux, des contraintes techniques et de sécurité, mais aussi et surtout des choix pédagogiques liés aux activités engagées » (Gentilhomme, 2002, p. 2). L'implantation est une des méthodes les plus courantes. Elle consiste à:

- intégrer un ou plusieurs ordinateurs dans la classe même, ou à
- effectuer un regroupement d'ordinateurs dans une salle

La première option est préconisée par Corinne Gentilhomme, conseillère pédagogique départementale maternelle du Haut-Rhin. En effet, elle estime qu'implanter une TIC en classe ordinaire permet une « véritable utilisation de l'outil informatique dans des multiples activités et dans l'organisation quotidienne de la classe » (p.2).

En ce qui concerne les moyens à disposition pour le cycle élémentaire touchant principalement l'ordinateur, les enseignants peuvent investir dans:

- des logiciels spécifiques pour écrire et dessiner
- des supports documentaires et livres animés sur CD-ROM, pour diversifier les occasions de rencontres avec l'écrit et l'image
- des logiciels pour s'exercer, s'entraîner

De ce fait, les élèves non-scripteurs et non-lecteurs entrent peu à peu dans le domaine de l'écriture et de la lecture par des moyens ludiques et amusants. La communication orale et écrite est alors favorisée.

Comme nous l'avons vu précédemment, le rôle des MITIC à l'école enfantine préconisée par le PER est de favoriser l'utilisation des outils permettant le développement et l'élargissement des savoirs disciplinaires. Dans cette visée, toutes les disciplines scolaires peuvent être mises en lien avec un MITIC, pour autant que celui-ci accentue le sens de l'apprentissage. Dans le PER, on retrouve, entre autres, les attentes suivantes mises en lien avec:

- Sciences de la nature: Explorer des phénomènes naturels et des technologies en confrontant des conceptions entre pairs et avec divers médias
- Mathématiques: Explorer l'espace en identifiant des formes géométriques ; Résoudre des problèmes additifs en jouant
- Arts visuels: Observation de quelques spécificités des différents supports médiatiques (*illustrations, films d'animation, affiches, vidéos, publicités, films et sites Internet pour enfants,...*)

Finalement, nous avons pu constater qu'il y avait deux types d'utilisation des médias dans l'enseignement.

1. L'utilisation (classique) de ces outils par l'enseignant pour enseigner: illustration, démonstration, classement, expériences, ...
2. L'utilisation de ces outils par l'élève pour apprendre: ancrage, création, production, découverte, communication, ... L'autonomie des élèves dépend de leur âge, de la manière de gérer la classe par l'enseignant, de ses méthodes d'enseignement.

3.1.4. Obstacles à l'intégration des MITIC

Selon la recherche de Jean-Luc Barras et Dominik Petko (2007, p.20), il existe différents obstacles à l'intégration des MITIC dans les bâtiments scolaires. Les responsables d'établissements ont été questionnés et ont relevé les points suivants:

- Manque de connaissances et de savoir-faire du corps enseignant dans le domaine des MITIC
- Nombre insuffisant d'ordinateurs par classe
- Manque de temps de préparation des cours pour les enseignants
- Manque de temps selon l'horaire afin d'explorer les divers atouts de l'ordinateur
- Manque d'intérêt et de volonté de la part des enseignants et enseignantes

On remarque alors que l'enseignant est un des pionniers de l'insertion des MITIC à l'école. Ses connaissances en matière de MITIC ainsi que son intérêt pour ces médias auront un impact certain sur l'utilisation faite en classe.

Comme nous l'avons évoqué, le concept de représentation est étroitement lié avec le concept de MITIC, car la représentation de l'enseignant en matière de MITIC pourra avoir une influence sur son utilisation en classe. De plus, le fait d'établir un lien entre ces deux notions nous permettra de situer notre travail de recherche. En effet, notre étude a pour but de récolter les représentations des enseignants bas-valaisans à l'égard des MITIC afin d'avoir un aperçu de la situation actuelle (équipement, utilisation, objectifs poursuivis, etc.) de ces nouveaux outils pédagogiques dans les classes enfantines du Bas-Valais. Il est alors important de définir cette notion pour donner du sens à notre recherche.

3.2. Les représentations

Représenter vient du latin *repraesentare* qui signifie « rendre présent ». Dans cette optique, la représentation est issue d'un processus cognitif. En effet, c'est l'idée mentale que se fait un individu d'un objet, d'une image, d'une notion ou autre. Selon Jodelet (1989) « représenter ou se représenter correspond à un acte de pensée par lequel un sujet se rapporte à un objet » (p.49). Une représentation ne peut exister sans la présence d'un objet, imaginaire ou réel, présent ou absent. Chaque être a donc une vision de la réalité qui lui est propre. Cette notion est l'idée qu'on se construit d'un objet, d'une situation ou d'un mot. Elle trouve son origine à travers nos expériences, notre vécu, nos souvenirs ainsi que dans nos transactions sociales. Elle est donc essentiellement subjective. Cependant, certaines représentations peuvent être partagées par un groupe d'individus appartenant à la même catégorie sociale, à la même époque ou encore à la même classe d'âge. On parle alors de représentation collective.

Dans le champ des sciences humaines, la notion de « représentation sociale » est mise en avant. Moscovici définit la représentation sociale comme une « forme de connaissance socialement élaborée et partagée ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (1961, cité par Blin, 1997, p.70). Jodelet (1984, cité par Blin, 1997) précise cette notion en la définissant de la manière suivante:

Une forme de connaissance spécifique, le savoir de sens commun, dont les contenus manifestent l'opération de processus génératifs et fonctionnels socialement marqués (...) une forme de pensée sociale. Les représentations sociales sont des modalités de pensée pratique orientée vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement social, matériel, idéal. (p.71)

Selon cette même auteure (1989), les représentations sociales « nous guident dans la façon de nommer et définir ensemble les différents aspects de notre réalité de tous les jours, dans la façon de les interpréter, statuer sur eux et, le cas échéant, prendre une position à leur égard et la défendre » (p.47).

Abric (1994) arrive à la conclusion que « la représentation fonctionne comme un système d'interprétation de la réalité qui régit les relations des individus à leur environnement physique et social, elle va déterminer leurs comportements ou leurs pratiques » (p. 13). Dans cette optique, nous remarquons que les représentations des enseignants peuvent avoir un impact sur les pratiques éducatives. Nous supposons alors que les enseignants ayant une bonne représentation à l'égard des MITIC dans l'enseignement seront favorables à les utiliser et les intégrer dans leur enseignement.

3.3. Analyse des concepts

Parmi les différents aspects évoqués dans notre problématique et notre cadre conceptuel, nous avons choisi de répertorier les éléments suivants afin de faciliter notre analyse.

Concepts	Dimensions	Indicateurs
MITIC	Formation des enseignants	Formé: <ul style="list-style-type: none"> • auto-formation • entourage • formation initiale • formation continue Non formé
	Degré de familiarisation des enseignants en matière de MITIC à l'école	<ul style="list-style-type: none"> • Entry (entrée en matière) • Adoption • Adaptation • Appropriation • Invention
	Matériel utilisé	Médias utilisés (selon la liste p.19) MITIC intégrés en classe MITIC utilisés en salle extérieure
	Utilisation des MITIC	Utilisation personnelle/privée Utilisation professionnelle: <ul style="list-style-type: none"> • enseignant utilisateur (préparation des cours, communication) • enseignant producteur (création de documents comme support à l'apprentissage) Utilisation pédagogique: <ul style="list-style-type: none"> • Élèves utilisateurs (logiciel, jeu éducatif, photo, etc.) • Élèves producteurs (création de documents)
	Éducation aux MITIC	<ul style="list-style-type: none"> • Intégration des MITIC aux disciplines scolaires • Intégration des MITIC par poste/atelier libre • Intégration des MITIC par projet de classe • autre
Représentations des MITIC	Intégration des MITIC	Favorisant l'intégration des MITIC: <ul style="list-style-type: none"> • Formation • Intérêt • Obligation • autre Freinant l'intégration MITIC: <ul style="list-style-type: none"> • Matériel • Représentations négatives

		<ul style="list-style-type: none"> • Désintérêt • Manque de temps • autre
--	--	--

4. Question(s) et hypothèses de recherche

Voici notre travail sur l'utilisation des MITIC dans les classes enfantines au vu de l'entrée en vigueur du Plan d'études romand. Les éléments analysés dans notre problématique et dans notre cadre conceptuel nous ont permis d'identifier et de formuler trois questions de recherche.

Q.1 Dans quelle mesure les écoles valaisannes sont-elles prêtes à répondre aux exigences du Plan d'études romand en matière de MITIC dans les classes enfantines:

- a. Au niveau du matériel à disposition ;
- b. Au niveau de la formation des enseignants des classes enfantines ;

Comme de nombreuses études le montrent, l'intégration des MITIC en classe est lente. Comme il revient aux communes d'équiper leurs classes en matière de MITIC, nous formulons l'hypothèse que « *la présence de MITIC dans les classes enfantines est variable (non uniforme) sur la région du Bas-Valais* ».

Concernant la formation des enseignants et enseignantes, Stéphanie Bochéchat-Heer (2009), dans sa thèse sur l'adaptation des enseignants aux usages des MITIC, met en évidence le fait que « le niveau de formation des enseignants dans le domaine des TIC est encore très hétérogène et des efforts doivent encore être accomplis » (p.25). Cependant, depuis la mise en place des projets « Conférence suisse de coordination TIC et formation (CCTF) » et « Partenariat public-privé-l'école sur le net (PPP-ésn) », nous pensons que la formation des enseignants s'est nettement améliorée. Nous émettons donc les hypothèses suivantes:

1. « *La formation initiale et la formation continue en matière de MITIC permettent aux enseignants d'acquérir des compétences* »
2. « *Les enseignants ayant suivi une formation en matière de MITIC mettent à disposition des élèves des MITIC qu'ils seront capables d'utiliser de manière autonome* »

Q.2 Dans quelle mesure le rapport aux MITIC des enseignants d'enfantine vient-il conditionner leur utilisation en classe ?

Bétrancourt (2007, cité par Pasquier, 2009) définit que « l'usage pédagogique des MITIC dépend en grande partie des représentations des enseignants, et de l'adéquation avec leur identité professionnelle » (p. 4). De ce fait, nous formulons les hypothèses suivantes:

1. « *Les enseignants ayant un bon rapport avec les MITIC intégreront de leur propre gré ces outils pédagogiques à leur enseignement* »
2. « *L'utilisation personnelle des MITIC par l'enseignant a une influence sur l'intégration des MITIC en classe* »

Q.3 Dans quelle mesure les conceptions des enseignants en matière de MITIC comme outil pédagogique convergent-elles avec la vision du PER ?

Comme nous l'avons vu, le Plan d'études romand définit trois grands axes de l'école enfantine: la socialisation, la construction des savoirs et la mise en place d'outils cognitifs.

Pour favoriser le développement de ces objectifs, le PER conseille l'usage des MITIC. En effet, ces nouvelles technologies sont une aide, un support supplémentaire à l'enseignement afin de favoriser l'intégration d'un apprentissage. Une sensibilisation et une découverte de ces nouveaux moyens technologiques seront donc préconisées à l'école enfantine. Cependant, diverses études montrent que l'usage actuel des MITIC à l'école ne correspond pas toujours aux orientations de la politique éducative. En effet, Stephanie Heer souligne que « la situation sur le terrain reste encore insuffisante par rapport aux objectifs fixés par les autorités » (p. 25).

Étant donné que les enseignants n'ont pas encore bénéficié d'une formation à la rubrique MITIC inscrite dans le PER, nous émettons donc l'hypothèse que *« la conception des enseignants en matière de MITIC comme outil pédagogique ne converge pas avec ce qui est exprimé dans le PER »*.

5. Dispositif méthodologique

5.1. Méthode de recherche

La méthode de recherche choisie pour cette étude est l'enquête par questionnaire. Selon Quivy et Campenhoudt (2006) « elle consiste à poser à un ensemble de répondants, le plus souvent représentatifs d'une population, une série de questions relatives à leur situation sociale, professionnelle ou familiale, à leurs opinions, à leur attitude à l'égard d'options ou d'enjeux humains et sociaux, à leurs attentes, à leur niveau de connaissance ou de conscience d'un événement ou d'un problème, ou encore sur tout autre point qui intéresse les chercheurs » (p.171). Dans cette optique, l'enquête par questionnaire est une méthode qui convient tout à fait pour recueillir les représentations des enseignants et enseignantes de l'école enfantine en matière d'intégration des MITIC.

Le questionnaire est dit d'« administration directe » (Quivy & Campenhoudt, 2006, p. 171), c'est-à-dire que le répondant remplira lui-même le questionnaire. Nous ne ferons aucune intervention, car le questionnaire sera envoyé par E-mail ou par poste à notre échantillon. Le questionnaire est anonyme et comporte 27 questions. Ce dernier a été construit autour de quatre axes: les données personnelles, l'utilisation personnelle et professionnelle des MITIC, l'opinion personnelle et les perspectives d'avenir.

Le questionnaire est composé de deux types de questions:

1. Les questions de type fermé.
Elles vont permettre d'établir une échelle d'évaluation du taux de fréquentation et d'insertion des MITIC en classe enfantine en fonction du matériel à disposition et des buts poursuivis.
2. Les questions ouvertes
Celles-ci nous permettront d'approfondir notre analyse et d'enrichir les résultats.

Finalement, les données recueillies nous permettront vraisemblablement de répondre à nos questions de recherche et d'ainsi confirmer ou infirmer nos hypothèses.

5.2. Échantillon

Pour ce qui est de l'échantillon, nous avons opté pour un public large. Étant donné que très peu de recherches basées sur les MITIC ont été effectuées en Valais et surtout en classe enfantine, nous avons décidé de sonder tous les enseignants de degré élémentaire du Bas-Valais de façon à obtenir une vision globale de la situation dans cette région.

Afin de connaître le nombre de classes enfantines dans le Bas-Valais, nous nous sommes renseignée du Département de l'éducation, de la culture et des sports (DECS) qui nous a transmis les adresses de tous les établissements scolaires du Bas-Valais. Dans le but d'acquérir les adresses E mail personnelles des enseignants et enseignantes de degré enfantin, nous nous sommes adressée par courrier électronique au directeur ou au secrétariat de chaque établissement, soit à 73 centres scolaires. Grâce à cette procédure, nous avons récolté 170 adresses électroniques personnelles. Une lettre décrivant le projet ainsi que le questionnaire à compléter furent donc envoyés à cet échantillon. Nous avons laissé un délai de 8 à 10 jours afin que les enseignants aient le temps de répondre aux divers items.

Nous avons obtenu un taux de réponse de 26,5% soit 45 questionnaires remplis. Voici un tableau descriptif de cet échantillon que nous analyserons plus en détail dans la partie empirique de notre recherche.

Informations	Genre	Effectifs	
Sexe	Féminin	44	(97,8%)
	Masculin	1	(2,2%)
Âge	20-30 ans	9	(20%)
	31-40 ans	16	(35,6%)
	41-50 ans	11	(24,4%)
	Plus de 50 ans	9	(20%)
Nombre d'années d'enseignement	0 à 5 ans	7	(15,6%)
	6 à 10 ans	8	(17,8%)
	11 à 20 ans	11	(24,4%)
	21 à 30 ans	11	(24,4%)
	Plus de 30 ans	8	(17,8%)
Nombre d'habitants dans la commune d'enseignement	Moins de 1000	3	(6,7%)
	1000 à 5000	22	(48,9%)
	5 à 10'000	18	(40%)
	10 à 20'000	2	(4,4)

Tableau 1: Profil général des enseignants participant à cette étude

5.3. Recueil des données

Les données recueillies ont été introduites dans un tableau Excel afin d'être traitées grâce au programme SPSS. En effet, étant donné que nos hypothèses sont pour la plupart bivariées, nous allons utiliser divers tests statistiques, tels que le test exact de Fisher ou encore le test du Khi-deux de Pearson. Cette analyse statistique des résultats nous permettra probablement de définir s'il y a une corrélation entre plusieurs variables. Les résultats seront par la suite représentés dans la partie analyse sous forme de graphiques ou de tableaux.

Partie empirique

6. Analyse et interprétation des données

Dans cette seconde partie de notre travail de recherche, nous allons exposer les résultats obtenus suite au dépouillement de nos 45 questionnaires. Nous effectuerons une analyse des résultats en y ajoutant notre interprétation. En effet, nous trouvons qu'il est plus pertinent d'associer directement notre interprétation des données aux éléments théoriques et à notre distance critique.

L'analyse se basera donc sur les divers concepts que nous avons décrits dans la partie précédente dans le but d'établir un certain lien entre la partie théorique et la partie empirique et de nous permettre si possible de dégager des éléments de réponse à nos trois questions de recherche.

Étant donné que notre questionnaire est conséquent, nous avons opté pour analyser les questions se reportant directement à nos questions de recherche ainsi que celles nous permettant d'avoir plus de connaissances sur la situation actuelle de l'intégration des MITIC à l'école enfantine.

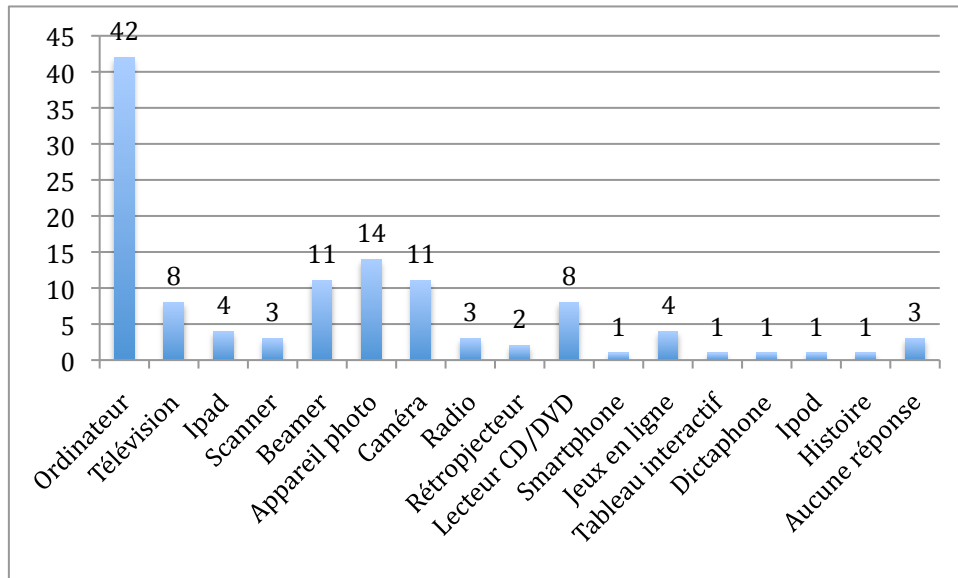
6.1. Caractéristiques générales de l'échantillon

Avant toute chose, il est important de connaître plus en détail le profil de l'échantillon ayant participé à cette recherche afin de faire correspondre nos analyses à cette partie représentative de la population. Le profil général correspond à une personne de sexe féminin (97,8 %), ayant un âge compris en 30 et 40 ans (35,6 %) et ayant entre 11 à 30 ans d'expérience (24,4 %). Concernant le nombre d'habitants présents dans la commune où l'enseignant pratique sa profession, ce taux se situe en moyenne entre 10'000 à 20'000 habitants. Nous pouvons donc dire que la majorité des enseignants ayant participé à la recherche (48,9 %) enseigne dans des villes relativement développées.

6.1.1. Représentation de l'acronyme MITIC

Suite aux demandes concernant les données personnelles, nous avons trouvé opportun de nous intéresser aux représentations que les enseignants se font de l'acronyme MITIC. En effet, ceci nous donnera un bref aperçu des connaissances préalables des enseignants sur ce domaine et pourra également influencer la suite des données de notre questionnaire.

À la question 7 « quel/s média/s associez-vous spontanément à l'acronyme MITIC ? » nous avons obtenu des réponses très vastes, bien que parfois similaires. En effet, voici les réponses récoltées:



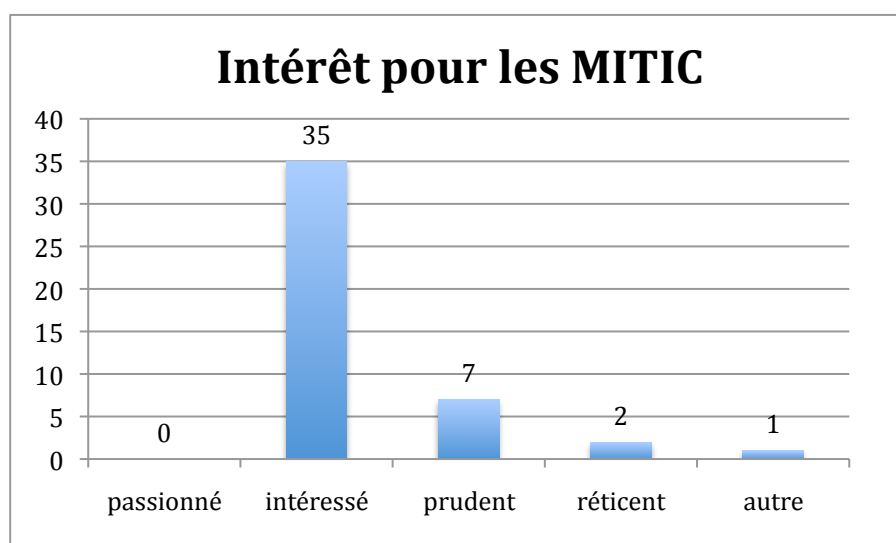
Graphique 1: Représentation des enseignants quant à l'acronyme MITIC

À travers ce graphique, nous pouvons voir que les enseignants bas-valaisans du cycle 1 ont une représentation du terme MITIC que nous estimons correcte. En effet, des éléments comme l'ordinateur, l'appareil photo, le beamer, la caméra ou encore le lecteur CD/DVD sont apparus à plusieurs reprises. Il y a eu tout de même trois personnes n'ayant donné aucune réponse et une personne nous ayant répondu « histoire ». Nous estimons que, pour l'instant, ces personnes n'ont aucune représentation de l'acronyme MITIC.

Dans sa globalité, ce graphique nous indique que la plupart des enseignants interrogés ont une conception des MITIC qui privilégie en grande partie l'ordinateur. Nous pouvons donc penser que les enseignants ont acquis une conception correcte du terme TIC mais qu'ils ne conçoivent pas encore tous le préfixe « MI » signifiant médias et images.

6.1.2. Intérêt en matière de MITIC

Par la suite, nous nous sommes intéressée à connaître le rapport des enseignants aux MITIC. Les informations obtenues nous permettront d'obtenir une connaissance plus approfondie de notre échantillon. Voici un graphique représentant les résultats de notre item 8 « En matière de MITIC, vous vous qualifiez de... ».



Graphique 2: Intérêt des enseignants en matière de MITIC

Il nous est alors possible de constater que la majorité des participants à cette enquête se définissent comme intéressés en matière de MITIC. Selon nous, cette information est intéressante, car nous pensons que le fait d'avoir un bon rapport aux MITIC permettra aux enseignants d'entrer plus aisément dans un processus d'innovation pédagogique en intégrant les MITIC à leur enseignement. Cette hypothèse sera analysée dans la suite de notre travail.

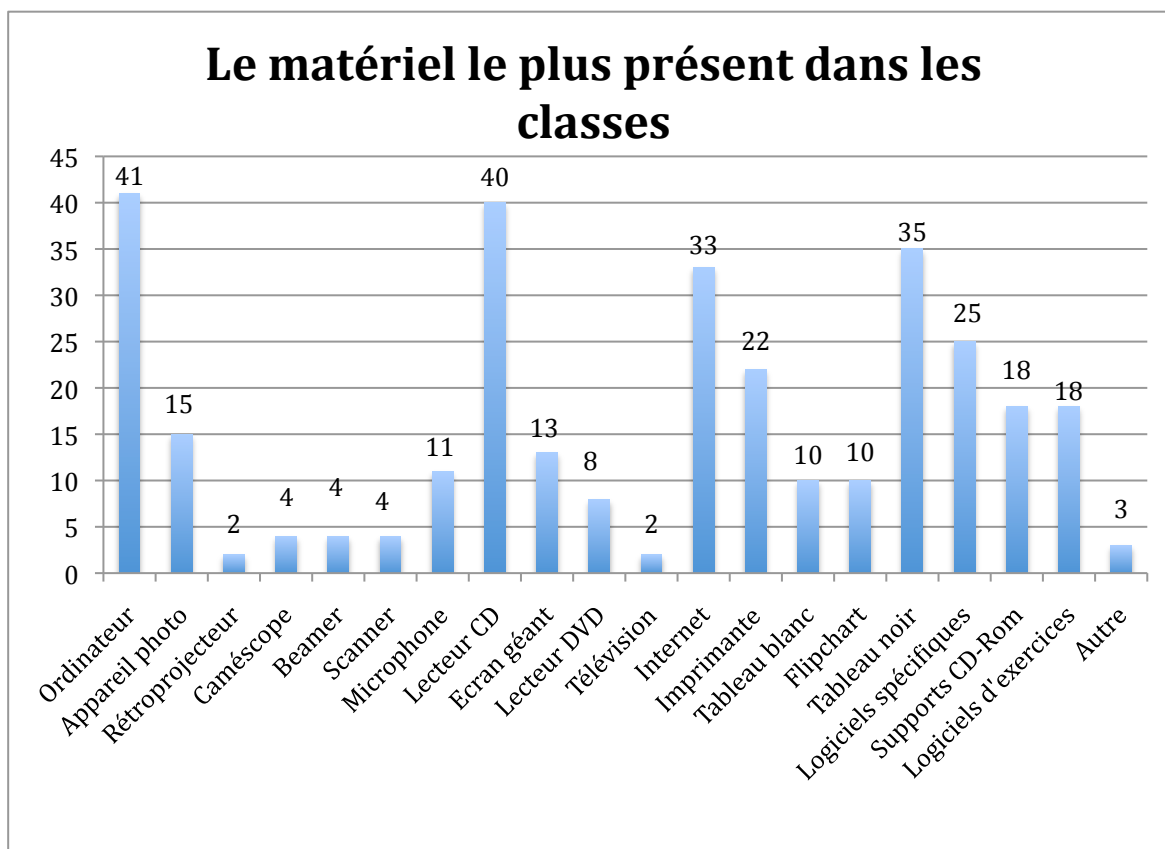
Concernant la personne ayant coché la case autre, celle-ci nous a avoué ne pas comprendre ce que représentait le terme MITIC.

6.2. Équipement

À présent, nous souhaitons entrer dans l'analyse à proprement dite en étudiant nos questions de recherche ainsi que nos hypothèses. Nous allons donc débuter en analysant le matériel à disposition dans les classes enfantines bas-valaisannes. Cette question se reporte à l'item 13 de notre questionnaire. Les enseignants devaient indiquer le matériel qui était à disposition dans l'établissement et celui dont ils bénéficiaient en classe-même. Nous avons souhaité analyser uniquement le matériel en classe, car c'est ce dernier qui nous intéresse particulièrement. En effet, nous souhaitons savoir si les enseignants sont prêts, à savoir s'ils ont les moyens disponibles afin de pouvoir tenter de répondre aux exigences du PER. Afin d'analyser ces propos, nous avons mis en avant l'hypothèse suivante:

« La présence de MITIC dans les classes enfantines est variable (non uniforme) sur la région du Bas-Valais »

Ci-dessous, un tableau descriptif nous indique le nombre de réponses cochées pour chaque média.

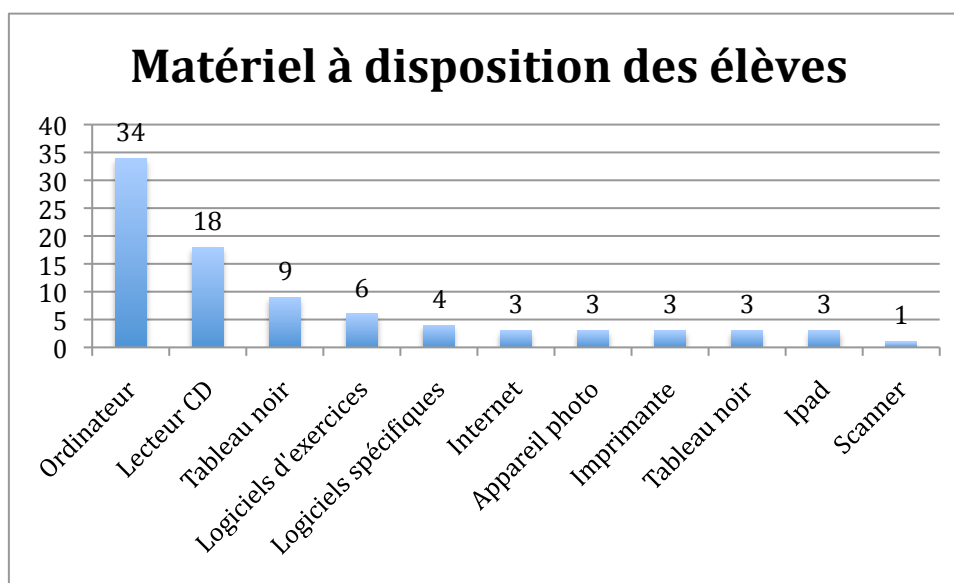


Graphique 3: Représentation du matériel présent dans les classes enfantines bas-valaisannes

Ce graphique indique que la plupart des classes enfantines bas-valaisannes sont actuellement équipées d'ordinateurs (41), d'un lecteur CD (40), d'un tableau noir (35) et également d'une connexion Internet (33). Nous remarquons également que l'utilisation de logiciels spécifiques est actuellement insérée dans les classes de cycle 1.

En ce qui concerne les autres outils disponibles, nous avons pu constater que trois enseignants permettaient à leurs élèves d'utiliser des iPad. Selon eux, ce nouvel outil technologique permet aux élèves de développer leur motricité fine.

Afin d'aller plus en profondeur, nous avons choisi de demander aux enseignants quels étaient les outils technologiques qu'ils mettaient à disposition de leurs élèves. Trente-sept enseignants ont acquiescé cet item. Voici la liste des outils à disposition des élèves pour ces trente-sept enseignants:



Graphique 4: Matériel pouvant être utilisé des élèves

Nous remarquons une nouvelle fois que l'ordinateur prime sur les autres moyens technologiques.

Lorsque nous demandons aux enseignants les raisons pour lesquelles ils ne mettent pas à disposition des MITIC à l'usage autonome des élèves, ceux-ci nous répondent qu'« il y a suffisamment de choses à faire en classe (jeux, ateliers divers) ». En règle générale, ils ne déplorent pas le fait de ne pas mettre ce matériel à l'usage des élèves.

6.2.1. Interprétation des résultats

Comme nous l'avons décrit dans la partie théorique de notre recherche, le manque de matériel en matière de MITIC peut avoir une influence sur son insertion et sur l'envie des enseignants d'utiliser de ces moyens pédagogiques. En effet, Akkari et Herr (2006) exposaient le fait que

l'équipement en TIC joue un rôle important dans leur usage en classe. Si l'enseignant ne dispose pas d'un accès facilité à un matériel adéquat, il est probable qu'il sera moins enclin à faire l'effort d'utiliser les TIC avec ses élèves. (p.44)

Le rapport d'Eurydice (2001) concernant les indicateurs de base sur l'intégration des TIC dans les systèmes éducatifs européens démontre que « la grande majorité des établissements scolaires de l'UE, des niveaux primaires et secondaires, sont désormais équipés d'ordinateurs » (p.7). Nos résultats mettent en évidence que l'ordinateur a une

place prépondérante en enfantine. En effet, il se place en première position en ce qui concerne le matériel à disposition en classe et le matériel à disposition de l'usage autonome des élèves. Nous interprétons ce résultat par le fait que la représentation du mot MITIC pour les enseignants est en grande partie liée à l'ordinateur. De plus, force est de constater que l'ordinateur est aujourd'hui, le média central autour duquel gravitent de nombreux périphériques: beamer, scanner, imprimante, logiciels de traitement de textes ou d'images.

Concernant la connexion Internet, nous avons pu remarquer dans notre étude que trente-trois classes sur quarante-cinq en disposaient. Nous estimons que ce taux de connexion est vraisemblablement dû à l'offre PPP-ésn Swisscom de 2001. En effet, cette dernière avait pour but « de fournir d'ici 2006 une connexion Internet à large bande gratuite à l'ensemble des 5000 écoles suisses » (CTIE, 2004, p. 14). Des résultats ont montré qu'en janvier 2004, environ 2600 écoles étaient connectées. Cependant, dans les écoles bas-valaisannes, il reste tout de même douze classes ne disposant pas d'Internet. Selon nous, il est important de relever ce nombre étant donné que nous avons constaté que l'utilisation d'Internet pouvait être très utile pour les enseignants étant donné qu'on y trouve de nombreuses informations. De plus, nous pouvons constater que l'usage d'Internet n'est qu'en partie accordé aux élèves.

Pour ce qui est des autres périphériques tels que la caméra, l'appareil photo, le beamer et le scanner, nous constatons que les résultats obtenus varient en fonction des écoles bien équipées et celles qui le sont moins.

L'intégration des MITIC à l'école enfantine connaît donc une évolution en ce qui concerne le matériel à disposition et ceci n'est pas près de changer selon nous. En effet, comme le cite l'étude d'Eurydice (2001)

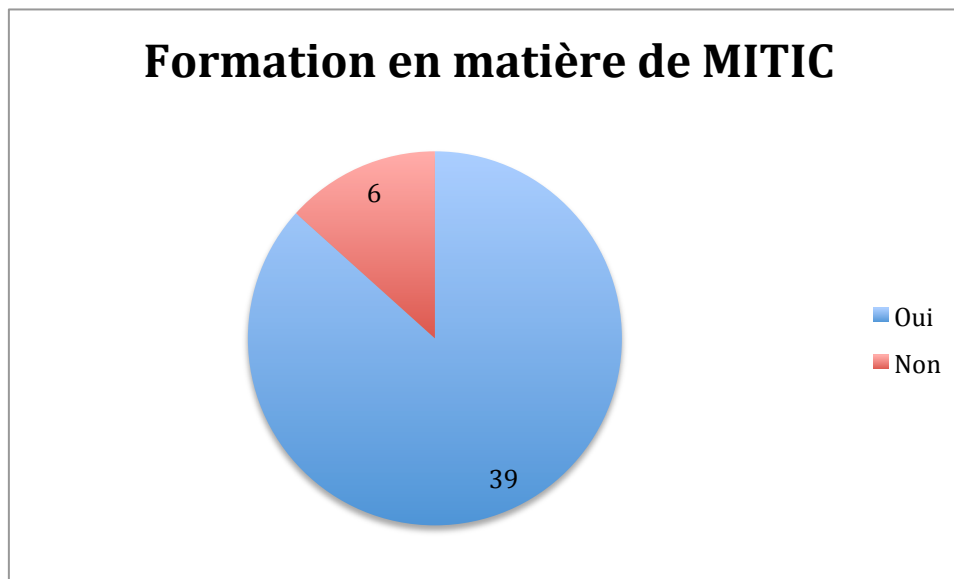
la quasi-totalité des pays a pour objectif de promouvoir l'équipement (densité, renouvellement, accessibilité) de leurs établissements. En plus de cet objectif, ils accordent la priorité à l'application concrète des TIC dans l'enseignement (en terme de formation des enseignants, de développement des compétences des élèves et de l'utilisation de logiciels pédagogiques. (p.8)

Pour conclure ce chapitre sur l'équipement, nous souhaitons tout de même mettre en évidence le fait que « la Suisse apparaît comme l'un des pays développés où le niveau général d'équipement en TIC est satisfaisant » (Akkari & Herr, 2006, p.47). Cependant, nous constatons que certains établissements scolaires ne sont pas prêts à répondre aux exigences du PER, car ils n'ont que très peu de matériel MITIC à disposition dans les classes enfantines. Nous pouvons constater que cela varie encore d'une commune à l'autre. Notre hypothèse est donc confirmée.

6.3. Formation en matière de MITIC

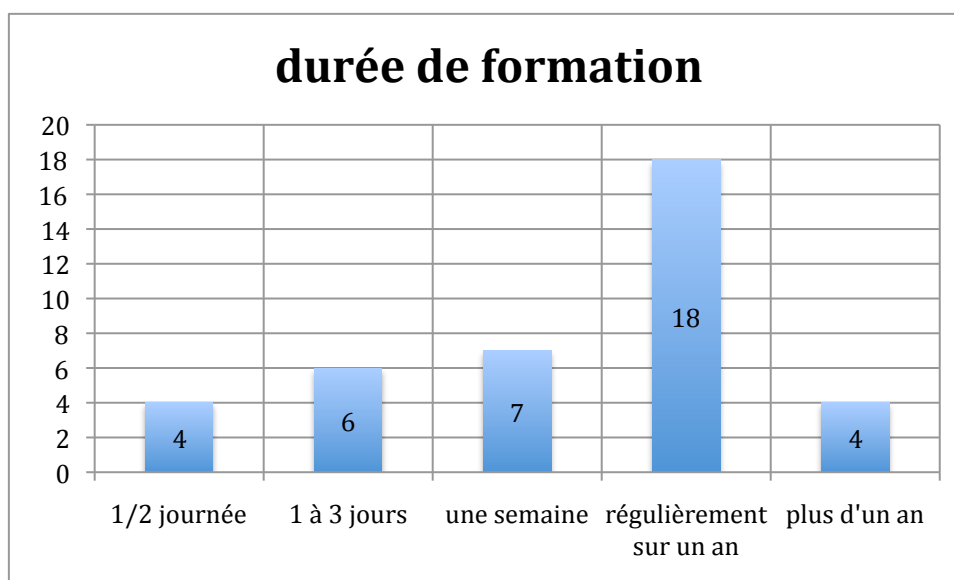
Nous souhaitons à présent déterminer le nombre d'enseignants ayant suivi une formation en matière de MITIC. Comme nous avons pu le remarquer à travers les études présentées dans la partie théorique, les MITIC s'intègrent en classe de façon relativement lente. Nous nous sommes donc demandé si la formation initiale ou continue avait un lien avec ce phénomène et si un lien pouvait être établi entre la formation et l'insertion des MITIC en classe. Nous allons donc prendre en compte dans un premier temps le nombre de personnes ayant suivi une formation. Par la suite, nous analyserons, l'impact de ces formations sur le développement des compétences et également sur l'intégration des MITIC en classe.

Comme le démontre le graphique ci-dessous, trente-neuf enseignants interrogés ont suivi une formation en matière de MITIC. Six ne l'ont pas suivie.



Graphique 5: Effectif des enseignants ayant suivi une formation

Ensuite, nous nous sommes intéressée au type de formation suivie, à savoir le cadre de formation et la durée de la formation. Concernant le cadre de formation, les résultats indiquent que sur les trente-neuf enseignants ayant suivi une formation, vingt et un d'entre eux ont suivi uniquement la formation initiale et seize enseignants se sont intéressés à la formation continue. Cinq enseignants ont admis avoir suivi la formation initiale et avoir effectué une formation continue en matière de MITIC. Un d'entre eux nous a répondu qu'il avait également effectué une formation hors cadre scolaire afin d'enrichir ses connaissances personnelles. Seule une personne a effectué la formation postgrade. Le tableau ci-dessous fournit les indications voulues en ce qui concerne les durées de formation:



Graphique 6: Durée de formation

Nous constatons donc que la plus grande part des répondants ont eu accès à une formation ayant lieu de manière régulière sur un an.

En conséquence, nous avons souhaité savoir s'il y avait un lien entre la formation suivie en matière de MITIC et les compétences acquises. Ceci nous semblait important, car nous avons remarqué, à travers la lecture des articles scientifiques, qu'un bon nombre d'enseignants ne se sentaient pas capables d'user de ces nouveaux moyens

pédagogiques dans leur enseignement (Akkari et Herr, 2006). Nous pensons donc qu'avoir suivi une formation, qu'elle soit initiale ou continue, permet de développer des compétences en matière de MITIC. Pour vérifier cette déclaration, nous avons mis en lien les variables « formation en matière de MITIC » et « compétences en matière de MITIC » afin de savoir s'il y avait une quelconque corrélation entre ces deux éléments. Le tableau qui suit présente le taux de réponses obtenues.

Tableau croisé					
			Q6 Compétences acquises par formation initial		Total
			non coché	coché	
Formation sur l'utilisation des MITIQ	Oui	Effectif	22	17	39
		Effectif théorique	24.3	14.7	39.0
	Non	Effectif	6	0	6
		Effectif théorique	3.7	2.3	6.0
Total		Effectif	28	17	45
		Effectif théorique	28.0	17.0	45.0

Tableau 2 : Effectif en fonction de la formation initiale

Ce premier tableau nous permet de mettre en relation le nombre de personnes ayant suivi ou non une formation avec le sentiment d'avoir développé ou non des compétences grâce à la formation initiale. À titre d'information, pour les tableaux croisés qui vont suivre, la case « comportant une réponse » signifie que l'enseignant approuve avoir développé une compétence.

En analysant ces informations, nous constatons que sur trente-neuf personnes ayant suivi une formation, dix-sept d'entre elles estiment que la formation initiale a été favorable au développement de compétences en matière de MITIC contre vingt-deux. Nous remarquons que le résidu contenu entre l'effectif et l'effectif théorique des cases cochées est élevé. En effet, celui-ci est de 2.3 (soit $17 - 14.7 = 2.3$).

Nous savons, par les explications des tests statistiques, que plus le résidu est élevé plus le niveau de corrélation entre les deux variables analysées est haut. Pour en être sûre, nous avons effectué le test statistique de Fisher. Celui-ci nous indique qu'il y a donc bel est bien une corrélation entre la formation initiale et le développement des compétences ($n = 45$; observations valides : 45; test unilatéral à gauche ; valeur $p = 0.46$). En effet, comme nous pouvons le constater ci-dessous, la valeur de p est inférieure à 0.05. Dans ce sens, nous pouvons confirmer une partie de notre hypothèse.

	Signification exacte (bilatérale)	Signification exacte (unilatérale)
Khi-deux de Pearson Correction pour la continuité Rapport de vraisemblance Test exact de Fisher Association linéaire par linéaire Nombre d'observations valides	.069	.046

Tableau 3: Test exact de Fisher

Suite à ces résultats, nous nous sommes penchée sur la formation continue. Nous estimons que celle-ci permettra aux enseignants bas-valaisans de développer des compétences en matière de MITIC.

Tableau croisé					
			Q6 Compétences acquises par formation continue		Total
			non coché	coché	
Formation sur l'utilisation des MITIC	Oui	Effectif	18	21	39
		Effectif théorique	20.8	18.2	39.0
	Non	Effectif	6	0	6
		Effectif théorique	3.2	2.8	6.0
Total		Effectif	24	21	45
		Effectif théorique	24.0	21.0	45.0

Tableau 4 : Effectif en fonction de la formation continue

Les résultats récoltés démontrent que sur les trente-neuf personnes ayant suivi une formation, dix-huit d'entre elles estiment avoir acquis des compétences grâce à la formation continue. Dans cette situation, nous constatons que le résidu est ici au nombre de 2.8 (soit $21 - 18.2 = 2.8$). Cette différence peut nous indiquer qu'il existe vraisemblablement un lien entre ces deux variables.

En effectuant le test exact de Fisher, nous notons que la valeur p est à nouveau inférieure à 0.05 ($n = 45$; signification exacte unilatérale ; $p = 0.017$). Nous pouvons donc conclure que la formation continue développe des compétences en matière de MITIC.

	Signification exacte (bilatérale)	Signification exacte (unilatérale)
Khi-deux de Pearson Correction pour la continuité Rapport de vraisemblance Test exact de Fisher Association linéaire par linéaire Nombre d'observations valides	.023	.017

Tableau 5: Test exact de Fisher

Concernant notre première hypothèse « la formation initiale et la formation continue en matière de MITIC permettent aux enseignants d'acquérir des compétences », les tests statistiques ont démontré qu'elle pouvait être confirmée. En effet, les résultats obtenus ont affirmé que la formation initiale et la formation continue permettaient de développer des compétences. Nous remarquons tout de même que les compétences sont, selon les enseignants bas-valaisannes, davantage développées lors de la formation continue.

Bien que notre hypothèse soit vérifiée, nous souhaitons tout de même mettre en relation les variables « formation en matière de MITIC » et « compétences acquises par l'autodidaxie et/ou l'entourage ». En effet, nous pourrions de fait constater si les enseignants estiment avoir développé plus de compétences grâce aux formations ou plutôt grâce à leur propre investissement.

Voici ci-dessous les tableaux représentant le taux de réponses obtenues.

Tableau croisé					
			Q6 Compétences acquises par autodidaxie		Total
			non coché	coché	
Formation sur l'utilisation des MITIC	Oui	Effectif	13	26	39
		Effectif théorique	14.7	24.3	39.0
	Non	Effectif	4	2	6
		Effectif théorique	2.3	3.7	6.0
Total		Effectif	17	28	45
		Effectif théorique	17.0	28.0	45.0

Tableau 6: Effectif en fonction de l'autodidaxie

Tableau croisé					
			Q6 Compétences acquises par entourage		Total
			non coché	coché	
Formation sur l'utilisation des MITIC	Oui	Effectif	21	18	39
		Effectif théorique	22.5	16.5	39.0
	Non	Effectif	5	1	6
		Effectif théorique	3.5	2.5	6.0
Total		Effectif	26	19	45
		Effectif théorique	26.0	19.0	45.0

Tableau 7: Effectif en fonction de l'entourage

Grâce à cette analyse détaillée, nous remarquons que sur trente-neuf enseignants ayant suivi une formation, vingt-six pensent avoir développé des compétences grâce à l'autodidaxie. Si nous procédons au calcul du résidu, nous constatons que la différence entre l'effectif et l'effectif théorique est faible. En effet, le calcul $26 - 24,3$ nous donne un résultat de 1,7. Concernant l'entourage, dix-neuf enseignants sur vingt-six estiment avoir développé des compétences. Nous pouvons donc observer dans un premier temps qu'il n'y a pas de liens entre les deux variables de chaque tableau. Afin d'être certaine de nos propos, nous allons nous référer au test exact de Fisher pour savoir si une corrélation peut être établie.

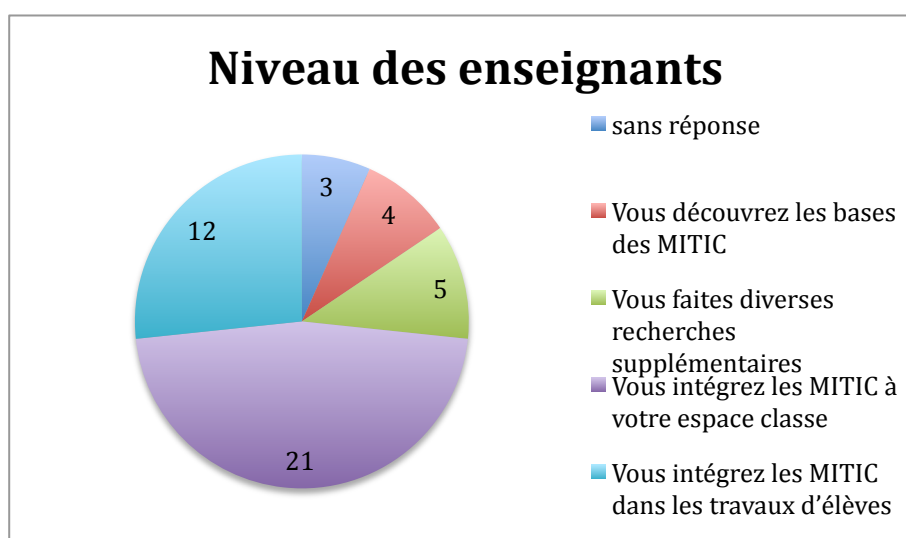
Autodidaxie	Signification exacte (bilatérale)	Signification exacte (unilatérale)
Khi-deux de Pearson Correction pour la continuité Rapport de vraisemblance Test exact de Fisher Association linéaire par linéaire Nombre d'observations valides	.179	.133

Entourage	Signification exacte (bilatérale)	Signification exacte (unilatérale)
Khi-deux de Pearson Correction pour la continuité Rapport de vraisemblance Test exact de Fisher Association linéaire par linéaire Nombre d'observations valides	.222	.182

Tableau 8: Test exact de Fisher

Le test exact de Fisher nous prouve que dans les deux cas il n'y a pas eu de réelles compétences développées ($n = 45$; signification exacte unilatérale ; $p_1 = 0.133$; $p_2 = 0.182$). En effet, pour ce qui est de l'autodidaxie, nous obtenons une valeur p de .133. P est donc plus grand que la valeur 0.05. Dans le deuxième cas, $p = 0.182$. Cette valeur reste à nouveau plus élevée que 0.05. Étant donné qu'aucune valeur ne se situe en dessous de 0.05, nous pouvons conclure que l'autodidaxie et l'entourage ne fournissent pas de compétence en matière de MITIC.

Afin d'enrichir ces données, nous avons souhaité connaître le niveau des enseignants en matière de MITIC. Pour ce faire, nous allons présenter les résultats obtenus à notre item 12 « comment vous situez-vous actuellement en matière de MITIC ? ».



Graphique 7: Niveau en matière de MITIC des enseignants

De manière générale, les enseignants intègrent les MITIC à leur espace classe. Douze d'entre eux l'insèrent même aux travaux des élèves. Il reste tout de même neuf enseignants qui, selon nous, découvrent l'utilisation des MITIC. Face à ces résultats, nous estimons que la majeure partie des enseignants se situe au niveau de l'adaptation, selon Lebrun (2004). C'est-à-dire que l'usage des MITIC fait son apparition en classe. Nous estimons donc que le niveau des enseignants en matière de MITIC est assez bon.

Finalement, nous avons pensé que la formation permettait aux enseignants de se sentir plus aptes à intégrer du matériel en classe. De ce fait, nous avons fait un lien entre la formation des enseignants et le matériel à disposition dans les classes enfantines. Ce dernier avait déjà été analysé dans le chapitre précédent (*équipement*, p.37). En effet, nous avons pu constater que trente-sept enseignants mettaient à disposition des MITIC à

l'usage autonome des élèves. Les trois principaux médias intégrés étaient l'ordinateur, le lecteur CD et le tableau noir. Analysons à présent l'effectif ayant participé à cette requête.

Tableau croisé Formation sur l'utilisation des MITIC * 14. Votre classe a à disposition des MITIC à l'usage autonome des élèves?					
			14. Votre classe a à disposition des MITIC à l'usage autonome des élèves?		Total
			Oui	Non	
Formation sur l'utilisation des MITIC	Oui	Effectif	33	4	37
		Effectif théorique	31.8	5.2	37.0
		Résidu	1.2	-1.2	
	Non	Effectif	4	2	6
		Effectif théorique	5.2	.8	6.0
		Résidu	-1.2	1.2	
Total		Effectif	37	6	43
		Effectif théorique	37.0	6.0	43.0

Tableau 9: Effectif de la variable "formation" en lien avec la variable "matériel à disposition des élèves"

Nous pouvons voir que sur les trente-sept enseignants, trente-trois personnes ayant suivi la formation mettent à disposition des élèves du matériel MITIC contre quatre enseignants n'ayant pas suivi de formation en matière de MITIC et intégrant tout de même des médias. Cependant, nous constatons que le résidu ne reflète pas un écart significatif. En effet, il est égal à 1.2 pour ce qui est des enseignants avec formation. Ceci ne peut donc pas être considéré comme révélateur. En effectuant le test de Fisher, nous remarquons que nous ne pouvons pas établir de lien entre le fait d'avoir suivi une formation en matière de MITIC et la mise en place d'outils médiatiques à l'usage autonome des élèves.

	Signification exacte (bilatérale)	Signification exacte (unilatérale)
Khi-deux de Pearson Correction pour la continuité Rapport de vraisemblance Test exact de Fisher Association linéaire par linéaire Nombre d'observations valides	.190	.190

Tableau 10: Test exact de Fisher

Comme nous pouvons le constater, la valeur p est égale à 0.190. De ce fait, elle est supérieure à 0.05. Nous ne pouvons donc pas confirmer notre hypothèse déclarant que « Les enseignants ayant suivi une formation en matière de MITIC mettent à disposition des élèves des MITIC qu'ils seront capables d'utiliser de manière autonome ».

6.3.1. Interprétation des résultats

Comme Lebrun (2004) l'avait relevé, la formation des enseignants est un élément majeur dans l'insertion des MITIC à l'école. Akkari et Herr (2006) avaient également soulevé cet aspect dans leur recherche. En effet, ils estiment qu'

il est important de préciser qu'une intégration efficace des TIC ne peut se réaliser sans formation à l'appui. Former les enseignants à l'usage des TIC en classe

semble important dans notre société où l'innovation technologique prend de plus en plus d'ampleur. (p.40)

Nos résultats démontrent que six personnes n'ont pas suivi de formation en matière de MITIC. Nous estimons ce taux comme étant très positif pour le futur. Effectivement, comme le rapport d'Eurydice (2004) l'indique

l'importance de la formation des enseignants va de pair avec l'intégration des TIC dans la formation des élèves. En effet, seuls des enseignants formés à leur utilisation sont en mesure d'accompagner efficacement les élèves dans leur assimilation et leur maîtrise progressive de ces outils indispensables. (p.VIII)

À travers notre analyse, nous n'avons pas souhaité faire de distinction entre les enseignants novices et les autres, étant donné que le rapport d'Eurydice (2004) démontre qu'il n'y a pas un nombre plus élevé de jeunes à avoir suivi de formation officielle. Les résultats obtenus nous ont démontré que la formation initiale et continue permettait aux enseignants d'acquérir des aptitudes en matière de MITIC.

En approfondissant nos résultats, nous pouvons nous constater que les enseignants sont plus nombreux à estimer que la formation continue développe des compétences. Nous nous sommes donc interrogée face à ce phénomène.

Nous avons pu constater que Stéphanie Boéchat-Herr (2009) avait analysé cette problématique au travers de sa thèse de doctorat. Elle a relevé le fait que « les étudiants ont acquis avant tout des connaissances techniques, mais se sentent « perdus », « démunis » lorsqu'ils doivent utiliser les MITIC à des fins pédagogiques. Une utilisation pédagogique en classe leur demande beaucoup de travail et d'investissement » (p. 142).

Afin de saisir ce sentiment d'anxiété, nous nous sommes directement rendue sur le site de la HEPVS afin d'étudier la description du thème présentant l'enseignement des médias, les objectifs et également les modalités d'évaluation. Cette recherche nous a apporté les éléments suivants :

Objectifs :

1. Concevoir, construire, gérer, évaluer des situations d'apprentissage et d'enseignement en tenant compte des particularités de chaque élève et du contenu pédagogique.
2. Expérimenter et analyser de manière critique différents médias et méthodes d'enseignement-apprentissage.
3. Intégrer judicieusement les méthodes d'enseignement-apprentissage ainsi que les médias traditionnels et nouveaux (tableaux, fiches de travail, transparents, diapositives, vidéos, ordinateurs,...) et argumenter ses choix.

Descriptif :

Ce thème propose d'entrer concrètement dans la diversité des méthodes pédagogiques et des médias à disposition d'un enseignant. L'accent est mis sur la pratique en groupes et l'expérimentation dans un environnement scolaire de différents médias et méthodes d'enseignement-apprentissage suivies d'une présentation au groupe-classe des résultats.

Modalités d'évaluation :

1. Concevoir, planifier, réaliser, évaluer un scénario pédagogique qui intègre méthodes d'enseignement et ICT. Expérimenter en stage.
2. Produire un documentaire vidéo, d'une durée de 5 à 10 minutes, qui présente et illustre une méthode d'enseignement.

Tableau 11 : Description du thème 4.4 de la HEPVS

Nous constatons que la formation initiale permet aux étudiants de la HEPVS d'avoir un équilibre entre des éléments théoriques et un aspect pratique. En effet, les étudiants devront durant un stage d'une durée d'un mois, élaborer un scénario pédagogique et l'expérimenter en classe.

Bien que les éléments soient transmis aux élèves et qu'ils peuvent les pratiquer en stage, nous pensons qu'il est tout de même important afin de garder des compétences de pratiquer l'autodidaxie. En effet, comme Boéchat-Herr (2009) le déclare

la pratique des MITIC en classe demande une autoformation. L'apprentissage des savoirs MITIC demande beaucoup d'investissement, car ils sont vastes, évoluent et demandent une utilisation régulière pour être acquis. Le transfert des compétences de la formation à la pratique se réalise difficilement. (p.162-163)

La formation initiale est alors un apport certain dans notre enseignement. Cependant, nous estimons que pour pratiquer une utilisation pédagogique en classe, il serait nécessaire de renforcer nos acquis en suivant une formation continue. Effectivement, nous avons constaté que celle-ci programmait différents types de cours :

1. **Les cours d'usage** qui consistent à se familiariser avec divers programmes comme le traitement de texte, scanner des images, user d'Internet,...
2. **Les cours d'intégration** des ICT (sur la base du PER). Ceux-ci se basent plus sur l'aspect pédagogique en créant un site web avec sa classe par exemple, ou encore en effectuant un projet d'établissement tel que Radiobus. Ces cours créent également des liens entre les disciplines et les MITIC en proposant par exemple un thème ayant pour titre « Arts visuels et MITIC ».
3. **Les cours pour « aller plus loin »** consistent à permettre aux enseignants de créer des cartes heuristiques, de créer leur propre site web ou encore d'accéder à des ressources pédagogiques et documentaires.

Dans ce sens, nous remarquons que les formations continues s'adaptent à tout type d'utilisateurs et que les leçons proposées sont plus spécifiques.

Cependant, nous nous sommes tout de même demandé pourquoi certains enseignants estimaient que la formation initiale ou continue ne leur avait pas permis de développer des compétences. Akkari et Herr (2006) s'étaient également interrogés sur le transfert des compétences en matière de MITIC en cours de formation. Ils ont relevé qu'il existait des obstacles à ce transfert. En effet, ils énoncent que « plusieurs facteurs contextuels peuvent nuire à ce transfert, comme l'équipement dans la classe ou à l'école, le temps à disposition, la reconnaissance de l'institution, la formation des directeurs d'école, la collaboration entre collègues » (p.40). Nous pouvons alors penser que les enseignants n'ayant pas développé des compétences grâce à la formation sont peut-être face à une de ces situations.

Les éléments développés ci-dessus peuvent être mis en lien avec la raison pour laquelle notre seconde hypothèse ne peut être confirmée. En effet, nous pensions que « *les enseignants ayant suivi une formation en matière de MITIC mettent à disposition des élèves des MITIC qu'ils seront capables d'utiliser de manière autonome* ». Cependant, nos analyses statistiques ont prouvé le contraire. De ce fait, selon nous, les enseignants se sentent quelque peu démunis lorsqu'ils doivent faire part de changement et d'innovation dans leur enseignement. Akkari et Herr (2006) avaient démontré que pour « motiver les enseignants à utiliser les TIC en classe, les formations initiales et continues jouent un rôle crucial » (p.24). À notre avis, les formations permettent aux enseignants d'acquérir des compétences face à ces nouveaux outils et surtout de modifier ou de renforcer leurs représentations. Cependant, il est nécessaire que les enseignants prennent le temps de s'adapter à ces nouveaux médias. Comme nous l'avait démontré Lebrun (2004),

l'enseignant doit passer par différents niveaux avant d'intégrer les MITIC à son enseignement (entry, adoption, adaptation, appropriation et invention). Entrer dans cette démarche demande à l'enseignant de changer et surtout d'innover son enseignement. Ce processus d'intégration peut donc, selon nous, freiner l'insertion des MITIC en classe. Comme le cite Éric Pasquier (2009), « une telle transformation des pratiques pédagogiques demandera probablement du temps, et nécessitera assurément un cadre institutionnel favorisant le changement de modèle pédagogique et la nouvelle relation au savoir » (p.4).

Pour conclure, nous avons vu qu'il pouvait être difficile d'intégrer des MITIC à l'usage autonome des élèves de bas âge. En effet, ceux-ci ne sont ni scripteurs, ni lecteurs. Nous pensons donc que l'usage des MITIC en enfantine est effectué en grande partie par l'enseignant afin d'enrichir son enseignement. En outre, une enseignante d'enfantine nous l'avait annoncé, les MITIC permettent également aux enseignants d'effectuer des liens entre les notions théoriques et le travail avec le réel. En effet, ils peuvent prendre des photos, enregistrer des bruits, etc. afin que les élèves puissent intégrer les savoirs en jeu. En outre, nous estimons que l'utilisation des MITIC par l'enseignant engendrera un développement des compétences informatiques chez les élèves de manière naturelle et inconsciente.

6.4. Utilisation personnelle et professionnelle des MITIC

Intéressons-nous à présent à établir un lien entre le rapport aux MITIC des enseignants et l'utilisation de ces MITIC en classe-même. Bétrancourt (2007, cité par Pasquier, 2009) définit que « l'usage pédagogique des MITIC dépend en grande partie des représentations des enseignants, et de l'adéquation avec leur identité professionnelle » (p. 4). Suite à ce propos, nous avons formulé notre première hypothèse qui consistait à dire que « *les enseignants ayant un bon rapport avec les MITIC intégreront de leur propre gré ces outils pédagogiques à leur enseignement* ». Par la suite, nous avons estimé que « *l'utilisation personnelle des MITIC par l'enseignant a une influence sur l'intégration des MITIC en classe* ». Nous allons donc, à travers les résultats de notre recherche, tenter d'analyser ces hypothèses, à l'aide des divers tests statistiques.

Pour notre première hypothèse, nous avons déjà noté que de manière générale, les enseignants expriment un intérêt pour les MITIC. En effet, si nous nous rapportons au graphique 2, trente-cinq enseignants sont intéressés aux MITIC, sept estiment être prudents et deux personnes se sentent réticentes à leur utilisation. Seule une personne a indiqué ne pas être assez compétente en matière de MITIC. En analysant ces résultats, il s'est avéré pertinent de les mettre en lien avec le souhait des enseignants d'intégrer les outils pédagogiques à leur enseignement. Effectivement, le fait d'avoir un bon rapport aux MITIC permettra aux enseignants d'être enthousiastes à leur intégration en classe.

Afin de vérifier cette première hypothèse, nous avons eu recours au test statistique de Khi-deux de Pearson. Le tableau ci-dessous nous présente l'effectif ayant répondu.

Tableau croisé 8. En matière de MITIC, vous vous qualifiez de * 21. Le choix d'intégrer les MITIC dans la classe a été fait						
			21. Le choix d'intégrer les MITIC dans la classe a été fait			Total
			Vous-même	Votre établissement	Autre	
8. En matière de MITIC, vous vous qualifiez de	intéressé	Effectif	21	9	1	31
		Effectif théorique	21.2	8.2	1.6	31.0
		Résidu	-.2	.8	-.6	
	prudent	Effectif	4	1	1	6
		Effectif théorique	4.1	1.6	.3	6.0
		Résidu	-.1	-.6	.7	
	réticent	Effectif	1	0	0	1
		Effectif théorique	.7	.3	.1	1.0
		Résidu	.3	-.3	-.1	
Total		Effectif	26	10	2	38

Tableau 12: Effectif en fonction du rapport aux MITIC et du choix d'intégration des MITIC

Nous pouvons observer que la majorité des enseignants, c'est-à-dire vingt-six enseignants sur trente-huit ont intégré les MITIC de leur propre gré.

Afin de connaître la raison de ce choix personnel, nous avons demandé aux enseignants de justifier leur position. En regroupant les réponses obtenues, nous pouvons effectuer les catégories suivantes:

Les MITIC permettent de varier l'enseignement et de motiver les élèves
« Les MITIC nous permettent d'apprendre au travers d'autres moyens, qui sont, de plus, ludiques et variés. Ils donnent accès à toutes informations via Internet ».
« Il s'agit d'outils qui permettent de diversifier l'enseignement ».
« Les MITIC permettent de varier notre enseignement et de motiver les élèves ».
« pour varier les moyens d'enseignement »
« Je trouve que c'est intéressant pour les enfants, ça varie l'enseignement »
« Attirait de l'écran pour l'enfant. Côté ludique de l'activité. Contrôle des acquisitions ».

Les MITIC permettent une nouvelle approche des apprentissages
« Les MITIC nous permettent d'apprendre au travers d'autres moyens, qui sont, de plus, ludiques et variés. Ils donnent accès à toutes informations via Internet ».
« Parce que l'ordinateur est un moyen cool pour varier les apprentissages ».
« Les MITIC sont incontournables dans le cursus scolaire et il vaut la peine de commencer dès l'enfance. De plus, les MITIC, s'ils sont bien utilisés, sont des outils d'apprentissage ».
« L'ordinateur permet d'approcher certaines notions différemment. Cependant, pas trop souvent, car les enfants ne feraient (malheureusement!) que ça pendant les ateliers ».
« Faire découvrir une autre manière de travailler ».

Intérêt personnel de l'enseignant
« Curiosité, envie, découverte ».
« Intérêt personnel pour les MITIC ».
« Ça me paraît logique d'intégrer les MITIC en classe, cela est certainement dû à ma formation à la HEPVS. D'ailleurs, je regrette de ne pas le faire plus ».

Une enseignante nous indique qu'elle favorise elle-même l'intégration des ordinateurs en classe pour permettre aux élèves qui n'en ont pas à la maison de se familiariser avec ce nouvel outil qui prend de plus en plus de place dans notre société.

Concernant le rapport aux MITIC des enseignants, nous avons déjà remarqué que de manière générale, il est relativement bon. En effet, une grande majorité s'estime être intéressée en matière de MITIC.

Au vu de ces informations, nous avons donc pensé que les enseignants ayant un bon rapport aux MITIC ont choisi personnellement d'intégrer des MITIC à leur espace classe. Afin de vérifier cette hypothèse, nous avons effectué le test statistique de Khi-deux de Pearson.

Tests du Khi-deux			
	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	2.492	4	.646
Rapport de vraisemblance	2.313	4	.678
Association linéaire par linéaire	.001	1	.975
Nombre d'observations valides	38		

Tableau 13: Test Khi-deux de Pearson

Cette analyse relève qu'il n'y a pas de lien établi entre l'intérêt des enseignants en matière de MITIC et le choix d'intégrer ces outils à l'enseignement. En effet, la valeur p est ici égale à .646. Cette valeur est supérieure à 0.05. Il n'y a donc pas de corrélation entre nos deux variables ce qui génère que notre hypothèse ne peut être confirmée (n=38, observations valides: 38 ; Test du Khi-deux de Pearson ; p =0.646).

Concernant notre seconde hypothèse, nous avons mis en lien les variables « utilisation personnelle des MITIC » de notre question 9 et « matériel à disposition dans la classe » de notre question 13. Dans ce sens, nous serions vraisemblablement capables de définir s'il y a une possibilité de corrélation entre l'utilisation personnelle des MITIC et l'utilisation professionnelle des MITIC.

Tableau croisé 13. b Disposition de matériel oui ou non * 9. Votre utilisation personnelle des MITIC est						
			9. Votre utilisation personnelle des MITIC est			Total
			Quotidienne	1-2 fois par semaine	1-2 fois par mois	
13. b Disposition de matériel oui ou non	non coché	Effectif	2	1	0	3
		Effectif théorique	2.3	.5	.2	3.0
		Résidu	-.3	.5	-.2	
	coché	Effectif	32	6	3	41
		Effectif théorique	31.7	6.5	2.8	41.0
		Résidu	.3	-.5	.2	
Total		Effectif	34	7	3	44
		Effectif théorique	34.0	7.0	3.0	44.0

Tableau 14: Effectif en fonction de l'utilisation personnelle des MITIC et de la mise à disposition du matériel

Nous pouvons apercevoir que les enseignants utilisent généralement de manière quotidienne les MITIC (utilisation personnelle). En effet, nous constatons que trente-quatre personnes sur quarante-quatre ont une utilisation personnelle quotidienne. Sept enseignants utilisent les MITIC une à deux fois par semaine et seulement trois

enseignants usent de ces outils une à deux fois par mois. Nous pouvons exprimer, de par ces premiers résultats, que les enseignants sont de bons utilisateurs de MITIC.

Lorsque nous leur demandons quel est le média qu'ils utilisent le plus, trente-quatre enseignants estiment favoriser l'utilisation personnelle de l'ordinateur. Quatre ont répondu la télévision. Les derniers enseignants ont donné des réponses variées telles que la radio, le téléphone, le journal sur papier et les livres.

Afin de vérifier notre deuxième hypothèse, nous avons eu recours au test de Khi-deux de Pearson.

Tests du Khi-deux			
	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	.881	2	.644
Rapport de vraisemblance	.950	2	.622
Association linéaire par linéaire	.013	1	.909
Nombre d'observations valides	44		

Tableau 15: Test statistique de Khi-deux de Pearson

Le test de Khi-deux de Pearson nous indique que la corrélation entre les variables « utilisation personnelle des MITIC » et « mise à disposition de matériel MITIC » n'est pas significative. En effet, nous avons une valeur p supérieure à 0.05 (n = 44, observations valides: 44 ; Test de Khi-deux de Pearson ; p = 0.644).

6.4.1. Interprétation des résultats

Nous allons à présent tenter de comprendre les raisons pour lesquelles nos deux hypothèses ont été infirmées.

Akkari et Herr (2006) avaient révélé que « certains enseignants ne sont pas encore familiarisés avec l'usage des TIC en classe » (p.45). En effet, comme Charlier et Cohen (2008) l'avaient constaté « les enseignants utilisent les TIC beaucoup plus souvent en dehors de la classe que dans la classe » (p.42).

Pour ce qui est de notre échantillon, nous estimons que les enseignants se situent au niveau de l'adaptation, c'est-à-dire que l'usage des MITIC apparaît dans les classes, mais qu'il n'est pas encore intégré aux travaux des élèves (modèle de Lebrun, 2004).

Pasquier (2009), quant à lui, s'est interrogé sur les raisons pour lesquelles les enseignants usent plus des MITIC dans leur vie personnelle que dans celle professionnelle. Il est arrivé aux conclusions que l'intégration des MITIC dans l'enseignement « implique une évolution des pratiques professionnelles des enseignants » (p.4). Pour lui, « il ne suffit pas de mettre un ordinateur en classe et d'en inscrire l'utilisation dans les directives de l'enseignement pour voir fleurir immédiatement, comme par magie, des usages pédagogiques pertinents » (p.4). Selon Akkari et Herr, ces constations « montre de nouveau la nécessité d'ancrer l'usage des TIC dans la culture enseignante dès la formation initiale et de poursuivre cet effort dans la formation continue » (p.45). Nous pouvons alors comprendre l'importance de l'innovation pédagogique.

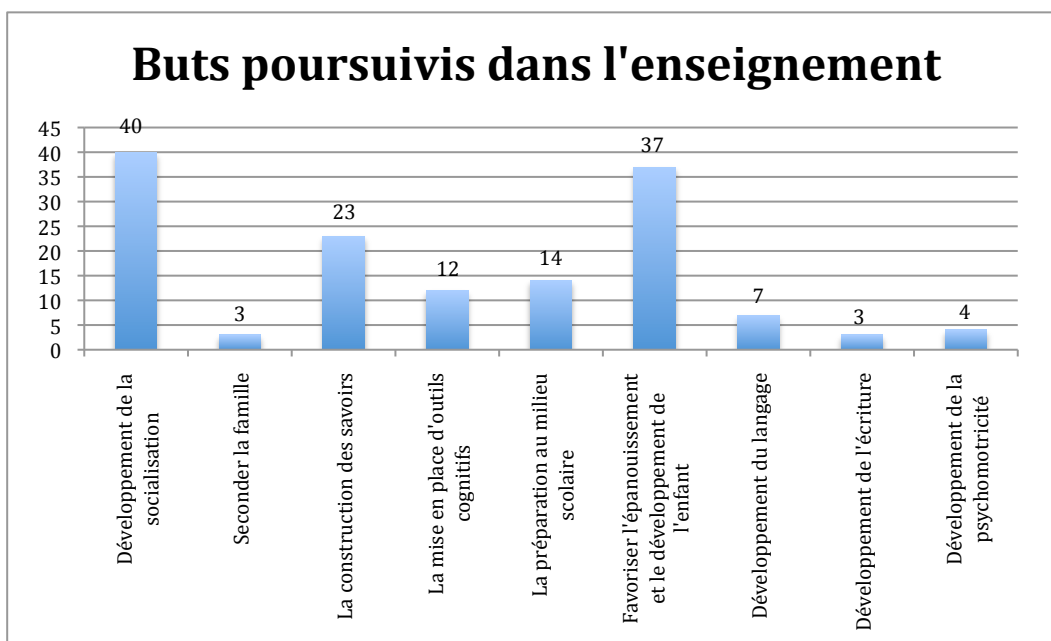
Nous constatons donc que l'insertion des MITIC en classe est bonne, mais que l'utilisation de ces moyens ne peut pas encore être définie comme « pédagogique ».

Selon nous, il est alors nécessaire de prendre ces résultats en considération afin d'améliorer la situation actuelle des MITIC dans l'enseignement.

6.5. Conceptions des enseignants en matière de MITIC

Nous souhaitons maintenant connaître la conception des enseignants en matière de MITIC et voir si celle-ci correspond aux exigences du nouveau Plan d'études romand. Grâce aux résultats récoltés, nous pourrions discerner si les enseignants ont une vision des MITIC comme outils pédagogiques et comme support à leur enseignement ou si au contraire cette optique ne leur a pas été transmise. Nous pourrions donc savoir si les enseignants sont prêts à développer les exigences du PER en matière de formation aux MITIC. Pour ce faire, nous nous intéresserons aux objectifs poursuivis dans l'enseignement et nous les comparerons aux objectifs décrits dans le PER et dans les divers articles de loi que nous avons mentionnés dans notre partie théorique. Finalement, pour établir un lien avec l'enseignement des MITIC, nous analyserons les buts poursuivis en recourant aux MITIC par les enseignants qui les insèrent ainsi que les branches dans lesquelles ces moyens sont utilisés. Nous aurons donc un bon aperçu de la situation des enseignants en matière de MITIC.

Nous avons donc demandé aux enseignants de nous faire part des trois principaux objectifs qu'ils privilégient dans leur enseignement. Le but de cette question étant d'avoir un aperçu des conceptions des enseignants bas-valaisans.



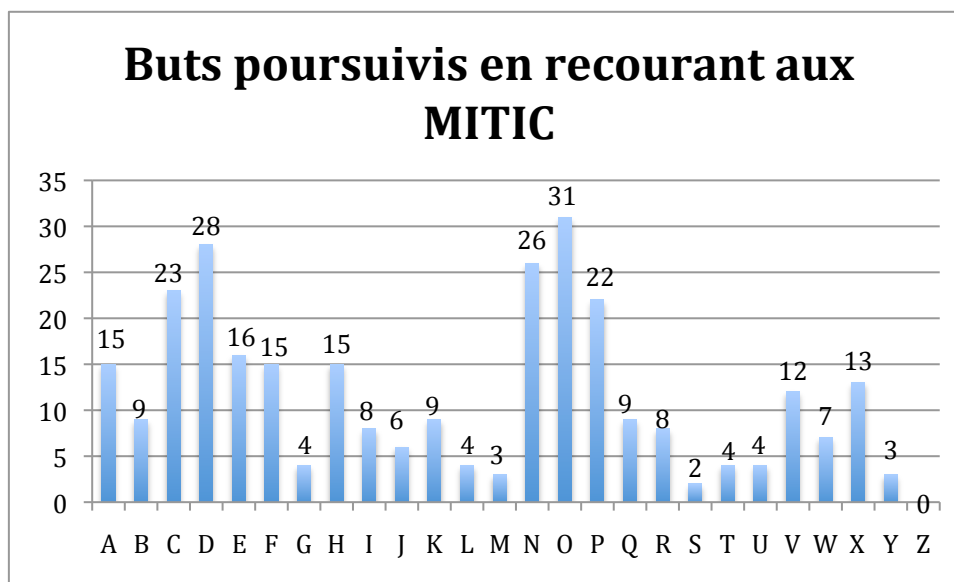
Graphique 8: Buts poursuivis dans l'enseignement

Grâce à ce graphique, nous déduisons que pour les enseignants le développement de la socialisation est primordial dans leur enseignement. Ce but pédagogique est suivi de près par le fait de favoriser l'épanouissement et le développement. Le troisième objectif qui a le plus été sélectionné par les enseignants est la construction des savoirs.

Afin d'établir un lien direct avec les MITIC, nous avons demandé aux enseignants (question 17 de notre questionnaire) s'ils pensaient que les MITIC pouvaient aider à atteindre ces objectifs et si oui en quoi. À cet item, quatre enseignants n'ont pas souhaité répondre à la question et 10 ont coché la case « non ». Ce qui fait que trente et un enseignants ont pensé que l'utilisation des MITIC en classe permettait d'approfondir les objectifs poursuivis dans l'enseignement. Lorsque nous leur avons demandé en quoi ces outils peuvent favoriser le développement de ces buts, plusieurs enseignants nous

répondent que le partage du matériel, le respect de celui-ci et la collaboration lors des travaux en groupe permettent d'encourager le développement de la socialisation. En effet, selon leurs dires « les élèves doivent collaborer pour l'utilisation des MITIC. Ils doivent se mettre d'accord donc utiliser le langage et les règles de socialisation pour arriver à un résultat » ; « c'est une manière ludique de travailler (à deux). Elle permet de valoriser certains élèves qui ont parfois des difficultés scolaires ou de langage ». Ensuite, il a été relevé que l'utilisation des MITIC favorise la construction des savoirs et le développement du langage: « pour moi ce sont des moyens supplémentaires pour faire intégrer les savoirs aux élèves. Ce sont des ressources en plus » ; « surtout dans la construction des savoirs. L'enfant exerce et est corrigé immédiatement. De plus, il y a une excellente interaction entre les élèves qui sont par deux à l'ordinateur » ; « au niveau du développement du langage, par des logiciels, des histoires interactives (style Dora), pour le développement du vocabulaire (enfants allophones) ». La façon de vérifier les acquis est également mise en avant par une enseignante. En effet, cette dernière énonce que les MITIC sont « une manière intéressante, différente, de vérifier certains acquis ». Une enseignante estime que les MITIC sont des outils permettant d'enrichir son enseignement. En effet, selon elle, ils « sont une ouverture au monde. Ils donnent des pistes, des mines d'idées par E-mail. On échange des photos, des bricolages avec les enseignants, etc. ». Finalement, une autre enseignante pense que les MITIC permettent de préparer l'élève au milieu scolaire. En effet, elle dit qu'« ils préparent l'enfant à l'utilisation des MITIC, pour l'école primaire et sa vie future ».

En suite de ces propos, il est alors intéressant d'examiner les buts que les enseignants poursuivent en intégrant les MITIC à leur enseignement. Il est nécessaire de noter que le nombre d'enseignants ayant participé à ces prochains items est de trente-huit. Il est également important de relever que les participants avaient la possibilité de cocher plusieurs réponses. En annexe (1), se trouve la signification des lettres comprises dans le tableau ci-dessous.

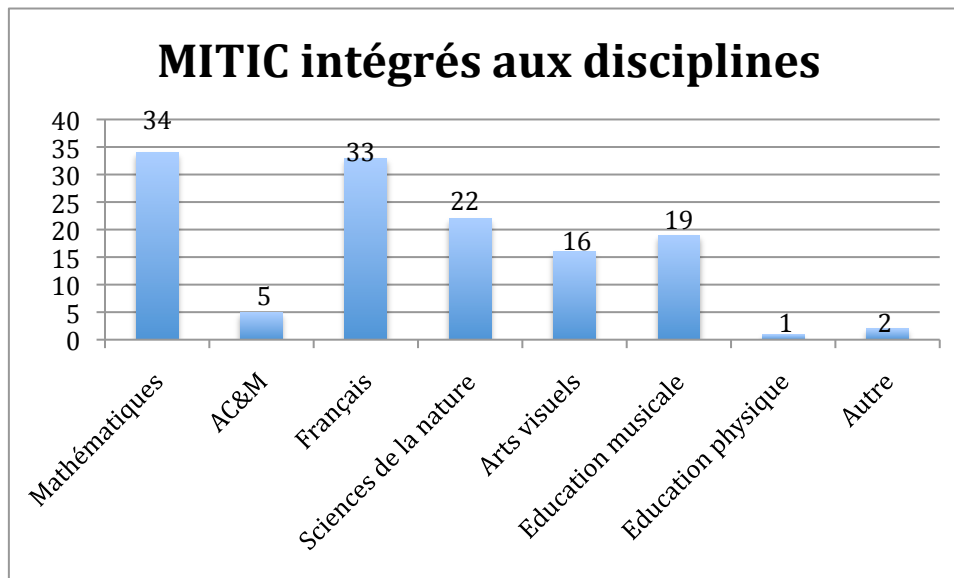


Graphique 9: Buts poursuivis en recourant aux MITIC

Nous constatons que les enseignants poursuivent en général cinq objectifs principaux. En effet, nous voyons que la familiarisation avec le clavier et la souris de l'ordinateur (lettre O) est favorisée par trente et un enseignants. Ensuite, le but du travail de l'écoute et de l'audition (lettre D) est poursuivi par vingt-huit enseignants. Puis, l'initiation à l'utilisation autonome d'appareils divers (lettre N) est recherchée par vingt-six enseignants. Finalement, nous constatons qu'un objectif qui est souvent soutenu des enseignants est l'initiation à diverses stratégies ou moyens d'apprentissage (vingt-deux enseignants, lettre P).

P). Nous pouvons donc déduire, grâce à ces résultats, que les enseignants souhaitent que leurs élèves se familiarisent avec ces nouveaux outils.

Pour avoir plus d'indications sur la façon dont les MITIC sont utilisés dans l'enseignement, nous nous sommes renseignée auprès des enseignants afin de savoir dans quelle discipline ils inséreraient les MITIC et pour quel type d'activité.



Graphique 10 : Représentation des disciplines auxquelles sont intégrés les MITIC

Nous constatons que les mathématiques et le français sont deux dans lesquelles les enseignants intègrent les MITIC. Les sciences de la nature ainsi que les arts visuels sont également propices à l'intégration des MITIC selon les enseignants bas-valaisans. Seules l'éducation physique et les activités créatrices et manuelles ne bénéficient pas d'un réel apport en matière de MITIC. Nous pouvons observer que deux enseignants ont coché la case « autre ». Lorsque nous leur avons demandé de préciser ce choix, un des enseignants nous dit qu'il travaille par atelier avec l'ordinateur afin de permettre aux élèves de se familiariser avec cet outil. La seconde personne indique qu'elle use des MITIC dans diverses disciplines, mais surtout pour travailler la perception visuelle, la psychomotricité et la psychomotricité fine. Bien que ces deux éléments ne sont pas des disciplines à proprement parler, ils peuvent tout de même être travaillés et renforcés dans les activités propres à l'école enfantine.

Puis, afin de connaître les activités effectuées avec les élèves en recourant aux MITIC, nous avons demandé aux enseignants de nous décrire brièvement la manière dont ils utilisent les MITIC. Les diverses informations récoltées nous permettant d'acquérir une vision plus approfondie de l'usage de ces MITIC en classe.

De par la variété des réponses obtenues, nous avons choisi de les regrouper par catégories. Huit catégories ont donc été retenues:

1. Jeux, logiciels et programmes

Nombreux (vingt et un enseignants) ont été les enseignants qui utilisent des logiciels/jeux éducatifs. En effet, nous avons souvent relevé les propos des enseignants disant qu'ils permettaient aux élèves d'aller de manière autonome sur l'ordinateur afin de faire divers jeux. En mathématiques, les programmes utilisés permettent souvent de travailler des notions telles que l'espace, le nombre ou travailler la logique et le raisonnement. En français, les enseignants utilisent des

programmes permettant aux élèves d'entrer dans le domaine de la lecture ou encore pour développer un certain vocabulaire tel que le nom des couleurs. Finalement, il existe des programmes qui permettent aux élèves de développer leur motricité. Nous avons pu constater que ces programmes s'utilisaient en grande partie avec l'iPad.

2. Familiariser l'enfant aux MITIC

Deux enseignants ont indiqué qu'ils favorisaient la prise de connaissance de l'appareil avant tout. Il sera donc question d'apprendre à utiliser la souris sous forme de jeu par exemple.

3. Ecouter/Visionner

Une autre rubrique établie était celle de l'écoute et du visionnement de vidéos ou d'images (principalement pour les AC&M). Les enseignants ont indiqué pour la plupart qu'ils utilisaient des médias leur permettant d'écouter de la musique, des bruits ou des animaux. Pour la plupart, ils utilisent le lecteur CD afin d'aider les enfants à mémoriser certaines chansons ou certains rythmes. Deux enseignantes ont également relevé le fait qu'elles enregistraient les élèves. Une enseignante a instauré l'atelier « écoute d'histoires ». Les élèves souhaitant y participer doivent simplement se munir d'un casque.

4. Recherche d'informations

Dans cette catégorie, les enseignants utilisent beaucoup la recherche d'informations pour apporter des images à leurs élèves ou encore pour obtenir des informations en sciences naturelles. La recherche d'images est surtout utilisée pour les cours d'arts visuels et d'activités créatrices et manuelles. Une enseignante a relevé un point que nous trouvons intéressant. En effet, elle annonce qu'elle recherche des images pour les montrer à ses élèves ou encore des informations sur Internet pour permettre à ses élèves de comprendre que bon nombre d'informations viennent d'Internet.

5. Activités de réinvestissement d'une notion

Les activités de réinvestissement ont également été mentionnées. En effet, les enseignants usent des MITIC afin d'approfondir des objectifs d'apprentissage en cours. Ils donnent donc la possibilité à leurs élèves de s'exercer, répéter et entraîner une notion travaillée auparavant en classe.

6. Entrer dans l'écriture

Ici, les activités de dessin au tableau noir telles que produire des signes graphiques ou des ateliers d'écriture à l'ordinateur sont favorisées.

7. Valoriser les productions des élèves

Souvent, les enseignants ont mentionné qu'ils prenaient des photos des productions des élèves pour les insérer au cahier de vie que nous appellerons portfolio. Une enseignante a indiqué qu'elle prenait des photos des constructions afin d'effectuer une réunion par la suite qui permettra de présenter des concepts et des notions d'apprentissage précis.

8. Autre

Une enseignante a énoncé qu'il était intéressant de bénéficier d'Internet pour enrichir son enseignement. En effet, sur le site de son école, elle peut publier différentes activités réalisées en cours et analyser celles de ses collègues.

Nous allons à présent procéder à l'interprétation des résultats afin de tenter de répondre à notre troisième question de recherche qui est « dans quelle mesure les conceptions des enseignants en matière de MITIC comme outil pédagogique convergent-elles avec la vision du PER ? ». Comme aucun auteur scientifique n'a comparé les conceptions des enseignants avec les exigences du PER, nous tenons donc à préciser que l'interprétation qui suit sera principalement personnelle.

6.5.1. Interprétation des résultats

Comme nous avons pu le voir, le Plan d'études romand décrit trois grands axes de l'école enfantine: la socialisation, la construction des savoirs et la mise en place d'outils cognitifs. Lorsque nous questionnons les enseignants sur les trois buts qu'ils privilégient en général dans leur enseignement, nous constatons que le développement de la socialisation, l'épanouissement, le développement et la construction des savoirs sont prônés par la majorité des enseignants bas-valaisans de cycle 1. Dans ce sens, nous pouvons estimer que les conceptions des enseignants concernant les objectifs de l'école enfantine vont dans le sens du PER.

En ce qui concerne les objectifs poursuivis en ayant recours aux MITIC dans leur enseignement, les enseignants nous indiquent qu'ils favorisent tout d'abord la familiarisation avec le clavier et la souris d'ordinateur (trente et un enseignants sur quarante-cinq). Puis, ils jugent que le travail de l'écoute et de l'audition sont des objectifs importants. Ensuite, nous observons que l'initiation à l'utilisation autonome d'appareils divers est recherchée par vingt-six enseignants. Finalement, nous constatons que l'initiation à diverses stratégies ou moyens d'apprentissage est un objectif souvent mentionné.

Si nous nous référons à présent aux objectifs décrits dans le PER, nous avons remarqué qu'il existait quatre grands champs d'action: l'utilisation d'un environnement multimédia, l'éducation aux médias, la production de réalisation médiatique et l'échange, la communication et la recherche sur Internet. En analysant les résultats, nous notons que les enseignants favorisent en particulier le champ « utilisation d'un environnement multimédia ». En effet, lorsqu'ils nous décrivent les activités qu'ils effectuent avec leurs élèves, nous observons que la découverte du clavier et de la souris, l'initiation à l'utilisation d'un ordinateur comme instrument de jeu, de découverte, de création et d'apprentissage ainsi que la découverte et l'utilisation autonome de ressources numériques adaptées sont mises en avant par les enseignants.

Le deuxième volet que les enseignants encouragent est la production et la réalisation médiatique. En effet, certains enseignants permettent aux élèves de prendre des photographies de leurs travaux ou usent de l'enregistreur afin d'enregistrer diverses sources sonores et faisaient ainsi des liens avec le réel. De plus, une enseignante a relevé le fait qu'il était intéressant de contribuer à un site Internet afin de communiquer et d'échanger les activités établies en classe. Dans ce sens, nous estimons que notre échantillon d'enseignants poursuit les bons objectifs en ayant recours au MITIC dans leur enseignement.

Cependant, nous pouvons remarquer que l'éducation aux médias et le champ « échanges, communication et recherche sur Internet » ne sont que très peu mentionnés par les enseignants. En effet, aucun enseignant n'a parlé d'activité effectuée en classe en lien avec ces deux catégories. Selon nous, les objectifs propres à ces deux catégories sont beaucoup plus poussés et donc adaptés aux plus grands degrés. Par exemple, le fait de sensibiliser les élèves à l'utilisation d'une messagerie pour communiquer est insensé pour des enfants de quatre à six ans étant donné qu'ils ne sont ni lecteurs, ni scripteurs. Il n'est donc, à notre avis, pas nécessaire d'intégrer les différents objectifs de ces deux catégories à l'école enfantine, mais plutôt de les développer dans les degrés supérieurs.

Pour conclure, nous estimons que les conceptions des enseignants convergent avec ce qui est exprimé dans le PER. De ce fait, nous réfutons notre hypothèse. Bien que certains éléments ne soient pas encore mentionnés par les enseignants, nous pensons que les cours de formation au PER permettront aux enseignants d'approfondir leurs conceptions. Dans ce sens, nous estimons que, de manière générale, les enseignants bas-valaisans ont une représentation correcte de l'école enfantine et de l'insertion des MITIC dans ce milieu

par rapport à ce qui est exprimé dans le PER. Effectivement, nous remarquons que les enseignants usent des MITIC afin de donner du sens aux apprentissages des élèves. Ils préconisent donc une sensibilisation et non pas un apprentissage de l'utilisation des MITIC.

6.6. Effet de l'introduction des MITIC et perspectives d'avenir

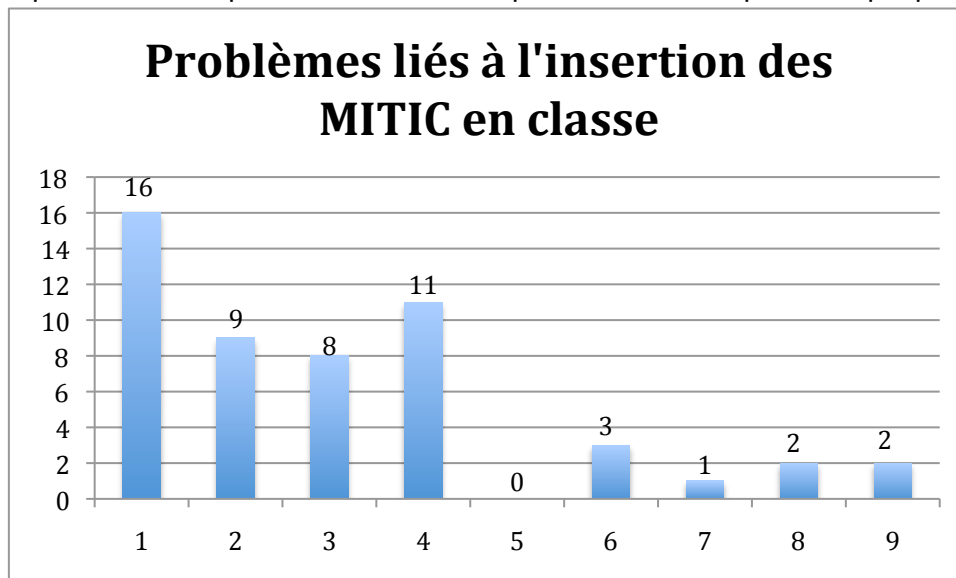
Afin de conclure notre analyse, nous souhaitons connaître en quelque sorte les biais de l'insertion des MITIC en classe enfantine ainsi que les perspectives d'avenir en matière de MITIC des enseignants interrogés. Ceci nous permettra de faire un rapport plus conséquent de la situation actuelle quant à l'insertion des MITIC en classe enfantine.

Pour débiter, nous avons demandé aux enseignants s'ils avaient rencontré des difficultés lors de l'insertion des MITIC dans leur classe et si oui, lesquelles (question 22). À cette question, vingt-trois enseignants ont répondu par l'affirmative, quinze enseignants n'ont rencontré aucun problème et sept personnes n'ont pas donné de réponse étant donné qu'ils n'intègrent pas les MITIC dans leur espace classe. Nous pouvons, par ce résultat, conclure que l'intégration des MITIC en classe pose problème pour une bonne partie des enseignants.

Afin de procéder à l'analyse, nous nous sommes focalisée uniquement sur les vingt-trois enseignants ayant répondu de manière positive. Ceux-ci avaient la possibilité de cocher plusieurs cases selon les réponses suivantes:

1. Matériel à disposition insuffisant
2. Manque de temps de préparation
3. Manque de temps dans l'horaire à consacrer aux MITIC
4. Manque de connaissances en matière de MITIC
5. Manque d'intérêt personnel pour les MITIC
6. Manque de conviction en ce qui concerne l'utilisation des MITIC à l'école enfantine
7. Manque d'intérêt des élèves
8. Aptitudes inadéquates des élèves
9. Autres

Le graphique ci-dessous présente le taux de réponses obtenues pour chaque proposition.



Graphique 11: Problèmes rencontrés à l'insertion des MITIC en classe

Face à ces résultats, nous pouvons déduire que les enseignants estiment que le manque de matériel ainsi que leur manque de connaissances en matière de MITIC sont des obstacles majeurs à l'insertion des MITIC en classe. De plus, le manque de temps de

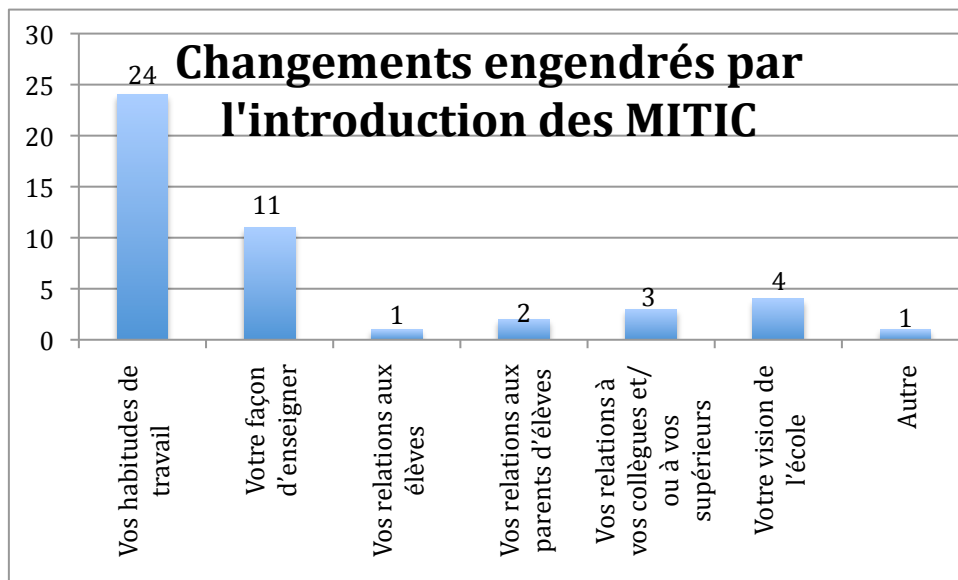
préparation et le manque de temps dans la grille horaire pour l'enseignement aux MITIC ont obtenu des résultats également élevés. Concernant les deux enseignants ayant coché la case « autre », les raisons détectées sous les suivantes:

- manque de place dans la classe
- difficulté à se familiariser avec les divers appareils, programmes et logiciels

Nous pouvons donc remarquer à nouveau que le manque de connaissances en matière de MITIC est une barrière réelle à l'insertion des MITIC.

Concernant le taux élevé de réponses pour la première proposition, nous avons été quelque peu étonnée, car nous avons pu constater que les classes enfantines bas-valaisannes étaient pour la plupart bien équipées en matière de MITIC. Cependant, nous remarquerons dans la suite de notre analyse que bon nombre d'enseignants souhaitent renforcer leur matériel en matière de MITIC.

Afin de connaître de manière plus détaillée les obstacles de l'insertion des MITIC, nous nous sommes alors soucié des changements engendrés dans la manière d'enseigner en lien avec l'insertion des MITIC en classe. À cette question, vingt-neuf enseignants ont répondu, neuf autres n'ont déterminé aucun changement et sept personnes n'ont pas répondu à la question. Les enseignants avaient à nouveau la possibilité de cocher plusieurs cases. Voici les résultats obtenus:



Graphique 12: Changements engendrés par l'introduction des MITIC

Dans cette série, nous pouvons retenir que l'insertion des MITIC à l'école infantine a engendré un changement dans les habitudes de travail de vingt-quatre personnes sur vingt-neuf. De plus, onze personnes indiquent que leur façon d'enseigner a également été modifiée. Une personne a coché la case autre en nous indiquant que l'insertion des MITIC permettait de favoriser l'échange entre l'école, les parents et les collègues via le site web de l'école. Cette vision est donc plutôt positive.

À travers ces deux derniers graphiques, nous pouvons indiquer qu'il existe encore des obstacles à l'insertion des MITIC. De plus, nous remarquons que le fait d'intégrer les MITIC à leur enseignement est perçu pour les enseignants comme un changement, voire une innovation pour ce qui est des habitudes de travail et de la manière d'enseigner. En effet, comme l'avait relevé Tardif (1998, cité par Bochéat-Herr, 2009) le rôle de l'enseignant se modifie lorsque nous avons recours à l'usage des MITIC. En effet, les enseignants deviennent des « créateurs d'environnements pédagogiques, des professionnels interdépendants, ouverts et critiques, des provocateurs de développement, des médiateurs entre les savoirs et les élèves, des entraîneurs ainsi que des

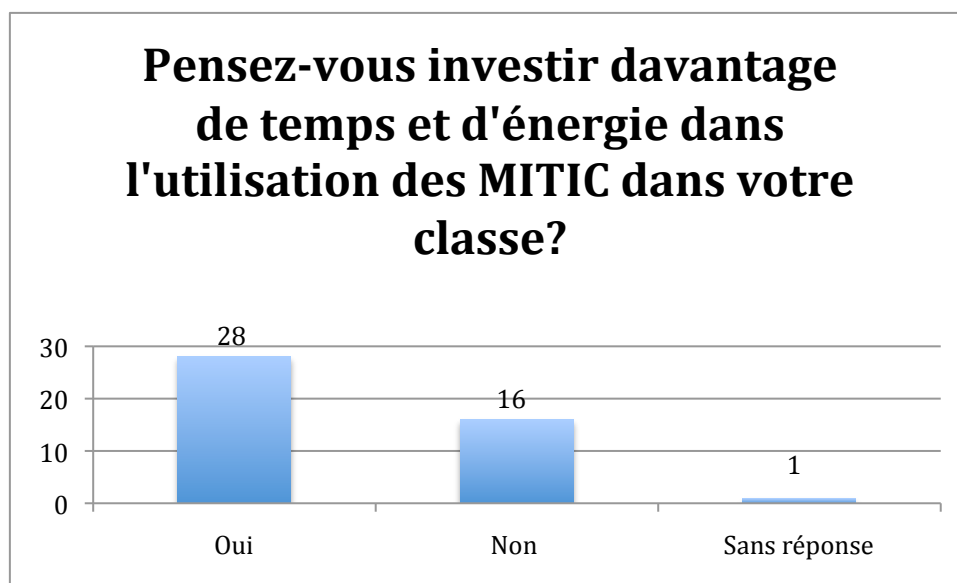
collaborateurs dans la réussite de tous les élèves d'une école » (p. 59). De plus, Barras et Petko (2007) avaient décrit que

l'intégration des TIC dans l'enseignement et la formation est une démarche complexe, souvent lente, et soumise à de nombreux facteurs extérieurs (...). Cette intégration implique par exemple des investissements importants, nécessite le développement de compétences spécifiques (techniques et pédagogiques), modifie l'organisation de l'école, de l'enseignement et de l'apprentissage, et introduit des collaborations avec de nouveaux acteurs. (p. 2-3)

En raison des effets plutôt néfastes de l'intégration des MITIC à l'école enfantine, nous nous sommes interrogée dans un deuxième temps sur les perspectives d'avenir concernant les MITIC en classes enfantines. Dans ce sens, nous avons posé trois questions propres à ce thème:

1. Pensez-vous investir davantage de temps et d'énergie dans l'utilisation des MITIC dans votre classe ?
2. Souhaitez-vous disposer d'autres moyens matériels en matière de MITIC ? Si oui, lesquels ?
3. Prévoyez-vous ou souhaitez-vous renforcer votre formation en matière de MITIC dans les années à venir ?

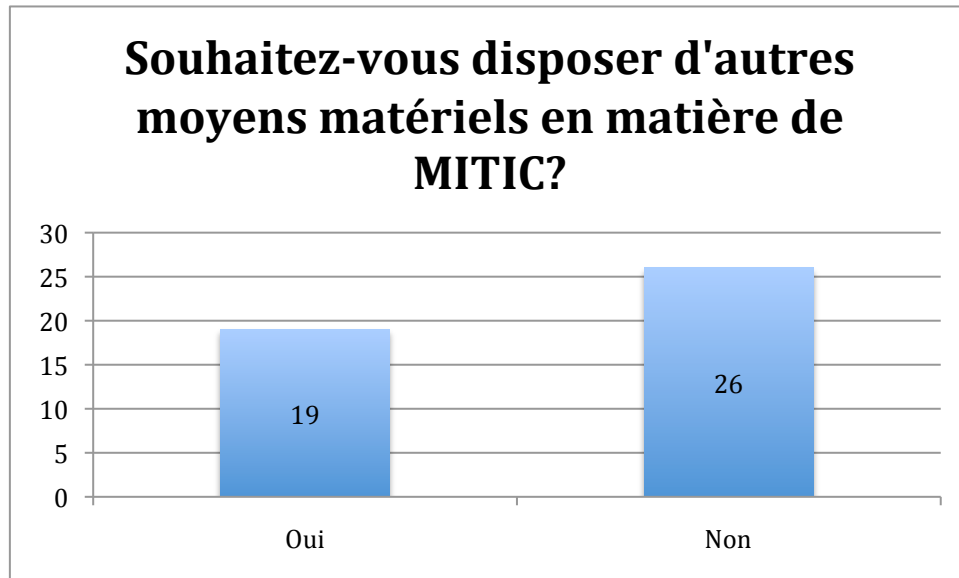
Voici ci-dessous une représentation des données reçues.



Graphique 13: Investissement futur

Nous pouvons noter que les enseignants pensent s'investir dans l'insertion des MITIC à l'école enfantine. Nous pensons que bon nombre d'enseignants ont pris conscience de l'importance des MITIC dans notre société et de leur pertinence dans le domaine scolaire.

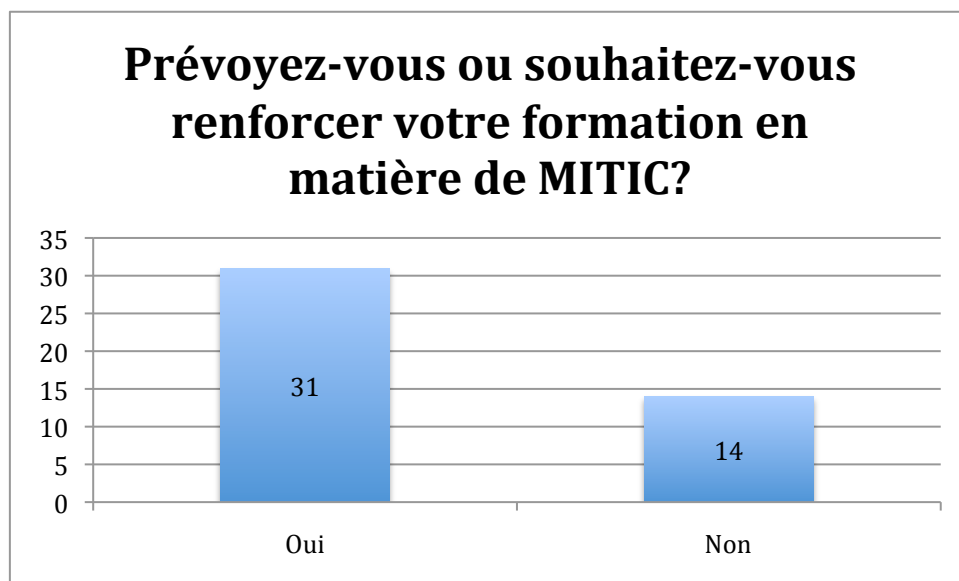
Concernant le matériel, nous estimons que les enseignants se sentent bien équipés. En effet, le graphique nous indique que seuls dix-neuf enseignants souhaitent renforcer le matériel dont ils disposent en classe.



Graphique 14: Vision future concernant le matériel

Lorsque nous nous renseignons afin de savoir quel matériel serait à ajouter en classe, nous remarquons que le beamer est un outil souhaité les enseignants. En effet, dix enseignants nous ont indiqué qu'un beamer avec un écran fixe leur serait très utile pour leur enseignement. Sept enseignants souhaitent disposer d'un tableau interactif en classe. Puis, un nombre infime d'enseignants ajoutent qu'ils désireraient avoir plus d'ordinateurs en classe ainsi qu'une connexion Internet qui fonctionne sur tous les ordinateurs. Finalement, une enseignante nous a signalé qu'elle souhaiterait bien intégrer des iPad afin d'utiliser des logiciels et de jeux. Effectivement, elle trouve cet appareil très utile pour des enfants de bas âge.

Afin de clore cette analyse, nous allons étudier la question 27 de notre questionnaire, à savoir le désir des enseignants de renforcer leur formation en matière de MITIC. Ceci nous permettra de constater si les enseignants pensent qu'il est important, voire nécessaire, de se former en vue de l'entrée en vigueur du PER.



Graphique 15: Souhait en matière de formation aux MITIC

Nous pouvons alors conclure que les enseignants ont le désir de renforcer leur formation en matière de MITIC. Nous considérons cela comme étant positif pour le futur, car comme

le citent Akkari et Herr (2006), « il est important de préciser qu'une intégration efficace des TIC ne peut se réaliser sans formation à l'appui » (p.40).

7. Conclusion

7.1. Synthèse des résultats de la recherche

L'objectif de notre recherche était de faire un état des lieux de la situation actuelle en ce qui concerne l'insertion des MITIC à l'école enfantine. Pour ce faire, nous avons sélectionné un échantillon représentant une partie de la population des enseignants de degré enfantin bas-valaisans, soit quarante-cinq enseignants. Les données recueillies grâce à notre dispositif nous ont permis de définir des éléments de réponse à nos trois questions de recherche.

Notre première question de recherche était formulée ainsi :

Dans quelle mesure les écoles valaisannes sont-elles prêtes à répondre aux exigences du Plan d'études romand en matière de MITIC dans les classes enfantines :

- a. Au niveau du matériel à disposition
- b. Au niveau de la formation des enseignants des classes enfantines

Le but de cette question était d'établir un premier état des lieux de la situation actuelle en matière de MITIC.

Pour ce qui est du matériel à disposition dans les classes enfantines bas-valaisannes, nous avons émis l'hypothèse suivante :

« Les MITIC à disposition dans les classes enfantines est variable (non uniforme) sur la région du Bas-Valais »

Nos résultats ont relevé que la majorité des classes sont équipées d'ordinateur (quarante et un enseignants sur quarante-cinq), de lecteur CD (quarante), d'un tableau noir (trente-cinq) et également d'une connexion Internet (trente-cinq). De plus, trente-sept d'entre eux mettent à disposition des MITIC à l'usage autonome des élèves. Cependant, il reste tout de même certaines classes qui ne disposent pas d'ordinateurs (quatre), de lecteur CD (cinq) ou encore d'un tableau noir (dix). Selon nous, il va donc être difficile pour ces classes de degré préscolaire de répondre aux exigences du PER. Nous estimons donc que notre hypothèse est confirmée.

Nous avons aussi remarqué que la grande majorité des enseignants étaient formés en matière de MITIC. Effectivement, trente-neuf enseignants sur quarante-cinq avaient suivi une formation aux MITIC. Afin d'approfondir nos résultats, nous avons, au préalable, formulé les deux hypothèses que voici :

« La formation initiale et la formation continue en matière de MITIC permettent aux enseignants d'acquérir des compétences »

« Les enseignants ayant suivi une formation en matière de MITIC mettent à disposition des élèves des MITIC qu'ils seront capables d'utiliser de manière autonome »

Les tests statistiques nous ont démontré que la première hypothèse a pu être vérifiée de façon significative. En effet, les résultats obtenus nous ont montré que les enseignants avaient bel et bien développé des compétences grâce à la formation initiale et/ou la formation continue. Nous concluons donc que les formateurs permettent aux enseignants de se familiariser aux MITIC et surtout de tester leur usage en classe.

Pour ce qui est de notre seconde hypothèse, elle n'a pas pu être confirmée. En effet, les tests statistiques ont montré que nous ne pouvions pas faire de liens entre la formation et la mise à disposition des MITIC à l'usage autonome des élèves. Nous avons interprété cela en supposant que les formations permettent aux enseignants de développer des compétences en matière de MITIC, ces derniers se sentent encore démunis lorsqu'ils doivent user des MITIC dans leur espace classe.

Ceci a été mis en lien avec notre troisième question de recherche qui consistait à savoir « dans quelle mesure le rapport aux MITIC des enseignants d'enfantine vient-il conditionner leur utilisation en classe ? ». Pour étudier cette question nous avons formulé deux hypothèses : « *les enseignants ayant un bon rapport avec les MITIC intégreront de leur propre gré ces outils pédagogiques à leur enseignement* » et « *l'utilisation personnelle des MITIC par l'enseignant a une influence sur l'intégration des MITIC en classe* ». À travers nos résultats, nous avons pu constater qu'aucune de ces deux hypothèses ne pouvait être confirmée. Pour tenter de comprendre cela, nous avons nous sommes référée aux constatations d'Éric Pastier (2009). Celui-ci soulignait que « développer les usages pédagogiques des MITIC passe essentiellement par une bonne formation des enseignants, afin qu'ils fassent évoluer leurs pratiques professionnelles, leurs représentations, et qu'ils développent les compétences nécessaires à une intégration pertinente des technologies » (p.5). Il est alors important, dans le cas présent, de travailler sur le transfert des compétences acquises en formation à la pratique pour que l'insertion des MITIC à l'école enfantine soit réalisée.

Finalement, notre troisième question de recherche établissait un lien direct avec le Plan d'études romand. En effet, nous désirions savoir « dans quelle mesure les conceptions des enseignants en matière de MITIC comme outil pédagogique convergent-elles avec la vision du PER ? ». Nos analyses nous ont permis de constater que les conceptions des enseignants en ce qui concerne les buts de l'école enfantine et les objectifs à préconiser en ayant recours aux MITIC correspondent avec ce qui est exprimé dans le PER.

Nous pouvons donc conclure que les représentations et les conceptions des enseignants bas-valaisans sont relativement bonnes et correspondent de manière générale aux diverses lois. Cependant, l'intégration des MITIC à l'école enfantine reste quelque peu problématique. En effet, Karsenti et Larose (2005, cités par Boéchat-Herr) énoncent que « la formation aux usages pédagogiques des TIC pose de nombreux écueils et le transfert de la théorie à la pratique professionnelle reste problématique ». Pour résoudre cela, Larose et Peraya (2001, cités par Boéchat-Herr, 2009) énoncent que

la présence de modèles lors de la formation pourrait permettre aux futurs enseignants d'intégrer à leur tour les TICE, lorsqu'ils œuvreront au niveau des élèves du primaire et du secondaire [...] L'effet de modelage de ces contextes d'apprentissage sur l'utilisation des technologies et particulièrement sur les pratiques professionnelles des enseignants commencent à être bien mis en évidence par un nombre croissant de recherches récentes. (p. 461)

7.2. Distance critique

Tout travail de recherche présente des limites ainsi que des forces. À travers ce chapitre, nous allons donc tenter de prendre un recul critique afin de présenter ces deux aspects de notre recherche. Nous commencerons par expliquer les limites de notre recherche afin d'en arriver aux apports.

7.2.1 Limites de la recherche

Tout d'abord, nous devons concevoir que la taille de notre échantillon peut être qualifiée de « faible ». En effet, le fait d'avoir obtenu seulement quarante-cinq réponses sur cent

septante questionnaires envoyés peut être perçu comme une limite. Nous devons alors avouer que les diverses conclusions de cette recherche ne représentent qu'une partie des enseignants de l'école enfantine bas-valaisanne. De ce fait, nous ne pouvons pas considérer nos résultats comme généralisables.

De plus, nous avons obtenu des réponses ne venant presque que de femmes. En effet, seul un homme a participé à notre recherche. Nous aurions tout de même trouvé intéressant pour notre recherche de nous confronter à des opinions masculines et d'examiner si celles-ci divergeaient des opinions féminines.

En ce qui concerne le questionnaire, nous avons pu constater qu'il fut envoyé à un mauvais moment aux enseignants. En effet, nous avons demandé aux enseignants de nous restituer le questionnaire rempli avant Noël. Étant donné que les enseignants devaient s'occuper de la fin de l'année scolaire, beaucoup d'entre eux nous ont signalé qu'ils n'avaient malheureusement pas le temps de participer à cette recherche. Cela pourrait donc être une cause du faible taux de réponses obtenues.

Puis, les enseignants nous ont avertie qu'il leur était impossible de cocher les cases souhaitées à l'ordinateur. Afin de compléter le questionnaire, ils ont donc dû trouver un moyen pour nous faire comprendre quelles étaient les réponses à prendre en considération. Ces aspects ont, nous pensons, été un obstacle pour les enseignants.

Quant au sujet de l'analyse, nous avons pu constater que les enseignants ont restreint la notion de MITIC à l'ordinateur. En effet, tout au long du questionnaire, la majorité d'entre eux nous ont parlé de leur utilisation personnelle et professionnelle de l'ordinateur.

En outre, il fut parfois difficile d'analyser les réponses des enseignants. En effet, la méthode du questionnaire ne signifie pas que les réponses obtenues correspondent à la réalité du terrain. Afin d'approfondir et d'avoir une totale vérification des résultats, nous aurions dû observer ce que les enseignants effectuent réellement dans leur cours. Cependant, nous devons effectuer des choix afin de pouvoir effectuer ce travail dans les temps.

Finalement, le peu d'études entreprises en matière de MITIC et d'autant plus en milieu infantin a très vite restreint notre problématique. Cependant, nous pouvons en déduire que ce travail est donc original et peut apporter des pistes pour de prochaines études.

7.2.2. Apports de la recherche

Pour commencer, nous pensons que l'élaboration de ce mémoire nous a permis de connaître de manière plus approfondie notre futur environnement professionnel. En effet, à travers cette recherche, nous avons dû nous découvrir les divers articles de loi relatifs à l'école enfantine. De ce fait, il a été nécessaire de se référer à la politique éducative au niveau national puis à la loi valaisanne pour étudier le PER et finalement analyser le cahier des charges du personnel enseignant valaisan. De plus, nous avons pu constater que l'analyse de notre futur outil de référence, soit le Plan d'études romand, nous a apporté de nombreux apports. Tout d'abord, nous avons pu nous familiariser avec ce document. Effectivement, afin d'établir des liens entre les conceptions des enseignants et les exigences du PER, nous avons dû étudier sa structure générale ainsi que les nouvelles rubriques avant de pouvoir nous diriger vers l'étude de la partie se rapportant aux MITIC. Nous avons donc, grâce à cette étude, une vision plus élaborée de notre futur travail d'enseignant.

Ensuite, lorsque nous avons choisi notre sujet de recherche, nous avons très peu de connaissances concernant les MITIC à l'école. En effet, nous étions partie de nos propres observations du terrain afin de sélectionner notre thème. De ce fait, nous avons dû

effectuer un considérable travail de recherche et de compréhension autour de la signification du terme MITIC et de son intégration en classe.

Puis, nous pensons que lorsqu'une personne souhaite entreprendre un travail de recherche dans un certain domaine, elle a dès le départ une certaine opinion, une certaine représentation du thème qu'elle va traiter. Ceci a été significatif pour nous. Effectivement, avant d'effectuer nos diverses recherches dans notre thème, nous avions une vision plutôt négative de l'insertion des MITIC à l'école enfantine. Nous estimions que cette intégration était inutile avec des enfants en si bas âge. Cependant, les diverses données récoltées grâce à notre questionnaire ainsi que les informations données par les enseignants nous ont permis de modifier nos représentations. Une évolution au niveau professionnel a donc été effectuée.

Par la suite, ce mémoire nous a demandé d'être très organisée. Nous estimons que cette capacité est très importante dans le domaine de l'enseignement. En effet, nous devons être constamment préparée, connaître le fil rouge de nos leçons et surtout savoir où nous allons afin de permettre aux élèves de développer des savoirs. Pour notre recherche, nous avons dû élaborer un planning afin de pouvoir remettre notre mémoire dans les temps sans être trop stressée. De ce fait, nous pensons avoir eu l'occasion de renforcer cette capacité au cours de la rédaction de ce travail.

Finalement, étant donné le travail que demande l'élaboration de cette recherche, nous avons dû faire part d'esprit positif tout au long de sa conception. En effet, nous avons souvent été face à des situations de stress, de déception, de désintérêt et de fatigue. Nous avons souvent été tentée d'abandonner ce travail afin de le restituer lors du prochain délai. Cependant, notre force de caractère et nos ambitions nous ont permis d'atteindre notre objectif, soit celui de restituer ce travail dans le délai initial. Nous pensons donc que ce mémoire nous a permis de nous confronter à nous-même, à nos difficultés et à notre caractère. De ce fait, nous estimons avoir une meilleure connaissance de nous-même de par les diverses situations vécues. Pour conclure, nous pensons avoir appris au cours de cette recherche à être patiente et persévérante afin d'atteindre nos buts.

7.3 Prolongement et perspectives

Notre travail de recherche s'est basé sur l'insertion des MITIC à l'école enfantine, à l'aube de l'entrée en vigueur du PER. Par ce thème, nous souhaitions savoir si les enseignants étaient prêts à suivre les nouvelles exigences du PER. Bien que cette recherche nous a apporté de nombreux éléments de réponse, nous avons pensé à certains prolongements.

Tout d'abord, il serait captivant de s'intéresser à la conception des élèves en matière de MITIC. Perçoivent-ils l'enseignement des MITIC comme une activité définie comme « jeu » ou comme un réel apprentissage utile pour leur futur ? Ont-ils conscience de l'importance des compétences en matière de MITIC pour un avenir professionnel ? Tant de questions auxquelles, il serait passionnant de répondre si nous récoltons la vision des élèves.

Puis, afin de donner une continuité à ce travail, il pourrait être intéressant d'étudier ce thème dans les degrés supérieurs. En effet, comme nous avons pu le constater, les objectifs du PER en matière de MITIC se déploient et s'approfondissent au fur et à mesure des années. Il serait alors pertinent d'observer la place que prennent les MITIC en quatrième ou cinquième primaire. De plus, il pourrait être possible de faire une comparaison entre l'usage pédagogique des enseignants des degrés et celui des grands degrés. De ce fait, nous pourrions avoir un approfondissement et constater si les exigences du PER sont appliquées dans tous les degrés.

Finalement, nous jugeons qu'il serait passionnant d'aller observer l'enseignement aux MITIC sur le terrain. En effet, comme nous l'avons décrit dans les limites de notre recherche, il peut être parfois difficile de savoir si les réponses récoltées dans le questionnaire correspondent effectivement à la réalité du terrain. De ce fait, pour avoir des éléments de réponse plus directs, nous pourrions confronter nos observations sur le terrain et les résultats obtenus grâce aux questionnaires.

Nous avons pu remarquer que notre problématique était très peu traitée à l'heure actuelle. Ce travail a été pour nous très utile, nous espérons donc que l'étude de ce sujet se poursuivra dans un futur proche et donnera de nouveaux éléments de réponses.

10. Références bibliographiques

- Abric, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Puf
- Akkari, A. & Heer, S. (2006). Intégration des TIC par les enseignants: premiers résultats d'une enquête suisse. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 3(3), p. 38-48.
- Barras J.-L. & Petko D. (2007). *L'ordinateur et Internet dans les écoles suisses. État et développement entre 2001 et 2007*. [Page Web]. Accès: www.educa.coop [05.09.2011].
- Bétrancourt, M. (2007). Pour des usages des TIC au service de l'apprentissage. In G. Puimatto (Ed.) *TICE: l'usage en travaux*. Les dossiers de l'ingénierie éducative hors série (pp. 127- 137). Paris: Scéréen – CNDP.
- Blanchet A., Jaeggi J-M., De Marcellus O., Pochon L-O., Rappaz S., Riesen W. & Tamagni-Bernasconi K. (1996). *Informatique scolaire: 10 ans d'expérience. Étude exploratoire des effets de l'introduction de l'ordinateur à l'école obligatoire*. Neuchâtel: Institut romand de recherches et de documentation pédagogique (IRDP).
- Blin, J.-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Montréal: L'Harmattan.
- Boéchat-Herr, S. (2009). L'adaptation des enseignants aux usages des MITIC. Sentiments d'auto-efficacité, formation et pratiques en classe. [Page Web]. Accès: <http://ethesis.unifr.ch> [24.10.2011].
- *But de l'école enfantine* (Règlement concernant l'école enfantine, Art. 2, 18 avril 1973)
- Carugati, F. & Tomasetto, C. (2002). Le corps enseignant face aux technologies de l'information et de la communication dans les pratiques d'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(2), p. 305-324.
- Centre suisse des technologies de l'information dans l'enseignement (2004). *ICT et formation en Suisse*. [Page Web]. Accès: www.educa.coop [05.09.2011].
- Charlier, B. & Coen P.-F. (2008). *Formation des enseignants et intégration des TIC*. Conférence des directeurs des Hautes écoles pédagogiques et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin (CDHEP), Neuchâtel, numéro 7, 2008
- Chassot, I. (2007). *Intégration des TIC et des médias dans l'enseignement – une introduction*. [Page Web]. Accès: www.educa.coop [22.10.2011].
- Conférence des directeurs de l'instruction publique (2000). *Déclaration de la CDIP relative aux technologies de l'information et de la communication (TIC) dans le domaine de l'éducation*. Berne: Auteur

- Conférence des directeurs de l'instruction publique (2007). *Stratégie de la CDIP en matière de technologies de l'information et de la communication (TIC) et de médias*. Berne: Auteur
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP).(2011).
[Page Web]. Accès: <http://www.ciip.ch> [05.09.2011].
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2010-2011). *Plateforme du Plan d'études romand*.
[Page Web]. Accès: www.plandetudes.ch [05.09.2011].
- Cuban, L. (1997). *High-tech schools and low-tech teaching*. Education Week on the Web, (21).
[Page Web]. Accès: www.edweek.org [05.09.2011].
- Darling-Hammond, L. (2006). *Poweful teacher éducation. Lessons from exemplary programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Département de l'éducation, de la culture et du sport (2006). *Cahier des charges du personnel enseignant degrés enfantins/primaires*.
[Page Web]. Accès: www.vs.ch [05.09.2011].
- Depover, C. & Strebelle, A. (1997). Un modèle et une stratégie d'intervention en matière d'intégration des TIC dans le processus éducatif in Ponchon, L.-O. et Blanchet, A. (1997). *L'ordinateur à l'école: de l'introduction à l'intégration* (pp. 75-98). Lausanne: LEP, Neuchâtel: IRDP.
- Desbiens, J.-F., Cardin, J.-F. & Martin, D. (2004). *Intégrer les TIC dans l'activité enseignante: quelle formation ?, quels savoirs ?, quelle pédagogie ?* Sainte-Foy: Les Presses de l'Université Laval.
- Eurydice (2004). *Chiffres clés des technologies de l'information et de la communication à l'école en Europe*. Bruxelles: Union Européenne.
- *Formation et formation continue des enseignants* (Loi fédérale sur l'encouragement de l'utilisation des technologies de l'information et de la communication dans les écoles, Art. 2, 14 décembre 2001)
- Grand conseil du canton du Valais (1962). *Loi sur l'instruction publique*.
[Page Web]. Accès: www.vs.ch [05.09.2011].
- Gentilhomme C. (2002). *Utiliser les TICE à l'école maternelle*.
[Page Web]. Accès: www.ac-grenoble.fr [22.09.2011].
- Harrari, M.(1997). À propos de l'intégration de l'informatique et de ses instruments dans l'enseignement scolaire in Ponchon, L.-O. et Blanchet, A. (1997). *L'ordinateur à l'école: de l'introduction à l'intégration* (pp. 61-71). Lausanne: LEP, Neuchâtel: IRDP.
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris: Puf
- Karsenti, T. & Larose, F. (2005). *L'intégration pédagogique des TIC dans le travail enseignant: recherches et pratiques*. Ste-Foy: Presses de l'Université du Québec

- Karsenti, T., Peraya, D. & Viens, J. (2002). Conclusion - Bilan et perspectives de la recherche sur la formation des maîtres à l'intégration pédagogique des TIC. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 28(2), 459-470.
- Laferrière, T. (1999). *Avantages des technologies de l'information et des communications (TIC) pour l'enseignement et l'apprentissage dans les classes de la maternelle à la fin du secondaire*. Canada: Rescol Industrie
- Larose, F., Grenon, V. & Palm, S.B. (2004). *Enquête sur l'état des pratiques d'appropriation et de mise en œuvre des ressources informatiques par les enseignantes et les enseignants du Québec*. Sherbrooke: CRIE.
- Lebrun, M. (2004). *La formation des enseignants aux TIC: allier pédagogie et innovation*. [Page Web]. Accès: <http://www.ritpu.org/spip.php?article9&lang=fr> [07.09.2011].
- Liengme Bessire, M-J.(1997). « On a trois ordinateurs dans la classe, nous ! » (Recherches 97.102). Neuchâtel: Secrétariat général de la CIIP.
- Liengme Bessire, M-J.(2001). *Des ordinateurs à l'école enfantine. Reflets d'une année d'expérience dans le canton du Jura 1998-1999* (Recherches 95.109). Neuchâtel: Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques (IRDP).
- *Mission générale de l'école* (Loi sur l'instruction publique valaisanne, Art. 3, 4 juillet 1962)
- Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie et la conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (2007). *ICT et formation en Suisse*. [Page Web]. Accès: www.ictpublication.educa.ch [20.09.2011].
- Plowman, L., Mateer, J. & Leakey, A. (2002). *Connecting Schools, Libraries and Community Education Centres with ICT : An Evaluation of the CREATIS Projet*. Edinburgh : Scottish Exectuvie Education Department.
- Pochon, L.-O. & Blanchet, A. (1997). *L'ordinateur à l'école: de l'introduction à l'intégration*. Neuchâtel: IRDP ; Lausanne: LEP.
- *Principes* (Loi fédérale sur l'encouragement de l'utilisation des technologies de l'information et de la communication dans les écoles, Art. 1, 14 décembre 2001)
- Quivy, R. & Campenhoudt L.-V. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris: Dunod
- Raby C. (2005). Le processus d'intégration des technologies de l'information et de la communication. In Karsenti T. et Larose F. (2005). *L'intégration pédagogique des TIC dans le travail enseignant. Recherche et pratique*. (p. 79-94). Québec: Presse de l'Université du Québec.

9. Liste et annexes

Annexe I: Signification des données du graphique 9

Annexe II: Questionnaire

Annexe III: Choix des variables et codage des variables

Annexe I

- A Découverte, construction de nouveaux savoirs
- B Développement de l'écriture
- C Intégration, réinvestissement de savoirs déjà dispensés
- D Travail de l'écoute, de l'audition (lecteur DVD...)
- E Etablissement de liens avec notre environnement et le savoir (appareil photo...)
- F Apport d'outils permettant le développement et l'élargissement de pratiques scolaires
- G Comblement de lacunes
- H Ouverture au monde (multi)médiatique
- I Contribution à l'éclosion de «citoyens alphabètes en matière de MITIC», à savoir à l'acquisition de compétences en la matière
- J Promotion concrète de l'égalité des chances vis-à-vis des MITIC
- K Mise en place d'outils cognitifs
- L Socialisation par les modes de communication (messagerie électronique avec envoi de dessins, sons, messages...)
- M Transmission de stratégies d'apprentissage pour « apprendre à apprendre »
- N Initiation à l'utilisation autonome d'appareils divers (audiovisuels, ordinateur, cédéroms, etc.)
- O Familiarisation avec le clavier et la souris de l'ordinateur
- P Initiation à diverses stratégies ou moyens d'apprentissage (cédéroms, jeux éducatifs, sites Internet...)
- Q Découverte de ressources numériques de création (dessin, musique...)
- R Initiation à des supports numériques (illustrations, films, éléments sonores...)
- S Première initiation aux règles de sécurité sur les données personnelles (ne pas communiquer son adresse, son âge, etc.)
- T Découverte de sites internet à partir de portails destinés aux enfants
- U Changer le statu de l'erreur
- V Apprendre sans ennui
- W Participer à des créations numériques à l'aide de l'enseignant
- X Initialisation à l'utilisation d'un appareil médiatique
- Y Découverte des différents éléments entrant dans la composition d'un message médiatique, à savoir le texte, l'image fixe, l'image en mouvement, l'animation, etc.
- Z Autre: (précisez)

Annexe II

Les MITIC

— Médias, Images et Technologies de l'Information et de la Communication — à l'école enfantine

Ce questionnaire est anonyme

Données générales

Cochez ce qui convient et complétez là où nécessaire

1. Vous êtes
☐ une femme ☐ un homme

2. Vous avez entre
☐ a) 20-30ans ☐ b) 31-40ans ☐ c) 41-50ans ☐ d) + de 50ans

3. Vous enseignez depuis
☐ a) 0 à 5 ans ☐ b) 6 à 10 ans ☐ c) 11 à 20 ans ☐ d) de 21 à 30 ans ☐ e) + de 30 ans

4. Votre centre scolaire est situé sur une commune
☐ a) de moins de 1000 habitants ☐ b) de 5 à 10 000 habitants
☐ c) de 10 à 20 000 habitants ☐ d) plus de 20 000 habitants
☐ e) de 1000 à 5000 habitants

5. Vous avez déjà suivi une formation sur l'utilisation des MITIC à l'école
☐ oui ☐ non
 - 5a. Si oui, veuillez en préciser le cadre (*plusieurs réponses possibles*)
☐ a) Formation initiale ☐ b) Formation continue ☐ c) Formation postgrade
☐ d) Formation autre précisez.....
 - 5b. Si oui, veuillez en préciser la durée
☐ a) 1 demi-journée ☐ b) de 1 à 3 jours ☐ c) 1 semaine ☐ d) régulièrement sur 1 an
☐ e) plus qu'1 an

6. Vos compétences en matière de MITIC ont été acquises selon vous via
☐ a) La formation initiale ☐ b) La formation continue ☐ c) De l'autodidaxie
☐ d) Votre entourage ☐ e) Autre: précisez.....

7. Quel/s média/s associez-vous spontanément à l'acronyme MITIC ?

.....

Utilisation personnelle et professionnelle des MITIC

8. En matière de MITIC, vous vous qualifieriez de
☐ a) passionné ☐ b) intéressé ☐ c) prudent ☐ d) réticent ☐ e) autre
 (précisez).....

9. Votre utilisation personnelle des MITIC est
☐ a) Quotidienne ☐ b) 1-2 fois par semaine ☐ c) 1-2 fois par mois ☐ d) Jamais

10. Le média que vous utilisez le plus est

11. Vous utilisez les MITIC pour (*plusieurs croix possibles*)
☐ a) Votre usage individuel privé (p. ex. paiements)
☐ b) Vos contacts privés avec votre famille ou vos amis
☐ c) Vos contacts professionnels avec vos collègues (emails...)
☐ d) Vos recherches d'informations, de documents pour élaborer vos cours
☐ e) La création de documents pour les élèves (fiches, jeux, etc.)
☐ f) L'élaboration d'une liste de classe
☐ g) Autre: précisez

12. Comment vous situez-vous actuellement en matière de MITIC
☐ a) Vous découvrez les bases des MITIC
☐ b) Vous faites diverses recherches supplémentaires
☐ c) Vous intégrez les MITIC à votre espace classe
☐ d) Vous intégrez les MITIC dans les travaux d'élèves
☐ e) Vous faites part d'innovation dans le domaine des MITIC
☐ f) Autre: précisez

13. Cochez dans la liste de matériel ci-après ce dont vous disposez

	en commun dans votre établissement	en particulier dans votre classe	dont vous faites un usage
1. Ordinateur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> très fréquent <input type="checkbox"/> fréquent <input type="checkbox"/> occasionnel <input type="checkbox"/> rare <input type="checkbox"/> nul
2. Appareil photo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> très fréquent <input type="checkbox"/> fréquent <input type="checkbox"/> occasionnel <input type="checkbox"/> rare <input type="checkbox"/> nul
3. Rétroprojecteur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> très fréquent <input type="checkbox"/> fréquent <input type="checkbox"/> occasionnel <input type="checkbox"/> rare <input type="checkbox"/> nul
4. Caméscope	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> très fréquent <input type="checkbox"/> fréquent <input type="checkbox"/> occasionnel <input type="checkbox"/> rare <input type="checkbox"/> nul
5. Beamer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> très fréquent <input type="checkbox"/> fréquent <input type="checkbox"/> occasionnel <input type="checkbox"/> rare <input type="checkbox"/> nul
6. Scanner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> très fréquent <input type="checkbox"/> fréquent <input type="checkbox"/> occasionnel <input type="checkbox"/> rare <input type="checkbox"/> nul
7. Microphone	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> très fréquent <input type="checkbox"/> fréquent <input type="checkbox"/> occasionnel <input type="checkbox"/> rare <input type="checkbox"/> nul
8. Lecteur CD	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> très fréquent <input type="checkbox"/> fréquent <input type="checkbox"/> occasionnel <input type="checkbox"/> rare <input type="checkbox"/> nul
9. Ecran géant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> très fréquent <input type="checkbox"/> fréquent <input type="checkbox"/> occasionnel <input type="checkbox"/> rare <input type="checkbox"/> nul
10. Lecteur DVD	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> très fréquent <input type="checkbox"/> fréquent <input type="checkbox"/> occasionnel <input type="checkbox"/> rare <input type="checkbox"/> nul
11. Télévision	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> très fréquent <input type="checkbox"/> fréquent <input type="checkbox"/> occasionnel <input type="checkbox"/> rare <input type="checkbox"/> nul
12. Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> très fréquent <input type="checkbox"/> fréquent <input type="checkbox"/> occasionnel <input type="checkbox"/> rare <input type="checkbox"/> nul
13. Imprimante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> très fréquent <input type="checkbox"/> fréquent <input type="checkbox"/> occasionnel <input type="checkbox"/> rare <input type="checkbox"/> nul
14. Tableau blanc	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> très fréquent <input type="checkbox"/> fréquent <input type="checkbox"/> occasionnel <input type="checkbox"/> rare <input type="checkbox"/> nul
15. Flipchart	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> très fréquent <input type="checkbox"/> fréquent <input type="checkbox"/> occasionnel <input type="checkbox"/> rare <input type="checkbox"/> nul
16. Tableau noir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> très fréquent <input type="checkbox"/> fréquent <input type="checkbox"/> occasionnel <input type="checkbox"/> rare <input type="checkbox"/> nul
17. Logiciels spécifiques (dessin, écriture...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> très fréquent <input type="checkbox"/> fréquent <input type="checkbox"/> occasionnel <input type="checkbox"/> rare <input type="checkbox"/> nul
18. Supports CD-Rom (livres animés...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> très fréquent <input type="checkbox"/> fréquent <input type="checkbox"/> occasionnel <input type="checkbox"/> rare <input type="checkbox"/> nul
19. Logiciels d'exercice	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> très fréquent <input type="checkbox"/> fréquent <input type="checkbox"/> occasionnel <input type="checkbox"/> rare <input type="checkbox"/> nul
20. Autre précisez.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> très fréquent <input type="checkbox"/> fréquent <input type="checkbox"/> occasionnel <input type="checkbox"/> rare <input type="checkbox"/> nul

14. Votre classe a à disposition des MITIC à l'usage autonome des élèves ?
☐ oui ☐ non

- a) Si oui, lesquels (cf. liste ci-dessus)?

.....

- b) Si non, quelles en sont les raisons? Déplorez-vous ce fait?

.....

15. Êtes-vous favorable à l'intégration des MITIC en classe enfantine?

☐ oui ☐ non

Merci de justifier votre position:

.....

16. Quels sont les trois principaux objectifs que vous privilégiez dans votre enseignement

- ☐ a) Développement de la socialisation
☐ b) Seconder la famille dans l'éducation des enfants
☐ c) La construction des savoirs
☐ d) La mise en place d'outils cognitifs
☐ e) Préparation au milieu scolaire
☐ f) Favoriser l'épanouissement et le développement de l'enfant
☐ g) Développement du langage
☐ h) Développement de l'écriture
☐ i) Développement de la psychomotricité
☐ j) Autre:

17. Les MITIC peuvent-ils, selon vous, aider à atteindre ces objectifs

☐ oui ☐ non

Si oui, en quoi

.....

Si vous intégrez les MITIC à votre enseignement... merci de répondre aux questions suivantes,

Si vous n'intégrez pas actuellement les MITIC à votre enseignement, merci de passer à la question No 24

18. Pour quel/s type/s d'activités? (*plusieurs croix possibles*)

- ☐ a) Activités d'apprentissage ☐ b) Activités libres, accueil en classe ☐ c) Ateliers, projets classe
 de
☐ d) Autre/s (*précisez*).....

19. Et quelle/s branche/s? (*plusieurs croix possibles*)

- ☐ a) Mathématiques ☐ b) AC&M
☐ c) Français ☐ d) Sciences de la nature
☐ e) Arts visuels ☐ f) Education musicale
☐ f) Education physique ☐ f) Autre/s

(*précisez*).....

Décrivez brièvement ce que vous effectuez avec vos élèves avec les MITIC quand vous y avez recours dans votre enseignement

.....

20. Quelle/s idée/s ou quel/s but/s poursuivez-vous en recourant aux MITIC dans votre classe?
 (*cochez où il se doit, plusieurs réponses possibles*)

- A ☐ Découverte, construction de nouveaux savoirs
 B ☐ Développement de l'écriture
 C ☐ Intégration, réinvestissement de savoirs déjà dispensés
 D ☐ Travail de l'écoute, de l'audition (lecteur DVD...)
 E ☐ Etablissement de liens avec notre environnement et le savoir (appareil photo...)
 F ☐ Apport d'outils permettant le développement et l'élargissement de pratiques scolaires
 G ☐ Comblement de lacunes
 H ☐ Ouverture au monde (multi)médiatique
 I ☐ Contribution à l'éclosion de « citoyens alphabètes en matière de MITIC », à savoir à l'acquisition de compétences en la matière
 J ☐ Promotion concrète de l'égalité des chances vis-à-vis des MITIC
 K ☐ Mise en place d'outils cognitifs
 L ☐ Socialisation par les modes de communication (messagerie électronique avec envoi de dessins, sons, messages...)
 M ☐ Transmission de stratégies d'apprentissage pour « apprendre à apprendre »
 N ☐ Initiation à l'utilisation autonome d'appareils divers (audiovisuels, ordinateur, cédéroms, etc.)
 O ☐ Familiarisation avec le clavier et la souris de l'ordinateur
 P ☐ Initiation à diverses stratégies ou moyens d'apprentissage (cédéroms, jeux éducatifs, sites internet...)
 Q ☐ Découverte de ressources numériques de création (dessin, musique...)
 R ☐ Initiation à des supports numériques (illustrations, films, éléments sonores...)
 S ☐ Première initiation aux règles de sécurité sur les données personnelles (ne pas communiquer son adresse, son âge, etc.)
 T ☐ Découverte de sites internet à partir de portails destinés aux enfants
 U ☐ Changer le statu de l'erreur
 V ☐ Apprendre sans ennui
 W ☐ Participer à des créations numériques à l'aide de l'enseignant
 X ☐ Initialisation à l'utilisation d'un appareil médiatique
 Y ☐ Découverte des différents éléments entrant dans la composition d'un message médiatique, à savoir le texte, l'image fixe, l'image en mouvement, l'animation, etc.
 Z ☐ Autre: (précisez)

21. Le choix d'intégrer les MITIC dans la classe a été fait principalement par
☐ a) Vous-même ☐ b) Votre établissement ☐ c) Autre: (précisez)

Si vous avez opté personnellement pour l'intégration des MITIC en classe enfantine, quelles sont vos raisons?

.....

22. Avez-vous rencontré des difficultés lors de cette insertion des MITIC dans votre classe?
☐ oui ☐ non

Si oui, lesquelles ?

- ☐ a) Matériel à disposition insuffisant
☐ b) Manque de temps de préparation
☐ c) Manque de temps dans l'horaire à consacrer aux MITIC
☐ d) Votre manque de connaissances en matière de MITIC
☐ e) Votre manque d'intérêt personnel pour les MITIC
☐ f) Votre manque de conviction concernant l'utilisation des MITIC à l'école enfantine
☐ g) Manque d'intérêt des élèves
☐ h) Aptitudes inadéquates des élèves
☐ i) Autre: (précisez)

23. L'intégration des MITIC à vos activités d'enseignement a-t-elle changé quelque chose à
(cochez où il se doit, plusieurs réponses possibles)

- ☐ a) Vos habitudes de travail
☐ b) Votre façon d'enseigner
☐ c) Vos relations aux élèves
☐ d) Vos relations aux parents d'élèves
☐ e) Vos relations à vos collègues et/ou à vos supérieurs
☐ f) Votre vision de l'école
☐ g) Autre (précisez).....
.....
.....

Opinion personnelle

24. Pensez-vous que les MITIC peuvent aider les élèves en difficulté ?

☐ oui ☐ non

En quoi ?

.....
.....
.....

L'avenir

25. Pensez-vous investir davantage de temps et d'énergie dans l'utilisation des MITIC dans votre classe ?

☐ oui ☐ non

26. Souhaitez-vous disposer d'autres moyens matériels en matière de MITIC ?

☐ oui ☐ non

23a Si oui, lesquels ?

.....
.....

27. Prévoyez-vous ou souhaitez-vous renforcer votre formation en matière de MITIC dans les années à venir ?

☐ oui ☐ non

Autre

Remarques concernant l'introduction et l'utilisation des MITIC à l'école enfantine

Remarques sur le questionnaire, sur son contenu ou autre...

<p><i>Avec tous mes remerciements pour votre collaboration !</i> <i>Cindy Rey</i></p>

Annexe III

Choix des variables

Nous avons effectué le choix des variables en fonction de nos hypothèses. Voici donc ce que nous avons retenu pour notre recherche.

« *La formation en matière de MITIC a permis aux enseignants d'acquérir des compétences* »

Variables: Formation
 Compétences

« *Les enseignants ayant suivi une formation en matière de MITIC mettent à disposition des MITIC à l'usage autonome des élèves* »

Variables: Formation
 Intégration des MITIC à l'usage autonome des élèves

« *Les enseignants ayant un bon rapport intéressé par les MITIC intégreront par le propre gré ces outils pédagogiques à leur enseignement* »

Variables: Rapport aux MITIC
 Choix d'intégration

« *L'utilisation personnelle des MITIC par l'enseignant a une influence sur l'intégration des MITIC en classe* »

Variables: Utilisation personnelle
 Intégration des MITIC à l'usage autonome des élèves

Codage des variables

Formation	Compétences <i>Cf. tableaux des valeurs dichotomes</i>	Intégration des MITIC à l'usage autonome des élèves
1 = Oui 2 = Non	1 = Coché 2 = Non coché	1 = Oui 2 = Non

Rapport aux MITIC	Choix d'intégration	Utilisation personnelle <i>Cf. tableau des valeurs dichotomes</i>
1= passionné	0 = sans réponse	1 = coché

2=intéressé	1 = vous-mêmes	2 = non coché
3=prudent	2 = Votre établissement	
4=réticent	3 = Autre	
5=autre		

10. Attestation d'authenticité

Je certifie que ce mémoire constitue un travail original et j'affirme en être l'auteur. Je certifie avoir respecté le code d'éthique et la déontologie de la recherche en le réalisant

Ollon, le 17 février 2012

Cindy Rey