



**LABORATOIRE DE PEDAGOGIE ET DE DIDACTIQUE DES
HUMANITES / ENS-UAC BENIN**

**REVUE
PEDAGOGIE ET HUMANITES**

2 REVUE PEDAGOGIE ET HUMANITES N°2-NOVEMBRE 2023
ISSN :2992-0051 Dépôt légal 15482 du 28/11/2023
Bibliothèque Nationale du Bénin

© REVUE / PEDAGOGIE ET HUMANITE

Le Code de propriété intellectuelle interdit les copies ou reproductions destinées à une utilisation collective. Toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite par quelque procédé que ce soit, sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants cause, est illicite et constitue une contrefaçon sanctionnée par les articles L.335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle

La Revue " **PEDAGOGIE ET HUMANITES**" est une revue des sciences pédagogiques, ouverte sur la problématique de la production des connaissances dans le champ des sciences humaines en général. La revue est affiliée au Laboratoire de Pédagogie et de Didactique des Humanités (LAPEDIH) de l'ENS-UAC Bénin. Elle constitue de ce fait un espace de promotion et de vulgarisation des travaux de recherches effectués par les enseignants-chercheurs évoluant dans le vaste domaine des sciences humaines et sociales. Les axes thématiques de contribution pour la parution du mois de novembre 2023 sont :

Axe 1 : Approche par compétences et différenciation pédagogique

- Les stratégies d'apprentissage à l'épreuve des défis en milieux scolaires
- La sociologie de l'éducation en contexte africain et le socle commun de compétences
- Obstacles épistémologiques aux processus d'enseignement-apprentissage dans les disciplines scolaires : EPS-Français-Anglais-Espagnol-Allemand-Mathématiques-PCT-Histoire et Géographie-Philosophie
- Différenciation pédagogique et atteinte des objectifs en milieux scolaires

Axe 2 : Recherche et innovation

- Recherche et innovation en pédagogie : Défis et opportunités pour l'atteinte de l'Objectif de Développement Durable (ODD) en Afrique
- Recherche scientifique et innovations dans les ENS d'Afrique francophone : enjeux et perspectives
- Ethique et financement de la recherche dans les ENS d'Afrique francophone

Axe 3 : Langues et sociétés

- Modélisation des langues en contexte plurilingue en Afrique francophone
- Didactique des langues et acquisition des compétences en langues africaines.
- Connexion linguistique et approches pédagogiques : la psycholinguistique et la littérature orale en question

Axe 4 : Formation des formateurs

- La pédagogie universitaire en question
- La formation dans les ENS d'Afrique francophone : vers quelles réformes ?
- Le statut des ENS d'Afrique francophone

Axe 5 : Techniques de l'Information et de la Communication et Education

COMITE DE REDACTION DE LA REVUE

➤ **Directeur de publication**

Pr Jean-Claude HOUNMENOU / ENS-UAC-Bénin

➤ **Rédacteur en chef :**

Dr Clarisse NAPPORN / FASH-UAC-Bénin

➤ **Secrétaire de rédaction**

Dr (MC) Coovi Clément BAH / ENS-UAC-Bénin

COMITE SCIENTIFIQUE DE LA REVUE

Président

Pr HOUNMENOU Jean-Claude, Professeur Titulaire des Universités
CAMES / Université d'Abomey Calavi (ENS-UAC-Bénin)

Membres

Pr. Maxime DA-CRUZ, Professeur Titulaire des Universités CAMES
Université d'Abomey Calavi, (UAC-Bénin)

Pr. Moussa DAFF, Professeur Titulaire des Universités CAMES,
Université Cheick Antar Diop, Dakar (UACD-Sénégal).

Pr. Afsata PARE-KABORE, Professeur Titulaire des Universités
CAMES, Université Norbert Zongo de Koudougou
(UNZK-Burkina-Faso).

Pr. Moustapha TAMBA, Professeur Titulaire des Universités
CAMES, Université Cheick Antar Diop, Dakar (UACD-
Sénégal).

Pr. Pierre FONKOUA, Professeur Titulaire des Universités CAMES,
Université de Yaoundé (UY1/Cameroun).

Pr Amadé BADINI, Professeur Titulaire des Universités CAMES,
Université Norbert Zongo de Koudougou (UNZK-
Burkina-Faso).

Pr. Abdel Rahamane BABA MOUSSA, Professeur Titulaire des
Universités CAMES, Université d'Abomey Calavi,
(INJEPS-UAC-Bénin).

Pr Bernard FANGNON, Professeur Titulaire des Universités CAMES,
Université d'Abomey-Calavi, (ENS-UAC-Bénin).

- Pr Sena Yawo AKAKPO-NUMADO, Professeur Titulaire des Universités CAMES, Université de Lomé (UL-Togo)
- Pr Aïcha NANA GOZA, Professeur Titulaires des Universités CAMES, Université Abdou Moumouni de Niamey (UAM-Niger).
- Dr Gervais KISSEZOUNON, Professeur Titulaires des Universités CAMES, Université d'Abomey Calavi (UAC-Bénin).
- Dr Mohamed Moussa Sagayar, Maître de Conférences des Universités CAMES, Université Abdou Moumouni de Niamey (UAM-Niger).
- Dr Ibrahim YEKINI, Maître de Conférences des Universités CAMES, Université d'Abomey Calavi (UAC-Bénin).
- Dr Clarisse NAPPORN, Maître de Conférences des Universités CAMES, Université d'Abomey Calavi (UAC-Bénin).
- Dr Juvénal AGBAYAHOUN Maître de Conférences des Universités CAMES, Université d'Abomey Calavi (UAC-Bénin).
- Dr David BALUBI, Maître de Conférences des Universités CAMES, Université d'Abomey Calavi (UAC-Bénin).
- Dr Abel DIDEH, Maître de Conférences des Universités CAMES, Université d'Abomey Calavi (UAC-Bénin).
- Dr Jules ODJOUBERE, Maître Conférences des Universités CAMES, Université d'Abomey Calavi (UAC-Bénin).
- Dr Clément BAH, Maître de Conférences des Universités CAMES, Université d'Abomey Calavi (UAC-Bénin).
- Dr Akimi YESSOUFOU, Maître de Conférences des Universités CAMES, Université d'Abomey Calavi (UAC-Bénin).
- Dr Koba Yves-Marie TOGNON, Maître Conférences des Universités CAMES, Université d'Abomey Calavi (UAC-Bénin).

COMITE DE LECTURE DE LA REVUE

- Dr Hyacinthe OUINGNON, Maître Assistant des Universités
CAMES, Université d'Abomey Calavi (UAC-Bénin).
- Dr Achille GNIDEHOUE, Maître Assistant des Universités CAMES,
Université d'Abomey Calavi (UAC-Bénin).
- Dr Crépin LOKO, Maître Assistant des Universités CAMES,
Université d'Abomey Calavi (UAC-Bénin).
- Dr Roland TECHOU, Maître Assistant des Universités CAMES,
Université d'Abomey Calavi (UAC-Bénin).
- Dr Béatrice AGBO, Maître Assistant des Universités CAMES,
Université d'Abomey Calavi (UAC-Bénin).
- Dr Victoire AHOTIN, Université d'Abomey Calavi (UAC-Bénin).

SOMMAIRE		
1	Les représentations de l'approche par compétences en Afrique : quelle cohérence avec les méthodes d'enseignement ? Jean-Claude HOUNMENOU	9-34
2	La pratique de la pédagogie différenciée dans l'enseignement apprentissage de la lecture : Difficultés de mise en œuvre à l'école primaire Casimir KABORE Adama KERE	35-58
3	Motivation en Formation par alternance et validation des acquis des étudiants formateurs dans l'enseignement professionnel en Côte d'Ivoire : cas de l'Institut Pédagogique National de l'Enseignement Technique et Professionnel Rachel N'goran KOUASSI Mesmin Adigra EHUI	59-72
4	Implementation of Cooperative Learning in EFL Classrooms: Issues and Perceptions from Teachers OUSSEINI Hamissou MOUSSA M. Sani	73-88
5	Obstacles à l'accès aux apprentissages scolaires des apprenants déficients auditifs du Collège Professionnel d'Apprentissage des Sourds Muets d'Akogbato : analyse, défis et perspectives HOUEDENOU Florentine Adjouavi	89-106
6	Illettrisme pédagogique et autoformation : analyse quantitative des déterminants motivationnels des enseignants du second degré au Bénin BELLO Abdou Wahidi DJIMA Fatahou	107-136
7	Modèle didactique de formation des enseignants des sciences expérimentales et construction de compétences pour enseigner. Mathias KYÉLEM	137-164
8	Ressentis émotionnels des élèves du cm2 par rapport aux évaluations au Burkina Faso. TAMBOURA Amadou	165-190
9	Evaluation de l'autoformation des professeurs d'allemand dans les Lycées et Collèges au Bénin Laetitia A. DAGNONHOUEON Jean-Claude HOUNMENOU	191-208

10	Pratiques d'utilisation des outils numériques pour rechercher l'information sur internet par des collégiens et lycéens du lycée professionnel régional du centre de ouagadougou- burkina faso KABORE Dimkêg Sompasaté Parfait SIA Benjamin OUEDRAOGO Emile Léo Paul BERE Pr Afsata PARE / KABORE	209-228
11	Digitalisation des contenus, techno-transposition et enseignement/apprentissage numérique interactif : De l'alphabétisation technologique des enseignants à une gestion réflexive de la « distance Education » dans les écoles normales d'instituteurs au Cameroun TAMO FOGUÉ Yannick SIH Marie – Pascale NGUELE OWONO Marie Joelle	229-250
12	Les technologies de l'information et de la communication (tic) dans l'enseignement et l'apprentissage socioconstructiviste GOHI Lou Gobou Bien-aimée	251-274
13	Orientation des apprenants en Sciences de l'éducation au Bénin : choix raisonné ou par défaut ? ZANOU Kouassi Valentin HOUESSOU Mahounan Modeste	275-294
14	Perception de la carrière des parents et choix de carrière chez les enfants Komlan AKOSSOU Badji OUYI,	295-316
15	Innovation par le management qualitatif dans l'enseignement secondaire. Comment y parvenir dans le contexte du Burkina Faso ? Abdoulaye OUEDRAOGO	317-332
16	Dynamiques de nomination des responsables d'établissements universitaires au Bénin : état des lieux, enjeux et perspectives BAH Coovi Clément	332-360

Les technologies de l'information et de la communication (tic) dans l'enseignement et l'apprentissage socioconstructiviste

Par

GOHI Lou Gobou Bien-aimée

Enseignant-chercheur à l'Institut National Supérieur des Arts et de l'Action Culturelle
(INSAAC), Abidjan, Côte d'Ivoire, aimeegohi@yahoo.fr

-----&-----

Résumé

Les outils TIC, sont l'ensemble des technologies actuellement développées qui permettent une communication plus efficace de l'information, qui ont changé la manière d'accéder à la connaissance et, par conséquent, les relations humaines. Les perspectives du constructivisme social reposent sur l'interdépendance des procédures sociales et individuelles. Ils indiquent clairement que l'absorption des connaissances est un processus coopératif qui existe entre de nombreuses personnes. Cette étude présente la nécessité de faire une place aux TIC dans l'éducation. Les technologies de l'information et de la communication (TIC) constituent l'un des facteurs les plus importants dans les sociétés contemporaines car ces outils sont déjà utilisés dans les pays développés pour améliorer l'éducation. L'intégration des TIC dans l'éducation suppose une remise en question des méthodes traditionnelles centrées sur l'enseignement, et qui reposent sur la transmission des savoirs par l'enseignant. Ainsi, l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage présuppose « une utilisation habituelle et régulière des TIC en classe par les élèves et les enseignants, dans un contexte d'apprentissage actif, réel et significatif » (Raby, 2004). Basé sur la méthode déductive, cet article encourage l'apprentissage coopératif pour enrichir l'enseignement et décrit le socioconstructivisme comme un modèle efficace pour l'intégration de ces technologies dans les pratiques d'enseignement et d'apprentissage.

Mots-clés : tic, éducation, enseignement, apprentissage, socioconstructivisme

Abstract:

ICT tools are the set of technologies currently developed which allow more effective communication of information, which have changed the way of accessing knowledge and, consequently, human relations. The perspectives of social constructivism are based on the interdependence of social and individual procedures. They make it clear that knowledge absorption is a cooperative process that exists among many people. This study presents the need to make a place for ICT in education. Information and communication technologies (ICT) constitute one of the most important factors in contemporary societies because these tools are already used in developed countries to improve education. The integration of ICT in education implies a questioning of traditional methods centered on teaching, and which are based on the transmission of knowledge by the teacher. Thus, improving the quality of teaching and learning presupposes “habitual and regular use of ICT in class by students and teachers, in a context of active, real and meaningful learning” (Raby, 2004). Based on the deductive method, this article encourages cooperative learning to enrich teaching and describes social constructivism as an effective model for the integration of these technologies into teaching and learning practices.

Keywords: ICT, education, teaching, learning, socioconstructivism

Introduction

253

L'objectif de la technologie dans l'éducation est de moderniser l'enseignement et de fournir d'autres environnements d'apprentissage convenables à la société du savoir. Selon Mangenot (2000, p. 40), « l'intégration des TICE, c'est quand l'outil informatique est mis avec efficacité au service des apprentissages ». Les technologies de l'information et de la communication (TIC) regroupent l'ensemble des outils, services et techniques utilisés pour la création, l'enregistrement, le traitement et la transmission des informations. Il s'agit donc principalement de l'informatique, d'Internet, de la radio-télévision (en direct et en différé) et des télécommunications. On parle également de nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) pour désigner les outils nés du rapprochement de l'informatique, des télécommunications et de l'audiovisuel, tels que les smartphones, le micro-ordinateur, les tablettes, le Cloud, etc. L'utilisation des TIC au service des pédagogies actives, en référence à l'approche socioconstructiviste, est présentée comme un modèle efficient en matière d'intégration de ces technologies dans les pratiques d'enseignement et d'apprentissage. La connaissance des principes et des démarches qui structurent la conception, la réalisation et l'évaluation des activités correspondant à ce modèle est une nécessité pour les enseignants désirant utiliser les TIC en classe. En effet, les conclusions de nombreuses recherches montrent que l'usage approprié de ces technologies dans l'enseignement peut apporter de multiples bénéfices (Balanskat, Blamire et Kefala, 2006; Kulik, 1994; Machin, McNally et Silva, 2006). Autrement dit, l'intégration réussie des TIC en éducation peut contribuer à l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, à l'augmentation du taux de réussite scolaire, au renforcement de la motivation d'apprendre et de la persévérance dans les efforts effectués par les apprenants (IICD1, 2007). Cependant, plusieurs conditions sont requises pour la réussite de tout projet. Si la disponibilité des matériels et des équipements TIC, en quantité et en qualité suffisantes, est une condition fortement indispensable à toute intégration réussie des TIC en éducation, un autre facteur très important est celui relatif la capacité d'utiliser efficacement les TIC dans leur pratique

d'enseignement par le corps enseignant. Autrement dit, l'intégration efficace des TIC en éducation exige de ces acteurs l'acquisition de nouvelles compétences technologiques et pédagogiques liées au nouveau rôle et aux nouvelles pratiques d'apprentissage. Plus particulièrement, l'acquisition de compétences ou le manque de compétences chez les enseignants constitue le facteur le plus important qui influe sur la réussite de tout projet d'intégration pédagogique des TIC. Pour ce faire, dans cet article nous présentons le modèle socioconstructiviste comme moyen pouvant permettre d'atteindre cette construction du savoir par les TIC. Dans un cadre éducatif socioconstructiviste, la responsabilité de l'apprentissage incombe à l'apprenant, tandis que l'enseignant est un facilitateur, qui oriente la direction et favorise de nouveaux schémas de pensée. L'objectif de l'étude est de montrer que par le modèle socioconstructiviste, l'intégration des TIC dans l'enseignement peut améliorer l'apprentissage des apprenants. Le but principal de l'étude étant de mettre en exergue l'utilisation des TIC pour des pédagogies actives, en référence à l'approche socioconstructiviste.

1- Cadre théorique

Les principaux domaines de notre cadre théorique concernent les recherches sur l'importance de l'usage des TIC dans l'enseignement et les pratiques pédagogiques, les apports et les opportunités des technologies éducatives associés au socioconstructivisme dans l'apprentissage à l'école, l'introduction des TIC dans le système éducatif et la compétence des enseignants à l'utilisation des TIC. De manière générale, les conclusions de nombreuses recherches s'accordent sur l'importance de l'intégration des TIC en éducation.

L'intégration efficace des TIC dans l'enseignement comprend les compétences relatives à la capacité d'utilisation des outils permettant le travail collaboratif et en réseau, les compétences relatives à la conception et la préparation de contenus d'enseignement et de situations d'apprentissage, les compétences relatives à la capacité de mettre en œuvre l'usage pédagogique des TIC dans des situations d'apprentissage et les compétences relatives à la mise en œuvre des TIC dans l'évaluation des apprentissages

(Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche français, 255 2010). Nous soulignons également le référentiel de compétences TIC pour les enseignants, publié en 2011 par l'UNESCO. Ce produit est le résultat de collaboration entre l'UNESCO et ses partenaires, CISCO, Intel, ISTE et Microsoft. L'objectif général de ce référentiel vise la mise en place des normes permettant l'évaluation des compétences en technologies de l'information et de la communication pour les enseignants. Le processus d'intégration des TIC, selon le modèle de Raby (2004), se divise en quatre stades. Ces stades sont : le stade de la « sensibilisation », de l'« utilisation personnelle », de l'« utilisation professionnelle », et de l'« utilisation pédagogique ».

Le stade de « sensibilisation » est le stade où l'enseignant n'entre pas directement en contact avec les technologies, mais il rencontre dans son environnement des personnes qui les utilisent. Le stade de l'« utilisation personnelle » est composé de trois étapes. Tout d'abord, la motivation, ensuite la familiarisation où l'enseignant apprend à maîtriser les rudiments techniques. La dernière étape de ce stade est l'étape de l'« exploration-appropriation ». Cette étape consiste en la recherche documentaire et en la communication selon des intérêts et besoins personnels. Le stade de l'« utilisation professionnelle » est constitué de deux étapes : la motivation et l'appropriation-exploration.

À ce stade, l'enseignant recherche de l'information, communique, échange et produit des ressources et outils pédagogiques, mais dans un objectif professionnel. Les articles sur le manque de compétences des enseignants dans l'utilisation des TIC montrent un obstacle majeur entravant l'usage des TIC dans l'enseignement. Les auteurs de l'enquête « SITE-M1 » réalisée au sein de 26 pays (Pelgrum et Anderson, 2001) rendent cette conclusion. De même, l'évaluation du projet ITMF5 au Danemark et l'étude E-learning nordique ont révélé que le manque de compétences TIC constitue la raison principale qui a poussé les enseignants à ne pas utiliser ces technologies dans l'enseignement (Balanskat et al, 2006).

Une enquête de praticiens réalisée au Royaume-Uni, BECTA6 (2004) a conclu que de nombreux enseignants sont réticents vis-à-vis de l'usage des TIC et se sentent anxieux lors de l'utilisation de l'ordinateur, en présence des élèves, à cause du manque de compétences et de connaissances TIC chez eux. Pour leur part, Zhao et Bryant (2006), dans une enquête menée aux États-Unis sur la formation continue, soulignent l'importance de la formation des enseignants dans l'intégration des TIC dans l'enseignement.

Selon Karsenti (2008), on ne peut parler d'intégration pédagogique réussie des technologies que lorsque leur usage facilite et bonifie l'apprentissage ou l'enseignement. Il insiste sur l'importance d'une différenciation entre la présence des TIC et leur intégration. Leur simple présence en classe ne suffit pas. Karsenti réclame qu'il faut commencer par l'analyse de sa propre pratique en se posant des questions comme : Où? Comment? Et pourquoi? À quel moment utiliser la technologie? Quel problème la technologie peut-elle résoudre dans mon enseignement? En menant cette réflexion pédagogique personnelle, on augmente les chances d'une intégration réussie des TIC. Marcel Lebrun insiste sur la même idée. L'intégration et le bon usage des technologies ne se limitent pas à la seule présence de l'outil. Il déclare : « ne croyons pas que cela va se faire tout seul : l'outil est là, rien que l'outil; les autres promesses sont l'affaire des Hommes dans l'effort et le temps » (Lebrun, 1999).

WILLIAMS John et NGUYEN Nhung (2020) décrivent la dimension socioconstructiviste des apprentissages avec les TIC dans le processus d'enseignement-apprentissage, de même que Daouda Dougoumalé Cissé (2008) qui présente les TIC dans l'éducation comme des instruments de médiation socioconstructiviste. Le modèle socioconstructiviste qui privilégie l'apprentissage est davantage considéré comme le produit d'activités sociocognitives liées aux échanges didactiques enseignant-élèves et élèves-élèves tout en privilégiant la relation existante entre les trois pôles : le savoir, l'enseignant et l'apprenant.

2- Cadre méthodologique

Pour faire cette étude, nous partons des faits observables des TIC à l'école à travers la méthode inductive et nous utilisons la méthode déductive pour montrer et soutenir que le socioconstructivisme peut aider à améliorer l'apprentissage scolaire par l'intégration des TIC dans l'enseignement. Nous avons fait essentiellement de la recherche documentaire qui s'est déroulé de juillet 2023 à septembre 2023. Cette recherche documentaire nous a permis de mieux appréhender les avantages psychopédagogiques du socioconstructivisme face à l'apprentissage et l'intégration des TIC dans l'enseignement. Nous décrivons l'approche socioconstructiviste comme une théorie de l'apprentissage qui souligne l'importance des interactions sociales en mettant l'accent sur les facteurs sociaux, élément clé de la construction de la connaissance.

3- Le socioconstructivisme

Différents points clés fondent cette théorie :

- La théorie du socioconstructivisme de Vygotsky décrit l'apprentissage comme un processus social qui explique l'origine de l'intelligence humaine dans la société. L'interaction sociale joue un rôle fondamental dans le développement de la cognition et la connaissance se construit par l'interaction avec les autres.
- C'est une orientation épistémologique selon laquelle la connaissance est socialement négociée. Comme la théorie du constructivisme, le socioconstructivisme reconnaît que l'apprenant est actif dans la construction de ses propres connaissances. Cependant, la construction des connaissances se produit principalement à la suite d'une interaction sociale.
- La connaissance se construit à travers un processus de discussion et de négociation. Il s'agit d'une approche qui considère la connaissance

comme un processus qui se déroule d'abord au niveau interpersonnel, puis qui devient personnel par la suite.

- La construction de la connaissance a donc lieu dans le contexte socioculturel dans lequel l'individu agit. Par conséquent, l'interaction et le langage jouent un rôle important dans le processus d'apprentissage

3-1 Modèle socioconstructiviste

Développée par Lev Vygotski en 1934, et s'appuyait sur le constructivisme de Piaget, élaboré dès 1923, le socioconstructivisme peut être défini comme une approche selon laquelle l'acquisition de connaissances durables est favorisée par la prise en compte du champ social dans laquelle elle est située. Particulièrement approprié à cet égard, on trouve les processus de communication se produisant dans les situations où il y a au moins deux personnes essayant de résoudre un problème. Le monde social d'un apprenant est un concept central dans le socioconstructivisme. Il inclut les gens qui affectent directement cette personne, y compris des enseignants, collègues, apprenants, administrateurs, et participants à toutes les formes d'activité pédagogique. Le socioconstructivisme introduit alors une dimension supplémentaire dans la construction des savoirs : celle des interactions sociales multiples, des échanges, de co-construction, de co-élaboration, etc. Le socioconstructivisme, une théorie de l'apprentissage social élaborée par le psychologue russe Lev Vygotsky, postule que les individus participent activement à la création de leurs propres connaissances. Vygotsky croyait que l'apprentissage avait lieu principalement dans des contextes sociaux et culturels, plutôt qu'au sein de l'individu uniquement. Il était un cognitiviste, mais il a rejeté l'hypothèse des cognitivistes telle que celle de Piaget et Perry, selon laquelle il était possible de séparer l'apprentissage de son contexte social. Il a soutenu que toutes les fonctions cognitives trouvent leur origine dans les interactions sociales et que l'apprentissage ne consiste pas simplement en l'assimilation et l'accommodation de nouvelles connaissances par les apprenants ; c'est le processus par lequel les apprenants s'intègrent dans une communauté de connaissances.

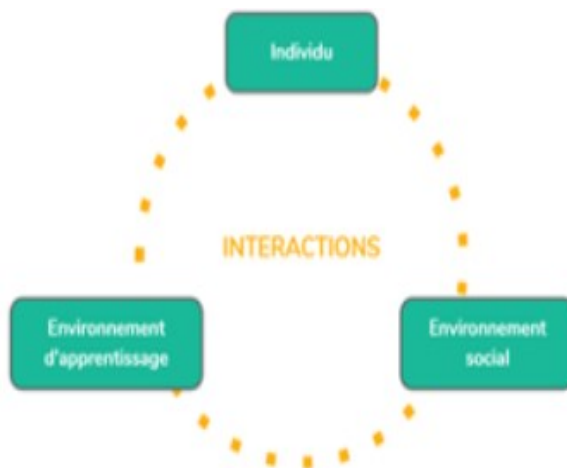


Figure 1 : le modèle socioconstructiviste

3-2 Les principes du socioconstructivisme

Le socioconstructivisme souligne que toutes les fonctions cognitives, y compris l'apprentissage, dépendent des interactions avec les autres (par exemple, les enseignants, les pairs et les parents). Par conséquent, l'apprentissage dépend essentiellement des qualités d'un processus de collaboration au sein d'une communauté éducative, qui est spécifique à la situation et lié au contexte. Cependant, l'apprentissage doit également être considéré comme plus que l'assimilation de nouvelles connaissances par l'individu. Mais aussi comme le processus par lequel les apprenants sont intégrés dans une communauté de connaissances.

Selon le socioconstructivisme, rien n'est appris à partir de rien, mais plutôt en relation avec les connaissances existantes, les nouvelles informations étant intégrées et élargissant le réseau de compréhension existant. L'apprenant qui réussit est donc celui qui intègre les nouvelles idées aux anciennes et pour qui la compréhension s'élargit pour englober la nouvelle expérience. Par conséquent, la vision du monde d'un apprenant constructiviste social sera toujours subjectif, car chaque individu

interprétera l'expérience à travers un cadre de compréhension préexistant différent et développera sa propre vision unique du monde. Le socioconstructivisme, dans sa forme moderne, existe depuis environ 40 ans. À proprement parler, bien qu'il soit considéré comme une théorie de l'apprentissage, avec des racines dans le constructivisme cognitif (Piaget, 1950) et la théorie socioculturelle (Vygotsky, 1978), il s'agit plus précisément d'une épistémologie ou d'une explication philosophique de la nature de l'apprentissage.

3-3 Le socioconstructivisme dans l'enseignement

Les perspectives du socioconstructivisme indiquent clairement que la construction des connaissances est un processus coopératif qui existe entre plusieurs personnes. Le rôle de l'enseignant. Dans cette optique, selon la théorie du socioconstructivisme, les instructeurs devraient assumer la position de « facilitateurs », et non d'enseignants. Les différences sont les suivantes : un enseignant transmet des connaissances, tandis qu'un facilitateur encourage l'apprenant à parvenir à sa propre appréciation du contenu.

Dans le premier scénario, l'apprenant peut très facilement jouer un rôle non réceptif, alors qu'avec un facilitateur, joue un rôle plus fonctionnel et efficace dans son propre apprentissage. Par conséquent, l'importance se place sur l'apprenant et ce dont il est capable. En outre, cette différence spectaculaire dans les attentes à l'égard d'un facilitateur par rapport à un enseignant suggère que, dans le cadre de l'apprentissage socioconstructiviste, l'éducateur joue un rôle très différent de celui que l'on attend d'un enseignant. Par exemple, un enseignant offre des réponses conformes à un programme traditionnel. Tandis qu'un facilitateur propose des stratégies qui permettent à l'apprenant de parvenir à ses propres conclusions. L'environnement d'apprentissage doit également être conçu pour soutenir et stimuler la réflexion de l'apprenant. L'objectif essentiel est d'aider l'apprenant à devenir un penseur efficace.

Dans un contexte social, le socioconstructivisme considère l'apprentissage comme un processus actif dans lequel les apprenants doivent apprendre à découvrir des principes, des concepts et des faits par eux-mêmes. Cette approche ne considère pas la classe comme un lieu où l'enseignant/le tuteur déverse ses connaissances sur des étudiants passifs, mais met l'accent sur la manière dont les étudiants doivent s'impliquer activement dans leur propre processus d'apprentissage. L'un des principaux axes du socioconstructivisme est le rôle que joue l'interaction sociale et également les processus sociaux dans la création de connaissances. Vygotsky pensait que l'apprentissage et le contexte social sont inséparables. Il affirmait que toute fonction cognitive commence comme un produit des interactions sociales. Le socioconstructivisme requiert un élément primaire, deux participants ou plus.

Ces participants s'impliquent dans une certaine forme d'interaction pour la construction de la connaissance. Ils doivent avoir connaissance d'une expérience sociale antérieure. C'est une compréhension partagée entre des individus. En plus, l'interaction se base sur des intérêts communs qui constituent le fondement de leur communication. Par conséquent, au cours de l'interaction entre les participants, cette connaissance préalable s'échange dans une transaction. Le but est de négocier un sens. Ce sens ne se base pas sur le langage, mais peut aussi être le produit d'actions. Ainsi, la construction de significations sociales implique une intersubjectivité entre les individus. Et toute signification personnelle façonnée par ce biais sera affectée par l'intersubjectivité de la communauté à laquelle les personnes appartiennent.

Dans un modèle socioconstructiviste, l'apprentissage est davantage considéré comme le produit d'activités sociocognitives liées aux échanges didactiques enseignant-élèves et élèves-élèves tout en privilégiant la relation existante entre les trois pôles : le savoir, l'enseignant et l'apprenant. Dans son modèle de compréhension pédagogique, Jean Houssaye définit tout acte pédagogique comme l'espace entre trois sommets d'un triangle :

l'enseignant, l'apprenant et le savoir. Toute pédagogie est articulée sur la relation privilégiée entre deux des trois éléments.

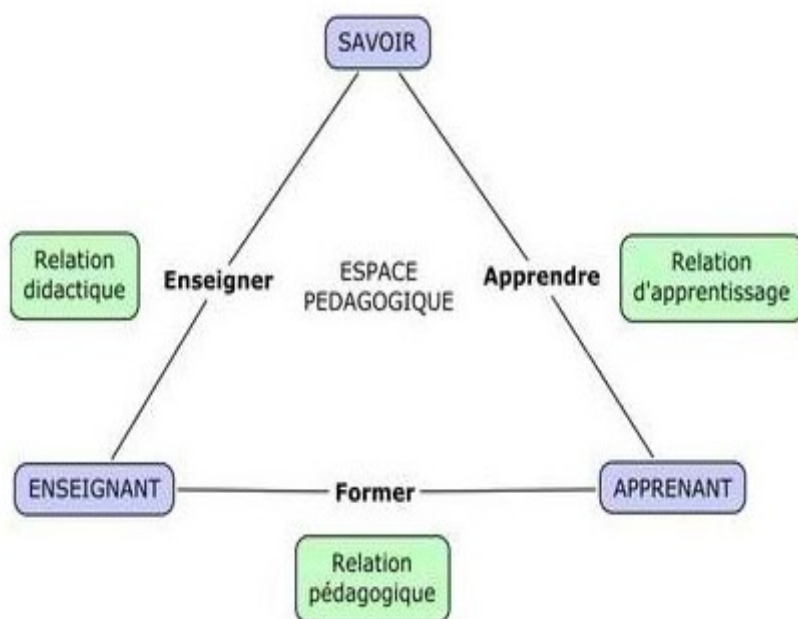


Figure 2 : Triangle pédagogique de Houssaye (1988).

Dans un apprentissage socioconstructiviste, la construction du savoir s'opère en groupe et en équipe autour de situations problèmes dont la résolution exige que l'apprenant confronte sa solution à celles d'autrui. L'apprenant utilise essentiellement les ressources groupales (apprentissage collaboratif), et son activité réflexive devient plus manifeste dans les activités de production individuelles ou de coproduction. Lorsque l'on analyse cette application à l'aide du triangle pédagogique de J. Houssaye, on retrouve non seulement les relations pédagogiques classiques, mais on constate la nécessité de déboucher sur un nouveau paradigme fondé sur des nouvelles

relations apprenants-savoir-enseignants. Notamment, la prise en ²⁶³ compte du groupe des apprenants fait que le triangle pédagogique classique évolue vers un tétraèdre régulier induisant un contexte de médiations plus large. Le tétraèdre pédagogique de Faerber ci-dessous présente le fonctionnement de la nouvelle dimension sociale.

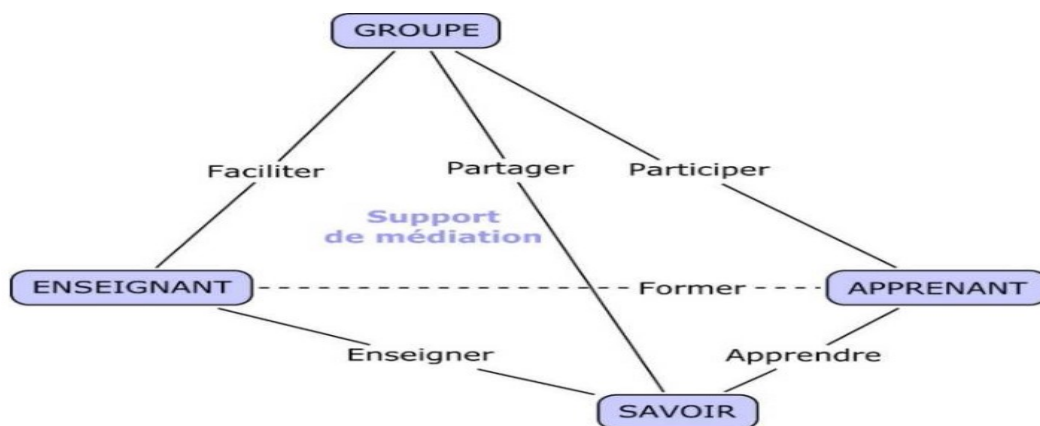


Figure 3 : Tétraèdre pédagogique de Faerber (2002).

4- Les TIC dans l'apprentissage socioconstructiviste

De nombreuses études montrent que les technologies de l'information et de la communication participent aux pédagogies actives dans l'enseignement. L'approche par projet (issue du modèle socioconstructiviste) incluant l'utilisation des TIC comme ressources favorise les innovations dans les pratiques d'enseignement-apprentissage. Cette approche est d'autant plus efficace qu'elle requiert la coopération entre les élèves dans les différentes phases de la réalisation du projet et qu'elle porte sur des contenus ayant du sens pour les apprenants. Elle repose sur une démarche structurée, logique et par étapes.

4-1 L'apprentissage coopératif par projet avec les TIC

Cette approche consiste à regrouper par équipes des élèves pour réaliser un projet dont l'exécution nécessite l'utilisation des TIC comme ressources. Le projet vise l'apprentissage de nouveaux contenus disciplinaires du programme officiel et le développement de compétences

technologiques, méthodologiques, sociales. Cependant, cette approche vise moins l'accumulation des savoirs que leur maîtrise (comme ressources) pour la pratique, c'est-à-dire pour la réalisation des activités du projet. Elle prépare ainsi les apprenants au monde professionnel actuel d'autant plus qu'elle repose sur le travail en équipe. En plus, ce type d'organisation du travail favorise des apprentissages en profondeur. En effet, il repose sur l'entraide, l'enrichissement mutuel par la confrontation et la validation des idées. En outre, la coopération et la collaboration entre pairs tendent à favoriser l'harmonisation des connaissances au sein des équipes et du groupe classe.

Cette approche privilégie la méthode active, participative. Celle-ci prend en compte la motivation, les besoins et les attentes des apprenants. Elle nécessite la définition de stratégies par lesquelles les apprenants sont amenés à produire, créer, chercher, s'informer et à communiquer à l'aide des TIC. Elle favorise donc la construction de connaissances par les élèves. L'accent est davantage mis sur l'apprentissage que sur l'enseignement. L'enseignant n'est plus le magister, l'unique détenteur de savoirs mais plutôt un facilitateur qui aide les élèves à construire leurs connaissances (Deaudelin et al., 2005 ; Tardif, 1998). Il les accompagne afin de leur permettre de s'approprier le projet.

Le projet doit être assez significatif et présenter des défis que les élèves devront relever. Il peut s'appliquer à un ou plusieurs domaines disciplinaires. Il permet d'activer les ressources internes de l'élève (savoir, savoir-faire, savoir-être) afin de faciliter la construction de nouvelles connaissances et le développement de diverses compétences en situation. La construction de connaissances s'effectue à partir des interactions élèves-élèves et enseignant-élèves. C'est une approche socio-centrée (Chamberland, Lavoie et Marquis, 1996). Elle s'appuie sur l'interdépendance positive des différents acteurs du projet. L'exécution du projet nécessite, de la part des équipes d'apprenants, la réalisation de plusieurs activités.

Chaque activité comporte plusieurs tâches authentiques dont 265
l'accomplissement requiert la convocation d'un ou de plusieurs types de ressources tels que les contenus disciplinaires, les outils TIC, les supports non numériques (manuels, documents imprimés, divers matériels et produits). En outre, toute personne ou institution pouvant contribuer à la réalisation du projet peut être considérée comme faisant partie des ressources. Lorsque la maîtrise des contenus disciplinaires ou des compétences technologiques sont insuffisantes ou absentes pour accomplir une activité ou une tâche, l'enseignant doit aider les apprenants à combler leurs lacunes. Les nouvelles connaissances et compétences ainsi acquises sont réinvesties dans la réalisation des tâches.

4-2 Élaboration d'un projet

Élaborer un projet consiste à créer un scénario pédagogique, c'est-à-dire à :

- Définir des objectifs d'apprentissage dans un contexte donné (statut des apprenants, dispositif d'apprentissage, infrastructure) ;
- Concevoir et décrire une stratégie d'enseignement-apprentissage permettant d'atteindre ces objectifs dans le contexte défini ;
- Élaborer des activités d'apprentissage à dérouler dans un environnement et dans des délais définis ; Prévoir une stratégie d'évaluation du processus et des acquis d'apprentissage.

La stratégie d'enseignement dépend des objectifs, du niveau et des effectifs des apprenants, des disciplines visées, de la qualité (potentialité) et de la quantité de ressources disponibles. À l'enseignant d'adapter la stratégie pédagogique au contexte, et ce, même au cours du déroulement des activités.

4-3 Les différentes phases de l'apprentissage coopératif par projet

Dans l'apprentissage coopératif par projet, l'engagement, l'adhésion et la motivation des apprenants sont fondamentaux. La négociation doit être de rigueur à chaque étape de la phase de préparation du projet

a) Émergence du projet et choix du sujet

Le choix du sujet ou thème du projet dépend de l'intérêt qu'il suscite chez les apprenants. Il doit être négocié avec les élèves et être assez significatif pour

eux. Pour ce faire, il est bon qu'il soit contextualisé, c'est-à-dire ancré dans la réalité, en lien direct avec l'environnement immédiat des apprenants (école, quartier, événements ou phénomènes locaux). En plus, le sujet retenu doit présenter des défis à relever sur une durée plus ou moins longue (mois, trimestre, semestre, année scolaire). L'élément déclencheur d'un projet peut donc être un problème mal défini ou non résolu, des événements qui suscitent la curiosité et l'intérêt des apprenants.

Un brainstorming avec le groupe classe autour d'un sujet permet de faire le point sur l'état de connaissances et les conceptions initiales des élèves sur le thème à explorer. Les échanges et les interrogations autour d'un sujet doivent aboutir à un consensus sur l'opportunité ou non de réaliser un projet plutôt qu'un autre. Pour le choix du sujet, l'enseignant mesure son potentiel pédagogique en suivant un certain nombre de critères. Le potentiel d'intérêt et le degré d'appropriation au départ du sujet par les apprenants ; Le potentiel d'apprentissage disciplinaire et transdisciplinaire du sujet, l'opportunité pour les apprenants d'effectuer des recherches actives, c'est-à-dire en toute autonomie, pour trouver des réponses à toutes les questions qu'ils se posent à propos du sujet ; la disponibilité des ressources matérielles, humaines et financières.

b) Organisation du travail

Il s'agit de définir les tâches, de les organiser et de les planifier. Cela appelle des réponses aux questions suivantes :

Quoi ? Il s'agit de lister les activités et les tâches des élèves soutenues ou non par les outils TIC. Dans le cas échéant, elles concernent principalement : la recherche, la collecte et l'organisation de données ; l'organisation, le traitement et l'analyse de données ; la conception d'un document numérique sous différents formats ; la publication ou la présentation d'un document numérique ; la communication interpersonnelle.

Avec qui ? Il s'agit de faire référence à des ressources humaines et de préciser leur statut par exemple : Un ou plusieurs enseignants de l'école, le responsable de la salle informatique ; Des services, des institutions ou des

personnes expertes dans les domaines étudiés ; Des camarades de classe ou d'autres élèves dans l'établissement ; Des parents d'élèves. 267

Avec quoi ? Il s'agit de définir les types de ressources matérielles à utiliser dans chaque activité ou tâche. Par exemple, on peut citer des ordinateurs connectés à Internet et disposant de périphériques numériques, d'un ou plusieurs logiciels particuliers, de supports numériques sous différents formats. Les ressources traditionnelles ne sont pas exclues. Il s'agit du tableau noir, de documents imprimés, des manuels, de dictionnaires ou d'encyclopédies, de documents ou reportages filmés et d'enregistrements audio sous format analogique, de photos, etc. Certains projets peuvent nécessiter des ressources financières pour, par exemple : Effectuer des excursions en dehors de l'école (visite de sites ou d'institutions, de personnes, observation du terrain, etc.) ; Acquérir des produits ou des matériels divers.

Comment ? Il s'agit de référence ici aux modalités d'organisation du travail et d'utilisation des différentes ressources pour accomplir les tâches. Par exemple, il s'agit des modalités d'organisation des élèves et du travail, des conditions d'accès aux ressources.

Où ? Il s'agit principalement des locaux équipés d'ordinateurs et qui sont accessibles aux élèves participant au projet. Généralement, les équipements se trouvent dans une salle informatique.

Quand ? Il s'agit de définir la durée et les périodes (au moment des cours, en dehors des heures de classe) de travail des groupes d'élèves sur le projet.

4-4 Réalisation du projet

Après la phase de conception et de planification des situations d'apprentissage intégrant l'utilisation des TIC, la réalisation des activités par les élèves fait appel à des techniques de gestion de classe (organisation des apprenants) et à une démarche d'évaluation et de transfert des acquis.

a) Constitution des groupes

- b) Selon que le projet concerne toute la classe ou un groupe d'élèves, la constitution des équipes de travail peut s'effectuer au hasard (élèves voisins), par affinité ou suivant des critères. Le travail est de type collaboratif et pour qu'il soit effectif, les consignes, les stratégies et les attentes doivent être partagées et comprises au sein des équipes de travail.

c) Suivi-évaluation et objectivation

Le rôle du maître est de faciliter le travail des élèves. Il intervient comme personne-ressource pour les aider à acquérir de nouvelles connaissances en contexte et à développer leurs compétences. Il s'agit aussi de développer le sens critique et l'autonomie des élèves pris individuellement et collectivement. L'objectif est de les amener à rechercher, trier, comparer, confronter, à communiquer des informations ou des méthodologies. Pour le suivi du développement des compétences, des outils (fiches ou grilles d'évaluation, d'auto-évaluation, carnet de bord) sont fournis. Des moments d'échanges (entre enseignant et élèves et entre élèves) sont programmés pour objectiver, réfléchir sur les actions menées au cours de la réalisation des tâches. L'objectif de l'enseignant est de s'informer sur le processus du déroulement du projet, de la construction de connaissances en cherchant des réponses à des questions du genre :

- Qu'est-ce que vous avez fait ?
- Comment avez-vous fait ? Avec quoi ?
- Qu'est-ce que vous avez compris ou retenu ?
- Qu'est-ce que vous n'avez pas compris ou retenu ?
- Quelles sont les difficultés que vous avez rencontrées ?
- Comment jugez-vous vos actions ?
- Que faut-il changer ? Comment ?

Pour la présentation des réalisations finales de chaque groupe (texte avec ou sans insertion de tableau ou d'images, diaporama, affiche, graphiques, site Web, film vidéo, album photo...), l'évaluation s'effectue à partir d'une grille avec des critères comme :

Le fond : objectif, plan, justesse et richesse des contenus disciplinaires, cohérence des analyses, etc. ; 269

La forme : titres, paragraphes et points bien indiqués, respect des règles orthographiques, syntaxiques, lexicales, etc. ;

La communication dans le groupe : attitudes, discours, orchestration des interventions ;

La manipulation des supports de présentation (vidéoprojecteur, ordinateur, CD, manipulation des objets numériques).

4-5 Les avantages des outils TIC

- Les TIC aident les élèves à développer de nouvelles compétences et à devenir plus créatifs. Les TIC stimulent le développement de l'imagination et de l'initiative. Elles constituent un outil précieux pour la production de travaux, tant au niveau du contenu que de la forme. Elles améliorent les résultats scolaires des élèves, car leur expérience en classe s'en trouve considérablement améliorée. Les niveaux de motivation et d'attention sont accrus, ce qui contribue à une plus grande efficacité dans le processus d'apprentissage.
- Elle accroît la responsabilité et le sens de l'autonomie des élèves.

Les élèves utilisent la tablette comme outil de travail à la maison, ce qui donne lieu à l'incorporation de nouvelles méthodologies d'apprentissage, l'enseignement en ligne, la classe inversée, etc. Elle accroît l'intérêt. Avec des ressources aussi riches et différentes que des vidéos, des sites web, des graphiques et des jeux, les sujets traditionnels deviennent plus intéressants. Les contenus multimédias sont un outil très utile pour rapprocher les différents sujets des étudiants d'une manière complète et divertissante. Le travail collaboratif est clairement amélioré par les différents outils numériques. Il est plus facile que jamais de créer des projets d'équipe, de coopérer et d'apprendre les uns des autres. Un dialogue étroit entre les étudiants et les enseignants est encouragé par différents canaux, de manière plus spontanée et moins formelle.

5- RECOMMANDATION

Pour que les TIC aient une réelle utilité pédagogique, il faut les utiliser correctement et en tirer le meilleur parti. Pour cela, il est essentiel qu'elles soient utilisées comme un moyen et non comme une fin. De même, les élèves doivent comprendre qu'il s'agit d'un outil d'apprentissage et non d'un jeu, c'est pourquoi nous travaillons également sur la responsabilité et la gestion du temps. Les élèves doivent contrôler le temps qu'ils passent en ligne, que ce soit sur l'ordinateur, la tablette, le téléphone portable ou tout autre appareil mobile similaire. Sur le plan éducatif, les TIC sont de grande importance. Elles sont des véritables alliées de l'enseignement. Elles modifient la relation pédagogique enseignant élève et changent le rapport au savoir (Devauchelle, 2012).

Elles permettent le développement des compétences disciplinaires, mais aussi celui des compétences transversales. Klein (2013) confirme que le numérique non seulement renforce la motivation qu'il induit chez l'apprenant, mais a aussi d'autres effets : « Au-delà de cet heureux effet, indirect, d'ordre psychologique, les technologies numériques, dans leurs usages pédagogiques, sont des outils à part entière d'apprentissage, modifiant profondément les stratégies des élèves pour apprendre, et des professeurs pour faire apprendre » (Klein, 2013, p. 8).

Pour pouvoir mettre en œuvre les TIC en classe, il est nécessaire de se former et de connaître les outils que les nouvelles technologies mettent à notre disposition, ainsi que de définir les besoins des élèves et les objectifs du programme scolaire. Ce n'est que de cette manière qu'il sera possible de créer un environnement d'apprentissage flexible et de mettre en œuvre les stratégies et les outils nécessaires pour qu'ils développent toutes leurs capacités. Voici quelques exemples de ressources TIC :

- Les ressources visuelles telles que les vidéos, les images ou les documents PDF qui peuvent être utilisés comme une aide supplémentaire pour que les étudiants comprennent encore mieux le programme d'enseignement.

- LMS : ce sont des outils pédagogiques conçus pour faciliter l'interaction et l'organisation du groupe classe. Google Classroom, Microsoft Teams ou Moodle sont quelques-uns des LMS les plus importants dans le secteur de l'éducation. Ils permettent de travailler à distance, de faire des devoirs, de remettre des travaux, d'effectuer des livraisons, etc.
- Des plateformes permettant de faire des appels vidéo et de maintenir une « présence » en classe. De cette façon, les enseignants peuvent rester en contact avec les étudiants et maintenir un contact plus étroit, etc.
- Les plateformes éducatives comme Additio permettent de gérer les travaux de classe, de créer différentes méthodes d'évaluation, de les évaluer et de les envoyer ensuite aux élèves. De cette façon, l'enseignant reste en contact avec les étudiants et ils continuent à profiter du suivi constant qu'ils peuvent avoir en classe, également à la maison.

Conclusion

Les TIC en classe doivent constituer des outils d'enseignement et d'apprentissage. Ils sont destinés à être utilisés aussi bien par l'apprenant que par l'enseignant. Leur intégration dans les pratiques éducatives quotidiennes a pour but d'améliorer l'apprentissage et de réduire l'échec scolaire. Pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage scolaire, l'enseignant doit pouvoir développer une série de compétences nécessaires à ce nouveau millénaire, et les TIC doivent occuper une place privilégiée dans le système scolaire. Dans cet article sur « LES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION (TIC) DANS L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE SOCIOCONSTRUCTIVISTE », nous recommandons le modèle socioconstructiviste comme un cadre éducatif socioconstructiviste où la responsabilité de l'apprentissage incombe à l'apprenant, tandis que l'enseignant est un facilitateur, qui oriente la direction et favorise de nouveaux schémas de pensées et des informations à partir d'une série de requêtes. L'approche par projet collectif intégrant l'utilisation des TIC comme ressources repose sur une démarche structurée, logique, par étapes.

C'est une approche centrée sur l'apprentissage qui implique la prise en compte du point de vue des apprenants dès l'entame de sa conception. Elle responsabilise les groupes d'apprenants dans l'acquisition, la construction de nouvelles connaissances en s'appuyant sur diverses ressources internes ou externes aux membres du groupe. Associé les TIC au socioconstructivisme dans l'enseignement autonomise à un certain degré l'enseignant et l'apprenant autour des tâches.

Références bibliographiques

- Baron, G.-L., Dané, E. et Tibault, F. (2007). La recherche francophone sur les TICE. Pluralisme référentiel et diversité de pratiques, Journées Rés@tice 2007 de l'Agence universitaire de la technologie, Rabat, Maroc. <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00293537/fr/>.
- Devauchelle, B. (2012). Comment le numérique transforme les lieux du savoir. FYP éditions.
- Depover, C. et Strebelle, A. (1997). Un modèle et une stratégie d'intervention en matière d'intégration des TIC dans le processus éducatif. Dans L.-O. Pochon et A. Blanchet (dir.), L'ordinateur à l'école : de l'introduction à l'intégration, Neuchâtel, Suisse : Institut de recherche et de documentation pédagogique, p. 73-98.
- Faerber, R. (2002). Le groupe d'apprentissage en formation à distance : ses caractéristiques dans un environnement virtuel. In F. Larose, & T. Karsenti (Eds), La place des TIC en formation initiale et continue à l'enseignement : bilan et perspectives (pp. 99-128). Sherbrooke, Canada : CRP. http://faerber.u-strasbg.fr/publi/Sherbrooke%20_Faerber.pdf.
- Houssaye, J. (1993). La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui. Paris, France : ESF.

- International Society for Technology in Education (ISTE). (2008). 273
ISTE standards teachers. Repéré à
<http://www.iste.org/standards/standards-for-teachers> Institut
international pour la communication et le développement
(IICD). (2007). Les TIC au service de l'éducation : Impact et
enseignements retenus des activités appuyées par IICD. Pays-
Bas. Repéré à [http://www.iicd.org/files/Education-impactstudy-
French.pdf/](http://www.iicd.org/files/Education-impactstudy-French.pdf/).
- Klein, C. (2013). Les usages du numérique pour l'enseignement du
FLE/FLS/FLSCO. L'école numérique, (16, juin 2013), p 8-11.
- Larose, F. et Karsenti, T. (2002). La place des TIC en formation initiale et
continue. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Lebrun, M. (1999). Des technologies pour enseigner et apprendre. Bruxelles
: De Boeck.
- Lebrun, M. (2004). La formation des enseignants aux TIC : allier pédagogie
et innovation. Repéré à
http://www.ritpu.org/IMG/pdf/ritpu0101_lebrun.pdf
- Mangenot, F. (2000). L'intégration des TICE dans une perspective
systémique. Langues modernes, 3(Les nouveaux dispositifs
d'apprentissage des langues vivantes), P 38-44.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, P. (dir.) (2012). Former des
enseignants professionnels : Quelles stratégies? Quelles
compétences? Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, P. (1994). La formation des enseignants entre théorie et pratique.
Paris : L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (2012). Développer la pratique réflexive dans le métier
d'enseignant. Paris : ESF éditeur.

- Pouts-Lajus, S. et Riché-Magnier, M. (1998). L'école à l'heure d'Internet : les enjeux du multimédia dans l'éducation. Paris : Nathan Pédagogie.
- Raby, C. (2004). Analyse du cheminement qui a mené des enseignants du primaire à développer une utilisation exemplaire des technologies de l'information et de la communication en classe, Thèse de doctorat non publiée, Université de Montréal, Montréal. <http://tel.archives-ouvertes.fr/edutice-00000750/fr/>.
- Raby, C. (2005). Le processus d'intégration des technologies de l'information et de la communication. Dans T. Karsenti et F. Larose (dir.), L'intégration pédagogique des TIC dans le travail enseignant, Québec, QC : Presses de l'Université du Québec, p. 79-95.
- Raby, C. (2004). Analyse du cheminement qui a mené des enseignants du primaire à développer une utilisation exemplaire des technologies de l'information et de la communication (TIC) en classe (Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal). Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/edutice-00000750>
- Rinaudo, J. L. et Poyet, F. (dir.) (2009). Environnements numériques en milieu scolaire : quels usages et quelles pratiques? Lyon : Institut national de recherche pédagogique.
- Williams, J. & Nguyen, N. (2020). Chapitre 9. Dimension socioconstructivisme des apprentissages avec les TIC. Dans : Marjolaine Chatoney éd., Le processus d'enseignement-apprentissage (pp. 183-200)., Paris, éditions l'Harmattan <https://doi.org/10.3917/har.chato.2020.01.0183>

REVUE PEDAGOGIE ET HUMANITES MODALITES DE SOUMISSION DES ARTICLES

Les propositions d'articles sont envoyées au secrétariat de la revue avec copie au directeur de publication aux adresses suivantes :

- revuepedahum@gmail.com
- jchounmenou@yahoo.fr
- Les articles sont évalués sous anonymat par trois instructeurs dans un délai de 15 jours dès réception et sont renvoyés aux auteurs pour insertion des corrections et recommandations
- Le retour des articles corrigés par les auteurs est attendu par la rédaction pour un délai de 10 jours au maximum
- Les articles rédigés en français doivent comporter un résumé de 25 lignes maximum en anglais et ceux rédigés en anglais un résumé en français
- Le nombre de pages des articles est limité à 25 au maximum et 12 au minimum
- La présentation des articles se fait selon le format ci-dessous :
 - Mise en page : Format A4 / Marges 2,5 cm (droite, gauche, haut, bas) / Police Times New Roman / Taille 13 / Sans couleurs / Interligne simple
 - Références bibliographiques (exemples)
 - ✓ Diallo, S. 2023. Histoire et humanités. Paris, P.U.F.
 - ✓ Doufi, S. 2021. La pédagogie et ses repères. Pédagogie et humanité 30 : 26-34
 - ✓ Boudri, P. 2009. Didactique et crise scolaire. Consulté le 12 septembre 2021 sur <http://ben.uc.edu/y/PSO/PS-22pdf>.
- Ethique et authenticité
La revue invite tous les auteurs à s'assurer de l'authenticité de leurs productions en évitant toute forme de plagiat. Elle rappelle à cet effet l'obligation de citer les auteurs et les sources des citations

362 REVUE PEDAGOGIE ET HUMANITES N°2-NOVEMBRE 2023
ISSN :2992-0051 Dépôt légal 15482 du 28/11/2023
Bibliothèque Nationale du Bénin

**REVUE PEDAGOGIE ET HUMANITES
N°2-NOVEMBRE 2023**

**ISSN :2992-0051 Dépôt légal 15482 du
28/11/2023**

Bibliothèque Nationale du Bénin