Document generated on 08/07/2025 5:54 a.m.

Revue des sciences de l'éducation

Karsenti, T. et Larose, F. (2005). *L'intégration pédagogique des TIC dans le travail enseignant : recherches et pratiques*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec

Stéphane Allaire

Volume 33, Number 3, 2007

L'élève à risque dans l'école d'aujourd'hui : apprentissage, adaptation sociale, intervention et réussite

URI: https://id.erudit.org/iderudit/018968ar
DOI: https://doi.org/10.7202/018968ar

See table of contents

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)
1705-0065 (digital)

Explore this journal

Cite this review

Allaire, S. (2007). Review of [Karsenti, T. et Larose, F. (2005). *L'intégration pédagogique des TIC dans le travail enseignant : recherches et pratiques*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec]. *Revue des sciences de l'éducation*, *33*(3), 765–766. https://doi.org/10.7202/018968ar

Tous droits réservés © Revue des sciences de l'éducation, 2008

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

Recensions

Karsenti, T. et Larose, F. (2005). *L'intégration pédagogique des TIC dans le travail enseignant : recherches et pratiques*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Le volume édité par Karsenti et Larose rend compte de recherches diversifiées, tant du point de vue de leurs objets de recherche que de leurs méthodologies. En filigrane des questions traitées et de l'éclairage fécond qu'elles apportent, plusieurs chapitres ne manquent pas de rappeler la faible intégration des TIC en éducation, en raison notamment des obstacles rencontrés et de la vétusté des équipements. Dans l'utopique course pour demeurer à la fine pointe de la technologie, la question du matériel représente un gouffre sans fond qui risque de nous éloigner d'une préoccupation capitale : l'apprentissage. Dans une optique de construction de sens négocié, voire de coélaboration, des moyens technologiques modestes mais efficaces sont disponibles pour en soutenir le discours progressif (Bereiter et Scardamalia, 1993). D'autre part, le lecteur se fait rappeler que lorsque les TIC sont utilisées, c'est fréquemment dans une perspective d'assimilation des pratiques existantes. Le constat d'abandon par les personnes qui se butent à des obstacles est donc peu surprenant, surtout si, en plus, elles ont l'impression que leurs pratiques sont jugées en fonction d'un idéal théorique plutôt que des intentions pédagogiques qu'elles ont contribué à définir. Enfin, une quinzaine d'années après le début de l'expansion des TIC dans la société civile, l'impact mitigé qu'elles ont sur l'apprentissage scolaire est toujours signalé. Étonnamment, l'ouvrage ne présente pas de chapitre qui ferait de cette question un élément central de sa démarche d'investigation.

Bref, malgré des connaissances qui s'accumulent, il semble que nous demeurons sur notre appétit en ce qui a trait à l'essor des TIC en éducation. D'un point de vue quantitatif, les initiatives parviennent difficilement à dépasser un stade d'adoption précoce (Rogers, 1995). D'un point de vue qualitatif, il semble que les usagers s'en remettent souvent plus promptement aux *affordances* (les possibilités d'un environnement qui, lorsqu'elles sont perçues, poussent un individu à agir) menant à la reproduction de ce qu'ils faisaient lorsqu'ils n'avaient pas accès à ces moyens plutôt qu'aux *affordances* qui disposent d'un potentiel créateur. Pour créer, la présence d'une intention est souhaitable, un besoin doit être ressenti. Puis des moyens nécessaires peuvent alors être mis à contribution. Or, pour être animé par un désir d'innovation, encore faut-il être insatisfait de la situation actuelle. Il reste à voir si c'est le cas… À en peu douter, il s'agit d'une première condition de mise en place d'une innovation et il semble parfois qu'il y ait une dissonance entre les croyances des individus et le discours ambiant qui exhorte au changement. Toutefois, le sentiment d'insatisfaction n'est pas tout. Il y a aussi la façon dont le changement est mené et soutenu à travers les différentes composantes organisationnelles concernées. L'ensemble des conditions identifiées par Ely (1999) invitent à adopter une perspective qui ne se limite pas qu'aux outils ni à une seule composante d'un

contexte panoramique dans lequel elle s'inscrit. La considération de telles conditions requiert un regard systémique, en plus des regards pointus portés sur des dimensions spécifiques. Bien que chaque composante constitue un système en soi, elle ne vit cependant pas en autarcie, d'où la pertinence de chercher à comprendre son activité en interaction avec les autres composantes concernées : classe, école, commission scolaire, université, communauté, etc.

Stéphane Allaire
Université du Québec à Chicoutimi

Le Manchec, C. (2005). *L'expérience narrative à l'école maternelle*. Lyon, France : Institut national de recherche pédagogique.

Cet ouvrage propose des distinctions dans la compréhension de récit lors d'un événement langagier. L'auteur nous fait découvrir différentes particularités qu'offre le récit. Il propose une réflexion sur la place du récit et ses différentes approches à l'école maternelle. Tout au long de l'ouvrage, l'auteur insiste sur la dimension non langagière de l'expérience narrative. L'expérience narrative, selon lui, fait référence à la façon de raconter et de déformer le schéma narratif. Par ailleurs, il souligne l'importance des enjeux relationnels dans l'expérience narrative, l'importance d'échanger, de confronter et d'interroger. De plus, il étudie le contexte dans lequel les objets langagiers se situent, le réseau des interactions sociales. C'est donc une mise en perspective des différents aspects, multidimensionnels, du phénomène langagier.

Les trois parties du livre, regroupées en huit chapitres, accompagnent le lecteur dès les premières pages. La première partie s'intéresse, dans son premier chapitre, à la dimension sociale du récit à l'école et ailleurs, alors que le deuxième chapitre présente trois moments différents de présentation du récit (moment de contage, de visionnage de dessin animé et d'exhibition d'album). La deuxième partie de l'ouvrage comprend quatre chapitres (3, 4, 5 et 6) et présente la démarche et le moment du récit en considérant les facteurs propres à l'enfant, les facteurs organisationnels, relationnels et métacognitifs de l'expérience narrative. En plus de considérer le domaine de l'écrit, l'auteur traite des dimensions liées à l'apprentissage (rôle de l'enfant) et à l'enseignement (rôle de l'adulte). Enfin, la troisième partie (chapitres 7 et 8) se rapporte à des énoncés plus personnels (création, interprétation, contradiction, identité, etc.)

Les dimensions non langagières du récit traitées dans cet ouvrage nous amènent à mieux comprendre la place du récit à l'école maternelle et à d'autres degrés d'enseignement, si l'on admet qu'il ne se limite pas à l'explication de faits objectifs, mais constitue le vecteur d'une véritable transmission culturelle où pensées et émotions ne sont guères séparables. La position de l'auteur est claire : il considère que *d'emblée, le récit joue, pour l'enfant, un rôle constitutif dans la production de la réalité sociale*. Dans la description du récit, il est très intéressant de constater que celui-ci est considéré comme un moyen de s'ouvrir au monde et non limité à une