



Université d'Oran 2
Faculté des Langues étrangères
THESE

Pour l'obtention du diplôme de Doctorat en Sciences
En Langue Française
Option : Didactique du FLE

**Impact(s) des TICE sur l'ingénierie de professionnalisation
des enseignants de FLE : de l'accompagnement à
l'autonomisation. Cas des ENS en Algérie**

Présentée par
CHERIF HOSNI Fatna

Dirigée par
Pre GUENDOUZ-BENAMMAR Naïma

Devant le jury composé de

HAMIDOU Nabila
G-BENAMMAR Naïma
TOUATI Mohammed
FARI BOUANANI Gamal
FERHANI Fatma - Fatiha
MEGUENNI Amel

Professeure, Université d'Oran 2
Professeure, ENS d'Oran
Professeur, Université d'Oran 2
Professeur, Université de Naâma
MCA, Université FC d'Alger
MCA, Université d'Oran 2

Présidente
Rapporteur
Examinateur
Examinateur
Examinatrice
Examinatrice

Année universitaire 2020-2021

Remerciements

Je remercie, en premier lieu, Allah, tout puissant, de m'avoir donné la force et le courage pour mener à bien ce travail.

Je tiens à exprimer mes plus vifs remerciements à ma directrice de thèse, Guendouz-Benammar Naïma, chercheure et professeure à l'ENS d'Oran, pour sa précieuse disponibilité, sa patience, l'accompagnement et la congruence dont elle a fait preuve tout au long de mon parcours de doctorat. Je lui sais gré de m'avoir transmis ses judicieux conseils et son esprit d'analyse qui ont considérablement contribué à alimenter ma réflexion.

Je tiens également à témoigner ma reconnaissance envers :

M. Hartwell Laura, professeure à l'université de Toulouse 1 Capitole et directrice du laboratoire « LAIRDIL » d'avoir accepté de m'intégrer dans son équipe. Je la remercie pour son soutien, les ressources qu'elle a mises à ma disposition et sa gentillesse qui ont contribué à la réussite de mon séjour doctoral au LAIRDIL. Je remercie, par la même occasion, tous les membres du laboratoire pour les échanges enrichissants lors des séminaires doctoraux. Merci à Catherine Malassis, documentaliste à l'IUT « A » (Université de Toulouse 3), de m'avoir initiée aux pratiques de recherche bibliothécaire avancée et aux logiciels de gestion de références.

Ferhani Fatma-Fatiha, chercheure en didactique et professeure à l'UFC d'Alger, pour son aide et ses encouragements.

Les membres de jury qui m'ont fait l'honneur d'accepter l'expertise de cette thèse.

Mes remerciements se tournent, tout naturellement vers tous les enseignants ayant accepté de répondre au questionnaire et les amis qui ont participé à sa distribution.

Merci à toute ma famille et mes amis pour leur soutien moral afin de mener à bonne fin ce travail.

Dédicaces

*A mon cher père Lazhari qui m'a toujours soutenue et encouragée à aller de l'avant.
Je le remercie énormément pour les efforts consentis à mon instruction.*

*A ma chère maman Yamina pour son immense amour, ses sacrifices, son dévouement
dans mon éducation et pour son soutien inconditionné dans les pires et les meilleurs
moments.*

Qu'ils trouvent ici le témoignage de ma profonde reconnaissance.

*A mes chers frères : Mohammed et sa petite famille, Fayssal, Khalil, Brahim et
Youcef.*

A mon adorable sœur Fatima.

Merci d'avoir été à mes côtés !

A la mémoire de mon cher grand-père maternel Belkacem !

*A mes chers enseignants : Guendouz-Benammar Naima, Fari Bouanani Gamel,
Lazreg-Haoues Zahira . Merci d'avoir toujours cru en moi.*

A mes chers amis dont je ne peux citer ici tous les noms.

Résumé

Cette recherche étudie le processus de professionnalisation de l'enseignant de FLE en Algérie. Il s'agit de mieux envisager les enjeux qui concourent à la mise en œuvre d'un véritable travail ingénierique dès la formation initiale des futurs enseignants et de comprendre les défis que l'institution de formation devrait relever. Ce travail replace alors l'enseignant dans une problématique dont il est le nœud car d'une part, c'est lui qui met en œuvre un programme d'enseignement ou de formation. D'autre part, il se trouve souvent seul face aux incohérences systémiques. Nous avons essayé de répondre à la question suivante : comment professionnaliser l'enseignant de FLE à l'ère du numérique ? Cette étude a montré l'importance du stage, la nécessité de conjuguer l'innovation technologique à celle pédagogique et le rôle déterminant de l'apprentissage dans tout projet de développement professionnel.

Mots-clés : Apprentissage, ingénierie de formation, professionnalisation, stage, TICE.

Abstract

This research studies the process of professionalization of teacher of French-as-a Foreign Language (FFL) in Algeria. It is a question of better considering the issues that contribute to the implementation of real engineering work from the initial training of future teachers and of understanding the challenges that the training institution should take up. This work places, then, the teacher in an issue in which he is the crux because, on the one hand, he is the one who implements an educational or training program. On the other hand, he is often alone in the face of systematic inconsistencies. We have tried to answer the following question: how to professionalize the teacher of FFL in a digital age? This study has shown the importance of the internship, the need to combine the technological innovation with the pedagogical one and the decisive role of apprenticeship in any professional development project.

Key words: Apprenticeship, ICTE, internship, professionalization, training engineering.

يتطرق هذا البحث إلى العملية التي يمكن من خلالها إضفاء الاحترافية لدى معلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية في الجزائر، نتناول من خلاله القضايا التي تساهم في التنفيذ الفعلي للهندسة التكوينية بدءاً من التدريب الأولي لمعلمي المستقبل و كذا التحديات التي يجب على مؤسسة التكوين مواجهتها. تعتمد هذه الدراسة إلى إحلال المعلم في محور الإشكالية كونه، من جهة، الشخص الذي ينفذ برنامج التعليم أو التكوين. و من جهة أخرى، غالباً ما يجد نفسه وحيداً في ظل التناقضات النظامية. حاولنا الإجابة على السؤال التالي: كيف يتم تعليم المهارات المهنية للمعلمين في العصر الرقمي؟ أظهرت هذه الدراسة أهمية التدريب، الحاجة إلى الجمع بين الابتكار التكنولوجي والابتكار التعليمي و كذا الدور الفعال للقدرة التعليمية في أي مشروع تطوير مهني.

الكلمات المفتاحية : القدرة التعليمية، الهندسة التكوينية، إضفاء الاحترافية، التبرص، تكنولوجيا الإعلام والاتصال.

LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES

APC : Approche Par Compétence

CAPEM : Certificat d’Aptitude Professionnelle d’Enseignement Moyen

DP : Didactique Professionnelle

EAO: Enseignement Assisté par Ordinateur

ENS : Ecole Normale Supérieure

FLE: Français Langue Etrangère

FOAD: Formation Ouverte A Distance

HTML: Hyper Text Markup Language

MEN : Ministère de l’Education Nationale

MESRS : Ministère de l’Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

NTIC : Nouvelles Technologies de l’Information et de la Communication

OC : Outil Cognitif

OPC : Outil Potentiel Cognitif

OSR : **Objectif Social de Référence**

RSS: Really Simple Syndication

TIC: Technologies de l’Information et de la Communication

TICE : Technologies de l’Information et de la Communication pour l’Enseignement

TNI / TBI : Tableau Numérique Interactif / Tableau Blanc Interactif

Web 2.0: Evolution du *World Wide Web*

XML : eXtensible Markup Language (Langage de balisage extensible)

ZDP : Zone de Développement Proximale

Sommaire

<i>Remerciements</i>	II
<i>Dédicaces</i>	III
Résumé	IV
LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES	VI
Sommaire	VII
INTRODUCTION GENERALE	9
PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE ET CONCEPTUEL	18
Chapitre 01 : L'ingénierie didactique ; de la formation à la professionnalisation : un champ conceptuel à explorer	21
Chapitre 02 : La professionnalisation des enseignants : entre identité professionnelle et développement de compétences	69
Chapitre 03 : L'évaluation vue au prisme de la déontologie professionnelle.....	109
Chapitre 04 : Penser et situer la didactique de l'information-documentation dans l'ingénierie de professionnalisation des enseignants du FLE : quelle place pour les TICE	157
DEUXIEME PARTIE : PROTOCOLE D'ENQUETE ET DISCUSSION DES RESULTATS	207
Chapitre 01 : CADRE METHODOLOGIQUE DE RECHERCHE	209
Chapitre 02 : Présentation, analyse et interprétation des résultats du 1 ^{er} volet « Les TICE en formation ».....	234
Chapitre 03 : Présentation, analyse et interprétation des résultats du 2 ^{ème} volet « La démarche ingénierique de la formation »	270
Chapitre 04 : Présentation, analyse et interprétation des résultats du 3 ^{ème} volet « Les démarches professionnalisantes en formation »	288
CONCLUSION GENERALE ET PERSPECTIVES	304
ANNEXES.....	312
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	326
INDEX DES TABLEAUX ET FIGURES	335
Tables des matières.....	338

« Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. »

Philippe Perrenoud (1996)

« Nous essayons de nous entourer d'un maximum de certitudes, mais vivre, c'est naviguer dans une mer d'incertitudes, à travers des îlots et des archipels de certitudes sur lesquels on se ravitaille... »

Edgar Morin (2020)

INTRODUCTION GENERALE

Notre travail de recherche s'inscrit dans le cadre de la didactique professionnelle. En effet, selon Vergnaud et al. (2006), Pastré (2015), cette dernière a pour but d'analyser le travail afin d'améliorer la construction des compétences professionnelles. Ainsi, elle vise un équilibre entre deux perspectives à savoir, une réflexion théorique et épistémologique sur les fondements des apprentissages humains et un souci de rendre opérationnelles ses méthodes d'analyse en vue de les faire servir à une ingénierie de la formation, ajoutent-ils.

C'est cette recherche d'équilibre qui a retenu notre attention d'autant plus que « C'est le mouvement dialectique réflexion-action qui déclenche le processus d'évolution de l'enseignant. C'est à travers leurs aspects affectifs ou cognitifs, l'analyse des situations pédagogiques vécues, avec leurs composantes interpersonnelles, c'est la découverte de soi même, dans le filigrane des attitudes et des comportements en classe, qui provoquent un désir de dépassement et de recherche de nouvelles voies » (Postic, 1977, p. 15)

En réalité, la formation des enseignants a de tout temps été une préoccupation majeure pour les chercheurs en sciences de l'éducation tant il est vrai que la qualité du système éducatif dépend de la compétence de l'enseignant. Cependant, il faudrait admettre qu'elle revient à l'heure actuelle avec beaucoup d'acuité en raison de l'aspect pluridisciplinaire auquel tend la formation et qui est impliqué, entre autres, par la complexité du monde dans lequel nous vivons. Cette complexité est inhérente aux changements profonds que les sociétés connaissent tant sur le plan matériel que moral.

A cet égard, de nombreux chercheurs à travers le monde dont Luc Ria (2015) se sont proposé de s'interroger sur les pratiques susceptibles d'améliorer la qualité de la formation des enseignants dans le cadre des travaux de la chaire Unesco « Former les enseignants au XXI^e siècle » qui vise à fournir un large éventail d'idées innovantes afin de contribuer à la refonte de la formation des enseignants à l'échelle internationale.

En ce qui concerne le contexte algérien, la formation des enseignants est confiée principalement aux Ecoles Normales Supérieures, désormais ENS. Or, les sortants des universités peuvent également être recrutés suite à un concours. En sachant que les

programmes de formation au sein des ENS se distinguent de ceux d'enseignement dans l'université sur le plan du fond et de la forme, il devient clair que le profil de sortie des diplômés des deux institutions n'est pas identique. Il en découle que l'efficacité professionnelle et le rendement pédagogique ne seront pas les mêmes chez les enseignants.

Plus encore, les avancées technologiques de l'information et de la communication qui marquent le monde d'aujourd'hui ont engendré des évolutions du métier enseignant. Ces dernières se sont traduites, entre autres, par un changement du rôle de l'enseignant. En effet, celui-ci n'est plus le détenteur des savoirs à transmettre, de façon frontale, à un public d'élèves. Il lui incombe, en revanche, d'amener l'apprenant à construire ses connaissances d'où l'expression « faire apprendre à apprendre ». A ce sujet, Houssaye, cité par Tasra (2017), précise que l'enseignant adopte la posture de l'« accoucheur » des connaissances.

Par ailleurs, la nouvelle configuration didactique, désormais centrée sur le sujet apprenant, réinterroge le statut de l'enseignant de FLE, en l'occurrence, dans le processus d'enseignement / apprentissage.

Contrairement à ce que cela laisse entendre, la centration sur l'apprenant ne relègue pas le rôle de l'enseignant au second plan mais implique de l'appréhender sous un autre angle. Ainsi, le fait que l'enseignant n'est plus la seule source de savoir ne réduit pas ses tâches. Au contraire, cela les rend davantage complexes dans la mesure où l'intervention pédagogique-didactique de l'enseignant se situe sur un continuum dont les deux extrêmes sont l'accompagnement et l'autonomisation. Cela peut même constituer un défi pour l'enseignant. S. Tasra (2017) souligne, à ce sujet, que trop ignorer le troisième pôle du triangle pédagogique « le savoir » pourrait conduire à ce qu'on appelle le « pédagogisme » où l'on substitue les connaissances procédurales aux connaissances.

A ce titre, S. Tasra (2017) conclut qu'il faudrait « *trouver un terrain d'entente, une voie moyenne entre ces deux postures. Pas très pédagogue, pas très didacticien, mais une combinaison des deux : transmettre des connaissances sans perdre de vue le*

destinataire de ces connaissances ; comprendre le fonctionnement de son élève sans oublier de lui faire apprendre quelque chose ».

De ce qui précède, nous pouvons admettre que nous assistons à une ère où le paradigme de l'apprentissage prend le pas sur celui de l'enseignement à un tel point que la formule « faire apprendre à apprendre » s'est lexicalisée dans le jargon des sciences de l'éducation et se substitue à « enseigner ».

Compte tenu de tout cela, il serait illusoire voire insensé que ce changement de paradigme ne se traduise pas dans les pratiques de la formation des futurs enseignants de FLE. En d'autres termes, l'enseignant du 21^{ème} siècle aurait-il la même posture de l'enseignant du siècle passé ?

Que ce soit en Algérie ou à l'échelle internationale, les évolutions du métier enseignant, l'essor du numérique et du multimédia ainsi que les réformes récentes de la formation des enseignants ont impliqué de requestionner les dynamiques de la professionnalisation dans son rapport à la formation initiale.

C'est dans cette perspective que nous avons entrepris ce travail de recherche qui s'intitule « **Impact(s) des TICE sur l'ingénierie de professionnalisation des enseignants de FLE : de l'accompagnement à l'autonomisation. Cas des ENS en Algérie** ».

En effet, cet intitulé laisse entrevoir les quatre grands axes qui sous-tendent notre réflexion à savoir, la professionnalisation, l'accompagnement, l'autonomisation et les TICE. L'intérêt porté à la notion d'accompagnement dans ce travail s'explique par le fait que, dans une approche par compétence qui préconise l'autonomie tant du côté de l'apprenant que de l'enseignant / formateur, l'accompagnement tend de plus en plus à remplacer les notions de supervision et de direction. Selon cette perspective, la professionnalisation constitue le cadre général dans la mesure où l'autonomie professionnelle de l'enseignant, comme le soulignent N. Monnier et N. Yassine-Diab (2013), « *se situe au carrefour du professionnalisme, de la professionnalité et des compétences professionnelles ou savoirs didactiques et pédagogiques.* »

Notre travail s'est articulé autour de la question de départ suivante : comment professionnaliser les enseignants de FLE à l'ère du numérique ?

En fait, conformément aux travaux d'Edgar Morin et de Christian Puren, cette question semble répondre aux critères qui font d'elle une problématique. Selon Christian Puren (2013a), cette dernière est « *un ensemble complexe de problèmes, c'est-à-dire un ensemble de problèmes auquel on peut appliquer simultanément au moins quelques-unes des composantes de la complexité : 1. la multiplicité, 2. la diversité, 3. l'hétérogénéité, 4. la variabilité, 5. l'interrelation, 6. l'instabilité, 7. la sensibilité à l'environnement, 8. la contradiction, 9. l'inclusion de l'observateur.* »

En effet, notre question de départ revêt un caractère de complexité dans la mesure où les enseignants de FLE sont nombreux, différents les uns des autres, leurs attitudes et comportements sont différents d'une situation à l'autre et peuvent même varier au cours d'une même séance. Quant au critère d'interrelation, les gestes professionnels de chacun dépendent de manière, plus ou moins constante, de ceux des autres. En outre, les comportements des enseignants de FLE sont instables et peuvent changer à tout moment et de façon imprévisible pour le formateur. Concernant le 7^{ème} critère, les comportements des futurs enseignants, à l'échelle individuelle et collective, sont influencés par des facteurs intérieurs, extérieurs voire par des paramètres sociaux tels que (milieu social, image de la difficulté et de l'utilité de la langue étrangère dans la société, etc.)

De cette question principale, découlent trois questions de recherche :

- La compétence professionnelle de l'enseignant repose-t-elle sur la qualité de la formation initiale ou sur l'expérience ?
- Quel(s) impact(s) les TICE ont-elles sur la professionnalisation et le rôle de l'enseignant de FLE ?
- Selon quels moyens et mécanismes de transposition didactique, les savoirs théoriques peuvent-ils s'articuler avec les gestes professionnels ?

En réponse à ces questions, nous avons émis les hypothèses suivantes :

- La compétence professionnelle reposerait sur la qualité de la formation initiale plus que sur l'expérience.
- Les TICE faciliteraient le rôle du formateur en tant qu'accompagnateur des futurs enseignants et contribueraient, par conséquent, à la construction de la nouvelle identité professionnelle de l'enseignant où celui-ci se voit attribuer de nouveaux rôles : médiateur, tuteur et accompagnateur.
- L'alternance théorie / stage serait susceptible de professionnaliser le futur-enseignant de FLE dès la formation initiale.

Notre recherche se donne pour objectif général d'alimenter une réflexion contextualisée sur la formation initiale des enseignants de FLE en Algérie en portant une vue globalisante sur les enjeux et défis qui y sont liés : la numérisation de l'information, l'intellectualisation du travail, le professionnalisme de plus en plus recherché par le recruteur, pour ne citer que les plus importants.

Ceci étant, force nous est de reconnaître que, face au taux d'échec scolaire qui va crescendo ainsi qu'au manque d'efficacité des jeunes diplômés, l'enseignant se trouve pointé du doigt dans la mesure où les exigences, à la fois, institutionnelles et sociétales sont de plus en plus grandissantes tandis que celui-ci ne constitue qu'une partie au sein de tout un système. De là, se profile un autre objectif spécifique, celui d'apporter des éléments de réponse sur les paramètres que les concepteurs des programmes de formation à l'enseignement devraient prendre en considération afin d'offrir une formation axée, non seulement sur des connaissances et des contenus académiques mais surtout sur le développement des compétences professionnelles ainsi que des pratiques d'enseignement adaptées aux nouvelles réalités.

Pour y parvenir, nous avons adopté une approche pluridisciplinaire articulée principalement autour de ces deux grands champs disciplinaires : les sciences du langage et les sciences de l'éducation. En effet, d'après Le Boterf (1997) et Roegiers (2003), les apports de ces dernières et de l'ingénierie de la formation notamment permettent de nourrir la réflexion sur l'action de la formation et l'évaluation des

compétences. En outre, nous avons fait appel aux sciences de l'information étant donné que notre deuxième hypothèse est liée aux TICE

Ainsi, il devient clair que « professionnalisation », « formation », « compétence professionnelle », sont les notions clés ayant servi de fil conducteur afin d'effectuer une analyse contextualisée et ont constitué, par conséquent, les balises pour les soubassements théoriques de notre thèse.

Dans le souci de présenter notre travail d'une manière claire, nous l'avons organisé en deux grandes parties.

La première partie « **Cadre théorique et conceptuel** » est consacrée aux ancrages théoriques qui étayent notre travail. Rappelons que nous avons veillé, tout au long de la réalisation de cette partie, à lier l'arrière-plan des notions clés de notre problématique au contexte algérien. Elle se subdivise en quatre chapitres.

Dans le premier chapitre intitulé « **L'ingénierie didactique ; de la formation à la professionnalisation : un champ conceptuel à explorer** », nous avons présenté les différentes orientations possibles de la formation, la démarche ingénierique d'un dispositif de formation de l'analyse des besoins à l'évaluation et le champ conceptuel qu'elle fait apparaître.

Le deuxième chapitre s'intitule « **La professionnalisation des enseignants : entre identité professionnelle et développement de compétences** » à travers lequel nous avons tenté de situer la professionnalisation entre deux approches : l'une en fait une compétence à installer ; l'autre en fait une composante primordiale de l'identité même de l'enseignant.

Quant au troisième chapitre « **L'évaluation vue à travers le prisme de la déontologie professionnelle** », il situe l'évaluation face aux contraintes liées à l'éthique professionnelle des enseignants. La place accordée à la déontologie dans le présent travail se justifie par le rôle qu'elle joue dans l'inventorisation des obligations qui incombent à un professionnel dans l'exercice de ses tâches (Eirik Prairat, 2009 a). Selon Anne Monnier et al (2015), les savoirs et les connaissances liés à l'éthique constituent, de nos jours, une composante primordiale de la compétence de l'enseignant. De leur côté, Moreau (2009) et Prairat (2012) considèrent que l'éthique

professionnelle représente l'un des enjeux majeurs de la formation initiale en ce qu'elle permet aux futurs enseignants, déjà en ce moment, de construire leur identité professionnelle. En outre, elle a une visée pratique parce qu'elle sert de cadre de référence susceptible de faciliter aux enseignants la prise de décisions.

Enfin, dans le quatrième chapitre « **Penser et situer la didactique de l'information-documentation dans l'ingénierie de professionnalisation des enseignants du FLE : quelle place pour les TICE ?** », nous nous sommes penchée sur l'utilisation des technologies dans l'enseignement et la formation dans le contexte algérien. En effet, le pari de numérisation de la formation et de l'enseignement constitue un défi pour l'université algérienne afin de mettre en œuvre des dispositifs répondant aux critères internationaux. Cela est d'autant plus légitime que le domaine de l'éducation et de l'enseignement supérieur demeure sensible au mouvement de l'innovation pédagogique.

Eu égard de l'abondance des travaux consacrés à la notion de « professionnalisation » dans la littérature et de la diversité d'approches didactiques, il convient de préciser les chercheurs à qui nous nous sommes référée : Raymond Bourdoncle, Pastré et Vergnaud.

En ce qui concerne la deuxième partie « **Protocole d'enquête et discussion des résultats** », elle comprend également quatre chapitres. Le premier est consacré au cadre méthodologique de notre recherche au cours duquel nous avons expliqué et justifié notre option pour le questionnaire comme méthode de vérification des hypothèses de départ ainsi que la manière dont il a été administré aux destinataires. En effet, dans le but de vérifier nos hypothèses, nous avons élaboré un questionnaire destiné à 80 formateurs des futurs-enseignants dans les ENS. Par souci de représentativité, nous avons réparti notre enquête sur cinq ENS : Oran, Alger, Constantine, Laghouat et Béchar. En choisissant ces dernières, nous avons pris en considération le critère de zone géographique (les quatre coins du pays) et celui de l'ancienneté / nouveauté de l'Ecole. Par ailleurs, étant donné que les questions posées étaient de types variés : fermé à choix unique, fermé à choix multiple, ouvert et sous forme d'échelle (où il s'agit de faire un classement des réponses proposées par ordre

décroissant d'importance), nous avons pris le soin d'expliquer la méthode de dépouillement adoptée pour chaque type de question.

Quant au deuxième chapitre, nous l'avons réservé à la présentation et analyse des résultats du premier volet du questionnaire intitulé « Les TICE en formation ». Ainsi, après avoir représenté les résultats graphiquement, nous avons procédé à leur interprétation par rapport à notre problématique de recherche. Pour ce faire, nous nous sommes appuyée sur les fondements théoriques de la première partie. Le troisième chapitre est consacré au deuxième volet « La démarche ingénierique en formation ». Le quatrième chapitre traite les résultats du troisième volet « Les démarches professionnalisantes en formation ».

Nous clôturons ce travail par une conclusion générale où nous avons repris, à titre de rappel, le questionnement de départ qui a constitué la matière de notre réflexion. A la lumière de l'analyse des résultats du questionnaire, nous nous sommes prononcée sur la validité et/ou l'invalidité de nos hypothèses de départ. Enfin, nous avons évoqué les limites et les difficultés rencontrées tout en ouvrant des perspectives et pistes de réflexion pour une éventuelle recherche.

**PREMIERE PARTIE : CADRE
THEORIQUE ET CONCEPTUEL**

Introduction

Dans cette première partie intitulée « Cadre théorique et conceptuel », nous avons tenté de déterminer les théories et les concepts clés en rapport avec notre sujet de recherche. Ainsi, elle se donne pour objectifs de clarifier, d'une part, les notions sous-jacentes à notre problématique ; nous en citons, à titre non exhaustif (la professionnalisation, l'apprenance, la déontologie professionnelle de l'enseignant, l'homomorphisme en formation, les TICE, etc.) et de fournir, d'autre part, une justification scientifique qui nous sera utile dans la deuxième partie consacrée à l'analyse des résultats de l'enquête.

En effet, afin d'éviter des interprétations à caractère subjectif et non fondé des réponses de nos informateurs, celles-ci seront confrontées aux modèles théoriques développés. Le fait que les soubassements conceptuels constituent un cadre de référence pour l'analyse des résultats nous a obligatoirement amenée à les lier avec le contexte algérien. Ainsi, notre effort de contextualisation des modèles proposés s'est traduit par des comparaisons donnant lieu à des commentaires descriptifs et critiques à la fois.

En tenant compte des axes principaux autour desquels s'articule notre problématique, nous avons organisé cette partie en quatre chapitres.

Le premier se veut un travail exploratoire qui vise à circonscrire le domaine de l'ingénierie en didactique professionnelle tout en mettant en relief la démarche procédurale de la mise en œuvre d'un dispositif de formation ainsi que les nouveaux rôles assignés au formateur dont notamment l'accompagnateur et le tuteur. Etant donné que notre recherche concerne un public adulte, rappelons-le, les enseignants de FLE aux ENS, nous avons pris le soin d'aborder l'andragogie qui semble, à nos yeux, une notion opératoire.

A travers le second chapitre, nous avons essayé d'interroger la notion de la professionnalisation de l'enseignant de FLE en formation initiale. Pour ce faire, nous avons commencé par des éclaircissements sémantiques des termes clés tels que

« profession, professionnalisme, professionnalité ». Ensuite, nous nous sommes penchée sur quelques démarches susceptibles de professionnaliser l'enseignant de FLE à savoir, l'approche réflexive, la collaboration et le réseautage professionnels.

Le troisième chapitre est consacré aux enjeux déontologiques dans le domaine de l'enseignement et de la formation. Il a un double objectif, celui de montrer, d'une part, que les connaissances déontologiques contribuent à la construction de l'identité et la compétence professionnelles de l'enseignant et de situer, d'autre part, l'évaluation face aux défis éthiques.

Enfin, le quatrième chapitre est réservé aux TICE. Son but est de montrer leur aspect pédagogique afin de comprendre leur impact sur la professionnalisation des enseignants et de comprendre comment elles modifient le statut de ces derniers. Dans cette perspective, nous avons tenté de déterminer le modèle psycho-cognitif d'apprentissage qui se conjugue le mieux avec le principe des TICE.

**Chapitre 01 : L'ingénierie didactique ; de la
formation à la professionnalisation : un
champ conceptuel à explorer**

Introduction

L'objet de ce chapitre est de démontrer l'impact de la formation sur l'aspect professionnel du métier d'enseignant. L'enjeu de cette démonstration est de faire le lien entre la qualité de la formation initiale et la compétence professionnelle du futur enseignant.

Pour y arriver, nous puiserons dans le domaine de la didactique professionnelle et les disciplines qu'elle associe dont l'ergonomie, la psychologie du travail et la sociologie tout en délimitant le champ d'action de chacune. Ensuite, nous aborderons la notion d'ingénierie didactique y compris les dispositifs qui peuvent être mis en œuvre dans son cadre. En effet, en réponse à la question suivante : comment concevoir et animer un atelier de formation ? une partie sera consacrée aux phases décisives avant de se lancer dans une session de formation à savoir, choisir son public, analyser les besoins, formuler des objectifs et définir les contenus et les méthodes à adopter. Dans le même fil d'idée, nous traiterons de la notion du formateur en questionnant l'évolution de son rôle en fonction des différentes conceptions de la formation.

1. La didactique professionnelle

1.1. Essai de définition et de délimitation

Avant d'essayer de définir ce que c'est la didactique professionnelle (DP), il importe de signaler, de prime abord, qu'il s'agit d'une discipline relativement récente. En effet, ce n'est qu'à partir des années 1990 qu'un groupe de chercheurs français dont principalement Pastré et Vergnaud, s'est formé pour s'y intéresser. Or, d'après ces précurseurs, la didactique professionnelle telle que conçue à l'heure actuelle, n'a pas fait l'objet de toute une nouvelle création ni encore moins une invention, au sens large du terme, dans la mesure où elle puise ses fondements de base dans des disciplines qui existent déjà. Plus explicitement, elle est le résultat du jumelage de tout un champ disciplinaire pour des raisons qu'on va développer dans ce qui suit.

Dans l'optique de mieux expliciter ce en quoi consiste la DP, nous jugeons utile de commencer par interroger son appellation. En fait, à lire les deux vocables « didactique professionnelle », nous nous rendons compte au moins qu'il s'agit bien

d'une didactique. Ceci étant, l'on peut se demander ce qu'ajoute le qualificatif « professionnelle ». Effectivement, il fait penser à la dimension professionnelle des savoirs et ressources dont dispose l'apprenti ce qui renvoie par conséquent à l'exercice effectif du métier enseignant ainsi que les paramètres sous-jacents.

A cet effet, les travaux de recherche dans le domaine de la didactique professionnelle sont axés principalement autour de deux paradigmes à savoir : l'apprentissage et l'activité en situation de travail. A ce sujet, il est important de préciser que le défi réside effectivement dans le fait de ne pas dissocier l'apprentissage de l'activité pratique sur le terrain.

Par ailleurs, la DP se donne comme objectif, entre autres, d'analyser les situations de travail en vue d'en dégager des données servant de matière d'apprentissage. En d'autres termes, le terrain ne constitue pas seulement une scène où se manifeste l'application ultérieure des savoirs. Au contraire, il se rapporte à une réalité complexe, par son aspect multidimensionnel, qui, à travers un regard critique et réflexif, peut nous être utile. En effet, l'analyse des pratiques professionnelles rend possible l'évaluation de l'efficacité d'un dispositif de formation ce qui permet d'effectuer les réajustements de fond et de forme nécessaires.

Dès lors, nous pouvons dégager l'idée selon laquelle les chercheurs en la matière se proposent de comprendre selon quel mécanisme de transposition, didactique les ressources relevant de la théorie (savoirs, connaissances et modèles) peuvent être articulés avec des gestes « professionnels » se traduisant par le savoir-faire et le savoir-être de façon à atteindre un degré satisfaisant d'homologie entre le volet théorique et celui pratique dans une formation. C'est dans cette optique que la didactique professionnelle peut être perçue comme étant un prolongement à l'ingénierie de la formation.

De ce fait, l'essence même de la DP s'incarne dans la conjugaison de l'apprentissage à l'activité professionnelle.

A la lumière de cette clarification, il convient de faire savoir que le point de départ des recherches en ce domaine est bien l'analyse des situations du travail. En

effet, selon Pastré (1999), les apprentissages professionnels ne peuvent se développer que dans et par des situations de travail.

Ceci étant, nous soulignons que les spécialistes en DP font fréquemment appel aux travaux menés dans le domaine de la psychologie du travail ainsi que l'ergonomie comme cadre de référence dans la mesure où celle-ci constitue l'une des sciences de l'action.

Toujours est-il important de rappeler que les pratiques ergonomiques sont impliquées dans une double orientation. D'une part, elles partent du principe que la formation est de plus en plus considérée comme un moyen servant à agir sur le contexte de travail. D'autre part, les espaces de formation, quant à eux, éprouvent le besoin et la nécessité de la conception d'un programme où les contenus obéissent à des critères de sorte qu'ils soient transférables et proches des situations de travail réelles.

Il est à noter que l'analyse du travail peut être conçue en tant qu'objet de savoir dans la mesure où l'on forme des acteurs qui vont s'y spécialiser. Elle peut aussi représenter un outil en admettant qu'elle constitue un moyen dont on se sert pour évaluer les compétences et dire, par voie de conséquence, à quel point ces dernières sont susceptibles d'être développées .

A ce titre, nous pouvons admettre que si la didactique cherche principalement à comprendre et à agir sur les processus relevant de la transmission ainsi que de l'acquisition des savoirs y compris le savoir-faire et le savoir-être, l'ergonomie, quant à elle, vise à comprendre les situations, le contexte et les conditions de travail. Cependant, à travers cette compréhension, les deux disciplines se donnent comme finalité d'améliorer et d'optimiser le rapport apprentissage / activité.

Selon l'ergonome Jean-Marie Faverge, le travail peut être conçu comme une conduite au moyen de laquelle, l'acteur régulera et adaptera sa démarche à la situation. Pour lui, dans tout exercice de travail, on distingue plusieurs étapes : le diagnostic, la planification, la mise en œuvre de stratégies et la résolution de problèmes. Notons que ces phases ne sont pas citées dans un ordre déterminé ; elles peuvent correspondre à des moments différents selon les spécificités de chaque contexte de travail.

Quant au psychologue Jacques Leplat, il distingue la coexistence de deux volets dans le travail : l'un relève du domaine de la prescription tandis que l'autre se rapporte à la réalité des choses. Cette part du réel a une forte relation avec la démarche d'adaptation mise en œuvre par l'acteur. Cette assertion peut s'expliquer par le fait que la réalité du terrain fait face aux imprévus pouvant avoir lieu car dans un travail comme l'enseignement, l'acteur a affaire aux êtres humains. Ainsi, épistémologie oblige, il serait très difficile d'anticiper sur tous les détails et de prévoir les réactions de l'Autre. Cela est d'autant plus vrai que le réel est souvent plus large et plus complexe que la théorie.

2. L'ingénierie de la formation

Sur le plan historique, le terme « engineering » est apparu entre les deux guerres aux Etats-Unis d'Amérique ainsi qu'en Allemagne et en Grande Bretagne et ce suite au mouvement du taylorisme ; il a donc relevé d'abord du domaine des activités de montage et de fabrication.

Ce n'est alors qu'après l'an 1960 que la notion d' « ingénierie de formation » fait son apparition en France en réponse aux besoins urgents dont notamment la nécessité de former des acteurs et des cadres à différents niveaux. Notons que l'enjeu n'était pas uniquement de former mais où l'on visait à former le plus rapidement et efficacement possible.

En effet, c'est cette recherche d'efficacité en termes de temps et de qualité qui donne à l'ingénierie de formation toute sa place dans le champ de la didactique professionnelle.

Pour Guy Le Boterf (2011), l'ingénierie de formation est : « *l'ensemble coordonné des activités de conception d'un dispositif de formation en vue d'optimiser l'investissement qu'il constitue et d'assurer les conditions de sa viabilité* ».

A travers cette citation, nous pouvons comprendre qu'il s'agit de démarches d'ordre conceptuel permettant la mise en exécution d'un programme de formation.

Par ailleurs, ces démarches devraient obéir à une logique car tout parcours de formation s'apparente à un engrenage où chaque élément est signifiant.

A propos de la notion de formation, Daele et al (2016) soulignent que les concepteurs des programmes devraient tenir compte d'un double défi. D'une part, se rappeler que les attentes des personnes ne renvoient pas nécessairement à une demande de formation. A plus forte raison, la demande ne représente pas toujours le besoin en admettant la possibilité qu'il y ait un décalage entre les demandes exprimées par les personnes et celles de leur institution ou, de façon générale, leur hiérarchie. D'autre part, reconnaître que, parfois, il est indispensable de se préparer au changement d'activité et de perspective sans savoir de façon précise quels seront les besoins des futures générations.

Dans le but de gérer cette double contrainte liée aux besoins de formation, les recherches se rapportant au domaine de l'ingénierie didactique prônent une démarche consistant à susciter une dynamique de formation où il est question d'imaginer une action de formation susceptible de donner le goût d'apprendre pour habituer les personnes à se former et à développer leurs ressources.

En outre, dans le souci d'assurer un degré satisfaisant de viabilité et de fiabilité, toute ingénierie de formation se déploie en quatre étapes à savoir : analyser, concevoir, réaliser et évaluer.

2.1. L'analyse des besoins

L'analyse des besoins implique une étude attentive. Ces derniers sont d'une grande importance pour deux raisons majeures. D'une part, ils représentent la base en fonction de laquelle les objectifs seront formulés. De l'autre, selon Albarello (2006), cette phase permet l'adaptation des contenus au profil du public visé.

De fait, pour que cette adaptation soit optimale, il serait nécessaire de mener une réflexion qui ne se réduit pas aux contenus en tant que tels mais qui tient compte des méthodes. En effet, aborder un contenu peut prendre différentes orientations selon que les participants soient actifs ou non ainsi que le soin accordé à s'approcher de leur

vécu quotidien. C'est pourquoi, il faudrait prendre en considération le degré de transférabilité des contenus d'ordre théorique vers le terrain pratique.

Toutefois, nous attirons l'attention sur le fait que, pour des raisons de faisabilité, l'étude des besoins ne peut être exhaustive et pourrait se limiter à une réflexion à caractère institutionnel et prospectif.

Eu égard de cette contrainte, certains concepteurs s'engagent à esquisser une première version de programme de formation qui sera réajustée et affinée au fur et à mesure qu'on avance au fil du temps et ce, en s'appuyant sur les retours et réactions des différents acteurs participants tant du côté des formateurs que de celui des sujets formés.

Ce feed-back peut s'émerger au biais de différents moyens tels que la passation de questionnaires ou l'entretien de façon à définir une liste de priorités en fonction des souhaits des futurs bénéficiaires de la formation en question. Il peut également être explicite grâce à un sens développé d'observation.

D'après Bourgeois (1991) ; Rogiers (2007) cités par A. Chiadli et al. (2010 a), quelles qu'elles soient, les contraintes liées à la faisabilité ne peuvent pas inhiber cette phase d'étude des besoins qui demeure incontournable. A ce niveau, des outils ambitieux peuvent être exploités en vue d'une meilleure analyse d'état des besoins.

A ce propos, il importe de citer Amaury DAELE & Emmanuel SYLVESTRE, (2016 :113) qui pensent que :

« Même si chacun reconnaît la nécessité d'une réflexion institutionnelle préalable au lancement d'un programme de formation pour enseignants, ceux qui y investissent peu d'énergie arguent du fait qu'une étude de besoins extensive est obsolète avant même de se traduire en un programme, mais surtout du fait que les bénéficiaires n'ont que peu conscience de leurs besoins en matière de réflexion pédagogique. »

De cette citation, nous pouvons comprendre que la bonne volonté de contribuer à étudier les besoins de la part des différents participants peut ne pas suffire. En effet, nombreux sont ceux qui ignorent dans quel axe questionner leurs pratiques et, encore moins, dans quelle orientation innovatrice s'engager.

Nous retenons donc qu'il importe peu que les besoins des participants à la formation soient recueillis de façon systématique au préalable d'un programme. En revanche, il demeure impératif d'orienter les formations au gré des souhaits des bénéficiaires et de les faire évoluer au fil du temps.

2.2. Choisir son public de formation

Après avoir mis le point sur l'étape consacrée à l'analyse des besoins et la formulation des objectifs, nous jugeons indispensable d'aborder le choix du public visé.

En effet, parmi les toutes premières questions qu'on devrait se demander avant de lancer un parcours de formation: à quel public précis cette formation sera destinée ?

Etant au cœur de notre travail, nous allons essayer de répondre à cette interrogation en nous référant aux Ecoles Normales Supérieures (ENS) en Algérie comme institution de formation.

Les programmes de formation dispensés dans les ENS visent les futurs enseignants de tous les cycles de l'éducation nationale : le primaire, le moyen et le secondaire. Concernant le primaire, la formation dure trois ans ; quant au moyen, elle s'étale sur quatre ans tandis que les futurs professeurs du secondaire effectuent un parcours de cinq ans.

Notons que les ENS accueillent chaque année des bacheliers de différentes filières : scientifiques, technologiques ainsi que celles se rapportant aux langues et aux lettres. L'orientation vers les différentes spécialités tient majoritairement compte du principe de priorité accordé à chacune de ces filières. Plus explicitement, le bachelier de filière scientifique n'est pas prioritaire pour choisir le français ou l'anglais. Par conséquent, la moyenne d'accès préalable sera relativement plus élevée.

Cela peut s'expliquer par le fait que les coefficients d'une même matière ne sont pas les mêmes d'une filière à une autre. Il en va de même pour la nature et la durée des sujets d'épreuve qui diffèrent également en fonction de la filière.

Il importe de faire savoir qu'un test de pré-sélection est toujours prévu avant l'admission définitive des candidats désirant poursuivre leurs formations aux ENS.

Ce test diffère en fonction de la spécialité. Pour ce qui est de la langue française, il s'agit d'un entretien oral où un jury se composant généralement de deux enseignants posent des questions au candidat. Si la situation l'exige, des items relevant de l'écrit restent envisageables. L'objectif à travers ce test est de trier le groupe car la moyenne et la note de la matière ne reflètent pas toujours la compétence de l'élève et ce, pour plusieurs raisons dont notamment le mode d'évaluation mis en œuvre lors des épreuves du BAC.

En effet, ce mode, visant des connaissances déclaratives plutôt que des compétences, ne peut pas nous renseigner sur ce dont le candidat est véritablement capable de faire. A plus forte raison, la compétence orale, en réception comme en production, n'est pas évaluée au BAC.

2.3. La formulation des objectifs

Dans toute ingénierie de formation, les besoins sont étroitement liés à la formulation des objectifs qu'on peut viser. En effet, c'est cette prise en considération des besoins *a posteriori* qui est susceptible d'assurer que les formations ont du sens et sont, par conséquent, perçues comme efficaces.

Cette efficacité peut se mesurer à travers les objectifs annoncés. Ainsi, la majorité d'institutions s'accordent sur l'importance de déterminer les visées ainsi que les finalités de leurs formations. En d'autres termes, en explicitant ce que l'on cherche que les sujets formés soient capables de faire / être, on peut se prononcer, même si d'une façon approximative, sur le degré d'efficacité du parcours de formation.

A titre d'exemple, nous nous référons à Amaury DAELE & Emmanuel SYLVESTRE (2016 : 114) qui proposent le modèle de formulation d'objectifs adopté par l'université de Liège lors du lancement de son catalogue de formation pour enseignants en 2007. Les auteurs citent cinq objectifs que nous allons reprendre ici :

1. « Offrir un éventail diversifié de formations, en ligne et en présentiel, pouvant répondre aux attentes et besoins des encadrants, quels que soient leurs niveaux d'enseignement, avec pour cible prioritaire les encadrants nouvellement nommés »
2. Susciter, au travers des formations, la réflexion pédagogique et le questionnement sur les pratiques d'enseignement afin de permettre de les analyser et de les réguler dans le but de favoriser l'apprentissage de chaque apprenant.
3. Fournir un cadre théorique valide et transférable aux réalités professionnelles de chacun au travers de pistes d'actions.
4. Permettre aux encadrants d'échanger sur leurs pratiques, de partager leurs expériences et de prendre conscience de la variété des situations d'enseignement.
5. Accompagner les encadrants dans l'intégration des Technologies de l'information et de la communication dans leur pratique enseignante ».

D'autres institutions optent pour d'autres façons de formulation d'objectifs ; en fait, ces derniers peuvent être présentés transversalement aux différents services accordés aux enseignants. C'est bien le cas de l'Ecole Polytechnique de Louvain (EPL) en Belgique qui expose de manière globale les missions en sachant que chacune de ses missions pourra se démultiplier en plusieurs actions ou ateliers de formation.

En vue de mieux expliciter ces missions, nous allons reprendre le modèle¹ adopté par l'EPL :

- « Inviter les enseignants à se questionner pour améliorer leurs pratiques, en vue de proposer une formation de "qualité" aux étudiants.
- Diffuser largement les " bonnes pratiques pédagogiques " qui existent déjà.
- Organiser l'évaluation des enseignements, conformément aux décisions du Conseil académique.
- Proposer un suivi aux enseignants qui désirent évaluer leurs enseignements (cours, programmes, projets, etc.).

¹ Source : <http://www.uclouvain.be/16809.html>

- Aider les enseignants à formuler leurs objectifs de cours, d'année, de programmes sous la forme d'"acquis d'apprentissage" pour une meilleure visibilité de cohérence de la formation.
- Aider les enseignants à mettre en place de nouveaux dispositifs pédagogiques au sein de leurs cours, programmes, projets, etc.
- Promouvoir les méthodes de pédagogie active au sein des programmes de bachelier et de master. »

Les auteurs ajoutent qu'en vue de planifier la mise en œuvre d'un catalogue de formation pédagogique, il est impératif de passer par les trois phases suivantes :

Premièrement, la définition des visées institutionnelles si ce n'est la construction de tout un référentiel de compétences qui se conjugue avec une politique articulée d'actions susceptibles de contribuer au développement professionnel des bénéficiaires de la formation.

Ensuite, la collecte de documentation se rapportant à la formation ainsi que les modalités de fonctionnement adoptées par d'autres institutions puisées dans la littérature de pédagogie universitaire à travers les ouvrages suivis de commentaires à la fin de chaque chapitre.

En troisième lieu, s'assurer et veiller, par des modifications *a posteriori* (voire à travers une étude des besoins de façon continue) à répondre aux besoins des enseignants et de la tutelle sans perdre de vue ceux des étudiants.

Après avoir mis le point sur l'analyse des besoins et la formulation des objectifs, nous allons nous intéresser aux contenus et aux méthodes à mettre en œuvre dans un parcours de formation.

2.4. Les contenus et méthodes

Pour constituer un catalogue de formation, les critères en fonction desquels les concepteurs choisissent les contenus sont au cœur des préoccupations cruciales.

L'on peut s'interroger sur la source où puiser les contenus d'un programme de formation. En fait, il importe de souligner qu'il se peut que les ressources mobilisables

ne soient pas abondantes notamment s'il s'agit de la première expérience de l'institution qui héberge la formation. Dans ce cas, on peut faire recours aux différents ouvrages se rapportant à la pédagogie universitaire et qui sont susceptibles d'inspirer les concepteurs de programmes. En effet, de par leur structuration, ces ouvrages développent un regard réflexif en leur permettant de questionner leurs perspectives et visées à travers des idées thématiques.

En guise d'exemples, nous reprenons ici quelques intitulés de chapitres issus de l'ouvrage coordonné par Berthiaume et Rege Colet (2013) cités par (Amaury DAELE & Emmanuel SYLVESTRE (2016) :

- *« Comment soutenir la motivation des étudiants ?*
- *Comment structurer les contenus d'un enseignement ?*
- *Comment choisir des méthodes d'enseignement adapté ?*
- *Comment organiser le travail en groupes des étudiants ?*
- *Comment dynamiser un enseignement avec de grands effectifs ?*
- *Comment concevoir et élaborer des documents de cours ?*
- *Comment enseigner avec les technologies de manière pertinente ?*
- *Comment noter les travaux des étudiants ?*
- *Comment fournir un feed-back constructif aux étudiants ? »*

L'on voit bien que chacun de ces intitulés peut constituer un thème de séminaire au profit des bénéficiaires de la formation.

Toujours est-il important de rappeler que les contenus doivent impérativement répondre à un degré satisfaisant de transférabilité.

Par ailleurs, il importe de signaler que les technologies éducatives devraient faire partie de tout programme de formation ; ceci peut être rendu possible à travers des séries de séminaires ; comme thèmes, on peut aller de la maîtrise d'une plateforme d'e Learning institutionnelle jusqu'à la manipulation d'outils de présentation tels que la cartographie conceptuelle. Cette dernière peut servir à évaluer ou encore à gérer les travaux de groupes où l'interactivité occupe une place importante.

En outre, évoquer le point de contenus à enseigner fait tout naturellement penser aux méthodes à mettre en œuvre.

En fait, en plus des séances conventionnelles en présentiel, les catalogues de formation contiennent à l'heure actuelle un volet en ligne. Ce dernier peut s'avérer nécessaire dans la mesure où, en fournissant des liens vers des sites-outils, des réponses aux interrogations des membres dans le cadre des salons de discussion appelés aussi forums, il aide les différents acteurs désirant approfondir leurs connaissances.

Nous pouvons donc comprendre que cette nouvelle modalité offre une large flexibilité car elle représente un atout non négligeable en sachant qu'elle peut faire partie des volumes de crédits comptabilisés dans la certification finale.

Ce étant, il demeure toujours intéressant que les acteurs animant les séminaires canalisent les réflexions tout en les associant aux résultats de recherches menées dans le domaine de la pédagogie universitaire de façon à assurer la possibilité du transfert vers d'autres contextes.

Notons que cette manière de faire accorde de la crédibilité aux différents ateliers et séances en ce sens où elle les valorise. En effet, cela est susceptible de donner du sens à la formation au regard des participants qui prennent conscience de l'utilité des résultats de recherche.

Par ailleurs, ce qui pourrait constituer une qualité d'une grande importance c'est bien le critère de la variété. Plus explicitement, un catalogue varié en termes de thèmes, de supports et de méthodes est supposé permettre aux différents bénéficiaires de formation de trouver réponse à leurs préférences et orientations.

De plus, cette variété est susceptible de booster le processus motivationnel ce qui ne manque pas d'assurer l'efficacité étant donné que le degré d'investissement en termes de temps et d'efforts se voit atteindre un niveau plus ou moins élevé.

Selon Viau (2009), cette variété dote les bénéficiaires de formation du contrôle sur leurs choix ce qui leur permet de les effectuer en toute connaissance de cause tant au niveau de pertinence thématique qu'au niveau des méthodes, dates et durées.

Toutefois, cela ne veut pas dire que l'ensemble des volets sera à titre optionnel car, nous l'avons déjà stipulé, l'enchaînement de ces volets obéit à une logique déterminée afin de répondre aux besoins étudiés préalablement.

En ce qui concerne les Ecoles Normales Supérieures, la question de méthodes s'avère d'une importance cruciale dans la mesure où, pour inciter les futurs enseignants à opter pour des méthodes actives avec leurs élèves, il serait plus judicieux de les initier à ce genre de méthodes dès la formation initiale. A plus forte raison, l'étroite relation entre la formation et les situations de travail effectives fait surgir un autre champ d'étude, celui de l'aspect professionnel ce qui nous conduit à traiter de l'ingénierie de la professionnalisation.

3. La formation et l'échec scolaire

De nos jours, nous entendons souvent parler de l'échec scolaire, de son taux qui s'élève de plus en plus, de ses causes ainsi que de sa gravité dans tous les domaines de la vie quotidienne. Or, ce qui nous interpelle dans cette situation c'est que, s'agissant des causes éventuelles de ce phénomène qui va crescendo, l'enseignant se retrouve seul face aux critiques pleuvant de tous les côtés : les parents d'élèves, les sociologues, l'opinion publique...etc. Pire encore, il suffit d'être attentif pour constater que l'enseignant reçoit des critiques même de la part de l'institution à laquelle il se rattache !

A ce titre, nous considérons qu'il est alarmant que l'enseignant reçoive autant de critiques alors qu'il n'est qu'une partie au sein de tout un système. Nous pensons également qu'il est grand temps qu'on arrête de se renvoyer les critiques et les jugements non fondés souvent à caractère subjectif. En effet, à entendre les enseignants universitaires se plaindre du niveau « très bas » des étudiants fraîchement arrivés au supérieur, on pourrait pointer du doigt les enseignants de l'éducation nationale qui, quant à eux, rejettent la faute sur l'université en remettant en question l'efficacité des diplômes octroyés, que ce soit en licence ou en master, grâce à quoi les jeunes seront recrutés.

En nous référant à notre humble expérience dans l'enseignement moyen et aux retours des inspecteurs, nous sommes en mesure de penser que les sortants des Ecoles Normales Supérieures (E.N.S), en dépit des lacunes dues au manque d'expérience, sont meilleurs que les licenciées qui viennent de l'université. Ce constat nous amène à déduire que cette différence peut tenir sa justification dans le type et la nature de la formation effectuée.

Dès lors, il devient clair que la formation est une notion clé qui devrait être prise en considération dans tout dispositif d'ingénierie didactique si l'on désire qu'une réforme soit véritablement profitable.

4. L'ingénierie de professionnalisation

4.1. Délimitation du champ d'action

Sur le plan historique, le concept d'ingénierie n'est pas fixe dans la mesure où il a subi beaucoup d'évolutions sémantiques. Cette évolution pourrait être due à l'utilisation qui en est faite dans différents domaines : économique, pédagogique, didactique, etc.

Ainsi, étant un objet évolutif, la signification qu'a le concept d'ingénierie à l'heure actuelle diffère de celle qui existait tout au début du XXe siècle. Cette évolution donne à ce concept un signe de vitalité.

En outre, l'aspect mouvant d'un champ d'étude à l'autre nous fait comprendre qu'il s'agit d'un concept pouvant s'adapter à plusieurs problématiques différentes en fonction du domaine et du contexte où l'on se situe.

Il importe de rappeler qu'au départ, l'ingénierie avait comme champ d'application le domaine de l'industrie et devait toujours déboucher sur un produit fini : usine, barrage, pont, raffinerie, ... etc.

Avec l'avènement et l'essor qu'ont connu les technologies de l'information et de la communication, le domaine de la formation, tant sur le plan matériel que celui idéal, n'est pas resté indifférent.

En réalité, l'ingénierie occupe de plus en plus une place importante en didactique. Dans certaines universités, elle constitue même une spécialité à part entière en lui consacrant des projets de master et de doctorat. Ce regain d'intérêt pour l'ingénierie dans le domaine de l'éducation pourrait se justifier, à nos yeux, par le souci croissant en termes de rigueur et d'opérationnalité entre les espaces de formation et les marchés de travail, c'est-à-dire les situations de l'exercice effectif du métier, en l'occurrence, le terrain d'enseignement.

Toujours est-il important de noter que si l'ingénierie en domaine industriel doit être finalisée sur l'aboutissement d'une construction concrète ; en domaine didactique elle devrait plutôt déboucher sur la conception d'un ouvrage, de réseaux, de programmes, maquettes de formations, etc.

4.2. Essai de définition

A la lumière de ce bref rappel historique sur l'évolution du concept d'ingénierie, nous allons essayer d'apporter quelques éléments pour définir ce en quoi consiste l'ingénierie de la professionnalisation.

D'après Solveig FERNAGU-OUDET (2004 a), l'ingénierie de professionnalisation pourrait se définir comme « *le processus qui permet d'acquérir de l'expérience, c'est-à-dire une capacité à tirer des enseignements de la pratique et des éléments qui la nourrissent* ».

A travers cette définition, nous pouvons comprendre qu'il ne s'agit pas d'un simple phénomène de mode que de parler d'ingénierie de professionnalisation. Bien au contraire, cette dernière s'inscrit dans un mouvement de fond parce qu'elle dépasse les enjeux de la formation initiale tout en étant liée à elle.

En effet, l'intérêt accordé à l'ingénierie de la professionnalisation semble s'orienter de façon plus ou moins directe vers l'évolution des espaces, des lieux et situations de formation.

Pour Solveig FERNAGU-OUDET (Ibid), cette évolution peut être étudiée à quatre niveaux différents. Dans le but de mieux expliciter les quatre niveaux d'évolution de la formation, nous allons reprendre le modèle proposé par l'auteur.

5. Les niveaux d'évolution de formation

Si nous admettons que former un public présuppose toujours que ce dernier descend sur le terrain au terme de la formation initiale comme c'est le cas pour les ENS, l'existence d'un contrat exprimé par un ensemble d'attentes semble une question qui va de soi. Cela fait apparaître un autre point essentiel celui du professionnalisme en situations professionnelles.

D'autant plus, à l'heure actuelle, la formation des enseignants tend plutôt vers la professionnalisation et vers l'intellectualisation du travail et ce en raison du renouvellement curriculaire et culturel.

5.1. Première évolution : la formation descend sur le terrain

Selon cette perspective, la formation a plutôt tendance à s'orienter vers les lieux mêmes de production. En d'autres termes, les programmes de formation sont de plus en plus conçus de façon à ce qu'ils répondent aux exigences du terrain ; le sur mesure prend donc sa place car il n'est plus question de tâtonner en admettant que les besoins font désormais l'objet d'une étude analytique préalable.

Cet état de fait pourrait s'expliquer par le fait que les entreprises ou, de façon plus précise, les établissements de l'éducation nationale aspirent à ce que la formation soit opérationnelle. Cela veut dire que l'enjeu majeur réside dans le fait de pouvoir répondre aux besoins immédiats du terrain. Notons que ces derniers, ayant une relation étroite avec les changements pouvant avoir lieu dans la société, devraient faire régulièrement objet de réactualisation au sens d'une mise à jour.

A ce niveau, nous pouvons comprendre pourquoi les situations d'apprentissage lors d'un parcours de formation, qu'elle soit initiale ou continue, devraient être fortement contextualisées.

Par ailleurs, nous pouvons dégager l'idée selon laquelle la pratique, prise ici dans le sens de s'impliquer activement, serait une voie royale pour former et se former.

A ce sujet, nous citons Gérard Malglaive (2015 :109) : « *Ce sont les problèmes surgissant dans une conjoncture spécifique qui donnent naissance à une ou des opérations de formation.* »

A travers cette citation, l'auteur met en exergue un point important, celui de la nécessité de conjuguer les situations-problèmes ainsi que les obstacles à la logique de la formation. En d'autres termes, la relation liant la formation au travail ne se réduit pas au fait que les programmes répondent aux exigences immédiates mais elle en découle en amont.

Ainsi, nous sommes en mesure de penser que la formation naît et provient du terrain pour y revenir.

C'est donc cette cohérence entre les milieux de formation et les situations de travail qui pourrait nous expliquer pourquoi certaines universités font recours à la « pédagogie de l'alternance ».

5.2. Deuxième évolution : la valeur formative de l'environnement de travail

La prise de conscience de la relation étroite entre la formation et le travail a conduit les chercheurs à se poser des questions en ce qui concerne les conditions susceptibles d'assurer cette opérationnalisation dont nous avons parlé en abordant la première évolution.

En effet, dans tout dispositif de formation, ces conditions devraient faire objet d'une réflexion qui dépasse l'aspect purement technique et matériel. Plus explicitement, les concepteurs des programmes de formation sont vivement appelés à penser aux conditions relevant de l'aspect social, économique et organisationnel.

Par conditions sociales, nous faisons allusion, entre autres, au mode de management de l'homme, au système de gestion, aux politiques de reconnaissance et de validation des diplômes et compétences.

Quant à l'aspect économique, la réflexion peut être axée sur les caractéristiques d'environnement du travail ainsi que sur les modalités de l'activité en entreprise.

Pour ce qui est du côté organisationnel, nous pouvons parler de systèmes d'hierarchisation, division et coordination du travail, etc.

Si nous avons évoqué l'importance de mener une réflexion sur ces conditions c'est parce qu'elles sont susceptibles de faciliter le développement et le transfert des compétences. Ceci est d'autant plus logique que l'on admet que le travail est indissociable de la formation.

En outre, la formation ne peut gérer à elle seule tous les problèmes se rapportant aux compétences. Nous pensons donc que les modes de division et de coordination du travail pourraient se révéler comme un vecteur vers le développement des compétences en ce qu'ils favorisent l'autonomisation, la prise de responsabilité et le sens d'initiative.

5.3. Troisième évolution : la valeur formative de l'organisation de travail

Comme son intitulé l'indique, cette évolution s'inscrit dans la continuité de la précédente. En fait, le nouvel essor que connaissent actuellement les modes de fonctionnement collectif de travail : les groupes semi-autonomes, les îlots de production, l'organisation par projets, les groupes participatifs, etc. nous fait comprendre qu'en agissant sur l'organisation du travail et en tenant compte de l'expérience des acteurs, nous pouvons en dégager des apprentissages.

Ceci est d'autant plus juste que toutes les disciplines ayant trait au travail telles que la didactique professionnelle, l'ergonomie et la psychologie du travail ont mis en exergue le fait que l'organisation effective du travail, au même titre que la biographie de l'acteur (parcours professionnel, expérience personnelle et sociales) influence de façon considérable les apprentissages.

Dans le même fil d'idée, il s'avère que formation, organisation et expérience donnent lieu à une forte interaction et ont toutes un point commun, celui de venir nourrir de façon mutuelle la pratique et, par voie de conséquence, l'efficacité au travail.

C'est là encore l'un des points importants qui font des recherches menées dans le domaine de la didactique une voie qui permet de rendre une expérience apprenante

car il s'agit d'un domaine susceptible de fournir les moyens et les outils nécessaires pour y parvenir.

5.4. Quatrième évolution : l'intellectualisation du travail

Toujours est-il important de signaler que, de nos jours, nous assistons à une ère marquée par l'intellectualisation du travail. Cette dernière pourrait se traduire par le regain d'intérêt ainsi que le relais que prennent les prescriptions ouvertes au détriment des prescriptions fermées.

De façon plus explicite, la logique de travail s'éloigne de plus en plus de la conception taylorienne du travail selon laquelle « *le professionnalisme consiste à mettre en application le plus fidèlement possible des modes de production et des procédures pensées par d'autres* » Solveig Fernagu-Oudet (2004 a).

En fait, cette manière de concevoir est majoritairement dépassée. En effet, l'enseignant, à l'instar de l'apprenant, est vivement sollicité à faire preuve d'intelligence et de créativité pour trouver des stratégies et prendre les bonnes décisions aux bons moments.

Dès lors, le professionnalisme ne résulte plus de l'application des « recettes » ni des solutions stéréotypées et normalisées. A ce titre, l'intellectualisation a modifié le profil et les compétences requises dans une formation. Cela porte à croire que s'intéresser à la professionnalisation répond à un véritable besoin.

Soulignons qu'à présent, il est plutôt question de « *mettre en œuvre des stratégies, à inventer, à créer, à prendre les bonnes décisions* » Janine Roche (1999 a). Cela veut dire que même si l'on propose des modèles en vue d'inspirer et de guider la réflexion, il n'en demeure pas moins que les initiatives personnelles restent fortement souhaitées et devraient, par conséquent, être développées.

Il s'agit effectivement d'installer l'esprit créatif et critique chez les futurs enseignants qui, à leur tour, le feront au profit de leurs apprenants.

Il incombe alors à tout acteur en formation d'essayer de gérer, à son niveau, les situations dans lesquelles il pourrait se trouver. Cette gestion devrait relever de la

globalité dans la mesure où, compte tenu des contraintes de faisabilité, il serait difficile de résoudre minutieusement un problème jusqu'au moindre détail.

Ceci est d'autant plus correct que les situations d'enseignement/apprentissage mettent en jeu différents pôles où il n'est pas toujours évident de prévoir les réactions des uns et des autres en raison de la complexité des situations professionnelles.

Ainsi, en fonction de la forme que prend l'organisation du travail, celle-ci génère des pratiques professionnelles spécifiques et particulières. L'apport majeur de ces pratiques réside dans le fait qu'elles sont supposées permettre aux différents acteurs de tirer des leçons en prenant conscience du pourquoi / pour quoi et du comment de leurs gestes et attitudes professionnels.

Cette prise de conscience, quant à elle, permet de prendre une distance par rapport à ses propres pratiques. Par ailleurs, une prise de recul contribue effectivement au développement de la « réflexivité ».

Par réflexivité, J. Chabane et Dominique Bucheton (2002) entendent la mise à distance par rapport à l'expérience immédiate. De son côté, Klechtermans (2001 a) la définit ainsi : *« c'est l'aptitude à reconsidérer, repenser, reconstruire mentalement ses expériences et ses actions d'une manière réfléchie et plus ou moins systématique »*.

Cela revient à dire que développer une attitude réflexive, tant pour l'enseignant que pour l'apprenant, consiste à porter un regard critique sur son travail. En ce sens, la réflexivité constitue une compétence métacognitive.

Selon cette perspective, si nous prenons à titre d'exemple la production écrite comme tâche à réaliser, il est à signaler qu'il revient à l'enseignant de conscientiser ses élèves de leurs atouts ainsi que de leurs difficultés en la matière. Pour ce faire, il leur demande de décrire voire d'expliquer comment ils ont procédé pour écrire leurs textes. En d'autres termes, faire réfléchir l'apprenant sur son texte en tant que produit fini n'est pas sans le faire réfléchir sur le processus ainsi que les stratégies mis en œuvre pour y parvenir.

Pour sa part, Perrenoud (2001 a) va dans la même optique en ce qu'il distingue trois niveaux auxquels le sujet scripteur peut porter un regard réflexif à propos de la compétence scripturale : le premier renvoie à la capacité à réfléchir dans l'action. Les traces réflexives sont alors marquées par des réajustements sur tous les plans d'où l'importance d'utiliser le brouillon.

Le second niveau fait référence à l'aptitude à réfléchir sur l'action quand celle-ci est terminée.

Quant au troisième, il consiste à mener une réflexion sur les systèmes pilotant nos actions.

En somme, comme le rappelle H. Hensler (2001 a), développer une compétence réflexive chez l'apprenant implique qu'il soit capable à analyser une expérience passée, présente ou future.

Susciter la réflexivité de l'apprenant peut s'effectuer à travers la réécriture, la reformulation et même le questionnaire. L'apport de ces pratiques réside dans le fait qu'elles éclairent l'élève sur sa manière d'écrire de sorte qu'il puisse se fixer, par la suite, des objectifs personnels en fonction de ses besoins.

L'on comprend alors que cette distanciation incite, à la fois, le formateur et le formé, à réajuster leurs pratiques ce qui est supposé leur permettre de se professionnaliser en tirant de l'expérience.

6. Comment concevoir et animer un atelier de formation

Il est à souligner que se lancer dans un projet pour concevoir et animer un atelier de formation figure souvent parmi les premières idées qu'un conseiller pédagogique peut proposer dans le cadre d'enrichir et de consolider les savoirs professionnels d'un public d'enseignants.

Ce public ne concerne pas uniquement les enseignants novices nouvellement recrutés. Bien au contraire, il peut s'étendre aux enseignants qui exercent depuis un certain temps.

De fait, le suivi pédagogique ainsi que la formation continue trouvent leur justification dans le fait que les pratiques enseignantes sont sujettes à une constante (r)évolution. En d'autres termes, il se pourrait qu'après un bout de temps, les connaissances acquises lors de la première formation reçue ne soient plus compatibles avec les enjeux à l'heure actuelle.

Or, d'après Kirkpatrick (2006), il faudrait faire attention à deux dérives pouvant avoir lieu à l'idée de concevoir un atelier de formation.

La première peut se résumer dans le fait de considérer l'atelier de formation comme une séance où celui qui l'assure *enseignerait* aux enseignants bénéficiaires de cet atelier. Si nous avons mis le mot « enseignerait » en italique c'est parce que nous l'utilisons dans une acception particulière qui se recoupe avec l'ancienne conception de l'enseignement qu'on qualifie de transmissive. L'enjeu principal d'une formation réside donc dans la participation effective des enseignants si l'on vise véritablement à ce qu'ils en tirent profit.

Ainsi, si la méthodologie d'enseignement/apprentissage adoptée actuellement prône la centration sur l'apprenant ainsi que sa participation active dans la construction de ses savoirs, il en va de même pour l'enseignant dans la mesure où il est au centre de tout atelier de formation.

Il importe de préciser que le poste de « conseiller pédagogique » existe dans les universités françaises et belges. Quant au contexte algérien, ce poste n'existe pas dans l'hierarchie administrative, ni dans les ENS ni dans les universités.

C'est pourquoi, il se peut que l'animateur d'un atelier de formation soit un inspecteur d'éducation ou un enseignant ayant un degré satisfaisant d'expérience dans l'exercice du métier et qu'on considère comme étant qualifié à dispenser une formation.

Si l'on considère l'inspecteur comme animateur d'atelier de formation c'est parce que nous partons du principe qu'il est formateur par essence. En d'autres termes, le métier d'inspecteur implique qu'il vienne en aide aux enseignants, à travers son accompagnement, avant d'« inspecter ». En effet, il serait moins pertinent de vérifier

si telle compétence a été installée ou non sans qu'il y ait de parcours, si court soit-il, d'apprentissage.

En ce qui concerne la deuxième dérive, nous pouvons la résumer dans l'idée consistant à se représenter un atelier de formation comme une formation « autosuffisante ». De façon plus explicite, il serait souhaitable que l'enseignant qui participe à un atelier le considère juste comme une phase et n'y voit qu'une occasion lui permettant de développer ses savoirs professionnels ainsi que de se développer sur le plan du profil personnel.

Compte tenu de cette dérive, un atelier de formation est à considérer comme une étape qui, en fonction des apprentissages pouvant en être tirés, pourrait s'avérer d'un grand apport et incite à en programmer d'autres.

Aussi, il est nécessaire que l'atelier de formation s'inscrive dans une orientation à long terme en ce qu'il constitue un anneau d'une chaîne.

C'est donc cette logique intégrée de concevoir un atelier de formation qui lui donne tout son intérêt. En d'autres termes, programmer un atelier pourrait ne pas porter ses fruits s'il n'est pas animé de façon à faire participer l'acteur principal qui est l'enseignant.

Dans l'objectif d'appuyer cette assertion, nous citons J.-P. Astolfi et al. (1997 : 9) pour qui : « *La forme choisie pour la formation est au moins aussi importante que son contenu. Elle est souvent, en effet, le premier élément sur lequel se construit l'adhésion, qui est autre chose que la compréhension* ».

A travers cette citation, nous pouvons comprendre que, de façon générale, la formation devrait tenir compte de plusieurs critères de cohérence voire de logique.

En fait, l'un de ces critères est d'assurer un degré satisfaisant de compatibilité entre les situations de formation telles qu'elles sont vécues et analysées et les situations didactiques telles qu'elles sont conçues.

Ce rapport d'homologie entre la réalité des milieux de formation et les diverses conceptions didactiques qui y correspondent est désigné sous l'appellation d' « homomorphisme ».

7. L'homomorphisme

De fait, on doit à J.-P. Astolfi et coll (1977) cité par Lerbet (1993) d'introduire cette notion d'homomorphisme dans le but de répondre au besoin de compatibilité que nous avons évoqué *supra*.

Il est à noter que le principe d'homomorphisme consiste en l'idée de considérer que le tuteur est lui-même en formation et que cette dernière devrait s'inscrire dans une logique hautement cohérente par rapport à la formation des étudiants. (Ibid)

Par ailleurs, l'intérêt majeur du concept d'homomorphisme réside dans le fait d'encourager et de valoriser l'appropriation et l'adhésion de l'acteur formé à son rôle de tuteur.

De son côté, Moore (2006 :351) cité par Benoît Raucen et al. (2013) va dans le même sens quand elle précise que la formation des tuteurs devrait se construire sur le même modèle voire « moule » que la formation des étudiants.

Le concept d'homomorphisme peut jouer un rôle déterminant dans la mesure où il peut assurer une convenance entre la forme d'une formation et les pratiques du tuteur. L'on comprend alors que ce concept agit de façon plus ou moins indirecte sur un autre point aussi important, celui du transfert d'apprentissages ainsi que la réflexion sur ses propres pratiques.

Sur le plan pratique, le principe d'homomorphisme se concrétise à travers le fait de commencer la formation par mettre les futurs formateurs en situations d'apprentissage. En d'autres termes, il est question de créer des situations d'apprentissage semblables et susceptibles de permettre aux apprentis tuteurs une meilleure perception de ce que les étudiants pourraient vivre.

Ainsi, nous pouvons nous rendre à l'évidence que le principe d'homomorphisme repose principalement sur la simulation dans la mesure où celle-ci

suggère d'inventer des scénarios apparentés à la vie réelle. Il s'agit alors, selon J.-P. Cuq et Gruca (2006 :221), de reproduire des situations de communication, en veillant à la plus grande authenticité possible, auxquelles sera affronté l'apprenant d'une langue étrangère.

Dès lors, il devient clair que la notion de simulation a été créée pour répondre au besoin communicatif chez l'apprenant étranger. Par ailleurs, elle a été au cœur des supports et exercices d'évaluation dans le cadre de la méthodologie audio-orale d'enseignement / apprentissage du FLE, les exercices d'inspiration structurale en sont la preuve.

Quoi qu'il en soit, il nous semble judicieux d'attirer l'attention sur le fait qu'au fur à mesure des avancées méthodologiques, la notion de simulation s'est vue revêtir un autre aspect qui dépasse celui d'une activité d'apprentissage.

En effet, désignée sous le vocable de « simulation globale », le dictionnaire de didactique stipule qu'il s'agit d'une « *approche pédagogique offre plusieurs avantages : elle permet de motiver les apprenants par le recours au jeu et une « catharsis » des passions individuelles et sociales par le recours à l'identité fictive [...] Enfin, elle permet de faire l'épreuve du réel en l'absence du réel.* » Cuq et Gruca, (2003 :221)

En se basant sur l'observation ainsi que sur les témoignages des futures enseignants mis en simulation, Moore (2006) cité par B. Raucent et al. (2013) se voit en mesure de confirmer l'apport positif de l'application du principe d'homomorphisme car les acteurs apprentis mettent l'accent sur la nécessité de se mettre à l'épreuve à travers les situations d'apprentissage à caractère semblable à celles vécues par les étudiants.

Dans le même fil d'idée, nous signalons que se contenter de se représenter les éventuelles difficultés que les étudiants peuvent rencontrer pourrait ne pas suffire. De manière plus explicite, il serait peu possible d'anticiper sur ces difficultés pour deux raisons.

La première provient de l'idée que les situations d'apprentissage artificielles tiennent le plus souvent compte des paramètres motivationnels forts. Cet état de fait s'explique par la prise en considération des éléments relevant du domaine socio-affectif voire projectif. Ce mot se rapportant au domaine de la psychologie, nous voulons désigner les questions ou les apprentissages à caractère spontané produits en guise de réponses à des stimuli ambigus. Néanmoins, relevant de l'inconscient, ces apprentissages posent un point d'interrogation concernant leur validité, fiabilité voire la viabilité des connaissances qui en sont tirées.

Concernant la seconde, les principes de la pédagogie classique impliquent la sollicitation de facteurs motivationnels différents de ceux sollicités dans le cadre d'une approche qui prône une pédagogie active. Cette dernière met plutôt en jeu des conflits d'ordre sociocognitif ainsi que des projections professionnelles. Cela nous amène à déduire que la pédagogie active suscite majoritairement le questionnement sur l'utilité des apprentissages sur le long terme ; c'est donc une façon indirecte de se projeter dans le futur.

Par contre, s'agissant de la pédagogie classique, force est de signaler qu'il est moins question de la motivation extrinsèque qui reste relativement faible. De plus, les principes de cette pédagogie se caractérisent par une moindre identification au maître.

A ce niveau, il serait très difficile pour un animateur d'atelier ou, de façon plus générale, pour un tuteur en formation qui a étudié conformément à une pédagogie classique de se mettre à la place d'un étudiant à l'heure actuelle où la pédagogie active bat son plein.

Si l'on n'en tient pas compte, le décalage entre générations pourrait être susceptible de générer des conflits d'ordre idéologique susceptibles d'inhiber le processus d'enseignement / apprentissage pour les raisons développées ci-dessus.

Donc, compte tenu de ces contraintes, nous pouvons admettre que la notion d'andragogie s'avère un concept fondamental et incontournable dans le domaine de la formation des enseignants.

8. L'andragogie : comment les adultes apprennent ?

Tout d'abord, il semble judicieux de noter que si nous évoquons la notion d'andragogie à ce niveau c'est parce qu'elle est en étroite relation avec la formation. En effet, selon Arlette Mucchielli-Bourcier (1999), le concept de formation a évolué à travers le temps : au début, il concernait notamment les enfants et correspondait à ce qu'on appelait éducation. C'était donc du ressort des parents dans la mesure où il leur incombait d'éduquer leurs enfants en faisant appel à des précepteurs pour ensuite les envoyer à des écoles à caractère, le plus souvent, confessionnel.

Il en découle que l'éducation, qu'elle soit en milieu familial ou à l'école, obéit à l'idée de contrôle ce qui nous fait comprendre que liberté de penser et éducation ne peuvent aller de pair (*ibidem*).

Cette conception qu'on avait de la formation commence à changer à partir du XIXe siècle en raison du détachement de la confession des établissements scolaires ainsi que l'aspect universel et obligatoire de l'école.

Or, toujours est-il important de préciser que le caractère obligatoire et universel de l'école ne signifie pas forcément qu'elle est suffisante et ce à cause des inégalités socio-économiques pouvant avoir lieu du côté des parents (*ibidem*)

Cet état de fait ne se conjugue pas très bien avec les caractéristiques de l'esprit humain qui, étant souvent en veille et tenu en appétit, a besoin d'être nourri et alimenté de façon permanente.

Ainsi, l'idée d'assurer l'éducation aux enfants, considérés comme les adultes de demain, ne saurait pas être sans passer par le développement de leur savoir-être. C'est à ce niveau où la formation se voit susceptible de permettre au sujet de progresser sur le plan humain et personnel qui est déterminé par ses potentialités. (*ibidem*)

Ce bref détour historique nous permet de réaliser que le concept de formation a été créé pour répondre à un besoin, celui de *la promotion des humains (ibidem)*. En d'autres termes, l'essence de la formation, dans son acception moderne, ne se trouve pas dans l'intérêt des entreprises de travail mais plutôt dans l'intérêt humain.

Or, faut-il le rappeler, dans la plupart des cas si ce n'est toujours, l'intérêt humain se conjugue à celui des entreprises ; il ne s'y oppose pas.

Par ailleurs, il est à souligner que, s'agissant des situations de travail, la première fonction assignée à la formation se rapporte au fait de permettre à chacun de mieux faire ensemble, dans le sens de mieux travailler ensemble, afin de mieux vivre ensemble (*ibidem*).

Si nous admettons que la formation / formateur se doit de faciliter l'apprentissage, il faudrait tout de même reconnaître que cette facilitation ne peut se faire aussi efficacement que dans l'absence de certains paramètres et principes pédagogiques.

Il importe alors de nous pencher sur les principes pédagogiques essentiels autour desquels seront articulés les principaux mécanismes de l'apprentissage des adultes.

En effet, à l'instar des enfants, les adultes ont véritablement besoin d'un élan de motivation pour s'investir et se lancer dans un projet de formation. Ce principe n'est pas nouveau et se rapporte aux techniques de la pédagogie de projet proposée par Célestin Freinet au cours des années 60.

Notons également que l'enjeu et l'intérêt majeurs de la notion de motivation résident effectivement dans sa nature. Par ailleurs, il se peut que le formateur ne parvienne pas toujours à faire naître cette motivation ou moins encore, la faire diminuer, de façon inconsciente, par maladresse. Didier Noyé et Jacques Piveteau (2016 : 52)

En termes plus explicites, pour qu'il soit opératoire, le processus motivationnel devrait alimenter sa source à travers les rapports existants entre la personne même et le sujet en question.

Il devient alors clair que l'on s'inscrit dans la perspective de la motivation qualifiée d'intrinsèque qui, contrairement à la motivation extrinsèque qui s'appuie sur des stimulants externes à l'individu, est supposée capable de maintenir l'intérêt qu'on éprouve à propos d'un sujet donné. A plus forte raison, l'ensemble d'expériences

d'une personne ainsi que le degré de familiarisation par rapport à une activité détermine de façon considérable sa motivation. (*ibidem*)

Nous comprenons donc qu'agir sur l'élan de motivation chez le sujet à former commence dès la phase de l'étude des besoins. En effet, il faudrait signaler que l'analyse de ces derniers devrait avoir pour point de départ l'élément humain avant d'aller se pencher sur les conditions matérielles et logistiques du parcours de formation.

Cela va sans oublier de mentionner d'autres facteurs susceptibles de booster la motivation comme la réussite / l'échec, la mise à l'épreuve régulière de soi-même (*ibidem*), la concurrence, etc.

Ayant pour sujet l'être humain, parler de formation ne suggère pas l'existence de « recettes » toutes faites à appliquer. En d'autres termes, compte tenu des caractéristiques de l'esprit humain ainsi que de ses besoins évolutifs, il serait illusoire voire vain de proposer des schémas préétablis de formation.

Or, cela n'empêche pas les chercheurs en ce domaine de se pencher sur les paramètres clés pouvant être déterminants dans un parcours de formation en vue d'une meilleure compréhension des enjeux. Cette compréhension, souvent d'ordre théorique, est susceptible tout de même de permettre une intervention efficace sur le plan pratique.

9. La notion de formateur

En effet, il s'agit d'un élément central dans la mesure où c'est lui qui incarne et met en acte la philosophie d'un projet de formation.

En s'appuyant sur l'exégèse¹ du concept de formateur en retraçant la philosophie fondatrice de la création de cette notion en se replongeant dans les pratiques socratiques et des principes fondamentaux d'une vraie pédagogie, Arlette Mucchielli-Bourcier (1999 :10) définit le formateur comme celui « *qui permet à*

¹ Explication philologique, historique ou doctrinale d'un texte obscur ou sujet à discussion. Le Larousse 2016, version électronique.

l'Autre de retrouver ce qu'il est (deviens ce que tu es), de réaliser le plus totalement ses potentialités et donc, de se réaliser le plus humainement possible dans sa profession. »

A travers cette définition, nous pouvons dégager l'idée selon laquelle le formateur est considéré comme le vecteur de formation dans en ce qu'il concrétise ses visées.

Il lui incombe à ce titre de choisir les moyens et outils qu'il juge utiles en termes d'efficacité et d'efficience. Dans cette perspective, la formation telle que conçue, peut être rapprochée à la notion de pédagogie.

Selon Arlette Mucchielli-Bourcier (Idem), on doit ce rapprochement à l'encyclopédiste Condorcet. En effet, il fut le premier à l'envisager en stipulant que :

« L'instruction doit être universelle, c'est-à-dire s'étendre à tous les citoyens ... Embrasser le système entier des connaissances humaines et assurer aux hommes, dans tous les âges de la vie, la faculté de conserver leurs connaissances et d'en acquérir de nouvelles. »¹

A travers cette citation, l'auteure évoque un autre point important, celui de l'instruction. Des questions se posent alors : lorsque nous parlons actuellement de la formation d'adultes, qu'elle soit initiale, continue ou permanente, pouvons-nous nous contenter d'instruire ? En d'autres mots, pour former, s'agit-il uniquement d'instruire ? Peut-on, par ailleurs, se suffire de transposer à la lettre les méthodes connues ayant déjà été appliquées à un public d'enfants ?

C'est en réponse à la dernière interrogation que nous allons traiter du concept d'andragogie. En effet, le monde de l'enfant n'est pas le même que celui de l'adulte. Qu'entend-on donc par andragogie ?

¹ Condorcet, *Rapport présenté au Comité de l'Instruction publique à l'Assemblée Nationale*, les 20 et 21 avril 1792.

Si nous nous référons au dictionnaire de la didactique, l'andragogie est définie comme étant un « *Néologisme peu usité qui renvoie à la pédagogie destinée aux adultes.* »¹

Il importe de faire remarquer que la pédagogie du public adulte s'inscrit dans un cadre très vaste, à savoir l'éducation permanente. Permanente car, pour Condorcet², il ne faut pas que l'instruction « *abandonne les individus au sortir de l'école* »

Il est clair que dans tout travail pédagogique, il est question de tenir compte d'une double dimension : celle qui se rapporte à la logique des contenus et celle des logiques souvent plurielles des apprenants ; ceux-ci se caractérisent par l'aspect hétérogène.

Cette hétérogénéité se justifie dans la plupart des cas par la différence du milieu de provenance socioculturelle, par les capacités cognitives ainsi que les différents mécanismes d'ordre intellectuel ou le degré d'investissement de chacun d'eux dans la construction de ses connaissances et, conséquemment, dans le développement de ses compétences.

Ainsi, il en va de même s'agissant de l'adulte dans la mesure où le statut de celui-ci devrait être envisagé selon une perspective dite pluridimensionnelle dans une situation de formation.

Il est notoire de stipuler que la logique de la formation devrait tendre plutôt vers une conception selon laquelle le formateur n'est plus envisagé comme un maître détenteur de savoir.

L'on commence donc à rompre avec l'orientation transmissive en contexte de formation en admettant que même si former un adulte et instruire un enfant ne sont pas synonymes, il en demeure que la conception de l'apprentissage scolaire influence de façon déterminante la conception que l'on a de la formation.

¹ Jean-Pierre CUQ, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, éd. CLE International S.E.J.E.R, Paris, 2006, p. 19

² Condorcet, *op. cit.*

Ainsi, sur le plan méthodologique, le passage au paradigme de « compétence » au détriment de celui d' « objectif », ce qui a impliqué la centration sur l'apprenant, se conjugue de manière compatible à la situation de formation où la centration se voit tourner autour du sujet formé.

D'après Carl Rogers cité par L. Morin et L. Brunet (2000), toute éducation, par l'essence même de l'acte, se devrait d'être centrée sur la personne. Ce regain d'intérêt pour la centration sur la personne est nécessaire. Cela est d'autant plus vrai quand on sait que les recherches menées dans le domaine de la psychologie cognitive au sujet de l' « éducabilité cognitive » ont montré que chaque individu, quel que soit son âge, demeure un sujet apprenant et que tout dépendra de son rythme et de ses modalités mises en œuvre.

Le recentrage sur le sujet apprenant, qu'il soit en situation d'apprentissage scolaire ou en situation de formation, s'avère une condition et non une simple option en sachant que « *Nous ne pouvons enseigner directement à autrui ; nous ne pouvons que faciliter son apprentissage ... Une personne n'assimile parfaitement que les choses qui lui paraissent nécessaires au maintien de son Moi* » M. S. Knowles (1990 : 54)

Etant un acte conscient et volontaire, l'apprentissage ne peut s'effectuer si le sujet apprenant ne s'y laisse pas. Nous savons que ce constat n'est pas nouveau mais il ne peut être opératoire si l'on ne s'éloigne pas de la représentation selon laquelle, l'enseignant ou le formateur jouit toujours de ce qu'on peut appeler, à titre métaphorique, la « suprématie »¹ intellectuelle du Savoir ; certains parlent même du mythe de la toute puissance du maître.

Il est important de faire remarquer qu'on distingue la formation de base qui est du ressort de l'école au profit des enfants. D'après Arlette Mucchielli-Bourcier (1999), cette formation est articulée autour de plusieurs axes. Nous en citons la scolarisation de base qui se rapporte aux apprentissages dits fondamentaux à savoir, la lecture, l'écriture et le compte en faisant appel aux capacités d'assimilation de l'enfant dans le

¹ Supériorité, prééminence de quelqu'un ou de quelque chose sur les autres, Le Larousse 2014, version numérique

but de découvrir le monde de façon objective afin de pouvoir passer aux apprentissages et aux connaissances qualifiées de spécifiques à travers l'éducation à la raison en vue du développement de l'esprit d'analyse.

Ensuite, il s'agit de la socialisation à travers l'initiation à la participation. Cet axe concerne donc l'aspect relationnel en apprenant à respecter le règlement collectif, le travail en groupe ainsi que l'entraide et la collaboration. Nous pouvons considérer que la socialisation se donne comme objectif d'inculquer les valeurs, au sens large du terme.

Ceci étant, force nous est de mettre en exergue que, s'agissant du public adulte, parler de formation dépasse le cadre de la formation dite de base. En effet, il en est autrement pour les adultes dans la mesure où ces derniers, avant même de choisir ou de se lancer dans un parcours de formation, ils en savent déjà des choses. Cela revient à dire que le terrain n'est pas vierge concernant les contenus. Arlette Mucchielli-Bourcier (1999 : 14).

Plus encore, il en va de même pour ce qui est des *attitudes de réceptivité (ibidem)* dans ce sens où chaque adulte est marqué par son passé d'écolier. Nous pouvons dire alors que chaque individu porte en lui, de façon inconsciente, les traces de sa biographie scolaire.

Selon cette perspective, il faudrait admettre et partir du principe selon lequel, dans toute situation de formation, compte tenu des paramètres abordés ci-dessus, on ne peut nier l'existence de certains *vieux réflexes*.

Si nous évoquons ces particularités c'est parce qu'il est indispensable, si ce n'est impératif, que le formateur les concepteurs en soient conscients. Cette prise de conscience de la réalité est supposée permettre une meilleure compréhension des différents enjeux pouvant avoir lieu et donc une meilleure intervention sur le terrain ce qui ne manque pas d'atteindre un degré plus ou moins satisfaisant d'efficacité en termes de temps et de qualité.

9.1. Les rôles du formateur

Sans pour autant nier le rôle de l'instruction, former ne se réduit pas à instruire. Cette assertion nous conduit à appréhender de manière avertie et délicate le statut de chaque acteur dans une situation de formation.

Dans ce qui suit, nous tenterons de comprendre en quoi consiste(nt) le(s) rôle(s) du formateur.

Pour essayer de répondre à cette interrogation, nous nous référons à Arlette Mucchielli-Bourcier (op, cit. 16) pour qui le formateur se devrait avant tout de révéler aux membres de son public ce dont ils sont capables de faire ou être. Ainsi, il lui revient de faire émerger en chacun d'eux ce qui le fonde le plus *authentiquement*.

Il est clair que ce rôle trouve son ancrage dans la définition même de ce que c'est « former » selon laquelle c'est le côté humain qui devrait primer sur les contenus car une formation est loin d'être l'équivalent de bourrage de cerveaux en laissant de côté le sujet.

Ainsi, nous devrions reconnaître que ce rôle peut même se révéler comme un défi pour le formateur dans la mesure où, à l'image d'une classe scolaire, un groupe d'adultes à former n'est jamais homogène pour les raisons que nous avons déjà évoquées en abordant le point de public de formation. Il serait donc difficile d'agir sur l'aspect humain de chacun.

Dans le but de pouvoir mieux gérer cette complexité qui tient tant à l'hétérogénéité du groupe qu'à la contrainte du temps, le formateur peut puiser dans les travaux de recherche menés dans le domaine de la pédagogie différenciée. (Ibid)

Par pédagogie différenciée, est désignée « *L'option où l'on s'efforce de tracer un enseignement aussi individualisé que possible sans cesser pour autant de maintenir un rapport positif de l'intéressé avec lui-même. On cherche à établir un équilibre entre le rythme qui convient à un individu et l'objectif final.* »¹

¹ Jean-Pierre CUQ, *op, cit.* p. 190

Il est à noter que l'objectif final d'une séquence d'apprentissage ou d'un parcours de formation, si court soit-il, se conjugue et se détermine en fonction des besoins.

Nous l'avons évoqué, le besoin de savoir constitue une excellente source de motivation dite intrinsèque pour l'adulte. Or, il se peut que ce dernier, pour différentes raisons, ne soit pas toujours conscient de ses besoins.

A ce titre, il revient au formateur, étant plus expérimenté dans le domaine, de faire émerger les besoins communs chez les sujets concernés par la formation.

Cette conscientisation peut s'effectuer à travers différents procédés : *le repérage des attentes* car les adultes ne s'investissent dans l'apprentissage que s'ils en ressentent le besoin. Didier Noyé et Jacques Piveteau (2017 :52)

Ainsi, les divers ateliers et activités d'un parcours de formation devraient être conçus et surtout présentés de telle façon à ce qu'ils permettent aux sujets concernés de mieux percevoir l'utilité de l'apprentissage en question.

Nous pouvons alors considérer que le formateur est amené à donner du sens aux différentes tâches qu'il fait faire à son public. En ce sens, il serait judicieux d'énoncer clairement les objectifs assignés à travers ces tâches et de les communiquer aux sujets concernés dans l'objectif de les assimiler.

De surcroît, il faudrait attirer l'attention sur l'importance de la phase de sensibilisation pendant laquelle le concepteur ou le formateur est appelé à convaincre son public des visées majeures de la formation en question.

Cette étape de sensibilisation est souvent fructueuse est nécessaire dans la mesure où un apprenant sensibilisé et persuadé est supposé être capable de trouver les outils et les méthodes nécessaires pour son perfectionnement. (*ibidem*)

Dans cette optique, il sera question d'auto-apprentissage. A travers ce dernier, le formateur ne forme pas son public de façon passive mais, bien au contraire, l'amène à s'auto-former.

A ce niveau, force nous est de noter que l'auto-formation constitue une voie royale vers l'autonomisation du sujet concerné par la formation.

Etant parmi les notions clés de notre travail, l'autonomisation mérite d'être touchée de plus près. Elle est définie selon Louis Porcher (2004 :44) comme « *l'action interminable de devenir autonome* ».

Nous comprenons à travers cette définition que l'autonomisation est considérée comme un processus qui ne se limite pas dans le temps.

Ceci étant, nous devrions mentionner que selon Altet *et al* (2002), c'est l'exercice même du métier de formateur qui lui permet de construire une grande partie des compétences qu'on requiert dont notamment l'autodidaxie qui n'est pas à confondre avec l'auto-apprentissage en sachant que l'autodidacte désigne une personne qui « *s'est instruit ou formé lui-même, seul sans recours à autruin'a pas eu recours à un enseignant pour progresser dans le domaine où il se déclare autodidacte.* »¹

En effet, le formateur est considéré comme étant autodidacte dans la mesure où il devrait effectuer, de façon permanente, la lecture d'ouvrages se rapportant aux sciences de l'éducation. De plus, il est toujours appelé à prendre conscience de son action sur le terrain ; cette conscientisation est supposée lui permettre de mieux modeler ses pratiques et attitudes.

Il est clair que la formation met en jeu plusieurs acteurs dont les rôles sont tellement imbriqués qu'il serait difficile d'envisager l'un séparément de l'autre.

En fait, si l'on s'intéresse au sujet formé lors de la phase de stage, on est impérativement amené à se pencher sur un autre acteur à savoir l'enseignant associé. Celui-ci devrait diriger l'enseignant stagiaire en lui facilitant la mise en œuvre ainsi que le fondement pédagogique de son action. Cette orientation se concrétise à travers la verbalisation et l'explicitation des gestes et pratiques susceptibles de contribuer au développement des compétences chez l'élève.

¹ Jean-Pierre CUQ, *op. cit.* p. 29

Ainsi, la compréhension de la façon d'enseignement à elle seule pourrait ne pas suffire pour que le stage soit efficace car c'est cette conscientisation qui donne au stage, dans sa globalité (observation et action effective), tout son sens.

Il est donc notoire de rappeler que, compte tenu de ses multiples fonctions, l'enseignant associé peut contribuer de façon considérable à la formation dans son volet pratique en ce qu'il est supposé amener le stagiaire à tirer profit de l'expérience de stage.

Dans la perspective de remplir les fonctions assignées au terme d'une expérience de stage, si courte soit-elle, l'enseignant associé devrait accepter d'assumer des responsabilités dans la mesure où il s'engage à participer à la formation en situation pratique.

9.2. Le superviseur

Nous savons que le stage représente l'anneau qui lie deux institutions à savoir l'ENS et/ou l'université et l'établissement se rattachant au domaine pratique (le terrain d'application) en l'occurrence, les écoles primaires, collèges et lycées.

Il est à rappeler que si l'enseignant associé intervient du côté de l'institution d'application qui accueille le stagiaire, l'enseignant superviseur constitue l'acteur représentant de l'institution qui héberge la formation, en l'occurrence, l'Ecole Normale Supérieure.

En effet, le rôle de l'enseignant superviseur est complexe car il se démultiplie en d'autres sous rôles liés à ses responsabilités comme représentant de l'institution universitaire. Durant le stage, il se doit, entre autres, de veiller à ce que les exigences universitaires soient respectées tout en agissant comme facilitateur sur le plan relationnel entre le stagiaire et l'enseignant associé.

Ainsi, pour remplir ce rôle, l'enseignant superviseur devrait répondre à un ensemble de critères de sélection. Nous en citons la meilleure connaissance du terrain. Celle-ci résulte de l'expérience en l'enseignement dans les différents paliers primaire, collégien et secondaire. Cette expérience pourrait être d'un grand apport en ce qu'elle

pourrait assurer une connaissance du système éducatif du pays y compris les éventuelles réformes qui ont eu lieu.

En résumé, nous citons Enz, Freeman et Wallin (1996) qui stipulent qu'on peut assigner à l'enseignant superviseur trois rôles : l'accompagnement du stagiaire, la médiation entre les différents acteurs et les institutions sans oublier qu'il représente une personne-ressource pour l'enseignant associé.

10. Le tutorat en formation

Il est à noter qu'en pédagogie active, le sujet apprenant, quel que soit son âge, est placé au centre de son apprentissage ou de sa formation. Cette centration traduit une approche qui privilégie le développement de compétences plutôt que l'accumulation des connaissances cloisonnées.

En fait, il importe de souligner que le changement de paradigme de l'enseignement vers celui de l'apprentissage a modifié, par conséquent, la configuration didactique. En effet, cela implique de nouveaux rôles et de nouvelles compétences pour les enseignants, concepteurs, coordonnateurs ainsi que pour les tuteurs.

Dans ce qui suit, nous nous focaliserons sur le tutorat dans le domaine de la formation.

Pour ce faire, nous nous référons aux travaux menés par Thérèse Bouvy et al (2010). En effet, les auteurs se sont interrogé sur les repères à poser à propos de ces rôles et compétences. De façon plus particulière, il s'agit de questionner les compétences et les rôles que l'accompagnateur des sujets apprenants est amené à développer dans les différents dispositifs susceptibles de favoriser les apprentissages actifs et collaboratifs.

Dans leurs travaux, les auteurs évoquent l'exemple d'un département d'une école d'ingénieurs québécoise qui, dans le but de changer de culture d'enseignement, a axé les pratiques d'enseignement sur de nouveaux programmes s'inscrivant dans un environnement appelé « Apprentissage par problèmes et par projets en ingénierie. »

Les finalités de cette initiative tiennent au fait que le changement de rôle des professeurs et des étudiants est le facteur le plus important afin de maintenir l'intégrité du dispositif ainsi que de garantir la qualité des apprentissages.

L'étudiant qui entame des études d'ingénieurs a eu, en général, un parcours sans faute. Bon élève, il a évolué dans un environnement scolaire où le professeur occupe la première place et est perçu comme la figure dominante, principale source du savoir. Il est habitué à étudier des matières clairement définies, avec des objectifs d'apprentissage soigneusement soulignés. Ses résultats sont basés essentiellement sur un travail individuel. En fait l'étudiant stratégique suit un parcours bien encadré. Il sait décoder les attentes de ses professeurs afin de minimiser ses efforts et se maintenir en tête de peloton. Plongé dès le début de sa formation dans la formule APPI, l'étudiant doit immédiatement réajuster ses stratégies d'apprentissage et, dans bien des cas, en adopter de nouvelles. Ce passage bien encadré par une équipe de professeurs s'étale sur une période de quatre mois et se passe bien pour la plupart des étudiants. (Thérèse Bouvy et al, 2010 : 372)

Cet exemple retient notre attention dans la mesure où nous pensons que le parcours de l'étudiant futur ingénieur est comparable à celui de l'étudiant normalien futur-enseignant.

Dans le même fil d'idées, il est à souligner que l'Apprentissage par Problèmes et par Projets désormais (APP) implique un changement radical de la relation professeur-étudiant. En effet, dans l'APP, il n'y a plus de cours : l'étudiant est amené à intégrer de nouvelles connaissances de manière autonome à travers la combinaison de situations-problèmes.

D'après Claude Springer (1996 :218), le principe de l'autoformation assistée par un tuteur s'avère susceptible d'ajuster la formation d'ordre linguistique aux contraintes ainsi qu'aux spécificités des adultes. Néanmoins, il rappelle que cette autoformation assistée ne peut fonctionner que si l'on installe un centre de ressources-médiathèque. Parfois, cette condition peut être contraignante dans la mesure où elle ne relève pas évidemment de la conception matérielle classique d'une salle classe.

L'auteur rappelle que le centre de ressources-médiathèque revêt un caractère complexe et important en admettant qu'il ne constitue pas uniquement un nouveau lieu de formation mais également un espace d'accueil, de bilan et d'accompagnement.

Tout en insistant sur l'intérêt que le tutorat peut apporter dans une situation d'enseignement ou de formation, l'auteur attire l'attention sur les contraintes et les difficultés auxquelles on peut se heurter avant d'instaurer le tutorat.

L'une de ces contraintes consiste en la difficulté de convaincre de l'importance du tutorat, cette nouvelle « fonction » voire mission qui ne correspond pas à celle de l'enseignement ni à celle de former les enseignants.

« On se heurte alors à la difficulté de faire comprendre qu'un tuteur, qui gère un groupe d'apprenants individuels, fait un travail d'enseignement, tout comme un enseignant face à un groupe clairement déterminé dans un créneau défini. Cette modification constitue une condition première pour qu'une approche différentielle de la formation, c'est-à-dire la reconnaissance de la diversité des parcours d'apprentissage et la diversité des objectifs de formation, soit possible. Ce nouveau dispositif une fois en place, fait très rapidement apparaître l'existence de besoins de formation et d'apprentissage encore mal définis et jusqu'ici occultés » (Claude Springer, *ibid*)

L'auteur (*Ibid*) précise que cette difficulté de convaincre de l'importance du tutorat pourrait également s'expliquer par le fait que les enseignants ne sont pas acquis, dès le départ, à l'idée d'autoformation pour les langues. En effet, on reste persuadé, de façon catégorique parfois, que le professeur et le groupe constituent deux conditions *sine qua non* pour apprendre une langue. « *L'autoformation fait penser immédiatement à l'apprentissage solitaire, c'est-à-dire l'autodidaxie, et, par voie de conséquence, la révocation de l'enseignant.* » ajoute-t-il.

Ce qui attire notre attention dans cette citation c'est le fait que l'auteur associe l'apprentissage solitaire à l'autodidaxie. Cela se recoupe partiellement avec la définition proposée à l'entrée « autodidacte » dans le dictionnaire de didactique du FLE et du FLS dir. Cuq. J-P (2003 : 29) :

« On utilise le terme d'autodidacte pour désigner celui qui s'est instruit ou formé lui-même, seul et sans recours à autrui. L'autodidacte n'est pas allé « à l'école », n'a pas eu recours à un enseignant pour progresser dans le domaine où il se déclare autodidacte ; ce n'est pas un « enseigné » dans ce domaine. Autodidacte et autodidaxie ne sont donc pas des équivalents d'apprenant autonome et d'apprentissage autodirigé, qui soulignent le fait

d'un apprentissage pris en charge par l'apprenant, avec ou sans l'aide d'un enseignant. »

Or, de son côté, Philippe Carré¹ pense que l'autodidaxie ne renvoie pas forcément à l'apprentissage solitaire car, pour lui, les autodidactes sont loin d'être des personnes solitaires. C'est le contexte, selon qu'il soit formel ou non, qui détermine si les apprentissages de la personne s'inscrivent dans une logique d'autodidaxie, appuie-t-il.

Cela n'empêche que Claude Springer et Philippe Carré convergent vers l'idée que l'autoformation, n'effaçant pas complètement le rôle du formateur, ne peut être synonyme à l'autodidaxie.

Ainsi, partant du principe de la centration sur l'apprenant, pivot de la méthodologie actuelle à savoir, l'approche par compétences et, qui va dans le même sens de la perspective actionnelle sur ce point, Claude Springer (ibid) soutient l'idée que la réussite de l'autoformation dépend majoritairement de :

« la capacité de l'apprenant à apprendre à analyser ses capacité d'apprentissage, à mieux comprendre comment apprendre et à choisir de manière pertinente le matériel disponible... Cette mise en autonomie se fait à la fois naturellement et par l'intermédiaire d'une médiation pédagogique, les apprenants prenant progressivement de l'assurance grâce aux aides fournies par le dispositif de guidage ».

En réalité, l'enjeu majeur de l'autoformation réside dans le fait qu'elle vise, en premier, d'échapper aux contraintes didactiques traditionnelles dites des trois unités classiques à savoir, le lieu, le temps et l'enseignant.

D'après Claude Springer (1996, p. 219), afin que la centration sur l'apprenant ne soit pas seulement un slogan vide, il faudrait impérativement s'inscrire dans la logique de l'autoformation étant donné qu'elle place l'acteur au centre de sa formation en le mettant d'emblée face à des choix et des décisions.

Il s'agit en effet d'une sorte de responsabilisation de l'acteur dans la mesure où il est confronté, de façon progressive, à des choix didactiques quant aux méthodes et

¹<https://www.youtube.com/watch?v=DPTq8VMNS-E> visionnée le 12/ 02/2020 à 20 :27

supports. L'institution, à l'instar de l'enseignant, n'est donc plus le seul responsable qui détermine la prescription didactique.

En ce qui concerne l'autoformation assistée par un tuteur, Claude Springer (ibid) souligne que son principe majeur trouve son ancrage dans l'idée que toute personne est capable d'apprendre de façon indépendante à condition qu'elle se trouve dans un milieu qui soit rassurant et facilitant.

De ce principe, nous pouvons comprendre que pour atteindre un degré satisfaisant d'autonomie, il faudrait veiller, en amont, à créer les conditions favorables à l'apprentissage autoguidé.

Nous jugeons intéressant de citer M. Fabre (1992) qui, en s'appuyant sur la distinction faite par Aristote dans son œuvre « Physique » entre l'information technologique et celle biologique, pense que le formateur, en effectuant ses missions, peut adopter l'une des deux postures suivantes : celle du potier ou celle du jardinier. Lorsque le premier fabrique un vase, il impose de l'extérieur une forme à une matière première. Quant au second, sa mission est plutôt d'offrir aux plantes des conditions favorables pour qu'elles puissent croître, se développer et se structurer suivant progressivement une forme interne. « *Les tribulations du désir de former oscillent toujours entre le modelage d'un « formé » et la mise en condition favorable d'un « se formant »* » ajoute-t-il. Cela revient à dire que la formation de l'être vivant, l'homme en l'occurrence, n'obéit pas aux mêmes règles et principes de la formation des objets inanimés.

Il convient de signaler que l'autoformation guidée telle que conçue par Claude Springer (1996) n'occulte pas le statut de l'enseignant mais lui confère de nouveaux rôles.

Ces derniers se sont traduits par l'émergence des notions de concepteur, conseiller et tuteur. Ces modifications de fonction de l'enseignant ont impliqué, par conséquent, un changement d'attitudes, de profil et de compétences pédagogiques d'où la nécessité de reconsidérer le champ de la formation, de façon générale, en optant pour une approche curriculaire plutôt qu'une approche par contenus s'apparentant à une

programmation qui, étant parfois rigide, n'offre que très peu de marge d'autonomisation.

Claude Springer (op, cit. 225) souligne que l'autoformation peut être assistée ou en autonomie guidée et que sa finalité essentielle, que l'on s'inscrive dans l'une ou dans l'autre, est de tenir compte du processus d'apprentissage.

En termes plus explicites, c'est la capacité des adultes à porter un regard réflexif sur leur action qui donne à l'autoformation tout son sens. Il est donc question de mettre en valeur une « pédagogie de la médiation ». L'auteur définit celle-ci comme étant « *le fait de concevoir un système d'étayage à l'apprentissage, c'est-à-dire une infrastructure pédagogique ou un dispositif pédagogique personnalisé.* » (ibid)

Par ailleurs, il ne faudrait pas perdre de vue le fait que le tuteur-conseiller-concepteur reste en tout état de cause un formateur linguiste qui se doit également de savoir comment favoriser les stratégies d'apprentissage des apprenants.

Il en découle que l'on se trouve face à une double compétence des formateurs. En effet, focaliser sur le processus de l'apprentissage implique une visée psycholinguistique, une ingénierie de l'apprentissage. Or, cette expertise ne pourrait pas être conçue sans une expertise linguistique et didactique équivalente. (ibid)

Toujours est-il important d'attirer l'attention sur le fait que l'autoformation ne saurait être réussie si les méthodes déployées ne correspondent pas à la logique de l'apprentissage autodirigé.

Claude Springer (1996 : 226) rappelle que l'une des conditions et caractéristiques essentielles de l'apprentissage autodirigé se rapporte à la notion de déconditionnement des acteurs à savoir l'enseignant et l'apprenant.

« L'enseignant doit être déconditionné, dépossédé de son savoir-pouvoir pour devenir un consultant en apprentissage, un expert en apprentissage. Il doit jouer le rôle du miroir afin d'éviter tout transfert psychanalytique entre consultant et patient. La « consultance » ainsi conçue a pour fonction de renvoyer l'individu à ce qu'il est et cherche, à éviter le piège de l'enseignement tyrannique qui maintient l'élève dans un état de dépendance par rapport à l'enseignant-pouvoir. » (Ibid)

De son côté, H. Holec (1979) cité par Springer (1996) pense que qualifier un apprenant d'autonome suppose qu'il est capable de prendre en charge son apprentissage c'est-à-dire qu'il a la responsabilité de toutes les décisions qui sous-tendent tous les aspects de cet apprentissage allant de la détermination des objectifs, la définition des contenus et des progressions, la sélection des méthodes et des techniques qui seront mises en œuvre, le contrôle du déroulement de l'acquisition (rythme, moment, lieu, etc.) jusqu'à l'évaluation de l'apprentissage réalisé.

Ainsi, comprenons-nous que cette responsabilisation de l'apprenant dans une démarche autonomisante ne pourrait s'effectuer sans le déconditionnement de celui-ci. En termes plus explicites, « l'apprenant devenu enseignant » pour apprendre à apprendre devrait tout d'abord être déconditionné des ses vieilles attitudes réceptives afin de s'approprier les tâches définissant l'enseignement et notamment pour retrouver sa capacité naturelle d'auto-direction.

Selon Claude Springer (1996 : 227), cette manière d'approcher l'autoformation ne s'éloigne pas de l'optique considérant l'auto-direction comme étant une fonction « génétique ». En ce sens, déconditionner l'apprenant pour se libérer du joug des commandes qui lui sont externes peut laisser croire que la finalité majeure est de remettre en état de marche le processus génétique naturel.

Quant à Philippe Carré (1992), il attire l'attention sur un point important qui consiste à ne pas faire de l'autoformation un concept « fourre-tout » en raison de l'aspect résiduel de l'éducation non formelle.

En effet, l'autoformation est susceptible de revêtir un aspect flou se révélant par la variété des dénominations que l'on peut trouver dans la littérature des sciences de l'éducation à savoir apprentissage autodirigé, apprentissage autogéré, apprentissage autonome, formation individualisée, auto-enseignement, auto-instruction, formation personnalisée, etc.

Selon Claude Springer (Op.cit, p. 229), dans le souci de réduire ce caractère flou, les chercheurs en sciences de l'éducation se sont accordés à définir un continuum dont :

« L'une des extrémités est représentée par le pôle institutionnel, celui de l'hétéro-formation, c'est-à-dire l'enseignement collectif scolaire, l'autre extrémité étant le pôle informel de l'autodidaxie, c'est-à-dire la formation par la vie ou formation expérientielle. Entre ces deux pôles, on relève les pratiques d'enseignement individualisé, dont l'enseignement assisté par ordinateur, dans lesquelles l'organisation pédagogique demeure prédéterminée par l'enseignant mais qui laissent à l'apprenant la liberté du rythme et du travail, l'enseignant n'étant pas toujours présent. »

Pour sa part, Philippe Carré (ibid) nous propose un autre niveau de lecture du concept d'autoformation en se basant sur les recherches menées à propos de ce concept au Canada qui se déclinent en quatre domaines spécifiques. Le premier renvoie à la question « managériale » qui concerne les recherches sur les meilleures conditions éducatives pour l'autoformation. La finalité de ces recherches est de développer des outils et des techniques dont, entre autres, le contrat d'apprentissage, etc. Quant au second domaine, il est de type « développementaliste » dans la mesure où il s'intéresse aux processus de développement des individus. Pour le troisième, il fait référence à la question des moyens pour apprendre ou comment apprendre à apprendre. Concernant le quatrième domaine, il renvoie à l'apprentissage informel ainsi qu'aux qualités et comportements autodidactes.

Il importe de signaler que, dans tous ces quatre domaines, il demeure nécessaire de tenir compte du besoin de « conscientisation » de l'adulte parce que la métacognition fait partie intégrante du processus d'apprentissage de l'apprenant adulte.

Pour Marie José-Barbot (2000 : 102), cette prise de conscience métacognitive relève d'un autre aspect de l'autonomie de l'enseignant et ne s'opère pas de façon spontanée.

C. Beslil et M. Linard (1996) trouvent qu'il vaudrait mieux de faire référence à des théories de l'action : « *Toutes les théories d'action s'accordent pour définir l'action humaine intentionnelle de sens commun comme une transformation volontaire, orientée et finalisée, exercée par un sujet sur un objet.* ».

Aussi, est-il clair que dans une telle perspective, l'acte pédagogique constitue une action orientée impliquant une intentionnalité, un objectif à atteindre ainsi que les

stratégies pour y parvenir, un contrôle sur ce l'on fait susceptible de permettre une auto-évaluation et d'éventuels réajustements.

11. L'accompagnement en formation

Il est à signaler qu'en contexte de l'ingénierie didactique, le terme d'accompagnement est de plus en plus employé. Cet état de fait n'est pratiquement pas un hasard. En effet, l'une des raisons qui justifient le recours croissant à la notion d'accompagnement réside dans l'accélération des rythmes de la vie.

Nous jugeons utile de revenir à l'origine du mot « accompagner » qui, selon le Petit Robert, signifie « se joindre à quelqu'un pour aller où il va en même temps que lui, aller de compagnie avec lui ».

Dès lors, nous pouvons dire qu'accompagner un parcours de formation revient à accompagner le sujet qui effectue la formation ; l'accompagnement se rattache donc à la composante humaine.

Dans ce sens, accompagner un acteur ne se limite pas seulement à le suivre mais plutôt l'aider à faire un parcours qu'il n'est pas en mesure de l'effectuer de façon autonome.

Ainsi, en plus des différents rôles du formateur que nous avons abordés dans ce chapitre, nous pouvons considérer le formateur comme un accompagnateur. A noter que dans un parcours de professionnalisation, la fonction de l'accompagnateur pourrait se définir à travers le fait consistant à aider le sujet apprenti à passer du niveau implicite à celui explicite dans la mesure où les pratiques et les expériences devraient être explicitées de façon à permettre un positionnement si nous admettons que le développement professionnel est conçu comme un continuum qui se prolonge dans le temps.

En outre, pour un accompagnateur, il est question d'amener l'acteur à passer de l'idée de projet au projet effectif du développement professionnel.

Par ailleurs, il demeure important de souligner que l'accompagnateur se devrait aussi de doter l'acteur d'outils lui servant de passer de l'indécision à des actes de choix

déterminées en fonction des particularités de chaque contexte professionnel dans le but de mieux gérer, dans la limite du possible, les problématiques rencontrées et qui sortent de l'ordinaire. Il s'agit alors de faire face aux situations inédites.

Sur le plan du long terme, il revient à l'accompagnateur d'amener le sujet apprenti à être capable de passer d'un contexte à l'autre comme, à titre d'exemple, changer d'équipe de travail ou encore changer de tuteur, passer des situations d'apprentissage à des situations de recherche d'emploi, réussir un projet d'insertion et/ou de reconversion professionnelle, etc.

Conclusion

A travers le présent chapitre, nous avons pu réaliser qu'à l'instar des conceptions de l'enseignement / apprentissage, celles de la formation ont aussi évolué à travers le temps dans la mesure où on distingue la formation centrée sur les contenus et les thèmes. Ensuite, la formation dont les programmes sont axés sur les objectifs pédagogiques où l'on décrit ce dont l'apprenti saura capable de faire.

Nous notons que les insuffisances de ces programmes ont impliqué l'apparition d'une autre orientation de formation basée principalement sur les objectifs de formation exprimés en termes de compétences qui renvoient aux situations de travail effectives. En dernier lieu, nous citons les programmes de formation qui sont construits par anticipation ; les concepteurs s'inspirent du fait que les besoins sont pensés à moyen et à long terme.

Par ailleurs, nous avons compris que cette évolution qu'a connue la formation ne tient pas uniquement à la conception de l'enseignement / apprentissage mais aussi et surtout à la conception du travail. En effet, si la formation préconise actuellement les apprentissages expérientiels et les situations fortement contextualisées c'est parce que la conception taylorienne du travail selon laquelle le professionnalisme se réduit à l'application et à l'exécution fidèle aux modes de production et les procédures pensées par d'autres est dépassée

**Chapitre 02 : La professionnalisation des
enseignants : entre identité
professionnelle et développement de
compétences**

Introduction

Nous sommes consciente que nous assistons, de nos jours, à une période où il suffit d'être attentif pour se rendre compte de l'omniprésence de la référence au « professionnalisme ». En effet, les organismes employeurs, dans tous les secteurs du marché du travail y compris le domaine de l'enseignement, en admettant que les établissements privés battent leur plein et qu'une tendance vers les universités privées commence à se dessiner, cherchent en premier lieu à recruter des personnes « professionnels » qui répondent à un degré satisfaisant de qualités professionnelles dans le but de satisfaire les besoins immédiats du terrain.

L'objectif de chapitre est donc de démontrer comment peut-on professionnaliser l'enseignant de FLE. L'enjeu de cette démonstration est de faire de la professionnalisation un objet de construction identitaire et de développement de compétences.

Nous commençons donc par un aperçu historique et critique en ce qui concerne les rouages du système éducatif en Algérie depuis la refonte qu'il a connue au cours des années 2000. Nous nous intéresserons à la professionnalisation en tant que processus qui débouche non seulement sur un changement des pratiques enseignantes mais surtout sur un changement de la personne et donc de l'identité de l'enseignant. Pour ce faire, nous traiterons la notion de « compétence » en termes de référentiel et de curriculum. Nous terminerons par aborder les deux notions de collaboration et de réseautage en présentant les différentes formes que ces deux procédés peuvent prendre sur le plan pratique.

1. Un aperçu historique et état des lieux

Si nous nous replongeons dans cette réforme c'est parce que nous pensons qu'elle n'a pas été sans conséquences sur la manière de se représenter le métier d'enseignant, ses rôles, son statut ainsi que son identité professionnelle.

Il convient de rappeler qu'en 2003, le système éducatif en Algérie a fait objet de réforme. Or, concernant l'enseignement /apprentissage des langues étrangères, cette dernière n'est pas prise dans le sens d'impliquer différents changements de manière aléatoire. Au contraire, la refonte du système éducatif a reposé sur la nouvelle politique linguistique / culturelle en Algérie qui, elle aussi, s'est vue changer de finalités au gré du nouveau projet sociétal du pays.

En effet, après la décennie noire des années 90, la citoyenneté, la mondialisation et l'ouverture sur l'Autre figurent, entre autres, parmi les finalités majeures assignées par le nouveau projet sociétal. Or, pour les décideurs, celui-ci ne peut se concrétiser qu'à travers l'école, de façon générale, et plus précisément au moyen des langues étrangères.

Effectivement, le discours prononcé par le président le souligne : « *la maîtrise des langues étrangères est devenue incontournable. Apprendre aux élèves, dès leur plus jeune âge, une ou deux langues de grande diffusion, c'est les doter des atouts indispensables pour réussir dans le monde de demain. Cette action passe aisément, comme chacun peut le comprendre, aisément, par l'intégration de l'enseignement des langues étrangères dans les différents cycles du système éducatif... c'est à cette condition que notre pays pourra, à travers son système éducatif et ses institutions, accéder rapidement aux nouvelles technologies dans le domaine de l'informatique et de la communication...* »¹

A lire ce discours, nous nous rendons compte que les besoins actuels de l'apprenant algérien et donc du futur citoyen, ne sont plus les mêmes surtout en matière des langues étrangères. Concernant le français, nous signalons qu'il ne s'agit pas seulement d'une langue étrangère mais d'une langue qui, vu le contexte historico-culturel, est omniprésente dans la réalité socioculturelle de la vie quotidienne de l'apprenant.

A ce titre, nous pouvons comprendre le statut privilégié accordé à la langue française dans le système éducatif algérien. En fait, à partir de la rentrée scolaire 2003/2004, le français est enseigné au primaire dès la troisième année tandis qu'avant la

¹ Palais des Nations, Alger, samedi 13 mai 2000

réforme, les élèves ne l'apprenaient qu'en quatrième année. De ce fait, nous admettons qu'au terme du cycle fondamental qui comprend, dès lors, cinq ans au primaire et quatre ans au moyen ; du coup, à la fin de la scolarité obligatoire, l'apprenant est censé avoir pris contact avec tous les genres discursifs à savoir, l'informatif et l'injonctif au premier palier correspondant au niveau de 1AM. Ensuite, le narratif fictif et le narratif réel correspondant respectivement aux niveaux de 2AM et 3AM qui représentent le deuxième palier. Enfin, dans le cadre du troisième palier et donc au niveau de la 4AM, l'apprenant est initié à la visée argumentative au moyen de l'explication, la narration et la description.

Toutefois, il nous semble important de souligner que les remaniements apportés à l'enseignement / apprentissage du français n'ont pas relevé que de l'ordre quantitatif. En effet, cette réforme ne s'est pas traduite qu'en termes de volume horaire consacré à la matière de la langue française. Elle concerne également le plan qualitatif étant donné que l'orientation méthodologique a été au cœur des préoccupations de la Commission Nationale de Réforme du Système Educatif (CNRSE). En d'autres termes, les acteurs de la Commission Nationale des Programmes (CNP) pensent qu'il ne serait pas efficace d'accroître le nombre d'heures attribuées à la langue française sans s'interroger tout de même sur la méthodologie mise en œuvre pour son enseignement / apprentissage.

Cependant, faut-il le rappeler, l'adoption d'une nouvelle approche méthodologique est conditionnée par les attentes et finalités socio-institutionnelles à l'heure actuelle.

Ainsi, si l'école algérienne a opté pour ladite Approche par Compétences (APC) au détriment d'une pédagogie par objectifs c'est parce que l'Objectif Social de Référence « l'OSR »¹ consiste à préparer l'apprenant à réussir sa vie quotidienne, de

¹ Christian PUREN définit « OSR » dans son intervention au séminaire International « *La question actuelle de la stratégie linguistique en Algérie. A la lumière de l'évolution historique des différentes configurations didactiques actuelles en Europe* », (2005, p.2) Université de Batna, 19-20-21 novembre 2005 comme l'ensemble des actions sociales que l'on veut que les apprenants soient capables de mener à bien à la fin de leur formation en langue-culture étrangère dans la société.

façon autonome, dans une société marquée par la mondialisation et le doter d'outils lui servant à accéder aux connaissances universelles et à communiquer avec l'Autre. Il s'agit donc de développer chez lui des compétences en matière de compréhension ainsi que de production.

Dans le même ordre d'idée, il a été constaté que, s'inscrivant dans le cadre de la pédagogie par objectifs, l'apprenant emmagasine des connaissances dont il ne fait pas preuve de réemploi dans une situation extrascolaire ce qui est incompatible avec les nouveaux besoins évoqués ci-dessus.

Cette inefficacité en termes de réinvestissement d'apprentissages de la part de l'apprenant a été incombée, selon les spécialistes, au statut accordé à ce dernier où il est simple récepteur de connaissances transmises de façon magistrale par le détenteur de Savoir : l'enseignant. D'où le recours à la pédagogie du projet comme tâche de référence.

Ceci étant, il demeure indispensable de signaler que la formation des enseignants, quant à elle, n'a pas bénéficié d'une large part d'importance dans le cadre de cette réforme. De manière plus explicite, les enseignants déjà sur le terrain n'ont pas été formés, au sens propre du terme, à l'enseignement conforme aux principes de l'approche par compétences. A plus forte raison, le questionnaire que nous avons adressé à une cinquantaine d'enseignants dans le cadre de notre mémoire de magistère a pu faire émerger l'idée que ces derniers enseignent comme ils ont appris.

Nous pouvons qualifier ce fait d'inquiétant dans le sens où, souvent, les enseignants n'appartiennent pas à la même génération que leurs groupes d'apprenants ; les méthodologies adoptées par l'Ecole ne sont pas les mêmes sans oublier que les stratégies d'apprentissages diffèrent en fonction de plusieurs paramètres : les moyens à disposition, les objectifs fixés, le laps temporel, etc.

En ce qui concerne les journées de formation animées par les inspecteurs de l'éducation nationale, force nous est de souligner qu'il s'agit, dans la plupart des cas, d'ateliers pour établir de nouvelles répartitions d'activités ainsi que pour monter des séquences qui soient en harmonie avec les nouveaux manuels scolaires sans questionner les nouvelles pratiques enseignantes.

Durant les quatre années d'exercice au moyen, nous avons constaté que les exigences des nouveaux curricula n'occupaient pas une place prépondérante dans les journées de formation. Il en est de même pour ce qui est de la lecture critique des programmes qui ne se faisait que rarement. Par contre, la conception des sujets d'examen, notamment pour les classes de la quatrième année du moyen, était au centre des préoccupations des inspecteurs des différentes circonscriptions.

Effectivement, ce statut accordé aux sujets se concrétisait à travers les critères arrêtés pour le choix des textes. Nous pouvons considérer que cet intérêt porté à la conception des sujets pourrait tenir sa justification dans le fait que le taux de réussite au Brevet d'Enseignement Moyen constitue la finalité majeure à travers les ateliers de formation.

De par ce statut privilégié accordé à l'évaluation certificative, nous pouvons déduire que l'aspect statistique et politique prime sur la dimension formative des élèves. En effet, pour une meilleure efficacité des apprentissages, il demeure fort souhaitable, si ce n'est même une condition, que l'accent soit mis sur la progression tout au long des différents paliers d'un cursus ou, de façon plus générale, un parcours d'apprentissage.

Plus encore, il a été constaté que le passage de la pédagogie dite par objectifs, qui a longuement pris le devant de la scène, à l'approche par compétences n'a pas été nodal dans la mesure où on ne sent pas de changements de fond. Ainsi, même si les inspecteurs sont très à cheval quant à l'adoption de la nouvelle terminologie propre à l'approche par compétences, il n'en demeure pas moins que les pratiques enseignantes effectives relèvent toujours de l'ancienne logique. Plus explicitement, si nous comparons, à titre d'exemple, les sujets d'examen conformes à la méthode précédente aux sujets actuels, on trouve que les premiers s'organisaient autour de trois sections à savoir : compréhension de l'écrit, fonctionnement de la langue et production écrite tandis que les seconds s'organisent en deux parties : compréhension de l'écrit et situation d'intégration. Or, à lire les questions posées, nous réalisons qu'elles visent pratiquement la même chose.

Si nous sommes passée par ce bref retour analytique sur la refonte qu'a connue le système éducatif en Algérie au cours des années 2000 c'est pour montrer qu'une réforme, qui touche les rouages d'un engrenage aussi complexe que celui de l'éducation, sans passer par une véritable réforme de la formation des enseignants, qu'elle soit initiale ou continue, ne peut atteindre ses objectifs de façon satisfaisante.

En fait, il importe de rappeler que questionner la formation des enseignants implique, tout naturellement, une réflexion sur le statut de ces derniers ainsi que sur le statut de l'enseignement en soi.

Cela nous permet de comprendre pourquoi le statut de l'enseignant, et de façon plus générale, de l'enseignement prend actuellement une place primordiale dans les débats soulevés dans le cadre des travaux de recherche consacrés au domaine de la formation des enseignants à l'envergure internationale.

En effet, d'après Christiane Gohier dans l'avant-propos de l'ouvrage *L'enseignant : un professionnel*¹, « Sans faire consensus, une tendance se dessine, tant en Europe qu'en Amérique du Nord, à considérer l'enseignement comme un acte professionnel »

A lire cette citation, nous nous rendons compte qu'il est tout à fait légitime voire nécessaire de se poser des questions sur ce en quoi consiste véritablement l'enseignement. En d'autres termes, nous nous intéressons à l'essence même de l'enseignement. S'agit-il d'une profession ? D'un métier ? D'un art ? Ou encore d'une mission ? Ces termes, sont-ils synonymes ?

Dans le même fil d'idées, selon Christiane Gohier (Ibid), on peut considérer que la professionnalisation de l'enseignement est venue en réponse aux critiques faites à l'égard des enseignants en particulier, et de l'éducation en général, de la part de la société. A cela s'ajoute la dévalorisation qui en découle à cause de l'absence de la reconnaissance sociale vis-à-vis des responsabilités professionnelles des acteurs de l'éducation, notamment le personnel enseignant, appuie-t-elle.

¹ C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio, G. Parent (dir.), 1999, *L'enseignant : un professionnel*, Québec, Presses de l'Université du Québec

Ainsi, la professionnalisation de ces derniers se révèle comme l'une des solutions susceptibles de leur permettre de revendiquer une marge importante d'autonomie et de liberté. Cela revient donc à dire que la professionnalisation est supposée être en mesure de revaloriser les tâches complexes des enseignants ainsi que de rendre évidente la particularité de leurs compétences aux yeux du public. (*ibidem*)

Il serait judicieux de rappeler que de nombreuses approches relevant d'études sociologiques se sont intéressées à la distinction entre profession et métier. D'un point de vue historique, distinguer l'une de l'autre repose en grande partie sur la différenciation des arts libéraux de ceux dits mécaniques. En d'autres termes, les premiers se rapportent aux travaux intellectuels alors que les seconds renvoient aux travaux manuels. Dans ce sens, il est noté que profession peut être synonyme de connaissances théoriques et techniques. (*ibidem*)

2. Quelques définitions incontournables

Il convient de faire savoir que la question de définir la notion de « profession » ne préoccupe pas uniquement les recherches dans le cadre de la didactique professionnelle. Bien au contraire, elle a même constitué une problématique pour plusieurs théories dans le domaine de la sociologie. Nous en citons le structuro-fonctionnalisme Parsons (1969), la sociologie critique Bourdieu (1987) ainsi que l'interactionnisme symbolique Blumer (1969) ; Mead (1934) réactualisé par Dubar (1993).

En ce qui concerne l'approche structuro-fonctionnaliste, Marta Anadon¹ estime qu'une profession renvoie essentiellement à une communauté qui soit de façon plus ou moins homogène dans le sens où ses membres ont en commun identité, intérêts, valeurs et définition de rôles.

Par ailleurs, le statut professionnel des membres de cette communauté se doit de s'autoriser d'un savoir théorique Goode (1957).

¹ Cité in C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio, G. Parent (dir.), 1999, *L'enseignant : un professionnel*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 2

Il est notoire de signaler que dans le cadre de cette approche, la professionnalisation est considérée telle une quête de statut et de reconnaissance pour un groupe se caractérisant par plusieurs éléments distinctifs qui le rendent différent des autres métiers qualifiés de non professionnels. Cette reconnaissance est supposée être une source qui fournit de la force pour faire face aux éventuels soucis divers. Cela est d'autant plus vrai que dans chaque profession, il peut y avoir des problèmes aussi complexes que variés nécessitant une analyse qui obéit à une méthode précise, un degré satisfaisant d'autonomie d'action et surtout une image de soi qui soit assez solide.

En effet, nous pouvons admettre que la mobilisation de ces atouts pourrait être d'un apport non négligeable susceptible de faciliter aux membres d'une communauté la prise de bonnes décisions au bon moment afin de trouver des solutions aux différents obstacles rencontrés.

Ceci étant souligné, nous pensons qu'il serait nécessaire de signaler que parler de solutions semble trop ambitieux. Cette assertion pourrait se justifier par le fait que, compte tenu de la complexité des problèmes liés au domaine de l'éducation ainsi que des spécificités des acteurs de l'enseignement/apprentissage tant sur le côté des apprenants que sur celui des enseignants, il serait difficile voire illusoire de penser à des solutions ayant pour finalité de résoudre un problème. Dès lors, l'on ne peut que gérer une situation avec les moyens logistiques mis à disposition.

Par ailleurs, parler de profession tient largement en considération une dimension importante, celle de la structuration des emplois où une opposition analogue est faite entre deux entités fondamentales : celles des associations professionnelles et les syndicats. Pour ce qui est des premières, elles renvoient aux paramètres relevant de la gestion des compétences au profit du service public. Quant aux secondes, elles se préoccupent de l'aspect matériel dans la mesure où elles se donnent comme objectifs majeurs la défense des droits, les conditions ainsi que la rémunération des membres de la communauté qu'elles représentent. Christiane Gohier et al. (1999)

Concernant l'approche critique, elle se base, dans sa classification, essentiellement sur le critère des classes sociales. En effet, on constate qu'un lien est établi entre ces dernières et les professions. Notons que ce lien consiste en le fait que la

distinction du travail manuel et intellectuel pourrait générer des inégalités d'ordre social. (Ibid)

En ce qui concerne l'approche de la théorie dite interactionniste-symbolique, elle considère que les conditions de travail en termes de professionnalisation sont négociées de la part des communautés sur le terrain de la pratique. Cela revient à dire que les rapports entretenus entre les membres de ces communautés professionnelles et leur clientèle sont structurés de telle sorte qu'ils produisent des prestations de service ainsi qu'une idéologie susceptible d'assurer un degré satisfaisant de légitimité aux yeux de la société. (*ibidem*)

Dans le même fil d'idées, il est noté que les travaux se rapportant aux théories sociologiques de cette approche interactionniste-symbolique refusent d'admettre l'idée selon laquelle une théorie générale des professions soit possible.

Si cette approche récuse la possibilité d'une telle généralisation des professions, c'est parce qu'il est considéré que l'hypothèse d'atteindre l'homogénéité au sein d'une profession se révèle comme étant inutile dans ce sens où, justement, les paramètres qui sont supposés rassembler les différents membres des communautés professionnelles comme l'identité, les intérêts ainsi que les valeurs sont, par essence, multiples et se conjuguent, tout naturellement, à la variété et donc, par voie de conséquence, à l'hétérogénéité ce qui est incompatible avec les principes d'une telle généralisation.

Dès lors, nous pouvons comprendre d'où s'inspire l'appellation de cette approche. En effet, si elle est qualifiée d'interactionniste, c'est parce qu'elle croit en l'idée selon laquelle dans chaque profession, l'interaction est au cœur de la réalité sociale. A ce titre, la socialisation professionnelle ne saurait se résumer au fait d'intérioriser les modèles extérieurs.

Dans cette perspective, les notions de profession et de professionnalisation sont multi-définitionnelles et, en fonction des soubassements théoriques et idéologiques des différents auteurs, elles prennent différentes acceptions voire divers modèles. De surcroît, les critères qui servent à établir une délimitation sont multifactoriels.

Etant au cœur de notre travail, les deux notions de profession et de professionnalisation méritent d'être touchées de plus près d'autant plus qu'elles font resurgir tout un champ conceptuel contenant des termes qui semblent aller de pair avec. Nous en citons, de façon non exhaustive, le professionnalisme, « professionnel » comme adjectif et substantif ainsi que semi-profession.

Faut-il le rappeler, même si ces termes sont employés largement en évoquant le monde de travail, ils se révèlent, tout de même, problématiques. Cet aspect controversé tient au fait que les chercheurs en font un usage ambigu qui ne débouche sur aucun consensus ce qui ouvre lieu à diverses interprétations pouvant être, parfois, déroutantes malgré le vaste débat que ces notions ont suscité dans la communauté des chercheurs.

2.1. La profession

Pour les raisons que nous venons de mentionner, il serait vain d'essayer de proposer une définition consensuelle à propos de la notion de profession. Par contre, il importe de préciser que dans le but de la circonscrire, les recherches actuelles effectuées à ce sujet s'appuient, de façon majoritaire, sur l'identification des caractéristiques servant à distinguer les emplois qui ont le statut de profession de ceux qui ne l'ont pas.

En effet, quelques auteurs dont Becker (1962) et Greenwood (1972), Bennet et Hokenstand (1972), Brubaker, (1977) pensent qu'une profession est caractérisée par une activité intellectuelle. Cette activité s'acquiert sur un laps de temps de longues années d'études ainsi que par une pratique se rattachant à une spécialité donnée impliquant une large marge de responsabilité. Plus encore, dans chaque profession, l'accent est extrêmement mis sur le service rendu. Ce dernier doit être centré sur les différents besoins de la société.

Ainsi, compte tenu de la différence des besoins d'un point de vue sociologique, on pourrait accepter qu'une même profession s'exerce sur le terrain de la pratique différemment d'une société à une autre. En termes plus explicites, il est considéré que le service rendu au public peut avoir des dimensions différentes parce que les attentes et les conditions de ce dernier sont variables.

Dans cette optique, nous rappelons que Lieberman (1972) signale qu'en raison des exigences, parfois de type complexe étant contradictoire en admettant que le service rendu à la société devrait être à la fois essentiel et unique, une profession présuppose une formation rigoureuse en termes de qualité et de temps. En effet, le service rendu fait appel à des techniques dont le caractère est d'ordre intellectuel.

En plus de la nécessité d'une formation spécialisée, il est indispensable de mettre en exergue un autre point important, celui de l'autonomie. En effet, il est indéniable qu'afin d'atteindre un degré satisfaisant d'efficacité et de créativité en vue de maintenir la motivation chez leur clientèle, la communauté des individus exerçant une profession devrait disposer d'une marge importante d'autonomie. Ceci est d'autant plus pertinent que la responsabilisation que nous avons évoquée plus haut se conjugue parfaitement avec cette condition d'autonomie.

D'après Greenwood (1972)¹, il est admis que toute profession devrait avoir comme sous-jacent un cadre théorique assez solide grâce à quoi, l'individu qui exerce une profession et qu'on pourrait, dès lors, appeler le professionnel, sera en mesure de revoir les gestes qui pilotent sa performance pratique.

Cette remise en question de la pratique du professionnel n'est pas pour remettre en doute ses attitudes. Bien au contraire, c'est pour les mettre à jour de façon à pouvoir prendre les bonnes décisions aux bons moments pour satisfaire la clientèle et répondre aux attentes de la majorité d'entre eux, argue-t-il.

En réalité, c'est cette pratique réflexive qui permet le développement professionnel. Par réflexivité, J. Chabane et Dominique Bucheton (2002) entendent la mise à distance par rapport à l'expérience immédiate. De son côté, Klechtermans (2001 : 45) la définit comme ceci : *«c'est l'aptitude à reconsidérer, repenser, reconstruire mentalement ses expériences et ses actions d'une manière réfléchie et plus ou moins systématique»*.

¹ Cité par G.F. Goerl (1978), dans Professionalization, Democracy and the Politics of Culture : an Exercise in Assumptive Theory, Davis, University of Columbia, p. 95-96

Ainsi, développer une attitude réflexive, tant pour l'enseignant que pour l'apprenant, consiste à porter un regard critique sur son travail. En ce sens, la réflexivité constitue une compétence métacognitive.

Force est de faire savoir qu'en outre des difficultés, citées ci-dessus, à faire un consensus sur cette notion, il y a aussi un point essentiel qui rend ce consensus davantage complexe. Ce point tient au fait qu'il est question d'essayer de proposer une définition relevant d'un aspect hautement abstrait voire idéalisé. Par conséquent, il est peu compatible avec la réalité des situations de travail.

Dans le même ordre d'idées, il serait nécessaire de reconnaître qu'il existe d'autres ambiguïtés tenant au fait que la pratique professionnelle peut prendre différentes formes. A ce niveau, on fait allusion à l'aspect privé, institutionnel ou encore bureaucratique. Cette pluralité des tâches effectuées par les professionnels pourraient avoir une influence considérable sur la manière d'être des différents membres appartenant aux diverses catégories d'occupation ainsi que leur façon de penser et d'agir.

Selon Marta Anadon¹, on peut se mettre d'accord sur l'idée selon laquelle l'un des principaux obstacles rencontrés par les chercheurs à propos de l'emploi du concept de « profession » réside dans le fait que les différentes approches mises en œuvre centrent leurs méthodes d'analyse beaucoup plus sur la professionnalisation comme étant un produit plutôt qu'un processus.

L'intérêt du terme « processus » se justifie par le fait que la prise en considération des phases franchies tout au long de la réalisation des activités par les professionnels donne naissance à deux perspectives possibles. Le professionnalisme en constitue la première ; elle est axée principalement sur les valeurs, les attitudes et les comportements des individus. On considère qu'elle se rapporte essentiellement à la qualité de la performance pratique au point d'en établir un référentiel de standards. Ce référentiel permettra, par la suite, d'évaluer la conduite des membres d'une communauté professionnelle, appuie-t-elle.

¹ Cité in C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio, G. Parent (dir.), 1999, *L'enseignant : un professionnel*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 5

En ce qui concerne la seconde perspective, on peut admettre qu'elle est exprimée sous le terme de « professionnalisation ». Son intérêt majeur réside dans le cheminement que les emplois devraient suivre pour avoir le titre de « profession ». En effet, il est indispensable de préciser que ces deux tendances de « professionnalisme » et de « professionnalisation » sont susceptibles de relativiser l'envergure conceptuelle de la notion de « profession » en ce qu'elles permettent de tenir en considération qu'il existe des individus ainsi que des emplois plus professionnalisés que d'autres.

2.2. Le professionnalisme

Tout d'abord, il convient de commencer par situer cette notion sur le plan étymologique. Pour ce faire, nous nous référons à Christiane Gohier et al. (1999 :6). En fait, il s'agit d'un terme issu de l'approche dite fonctionnaliste de l'école américaine. En gros, cette notion nous réfère au processus au moyen duquel les individus peuvent intérioriser l'ensemble des valeurs, des attitudes et des intérêts que le groupe auquel ils se rattachent privilégie. Par conséquent, cela leur permet d'adopter des comportements qui se conjuguent majoritairement avec l'exercice de leurs fonctions professionnelles.

Dans la même perspective, (Good, Strauss et Hall)¹ sont considérés comme les tenants de cette approche fonctionnaliste. Ceux-ci trouvent que les professions font référence à des groupes homogènes, non pas par composition mais par leur appartenance commune à une identité professionnelle spécifique en raison de l'adhérence aux mêmes valeurs et intérêts.

C'est cette identité professionnelle propre à eux qui explique pourquoi les membres d'une même communauté professionnelle, en l'occurrence le personnel enseignant, perçoivent leurs fonctions professionnelles avec similitudes. Ainsi, ils convergent vers la même conception qu'ils ont des rôles à remplir au regard du public.

Nous pouvons, dès lors, admettre que le professionnalisme peut être associé à une construction d'image ou encore une quête de reconnaissance sociale ; cette (re)construction se fait en référence aux fonctions effectuées.

¹ D. Brubaker (1977), *The Professionalization of Occupation : A Case Study of Rehabilitation Counselling*, Illinois, Southern Illinois University, p. 22-40 ; D. Klegon (1978), « The Sociology of Professions : an Emerging Perspective », *Sociology of Work and Occupations*, vol. 5, p. 259- 283 ; C. Trottier (1970), « Le processus de socialisation de l'enseignement », *Recherches sociographiques*, Québec, Université Laval, p. 23-32.

Après nous être intéressé aux notions de « profession » et de « professionnalisme », il convient de nous interroger sur ce qu'il en est s'agissant du contexte de l'enseignement de FLE en Algérie.

En effet, il est à signaler que l'identité professionnelle des enseignants du système éducatif algérien est difficile à être circonscrite dans la mesure où on constate que les valeurs, intérêts et besoins diffèrent de façon plus ou moins considérable d'un groupe d'enseignants à un autre en fonction de, entre autres, la tranche d'âge et la situation géographique où ils exercent.

Cette hétérogénéité, si elle n'est pas réorientée dans un sens positif de façon à ce qu'elle soit une source de développement personnel, pourrait avoir des effets pervers. En termes plus explicites, une fissure / clivage pourrait en découler ce qui exerce une influence négative sur l'image sociale de l'enseignant en sachant que ce dernier est, de nos jours, sujet aux critiques de la part des parents d'apprenants voire aux yeux des décideurs. A plus forte raison, on assiste dernièrement à une campagne de critiques, parfois à caractère offensif, à l'égard du corps enseignant en raison du taux trop élevé d'échec scolaire dont souffre l'Ecole algérienne.

Plus encore, même si les élèves passent d'un palier à l'autre, il n'en demeure pas moins que l'enseignant reste toujours pointé du doigt en déplorant le peu d'efficacité des diplômes et certificats des jeunes sortants. L'incompétence des élèves dont, notamment, les bacheliers est incombée aux enseignants. La question qui se pose à ce niveau : si ces derniers constituent un anneau au sein de tout un système, pourquoi reçoivent-ils autant de critiques ? Ne serait-il pas plus judicieux de revenir en amont et de questionner la formation des enseignants ? Cette interrogation est tout à fait légitime et se justifie par le fait que c'est la formation des enseignants qui est susceptible de mettre en œuvre la politique éducative et, de façon plus particulière, la politique linguistique du pays. Ainsi, les formateurs sont à considérer comme étant les simples porteurs de cette politique institutionnelle.

2.3. L'identité professionnelle de l'enseignant de FLE en Algérie

Etant donné que nous parlons de la formation des enseignants de FLE en parallèle à l'identité professionnelle en contexte algérien, on ne peut faire l'impasse sur une remarque importante consistant en le fait que les enseignants qui exercent sur le terrain dans les différents cycles primaire, collégien et secondaire, dans leur majorité, n'ont pas effectué les mêmes formations.

En effet, nous distinguons les enseignants ayant fait leurs formations initiales aux Instituts Technologiques d'Enseignement I.T.E, d'autres, effectuent cette formation au sein des Ecoles Normales Supérieures E.N.S et les enseignants titulaires d'une licence et/ou d'un master en langue française sortants des universités. Faut-il le rappeler, ces derniers représentent la majorité du personnel enseignant ; ils intègrent le système éducatif au biais des concours organisés presque de façon annuelle dans l'objectif de combler le manque constaté à propos de l'encadrement pédagogique.

Ainsi, nous nous rendons à l'évidence que les enseignants de FLE ne partagent pas tout à fait la même identité professionnelle notamment, dans sa composante se rapportant au type de la première formation reçue. Ce point de vue pourrait s'expliquer par le fait que ces trois établissements (I.T.E, E.N.S et les universités) n'offrent pas les mêmes programmes de formation même s'il y a une similitude entre les I.T.E et les E.N.S parce qu'ils proposent suffisamment des modules dits professionnalisants comme l'analyse des pratiques professionnelles (APP), lecture des programmes et analyse des manuels, évaluation de l'oral / l'écrit, psycho-pédagogie, etc. tandis que les programmes dispensés dans les universités sont plutôt à dominante théorique dans la mesure où ils prônent les connaissances d'ordre académique.

De surcroit, nous attirons l'attention sur un trait essentiel qui différencie la formation dans E.N.S de celle effectuée dans les universités : le stage. En effet, il est à faire noter qu'arrivés en dernière année du cursus du futur enseignant, ce dernier descend sur le terrain de pratique (écoles, collèges et lycées) qui l'accueillent suite à des accords entre l'E.N.S et le Ministère de l'Education Nationale. Effectivement, la promotion sortante est divisée en groupes ; chacun de ces derniers est affecté dans un établissement donné. Ensuite, le directeur dispatche les futurs enseignants s'ils sont

nombreux. Dans le cas inverse, ils seront accueillis par le même enseignant d'application.

Dès lors, les futurs enseignants sont considérés en stage qui comprendra deux phases : la première fait référence à l'étape d'observation. Comme son appellation l'indique, cette phase consiste en le fait que les étudiants apprentis se contentent d'observer les gestes et les pratiques de l'enseignant ainsi que les comportements et les réactions des apprenants. Ils peuvent prendre notes sur les différents détails qui leur semblent instructifs pour en discuter à la fin de la séance avec l'enseignant d'application. Celui-ci est responsabilisé et se devrait d'assumer son rôle de formateur.

Cette casquette de formateur influence le déroulement du cours et de l'activité tant pour les élèves que pour l'enseignant. En effet, en faisant son cours, l'enseignant d'application est vivement appelé à faire en sorte que ses pratiques et idées soient explicites et communicables en verbalisant le comment faire ainsi que le pourquoi faire. Son objectif est donc à double sens dans la mesure où il vise, d'une part, à amener ses apprenants à accéder à l'essentiel. D'autre part, il aspire à ce que les stagiaires perçoivent l'intérêt de ce qu'il fait, ce qu'il fait faire et ce qu'il dit.

Il est indispensable de souligner que la présence des étudiants apprentis en classe influence non seulement le processus de l'enseignement mais aussi celui de l'apprentissage en admettant que les apprenants ne se comportent pas comme ils ont l'habitude de faire. Effectivement, leurs réactions ainsi que leur mode de participation au cours se font de manière avertie. Il revient alors à l'enseignant d'application d'expliquer aux stagiaires ce genre de changement d'attitudes.

La seconde phase est consacrée à l'exercice effectif de la profession d'enseignement. En fait, les enseignants apprentis choisissent, à titre de rôle, des activités d'apprentissage proposées par l'enseignant d'application. Ce dernier joue un rôle déterminant quant au choix des activités en rappelant qu'il est tenu de terminer son programme à temps pour être sur le même taux d'avancement que ses pairs étant donné que le sujet d'examen trimestriel doit être harmonisé.

En outre, il importe de rappeler que même le niveau de classe à choisir est délicat en sachant qu'il se pourrait que l'enseignant d'application ait une ou des classes

en fin de cursus comme le brevet de cinquième année au cycle primaire, le brevet d'enseignement moyen au cycle collégien et le baccalauréat pour ce qui est du cycle secondaire.

Il convient de signaler qu'à la fin de l'intervention de chaque stagiaire, l'enseignant d'application est invité à lui communiquer ses performances ainsi que les lacunes devant être comblées. En fait, de façon générale, il le fait devant les autres futurs enseignants pour qu'ils en tirent profit, eux aussi. Cette attitude est légitime si nous admettons qu'être en période de stage bloqué est un exercice d'entraînement hautement pratique qui appelle un acte évaluatif s'inscrivant dans une perspective purement formative.

Dès lors, l'évaluateur, étant un enseignant formateur, se fixe comme objectif principal, à travers ses remarques et interventions adressées au stagiaire, de fournir le maximum d'informations pratiques et techniques même à ses coéquipiers.

Ceci étant précisé, nous tenons à mettre le point sur un autre fait auquel l'enseignant d'application devrait faire attention. C'est le fait de se rappeler que les caractères psychiques des différents membres du groupe qu'il forme ne sont pas identiques. Plus explicitement, il y a ceux qui sont timides, à caractère fragile ou qu'ils ont peu de confiance en eux. Dans ce cas, il serait possible qu'ils n'apprécient pas trop que les remarques négatives leur soient communiquées ouvertement devant les autres.

Il est indéniable que l'enseignant formateur doit venir en aide au stagiaire et, en aucun cas le détruire. Ceci est d'autant plus correct qu'on sait que le stage est une phase d'une grande importance dans un parcours de formation d'un professionnel parce qu'il constitue la première prise de contact avec le terrain pratique d'une profession. Plus encore, ce moment fait référence à une expérience qui demeure présente dans le conscient de la personne de façon involontaire. Selon qu'elle soit négative ou positive, cette expérience affecte de manière considérable le développement des compétences de l'individu.

Nous estimons que l'enseignant d'application peut trouver solution dans l'auto-évaluation car elle implique de porter un regard distancié ayant pour but d'analyser sa

situation d'apprentissage dans l'objectif de trouver des stratégies à partir de ses propres difficultés, d'une part ; et de renforcer ses points forts, d'autre part.

S'auto-évaluer représente donc tout un processus de régulations et ne se réduit pas à s'auto-corriger. En effet, Bonniol (1981) stipule que l'auto-évaluation permet de corriger le mécanisme responsable d'erreurs commises plutôt que de corriger simplement un résultat.

Ainsi, il devient clair que l'appel croissant à cette notion de professionnalisme n'est pas à considérer comme étant un simple évènement survenu soudainement. Bien au contraire, il s'agit d'un besoin qui justifie l'abondance de littérature consacrée à ce sujet ainsi que les recherches qui ont été menées à ce propos.

L'on comprend alors que le professionnalisme, vu son étroite relation avec le marché du travail, est une question complexe car elle met en relief beaucoup d'acteurs ne se rattachant pas toujours aux mêmes tutelles institutionnelles.

Etant au cœur de notre travail, nous donnons l'exemple des enseignants de FLE. En effet, ceux-ci bénéficient d'une formation initiale au sein d'un établissement d'enseignement supérieur représenté par l'Ecole Normale Supérieure ou l'université, effectuent des stages de courte durée au sein des établissements de l'éducation nationale et seront recrutés par celle-ci. Quant à la formation continue, elle vient en réponse à l'évolution longue du professionnalisme et le confirme.

Eu égard de la compétitivité et de la recherche croissante des qualités professionnelles, force nous est de reconnaître qu'exercer une profession implique que l'on s'engage dans une relation de service à un bénéficiaire. Cela revient à dire qu'exercer un métier fait de plus en plus référence aux compétences relevant du savoir-faire.

A la lumière de cette analyse, nous réalisons que la professionnalisation constitue une notion problématique en raison de la complexité de ses enjeux. Cela présuppose que traiter d'une telle notion mène tout naturellement à se pencher sur d'autres notions sous-jacentes.

Par ailleurs, la centration sur le processus plutôt que sur le produit final se conjugue parfaitement avec une approche à dimension dynamique dont la méthode d'analyse dépasse les comportements individuels.

En ce sens, les tenants d'une approche dynamique préconisent principalement les différentes étapes que les occupations pourraient / devraient franchir dans le but d'obtenir le titre de professions.

Cela nous amène à porter un regard réflexif sur le concept de « professionnalisation » en tant que processus et non comme un produit final.

2.4. La professionnalisation

En interrogeant la composition lexicale de la notion de « professionnalisation », nous nous rendons compte qu'il s'agit d'un substantif qui fait référence à un nom d'action formé à base verbale « professionnaliser ». A ce niveau, nous remarquons la présence du suffixe (- iser). Sur le plan sémantiquement, ce suffixe implique un changement d'état. A titre d'exemple, « moderniser » signifie rendre quelque chose moderne. Il est donc clair que le changement d'état présuppose de passer par un processus de différentes phases.

Ce bref détour lexico-sémantique nous fait comprendre qu'en fait, la professionnalisation consiste à rendre une occupation une profession. S'il s'agit de l'être humain, elle signifie le processus par lequel on rend une personne professionnel. En ce sens, la professionnalisation serait le processus qui débouche sur une profession ou une personne professionnelle.

Pour sa part, Jenkins (1970) cité par C. Gohier et al. (1999 : 7) estime que le processus de professionnalisation pourrait être défini en tenant en considération sept paramètres : structurel, contextuel, relatif à l'activité, idéologique, éducationnel et comportemental. En ce qui concerne l'aspect structurel, il se décline en trois autres sous-éléments à savoir la spécialisation, la centralisation ainsi que l'autorité et les mécanismes de sanction qui sont susceptibles de permettre de contrôler les activités.

Quant au paramètre contextuel, on considère qu'il fait référence à l'ensemble des dimensions spatio-temporelles, la taille du groupe d'individus ainsi que les ressources qui seront mobilisées sans oublier l'envergure du réseau relationnel entretenu entre les membres de la communauté professionnelle. (*ibidem*)

Concernant l'élément activité, il renvoie principalement à l'ensemble des objectifs ainsi qu'aux règles qui régissent l'organisation du groupe.

Il est à noter que la composante éducationnelle se rapporte à ce qu'on exige de façon préalable pour l'adhésion au groupe ainsi que les soubassements d'une théorie systématique. Selon le même auteur, les deux paramètres de la durée et le coût de la formation font aussi partie de la composante éducationnelle.

Quant à elle, la composante idéologique renvoie au degré d'implication personnelle de chaque membre au sein d'une communauté professionnelle. En fait, plus ce degré monte, plus le sentiment d'appartenance est meilleur dans la mesure où la dimension identitaire se voit être fortifiée.

Comme son appellation l'indique, la composante comportementale fait référence aux codes de conduites des membres ce qui permet l'évaluation ainsi qu'une l'appréciation du mérite de chacun d'eux.

Pour sa part, Christiane Gohier (2000 :17) va encore plus loin en ce qu'elle considère qu'en outre de ces composantes permettant d'approcher le processus de professionnalisation des métiers, il est nécessaire de tenir compte d'un point essentiel, celui de la position spéciale au marché du travail. En termes plus explicites, il est considéré que les professions représentent des occupations qui, répondant aux critères ci-dessus, ont acquis un statut privilégié.

Par ailleurs, il convient de souligner que parmi les facteurs essentiels pouvant consolider cette position privilégiée d'une profession en la rendant particulière des autres, on cite le fait qu'une profession puisse avoir l'exclusivité de rendre une prestation de service unique à une collectivité sociale ou encore s'appuyer sur un type particulier de connaissances, l'objectivité dans les enquêtes dans le cadre de recherche n'est censée qu'augmenter la fiabilité et, du coup, gagner la confiance du public. (*Ibid*)

Dans le même ordre d'idée, nous citons Wiggs (1971) cité par C. Gohier (1999) pour qui, au cours du cheminement qui caractérise le processus de professionnalisation, le métier ainsi que la personne qui se professionnalise doivent répondre à des besoins à double dimension dans la mesure où ils sont tenus de contrôler leur évolution sans perdre de vue les besoins provenant de l'environnement social.

Il est à noter que le parcours de professionnalisation peut être associé à ce qu'on appelle un continuum en admettant que la durée que prend une occupation ou une personne pour se professionnaliser n'est pas toujours la même. En effet, le potentiel et les ressources diffèrent.

Si nous associons ce parcours à l'idée de continuum, c'est parce que, selon ce même auteur, il existe des métiers qui, pour des raisons différentes qu'on ne peut pas toujours prévoir, ne peuvent atteindre le statut légal social auquel ils aspirent. On les considère dès lors des semi-professions.

Il importe d'attirer l'attention sur un point qui nous paraît en étroite relation avec le titre de profession et de semi-profession ; en fait, il est indéniable que nous avons assisté, en ce qui concerne le contexte algérien, tout récemment à une polémique entre les représentants des différents syndicats d'enseignants / partenaires sociaux et plusieurs tutelles dont notamment le Ministère de l'Education Nationale (M.E.N), la Caisse Nationale de Retraite (C.N.R), le Ministère du travail ainsi que la Direction générale de la fonction publique à propos de la décision du pouvoir public de geler l'option de la retraite anticipée ce qui a débouché sur une limitation de l'âge des travailleurs.

En effet, suite à des divergences de points de vue, il a été décidé d'établir une liste des métiers les plus pénibles où les travailleurs peuvent partir en retraite à l'âge de 50 ans pour les femmes et à 55 ans s'agissant de la gente masculine. En fait, des commissions sont désignées dans le but de trancher cette question de la haute pénibilité des professions. Ces dernières travaillent en collaboration avec des médecins appelés à descendre sur le terrain de pratique pour juger des risques susceptibles d'être engendrés par l'exercice des métiers. Ainsi, ils prennent aussi en considération les conditions de travail afin de rédiger les rapports en fonction desquels des critères d'évaluation seront

fixés, précise M. Badreddine¹ le président de l'Union Générale des Travailleurs Algériens (UGTA).

Ces éclaircissements à propos des trois concepts de profession, professionnalisme et professionnalisation en nous référant aux différentes théories des chercheurs dans le cadre du domaine de la sociologie du travail, nous ont permis de réaliser l'envergure de ces trois notions, qui font resurgir tout un champ conceptuel, ainsi que leur aspect polysémique et évolutif.

Après avoir mis en relief la relation de ces trois notions avec le terrain pratique de l'exercice d'un métier, nous essaierons, dans ce qui suit, d'approcher la nature de cette relation en ce qui concerne le domaine qui se trouve au cœur de notre problématique, celui de l'enseignement de FLE.

3. Le développement des compétences professionnelles

3.1. La « compétence » en formation : entre le référentiel et le curriculum

Comme nous le savons, de nos jours, l'approche par compétences est largement adoptée dans les différents domaines se rattachant aux sciences de l'éducation. Or, faut-il le rappeler, le mouvement de professionnalisation, que ce soit dans l'enseignement ou dans la formation, n'a pas été sans faire émerger la notion de « référentiels de compétences ». Ces derniers sont conçus dans l'objectif de former des futurs enseignants. Par ailleurs, parmi les enjeux majeurs des référentiels de compétences, nous mentionnons « le fait de correspondre aux activités spécifiques du travail réel »².

Dans le même fil d'idée, toujours à propos de la notion de « référentiel », il est stipulé que « *c'est la clé de voûte d'une bonne organisation curriculaire fondée sur la*

¹ <http://lejournaldelemploi.dz/retraite-anticipee-liste-metiers-a-haute-penibilite-applicable-a-partir-de-2018/>

² L. Louise, S. Ouellet, C. Lebel, D. Martin (dir.), 2008, *Réfléchir pour évaluer des compétences professionnelles à l'enseignement, deux regards, l'un québécois, l'autre suisse*, Presses de l'Université du Québec, P.81

description précise des pratiques professionnelles de référence comme base de leur transposition didactique en un plan de formation »¹

A lire cette citation, nous pouvons dégager l'idée selon laquelle un référentiel se distingue d'un curriculum dans la mesure où le premier « *articule compétences comportementales et notions. Il serait donc possible de repérer dans ces grilles les prémisses de ce corpus de savoirs théoriques* ». ² En ce sens, « *le référentiel a sa place dans la partie technique du curriculum* »³.

Nous pouvons nous mettre d'accord sur le fait que le curriculum se rapporte à l'enseignement ainsi qu'au développement de l'esprit critique à long terme tandis que le référentiel de compétences, quant à lui, est associé aux compétences à acquérir et dont les ressources seront mobilisées dans la vie quotidienne ; c'est dire que le référentiel se rattache à l'aspect pratique de la formation ainsi qu'à la mise en œuvre des différents contenus du curriculum.

En effet, la conception d'un référentiel de compétences repose de façon considérable sur la description des savoirs, savoir-faire et savoir-être qui peuvent être observables. Ainsi, les compétences doivent être mises en œuvre dans un contexte particulier en accomplissant une tâche particulière.

Quant au curriculum, il est à noter que sa conception se centre, en amont, sur l'élaboration d'un corpus de notions et de savoirs fondamentaux ; ce corpus sera décliné autour de divers axes ; son organisation s'effectue tout en répondant à une véritable progression didactique qui n'est pas très présente dans les référentiels.

Ainsi, selon Jacques Kerneis (2009 a), en élaborant un curriculum, on ne part plus des compétences à installer mais plutôt des savoirs et contenus à inculquer dans l'objectif d'arriver aux différentes compétences visées dans un parcours d'enseignement ou de formation.

¹ Philippe Perrenoud, (1998), cité dans le document préparatoire aux travaux de Marly-Le Roi (Clemi).

² Pascal Duplessis : un référentiel pour former, un curriculum pour enseigner, Actes du congrès Fadben de Nice, 2006.

³ Ibidem

Plus encore, selon Jacques Kerneis (2009 a), le référentiel se distingue du curriculum en ce que le premier pourrait avoir une visée s'inscrivant sur le court terme et l'efficacité immédiate, l'opérationnalité ainsi que la tâche documentaire à effectuer d'une façon pragmatique alors que le second vise plutôt le long terme dans l'objectif de former une personne éclairée.

Selon cette perspective, on pourrait admettre que le curriculum prône une éducation culturelle de l'information au biais d'un « savoir mobilisé » et un « savoir problématisé ». C'est donc la transférabilité des savoirs qui est en question en sachant que toute formation devrait se situer dans une logique dialectique.

A plus forte raison, pour Pascal Duplessis¹, ce point de vue tient au fait que l'on distingue une formation aux compétences procédurales relevant de tout ce qui est de l'ordre du savoir-faire et une formation dite notionnelle se rapportant aux notions et concepts à transmettre de façon active.

3.2. Les limites de penser en termes de compétences

Il convient de préciser que l'enjeu de professionnalisation n'est plus seulement appréhendé en fonction de la notion du statut d'une profession mais également en fonction de l'identité de celui qui l'exerce.

En effet, il est question de faire de nouvelles expériences professionnelles dans la perspective de découvrir d'autres situations et contextes de travail. Ceci est susceptible de permettre de construire ainsi que de développer d'autres compétences.

A ce sujet, nous citons Guy Le Boterf (2010 :18) pour qui « *La question n'est plus seulement « Quelles compétences faut-il pour pouvoir exercer un emploi ? » mais « Qu'est-ce que cet emploi offre comme opportunités de construire de nouvelles compétences?»* »

Certes, nous avons mis plus haut le point sur l'intérêt et l'apport des référentiels de compétences dans un parcours de formation, si court soit-il. Or, il n'en demeure pas

¹ <http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/outils/qu-est-ce-qu-une-competece-info-documentaire>

moins que la majorité des travaux ayant été faits à ce sujet ont montré que penser en termes de compétences pourrait avoir des limites et des dérives.

Dans l'objectif de justifier cette assertion, nous nous référons à Guy Le Boterf (op, cit, p.21) qui souligne que :

« Tous les travaux sur les référentiels de compétences sont de la plus grande utilité mais ils ont eu comme conséquences de raisonner comme si les compétences existaient indépendamment des porteurs de compétences. Ces dernières ne sont pas des «êtres» isolés, existant par eux-mêmes. Elles ne sont rien en dehors des personnes qui les possèdent. Une compétence n'a pas d'existence matérielle indépendamment de la personne qui la met en œuvre. Nous n'avons quant à nous jamais rencontré de compétences dans les ateliers, les bureaux, les escaliers ou les ascenseurs des entreprises où nous avons travaillé: nous avons rencontré des personnes plus ou moins compétentes. »

A travers cette citation, l'auteur attire l'attention sur un fait important et dont il faut tenir compte dans la mesure où les compétences telles que conçues et décrites dans les référentiels relèvent de l'abstraction, certes utile, mais leur mise en œuvre ne va pas de soi. Plus explicitement, on ne peut aspirer à un développement de compétences professionnelles si nous ignorons le professionnel dans sa personne.

Par ailleurs, il convient de signaler que nous assistons à une ère où le marché du travail requiert de plus en plus des professionnels qui seront prêts à s'engager de façon considérable en mobilisant les ressources de leurs personnes.

Ceci est d'autant plus vrai que Guy Le Boterf (op, cit. p. 24) considère que l'enjeu majeur du professionnalisme va au-delà du prescrit. En d'autres termes, savoir agir est loin de se réduire à la simple action d'exécution ; ce point de vue implique que le professionnel devrait être capable d'affronter les situations de travail dans leur complexité en sachant qu'une profession telle que l'enseignement de FLE se caractérise hautement par l'imprévisibilité pour les raisons que nous avons abordées au cours du premier chapitre.

En outre, il serait indispensable de rappeler que les gestes professionnels ne sont pas à confondre avec ce qu'on appelle les automatismes acquis par la force de

répétition. De façon plus explicite, nous voulons en venir à l'idée selon laquelle, est qualifié comme étant professionnel celui qui sera en mesure de faire face aux situations et événements inédits qui dépassent le cadre du déjà vu. Par ailleurs, il n'est pas indispensable d'être professionnel pour appliquer ce qui est déjà connu ni encore moins pour exécuter ce qui est prescrit.

En ce sens, selon Guy Le Boterf (Ibid), le savoir faire de l'exécution ne constitue que le degré élémentaire de la compétence professionnelle. C'est l'aptitude de prendre les bonnes décisions aux bons moments, de négocier et arbitrer, de faire des choix et même oser prendre des risques qui donne au professionnalisme son sens profond.

Dans le même fil d'idées, savoir agir peut parfois s'incarner dans le fait de ne pas intervenir. En d'autres termes, « *Une bonne réaction peut parfois consister à ne pas agir* »¹ Ainsi, si nous prenons à titre d'exemple un apprenant qui bute sur un obstacle, le formateur suffisamment expérimenté juge qu'il vaudrait mieux le laisser momentanément se prendre à cette difficulté plutôt que de lui venir en aide de façon directe sans lui laisser le temps de tâtonner.

A la lumière de ces critères non exhaustifs, nous pouvons dégager l'idée selon laquelle l'enjeu de la professionnalisation serait une sorte de responsabilisation de l'acteur, en l'occurrence l'enseignant, dans ce sens où celui-ci se devrait d'assumer ses pratiques, ses gestes et ses choix tant sur le côté positif que celui négatif.

Ces propos peuvent paraître, *a priori*, plus ou moins idéaux voire utopiques mais, quand nous y réfléchissons bien, ils recouvrent quand même un caractère objectif et réaliste en admettant que « *toutes les situations de décisions ne sont pas forcément des situations de résolution de problèmes* ». Guy Le Boterf (op, cit., p. 24)

Ainsi, nous pouvons comprendre que ce qui est attendu de la part du professionnel ce n'est pas le fait de résoudre mais plutôt trancher. N'est-ce pas là un trait principal qui le distingue d'un ordinateur ?

Il convient de mettre en exergue un autre point important et qui mérite une attention particulière : savoir improviser. Effectivement, le professionnel se devrait de

¹ *Ibidem*, p. 26

faire preuve de la capacité d'improvisation. Cette dernière n'est pas entendue dans le sens de se hasarder.

En outre, contrairement à la représentation qui en est faite, improviser présuppose une longue préparation dans la mesure où ce sont les efforts et les apprentissages qui font surgir des gestes et des réactions justes et pas souvent prémédités.

4. Le développement professionnel et professionnalisant

La manière de concevoir la professionnalisation comme processus aboutissant à la fois à un changement des pratiques professionnelles ainsi qu'à une transformation de l'identité de l'acteur nous mène à nous pencher sur le développement des compétences professionnelles. En ce sens, nous nous interrogeons sur les idées et les moyens au biais desquels on pourra atteindre, si ce n'est s'approcher, du développement professionnel.

En effet, en évoquant le développement professionnel à ce niveau, nous retiendrons le concept de professionnalisation en accord avec Wittorski (2007) dans le sens de « quête de professionnalité ou d'identité ». L'on voit bien que l'emploi de ce terme s'inscrit dans une logique de qualification d'une démarche ou d'un processus.

Selon (Altet et al., 2002)¹, plusieurs axes de réflexion et chantiers peuvent se dessiner au sein de ce processus :

- La définition d'une identité est d'une importance cruciale ; (Donnay & Charlier, 2008, p. 23) le souligne en stipulant qu'

« Un travail à ce niveau, explicitation et clarification, participe au développement professionnel dans la mesure où elles rendent le professionnel mieux équipé pour choisir les actions qu'il veut poser, les secteurs dans lesquels il veut se développer et renforcent ainsi son autonomie par rapport à l'environnement. Mieux saisir les spécificités de son rôle, de sa mission, expliciter ses compétences, ses valeurs, les attentes de l'institution et des collègues ».

¹ Cité par Amaury DAELE & Emmanuel SYLVESTRE (dir.), (2016) « Comment développer le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur ? », De Boeck , Bruxelles, p. 263

- Le développement de compétences spécifiques qui comprend le questionnement sur les postures, les attitudes susceptibles d'être adoptées, les compétences pouvant être développées ainsi que les outils et dispositifs de formation.
- La création d'un collectif de professionnels en interaction dans la perspective de soutenir et d'explicitier sa professionnalité et son existence.

4.1. L'approche réflexive

Nous l'avons déjà mentionné, la question de la formation des enseignants ne date pas d'hier ; or, faut-il le rappeler, elle revient à l'heure actuelle avec beaucoup d'acuité en raison de plusieurs paramètres dont notamment l'effervescence du multimédia, le renouveau pédagogique et l'évolution méthodologique.

En effet, l'école algérienne a fait l'objet de changements importants ces dernières années. Etant donné que le domaine de l'éducation, de par sa complexité, fonctionne grâce à des rouages qui s'imbriquent entre eux, ces changements doivent interpellier les pratiques de formation des futurs enseignants.

Ainsi, les concepteurs des programmes de formation à l'enseignement du FLE dans les ENS se doivent de tenir compte de ces orientations dans le but d'offrir une formation axée, non seulement sur des connaissances académiques mais surtout sur le développement des compétences ainsi que des pratiques d'enseignement adaptées aux nouvelles réalités.

Toutefois, compte tenu de l'imprévisibilité et de la non exhaustivité de ces nouvelles réalités, il serait illusoire que la formation initiale puisse les appréhender toutes. D'où l'intérêt d'instaurer un esprit réflexif chez les futurs enseignants.

En effet, c'est la réflexivité « *l'aptitude à reconsidérer, repenser, reconstruire mentalement ses expériences et ses actions d'une manière réfléchie et plus ou moins systématique* » Klechtermans (2001 : 45) qui permet le développement professionnel. En ce sens, nous pouvons admettre que la pratique réflexive constitue une voie royale pour la professionnalisation du public en formation.

Amaury DAELE & Emmanuel SYLVESTRE (2016 : 263) pensent que parmi les diverses voies de professionnalisation, certains choisissent de prendre du recul par rapport à leurs pratiques. Pour ces auteurs, l'analyse de ces dernières permet d'explicitier les implicites dans l'objectif d'en dégager les principes sous-jacents aux schèmes opératoires.

Comme nous venons de le dire, le développement professionnel se veut d'abord une quête identitaire. De fait, selon Barbier, Chaix, & Demailly (1994), cités par Uwamariya & Mukamurera (2005 :135), il s'agit de « *transformations individuelles et collectives des compétences et des composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles.* »

Effectivement, l'intérêt pour une approche réflexive tient au fait que la prise de distance par rapport à ses propres pratiques est susceptible de soutenir le processus de la construction et le développement de l'identité professionnelle car elle permet l'explicitation de cette dernière.

Le concept de réflexivité recouvre plusieurs significations dans la littérature des sciences de l'éducation. Pour sa part, Vacher (2015)¹ pense qu'il y a une distinction de sens et de visée entre « réflexivité » et « réfléchissement ». Selon lui, la réflexivité se définit comme étant :

« le processus cognitif de rationalisation de la perception d'une situation alors que le réfléchissement correspondrait à l'expression subjective de ces perceptions par une mise en mots. Là où le réfléchissement offre une opportunité de mettre en mots un vécu, des perceptions, des sensations et des émotions (décrire une situation vécue). La réflexivité favorise une distanciation par rapport à ce vécu (analyser, questionner ce vécu décrit). »²

¹ Cité par Amaury DAELE & Emmanuel SYLVESTRE (dir.), « Comment développer le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur ? », 2016, De Boeck, Bruxelles, p. 266

² *Op, cit.*

Dans le but de mieux appréhender les contours de la notion de réflexivité notamment en relation avec le domaine de l'ingénierie de la formation et de la professionnalisation, nous faisons appel à Amaury DAELE & Emmanuel SYLVESTRE (2016) qui schématisent le dispositif de réflexivité comme suit :

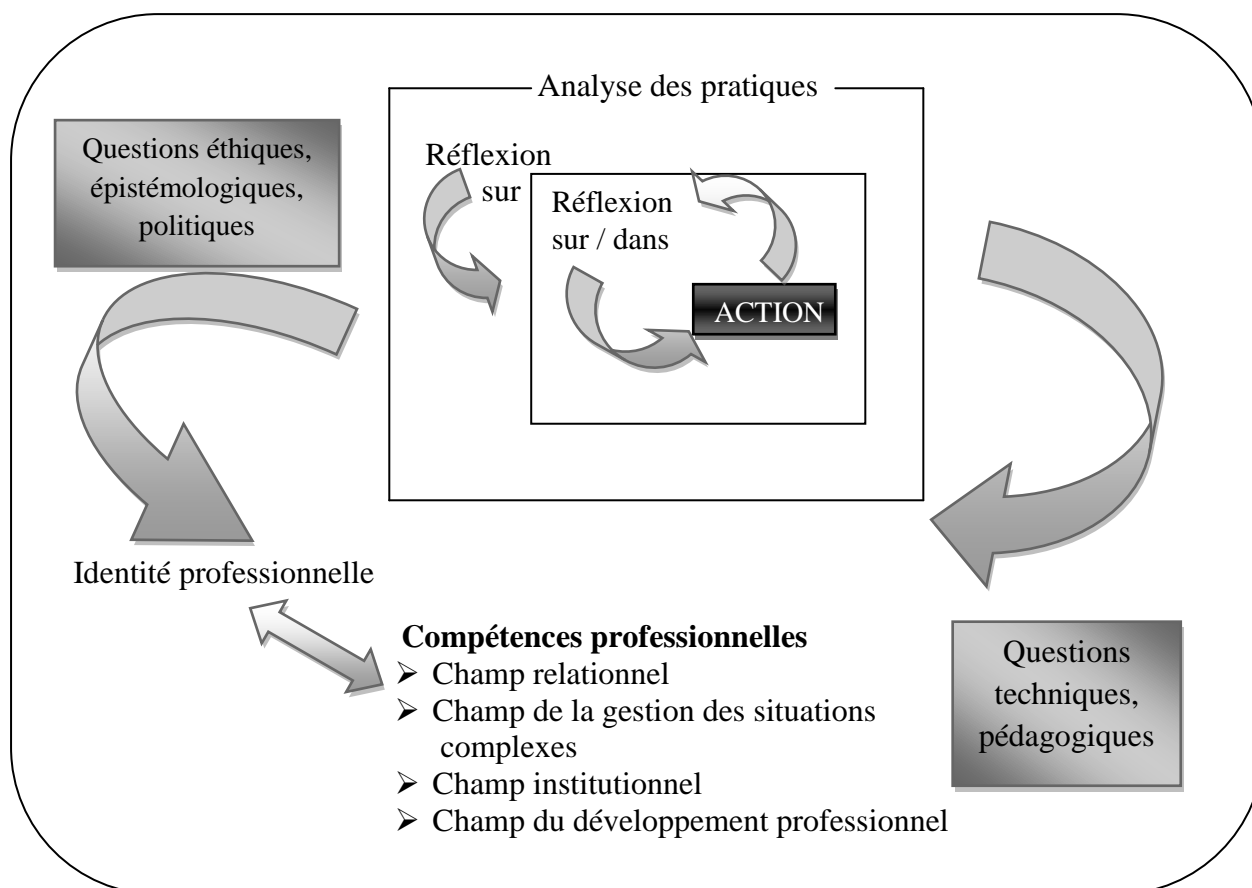


Figure 1 : L'action réflexive, A. DAELE & E. SYLVESTRE (2016, p. 269)

Comme on le constate, ce schéma propose une synthèse de l'ensemble des éléments d'ordre conceptuel. Ainsi, nous pouvons dire qu'il s'agit d'une modélisation en quelque sorte qui se veut un modèle intégrateur pour définir les principes majeurs sur lesquels se base l'approche réflexive.

En effet, selon Amaury DAELE & Emmanuel SYLVESTRE (2016 : 268) à travers ce schéma, nous nous rendons compte que l'étape de l'analyse des pratiques constitue un processus itératif de réflexion, dans un premier temps, sur l'action et pour l'action ; en deuxième temps, il est question de mener une réflexion sur la manière de penser et d'analyser l'action.

En fait, si ce processus est qualifié d'itératif c'est pour la raison qu'il ne s'inscrit pas dans une logique linéaire mais plutôt réursive de telle façon à ce que le retour et la prise du recul soit possible à tout moment quand la situation l'oblige.

Les auteurs (*ibidem*) ajoutent que cette réflexion est introduite à travers les questionnements porteurs des problématiques se situant dans les champs épistémologique, politique et éthique.

Par ailleurs, cette démarche de questionnement / problématisation et d'analyse est susceptible d'enclencher le développement des compétences professionnelles en termes de relations, de gestion ou encore d'institution.

En effet, concernant le volet relationnel, il est question de s'intéresser aux différents enjeux de communication pouvant avoir lieu entre les acteurs dans les situations professionnelles.

Quant au champ de la gestion des situations complexes, il faut noter que le travail sur des situations problématiques est susceptible de développer les compétences professionnelles dans la mesure où il les oblige à analyser, comprendre et solutionner les différentes problématiques.

En ce qui concerne le champ institutionnel, il est question de prendre connaissance des divers enjeux de l'institution et de leur statut en son sein. Par ailleurs, il est à noter que les acteurs professionnels sont tenus à connaître leur rôle ainsi que leur mission ; en effet, cette connaissance est souhaitable voire exigée dans ce sens où elle permet à chacun d'eux d'explicitier les frontières de son champ d'action.

En dernier lieu, nous évoquons le champ du développement professionnel. En fait, comme son appellation l'indique, ce volet prend en considération le fait que l'on doit tenir compte des ressources potentielles et accumulées chez les professionnels et que ceux-ci ont justement la possibilité de les développer en les mobilisant au fur et à mesure de leur intervention. Notons que ce développement professionnel se conjugue à la prise de conscience d'eux-mêmes en termes de savoir, de savoir-faire et de savoir-être.

4.2. La collaboration et/ ou le réseautage professionnel

Il nous semble nécessaire de mettre en exergue une idée importante selon laquelle la compétence professionnelle tient tant à la qualité des savoirs académiques qu'à l'efficacité du savoir-faire dans une situation de travail d'où l'importance des apprentissages expérientiels.

Ainsi, nous pouvons nous mettre d'accord sur le fait que pour qu'une formation atteigne ses objectifs et réponde aux besoins et exigences du terrain, le dispositif mis en œuvre devrait prendre en considération le rapport théorie – pratique.

Or, si nous admettons que le réel est souvent plus complexe que les modèles théoriques proposés de façon abstraite et ce à cause des « imprévus » qui ne peuvent être déterminés théoriquement à priori ainsi que la non applicabilité de certaines connaissances, le rapport suscité ne doit pas s'inscrire dans une logique purement « applicationniste » mais plutôt « implicationniste ».

En termes plus explicites, dans le volet pratique, il ne sera pas question d'appliquer à la rigueur ni encore moins d'exécuter une série de tâches dictées de façon théorique mais, en fait, le praticien se sert des apports théoriques dans la mesure où il les implique dans ses pratiques tout en tenant compte des spécificités de chaque situation professionnelle.

Face à cette complexité d'enjeux, questionner le concept de collaboration entre la théorie et la pratique, y compris le champ conceptuel qui lui est sous-jacent, s'avère prometteur pour mieux gérer, dans la limite du possible, les attentes, les besoins, les potentialités et les contraintes liant les différents acteurs de formation avec le monde professionnel.

En évoquant la notion de collaboration, il importe de rappeler que l'idée du travail collectif en sciences de l'éducation ne date pas d'hier. Effectivement, étant le précurseur de la pédagogie de projet, on prête à Célestin Freinet le champ notionnel sous-jacent : la coopérative scolaire, l'entraide, la solidarité, le partage de connaissances, etc.

Dès lors, ces principes sont devenus des valeurs à inculquer à l'élève dès son jeune âge. Celui-ci en fera preuve non seulement en contexte scolaire mais aussi en contexte professionnel.

Or, faut-il rappeler que les valeurs suscitées peuvent ne pas être des finalités en elles-mêmes mais bien des moyens au service d'autres objectifs dont la collaboration. En effet, celle-ci, entendue, selon Henri et Lundgren-Cayrol (2001), comme « *une démarche active entreprise par un groupe pour atteindre un objectif commun et négocié. Cet objectif peut être lié à l'apprentissage d'une compétence spécifique ou à la réalisation d'un projet commun* », nait d'une intention, se concrétise en actions et débouche sur une autre intention ; celle de mieux faire ou de faire autrement de façon à atteindre l'objectif commun en question.

Tout logiquement, la collaboration renvoie à deux notions : la communauté et le réseau professionnel d'où le concept de « réseautage ». En effet, selon Cros (2000, p.8), un réseau professionnel consiste en « *la mise en cohérence et en relation pour un objectif commun de compétences et de connaissances complémentaires* ». Cependant, ces deux notions ne peuvent être employées de manière synonymique. Charlier et Daele (2006, p.88) le rappellent : « *ce qui différencie alors les réseaux des communautés serait l'intensité des relations entre leurs membres, la fermeture ou les frontières assignées et le poids accordé aux valeurs partagées* ».

Après avoir défini les deux notions de collaboration et de réseau professionnel, nous essayerons dans ce qui suit d'apporter des éléments de réponse à quelques questions que nous jugeons pertinentes: comment concevoir rationnellement une collaboration transversale? Existe-t-il des règles universelles qui régissent sa gestion et son élaboration ou s'adapte-t-elle à chaque contexte (relationnel, institutionnel et géographique)? Quels types de réseaux favoriser? Pour quels objectifs? Peut-on concilier intérêt individuel et enjeu commun?

Nous savons qu'au sein d'une communauté professionnelle, les acteurs exerçant le même métier dans des conditions semblables ou parfois différentes, ont la possibilité d'entrer en contact de façon régulière. Or, il importe d'attirer l'attention sur le fait que le simple contact entre collègues n'est pratiquement pas en mesure de déboucher sur

une collaboration professionnelle. En d'autres termes, selon (Sharpe, 2004), pour que cette dernière soit assurée et atteigne ses objectifs, il faudrait qu'il y ait une véritable mutualisation de ressources dans le but de déployer les activités ou en assurer la pérennité ; une démarche dite collaborative peut aussi se révéler à travers la comparaison des pratiques professionnelles avec comme but le développement et l'enrichissement de celles-ci.

A la lumière de ces éclaircissements, nous nous rendons compte que la collaboration et/ ou le réseautage représentent un vecteur indispensable du développement professionnel dans ce sens où ils rapportent davantage qu'ils ne coûtent à l'acteur qui s'y investit.

Par ailleurs, Cros (2000) souligne à ce propos qu'il y a sept éléments qui font des réseaux professionnels des moteurs essentiels au développement des compétences ainsi qu'à l'innovation. En fait, ces éléments peuvent se résumer à travers les points que nous allons présenter ci-dessous :

En premier, nous citons le fait que les réseaux professionnels sont en mesure de répondre au sentiment d'insécurité des personnes confrontées à des tâches jugées complexes en ce qu'elles exigent un haut niveau de responsabilité.

Ensuite, ils permettent la réalisation d'une banque de données commune en mutualisant les ressources déjà existantes ou en créer de nouvelles.

En troisième lieu, les réseaux professionnels sont susceptibles de permettre une organisation horizontale entre les acteurs ayant les mêmes responsabilités ainsi que des statuts égaux.

De surcroît, ils assurent un contact plus rapide entre les professionnels sans avoir à passer par un intermédiaire ce qui permet d'obtenir des réponses directes à leurs questionnements. Cela peut être considéré comme un gain de temps et d'efforts.

En cinquième lieu, il est constaté que l'idée de réciprocité se voit promue dans la mesure où chaque individu peut contribuer de la même manière à l'enrichissement des ressources et pratiques.

En ce qui concerne le sixième élément, il s'agit du fait que la collaboration entre les individus permet une sorte de créativité dans ce sens où l'échange sur les idées et les ressources est susceptible de générer de nouvelles solutions aux problèmes ainsi que de nouvelles conceptions de la profession même.

En dernier lieu, nous arrivons au septième point consistant au fait que l'implication et l'investissement personnels de chaque individu sont essentiels en ce qu'ils assurent un fort sentiment d'appartenance. En effet, ce dernier est important voire même opératoire parce qu'il booste considérablement le processus de motivation. Par ailleurs, cet élan motivationnel permet un meilleur rendement pédagogique en admettant qu'il pousse les acteurs professionnels à honorer leurs engagements tant sur le plan personnel que professionnel.

Après avoir mis le point sur les éclaircissements sémantiques qui se rapportent aux deux notions de collaboration et de réseaux professionnels ainsi que leur rôle dans le développement personnel et/ ou professionnel, il est notoire de souligner que dans la littérature, il est aussi souvent question de « communautés professionnelles ».

Ainsi, nous nous intéresserons aux différentes formes de « communautés professionnelles ».

4.2.1. Les différentes formes de communautés professionnelles

Il serait indispensable de faire savoir qu'en fonction de la force du lien social unissant les membres et l'intention de ceux-ci à se regrouper pour se développer professionnellement, Henri et Pudelko (2006) distinguent 4 types de communautés : celle d'intérêt, d'intérêt finalisé, d'apprenants et de praticiens.

Ces quatre types de communautés peuvent être présentés graphiquement à travers le schéma suivant :

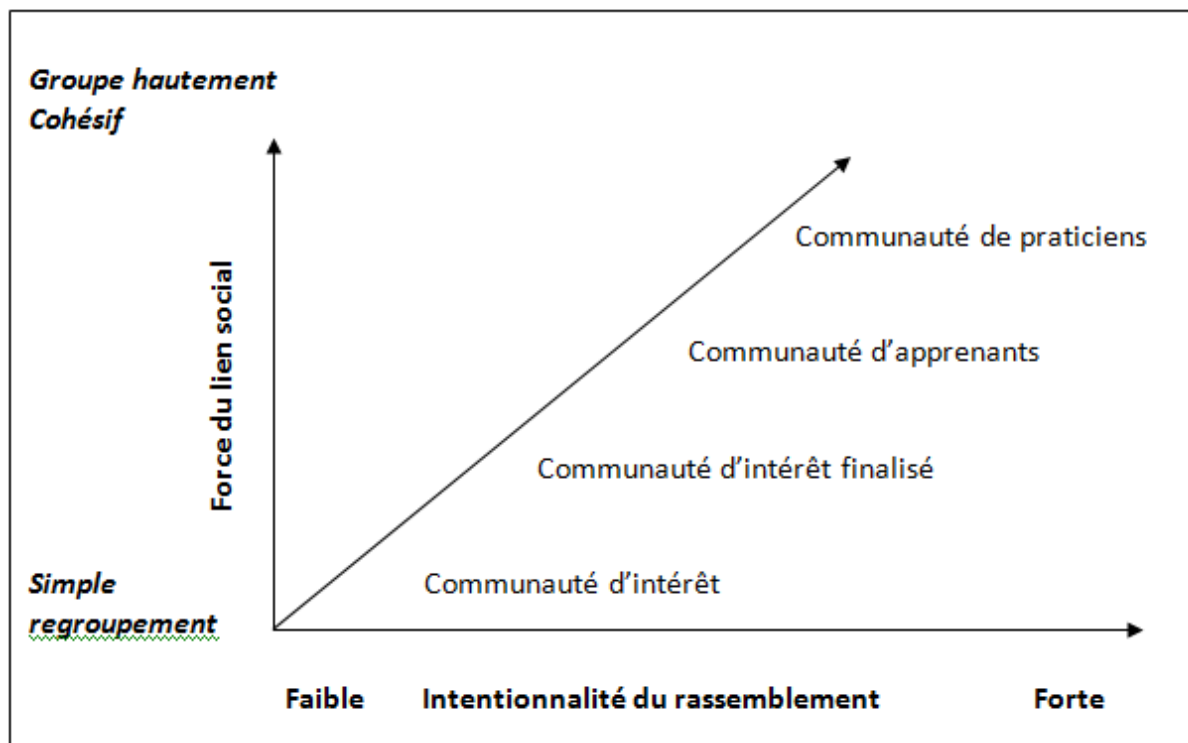


Figure 2 : Les formes de communautés professionnelles, Henri et Pudelko (2006) dans A. DAELE & E. SYLVESTRE (2016)

A travers cette présentation graphique, nous réalisons que la communauté d'intérêt est le type qui s'approche le plus d'un simple regroupement ; par voie de conséquence, ce type témoigne d'un niveau de cohésion faible dans la mesure où la force du lien social unissant les membres de la communauté est faible. De même, sur le plan horizontal du schéma, nous remarquons que, comme son appellation l'indique, il est question d'un regroupement de personnes intéressées par un même centre d'intérêt ; les membres de la communauté dite d'intérêt se caractérisent par un niveau faible d'intentionnalité du rassemblement dans la mesure où les acteurs ne se connaissent pas tous ; leurs interactions se limitent à des échanges d'informations et de réponses.

En second lieu, nous avons la communauté d'intérêt finalisé appelée aussi la communauté d'intérêt intelligente où il s'agit d'un groupe d'acteurs professionnels qui travaillent ensemble à la réalisation d'un projet, celui-ci peut prendre diverses formes allant de la résolution d'un problème précis à la recherche scientifique ou la publication collective. Il est alors clair que la durée de vie de cette communauté est conditionnée par

l'atteinte de l'objectif commun qui est à l'origine de la création de cette dernière. En fait, nous pouvons donner comme exemples la conception d'un ouvrage collectif ou encore les Projets de la Recherche et de la Formation Universitaire (PRFU) lancés par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique appelés précédemment CNEPRU.

En troisième lieu, nous citons la communauté d'apprenants ou d'apprentissage qui consiste en un groupe de personnes suivant ensemble un cursus de formation à propos d'un sujet donné. Le fait d'effectuer une formation pour se développer professionnellement est considéré comme la raison d'être de ce genre de communautés.

En ce qui concerne le quatrième type, celui de la communauté de praticiens, il faut noter qu'il s'agit d'un groupe de professionnels qui se rassemblent autour d'un sujet commun dans le cadre de leur profession. Or, ce qui distingue ce type de communauté c'est le fait que le cadre des activités interactives entre les membres est plus large ; ce groupe est hautement cohésif dans la mesure où la mutualisation dépasse les simples échanges d'information et de réponses directes mais va au-delà de cela. En effet, les différents participants partagent leurs pratiques professionnelles qu'ils formalisent sous forme écrite ou orale.

Après avoir abordé les différentes formes de communautés collaboratives, il nous semble tout de même judicieux d'attirer l'attention sur les défis liés au réseautage professionnel.

Toujours est-il important de rappeler que la volonté et la décision de travailler ensemble dans le cadre d'une communauté, quel que soit son type, pourrait ne pas suffire pour que le réseautage soit profitable. Cette assertion soutenue par Sharpe (2006) implique qu'il y a d'autres conditions desquelles il faudrait tenir compte. La première condition se rapporte au fait qu'il faut réussir à s'investir de façon suffisante en termes de temps et d'énergie fournie.

Ensuite, pour concilier objectif personnel et intérêt commun, il serait fortement souhaitable que les membres participants partagent les mêmes représentations et les conceptions du métier. Par ailleurs, les divergences d'ordre institutionnel et culturel

pourraient constituer un obstacle pour une meilleure intégration au groupe professionnel ce qui entrave l'aboutissement des projets communs.

Enfin, nous pouvons associer la dernière difficulté au fait que l'entretien et la maintenance d'une dynamique au sein d'un réseau n'est pas toujours évidente pour différentes raisons. Nous pensons que ce point de dynamisme est étroitement lié à la notion de motivation dans ses deux aspects intrinsèque et extrinsèque. Ainsi, les méthodes mises en œuvre devraient sortir du cadre de la monotonie.

Conclusion

A travers ce chapitre, nous avons pu nous rendre compte du caractère polysémique et mouvant de la notion de professionnalisation. Ainsi, l'utilisation synonymique des termes de « profession », « métier » et « mission » pourrait prêter à confusion si l'auteur n'en donne pas la signification ainsi que le domaine qu'il adopte dans son analyse.

De plus, nous avons pu réaliser que même si elles demeurent indispensables, les conditions extérieures, à elles seules, peuvent ne pas suffire dans la mesure où seules les personnes peuvent se professionnaliser car il est question d'un engagement volontaire en admettant que toute construction professionnelle nécessite un niveau satisfaisant d'investissement personnel en termes de temps et d'efforts ; c'est cette forte implication qui fait du développement professionnel un projet pour la personne qui y aspire. Cela porte à croire que l'on ne peut professionnaliser mais plutôt mettre en place des dispositifs de professionnalisation. En termes d'ingénierie, le mot dispositif renvoie à un ensemble d'éléments qui soient en interaction et mis de façon cohérente dans l'objectif de produire des résultats escomptés.

En effet, nous avons trouvé que toute ingénierie de professionnalisation devrait tenir compte de plusieurs principes principaux ; nous en citons à titre de rappel la nécessité d'agir avec compétence, la conception des référentiels, l'alternance et les apprentissages expérientiels ainsi que la coopération efficace entre les différentes équipes travaillant sur les mêmes axes de développement professionnel.

**Chapitre 03 : L'évaluation vue au
prisme de la déontologie
professionnelle**

Introduction

Ce chapitre se veut un travail exploratoire des enjeux déontologiques essentiels pour le métier d'enseignant dont notamment l'évaluation. En effet, les nouveaux rôles assignés à l'enseignant ayant découlé du renouveau méthodologique et curriculaire ont modifié son statut et, par conséquent, son identité professionnelle. Comme le souligne Guendouz-Benammar Naima (a 2015), en plus d'avoir des connaissances académiques, il est surtout question d'être *prédisposé* à adopter la posture de l'enseignant. De son côté, Eirik Prairat (2013 : 129) pense qu'il « *est aujourd'hui professionnellement utile et éthiquement pertinent d'explicitier le cadre déontologique de l'activité d'enseignement* ». C'est dans cette optique que se justifie la place accordée à ce chapitre dans notre travail.

1. L'éthique vs morale

Selon C. Gohier et F. Jutras, dir. (2009), avant d'aborder la notion d'éthique, il est indispensable de lever d'abord l'ambiguïté entre les termes de « morale » et « éthique ».

D'un point de vue étymologique, ces deux termes ont une étymologie commune même s'ils appartiennent à deux langues différentes : « morale » vient du latin *moris* tandis que « éthique » vient du grec *ethos*. Les deux ont pour signification mœurs, coutumes, comportements. A cet effet, ces deux mots sont parfois interchangeables pouvant donner lieu à un emploi synonymique.

Or, d'après André Comte-Sponville (1994), une distinction de fond peut être établie entre une « morale » et une « éthique » dans la mesure où la première commande tandis que la seconde recommande.

En réaction à cette assertion, C. Gohier et F. Jutras, dir. (2009) soulignent que cette distinction est plus ou moins relative parce qu'elle ne correspond pas à tous les usages que l'on fait de ces deux mots. En termes plus explicites, « *La morale est plus volontiers associée à un contenu de préceptes à appliquer et peut dériver vers un sens*

péjoratif (faire la morale, moralisant, moralisateur) et l'éthique serait plutôt du côté des principes fondateurs, mais désigne aussi l'application de ces principes dans les pratiques »¹.

Les auteurs (op, cit) trouvent que la solution que donne Paul Ricoeur (2004 : 689) dans son article « Éthique du Dictionnaire » dirigé par Monique Canto- Sperber, est intéressante en ce qu'elle fait le point sur des réflexions antérieures en commençant par rappeler que les chercheurs spécialistes de la philosophie morale ne se sont pas mis d'accord à propos de la répartition du sens entre les deux termes d'éthique et de morale. Ainsi, perçoit-il la morale comme étant un terme de référence dans ce sens où il lui accorde d'un côté la région des « normes » et de l'autre côté le « sentiment d'obligation ».

Dans l'objectif de lever ces ambiguïtés de signification, il s'avère nécessaire de fixer un emploi au terme d'éthique. En effet, Paul Ricoeur (2004) voit le concept d'éthique « se briser en deux ». D'une part, il se rattache à une branche qui désigne quelque chose comme « l'amont des normes ». D'autre part, il s'agit d'une branche désignant « l'aval des normes ». Par ailleurs, il souligne l'importance d'avoir un concept répondant au critère de clivage mais qui, par l'emploi du même terme « éthique », joint le lien entre une « métamorale » et « *les dispositifs pratiques invitant à mettre le mot éthique au pluriel* » et ce en le combinant à un adjectif ou un complément qui désigne les diverses éthiques appliquée dans des différents domaines : juridique, médical, etc. C. Gohier, F. Jutras, dir. (2009)

En ce qui concerne l'éthique appliquée, Paul Ricoeur (2004 : 692) pense qu'elle est « *le seul moyen de donner visibilité et lisibilité au fond primordial de l'éthique* ». Cependant, il précise que ce ne sera possible que si l'on ne reste pas enfermé dans le carcan de ce qu'il appelle une « rigidité terminologique » susceptible d'être en décalage par rapport aux multiples occurrences des deux termes de morale et d'éthique .

¹ C. Gohier, F. Jutras, dir., (2009), *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants*, Presses de l'université du Québec, p. 223

Cette proposition de Ricoeur « *permet d'établir les diverses dimensions du domaine moral ou éthique : norme, obligation, recherche de principes en amont, application des principes en aval* » (C. Gohier, F. Jutras, dir., 2009).

Etant donné que l'éthique traduit l'une des préoccupations quant au souci de l'autre, au rapport à l'autre, celui-ci, dans toute situation d'interaction sociale dans le cadre d'appartenance à une communauté devrait pouvoir exprimer les deux pôles de la relation à savoir le Je et le Nous. Cette assertion constitue le fondement même de la conception de l'éthique en enseignement. En effet, il s'agit ici d'une position qui tient compte du soi et des autres dans l'intervention éducative où éthique et déontologie sont posés en termes de complémentarité parce qu'elles sont toutes deux fondées sur la base du lien à instituer entre les personnes. (Ibid)

Comme nous l'avons déjà soutenu dans le deuxième chapitre de ce travail, l'enseignement constitue une profession, que ce statut lui soit attribué ou non par un ordre officiel. En effet, il s'agit d'une profession, comprise au sens anglo-saxon du terme, et qui a pour modèle les professions libérales présentant un certain nombre de caractéristiques développées par Perrenoud, (1993): la spécificité de l'acte, le fait d'être de nature altruiste, rendu sous forme de service et impliquant une activité d'ordre intellectuel résultant d'une formation universitaire, autonomie et responsabilité dans l'exercice de la profession et dans la prise de décision ainsi que l'appartenance à une communauté ou à un ordre professionnel qui se réserve le droit de regard sur la formation et l'accréditation de ses membres. Si l'ensemble de ces caractéristiques est repris dans le présent chapitre c'est en fait pour mettre le point sur la nécessité d'imposer un code d'éthique susceptible de garantir un statut social reconnu à la profession de l'enseignement (Carbonneau, 1993).

L'enseignement n'est-il pas un service public requérant une activité intellectuelle, une formation universitaire spécialisée et exigeant autonomie et responsabilité ?

Nous pensons qu'en ce qui concerne le contexte algérien, la réponse à ce questionnement paraît, *a priori*, évidente. Or, elle revêt un caractère plus ou moins

controverse dans la mesure où elle suscite un débat autour des deux dernières caractéristiques à savoir la formation universitaire et l'autonomie d'exercice de profession. En termes plus explicites, la formation universitaire de l'enseignant du FLE en Algérie ne constitue pas un point de convergence pour l'ensemble des enseignants en sachant que certains d'entre eux viennent des universités tandis que d'autres effectuent leur formation initiale au sein des Ecoles Normales Supérieures (ENS).

La distinction qui peut être établie entre les deux profils ne se réduit pas à l'appellation mais, bien au contraire, elle concerne le contenu des programmes de formation et notamment la nature des modules constituant le canevas de formation. Effectivement, dans un entretien paru dans le journal d'El Moudjahid, GUENDOZ-BENAMMAR Naima le fait savoir en soulignant que les programmes dans les ENS se distinguent de ceux des universités par l'existence des modules « professionnalisants » tels que la didactique de discipline, lecture des programmes et analyse des manuels, analyse des pratiques professionnelles, etc.

Il s'agit en effet des modules qui se rattachent directement à l'exercice effectif du métier d'enseignant d'où le qualificatif de « professionnalisant ». Une autre différence nodale distinguant les sortants des ENS de ceux des universités concerne le stage pratique effectué par les étudiants-futurs enseignants au sein des établissements scolaires des différents cycles.

En évoquant le contexte algérien en matière d'enseignement et de formation, il convient de souligner que l'université algérienne a fait objet d'une très forte croissance. Cette dernière s'est traduite par le nombre des établissements ainsi que leur répartition, les effectifs étudiants et diplômés sur le plan de la composante humaine, et la diversification des filières de formation et de recherche scientifique sur le plan académique.

Cependant, cela n'empêche qu'il reste beaucoup à réaliser notamment en ce qui concerne les conditions dans lesquelles se déroulent les enseignements qui ne répondent que très peu aux normes internationales. Nous en citons, à titre non

exhaustif, le manque d'encadrement pédagogique en raison du nombre proliférant des étudiants face au nombre relativement réduit d'enseignants.

Selon la charte¹ d'éthique et de déontologie universitaires, cet état de fait trouve son ancrage dans le fait que l'université s'acquitte de ses missions de recherche et de formation dans un climat socio-économique qui a aussi connu de profonds changements sur le plan institutionnel.

Dans la perspective d'assurer un bon fonctionnement susceptible de garantir et d'atteindre les finalités de haut niveau exprimées en termes de crédibilité pédagogique et scientifique ainsi que de légitimité, dans un tel contexte, les membres de la sphère universitaire se trouvent tenus de « *partager la démarche morale et méthodologique qui conduit à reconnaître, aux plans éthique et déontologique, les meilleurs comportements et les meilleures pratiques universitaire, ainsi que d'en combattre les dérives* »².

A l'instar des autres universités internationales, l'université algérienne a connu beaucoup de changements d'ordre paradigmatique, épistémologique et professionnel. Concernant le changement paradigmatique, il se rapporte essentiellement au passage d'une logique centrée sur l'enseignement à une logique mettant à son cœur l'apprentissage. Cette centration sur l'apprenant, que ce soit en contexte de l'éducation ou de la formation, a été à l'origine d'un réajustement important au niveau de, ce que C. Puren (2012 a) appelle « configuration didactique ». Effectivement, l'auteur explique que :

« Les méthodologies (ou « méthodologies constituées ») sont des macro-cohérences centrées sur les modes d'enseignement et mettant à partir de là en cohésion les autres éléments hétérogènes qui constituent le « champ didactique », à savoir les finalités, objectifs et contenus, les modèles (en particulier pédagogiques, cognitifs, linguistiques et culturels) et les environnements d'enseignement-apprentissage), les matériels didactiques, les pratiques et l'évaluation (...) Le mécanisme

¹ Version d'Avril 2010 disponible sur : <http://fmed.univ-tlemcen.dz/index.php?id=8> , consulté le 20/09/2020.

² La charte d'Éthique et de Déontologie universitaires, Avril 2010 disponible sur : <http://fmed.univ-tlemcen.dz/index.php?id=8> , consulté le 20/09/2020

qui provoque historiquement l'émergence et la construction d'une nouvelle méthodologie fonctionne au sein de ce que j'appelle les « configurations didactiques », ensembles historiques cohérents où sont venus se « configurer » par rapport à des éléments premiers – qui sont toujours un social langagier et/ou un objectif social culturel en relation avec une situation d'usage de référence – les autres éléments qui sont un agir d'usage, un agir d'apprentissage et une construction méthodologique. »

Quant au changement épistémologique, il convient de souligner qu'il résulte du passage d'une approche axée sur les savoirs à une approche articulée de façon principale sur les compétences.

En ce qui concerne le dernier changement, il se traduit par une modification dans le rôle professionnel de l'enseignant. C'est ce niveau de changement qui nous préoccupe dans ce travail étant donné qu'il entretient une relation directe avec le statut ainsi que l'identité professionnelle de l'enseignant.

En fait, si, *a priori*, on a l'impression que la centration sur l'apprenant a relégué le rôle de l'enseignant au second plan, nous nous rendons compte que la nouvelle configuration didactique a, bien au contraire, complexifié la tâche de l'enseignant. Nous pouvons justifier ce point de vue par le fait que celui-ci voit son champ d'action s'élargir. En d'autres termes, l'institution a accentué de façon remarquable l'autonomie de l'enseignant tout en le responsabilisant davantage quant au choix de matériel technique et pédagogique, aux démarches suivies, aux pratiques d'évaluation adoptées, etc.

Nous nous apercevons, à ce niveau, que la centration sur l'apprenant s'est conjuguée à la responsabilisation ainsi qu'à l'autonomisation de l'enseignant car celui-ci est de plus en plus amené à adapter ses choix et pratiques en fonction des capacités et spécificités de sa classe. L'enseignant n'est donc plus tenu de suivre une ligne de conduite préétablie et généralement conçue par d'autres.

A plus forte raison, durant notre expérience dans l'enseignement au cycle moyen, nous avons constaté à quel point les inspecteurs de l'éducation sont à cheval

sur l'importance de l'adaptation des supports choisis ainsi que le discours pédagogique tenu avec la « réalité » des apprenants. Cette réalité concerne non uniquement les capacités intellectuelles mais se rapporte également à l'appartenance sociale et culturelle. Cela est d'autant plus vrai que nous admettons que tout programme d'enseignement est conçu de telle sorte à atteindre les finalités du curriculum en question. En ce sens la composante personnelle de l'apprenant ne devrait pas être marginalisée.

Par ailleurs, la capacité « d'agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions » fait partie des compétences à acquérir par le futur enseignant.

Ainsi, dans cette optique, nous nous intéresserons dans ce qui suit à une notion déterminante dans la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant à savoir, la compétence éthique.

1.1. Le statut professionnel de l'enseignant

Il convient de rappeler que le statut des enseignants est l'une des problématiques les plus débattues à l'heure actuelle par les chercheurs qui se rattachent aux sciences de l'éducation ainsi qu'au monde du travail.

Certes, il ne s'agit pas d'une problématique nouvelle en sachant que nombreux sont les chercheurs qui s'y sont intéressés au cours du siècle dernier ; nous en citons, à titre non exhaustif, (Bendix et Lipset, 1953 ; Collins et Nelson, 1968) et les britanniques (Rudd et Wiseman, 1962), Lieberman (1956), Etzioni (1969), Leggat et Labaree (1992), mais il faut dire qu'elle resurgit avec beaucoup d'acuité et a pris de l'ampleur.

Il est également essentiel d'insister sur le fait que traiter du sujet de la professionnalisation de l'enseignement ne constitue pas un simple phénomène de mode. Bien au contraire, cela se révèle comme étant une nécessité voire un besoin en sachant que le rôle ainsi que l'ensemble des fonctions effectuées par l'enseignant d'aujourd'hui diffèrent, de façon considérable, de celles remplies par l'enseignant des deux derniers siècles.

Ce point de vue tient sa justification au fait que les paramètres contextuels ne sont pas les mêmes car on assiste à un monde marqué par la mondialisation ainsi que par l'effervescence du multimédia.

Ainsi, faut-il reconnaître le fait que le statut professionnel de l'enseignant doit se conjuguer à toute perspective de réforme éducative si l'on aspire à ce que cette dernière aboutisse à ses fins.

En effet, dans le septième chapitre du rapport de la Commission internationale sur l'éducation de l'UNESCO, les auteurs stipulent que :

« Pour améliorer la qualité de l'éducation, il faut d'abord améliorer la qualité de recrutement, de la formation, le statut social et les conditions de travail des enseignants, car ceux-ci ne pourront répondre à ce qu'on attend d'eux que s'ils ont les connaissances et les compétences, les qualités personnelles, les possibilités professionnelles et la motivation voulues. »¹

À lire cette citation, nous nous rendons compte que le corps enseignant constitue l'anneau principal autour duquel est axé le bon fonctionnement des rouages du système éducatif d'un pays. Ainsi, la réussite des apprenants, futurs citoyens, ne saurait se réaliser sans une formation efficiente des enseignants.

Il convient de noter que la recherche d'un degré satisfaisant d'efficience dans la formation des enseignants implique d'assurer un lien solide entre le volet théorique et celui pratique.

Pour sa part, Chartier (1991)² considère que l'acte d'enseigner peut être désigné sous le nom de métier dans la mesure où il fait référence à des valeurs dites artisanales ; nous en citons, entre autres, le territoire autonome, les outils partagés, tensions permanentes entre la routine et moments de grâce et les dispositifs pratiques ; tandis que Cifali (1991)³ estime, quant à lui, que l'acte de l'enseignement est un métier impossible dans ce sens où les compétences techniques et les gestes professionnels n'assurent en rien une sorte de garantie de succès.

¹ Rapport de l'UNESCO, 2006, Chapitre VII, p. 158

² Cité in C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio, G. Parent (dir.), 1999, *L'enseignant : un professionnel*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 12

³ *Op.cit*, 13

Quant à eux, Raymond (1993), Carbonneau (1998) et Lemousse (1998) retiennent principalement quatre dimensions pour qualifier l'enseignant de professionnel ou, de façon plus générale, l'enseignement de profession : une activité d'ordre intellectuel et un acte à caractère altruiste, une formation universitaire qualifiée de scientifique, une intégration / insertion sociale rendue possible grâce à une association garante d'une éthique définie, d'une autonomie ainsi que d'une forte cohésion au sein du groupe d'appartenance.

Toutefois, s'agissant du domaine de l'enseignement, en l'occurrence, du FLE en Algérie, le paramètre de l'insertion professionnelle et sociale se voit être inhibé en raison de la différence de générations du corps enseignant. En termes plus explicites, il est constaté que les jeunes enseignants nouvellement arrivés sur le terrain se voient être confrontés à des difficultés d'intégrer l'équipe ancienne.

En plus, il est à noter qu'il existe un autre paramètre dont Huberman (1993)¹ tient majoritairement compte ; celui de la supervision. En d'autres termes, il considère que le fait que les enseignants, à la différence des « véritables » professions, soient inspectés, contrôlés voire surveillés, non pas par leurs pairs, mais de la part d'un autre responsable qu'est l'inspecteur engendre des contraintes qui peuvent être perçues comme étant des dérives à cette supervision, pourtant supposée être un atout pour progresser dans le cadre du développement professionnel.

De manière plus explicite, cette supervision, si elle ne s'effectue pas de façon conforme à l'éthique ainsi qu'aux principes déontologiques de la profession, peut contraindre l'autonomisation de l'enseignant à laquelle on aspire actuellement en étant sur une logique qui prône l'entrée par des compétences.

Ainsi, selon le même auteur, à être inspectés par un supérieur, il en découle que les enseignants ne se sentent pas responsables ni des programmes ni de l'évolution d'apprentissages des élèves.

Par ailleurs, compte tenu de la complexité sous-jacente au statut de l'enseignant à l'heure actuelle ainsi que le niveau d'exigence croissant en termes de

¹ C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio, G. Parent (dir.), 1999, *L'enseignant : un professionnel*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 13-14

qualité et de besoins, il devient impératif que les enseignants disposent d'un large éventail de compétences dites professionnelles susceptibles de leur permettre d'assurer un degré satisfaisant d'efficacité dans l'exercice de leur profession.

Plus encore, les enseignants sont appelés à faire face aux imprévus ainsi qu'aux situations professionnelles plus ou moins inédites.

Dans cette perspective, nous allons nous pencher à une notion clé qui n'est pas moins importante que celle de la formation des enseignants en ce qu'elle recouvre tout un champ conceptuel : le développement des compétences professionnelles en matière de l'enseignement de FLE.

1.2. L'appartenance professionnelle et les repères éthiques

Cependant, aucun cadre éthique, sauf quelques règles générales consignées dans la Loi sur l'Instruction publique³, ne vient baliser l'exercice de la profession. Or, les conduites envers l'autre dans l'exercice de la profession enseignante, élève, collègue, parent, administrateur, pour qu'elles soient cohérentes, doivent se fonder sur des valeurs communes, à tout le moins sur un socle commun auquel chacun peut se référer pour fonder ses décisions, qui relèvent par ailleurs également du jugement personnel. Cette éthique partagée renforce le sentiment d'appartenance au groupe professionnel, le rapport du Je au Nous, sentiment carence chez les enseignants, particulièrement de l'ordre du préscolaire et du primaire.

Plusieurs auteurs ont en effet souligné le caractère individualiste de l'identité professionnelle enseignante, les enseignantes et les enseignants se définissant davantage par des caractéristiques personnelles et par la spécificité de leurs interventions que par leur appartenance et leur ressemblance à leur groupe de pairs (Nias, 1986, 1987 ; Woods, 1986 ; Lessard, 1986 ; Louvet et Baillauquès, 1992). Bien que Lessard, par exemple, identifie une culture commune, un dénominateur commun, aux enseignants du primaire, axés sur la pédagogie et l'enfant, et aux enseignants du secondaire, axés davantage sur la discipline qu'ils enseignent, leur identité professionnelle est individuelle, complexe et multiple et évolue en cours de carrière. «

L'identité professionnelle doit être saisie comme l'actualisation, la réalisation ou le développement de cette culture dans et par l'individu » Lessard (1986 :166).

Culture commune ne signifie donc pas identification aux pairs, les enseignants du secondaire, par exemple, s'identifiant aux traditions disciplinaires et aux différents savoirs qu'ils professent. Nias et Woods vont encore plus loin en affirmant, d'après les résultats d'une enquête faite auprès des enseignants du primaire, que chez les enseignants, la socialisation professionnelle ou encore l'identification à une profession est un processus dans lequel les individus cherchent à préserver le sens de leur identité personnelle, plus particulièrement en ce qui a trait à leurs valeurs et à leurs croyances.

L'étude de Louvet et Baillauquès (1992) sur la prise de fonction d'instituteurs confirme d'autres travaux, comme ceux d'Huberman (1989), sur la crise ou la position de « survie » lors de l'entrée en fonction. Des entrevues faites auprès d'instituteurs permettent cependant de constater une appropriation graduelle du « Je » par rapport à la classe et à la place occupée dans l'école. La référence au « Nous » n'est cependant pas fréquente.

Selon Gohier et al. (2001) ; Gohier, Chevrier et Anadón (2007) ; Anadón et al., Chevrier et al. (2007), ces études conduites dans les années 1980 et 1990 sont corroborées par des enquêtes menées dans les années 2000 avec des collègues auprès d'enseignants ou de futurs enseignants en lien avec la construction de leur identité professionnelle. L'une des conclusions de ces recherches est que ces enseignants s'identifient peu à leurs pairs, caractérisent leur travail comme étant essentiellement individuel, dans le choix des activités et des formes d'intervention pédagogique, et s'attribuent des qualités professionnelles qui se confondent avec leurs qualités personnelles.

Or, le sentiment d'appartenance à une communauté, sociale, culturelle, religieuse, et ici socioprofessionnelle, est une condition d'adhésion à ses valeurs et de participation effective à la vie communautaire. On peut trouver les fondements de l'importance de cette appartenance, sur le plan éthique, dans des écrits anciens et contemporains, entre autres dans la tradition aristotélicienne. (Ibid)

1.3. Penser la compétence éthique

Il convient de rappeler que nous nous sommes penchée sur la notion de compétence en contexte de formation dans le 7^e chapitre de ce travail. Nous n'allons donc pas nous replonger dans des définitions mais, bien au-delà de cela, nous allons explorer le concept de « compétence éthique » en essayant d'apporter des éléments de réponse aux questions suivantes : peut-on parler de « compétence éthique » ? Si oui, qu'apporte-t-elle à la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant ? Quelle place occupe-t-elle dans le référentiel de compétences ?

Pour C. Gohier et al. (2001), l'éthique pourrait être conçue comme étant un « mode de régulation » des conduites professionnelles ; ce mode se distingue effectivement par son caractère d'être un « construit » dans la mesure où l'éthique professionnelle nécessaire à tout exercice de profession ne correspond pas à un code préétabli, ni encore moins préexistant. Il n'est donc pas question d'un mode à appliquer ni d'un modèle imposé et auquel les membres d'une communauté professionnelle doivent se conformer.

Selon cette perspective, l'expérience est importante dans la détermination des choix à faire et des décisions à prendre selon les particularités de chaque situation professionnelle. En effet, elle permet une distanciation et une prise du recul s'inscrivant dans une démarche réflexive.

Par ailleurs, il s'avère que la manière d'analyser les situations déjà vécues joue un rôle prépondérant dans la mesure où elle permet de distinguer plus ou moins facilement les finalités des moyens.

A propos de cette capacité d'analyse, Gohier et Jutras (2009) signalent qu'elle peut s'inscrire dans une philosophie d'intervention axée sur l'Autre. Dans cette perspective, nous pouvons admettre qu'au sein de toute communauté professionnelle, l'ensemble des valeurs qui seront partagées par ses membres dessine un horizon vers lequel ces derniers vont pointer.

Nous pensons que le fait de désigner le système de valeurs par le mot « horizon » en dit long sur leur nature qui relève d'un idéal commun.

En ce qui concerne la prise de décisions, l'auteur évoque un terme important et déterminant à savoir « La co-élaboration de la décision » ; il s'agit ici de la nécessité de concertation avant d'agir face aux situations, notamment celles inédites où l'enseignant, manquant de professionnalisme, ne sait le plus souvent pas quoi faire, ni encore moins comment le faire. En fait, cette dimension collective des décisions pourrait constituer une différence servant à distinguer l'éthique de la morale en sachant que cette dernière relève beaucoup plus de l'ordre de l'individuel.

De plus, à la différence de l'éthique, la morale s'inscrit dans une perspective intériorisée et développée bien avant la formation professionnelle ce qui ne lui confère pas le statut d'un « construit ».

C'est donc cette caractéristique d'être un « construit » qui fait de l'éthique un objet enseignable et, surtout, une notion sujette au développement et de réajustement. Nous comprenons alors pourquoi on peut parler de compétence éthique.

Ceci étant, il s'avère pertinent de préciser qu'en plus d'être une compétence en soi, l'éthique constitue également une composante essentielle de la compétence professionnelle.

2. La déontologie professionnelle de l'enseignement

Il convient de rappeler que, depuis la fin du vingtième siècle, on assiste à un mouvement marqué par la résurgence de l'éthique, non comme notion relevant de l'abstrait mais plutôt en tant que discours réflexif à propos du comportement à adopter envers l'Autre (Gohier et Jutras, 2009). Ainsi, faudrait-il souligner que cette réflexion ne s'articule pas autour du comportement tel que dicté par la civilité, c'est-à-dire conformément à un code social relativement explicite ou décrété par la loi qui, non seulement garantit des droits aux individus mais définit par là même les atteintes à ces

droits qui peuvent avoir lieu en termes de comportements supposés impliquer une sanction pénale.

Cette réflexion se rapporte donc à toutes les situations dans lesquelles « *la conduite envers l'autre est motivée par le souci de l'Autre, le souci de le respecter en tant qu'être humain, en tant que personne, comme un autre soi* » (Gohier et Jutras, 2009 : 7).

Les auteurs vont encore plus loin en disant que certains de ces comportements peuvent être codifiés par des institutions sociales, notamment religieuses voire des organismes professionnels ce qui peut prendre la forme d'un ensemble de règles à suivre impliquant certaines sanctions.

Ce regard analytique, se rattachant à la religion ainsi qu'aux institutions sociales, nous amène à tenir impérativement compte de la notion de « morale » dans le cadre d'une déontologie professionnelle.

Gohier et Jutras (2009) évoquent, à propos de la déontologie professionnelle, une autre notion qui n'est pas moins importante que celle de morale : il s'agit en effet des « normes de comportement prescrites ». En ce sens, la réflexion éthique est axée, d'un côté, sur les fondements de ces normes en tant que méta-éthique et, de l'autre côté, sur les valeurs d'ordre personnel pouvant orienter et déterminer la conduite vis-à-vis de l'Autre. Dans certains cas, ces fondements peuvent diverger par rapport aux normes prescrites (*Ibid*).

Nous jugeons essentiel de nous pencher sur deux notions incontournables à savoir la « norme », « l'écart » et « l'erreur ».

2.1. La norme / l'écart / l'erreur

Le Petit Robert¹ donne plusieurs définitions à la notion de « norme » dont :

« type concret ou formule abstraite de ce qui doit être », « état habituel, conforme à la majorité des cas (cf. La moyenne, la normale). », « Ensemble

¹ Le Petit Robert de la langue française 2012, version numérique

de règles d'usage, de prescriptions techniques, relatives aux caractéristiques d'un produit ou d'une méthode, édictées dans le but de standardiser et de garantir les modes de fonctionnement, la sécurité et les nuisances » et « Ce qui, dans la parole, le discours, correspond à l'usage général (opposé d'une part à système, d'autre part à discours). * Usage d'une langue valorisé comme « bon usage » et rejetant les autres, jugés incorrects. »

Partant de ces diverses acceptions, notamment la première et la dernière, nous pouvons nous mettre d'accord sur le fait que la notion de « norme » repose, en grande partie, sur des attentes relevant de l'ordre plus ou moins idéal et se définit par rapport à une fréquence.

Dans le contexte scolaire, de façon générale, la norme est souvent édictée par les discours officiels à travers les descripteurs d'échelles de compétences que l'on trouve dans les guides et documents d'accompagnement distribués par le Ministère de l'Education Nationale.

Or, il se peut que l'enseignant conçoive ses propres normes en fonction de ses apprenants. Cela se justifie par le fait que, parler de « norme », suggère toujours l'idée de « par rapport à » ; il s'agit donc d'une notion relative et qui, parfois, ne peut être pas standardisée.

Pour ce qui est de la production écrite, Bourgain (1990) affirme que la norme est étroitement liée au rapport qu'entretient le scripteur avec l'écriture et dépend du contexte socioculturel d'un sujet. En ce sens, l'enseignant et l'apprenant se représentent la norme selon leurs propres perspectives.

A ce titre, nous pouvons supposer que l'enseignant vise à faire passer ses représentations de la norme scripturale et que l'apprenant, quant à lui, essaye de les partager en façonnant ses pratiques scripturales au gré de la conception qu'en a son professeur.

Ceci étant, il s'avère nécessaire que les normes fassent objet de consensus entre l'enseignant et l'apprenant d'où l'importance de communiquer « les critères d'évaluation » aux élèves.

3. L'évaluation et la déontologie

Selon C. Hadji (1999 :119), l'évaluation consiste à mettre le point sur la maîtrise des connaissances et la progression dans une compétence donnée ; elle permet également de positionner chaque apprenant par rapport à une norme. Il en découle, par conséquent, qu'évaluer consiste à juger de l'écart ou de la conformité entre la situation espérée et celle réelle traduite par la copie de l'apprenant.

3.1. Les modèles de l'évaluation

Il existe dans la littérature didactique plusieurs modes dont est conçu l'acte d'évaluer ; nous jugeons pertinent de nous y plonger dans ce chapitre.

Pour ce faire, nous nous basons essentiellement sur les modèles proposés par C. PUREN¹.

3.1.1. Le modèle vertical-descendant

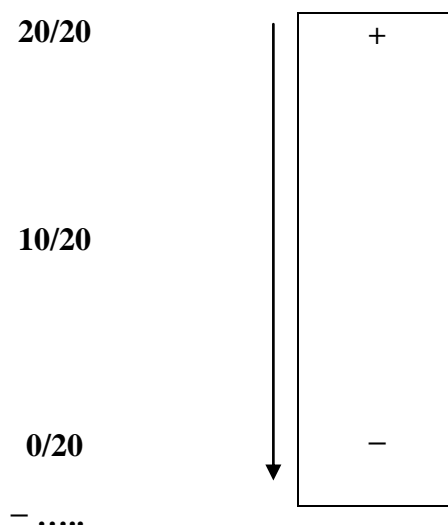


Figure 3 : Le modèle vertical-descendant d'évaluation

Ce modèle est le plus souvent adopté dans l'enseignement scolaire des langues ainsi que dans l'enseignement supérieur. Ici, l'enseignant attribue, *à priori*, à chaque apprenant la note maximale (20). Au fur et mesure de la correction, l'enseignant

¹ PUREN Christian, « L'évaluation a-t-elle encore un sens ? » http://www.aplv-languesmodernes.org/article.php3?id_article=36, site des *Langues Modernes*, revue de l'Association des Professeurs de langues vivantes (APLV), lien « Matière à discussion, mars 2006.

pénalise l'élève pour chaque erreur commise. La technique de référence est donc le « barème ».

Comme effets négatifs, du côté de l'apprenant, ce modèle peut être à l'origine de la peur, du stress ainsi que du trac constant éprouvé au moment des examens.

Du côté de l'évaluateur, le modèle vertical-descendant amène à se concentrer sur la forme au détriment du contenu ou de l'efficacité pragmatique de la communication.

Etant donné que ce modèle repose de façon principale sur la notation, nous jugeons pertinent de questionner le rapport mesure / évaluation.

En effet, Gérard Figari et Dominique Remaud (2014 :25) pensent que :

« La mesure est un ensemble de procédures d'observation, de recueil et de traitement de données à partir desquelles l'évaluation va pouvoir se construire ; sans y opposer, elle n'est pas à confondre avec l'évaluation. Dans le système scolaire traditionnel, elle a longtemps été assimilée à la notation que la docimologie des années 1970 (Landsheere, 1972 ; Bonboir, 1972) a longuement analysée et critiquée. »

Pour leur part, Gérard Figari et Dominique Remaud (op, cit, p. 26) remettent en question le principe de la notation en ce qu'ils pensent que la note peut être injuste voire même dangereuse et faussée. Ils justifient ce propos par le fait que la note ne peut servir qu'à un classement des apprenants autour d'une courbe de Gauss c'est-à-dire sous forme d'une présentation graphique d'une répartition « normale » des élèves. Par ailleurs, ils attirent l'attention sur le fait que, d'un point de vue statistique, les sujets très faibles et très forts ne sont pas toujours nombreux en admettant que la plupart d'entre eux se situent autour de la moyenne. Il s'agit donc d'une répartition qui ne rend pas, ou que très peu, compte du progrès et des efforts des apprenants.

En ce sens, la notation ne serait, en effet, que le résultat d'une mesure qui semble revêtir un caractère d'objectivité et de rationalité tandis que la réalité en est autre. Cette assertion est d'autant plus légitime que depuis l'époque de la docimologie critique, il a été établi que les notes ne sont pas aussi fiables que l'évaluateur le pense. En effet, Gérard Figari et Dominique Remaud (op, cit) citent l'exemple de la

Commission française de l'enquête Carnegie (1936) qui avait estimé qu'il faudrait 127 corrections afin de pouvoir cerner la valeur d'une copie de philosophie, et 13 pour une copie de mathématiques.

Ces travaux ont été repris et confirmés par Merle (1996) et Suchaut (2008) dans qui signalent que « Les chercheurs identifient, en général, que trois sources d'erreur ».

Selon Demeuse et al. (2004), trois sources d'erreur dans l'évaluation sont « les enseignants, le système scolaire et les élèves » qui interviennent sur ces trois facteurs :

« - *L'influence des intérêts et des valeurs propres de l'enseignant ainsi que des arrangements et des procédures d'ajustement des résultats qu'il est amené à pratiquer.*

- *L'influence du contexte scolaire sur les procédures d'évaluation en général (classe, établissement).*
- *L'influence de l'origine sociale et du comportement de l'élève. »*

D'après Gérard Figari et Dominique Remaud (2014 :28), les tenants d'une évaluation sans notes qui sera organisée en fonction de critères, dans la perspective d'une régulation interactive, métacognitive et valorisante, préconisent un autre mode d'évaluation par compétence (cg. Expérimentations de l'évaluation par compétences ; Eduscol, 2011).

Cependant, les auteurs portent un regard critique sur ce mode d'évaluation en se demandant s'il ne s'agit que d'une autre forme de mesure:

« Faire le bilan de l'acquisition progressive d'une compétence à l'aide d'une grille de compétences ayant recours à une symbolique par lettres qu'il s'agit d'accumuler en vue de constituer un « capital » d'éléments de compétences, ne revient-il pas également à opérer une mesure sur des variables qualitatives ? » (Ibid)

De fait, les remises en question des différents modes d'évaluation nous montrent que le débat à propos de la confusion entre « mesure » et « évaluation » n'est pas tranché. Les auteurs précisent toutefois qu'en tout cas, l'idée que l'évaluateur ne peut se passer de mesure semble s'imposer à fortiori. Pour eux, ce propos est d'autant plus vrai à partir du moment où l'on postule que

« Le jugement évaluatif n'est acceptable par tous les partenaires du système scolaire et de formation que s'il est étayé sur des données observables, quantifiables et comparables, issues d'une opération de mesure. La question qui demeure alors consiste à se demander quoi et comment mesurer l'objet à évaluer. »

3.1.2. Le modèle vertical-ascendant

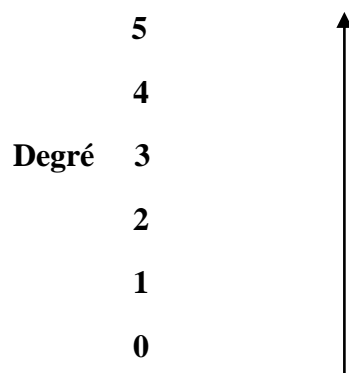


Figure 4 : Le modèle vertical-ascendant d'évaluation

C'est le modèle utilisé dans le Cadre Européen Commun de Référence (CECR) où les auteurs essaient de donner une formulation positive aux descripteurs de compétences ; c'est donc par rapport à ce que l'apprenant est véritablement capable de faire.

Il s'agit ici d'attribuer à l'élève / candidat un degré de compétence en langue de 1 à 5 à l'image des niveaux A2 à C2 du CECR ; prenons à titre d'exemple pour (correction grammaticale) : « *Peut utiliser des structures simples correctement mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires comme, par exemple, la confusion des temps et l'oubli de l'accord* »¹

¹ CECR, « Tableau 3- Niveaux communs de compétences – Aspects qualitatifs de l'utilisation de la langue parlée », niveau A2, p.90 cité par PUREN, «

3.1.3. Le modèle horizontal

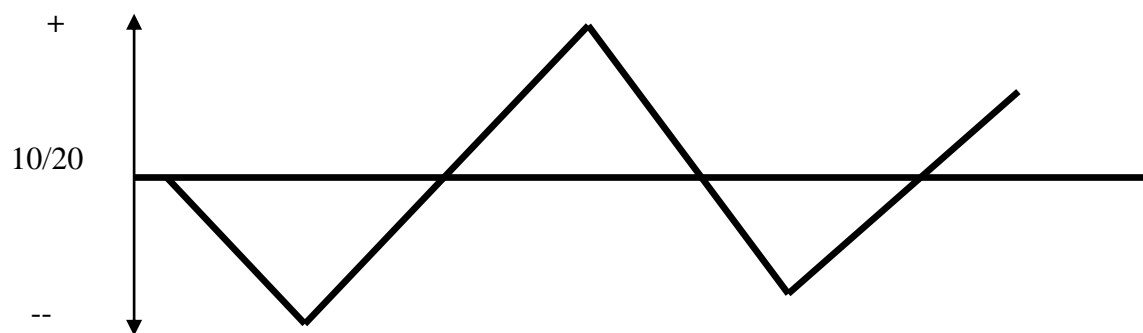


Figure 5 : Le modèle horizontal d'évaluation

C'est le modèle anglo-saxon où l'enseignant donne *à priori* la moyenne (10/20) à tout apprenant. Ensuite, il va pénaliser toute erreur comme il va récompenser chaque réussite.

La technique de référence est donc le QCM (Questions à Choix Multiples) où une réponse correcte compte autant qu'une réponse fausse.

Ce modèle est mieux que le précédent en termes de motivation mais il n'est pas, pour autant, sans effets pervers. Nous en citons :

- Constriction des notes juste en dessous ou en dessus de la moyenne ; ceci est désavantageux dans le cas où l'on voudrait apprécier les compétences sur une échelle plus étendue.
- La correction va se focaliser fortement sur la langue.

3.1.4. Le modèle transversal

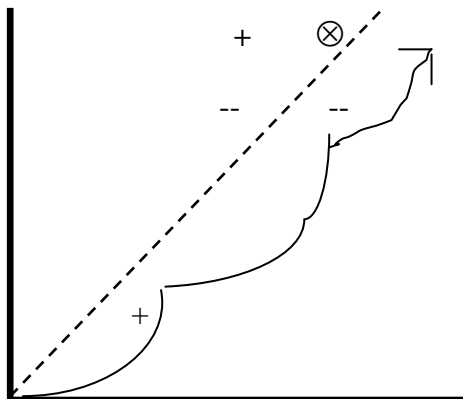


Figure 6 : Le modèle transversal d'évaluation

Ce modèle est qualifié de « transversal » dans la mesure où il a trait à l'idée d'un itinéraire en direction d'un objectif déterminé mais non totalement prévisible, et au sein d'un contexte complexe désigné symboliquement par cet espace tridimensionnel à l'image de ce qui se fait au cours de la réalisation d'un « projet »¹ par l'apprenant.

Ce modèle tient compte des critères pragmatiques comme le degré de pertinence ou d'efficacité des tâches réalisées en langue étrangère par rapport aux stratégies et méthodes mises en place par l'élève dans l'optique d'atteindre l'objectif final visé.

Après avoir vu ces quatre modèles d'évaluation, nous allons essayer de savoir pour quel modèle d'évaluation, l'enseignant / l'évaluateur devrait-il opter.

En fait, nous ne pouvons parler ici de supériorité entre ces modèles dans ce sens où chacun desquels a des avantages comme il a des inconvénients en revanche.

Or, en nous référant à C. Puren, nous pouvons tout de même dire si tel modèle convient ou non à tel objet / objectif de l'évaluation.

- S'il est question d'évaluer chez l'apprenant, juste après un travail intensif sur une règle de grammaire, par exemple, sa capacité de repérer, de remémorer et d'appliquer

¹ « Projet » est entendu ici dans le sens d'une situation que l'on pense atteindre.

cette règle ; c'est le modèle « descendant » qu'il convient d'adopter. C'est alors le pourcentage d'échec qui est significatif pour l'enseignant.

- Si l'enseignant veut évaluer chez l'élève, au terme d'une séquence didactique, son aptitude de réinvestir en situation de communication un ensemble de formes linguistiques, c'est au modèle « horizontal » qu'il faut recourir
- S'il s'agit d'évaluer chez l'apprenant, à la fin d'une année scolaire ou encore à la fin d'un cursus scolaire, ses acquis ainsi que sa capacité de suivre son apprentissage à partir de ces derniers, c'est le modèle « ascendant » qui est le plus adéquat.
- Dans le cas où l'on veut évaluer chez l'élève dans quelle mesure est-il capable de mener à projet en langue étrangère, comme nous l'avons déjà dit, c'est le modèle « transversal » qui devrait avoir lieu.

Cela nous amène à comprendre qu'il n'est pas aisé, pour un même enseignant face à ses mêmes élèves, de gérer ces modèles d'évaluation. D'où l'importance d'avoir cette « intuition professionnelle » dont parle C. PUREN¹.

Rappelons que nous avons mené préalablement un travail de recherche sur l'évaluation de la compétence scripturale chez les apprenants de la troisième année du cycle moyen. A travers ce travail, nous avons pu constater que l'évaluation a souvent été considérée en tant qu'un but en soi au lieu de servir d'un moyen pour atteindre un objectif formatif. Nous pensons que cette manière d'appréhender les pratiques évaluatives en contexte scolaire pourrait expliquer le « mauvais » usage qui en est fait.

En outre, il est généralement admis que le primat accordé à l'évaluation sommative et certificative au détriment de celle formative, serait à l'origine de la panique obsessionnelle éprouvée par les apprenants aux moments de l'évaluation tout au long de l'année scolaire.

Par ailleurs, dans son ouvrage « Faut-il avoir peur de l'évaluation ? »¹, Charles Hadji parle même de ce qu'il a appelé « *la folie des notes* », « *la fièvre de l'évaluation* », et « *la calamité sociale de l'évaluation* ».

¹ PUREN Christian, « L'évaluation a-t-elle encore un sens ? » Consultable à l'adresse : http://www.aplvlanguesmodernes.org/article.php3?id_article=36, site des *Langues Modernes*, revue de l'Association des Professeurs de langues vivantes (APLV), lien « Matière à discussion, mars 2006.

A travers ces expressions, nous nous rendons compte que ce chercheur a employé une terminologie provocante et chargée sémantiquement de façon à nous mettre en garde contre les dérives que peut avoir l'évaluation si elle ne se fait pas comme dû.

3.2. L'évaluation entre la subjectivité et l'objectivité

Il est à rappeler que, quels que soient le type et la fonction de l'évaluation, celle-ci devrait toujours déboucher sur une prise de décision après avoir porté un jugement de valeur.

Or, ce qui nous interpelle à ce niveau c'est le fait qu'une même production écrite d'un élève peut donner lieu à différentes décisions d'un évaluateur à un autre ; Pourquoi les copies des apprenants sont-elles corrigées à plusieurs reprises au BEM, BAC,... ?

Cela nous amène à traiter du couple conceptuel : subjectivité / objectivité. Pour ce faire, définissons, de prime abord, la subjectivité et l'objectivité.

Le Petit Robert² définit la subjectivité comme « *caractère de ce qui appartient au sujet seul (à l'individu ou à plusieurs), état d'une personne qui considère les choses d'une manière subjective en donnant la primauté à ses états de conscience* » tandis qu'il désigne l'objectivité en tant que « *qualité de ce qui existe indépendamment de l'esprit, qualité de ce qui donne une représentation fidèle d'un objet ; qualité de ce qui est exempt de partialité, de préjugés* »

En fait, la définition en gras ne nous intéresse pas parce que l'évaluation est, par essence, un acte de la pensée.

Ensuite, nous allons essayer de montrer si l'objectivité en évaluation est atteignable ou non en nous référant à l'analyse menée par J. Cardinet (1992) pour qui :

¹Nicole Rege Colet, « Charles Hadji, Faut-il avoir peur de l'évaluation ? », Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur [En ligne], 28-2 | 2012, consulté le 30 mars 2015. URL : <http://ripes.revues.org/670>

² Le Petit Robert de langue française, version numérique, 2012

- **L'objectivité est nécessaire** : car l'évaluateur doit baliser ce qu'il évalue et l'évalué aspire à ce qu'on lui accorde sa « vraie » valeur.
- **L'objectivité est souhaitée** : de crainte que l'évalué ne soit lésé, il ne faut pas que l'échec et la réussite de l'apprenant dépendent de jugements ne relevant pas des compétences à évaluer.
- **L'objectivité est impossible** : selon le moment de l'évaluation, le mode de correction, forme du contrôle, ... la conception de l'évaluation diffère ce qui rend l'objectivité impossible à atteindre.
- **L'objectivité est à rejeter** : Perrenoud (1984) pense qu'atteindre l'objectivité en évaluation implique forcément une exhaustivité d'objectifs, de critères, d'indicateurs,... ce qui mène à une standardisation extrême inacceptable pour des raisons pratiques et sociales.

J. Cardinet¹ va encore plus loin quand il souligne que la subjectivité est indispensable et sous-jacente à l'évaluation puisqu'évaluer consiste, d'une manière ou d'une autre, à donner du sens au résultat observé comme l'a montré ARDOINO (1976).

Jean-Marie DE KETELE (1989) va dans ce sens et a montré pourquoi l'évaluation est essentiellement subjective et doit l'être.

3.2.1. Subjectivité liée au type de décision

Toute évaluation débouche sur une décision qui n'est pas connue d'emblée. En plus, cette dernière n'est pas toujours la même. C'est à l'évaluateur de choisir quel objectif assigne-t-il à l'évaluation et, par conséquent, quel type de décision va-t-il prendre.

En fait, l'enseignant peut évaluer : pour décider du passage de l'apprenant à la classe supérieure ; pour décider s'il garde les mêmes démarches d'enseignement mises en œuvre ou, au contraire, les changer,... etc.

Nous constatons donc qu'il y a un choix à faire quant au type de décision à prendre. Certes, il se pourrait que ce type soit imposé par l'institution, par exemple,

¹ Cité dans l'article : François-Marie GERARD. (2002). « *L'indispensable subjectivité de l'évaluation* », Antipodes n° 156, avril 2002

mais il demeure tout de même que cette dernière a fait un choix. Du coup, la subjectivité y est présente et inévitable.

3.2.2. *Subjectivité liée au choix des critères*

Après avoir choisi l'objectif et le type de décision à prendre, l'évaluateur se doit de définir un ensemble de critères en fonction desquels il va juger et porter un regard critique sur l'objet à évaluer.

Parmi une multitude de critères (correction orthographique / grammaticale, efficacité de communication, mise en forme,...) l'évaluateur va opter pour quelques uns dans le but de concevoir sa « norme ». Un autre choix à faire et donc une deuxième subjectivité.

A plus forte raison, cette notion même de « norme » est subjective. En effet, ce qui est la norme pour l'un, ne l'est pas certainement pour l'autre.

3.2.3. *Subjectivité liée au choix des indicateurs*

Renvoyant à l'idéal auquel devrait se rapprocher une production écrite, les critères relèvent de l'ordre de l'abstrait et du général d'où la nécessité de recourir aux « indicateurs » qui, eux, sont concrets et plus particuliers. Ils peuvent relever de faits ou de représentations : ce que les apprenants pensent.

Or, pour vérifier si tel critère est respecté ou non, l'évaluateur peut disposer de plusieurs indicateurs. A titre d'exemple, pour juger de la forme d'une production écrite, l'enseignant peut vérifier : l'aération du texte, l'espacement entre les paragraphes, la taille de police, la calligraphie, la présence ou non de ratures, etc. Autre nécessité de faire un choix subjectif.

3.2.4. *Subjectivité liée au choix de stratégies*

Dans l'objectif de recueillir les informations correspondant aux indicateurs choisis, l'évaluateur dispose de plusieurs stratégies disponibles : l'observation, formuler des consignes pour repérer, restituer, reformuler ; l'interrogation à travers des questionnaires, l'interview ou l'entretien oral, etc.

Néanmoins, il demeure que certaines stratégies peuvent s'avérer mieux adaptées que d'autres en fonction de la nature des informations à recueillir. Ces stratégies sont déterminantes quant à la validité et la fiabilité des informations.

Effectivement, si l'enseignant veut s'assurer si ses élèves sont capables de mobiliser / réemployer les valeurs de l'imparfait, par exemple¹, pour raconter une histoire ; leur demander de restituer ces dernières s'avère moins adéquat que de leur demander des exemples personnels où ils utilisent chacune de ces valeurs.

Dans le même ordre d'idée, si l'enseignant peut juger des représentations de l'écriture chez ses apprenants, la simple observation peut l'induire en erreur ; un questionnaire serait donc plus adéquat.

3.2.5. Subjectivité liée à l'examen de l'adéquation entre les indicateurs et les critères ; la question du sens

L'information étant recueillie, il reste à l'évaluateur de confronter les indicateurs aux critères, respectivement le réel à l'idéal. Tout le processus d'évaluation y est car c'est à ce moment que l'évaluateur se prononce sur la « valeur » de l'objet évalué.

Dans l'intention de mieux envisager ce point, nous reprenons l'exemple donné par DE KETELE concernant le contrôle de vitesse. Au fait, si un conducteur dépasse la vitesse autorisée, le radar contrôle et se contente de faire un constat. Ensuite, nous admettons que, devant le juge, ce conducteur reconnaît être fautif mais justifie tout de même son acte, par une raison ou une autre. Dans ce cas, se basant sur des critères préalablement définis et sur les indicateurs en sa possession, le juge va prendre une décision.

A ce niveau, le juge a fait de l'évaluation et ne s'est pas limité à l'écart entre l'idéal et la réalité.

Cet exemple est significatif dans la mesure où il doit en être de même en milieu pédagogique. Dit autrement, l'évaluation scolaire ne doit pas se borner à constater, à

¹ Exemples personnels.

l'image des logiciels programmés mais, au contraire, l'évaluateur se doit d'y donner du sens en tenant compte de tous les éléments en présence.

Or, cet acte de donner du sens est lui-même un jugement de valeur subjectif.

A la lumière de ce qui a été développé, nous pouvons nous mettre d'accord sur le fait que l'objectivité est impossible à atteindre mais, comme le rappelle PUREN¹, un effort d'objectivation de la subjectivité doit y être constant.

Enfin, dans le but de mettre en exergue la présence de la subjectivité dans l'évaluation, nous proposons le schéma fait par DE KETELE et Xavier ROEGIER (1993, p. 77) ; est marqué en blanc sur fond noir les opérations subjective

¹ Christian PUREN, Cours en ligne « *Méthodologie de la recherche en didactique des langues-cultures* », Chap.2 : Planifier et organiser sa recherche, p.3

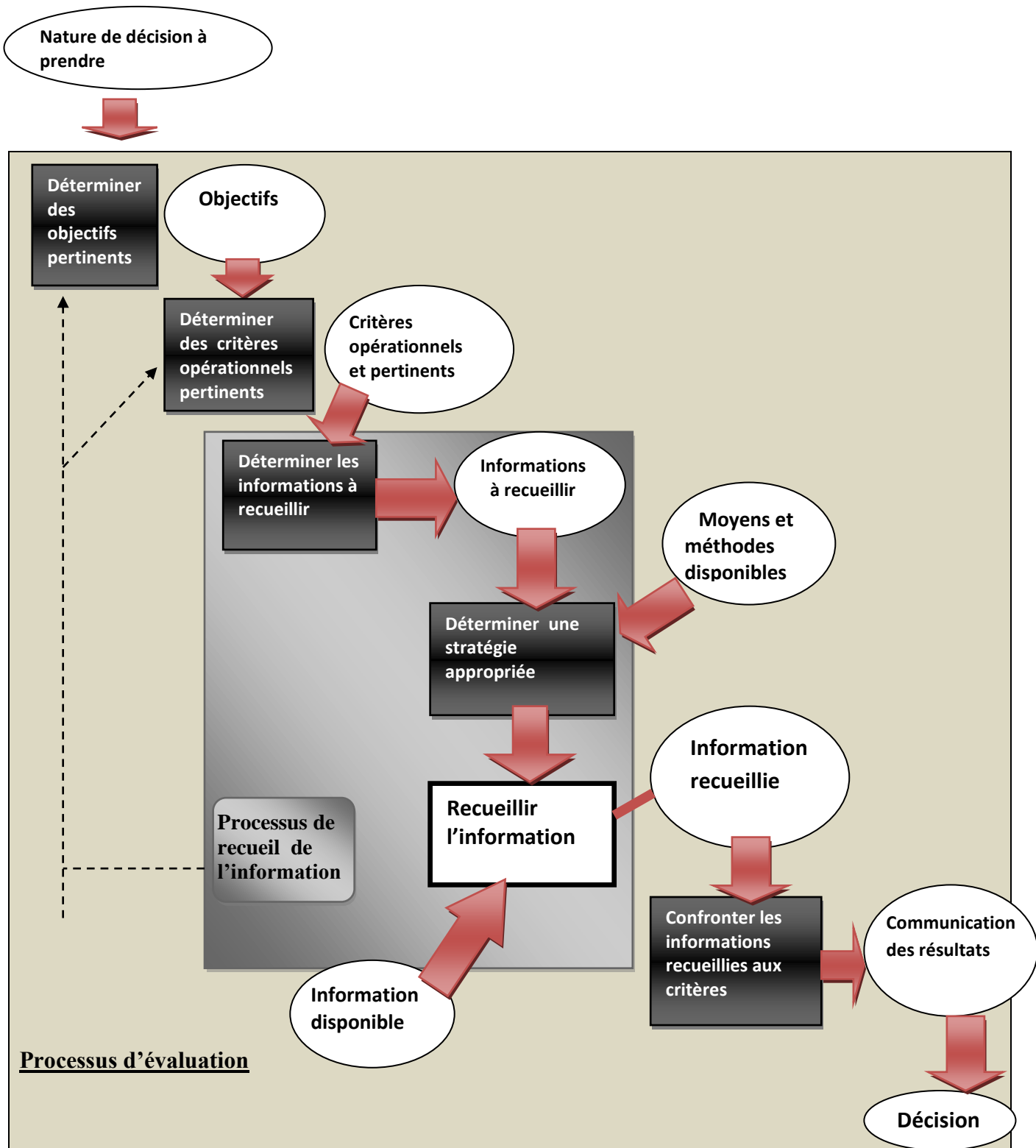


Figure 7 : La subjectivité dans l'évaluation, DE KETELE et ROEGIER (1993, p. 77)

La subjectivité est donc inévitable voire même nécessaire dans toute évaluation, mais il faut tout de même en prendre conscience et l'objectiver de façon à ce qu'une cohérence interne entre le type de décision, les critères, indicateurs, etc. y soit présente.

En d'autres termes, la subjectivité n'est pas dangereuse en soi et il ne faut pas la confondre avec « l'arbitraire » et « le n'importe comment ».

Dans l'objectif d'éviter ces dérives, nous nous intéressons, de plus près, à la notion de « critère d'évaluation ».

En évaluation, il a toujours été question de critères, quelle que soit la méthodologie de référence. Ce qui diffère d'un modèle d'apprentissage à un autre ce sont bien la nature et l'usage de ces critères (critères formels, pragmatiques, linguistiques,...) et ce sont eux qui font qu'une évaluation soit traditionnelle ou moderne.

A noter que tout processus d'évaluation est inconcevable s'il n'y a pas de critères, tant pour l'évaluateur que pour l'évalué :

Pour l'évaluateur, nous venons de le voir, les critères déterminent l'orientation de ses pratiques évaluatives et les objectivent.

Du côté de l'évalué, nous admettons que les critères constituent ce que nous appelons une « feuille de route » et vont orienter sa concentration.

Compte tenu de ces rôles importants en matière d'évaluation, les critères doivent être communiqués aux apprenants / évalués dans l'optique de se les approprier.

L'appropriation des critères par les élèves est susceptible d'éviter, lors du compte-rendu, les commentaires et les protestations d'ordre : « je ne savais pas que je serais pénalisé pour ça ! »

Le choix de critères détermine la prise de décision. En effet, il se pourrait que l'évaluateur ne prenne pas la « bonne » décision parce qu'il n'a pas choisi les « bons » critères. Ces derniers doivent donc, à leur tour, répondre à certains critères outre le

découpage en composantes de la compétence à évaluer (linguistique, pragmatique, culturelle,...) :

- **La pertinence** : elle dépend largement de la compétence visée.
- **L'indépendance** : de sorte que l'échec ou la réussite d'un critère ne doive pas impliquer automatiquement l'échec ou la réussite d'un autre critère ; l'évalué sera donc pénalisé deux fois pour un même critère.
- **Peu nombreux** : d'un côté, en raison de l'infaisabilité de l'évaluation. De l'autre, nous serons amenés à chercher une perfection inatteignable. Ainsi, l'apprenant risque de se perdre dans une relecture fastidieuse.
- **La pondération** : les critères doivent être échelonnés du point de vue qu'ils n'ont pas tous le même niveau d'importance.

4. L'évaluation au supérieur

Pour qu'elle soit opératoire et formative, l'évaluation devrait s'inscrire dans une démarche où l'on vise l'amélioration constante de la qualité de l'enseignement. Le qualifiant de « constante » fait référence à l'importance du long terme.

D'après Daele, A. et Sylvestre, E. (2016 :190), en termes de développement professionnel, le challenge oscille le plus souvent entre les exigences institutionnelles et les besoins réels des enseignants. En ce sens, il est du ressort du conseiller pédagogique que d'avancer le fil de l'évaluation des enseignements ; cette tâche peut être apparentée au travail d'un équilibriste.

En ce qui concerne le contexte de l'université algérienne, nous déplorons l'inexistence du poste du conseiller pédagogique dans l'organigramme administratif dans la mesure où un tel poste remplit un rôle primordial dans tout dispositif d'enseignement mettant en œuvre une communauté professionnelle et une institution tutelle.

En effet, en matière d'évaluation, le conseiller pédagogique est en mesure d'être impliqué à plusieurs niveaux. L'une de ses tâches serait de clarifier ainsi que de définir la finalité de l'évaluation (Pigeonnat et Sylvestre, 2010).

En plus de cette tâche de conceptualisation, le conseiller pédagogique peut être sollicité pour le développement des outils d'évaluation ainsi que pour faire bon usage de ces outils dans l'objectif de mieux gérer les nombreuses évaluations pouvant avoir lieu dans son établissement et d'en assurer par là même le suivi. A. Daele et E. Sylvestre (2016).

En outre, l'un des défis majeurs auxquels le conseiller pédagogique est amené à confronter se rapporte à l'analyse contextualisée des résultats. Ici, l'on voit bien qu'il ne s'agit pas uniquement de restituer les résultats mais il est surtout question de les interpréter sans perdre de vue le contexte et les conditions réelles de l'établissement en question. Une telle analyse peut être qualifiée de bénéfique la mesure où elle est susceptible d'engendrer des réajustements de fond et de forme à propos du dispositif de l'enseignement/apprentissage.

Les chercheurs sont unanimes sur le fait que tout dispositif d'évaluation s'inscrit dans deux orientations principales à savoir, sommative et formative (Bernard 2011 ; Berthiaume et al., 2011).

En ce qui concerne la première orientation, l'objectif de l'évaluateur pourrait se résumer au fait de fournir des informations à l'autorité dans une perspective administrative. Il est donc question d'une évaluation institutionnelle qui permet de donner un aperçu quant au fonctionnement des enseignements. Younès, Rege Colet, et Sylvestre (2012).

Quant à la seconde orientation, si elle est qualifiée de formative c'est parce que l'objectif est de fournir des informations à l'enseignant sur le fonctionnement de ses gestes et pratiques enseignantes dans le but d'améliorer son dispositif pédagogique. (*ibid*). Nous pensons que l'amélioration n'implique pas forcément un changement radical des pratiques dans ce sens où, si celles-ci s'avèrent efficaces sur certains points, il serait judicieux de les maintenir.

Selon Berthiaume et ses collaborateurs (2011), les deux orientations sommative et formative ont un point commun dans la mesure où elles visent toutes les deux une évaluation de l'enseignement et non de l'enseignant lui-même. Pour ces auteurs, il

existe un continuum entre les démarches d'évaluation s'orientant vers le contrôle de la prestation de l'enseignant et celles s'orientant vers le soutien du développement professionnel.

Il serait utile d'attirer l'attention sur le fait que comparée à l'éducation nationale, l'évaluation dans l'enseignement supérieur revêt un caractère plus ou moins complexe en raison de quelques particularités propres à l'université.

En fait, l'une de ces particularités se rattache à l'absence d'inspection à l'université. L'enseignant universitaire est souvent laissé à sa libre « conscience professionnelle » étant son seul arbitre. Il suffit d'être attentif pour se rendre compte de la liberté pédagogique, jugée parfois trop grande (Annoot, Fave-Bonnet, dir. 2004). Par contre, au niveau des différents cycles de l'éducation nationale, l'encadrement est plus prégnant dans la mesure où l'on note l'existence du professeur coordinateur pour chaque matière, le proviseur, les inspecteurs, etc.

En nous inscrivant dans un mouvement de professionnalisation de l'enseignement, nous pensons que celui-ci, étant un service particulier, son évaluation ne doit faire l'impasse sur aucun des usagers. En d'autres termes, étant donné que les étudiants sont perçus comme l'un des utilisateurs de ce service, ils doivent impérativement être impliqués dans toute démarche d'évaluation de l'enseignant. En ce sens, le questionnaire s'avère l'un des outils adéquats car il permet un retour d'informations rapide et qui touche un large public.

La conception d'un dispositif d'évaluation doit principalement tenir compte de quatre critères fondamentaux ; (Berthiaume, al., 2011) souligne qu'il s'agit de :

- « La confidentialité : qui accède aux résultats ?
- La responsabilité : quel est le niveau d'implication de l'enseignant dans le système d'évaluation ? Qui choisit le moment de l'évaluation et les enseignements à évaluer ? Qui diffuse les questionnaires ?
- L'adaptabilité : qui choisit l'outil d'évaluation ?
- La réflexivité : comment les enseignants sont-ils soutenus dans l'analyse de leurs résultats d'évaluation ? »

En fait, la prise en considération de ces critères donne au système d'évaluation une dimension formative dans la mesure où elle permet de recevoir un « *feed-back sur la prestation de manière totalement confidentielle* ».

4.1. La fréquence des évaluations

Selon D. Amaury et E. Sylvestre (2016 :192), dans une démarche d'évaluation institutionnelle, la détermination de la fréquence doit faire objet de concertation et de discussion avec les différents acteurs concernés afin d'en faire un consensus viable sur le long terme.

Pour les auteurs, dans l'objectif d'améliorer la qualité des enseignements assurés, les acteurs à savoir, l'institution, les enseignants et les étudiants peuvent être amenés à systématiser les évaluations ; il s'ensuit donc que « chaque enseignement sera évalué chaque fois qu'il a lieu ». (*ibid*).

Or, il importe d'attirer l'attention sur les dérives pouvant résulter de la systématisation de l'acte évaluatif tant pour l'enseignant que pour les étudiants. Romainville (2013, p.314) cité dans D. Amaury et E. Sylvestre (2016) souligne en effet que « *trop d'évaluation tue l'évaluation* ».

Ainsi, face au nombre élevé d'évaluations, les étudiants « *risquent de consacrer beaucoup de temps à remplir des questionnaires sans forcément percevoir l'impact direct sur les enseignements qu'ils auront évalués. De leur côté, les enseignants vont recevoir énormément de feed-back qu'ils devront interpréter et de prendre en compte pour les années suivantes.* » (*Ibid*)

Compte tenu de cette dérive évaluative, Romainville (*Ibid*) signale l'importance de trouver un équilibre à propos de la fréquence des actes d'évaluation pour :

- Obtenir l'avis des étudiants sur les enseignements qu'ils ont suivis sans les surcharger ;
- Fournir un feed-back aux enseignants tout en mettant à leur disposition des ressources pour les accompagner dans leur réflexion pédagogique ;
- Fournir à l'institution, dans certains cas, les indicateurs dont elle a besoin pour vérifier la qualité des enseignements qu'elle offre.

5. L'évaluation en formation

Selon Gérard Figari et Dominique Remaud (2014, p. 109), qu'il soit intégré aux processus d'apprentissage dans la classe comme dans la séquence de formation, ou qu'il soit appliqué, de façon plus spécifique, au « programme », l'acte évaluatif devrait toujours s'intégrer dans un dispositif donné ; que ce dernier soit établi par l'évaluateur ou imposé.

Cependant, les auteurs soulignent que « *L'application d'une même méthodologie (avec des formulations de consignes identiques) à des situations et des objets différents devrait favoriser la maîtrise d'une approche plus large (avec des types de réponses diversifiés) de l'enquête évaluative.* » *ibid*

Il est indéniable que les pratiques évaluatives changent, de façon considérable, en fonction de la conception que l'on en a d'où les différents courants d'évaluation. Or, les auteurs (*op,cit*, p. 61) signalent que cela ne devrait pas empêcher les spécialistes du domaine d'élaborer un protocole qui soit, à la fois, stable et reproductible dans un même contexte ou dans des situations similaires.

Avant de se lancer dans l'élaboration d'un dispositif d'évaluation, il est important de partir de l'idée que cette dernière ne se réduit pas à un jugement ni encore moins à une appréciation personnelle voire même collective mais qu'elle fonctionne comme un processus fortement impliqué dans des situations d'apprentissage, d'éducation, de formation et de communication.

Dewey (1976, p. 22) cité dans Gérard Figari et Dominique Remaud (2014, p. 61) fut l'un des premiers à définir la notion de l' « enquête évaluative » en ce qu' « transforme une situation indéterminée en situation déterminée ». Il s'agit d'une brève définition qui s'avère toujours d'actualité dans la mesure où l'évaluateur s'inscrit dans la démarche de l'être « en quête » de l'élucidation de « *l'obscurité de son environnement, de sa situation, à un moment précis de son développement* ». Dewey (*op, cit*, p. 23)

En ce sens, Dewey voit en l'évaluation un moyen non négligeable pour penser et agir sur les différents problèmes que l'on rencontre en accomplissant les tâches dans le cadre d'une activité donnée.

Pour Gérard Figari et Dominique Remaud (op, cit), cette manière de voir l'évaluation implique qu'elle participe de l'enquête sociale parce qu'elle fait recours à l'observation des faits éducatifs comme, à titre d'exemple, des performances, des changements de comportements, des acquisitions, etc. dans l'objectif d'émettre une suggestion ou une idée (par exemple, le poids du facteur « méthodes pédagogiques » ou celui de l'enseignant dans les progrès en matière d'acquisitions scolaires). *Ibid*

Ainsi conçue, l'évaluation fait partie de ce que Dewey appelle un « système de significations » ; elle est donc susceptible de devenir une explication, une connaissance voire même une solution.

Quant à l'évaluateur, toujours dans la même perspective, il est de plus en plus amené à se comporter comme un enquêteur dans la mesure où il

« observe et interroge une situation, à priori, complexe, confuse et problématique, au moyen d'outils pertinents et reconnus, pour répondre à l'attente de solution d'un problème de sens posé par les acteurs de cette situation, avec le souci d'établir une forme de vérité, au sens pragmatique, c'est-à-dire en capacité de résoudre des problèmes ou de tirer des règles d'action. » *ibid*

Selon Gérard Figari et Dominique Remaud (2014 : 63), nous pouvons admettre que la réponse à cette question peut, à priori, paraître évidente dans la mesure où l'évaluateur est la personne qui évalue un objet, une situation, etc.

Or, les auteurs pensent que, vu la complexité des faits et les situations éducatifs, cette réponse n'est aussi évidente qu'elle le semble et qu'il serait, par conséquent, tout à fait légitime d'en chercher d'autres qui tiennent justement compte de la complexité ainsi que de l'influence de chaque acteur.

« Dans une situation didactique, dirons-nous que l'évaluateur est l'enseignant ? L'élève ne participe-t-il pas, lui aussi, à l'évaluation de ses connaissances et de ses compétences ? Dans une situation d'inspection, dirons-nous que l'évaluateur est l'inspecteur ? L'enseignant n'est-il pas

amené à exprimer, à son tour, l'appréciation de ses propres résultats ou performances ? Dans une situation d'évaluation de politique, de projet, de dispositif ou de programme, dira-t-on que l'évaluateur est l'expert, le consultant ou l'auditeur ? Les acteurs concernés ne sont-ils pas conviés, eux aussi, à discuter la pertinence d'une méthode ou la validité d'un résultat quand ils ne sont pas, eux-mêmes, membres du groupe de pilotage de l'évaluation ? » (op, cit)

A la lumière de ce questionnement, nous pouvons dégager l'idée que les évaluateurs sont donc les personnes qui contribuent à une évaluation dont commanditaires ou initiateurs, professionnels, sujets soumis à évaluation et, de manière plus générale, tous les acteurs participant à un processus d'évaluation. En effet, le statut et le pouvoir de chacun d'entre eux varie selon l'institution au sein de laquelle l'acte évaluatif se déroule.

5.1. L'évaluation par référentialisation

Nous avons compris, à travers le premier chapitre de ce travail, que la notion de « référence » est déterminante en admettant qu'elle occupe une place primordiale dans le fonctionnement des programmes scolaires et de formation et des dispositifs éducatifs, en général.

Ainsi, convient-il de rappeler qu'il ne s'agit pas ici de nous replonger dans les définitions théoriques de la notion de référentiel. Il est surtout question de voir en quoi les référentiels peuvent-ils être opérationnels dans les pratiques d'évaluation en contexte de la formation des enseignants de FLE, en l'occurrence.

Dans cette perspective, nous nous référons à Pastré (1999) cité par Gérard Figari et Dominique Remaud (2014 :65) pour qui l'engouement pour l'élaboration des référentiels pourrait s'expliquer principalement par « le besoin de se référer à des normes, dans une société marquée par l'anomie (absence d'organisation sociale résultant de la disparition des normes communément acceptées).

En outre, l'intérêt de l'élaboration de référentiel à fin d'évaluation réside dans le fait de répondre à une volonté d'harmoniser le système et de marquer l'expression d'un pouvoir institutionnel ou simplement disciplinaire.

Les référentiels d'évaluation prennent souvent la forme de référentiels de certification comme par exemple, en France ceux de l'AFPA (Association de Formation Professionnelle des Adultes), qui, après avoir défini un emploi-type et une liste de compétences afférentes, énonce des critères d'appréciation et des seuils requis pour la tenue de l'emploi visé. Le document énonce, enfin, des modalités de mise en évaluation. (Ibid)

L'auteur évoque aussi *les référentiels qualité*, comme celui de l'AERES (2009) qui ont pour fonction d'organiser un protocole d'évaluation de l'efficacité du système qualité mis en œuvre par les divers établissements d'enseignement supérieurs, en France. L'accent est donc mis sur la formulation de critères d'évaluation tout en précisant la méthodologie adoptée ainsi que les indices de qualité qui sont observables. (ibid)

En ce qui concerne le contexte algérien, nous rappelons que la CIAQES (Commission Nationale pour l'Implémentation de l'Assurance Qualité dans l'Enseignement Supérieur) s'est donné comme objectif l'élaboration d'un Référentiel National de l'Assurance Qualité.

Etant une société savante rattachée au Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, la CIAQES s'occupe de promouvoir toute action susceptible de contribuer à l'amélioration de l'enseignement supérieur en Algérie.

De plus, elle est chargée d'accompagner les établissements universitaires dans la mise en œuvre de leur démarche qualité. Ainsi, la formation de personnes ressources dans le domaine de la qualité est une activité phare de ses missions.

Nous avons constaté qu'afin de pouvoir accueillir des effectifs proliférant des étudiants ces dernières années, les établissements ainsi que les systèmes supérieurs se sont diversifiés. Cela s'est traduit par le développement d'infrastructures et par la tendance vers les cours à distance.

Face à ces évolutions, l'institution se trouve dans le défi de garantir la qualité en sachant que les méthodes traditionnelles ont montré leurs limites.

Compte tenu de ces paramètres, l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur est désormais une priorité. Cela est d'autant plus vrai que l'enseignement postsecondaire devrait préparer les diplômés. Ces derniers seront dotés non seulement de nouvelles connaissances académiques mais surtout de capacités et de savoir-faire qui leur facilitent l'exercice du métier.

En effet, veiller à garantir l'assurance qualité se conjugue bien au mouvement de la professionnalisation dans la mesure où il s'agit d'élaborer un large socle de connaissances et un large éventail de compétences qui permettent aux diplômés d'accéder à un monde professionnel de plus en plus complexe et interdépendant.

Dans le cours préparé dans le cadre de la 2^{ème} session de la CIAQES, N. BOUZID & Z. BERROUCHE (2012) pensent que

« Tout naturellement, les « consommateurs » de l'enseignement (étudiants, parents et employeurs) exigent une certaine forme de reconnaissance des établissements et des diplômes délivrés. Les mécanismes permettant d'établir une comparabilité internationale sont encore nouveaux et sont pour la plupart non éprouvés. »

Par ailleurs, compte tenu de l'intérêt de plus en plus croissant pour une meilleure employabilité à l'envergure internationale, « *il est d'autant plus urgent d'adopter des mécanismes internationaux d'assurance.* » Ibid

En matière de l'assurance qualité, de nombreux chercheurs en sciences de l'éducation s'accordent à penser qu'il y a certains paramètres qui se retrouvent dans tous les systèmes et les établissements à l'échelle internationale. Nous en mentionnons, entre autres, l'exigence accrue de la pertinence et de la qualité, la diversification des enseignements et la dimension de l'internationalisation. Ibid

Dans cet ordre d'idées, il importe d'attirer l'attention sur le fait que la rapidité du progrès scientifique ainsi que l'élan technologique ont impliqué des transformations considérables dans la société internationale. Il en résulte de cette évolution que les besoins en termes de connaissances et de savoirs se sont accrus. C'est ce qui explique pourquoi les exigences sont de plus en plus grandissantes.

A cet égard, garantir l'assurance qualité émane non seulement d'un souci de démocratiser la société en répondant au principe d'équité en vue de réduire les inégalités en matière d'accès à une formation de qualité, mais également pour s'inscrire dans un mouvement de développement tant économique que social.

BOUZID & Z. BERROUCHE (2012) pensent que cette situation de demande accrue a fait naître une difficulté qui devrait être prise en considération par l'institution tutelle : la massification. En effet, cette dernière, résultant de l'expansion quantitative des étudiants, semble constituer le plus grand défi que les établissements d'enseignement supérieur devraient relever.

En outre, il s'agit d'un défi complexe dans la mesure où la massification des étudiants devrait être, à la fois, soutenue (pour répondre à l'évolution croissante des besoins économiques) et contrôlée (afin de ne pas perdre de vue le facteur de la qualité de la formation dispensée).

Par ailleurs, il semble utile de rappeler que l'évolution des besoins économiques liés à la formation a été stimulée par l'effervescence des nouvelles technologies. Les auteurs pensent que cela pourrait expliquer l'émergence de la notion de « l'économie du savoir » qui exigent de plus en plus des qualifications élevées.

En ce qui concerne le contexte algérien, nous constatons que le phénomène de la « massification » touche les universités plus que les Ecoles Normales Supérieures. En effet, seuls les bacheliers ayant une bonne moyenne sont éligibles à suivre une formation au sein des ENS. Ce critère de sélection s'explique par le fait que les diplômés des ENS seront recrutés directement au terme de la formation.

En outre, la massification des étudiants provoque un autre problème d'ordre qui dépasse: l'encadrement.

6. L'apprenance Philippe Carré

Selon Philippe Carré, partout dans le monde, l'« apprendre » peut être reconnu actuellement comme un moteur déterminant de toute forme de développement. L'auteur va jusqu'à souligner que :

« Les individus lui doivent leur compétence et par conséquent, leur «employabilité » dans un marché de l'emploi au fonctionnement toujours aussi aléatoire. Les équipes de travail et les entreprises y détectent l'avantage concurrentiel majeur dans la nouvelle économie de l'immatériel. Les sociétés y décèlent l'atout déterminant dans la lutte pour le développement collectif et le maintien du lien social dans un monde de plus en plus virtuel. Au centre de ce nouveau panorama, la figure-clé du *sujet social apprenant* illustre le changement de posture qui est désormais indiqué à l'individu par l'ensemble des forces sociales.»

Ainsi, semble-t-il que le terme d'apprenance est susceptible de correspondre à l'attitude d'investissement dans le savoir. L'auteur pense que ce propos est d'autant plus pertinent que nous tendons progressivement vers une « société cognitive » dans la mesure où les investissements immatériels occupent une place de plus en plus grandissante.

En effet, les spécialistes en sciences de l'éducation sont unanimes à dire que la formation constitue bien un champ qui se rattache à ces investissements immatériels en ce qu'elle fait appel à des compétences d'ordre intellectuel.

Ceci étant, il est indispensable de circonscrire l'apprenance dans l'objectif de la situer dans le champ de la formation des adultes. Pour ce faire, nous aborderons, dans un premier temps, la notion de la « société cognitive ». Ensuite, nous essayerons de définir le concept d'apprenance qui est devenu sous-jacent à tout dispositif de formation.

6.1. La société cognitive et la subjectivation de l'apprendre

Philippe Carré nous fait savoir, dans son rapport intitulé « Enseigner et apprendre – Vers la société cognitive », que la Commission Européenne s'intéresse de plus en plus à l'articulation nouvelle des moyens qui sont mis à disposition afin d'apprendre ainsi qu'à la nouvelle posture attendue désormais des sujets sociaux. Ce propos est exprimé de façon claire et explicite :

« Il est clair désormais que les nouvelles potentialités offertes aux individus demandent à chacun un effort d'adaptation, en particulier pour construire soi-même sa propre qualification, en recomposant des savoirs

élémentaires acquis ici ou là. La société du futur sera donc une société cognitive »¹

En sachant que ce rapport a été émis en 1995, nous réalisons qu'il s'est avéré en parfaite adéquation avec le monde d'aujourd'hui. En effet, l'enjeu majeur d'une société cognitive est le fait que ce sont :

« Les capacités d'apprendre et la maîtrise des savoirs fondamentaux qui situeront de plus en plus les individus les uns par rapport aux autres dans les rapports sociaux. La position de chacun dans l'espace du savoir et de la compétence sera donc décisive. Cette position relative, que l'on peut qualifier de « rapport cognitif » structurera de plus en plus fortement nos sociétés. »²

En ce sens, les chercheurs en sciences de l'éducation s'accordent à dire que la société cognitive, appelée aussi société de l'immatériel, constitue une sorte de prolongement voire même une extension de la société « pédagogique » ou « éducative » des années 70.

A ce titre, la société cognitive suppose une modification de fond du « rapport cognitif » qu'entretiennent les sujets sociaux dans les situations professionnelles, culturelles et, de façon générale, dans la vie quotidienne.

Ce qui nous intéresse dans cette modification du « rapport cognitif » notamment dans les situations du travail, c'est bien le rapport au savoir qui, d'après J. Beillerot (1998), se voit être renversé :

« La grande affaire est devenue celle de la transformation du rapport au savoir des sujets auteurs, individuels et collectifs (...) Jusqu'alors, les individus étaient mis en situation passive, qui impliquait une grande part de conditionnement. Aujourd'hui s'annonce une société cognitive, une culture de l'apprendre, c'est-à-dire une anthropologie de l'apprentissage, où celui-ci s'effectue dans des contextes qui nécessitent l'activité mentale du sujet, en particulier une saisie, une conscience intelligente de lui-même dans sa singulière situation. A la dimension métacognitive où l'apprenant est invité à se penser en train d'apprendre, où l'analyse et la réflexion vont de pair, s'ajoute un processus de subjectivation qui assure son développement et en particulier une conscience émotionnelle accrue ».

¹ Rapport de la Commission Européenne, 1995. Cité par Philippe Carré in ?

² Ibid

Aussi, est-il clair que la société cognitive prend en considération l'aspect relationnel et émotionnel. Par ailleurs, l'une des finalités majeures de cette société est justement de réduire l'écart entre les groupes, que ce soit dans les situations professionnelles ou celles de la vie quotidienne, ainsi qu'entre les membres au sein d'un même groupe.

Comme nous le savons, l'éducation et la pédagogie sont reconnues comme des piliers des sociétés contemporaines. Or, de nos jours, elles tendent peu à peu à être remplacées par l'apprentissage. En effet, les termes gravitant autour de la cognition et l'autoformation sont révélateurs de ce changement de paradigme.

Pour Philippe Carré, ces termes ne témoignent pas uniquement d'un changement de paradigme mais traduisent par là même ce qu'il appelle la « subjectivation » de la formation

7. L'autonomie

Nous pouvons considérer que, dans la conception et la mise en œuvre des situations d'enseignement-apprentissage en classe, l'enseignant dispose d'une marge d'autonomie. Or, cette dernière est restreinte dans la mesure où la détermination des savoirs disciplinaires revient à l'institution. En effet, les évaluations nationales de fin des cycles primaire, moyen ainsi que le BAC font l'objet d'une prescription du système scolaire ; leur conception échappe le plus souvent aux enseignants en exercice effectif.

Par ailleurs, il importe d'attirer l'attention sur le fait que, selon Freidson (1994), la relation qu'entretiennent les enseignants avec les cadres supérieurs dont les inspecteurs et les conseillers pédagogiques se caractérise par un caractère d'ambivalence.

Selon Maguy POTHIER (2003 :83), en ce qui concerne la réflexion actuelle sur l'autonomie, nous pouvons percevoir de manière assez directe les influences de la psychologie humaniste telle qu'initiée par Carl Rogers. En effet, ce dernier valorise l'apprentissage plutôt que l'enseignement ; il en découle que l'autodétermination occupe une place prioritaire face à l'imposition externe. Ces deux dichotomies se

conjuguent parfaitement avec la formule « apprendre à apprendre » qui s'oppose à « apprendre des contenus ».

Cette formule consistant à apprendre à apprendre était présente chez bien d'autres pédagogues et philosophes de l'éducation, comme Montaigne, Rousseau ou Pestalozzi qui ont mis en valeur et préconisé, sous d'autres appellations, des formes d'autonomie.

Il s'agit en fait d'une formule qui s'est lexicalisée dans le jargon didactique ; elle constitue une entrée à part entière dans le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde (dir. J.-P. Cuq) (2003: 21) définie comme suivant :

« Apprendre à apprendre c'est s'engager dans un apprentissage dont l'objectif est d'acquérir les savoirs et les savoir-faire constitutifs de la capacité d'apprendre, c'est-à-dire la capacité de préparer et de prendre des décisions concernant la définition, les contenus, l'évaluation et la gestion d'un programme d'apprentissage. De manière plus spécifique, un tel apprentissage a un triple objectif : développer sa culture langagière ... sa culture d'apprentissage ... et sa culture méthodologique. »

Dans son *Lexique de l'éducation*, La Borderie (1998 : 14) propose pour l'entrée « autonomie » la définition suivante : « *objectif éducatif qui consiste à rendre progressivement les élèves capables de gérer, de manière responsable, leurs activités d'apprentissage* ».

A travers cette définition, nous pouvons dégager l'idée que l'autonomie implique de s'inscrire dans un processus plus ou moins long. En outre, la gestion de ses propres apprentissages ne conduit pas obligatoirement à une négation de l'enseignement.

Ceci étant, il importe de signaler qu'il y a des chercheurs en sciences de l'éducation qui voient l'autonomie autrement. La divergence entre leur manière de percevoir l'autonomie et la définition qu'on vient de citer réside dans l'élimination de l'enseignement. Nous en citons Holec (1995 : 40) qui qualifie d'autonome « *l'apprenant qui acquies les savoirs et savoir-faire d'apprentissage nécessaires et*

suffisants pour apprendre sans enseignement, c'est-à-dire sans exigence d'une prise en charge de l'apprentissage par un expert extérieur ».

En ce qui nous concerne, nous retenons la première définition qui trouve son ancrage dans la psychologie humaniste parce que nous la trouvons plus atteignable dans la mesure où elle se rapproche beaucoup de la réalité des situations d'apprentissage. Cette manière de voir est d'autant plus légitime que pour Daniel COSTE et Christian Puren (1999), l'autonomie n'est surtout pas à confondre avec « autarcie ».

Le Larousse définit cette notion comme suivant « *l'état d'un pays qui tend à se suffire à lui-même* ». Nous en déduisons que l'autarcie peut être utilisée de manière synonymique à « autosuffisance ».

Selon les deux auteurs, l'autarcie, en didactique des langues-cultures, n'est ni souhaitable ni possible.

A la lumière de ces éclaircissements, nous tenons à signaler que, contrairement à la représentation qui en est souvent faite, l'autonomisation n'implique pas d'abandonner le sujet apprenant, qu'il soit jeune ou adulte, ni d'apprendre à sa place. Bien au contraire, elle consiste à créer les conditions favorables à l'apprentissage tout en veillant à impliquer l'apprenant, de façon effective, dans sa construction des savoirs et savoir-faire.

Il est à noter que le processus d'autonomisation fait apparaître un ensemble de facteurs pouvant être appliqués à un public jeune comme un public d'adultes sauf que pour le second, il est plutôt question d'autoformation que d'auto-apprentissage.

7.1. L'autoformation

En fait, la centration sur l'apprenant s'est traduite dans le domaine de la formation des adultes par la mise en œuvre des dispositifs de formation ouverts se conjuguant bien à la logique de l'apprentissage.

L'une des différences majeures entre un public jeune et un public adulte est que les besoins ainsi que les responsabilités socioprofessionnelles ne sont pas les mêmes.

Compte tenu de cette réalité, l'un des enjeux de la formation est d'offrir un dispositif qui s'éloigne de la rigidité.

On admet que, de façon générale, un dispositif de formation collectif est souvent rigide en ce qu'il ne permet pas de tenir compte des facteurs externes, notamment les multiples contraintes des adultes.

Selon Maguy POTHIER (2003), si la majorité des établissements de formation tendent dernièrement vers les dispositifs de formation individualisés c'est parce qu'ils deviennent de plus en plus conscients des besoins, attentes et spécificités du public hétérogène. Certes, cette hétérogénéité est aussi présente chez un public de jeunes apprenants mais elle ne relève pas du même degré que pour un public adulte en sachant qu'on peut trouver des personnes qui ont d'autres expériences voire même d'autres carrières.

Selon Philippe Carré, beaucoup de personnes sentent qu'ils perdent leur temps s'ils sont rapides tandis que d'autres se sentent en retard et éprouvent le besoin de prolonger le parcours de formation s'ils sont lents. L'individualisation de la formation devient alors l'une des solutions pouvant réduire l'impact du décalage entre les rythmes d'apprentissage et les éventuelles expériences antérieures chez les personnes en formation.

Comme nous l'avons signalé à propos de l'auto-apprentissage qui n'exclut pas exclusivement toute forme d'enseignement, il en va de même pour l'autoformation. En effet, s'inscrire dans une logique d'autoformation n'efface pas le rôle du formateur.

Dans l'objectif de justifier ces propos, nous nous référons à Philippe Carré qui propose une distinction de fond entre autodidaxie, autoformation et ce qu'il appelle la solo-formation.

7.1.1. *Autoformation vs solo-formation vs autodidaxie*

A l'idée d'autoformation, beaucoup de personnes ont à l'esprit l'impression selon laquelle la personne est laissée seule. Françoise Demaizière souligne que parler d'autoformation est susceptible de donner lieu à de nombreuses connotations souvent péjoratives. Celles-ci s'expliquent par le fait que l'apprenant se voit être « abandonné »

n'ayant pas à sa disposition le formateur qui répond à toutes ses interrogations et l'aide à résoudre ses problèmes en cas de blocage.

Selon l'auteure, il serait pertinent de se poser un tas de questions en se positionnant dans un autre angle de vue par rapport aux situations où le formateur n'est pas en face : l'apprenant est-il plutôt « à l'aise », loin du regard évaluateur du formateur et des autres pairs, pouvant aller à son rythme en ne s'attardant pas trop sur ce qui ne retient pas son attention ?

Pour elle, ce questionnement est d'autant plus légitime qu'on admet que, dans un groupe, se trouvant en difficulté, les membres ne peuvent pas toujours poser une question ni, encore moins, bénéficier d'une aide individualisée de la part du formateur

Ceci étant, nous pensons que l'idéal serait de trouver un équilibre entre le volet présentiel et le volet permettant de travailler à distance.

« Bien avant d'être transformée en «compétence» d'utilité économique et passeport pour l'emploi, l'idée d'autonomie a d'abord été la source d'une réflexion existentielle fondamentale sur la manière d'être au monde et de se diriger dans la vie. La Grèce antique qui lui a donné son nom, est la première à l'avoir pensée en relation avec le gouvernement de l'homme et de la cité. Elle la définit comme une forme supérieure de direction de soi par soi qui n'est effective que si elle s'accompagne du pouvoir, reçu ou acquis, de déterminer par le jugement ses propres finalités et ses propres règles: que cette forme soit celle d'un idéal philosophique ou moral, d'un droit politique, d'une capacité juridique ou d'une condition physique. » B. Albero et N. Poteaux (2014, p.192)

Conclusion

A travers ce chapitre, nous avons réalisé que les situations professionnelles du domaine de l'enseignement et de la formation ne peuvent pas être pensées baliser le cadre relationnel de l'enseignant que ce soit avec l'enseigné, ses collègues, ses supérieurs ou tout partenaire qu'il sera amené à rencontrer. Ainsi, pour une meilleure insertion professionnelle et un rendement pédagogique satisfaisant, ce cadre devrait constituer un environnement social où les besoins psychologiques (autodétermination, motivation, confiance en soi, etc.) sont comblés.

En réalité, parler de l'éthique professionnelle peut prendre différentes orientations selon qu'elle s'inscrit en formation initiale ou continue. Pour illustrer ce propos, nous citons D. Moreau (a 2007) qui souligne qu' « *il est en effet demandé aux jeunes enseignants de donner une dimension éthique à leur engagement professionnel, et aux plus anciens d'être aptes à entreprendre une réflexion morale accompagnant de manière critique l'exercice de leur métier* ».

Par ailleurs, nous avons compris que la déontologie constitue un cadre de référence à l'acte évaluatif et qu'une grande partie de la compétence professionnelle de l'enseignant réside dans sa capacité à évaluer « correctement » en dépit de toutes les contraintes que nous avons abordées.

**Chapitre 04 : Penser et situer la didactique de
l'information-documentation dans l'ingénierie
de professionnalisation des enseignants du
FLE : quelle place pour les TICE**

Introduction

Dans ce chapitre, nous essayerons de déterminer la place qu'occupent les TIC dans un dispositif de formation professionnalisante. Pour ce faire, nous commençons par explorer le champ de la didactique de l'information-documentation. Nous nous intéresserons ensuite aux modèles d'apprentissage susceptibles d'être en adéquation avec l'utilisation du multimédia ainsi qu'au principe d'isomorphisme et son utilité dans les dispositifs de formation. Nous tenterons également d'aborder le lien entre l'utilisation des TICE et le développement d'une attitude réflexive.

1. L'émergence de la didactique de l'information-documentation

Tout d'abord, il est important de souligner que la naissance de la didactique de l'information-documentation tient à une question à caractère controversé selon laquelle l'information-documentation devrait-elle constituer un objet d'enseignement ?

En fait, cette question laisse entrevoir les enjeux à dimensions éducatives qu'elle sous-tend ; ceux-ci ne peuvent se réduire à l'opposition entre les principaux acteurs en question à savoir les professionnels, les chercheurs et les décideurs qui représentent l'Institution. Bien au contraire, selon Pascal Duplessis¹, ces enjeux s'élargissent en se prolongeant à des débats dichotomiques à partir de polarités comme transversalité / spécificité, pédagogie / gestion, enseignement / méthodologie ou encore entre savoirs et capacités.

Par ailleurs, il est essentiel de souligner que, d'après Pascal Duplessis (*ibidem*), les compétences dites info-documentaires exigent pour leur mise en œuvre des connaissances de type procédural en sachant que, dans son ouvrage sur l'enseignement stratégique, Jacques Tardif (1997 :47) fait la distinction entre trois types de connaissances puisées dans le domaine de la psychologie cognitive dans l'objectif de montrer comment peut-on apprendre autrement qu'au biais de la théorie. Ainsi, il y a des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles.

¹ Duplessis Pascal. La didactique de l'information-documentation : émergence et perspectives d'une matière disciplinaire. *Les Trois couronnes*, nov. 2010.
<http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/didactique-information/la-didactique-de-l-information-documentation>

En effet, les connaissances déclaratives se distinguent de celles procédurales en ce qu'elles font référence à des faits théoriques (lois, règles, canons,...). Dans le souci de les opérationnaliser et de les traduire en action, elles doivent se transformer en connaissances procédurales.

En outre, en ce qui concerne les compétences info-documentaires, il s'agit de mobiliser des ressources relevant des connaissances non seulement procédurales mais aussi transversales. Plus encore, cet aspect de transversalité fait que ces compétences ne sauraient constituer l'objet d'une discipline particulière. De son côté, Pascal Duplessis¹ stipule que c'est dans ce sens que se justifie l'idée selon laquelle il serait plus judicieux, épistémologiquement parlant, que la formation méthodologique soit assurée par d'autres disciplines.

Notons que les tenants de ce positionnement épistémologique arguent du fait que pour classer les compétences info-documentaires comme étant spécifiques et non transversales, il faudrait montrer qu'il y a des savoirs info-documentaires dits de type conceptuel et donc, par voie de conséquence, spécifique légitimant ainsi la possibilité d'un enseignement à part entière.

Après ce bref détour à travers lequel nous avons compris l'origine de la naissance de la didactique de l'information-documentation, nous allons essayer de cerner au juste à quoi s'intéresse-t-elle, pour quel objectif et dans quel cadre.

Pour ce faire, nous allons aborder les deux notions clés : la didactique et l'information-documentation. Pour ce qui est de la première, il n'est pas question ici de reprendre les définitions théoriques ; en fait, il s'agit de questionner ainsi que d'explicitier les dimensions se rapportant à la notion de « didactique ».

En effet, il est utile de rappeler que la didactique est enseignée à l'université à compter des années 70. Or, faut-il le souligner, aux yeux de Pascal Duplessis², c'est à travers les disciplines scientifiques notamment les mathématiques que la didactique a

¹Duplessis Pascal. 2010, La didactique de l'information-documentation : émergence et perspectives d'une matière disciplinaire. *Les Trois couronnes*, nov.

<http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/didactique-information/la-didactique-de-l-information-documentation>

² *Ibidem*

connu son essor au cours des années 80 au biais des concepts principaux comme le contrat et la transposition didactiques ; issue d'abord des sciences et n'ayant de sens qu'à travers elles, ajoute-t-il. Quant à lui, Michel Develay¹ va dans le même sens quand il stipule que la didactique est considérée comme étant une science de la connaissance occupant le statut d'une discipline-outil. Ce point de vue tient son explication au fait que la didactique tout en se rattachant au champ des sciences de l'éducation, elle leur offre une problématique centrée de façon principale sur le rapport au Savoir.

A ce propos, il semble utile de faire appel à J-P. Astolfi² pour qui la didactique s'intéresse aux processus d'élaboration relevant du domaine de l'épistémologie, de transmission relevant de l'ingénierie pédagogique et celui d'appropriation ; ce dernier se rapporte à la psychologie cognitive. Elle est donc constituée par « *l'ensemble des procédés, méthodes et techniques qui ont pour but l'enseignement de connaissances déterminées* »³

A travers ces propos et en nous référant à Alain Pagès⁴, nous pouvons en venir à l'idée que c'est cette démarche d'analyse susceptible d'apporter des éléments de réponse aux questionnements qui justifie le statut d'outil que prend la didactique quand elle n'est pas considérée comme une activité d'enseignement.

Par ailleurs, de par son essence, la didactique se veut une science multi-référentielle en ce qu'elle emprunte beaucoup de concepts issus de disciplines extérieures à son champ. C'est dans ce sens que Alain Pagès⁵ assimile la didactique à un carrefour intellectuel où aboutissent des savoirs variés. Il est à noter que ces savoirs, précise-t-il, peuvent être de type généraliste s'il s'agit des sciences de l'éducation ou des sciences cognitives ou encore de type disciplinaire s'il est question, en l'occurrence, du Français, des sciences de la langue et les sciences du texte.

¹ Develay Michel. 1992, *De l'apprentissage à l'enseignement : pour une épistémologie scolaire*. ESF

² Astolfi Jean-Pierre. 1990, « Les concepts de la didactique des sciences, des outils pour lire et construire les situations d'apprentissage ». *Recherche et formation* n°7

³ Meirieu Philippe. 2005

⁴ Pages Alain. « Perspectives actuelles en didactique du français langue maternelle ». *L'Ecole des Lettres*, n° spécial 9, mars 1993

⁵ *Ibidem*

En effet, Pascal Duplessis rejoint ce point de vue et va jusqu'à dire que : «L'idée d'un ancrage exclusif à la discipline, au motif que tout concept œuvrant à l'intérieur d'un domaine particulier ne peut être opératoire qu'à l'intérieur de ce domaine, se heurte à la question de l'émergence possible d'une didactique générale. »¹

2. Quel intérêt pour la didactique de l'information-documentation

En réalité, ce qui justifie la place accordée à l'information-documentation dans une thèse de doctorat en didactique c'est le fait que nous assistons à l'heure actuelle à une ère dominée par l'industrialisation des médias, de l'information et de la communication. En outre, l'inscription de plus en plus grandissante de toute activité sociale, professionnelle voire personnelle dans les réseaux sociaux agit de façon considérable sur la traçabilité de ses conduites.

Par ailleurs, force nous est de constater qu'aujourd'hui, une tendance vers la virtualisation des bibliothèques commence à se dessiner en admettant que l'espace universitaire, que ce soit dans son volet documentaire ou celui dédié aux enseignements-apprentissages, n'est pas resté indifférent au phénomène de l'inflation de l'information qui, entre autres, se trouve à l'origine de la diversité des supports servant à sauvegarder la documentation et à la mettre à la disposition des usagers qu'ils soient étudiants, enseignants, chercheurs, etc. ; la panoplie des ressources multimédia dont les cédéroms, les didacticiels, les plateformes électroniques, etc. en témoignent.

Ceci étant, il semble judicieux d'attirer l'attention sur le fait que, compte tenu de son importance dans le processus d'autonomisation des étudiants futurs-enseignants, il serait préférable voire indispensable que l'information-documentation soit intégrée dans l'unité fondamentale consacrée à la méthodologie de recherche et aux techniques du travail universitaire.

¹ Duplessis Pascal. La didactique de l'information-documentation : émergence et perspectives d'une matière disciplinaire. *Les Trois couronnes*, nov. 2010.

<http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/didactique-information/la-didactique-de-l-information-documentation>

De fait, ce point de vue tient son explication à l'idée que « chercher de l'information » à bon escient, quel que soit le domaine en question, est un véritable travail de recherche qui présuppose la mobilisation et la mise en œuvre de plusieurs connaissances d'ordre procédural se traduisant par des savoir-faire ; nous en citons, à titre non exhaustif, savoir gérer le temps dévolu et faire le tri en sélectionnant les informations qui répondent le mieux à l'objectif visé préalablement à la recherche.

En ce sens, faire le tri des informations laisse entendre que l'acteur est capable de distinguer ce qui est essentiel de ce qui est accessoire ; il est également capable de choisir à bon escient le support multimédia qui convienne le mieux en termes de quantité, rapidité d'exécution et surtout en termes de fiabilité. Il s'agit alors d'une compétence dite transversale en ce qu'elle renvoie au fait que la maîtrise de l'information relève du cadre de l'interdisciplinaire en admettant qu'elle se voit rattachée, de façon progressive, à l'ensemble des disciplines instituées.

En outre, si nous parlons ici de fiabilité c'est parce que nous nous référons aux travaux de Bégouin Annette¹ selon qui il faudrait être sélectif et vigilant avant de « consommer » de l'information car la course interminable vers l'innovation et l'idéologie techniciste qui en découle nous oblige à tenir compte de l'opacité des médias. Ainsi, nous comprenons mieux la nécessité de doter les acteurs d'outils conceptuels susceptibles de leur permettre de prendre du recul dans l'objectif de mieux envisager les mécanismes qui entrent en jeu.

Tout porte donc à croire qu'il faudrait prendre en considération, de façon sérieuse, une éducation raisonnée à l'information ; cela se conjugue avec la nécessité de développer ce qu'on appelle la culture informationnelle.

D'après Pascal Duplessis², à propos des enjeux d'ordre éducatif liés à l'information, il demeure essentiel d'attirer l'attention sur le fait qu'ils ont un impact

¹ Bégouin Annette. *Culture informationnelle et curriculum documentaire. Contrat d'établissement 2006-2010*. Université Charles-de-Gaulle, Lille III, 2006

² Duplessis Pascal. La didactique de l'information-documentation : émergence et perspectives d'une matière disciplinaire. *Les Trois couronnes*, nov. 2010.
<http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/didactique-information/la-didactique-de-l-information-documentation> consulté le 27/11/2018 à 11h:14

non négligeable sur les enjeux laïques et politiques, les enjeux se rapportant à l'intégration sociale et professionnelle ainsi que les enjeux humanistes, scientifiques et économiques.

En faisant référence à Pascal Duplessis¹, nous pouvons dire que l'intérêt pour une didactique de l'information-documentation tient à la nécessité d'instaurer chez les apprenants et les enseignants une véritable culture dite informationnelle. Cette dernière devrait être fondée sur la connaissance et l'intelligibilité des phénomènes informationnels qui sont propres à la société des industries médiatiques. A ce titre, les objets d'étude de cette didactique sont l'information, le document et le média.

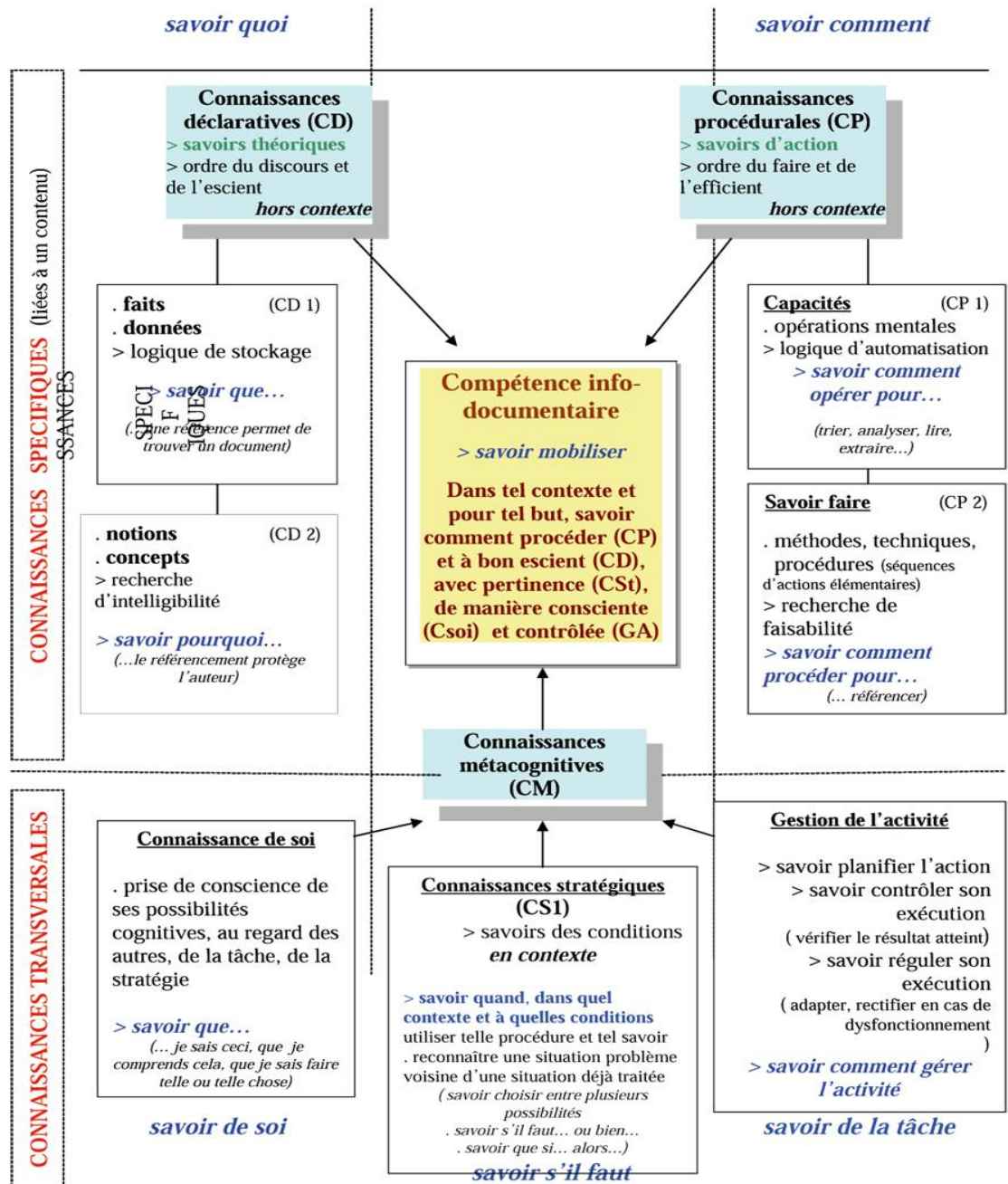
L'on comprend que la didactique de l'information-documentation se présente, d'un côté, comme étant une science émergente revendiquant peu à peu une spécificité disciplinaire ; de l'autre côté, elle peut être considérée comme un vecteur scientifique essentiel au processus de la professionnalisation des enseignants.

Ceci étant, il est important de signaler que même si l'expression « didactique de l'information-documentation » est reconnue à l'heure actuelle, il n'en demeure pas moins qu'elle n'a pas encore d'assises scientifiques suffisamment établies. Il est à noter qu'aucun laboratoire ne se revendique lisiblement comme appartenant à ce domaine de recherche. Si nous avançons ces propos, ce n'est pas pour dénigrer ce champ d'étude qu'est la didactique de l'information-documentation mais, bien au contraire, c'est pour mettre l'accent sur son caractère émergent.

Il convient de reprendre le schéma proposé par P. Duplessis (2007) pour mieux comprendre ce en quoi consiste la compétence info-documentaire :

¹ *Ibidem*

Qu'est-ce qu'une compétence info-documentaire ?



P. Duplessis. IUFM des Pays de la Loire, 2007

Figure 8 : Qu'est-ce qu'une compétence info-documentaire ?

3. La place des NTIC à l'université algérienne : état des lieux

Malgré les bonnes volontés institutionnelles de promouvoir les nouvelles technologies de l'information et de la communication, il n'en demeure pas moins que l'introduction de ces dernières dans le domaine de l'enseignement supérieur en Algérie ne semble pas répondre aux attentes.

En effet, les établissements universitaires algériens se sont donné comme ambition de rattraper le retard dans le domaine des NTIC.

Toujours est-il important de signaler que les démarches d'appropriation de l'outil informatique dans le domaine de l'enseignement sont lentes et loin d'être satisfaisantes si nous les comparons à d'autres universités à l'envergure internationale. Pour beaucoup de chercheurs dont Karima Ait-Dahmane de l'université d'Alger 2, ces démarches sont jugées lentes pour être efficaces d'autant plus qu'il y a confusion entre l'intégration effective des technologies de l'information et de la communication et la simple opération d'informatisation.

Cela revient à dire que se contenter de doter une université d'une salle d'informatique avec quelques ordinateurs pourrait donner lieu à de fausses convictions chez les responsables les amenant ainsi à croire que le défi de « l'ère du numérique » a été relevé avec succès.

Ceci étant, il est à noter qu'il y a tout de même des voix qui se sont élevées lors de plusieurs manifestations scientifiques dont les colloques et les séminaires ayant été organisés autour des nouvelles technologies de l'information et de la communication pour affirmer que ces dernières ont bouleversé, de façon positive, les écoles et les établissements d'enseignement / apprentissage notamment en ce qui concerne le domaine des langues étrangères, le FLE en l'occurrence. En effet, lors des rencontres suscitées, les intervenants ne cessent de prôner l'impact positif de l'introduction d'internet dans les espaces dédiés à l'enseignement / apprentissage des langues étrangères sous prétexte que le recours des étudiants à internet dans les travaux de recherche ne peut qu'être bénéfique sur le rendement pédagogique partant de l'idée qu'il facilite l'accès à l'information tout en approfondissant la culture générale.

Nous pensons que de telles affirmations constituent des assertions qui relèvent d'une posture « techno-optimiste ». En effet, comme son appellation l'indique, le techno-optimisme désigne la confiance préétablie que l'on a en la technologie. Ainsi, les techno-optimistes reposent leurs fondements sur un sophisme qui fait l'impasse sur la radicale nouveauté de l'accélération en cours.

A l'instar des pays du Maghreb, l'Algérie se montre tentée par le mouvement d'implantation des technologies de l'information et de la communication dans le domaine de l'enseignement supérieur.

Or, nous pensons que la simple volonté pourrait ne pas suffire pour relever le défi du numérique. En fait, afin que cette volonté soit profitable et débouche sur des décisions déterminantes, il s'avère utile voire indispensable d'interroger et de repenser, si besoin est, la place accordée aux technologies de l'information et de la communication dans la politique éducative algérienne.

A ce propos, nous nous référons à (a, 2015) ? qui a attiré l'attention sur un point qui nous semble important dans son article. En effet, l'auteur évoque la nécessité de faire la distinction entre l'utilisation officieuse et officielle des TIC dans les pratiques d'enseignement / apprentissage.

A ce sujet, en ce qui concerne le contexte algérien, à la lecture des programmes éducatifs, nous réalisons qu'ils prévoient une place pour l'outil informatique. Cette place se traduit à travers la matière d'informatique au niveau du cycle moyen ainsi qu'au lycée. Nous la constatons également dans les manuels des langues, le FLE en l'occurrence. En effet, en ces derniers temps, les concepteurs des manuels scolaires prévoient des supports qui se rattachent au domaine de l'audiovisuel. Ces derniers sont destinés à être visionnés et auditionnés via des supports multimédia comme le data-show et le magnétophone.

Or, notre modeste expérience dans le domaine de l'enseignement au cycle moyen nous a permis de constater que cette initiative de prévoir une place à l'usage des TIC dans les manuels ne change pas, de façon véritable, les pratiques d'enseignement / apprentissage. En fait, face au manque, si ce n'est l'absence dans

certains établissements, des moyens technologiques audiovisuels, les enseignants se retrouvent souvent dans l'obligation de lire le support.

Cela nous fait donc comprendre qu'afin que cette initiative soit une démarche fructueuse, il serait indispensable de tenir compte des équipements disponibles dans les établissements d'enseignement.

En outre, étant donné que le manuel est un outil destiné aussi bien à l'enseignant qu'à l'apprenant, il ne serait pas superflu de dire que l'élève devrait disposer des outils multimédia dans le but d'une meilleure exploitation du manuel en dehors de l'école.

En ce qui concerne la place des TIC dans les pratiques d'enseignement du FLE au sein des établissements du cycle universitaire, il est à noter que le rapport de la langue avec l'informatique date des années cinquante. En effet, J. Béziat (a, 2010) signale que :

« Les premiers travaux de mise au service des langues de l'informatique sont contemporains de l'émergence de l'informatique elle-même. Le TAL (Traitement Informatique des Langues) qui a mobilisé dès les années cinquante des informaticiens et des linguistes pour le développement de programmes de traduction automatique, en est un exemple. »

A cet effet, plusieurs projets politiques ont été envisagés pour être mis en place depuis 2002. Parmi ces projets, nous citons celui évoqué par la Direction Réseaux et Systèmes d'Information et de Communication du MESRS à savoir, la mise en place d'une infrastructure technologique qui réponde aux besoins de la communication et de l'information scientifique et de recherche

Le second projet avait pour ambition de doter les établissements universitaires des outils technologiques nécessaires et indispensables aux pratiques de télé-enseignement tels que la visioconférence, le data-show, etc. Enfin, nous citons le projet qui consistait à fonder la bibliothèque virtuelle de sciences humaines et sociales.

Ces projets que nous venons de mentionner semblent, a priori, ambitieux voire prometteurs. Cependant, leur mise en œuvre ne semble pas répondre aux attentes en

sachant qu'ils ont donné peu de résultats. A ce sujet, nous citons Hocine Khalfaoui qui souligne suite à une enquête que :

Dans les faits, l'impact de ces mesures reste assez limité, en raison des nombreuses lacunes, souvent signalées par les opérateurs et les responsables chargés de leur application. Ces lacunes, de nature très diverse, relèvent tantôt des conditions d'exercice de la recherche, tantôt des institutions qui encadrent la recherche, tantôt encore de l'État. [...] Face à des faits, qui mettent en évidence avec entêtement, l'écart entre, d'un côté, les statistiques, les textes de lois et les discours, et de l'autre, la réalité observable, les responsables de la recherche ne peuvent que constater et reconnaître l'échec des projets de recherche liés aux TIC. « Le non-respect des dispositions de la loi de 1998 », « l'absence d'un organe national directeur », l'insuffisance du « taux de financement par rapport au produit intérieur brut », l'absence « d'évaluation des résultats de cette activité »... sont quelques-unes des causes avancées pour expliquer cet échec.

4. Les NTIC en ingénierie de professionnalisation : un nouvel horizon

L'utilisation des TIC est de plus en plus exigée dans le champ de l'éducation notamment la formation. En effet, le domaine de l'enseignement / apprentissage n'est pas resté indifférent face à l'élan d'innovation technologique. Or, nous sommes consciente du fait que le recours aux technologies devrait répondre à un besoin qui dépasse l'aspect matériel des supports. En d'autres termes, l'usage des TIC devrait s'effectuer de manière à optimiser la transmission des connaissances et à augmenter la capacité des auto-apprentissages. De là, se profile donc un objectif spécifique, celui de contribuer à l'autonomisation du sujet apprenant qu'il soit jeune ou adulte.

A lire l'acronyme TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement), on peut se poser la question suivante : ces technologies tiennent-elles compte du processus d'apprentissage ?

Rappelons-le, le deuxième chapitre de ce travail a été consacré effectivement à la notion de la professionnalisation des enseignants du FLE et le champ conceptuel qui lui est associé. Il est donc clair qu'il n'est pas question ici de nous replonger dans les définitions que fournit la littérature didactique à propos de cette notion. En effet, dans

ce qui suit, nous allons essayer de mesurer et de situer l'impact des Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication désormais NTIC.

Pour ce faire, il est primordial de souligner dans un premier temps que nous optons pour la professionnalisation telle que conçue par Lise Demailly, citée par Michel Fabre (1994 :105) qui distingue

« trois types de professionnalisation : celui des professions anciennement constituées, comme la médecine, qui ont depuis longtemps trouvé un équilibre entre enseignement théorique et clinique ; ceux des métiers en voie de professionnalisation (comme ceux du secteur social), et pour lesquels l'universitarisation est à la fois un facteur de rationalisation et de reconnaissance sociale ; enfin celui des métiers déjà professionnalisés (comme ceux de l'enseignement), mais que l'on invite à changer de rationnel. Dans ce troisième cas, les processus d'universitarisation et de professionnalisation sont distincts, mal articulés entre eux et ne bénéficient pas du consensus du milieu professionnel. »

A lire cette citation et précisément en ce qui concerne la troisième catégorie à savoir la professionnalisation des métiers déjà professionnalisés, nous pouvons en venir à l'idée selon laquelle professionnaliser l'enseignant du FLE ou se professionnaliser, si l'on s'inscrit dans une démarche d'autonomisation, serait un processus interminable de changement de paradigmes et de schèmes mentaux étant donné que l'auteure parle de changement de rationnel.

Nous pensons que ce point de vue pourrait s'expliquer par le fait que les besoins, tant du côté de l'apprenant que de celui de l'enseignant, évoluent voire changent à travers le temps.

Cette manière de concevoir le processus de professionnalisation comme étant la construction des structures cognitives qui renvoient aux schèmes mentaux que nous avons évoqués ci-dessus nous amène tout naturellement à nous pencher sur le constructivisme et le cognitivisme en tant que cadre de référence théorique.

4.1. Le constructivisme et le cognitivisme

Il est à noter que, parmi l'ensemble des théories d'apprentissage, le constructivisme constitue une approche axée de façon principale sur le statut actif de

l'apprenant dans le processus de construction de ses connaissances. En effet, le sujet apprenant procède à l'action de construction en se basant sur ses perceptions, son expérience ainsi que sur son système de représentations sans oublier l'utilité du répertoire des connaissances antérieures. C'est pourquoi, s'inscrivant dans une démarche constructiviste, tout processus de construction de connaissances se voit étroitement être lié à son contexte.

Par ailleurs, à la différence des chercheurs béhavioristes pour qui l'individu est déterminé voire modelé par l'environnement et le milieu où il vit, les tenants du mouvement constructiviste représenté par Jean Piaget conçoivent l'apprentissage comme étant le résultat de l'interaction entre le sujet et son environnement. De façon plus explicite, la différence majeure entre ces deux approches réside dans le facteur d'interaction ; si les premiers prônent une influence qui va dans un seul sens, les seconds considèrent que l'individu n'est pas passif vis-à-vis de son milieu. A ce titre, on peut dire que le constructivisme s'inscrit dans le prolongement du modèle gestaltiste ; or, il se distingue de ce dernier dans la mesure où il attribue beaucoup d'importance aux au « processus de genèse des structures cognitives appelés schèmes »

Dans le même fil d'idée, nous citons les travaux de recherche en termes d'épistémologie génétique menés par Piaget en 1955 où il a mis le point sur les différentes modalités qui permettent le développement des schèmes dits opératoires.

L'importance accordée aux schèmes opératoires s'explique par le fait qu'ils sont susceptibles de guider la pensée ainsi que le raisonnement. On le sait, les travaux de Piaget ont mis en évidence les diverses phases du développement cognitif à savoir le stade sensori-moteur, le stade pré-opératoire, le stade des opérations concrètes et le stade des opérations formelles.

Ce qu'il faudrait retenir c'est que le concept central qui pilote la théorie piagétienne stipule que l'intelligence est un objet de construction résultant d'un processus veillant à l'équilibration des structures cognitives « les schèmes mentaux » ; ce processus vient en réponse aux différentes sollicitations et les contraintes liées à l'environnement. En d'autres termes, c'est le sujet apprenant qui construit de façon active ses connaissances dans un cadre d'interaction avec l'environnement sous

l'égide de deux mécanismes principaux agissant sur l'adaptation et la régulation : l'assimilation et l'accommodation. (Piaget, 1969, p. 13) le rappelle :

«L'adaptation doit être caractérisée comme un équilibre entre les actions de l'organisme sur le milieu et les actions inverses. On peut appeler assimilation, en prenant ce terme dans le sens le plus large, l'action de l'organisme sur les objets qui l'entourent. [...] Physiologiquement, l'organisme aborde des substances et les transforme en fonction de la sienne. Or, psychologiquement, il en va de même, sauf que les modifications dont il s'agit alors ne sont plus d'ordre substantiel, mais uniquement fonctionnel. [...] L'assimilation mentale est donc l'incorporation des objets dans les schèmes de la conduite, ces schèmes n'étant autres que le canevas des actions susceptibles d'être répétées activement.[...] Réciproquement, le milieu agit sur l'organisme, et l'on peut désigner, conformément à l'usage des biologistes, cette action inverse sous le terme d'accommodation, étant entendu que l'être vivant ne subit jamais telle quelle la réaction des corps qui l'environnent, mais qu'elle modifie simplement le cycle assimilateur en l'accommodant à eux. »

A propos de la notion d'assimilation, il importe de signaler que trois types peuvent être distingués à savoir : l'assimilation reproductrice qui, comme son appellation l'indique, s'assure au biais de la répétition d'une action ce qui permet la fixation de celle-ci. Or, l'on risque de tomber dans les dérives du conditionnement.

Quant au second type, il s'agit de l'assimilation dite reconnaîtive qui consiste en le fait d'assimiler des objets divers à un même schème.

Concernant le troisième type, il est question de l'assimilation généralisatrice ; en faisant des associations, elle permet l'extension d'un schème.

Ce qu'il faudrait retenir sur le plan pédagogique c'est que les différents mécanismes d'assimilation ont plusieurs conséquences, nous en citons :

- Le sujet apprenant ne peut construire aucune nouvelle connaissance si la structure mentale qui permet de l'assimiler n'existe pas.
- A l'image des structures qui se transforment de façon continue chez l'enfant, un même objet peut être assimilé de différentes façons en fonction des stades.

- La connaissance ne peut en aucun cas être le résultat de la réception passive des différentes données extérieures. Bien au contraire, c'est l'aboutissement d'un processus actif permettant à l'individu de se transformer en lui-même.

Pour ce qui est de l'accommodation, il est utile d'attirer l'attention sur le fait que c'est un processus qui vient en complément à celui de l'assimilation en ce qu'il fournit une explication à la modification des schèmes sous l'influence des contraintes provenant de l'environnement extérieur. Cette modification peut être justifiée quand une tentative d'assimilation ne réussit pas ou encore se heurte face à la résistance d'un objet. En un mot, l'accommodation est susceptible de permettre aux schèmes cognitifs de rencontrer le réel.

De fait, selon Piaget (1994, p. 12) cité dans H. Vachon (2014), si le processus d'accommodation est conçu comme complément à celui d'assimilation c'est pour la raison que sans le deuxième le sujet apprenant se retrouve exposé à une chaîne de représentations à caractère changeant qui, en cas d'échec, implique que l'activité s'oriente vers l'imitation ; ce serait alors contradictoire avec les principes d'une démarche constructiviste. C'est donc cet équilibre entre les deux processus qui puisse expliquer le phénomène d'interaction ainsi que la relation qui lie le sujet à l'objet.

Ainsi, dans le cadre d'une conception piagétienne de l'apprentissage, l'enseignement devrait être susceptible de confronter l'apprenant à des situations diversifiées et riches de telle façon à créer des interactions permettant le développement cognitif.

Il est à faire remarquer qu'en évoquant ici de la conception piagétienne constructiviste, nous n'avons pas pour objectif de faire une recension des théories de l'apprentissage mais, bien au contraire, nous voulons montrer par là à quel modèle cognitif se conjuguent les NTIC. Effectivement, l'usage efficace de ces derniers ne s'effectue pas sans comprendre la logique dans laquelle ils sont intégrés.

Ce point de vue s'explique par le fait que l'intégration des NTIC dans l'espace universitaire notamment, en ce qui concerne notre travail, dans les dispositifs de formation et les projets de professionnalisation, devrait obéir beaucoup plus à l'aspect

pédagogique qu'à celui purement informatique. En d'autres termes, le recours aux NTIC doit se faire en réponse à des besoins plutôt que pour faire moderne.

Etant donné que les NTIC entretiennent un lien étroit avec la socialisation, il nous semble judicieux d'essayer d'appréhender la compatibilité de leurs principes avec la modèle socioconstructiviste tel que conçu par Vygotsky.

4.2. Le socioconstructivisme selon Vygotsky

Contrairement à Piaget qui s'est intéressé soigneusement à la dimension purement cognitive de la construction humaine des connaissances, les tenants du modèle socioconstructiviste à leur tête Vygotsky, ont accordé un grand intérêt à l'ensemble des relations entre les personnes ainsi que le développement de l'être humain dans son milieu. Le vocable socio- vient justement pour mettre en évidence les interactions sociales qui se rattachent au développement des connaissances. Raynal et Rieunier (1997, p. 379) « *Le développement de sa pensée, de son langage, de toutes ses fonctions psychiques supérieures, est le fruit d'une interaction permanente avec le monde des adultes [...] qui maîtrise ces systèmes de signes que sont le langage et les codes sociaux* » ajoutent-ils.

A lire cette citation, nous pouvons dégager l'idée selon laquelle le socioconstructivisme ne s'oppose pas au constructivisme dans la mesure où la notion d'interaction y est toujours sauf que le premier modèle se démarque du second par l'intérêt qu'il porte à l'interaction interpersonnelle.

Ainsi, est-il important de noter que l'enjeu des fonctions sociales est fortement présent, que celles-ci soient des fonctions de communication ou des fonctions psychiques supérieures ; elles s'exercent au biais des réseaux de relations sociales. Schneuwly et Bronckart (1985 :111) cité par Meirieu (2014)

« Chaque fonction psychique supérieure apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant : d'abord comme activité collective, sociale et donc comme fonction interpsychique, puis la deuxième fois comme activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme fonction intra psychique. »

En outre, selon Vygotsky (1997), on distingue des fonctions dites intramentales qui sont sous-jacentes aux fonctions sociales évoquées ci-dessus. Elles sont susceptibles de permettre la consolidation des compétences ainsi que l'activité de l'individu en relation avec ses fonctions de communication et les fonctions psychiques inférieures. C'est également de l'ordre de l'intramental qu'il s'agit lorsqu'il est question des fonctions de communication basiques se rapportant à l'éveil et à la consolidation des rôles de l'intention communicative. Pour ce qui est des fonctions supérieures, Vygotsky (1997 : 49) cité par L. Kharchi (2011) stipule qu'elles ont un double rôle à jouer dans le cadre du développement cognitif de la personne :

« Elles apparaissent d'abord au-dedans de lui afin de meubler sa pensée et de rendre ainsi disponibles les idées à communiquer ; puis, elles deviennent actions effectives, dans son environnement humain, quand les relations interpersonnelles entraînent des relations interpsychologiques. »

Il est primordial de souligner que l'activité cognitive qui traduit les concepts en termes reste le résultat du processus conceptuel de chaque intervenant. Sur le plan interpsychologique, sémantiquement parlant, un ensemble de concepts et de termes qui relèvent du commun s'entassent et constituent ainsi un fondement au service de la communication interpersonnelle qui soit socialement réussie. C'est pourquoi le processus d'encodage et les représentations qui s'en suivent sont souvent sujets à interprétation comme entités dotées de sens et d'information.

Après avoir mis le point sur les principes qui constituent l'essence du socioconstructivisme, nous allons nous intéresser à la notion de la Zone Proximale de Développement ZPD.

4.3. La Zone Proximale de Développement

Par Zone Proximale de Développement est désigné le lieu où résident les meilleures possibilités d'apprentissage. Elle se caractérise par un rapport d'équilibre entre le commun et le non commun. Se trouvant dans cette zone, le sujet apprenant a besoin d'être orienté par une personne compétente dotée des connaissances requises pour lui servir d'assise. A ce niveau, il est intéressant de rappeler le rôle crucial du travail coopératif qui consiste à créer l'ajustement ainsi que la régulation de la

conception ce qui est susceptible de structurer les nouvelles connaissances. Il est donc clair que l'interaction sociale favorise l'acquisition de nouveaux outils cognitifs.

Selon Vygotsky (1978) cité par L. Kharchi (2011), en plus de la Zone Proximale de Développement, on distingue celle de l'échafaudage qui se définit comme étant un jeu de relations entre plusieurs acteurs procédant à l'actualisation des ressources intérieures. Selon le même auteur, l'introduction du social dans le cadre du développement cognitif et affectif amène le sujet apprenant à s'engager davantage dans le processus d'apprentissage. Cette implication est censée booster l'élan motivationnel ce qui sert de tremplin pour la créativité.

En effet, la Zone Proximale (dite aussi prochaine) de Développement renvoie à la différence entre ce que la personne peut réaliser toute seule et ce qu'elle est capable d'effectuer à l'aide d'une autre personne ou d'autres ressources. Cela revient à dire que la ZDP se situe entre la zone d'autonomie et la zone de rupture. Par zone d'autonomie est désignée toute situation où l'apprenant peut réaliser une tâche sans recourir à d'autres ressources qui lui sont externes. Quant à la zone de rupture, il s'agit de la situation où l'apprenant se trouve confronté à plusieurs obstacles même avec beaucoup d'aide ; il n'arrivera donc que très difficilement à effectuer la tâche en question.

Dans le but de récapituler ces explications à propos de la notion de la Zone Proximale de Développement, nous proposons le schéma¹ suivant :

¹ Schéma tiré de la formation des personnes-ressources régionales pour les professionnels des commissions scolaires. (2006). Orsolini, L., Payette, D., Camirand, J. Martel, S., Fréchette, K., Provost, D. et Paquin, N.
Schéma élaboré par le comité sur la différenciation pédagogique, Service des ressources éducatives, Commission scolaire des Affluents.

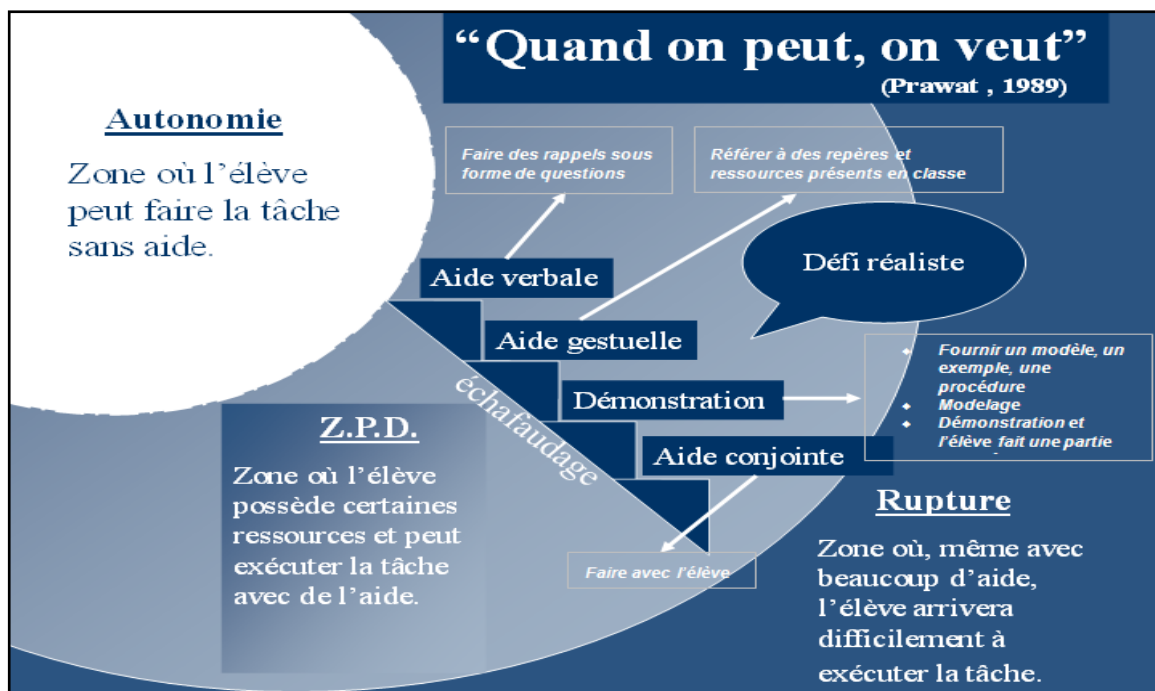


Figure 9 : Qu'est-ce que la Zone Proximale de Développement

Après avoir mis le point sur le rapport entre la théorie cognitive socioconstructiviste et la Zone Proximale de Développement, nous allons aborder le domaine des TICE en exposant, à titre non exhaustif, les principes et les critères dont il faut tenir compte en choisissant support multimédia qui réponde aux besoins de l'utilisateur.

5. Critères et principes du bon usage de l'outil multimédia

Se doter d'un ordinateur peut être, aux yeux de certains, comme une tâche des plus évidentes en admettant que l'industrie informatique ne cesse de mettre à la disposition des clients des offres aussi séduisantes les unes que les autres. Or, faut-il le souligner, la diversité ainsi que l'évolution technologique met le client dans l'embarras de choisir parmi la panoplie des outils sur le marché.

En ce qui concerne l'ordinateur, il importe de signaler que, dans la plupart des cas, les gens éprouvent beaucoup de difficultés à déchiffrer et à interpréter les informations communiquées par les constructeurs ; c'est là où réside l'intérêt de nous intéresser à ces critères et principes.

En effet, les critères du choix de l'ordinateur diffèrent en fonction de l'usage qui en sera fait. A ce titre, il convient d'établir une liste des tâches dont l'ordinateur devrait être capable d'effectuer : traitement de texte, montage de vidéos, etc.

Il en va de même pour l'usage des différents périphériques dont le transfert vidéo d'un caméscope, connexion aux vidéoprojecteurs, etc.

Notons que la bonne configuration ainsi que l'architecture matérielle doivent attirer une attention particulière dans ce sens où pour fonctionner, l'ordinateur doit être équipé d'une carte mère, d'un microprocesseur, d'une carte graphique, d'un écran, d'un clavier et d'un disque dur. C'est sur la carte mère, qui a pour rôle principal de gérer les relations entre les autres composants qui sont fixés sur elle. Soulignons que chacun de ces derniers a une fonction spécifique.

S'agissant du processeur, il convient de signaler qu'il sert à calculer ainsi qu'à effectuer toutes les opérations. En plus de sa puissance qui se situe entre 2 et 3 gigahertz, il faudrait tenir compte du caractère simple, double ou quadruple du processeur. Ainsi, un processeur double est préférable à un processeur simple dans la mesure où il permet de traiter plusieurs instructions en même temps.

Quant à la mémoire vive (RAM), il s'agit d'un indicateur de rapidité de travail et d'exécution des instructions parce qu'elle a pour rôle d'emmagasiner les informations temporaires lesquelles sont utiles aux calculs que le processeur effectue. De là nous pouvons comprendre que la performance du processeur ne dépend pas uniquement de sa puissance mais aussi de la capacité de la mémoire vive.

En ce qui concerne la carte graphique, c'est un élément constitué de circuit permettant d'afficher toutes les sortes de graphiques y compris du texte ce qui permet à l'utilisateur d'interagir avec la machine au biais de cette interface graphique.

Quant au disque dur, il s'agit de l'élément qui sert à stocker l'ensemble des données sous forme numérique. Il contient donc tous les fichiers qui sont nécessaires au fonctionnement du système de l'exploitation ainsi que les autres programmes de l'ordinateur.

Il importe de signaler qu'il est possible de se servir d'un disque dur externe qui va compléter le dispositif.

En outre, nous soulignons qu'à l'heure actuelle, les ordinateurs sont équipés aussi d'un graveur de DVD. Ce dont il faudrait tenir compte, ce n'est pas sa vitesse de gravure mais c'est plutôt son caractère multiforme dans le but d'accepter les divers types de DVD et de graver les disques vierges de 8.5 GO (gigaoctet).

Il y a un autre élément qu'il ne faut pas négliger quand on choisit son ordinateur, c'est le choix de connectique. En effet, l'utilisateur ne peut tirer profit pleinement de sa machine que si elle permet la connexion aux différents périphériques et appareils numériques qui sont susceptibles d'être utilisés dans le cadre des activités d'enseignement ou de préparation.

Ainsi, un ordinateur doit être avoir au moins quatre prises USB dans le but de brancher facilement une clé USB, une imprimante, un lecteur mp3. De plus, un lecteur de carte multiformat demeure nécessaire afin de faciliter le transfert de données si l'utilisateur ne dispose pas de câble USB.

En ce qui concerne la prise HDMI, elle est conseillée si l'utilisateur envisage de connecter un vidéoprojecteur ou tout autre appareil numérique de dernière génération.

Il en va de même pour la prise FireWire (dite aussi IEEE 1394) qui sert à connecter l'ordinateur à un caméscope numérique ou encore à un disque dur externe ; l'objectif est donc d'assurer un transfert rapide et efficace des données trop volumineuses.

Une entrée vidéo ainsi qu'un tuner TV demeurent indispensables afin d'enregistrer des extraits TV.

Une connexion WIFI est indispensable pour la communication sans fil avec des périphériques (connexion Internet, vidéoprojecteur, imprimante, etc.)

5.1. Mieux distinguer outils de recherche

Nous l'avons signalé, contrairement à la représentation qui en est faite, effectuer une recherche sur le net n'est pas une tâche évidente pour plusieurs raisons.

Dans l'objectif de rendre cette tâche aussi efficace que fiable en termes de qualité et de quantité, nous allons présenter les critères dont il faudrait tenir compte.

Pour toute recherche sur le net, l'utilisateur commence par lancer le navigateur de référence. Les opérateurs les plus en vogue actuellement sont : Opéra, Mozilla Firefox, Safari (Apple), Internet Explorer (Microsoft) et Chrome (Google).

Il importe de rappeler que, tout en servant tous à effectuer une recherche sur le Web, chaque navigateur de référence diffère de l'autre en fonction de plusieurs paramètres que nous allons expliciter.

En effet, la rapidité avec laquelle le programme s'exécute et affiche les pages Web recherchées.

Ensuite, la sécurité numérique constitue un critère important dans la mesure où le navigateur doit avoir une protection intégrée. L'utilisateur peut vérifier l'existence ou l'absence du critère de sécurité grâce au bouton dit d'identité du site sous forme d'un cadenas de couleur verte qui apparaît au niveau de la barre d'adresse à gauche de l'adresse Web en question. Il s'agit alors d'un signe qui communique des informations de sécurité des différents sites Web visités. Il sert effectivement à savoir, de façon rapide, si la connexion est chiffrée. Cela permet à l'utilisateur d'éviter la connexion aux sites Web malveillants ou encore ceux qui, ne faisant pas l'objet de vérification régulière ni de mise à jour d'informations, présentent un contenu peu fiable.

Il faudrait attirer l'attention sur un autre critère qui n'est pas moins important, celui de l'ergonomie. Il s'agit de voir si le programme est facile à prendre en main et à mettre en œuvre. Il importe aussi de prêter attention aux différentes options et fonctionnalités permettant de personnaliser le navigateur de référence en termes de thèmes, extensions, etc.

En ce qui concerne le critère dit de compatibilité, il consiste à vérifier si le navigateur permet d'afficher toutes sortes de pages.

Tout comme pour le navigateur, on distingue plusieurs dispositifs de recherche en fonction du type de recherche que l'utilisateur va effectuer. Dans l'objectif de les présenter, nous optons pour le tableau suivant qui récapitule les diverses possibilités.

Tableau 1 : Les différentes possibilités de recherche sur WEB

Outils	Principe	Commentaire	Exemples
Moteur de recherche	Base de données (constituée par des robots automatisés) qui indexe le contenu intégral de chaque page des sites	Assure une recherche complète et rapide sans classement des résultats	Google, Altavista, Lycos, Bing, Yahoo, Voila.
Annuaire	Base de données (gérée par des documentalistes) qui n'indexe que le contenu général du site.	La liste des résultats est moins exhaustive qu'avec un moteur et la mise à jour des informations est moins rapide mais le classement est beaucoup plus raisonné. Intéressant pour trouver des sites de référence sur un domaine précis.	Open Directory Google Annuaire
Métamoteur	Utilise simultanément plusieurs moteurs et annuaires.	L'utilisateur gagne du temps mais l'absence de syntaxe commune provoque des imprécisions dans les réponses. Utile pour débroussailler un sujet rapidement.	Dogpile, Lxquick, Polymeta
Portail	Site Web qui donne accès à différentes informations et services sur un domaine précis.	Assure une recherche ciblée et offre divers services (partage, recherche, discussion ...) à partir d'une même adresse.	Portail de l'éducation, Portail de la culture.
Agent ou métamoteur hors ligne	Logiciel installé sur le disque dur qui fonctionne comme un métamoteur sauf que la connexion Internet s'établit au lancement de la requête.	Utile dans le cadre d'une veille.	Copernic

Ceci étant, nous aimerions attirer l'attention sur un autre paramètre important lors d'une tâche de recherche sur Internet. Il s'agit en effet de se tenir informé de tout nouveau sur le site Web. Après avoir trouvé des sites pertinents, l'utilisateur a souvent tendance à les marquer comme pages favorites sur le navigateur de référence. Ce serait idéal que l'information puisse venir au lieu d'aller la rechercher. D'où l'intérêt pour le « flux RSS »

Appelé aussi le fil RSS (*Really Simple Syndication*) constitue un moyen servant à se tenir informé des nouveaux contenus d'un site Web sans avoir à le consulter de façon systématique.

Un fil RSS consiste en un fichier sous format XML, il contient le titre de l'information ainsi qu'une courte description et un lien vers la page qui décrit l'information de façon détaillée. Les sites qui proposent un ou plusieurs fils d'actualité au format RSS mettent souvent le logo suivant :



Ainsi, en cliquant sur ce logo, il sera proposé de s'abonner à ce flux. Afin de pouvoir ensuite accéder au contenu du flux, l'utilisateur doit disposer d'un outil spécifique : « le lecteur RSS » appelé aussi « agrégateur RSS ».

Il est à noter qu'on distingue deux types de lecteur RSS qui servent à gérer ainsi qu'à consulter les flux :

- En ligne : il s'agit des sites permettant la gestion des flux ; nous en citons à titre non exhaustif Google Reader, iGoogle, Netvibes, Technorati.
- En local : il est question des logiciels spécifiques installés sur l'ordinateur et qui permettent de gérer les abonnements. Notons que les dernières versions des navigateurs de référence sont dotées d'un lecteur RSS intégré caractérisé par une efficacité et une manipulation simple.

De là, nous pouvons dégager l'idée selon laquelle gérer les flux RSS via son navigateur Internet est préférable dans la mesure où c'est une garantie de ne pas avoir à passer par un logiciel tiers sans oublier le facteur de simplicité de les intégrer aux favoris. C'est le cas pour les deux navigateurs Firefox et Internet Explorer qui possèdent leur propre solution d'intégration.

5.2. Utiliser le multimédia

Face à l'évolution incessante de l'outil multimédia, les acteurs des sciences de l'éducation, que ce soit dans le domaine de la formation ou dans celui de l'enseignement / apprentissage, se posent inévitablement la question suivante : comment trouver une stratégie d'enseignement qui soit motivante pour susciter le désir d'apprendre ainsi que pour révéler la pertinence d'une information.

L'intégration des outils multimédias dans les pratiques d'enseignement/apprentissage devient plus ou moins facilement réalisable grâce aux logiciels actuels. Il existe en effet différents types d'outils multimédias qui sont susceptibles d'aider à illustrer les séquences.

En plus de réfléchir au mode de diffusion : utiliser le vidéoprojecteur pour capter l'attention du public dans son intégralité ou utiliser l'ordinateur de façon à ce que chaque sujet puisse accéder au document à son rythme, choisir le format le plus convenable revient à répondre aux questions suivantes : quel sera le contenu du document ? Quel sera l'objectif à atteindre à travers la séquence : faire découvrir un document, présenter des informations déjà expliquées dans le but de les récapituler, évaluer le degré d'assimilation d'un contenu, etc.

A ce sujet, nous nous référons à Pascal Bihouée & Anne Coliaux (2011 : 83) qui pensent que la vidéo demeure le support qui présente un intérêt particulier pour le sujet apprenant, adulte ou petit soit-il, et elle peut convenir dans beaucoup de situations.

C'est pour cette raison que plusieurs sites éducatifs mettent à la disposition du public diverses vidéos ; il s'agit de véritables vidéothèques dont le contenu (aux formats .avi et mp3 en général).

Dans le même fil d'idées, les auteures ajoutent que le « flash » est un format qui peut être inséré dans une page Web pour être visionné directement en ligne. Ce format est principalement utilisé afin de créer des animations souvent sous forme d'images de synthèse et ajouter une touche d'interactivité. Son utilisation est intéressante notamment lorsqu'il s'agit d'expliquer une technique précise ou encore pour s'exercer à travers un exercice interactif.

Les manuels numériques, quant à eux, se développent de plus en plus représentent un support très enrichissant dans ce sens où ils offrent, en plus des pages numérisées du manuel papier, des liens vers des ressources complémentaires tels que les documents multimédias, applications logicielles, exercices interactifs, générateurs d'exercices voire des jeux vidéos (ibidem).

La valeur ajoutée de l'utilisation de la version numérique est tributaire du niveau d'enrichissement de chacun. L'accès au manuel dans sa version numérique s'effectue soit après téléchargement et installation d'une petite application, soit en ligne après identification ; ces options dépendent souvent de l'éditeur.

Enfin, nous citons les présentations sous forme de diaporamas. Ces dernières sont de plus en plus utilisées par les enseignants dans le but de projeter les cours. Elles servent aussi de support visuel dans le cadre d'une réunion ou d'un séminaire. Il est à noter qu'un diaporama peut être exporté au format HTML ou au format flash afin d'être diffusé et accessible en ligne sur un site Web. Ce qui est intéressant avec le diaporama c'est qu'il offre la possibilité d'interactivité ainsi que l'insertion des liens hypertextes pouvant renvoyer à d'autres fichiers sur l'ordinateur ou encore à des sites Web.

L'enjeu majeur de l'utilisation du diaporama réside dans le fait qu'il répond à un double objectif dans la mesure où il permet à l'utilisateur, d'un côté, de mieux gérer sa présentation en termes de concentration et de temps (un fils conducteur). De l'autre côté, il aide majoritairement le public à suivre le contenu tout en leur offrant la possibilité de prendre notes pour pouvoir en discuter après.

6. Utiliser le tableau blanc interactif

En plus du tableau noir ou blanc, outil incontournable de l'enseignant, est venu s'ajouter le TBI (tableau blanc interactif). Ce dernier est de plus en plus prisé dans les établissements d'enseignement et de formation. Comment l'utiliser de façon concrète dans les pratiques d'enseignant-formateur ? En quoi sert-il à améliorer le déroulement d'un cours ou d'un séminaire de formation ?

Dans le but de répondre à ces questions, nous allons, dans un premier temps, présenter le tableau blanc interactif appelé aussi le TNI (tableau numérique interactif). En effet, celui-ci est composé de trois éléments à savoir un vidéoprojecteur, un tableau numérique et un ordinateur.

Le vidéoprojecteur permet l'affichage sur le tableau numérique de l'écran de l'ordinateur ; selon les modèles, celui-ci peut être piloté à l'aide d'un stylet ou de son doigt. Son intérêt réside dans le fait qu'il offre la possibilité de diffuser un large éventail de documents sous différents formats (audio, image, films, documents-textes modifiables, etc.). En outre, il permet de rassembler en un seul appareil les outils familiers tels que le vidéoprojecteur, le magnétoscope, lecteurs CD/ DVD, caméra, logiciels et applications. Par ailleurs, il peut également être utilisé comme un simple tableau blanc sur lequel on peut écrire à l'aide du stylet ou du doigt.

En ce qui concerne les fonctionnalités du tableau numérique interactif, nous nous référons à P. Bihouée et A. Coliaux (2011, p. 84)

« Le logiciel accompagnant le TNI se lance *via* un raccourci présent sur le bureau. Comme sur une page de dessin habituelle, vous disposez alors d'une palette de couleurs, de crayons, de formes particulières, d'une gomme, afin d'écrire, effacer sur votre page blanche (aussi appelée *paperboard*) et d'annoter tous vos documents (fichier texte, diaporama, tableau, pdf, page Web ...). Vous pouvez, à votre guise, entourer des éléments importants et les relier entre eux, corriger un exercice, souligner des erreurs, des titres ... Sachez que les TNI possèdent une option « reconnaissance du caractère fiable qui va transformer un texte manuscrit écrit avec le stylet en un texte informatique. »

En effet, il s'agit d'un élément qui permet d'enrichir les séances de cours même si on n'est pas expert en informatique ; il faudrait juste être prêt à investir du

temps pour apprendre à maîtriser le logiciel afin de concevoir des cours compatibles et adaptés à l'usage du tableau numérique interactif.

En plus du critère de gain du temps, l'on voit bien que le principe du TNI se conjugue majoritairement avec les finalités de l'approche par compétences dans la mesure où le sujet apprenant est impliqué de façon active et effective dans le processus de construction de savoirs et de découverte.

Par ailleurs, il importe d'attirer l'attention sur les critères importants dont il faudrait tenir compte lors du choix d'un tableau numérique interactif. En fait, au cas où le chef d'établissement qui demande l'acquisition d'un TNI aurait des doutes sur l'efficacité de ce dernier, il serait préférable d'utiliser un TNI à l'essai dans ce sens où l'utilisateur aura quelques jours pour pouvoir tester ses fonctionnalités.

En ce qui concerne le tableau, il est indispensable de prendre en considération la taille de l'écran qui doit être adaptée à celle de la salle sans oublier le support ; celui-ci peut être mural ou mobile. Certes, le support mobile s'avère plus pratique mais son utilisation implique de nouveaux réglages lors des déplacements.

Quant au logiciel, il est à faire savoir que les outils mentionnés précédemment sont les mêmes pour chaque constructeur mais chacun a ses particularités. Il faudrait donc estimer prioritairement le critère de simplicité ainsi que celui de l'autonomie de l'utilisation du logiciel : l'exploitation ultérieure afin de préparer les cours ailleurs sans tableau.

En outre, il serait nécessaire de faire attention au format de sauvegarde selon qu'il soit lourd ou léger ; le contenu : rééditable et/ ou modifiable ainsi que le format d'exportation.

Pour leur part, Pascal Bihouée & Anne Coliaux (2011 : 95) attirent l'attention sur le fait que l'utilisation du Tableau Numérique Interactif pourrait avoir quelques dérives qu'il faudrait éviter. En effet, l'un de ces risques est le fait de s'orienter plutôt vers un cours magistral. Ainsi, il ne faudrait pas céder à la tentation de vouloir faire de

l'effet dans la mesure où il demeure important de se rappeler que l'outil doit être au service de la pédagogie et non une finalité en soi. (*ibid*)

Cela revient à dire que « *Les possibilités interactives offertes par le TNI présentent une réelle plus-value pour les enseignants et leur public lorsque son utilisation est réfléchie et étudiée en fonction des élèves et de l'objectif pédagogique visé.* » (*ibidem*)

A titre d'exemples, les auteurs stipulent que lors des situations de problèmes où les apprenants se retrouvent dans l'obligation d'élaborer stratégie et d'émettre des hypothèses dans le but de répondre à une question, le Tableau Numérique Interactif s'avère une bonne interface de communication notamment quand il s'agit d'un travail collaboratif. Le fait de chercher ensemble est susceptible de créer une atmosphère qualifiée de dynamisme ; cela joue un rôle non négligeable dans la motivation des apprenants. Au fur et à mesure des interventions de ces derniers, l'animateur peut annoter la page et par là même adapter le contenu de la séance tout en montrant des documents multimédia.

Dans le même fil d'idées, il est à signaler que lorsque le tableau est plein, l'utilisateur ne sera plus dans l'embarras d'avoir à effacer quelque chose pouvant servir plus tard. Etant donné que le Tableau Numérique Interactif peut sauvegarder en mémoire des cours, il constitue un moyen qui permet aux sujets apprenants de prendre conscience de l'évolution de leurs connaissances ainsi que de leurs capacités.

De par là, nous pouvons en venir à l'idée que l'un des enjeux du TNI réside dans le fait qu'il permet, aussi bien au formateur qu'au public à former, de porter un regard réflexif sur leurs propres raisonnements et choix.

7. TICE et réflexivité

Par réflexivité, J. Chabane et Dominique Bucheton (2002) entendent la mise à distance par rapport à l'expérience immédiate. De son côté, Klechtermans (2001, p. 45) la définit comme ceci : « *c'est l'aptitude à reconsidérer, repenser, reconstruire*

mentalement ses expériences et ses actions d'une manière réfléchie et plus ou moins systématique ».

Cela revient à dire que développer une attitude réflexive, tant pour l'enseignant que pour l'apprenant, consiste à porter un regard critique sur son travail. De par cette voie, la réflexivité constitue une compétence métacognitive.

D'après Marie-France Carnus et Christine Mias (2013) cité par MN Hindryckx et M Schneider (2019) : dans le paysage que composent les concepts fondamentaux ayant servi, tout au long de l'histoire de la philosophie, à expliquer la nature de l'esprit, le concept de réflexivité se détache tout particulièrement. La réflexivité, c'est la réflexion spontanée se prenant elle-même pour objet en élaborant des critères épistémologiques d'ordre rationnel. Elle renvoie donc à un retour sur soi, une mise en relation de soi avec soi-même, caractéristique également de la définition qu'en font les mathématiciens.

Dans le domaine de la professionnalité, cette métaréflexion renvoie aux mécanismes que mettent en place les professionnels pour tirer parti de leur expérience et ainsi poursuivre une démarche de formation autonome (Schön, 1996 ; Schön et Argyris, 1999 ; Saint-Arnaud, 2001). Schön met ainsi en avant une forme de pensée présente dans l'agir des professionnels : la « réflexion sur l'action ». (Vanhulle, 2008). Pour Jorro (2005, p. 45)), « *un praticien qui conceptualise mobilise un aspect de la pensée réflexive et par conséquent un aspect de la professionnalité* ». La réflexivité renvoie donc à la capacité de réfléchir de façon délibérée sur ses propres pratiques (Perrenoud, 2001) dans le but de les améliorer (Tochon, 1993).

Ces citations nous interpellent dans la mesure où ce processus de remise en question de ses propres attitudes et pratiques constitue un passage obligé du statut de métier à celui de profession P. Maubant (2007)

Il importe de faire savoir que la « réflexivité » telle que conçue, constitue une notion émergente qui, certes, est bien connue des sociologues et les des anthropologues ; cependant, elle ne n'intéresse pas de façon nécessaire les chercheurs en dehors de ces champs. En effet, il s'agit d'une notion qui a été théorisée voire « modélisée » par les sciences sociales. Celles-ci en ont fait une priorité pour l'action

sociale. De plus, elle représente l'un des traits de la postmodernité en ce qu'elle correspond à un acte collectif et individuel à la fois.

Pour Marie-Madeleine Bertucci¹ (2009), la modernité implique des processus d'individualisation réflexive ; ces derniers supposent que l'individu est constitué de façon inévitable d'une part de social, le conduisant ainsi à proposer des modes d'action et de réflexion sur celle-ci qui trouvent leur cohérence dans une dynamique réflexive.

L'auteure ajoute que, comprise de cette façon, la réflexivité détient une place de choix dans une démarche dite épistémologique qui détruit des notions apparemment non problématiques comme le terrain, les objets de recherche ou l'écriture d'articles.

En ce qui concerne le contexte algérien, nous admettons que cela fait des années que les enseignants, notamment universitaires, sont incités à utiliser les Nouvelles Technologies de l'Information dans leurs pratiques d'enseignement. En effet, les colloques et les journées d'étude organisés à ce propos en témoignent.

Les arguments pour ce regain d'intérêt qu'a connu le domaine des NTIC relèvent de divers domaines à savoir économiques, politiques et sociaux. En ce qui concerne le domaine pédagogique, il faudrait préciser qu'il n'est pas question seulement d'amener les enseignants à être capables d'utiliser les ressources multimédias et les technologies afin de préparer leurs cours ni encore de former les apprenants à leur utilisation mais aussi et surtout de modifier les pratiques pédagogiques.

Pour que ces technologies dépassent une dimension purement matérielle et technique, il faudrait que les NTIC aient un impact sur les méthodes. Selon cette optique, la configuration pédagogique et didactique devrait correspondre aux nouvelles exigences et conditions sociétales.

Ainsi, les systèmes d'enseignement et de formation doivent se conjuguer, de façon considérable, à la manière dont les gens mènent et organisent leur vie en

¹<https://www.cairn.info/revue-cahiers-de-sociolinguistique-2009-1-page-43.htm>, consulté le 15/09/2019

admettant que la formation, au même titre que l'enseignement/apprentissage, ne saurait être sans agir sur la personne du sujet.

En effet, « *L'intensification numérique du monde modifie les codes, les comportements des jeunes générations, la notion même de culture et d'identité. Les rapports à l'information, à l'image, au texte... évoluent, modifiant les modes de raisonnement et d'apprentissage. L'École ne peut occulter ces évolutions* » J-M. Fourgous (2012) cité par C. Ollivier et al. (2016)

Nous pensons que les Nouvelles Technologies de l'Information ont rendu les pratiques et les enjeux communicatifs davantage complexes. Cette complexité tient au fait qu'on voit apparaître, à l'heure actuelle, de « *nouvelles formes de communication qui tendent à s'ajouter aux précédentes sans les remplacer* » (Gille et Marchandise, 2013 :177)

Malgré cela, les observateurs s'accordent sur le fait que cette véritable évolution tant attendue des pratiques pédagogiques n'a pas encore eu lieu : « *la plupart du temps, les outils numériques sont utilisés pour moderniser les pratiques traditionnelles. Les atouts du web 2.0 sont rarement exploités et les élèves sont laissés dans un statut de consommateur [...] les professeurs [privilégient] encore la transmission de connaissances à leur construction par l'élève* »¹

A la lumière de ce détour, il est possible de mettre l'accent sur le fait qu'une formation aux TICE ne saurait se borner au développement des seules compétences d'ordre technique.

7.1. Le rapport réflexivité / compétence

Les compétences professionnelles exigent bien plus que des savoirs ! Les chercheurs sont tellement d'accord sur ce fait que cela paraît comme une évidence. Philippe Perrenoud le souligne (1999 :133) en précisant que les compétences englobent les savoirs mais ne s'y réduisent pas.

¹ Refondons l'école de la République, comparaisons internationales : <http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/actualite/comparaisons-internationales/>

En effet, les connaissances se distinguent majoritairement des compétences en ce que les premières renvoient aux représentations organisées de la réalité ou de la façon de la transformer tandis que les secondes sont des capacités d'action.

En ce sens, manifester des compétences professionnelles revient, de façon générale, à être, face à une situation complexe, capable de tirer certains enseignements que ce soit en cours de l'action ou au terme de celle-ci.

A ce sujet, nous citons Perrenoud (1999, p. 167) pour qui, la compétence ne suppose pas forcément l'effet de l'immédiateté ; elle suscite et admet la réflexivité ainsi que le détour analytique.

Il est donc clair que la réflexivité se trouve au cœur de l'agir avec compétence. Dans cette réforme, précisent Rodolphe M J. Toussaint et Constantin Xypas (2004, p. 11), chez l'élève ou chez l'adulte en formation, les savoirs sont envisagés en fonction d'une action tout à la fois réflexive et agissante.

De son côté, Guy Le Boterf (2003 :63) fait une distinction entre savoir réussir et savoir comprendre pourquoi et comment on réussit. En fait, réussir seulement n'est pas en mesure de rendre compte de l'autonomie du sujet. En d'autres termes, il n'est pas possible de rendre compte de sa capacité à autoréguler ses actions, à s'appuyer sur ses propres ressources et à chercher des ressources complémentaires. L'auteur distingue ainsi deux axes à savoir celui de l'activité et celui de la distanciation.

Pour ce qui est second axe, il se rattache au champ de la métacognition c'est-à-dire au retour réflexif du sujet sur les combinaisons de ressources et les stratégies d'action mises en œuvre pour y parvenir (Le Boterf, 2003, p. 65).

Cette activité de métacognition est une mise à distance non seulement cognitive mais aussi affective. Le sujet développe ainsi la capacité à conduire lui-même ses apprentissages. Il s'agit d'un exercice difficile, qui s'apprend. La métacognition suppose l'exercice d'une fonction de médiation par un acteur extérieur. A propos de notre réflexion sur l'agir visant le développement de la réflexivité, il s'est avéré intéressant de faire un rapide tour d'horizon, à partir de trois auteurs, Jean Piaget, Edgar Morin et Donald Schön.

Donald Schön (1996) constate que les praticiens ne sont pas souvent capables d'expliquer ce qu'ils savent parce que leur savoir est généralement implicite ; c'est un savoir qui est dans leurs actes.

A travers de ce constat, l'auteur attire l'attention des chercheurs sur le fait qu'ils doivent s'inscrire dans ce qu'il appelle le « tournant réflexif » pouvant être apparenté à une science de l'agir professionnel qui a comme fondement une épistémologie du savoir caché dans l'agir professionnel.

A ce titre, nous pouvons considérer que la réflexivité, telle que conçue (outil et attitude) constitue à la fois une compétence en soi ainsi qu'une voie pour le développement des compétences professionnelles.

8. Le modèle pour l'usage pédagogique des outils à potentiel cognitif

Tout d'abord, il convient de définir le concept d'outil. Pour ce faire, nous nous appuyerons sur le modèle présenté à la figure 1.

Selon ce modèle, nous pouvons établir une distinction entre ce qu'on appelle « outil à potentiel cognitif » (OPC) et « outil cognitif » (OC). En fait, aux yeux de Christian Depover et al. (2007 :4) l'expression « outil à potentiel cognitif » désigne :

« Un environnement informatique disposant de caractéristiques qui le rendent propre à certains usages pédagogiques susceptibles d'entraîner des effets cognitifs positifs, alors que le terme outil cognitif désignera un environnement dont les effets cognitifs se sont déjà actualisés dans le cadre d'un contexte particulier et en fonction de certains usages. »

Dans ce modèle, nous constatons que le rôle du contexte est très essentiel parce que c'est de sa pertinence que dépendront les bénéfices pouvant être réellement retirés d'un environnement informatique particulier (op, cit). L'OPC sera en quelque sorte encapsulé dans un ou plusieurs usages particuliers pour conduire à un effet cognitif déterminé. De façon corollaire, un même OPC peut donner lieu à des effets cognitifs spécifiques en fonction du contexte dans lequel il sera amené à opérer (*ibid*).

Dans l'objectif de définir le contexte, il est indispensable de prendre en considération deux dimensions principales : d'un côté, les éléments relatifs au contexte matériel et, de l'autre côté, ceux qui se rattachent au contexte humain. En ce qui concerne *le contexte matériel*, de nombreuses recherches ont démontré comment les conditions matérielles d'usage des technologies déterminent leur efficacité pédagogique (Fisher, Dwyer et Yocam, 1996).

Parmi les variables qui ont pu être isolées à cet égard, Christian Depover et al. (2007) notent les conditions de mise à disposition du matériel informatique, selon que celui-ci est distribué dans les classes ou regroupé au sein d'un laboratoire, remplissent un rôle prépondérant, surtout parce qu'elles sont susceptibles d'influencer fortement les stratégies pédagogiques qui seront mises en œuvre.

Ainsi, le contexte matériel est susceptible de varier également et très fortement selon que les outils seront mis en œuvre en milieu scolaire ou universitaire ou encore en formation professionnelle.

Tandis que les équipements vieillots, si ce n'est carrément dépassés, sont très répandus en contexte scolaire, ils sont généralement plus rares en milieu universitaire et inexistants en formation professionnelle où la durée d'utilisation du matériel informatique dépasse rarement sa période d'amortissement comptable. En fait, l'efficacité pédagogique tient moins à l'âge du matériel qu'au bon état d'entretien ; toutefois, il est impératif de bien reconnaître que l'un et l'autre sont souvent fortement liés. (Ibid)

Pour ce qui est du contexte humain, il est à noter que la plupart des recherches ont pu relever le caractère évident du rôle prépondérant rempli par l'enseignant dans l'exploitation du potentiel cognitif des outils. En effet, Duffy, Lowyck et Jonassen (1993) constatent que les échecs enregistrés dans le passé quant à l'utilisation et l'exploitation pédagogique d'outils à potentiel cognitif peuvent, le plus souvent, être accordés à la mise en œuvre d'approches pédagogiques traditionnelles par les enseignants. En revanche, des approches plus créatives et qui impliquent des tâches directement liées aux intérêts des élèves ainsi qu'une médiation qui ne soit pas trop

directive de la part de l'enseignant (Becta, 2003) sont censées conduire, de façon générale, à des résultats plus positifs.

De son côté, Connell (1998) cité par J. Clanet (2012) a étudié l'efficacité des TIC, en faisant une comparaison entre une classe où est utilisée une pédagogie constructiviste et une autre dans laquelle l'usage fait des technologies s'inspire principalement d'une pédagogie transmissive. Au terme de l'étude, il a constaté que la classe ayant bénéficié d'une pédagogie constructiviste a révélé des progrès nettement plus significatifs que l'autre. Cet état de fait a amené l'auteur à signaler la nécessité d'adopter des approches pédagogiques adéquates afin de révéler le réel et effectif potentiel cognitif des technologies. Par ailleurs, Les études menées au même sujet par la Becta (2002) en Grande-Bretagne mettent en exergue le rôle des enseignants dans l'impact que peut avoir l'usage des TIC sur la réussite scolaire.

En ce sens, l'exploitation d'outils à potentiel cognitif implique non seulement à des interactions avec l'enseignant mais également avec les autres élèves, de telle sorte que l'apprentissage n'est plus conçu comme étant un processus essentiellement transmissif mais plutôt comme le résultat de la mobilisation de tout un système cognitif complexe qui englobe les outils cognitifs présents dans la situation ainsi que toutes les formes d'interactions sociales qui peuvent être mises en œuvre dans le contexte où l'apprentissage prend place Christian Depover et al. (2007).

Dans le même fil d'idée, nombreux sont les auteurs ayant mis en évidence l'efficacité du travail en petit groupe quand il est soutenu par une technologie adéquate (Goos, 2001 ; Johnson et Johnson, 1991). D'autres (Clements, 2000 ; Hennessy, 2001 ; Lajoie, 2000) attirent l'attention, de façon plus particulière, sur le rôle des pairs dans le développement des capacités de contrôle et de régulation des processus cognitifs et ce en soulignant la place de ces capacités dans la maîtrise de compétences dites de haut niveau comme, à titre d'exemple, la résolution de problèmes, la prise de décision, l'entraînement à la démarche scientifique (Christian Depover et al, 2007).

De fait, l'importance du contexte humain dans les dispositifs d'apprentissage par l'intermédiaire des OPC est également mise en évidence à travers l'émergence du

concept de « communauté d'apprentissage » où l'accent est mis sur l'inscription sociale fondamentale de tout apprentissage (Christian Depover et al, 2007).

Bruner (1996) et Vygotsky (1978) affirment que l'apprentissage est à l'origine un acte social ; s'inscrivant dans une communauté sociale et culturelle donnée, il n'a de sens que dans et par référence à cette communauté.

En admettant ce point de vue, on est amené à considérer que les OPC sont fortement modelés et déterminés par l'environnement social dans lequel ils sont mis en application ; ils sont susceptibles de conduire à des effets cognitifs qui sont imbriqués dans une communauté d'apprentissage donnée (Christian Depover et al, 2007). C'est particulièrement le cas lorsque les OPC sont intégrés dans des dispositifs conçus dans le but de supporter la communication et la collaboration à distance qui structurent majoritairement les modalités d'interactions mises en œuvre en vue de promouvoir l'émergence de véritables communautés apprenantes (*ibid*).

8.1. Les outils à potentiel cognitif pour développer des compétences

Il importe de faire savoir que c'est en fonction des compétences qu'ils permettront de développer que se justifie l'usage des OPC. En termes plus explicites, ces derniers peuvent servir d'outil cognitif susceptible de conduire au développement de compétences de haut niveau.

Des programmes tels que HOTS (Higher Order Thinking Skills Programs), ACOT (Apple Class of Tomorrow) ou encore CHILD (Computers Helping Instruction and Learning Development) ont démontré leur efficacité sur le développement de compétences de haut niveau, de façon plus particulière, dans le cadre de modalités d'intégration pédagogique qui s'inscrivent dans le long terme et qui bénéficient d'un environnement humain et matériel à la fois stable et pertinent (Depover et Karsenti, 2007).

Par ailleurs, Depover et Noël (2003) ont souligné l'apport des Technologies de l'Information et de la Communication dans la mise en exécution d'approches transdisciplinaires le développement de compétences transversales.

Dans l'objectif de comprendre en quoi les OPC sont supposés contribuer au développement de compétences, il semble utile à nos yeux de revenir d'abord sur la notion de compétence elle-même.

De nombreux chercheurs ont essayé de définir cette notion en insistant surtout sur le lien qui lie la compétence avec la situation qui lui a donné naissance. Il n'est pas question ici de nous replonger dans ces définitions. Nous allons par contre essayer de démontrer l'importance de la « situation » susceptible de générer et/ ou de développer les compétences dans une démarche où les TIC ont toute leur place.

A ce niveau, nous aimerions bien nous arrêter sur ce qu'on appelle l'approche situationnelle dans la mesure où l'installation d'une compétence ne peut s'effectuer que dans le cadre du contexte particulier qui lui donnera sa signification. A titre d'exemple, une compétence d'écriture ne peut s'acquérir que dans un contexte de communication car c'est ce dernier qui donne son sens à l'acte d'écriture.

L'on comprend alors que l'apprentissage situationnel constitue l'une des caractéristiques essentielles du concept de « compétence ».

De plus, il est nécessaire d'attirer l'attention sur une autre caractéristique, souvent évoquée à propos de la notion de compétence qui se rapporte à son caractère global. Il est question d'un savoir-faire susceptible de permettre à ceux qui le détiennent de traiter une situation dans toute sa complexité. En d'autres termes, cette situation sera abordée telle qu'elle apparaît dans la réalité (Depover et Karsenti, 2007).

Etant donné qu'il est question de rendre le sujet apprenant capable de maîtriser et de contrôler des situations complexes telles qu'elles sont supposées apparaître dans sa vie extra-sociale ou professionnelle, il est considéré, de façon générale, que les compétences doivent impérativement répondre au critère d'interdisciplinarité. Cela revient à dire que les apprentissages doivent s'éloigner de toute démarche susceptible de donner lieu à des cloisonnements.

Effectivement, si l'enseignant, au même titre que le formateur, a tout intérêt à éviter le cloisonnement dans ses pratiques c'est parce que ce dernier, comme son

appellation l'indique, implique une limitation voire une réduction du champ d'application. Cela est loin de se conjuguer avec une logique ayant pour but la professionnalisation où l'on attend de la personne qu'elle soit en mesure de faire face à des situations inédites en exploitant les apports de la formation initiale dans les différentes disciplines et notamment les apports des expériences vécues de façon effective sur le terrain.

Dans cette optique, il nous paraît judicieux d'attirer l'attention sur le fait qu'une distinction de fond peut être établie entre la compétence et l'expérience. La seconde étant forcément le résultat d'un vécu, elle entretient un fort lien avec le temps. Quant à la compétence, elle tient beaucoup plus à l'engagement ainsi qu'à l'investissement de la personne à mettre en œuvre un savoir-faire dans un contexte donné. En ce sens, nous pouvons accepter que l'expérience constitue une situation qui permet la compétence de se manifester.

Or, contrairement à la représentation qui en est faite, surtout s'agissant du domaine professionnel et de recrutement, nous pensons que le rapport entre expérience et compétence ne relève pas d'une relation de cause à effet. En termes plus explicites, une personne ayant beaucoup d'expérience n'est pas forcément perçue comme compétente.

Les caractéristiques qui viennent d'être abordées mettent en exergue la difficulté pouvant surgir si l'on souhaite installer des compétences qui soient réellement opératoires en contexte scolaire classique. Toutefois, elles permettent également de prendre conscience des possibilités qui peuvent être offertes par les OPC à ce niveau (Depover et Karsenti, 2007).

Un autre atout des OPC en matière de développement des compétences relève de leur capacité à exercer des compétences appartenant à divers domaines de la connaissance. A ce sujet, Karsenti et Depover(2007 :8) soulignent que

« Ainsi, placés dans des contextes appropriés, les OPC se révéleront propices à susciter l'émergence de compétences d'ordre cognitif, mais aussi social, comme apprendre à travailler avec les autres, à collaborer, à

interagir dans un groupe (Chiu, 2002 ; Lipponen, 2000 ; Willinsky, 2000), métacognitif, comme mettre en œuvre des méthodes efficaces, évaluer et réguler ses propres processus cognitifs (Chambers, 1999), et affectif, comme apprendre à mieux contrôler ses émotions et développer sa motivation (Reaux et Ehrich, 1998). Lorsque nous parlerons dans cet ouvrage d'outil cognitif ou d'outil à potentiel cognitif, il est clair que nous ne limiterons pas notre propos au strict impact cognitif de ces outils, mais que nous intégrerons les effets de ces outils sur d'autres ordres de compétences tels que ceux que nous venons de rappeler. »

Comme le souligne Papert (2003), l'effet des TIC sur les compétences, en particulier celles qui ne relèvent pas directement du registre cognitif, est largement lié au fait que l'apprenant est amené à s'engager cognitivement mais aussi affectivement dans des activités librement choisies.

C'est à travers cette capacité à mobiliser l'apprenant dans sa globalité en faisant appel à son intelligence logicomathématique ou linguistique, mais aussi inter et intra-personnelle, kinesthésique, visio-spatiale, etc. (Gardner, 1983), que les TIC pourront révéler tout leur potentiel en matière de développement de compétences de haut niveau dans tous les registres de la connaissance humaine.

8.2. Les liens entre les modèles d'apprentissage et les TIC selon le principe d'isomorphisme

Les liens unissant les modèles d'apprentissage inspirés des sciences psychocognitives et usage des technologies dans le domaine éducatif sont souvent plus subtils qu'il n'y paraît à première vue (Depover et Karsenti, 2007). En effet, une première approche ayant pour but d'analyser ces rapports s'appuie sur l'idée selon laquelle l'utilisation qui est faite des technologies dépend largement de la conception qu'ont les enseignants de l'apprentissage.

Par ailleurs, nombreuses sont les recherches à propos de l'innovation plaidant en faveur de cette hypothèse tout en démontrant que les TIC sont assimilés par le fonctionnement quotidien de la classe. En admettant cette idée, il faut reconnaître que l'enseignant aura tendance à tenir à ses vieilles pratiques et, par là même, à réduire

l'utilisation des nouvelles technologies à que ce qui est compatible avec ses habitudes de travail. (Ibid)

D'après notre modeste expérience dans le domaine éducatif, nous avons remarqué que la plupart d'enseignants n'appréhendent qu'avec beaucoup de réticence et de réserve le recours aux TIC tandis certains le refusent de façon catégorique. Nous pensons que ce refus tient sa justification au fait que les enseignants voient dans les technologies un vecteur de changement. A cet effet, ils préfèrent ne pas s'aventurer n'étant pas sûrs des résultats ni de la démarche.

De fait, l'intégration des technologies est susceptible de créer une sorte de déséquilibre qui ne manque pas de favoriser le changement sur le plan des pratiques et le passage à des théories d'apprentissage prônant l'activité effective ainsi que l'initiative des apprenants (*Ibid*).

Pour sa part, Karsenti et al. (2007) soulignent que :

« Que l'on souscrive à l'un ou à l'autre de ces points de vue, les liens entre TIC et modèles d'apprentissage sont déterminants par rapport aux formes d'usage qui prendront place dans la classe. La question est de savoir lequel de ces éléments est prépondérant. Faut-il modifier les manières d'enseigner avant d'introduire les TIC ou peut-on s'appuyer sur les TIC pour modifier les pratiques de classe ? Ces deux conceptions peuvent se nuancer en reconnaissant aux TIC un potentiel de changement sur les pratiques, mais qui ne s'exprimera que si le contexte est favorable. L'adhésion à cette troisième conception implique que l'on reconnaisse la nécessité d'agir sur le milieu par une série d'actions permettant d'épauler le changement et de lever les principales sources de résistance. Il est clair que, dans cet ouvrage, c'est à cette troisième conception que nous nous rallierons en reconnaissant explicitement que le potentiel cognitif attaché à l'usage des TIC ne pourra s'actualiser qu'en présence d'acteurs humains préparés à le mettre en valeur. »

Dans le même fil d'idées, Karsenti et al (2007) précisent que les liens entre TIC et modèles d'apprentissage se rapportent directement au potentiel des TIC à incarner toute la richesse des modèles d'apprentissage qu'ils sont censés mettre en œuvre et ajoutent que

« Lorsque les ordinateurs sont venus à la rescousse des machines à enseigner pour concrétiser les idées skinnériennes en matière d'apprentissage automatisé, ils ont permis de faire évoluer le modèle vers une plus grande ouverture et une meilleure prise en compte des différences individuelles. On ne peut toutefois en dire autant des solutions apportées par l'intelligence artificielle lorsqu'il s'est agi de proposer des environnements constructivistes conformes aux ambitions des spécialistes de l'enseignement. Il faut bien reconnaître que, dans ce cas, les ambitions des chercheurs ont dû progressivement être réfrénées pour aller vers des dispositifs capables de soutenir l'intelligence humaine plutôt que de la remplacer. Toutefois, ce recadrage ne doit pas être assimilé à un échec, puisqu'il a permis l'émergence de voies nouvelles centrées sur la prise en compte de l'interaction sociale plutôt que sur la modélisation du comportement individuel. »

Dans une perspective constructiviste, l'accent est mis sur l'action et le dynamisme de l'apprenant. Ce dernier est donc amené, tout au long de son apprentissage, à trouver la bonne stratégie pour mieux comprendre et pour retenir l'information. A ce titre, les TIC s'avèrent prometteuses parce qu'elles permettent à l'apprenant d'exercer son apprentissage de façon autonome. Ce qui booste l'élan motivationnel chez lui.

Selon Karsenti et al (2007), c'est en s'appuyant sur cette conception de l'apprentissage qu'Anderson a élaboré son modèle ACT (contrôle actif de la pensée) :

« Ce modèle, décrivant l'articulation entre connaissances déclaratives et connaissances procédurales à travers un formalisme très précis, a servi de référence pour la mise au point de plusieurs dispositifs d'apprentissage par ordinateur (tuteurs intelligents) utilisés principalement dans l'enseignement des mathématiques (arithmétique, géométrie, etc.) »

D'après les auteurs (op, cit), tenir compte de l'individu qui apprend dans le processus de construction de la connaissance a conduit à « *réfuter le caractère objectif et unique de la connaissance au profit d'une conception qui reconnaît explicitement que toute connaissance est le reflet de celui qui apprend. Une meilleure compréhension du fonctionnement du cerveau, associée aux possibilités offertes par le développement de l'informatique, a permis de construire des modèles du fonctionnement cognitif très utiles pour mieux cerner les mécanismes en jeu dans l'apprentissage.* »

Les modèles dits « cognitivistes » se distinguent radicalement de ceux proposés par les behavioristes. En effet, les premiers s'intéressent à ce qui se passe dans la « boîte noire » : « *il ne s'agit plus d'énoncer les conditions qui permettent d'établir des associations entre un stimulus et une réponse, mais de décrire finement les processus internes mis en œuvre par le système nerveux central pour sélectionner, traiter et mémoriser des informations* » (Ibid)

Karsenti et al. (2007) estiment que cette rupture radicale d'ordre conceptuel consistant à infirmer toute idée d'isomorphisme direct entre la réalité externe et la réalité personnelle a impliqué l'émergence d'approches nouvelles de l'enseignement où le rôle primordial de l'apprenant est explicitement reconnu.

Par ailleurs, les auteurs (op, cit) ajoutent que la manière dont les constructivistes conçoivent le statut de la connaissance apparaît encore plus radicale parce que, pour eux,

« Toute réalité n'existe qu'à travers l'individu qui la crée : c'est de l'interaction du sujet avec son environnement que naît la connaissance. Comme nous le verrons par la suite, la notion d'interaction constitue selon cette approche le moteur de l'apprentissage. Pour cette raison, on parle aussi d'« interactionnisme » pour désigner ce courant. L'interaction peut s'appliquer à une situation que l'individu aura à traiter seul, en petit groupe ou encore dans le cadre d'une communauté culturelle. »

La connaissance résulte, à ce titre, d'une « *élaboration personnelle dont le siège ne se situe plus seulement dans le cerveau de l'individu, mais aussi dans les interactions sociales et dans les outils cognitifs qui serviront de médiateur entre l'individu et son environnement.* » (Ibid)

La focalisation intentionnelle sur l'interaction a impliqué non seulement de déplacer le lieu où se construit la connaissance, mais également d'élaborer des modèles d'enseignement qui ont considérablement influencé la conception des dispositifs, appuient-ils.

En effet, il n'est plus question d'organiser, d'une façon plus ou moins intelligente, l'interaction entre l'individu et l'ordinateur, mais il s'agit d'aménager la

rencontre de l'apprenant avec son environnement socioculturel et matériel au biais d'outils cognitifs pertinents. (Ibid)

Ainsi, la notion d'outil à potentiel cognitif est nodale dans la conception constructiviste de l'apprentissage parce que c'est au moyen de tels outils et les interactions auxquelles ils donnent naissance que s'élaborera la connaissance.

« Le passage d'une conception de la connaissance à une autre n'est jamais le résultat d'une rupture brutale, mais plutôt celui d'une prise de conscience progressive par un groupe de chercheurs, plus ou moins influents, du caractère réducteur ou inadéquat des conceptions qui leur servaient de référence jusqu'alors. Ainsi, à côté du behaviorisme radical qui réfute toute prise en compte des processus internes, certains modèles comme celui de Hull (1943) ou de Staats (1970) font intervenir des variables intermédiaires (entre le stimulus et la réponse) pour décrire le comportement. » (Ibid)

Karsenti et al. (2007) considèrent que la naissance du cognitivisme montre bien ce glissement progressif des conceptions. En effet, « *Alors que l'idée d'examiner le contenu de la boîte noire remonte aux travaux menés, d'une part, par Miller (1956) sur les limites de la mémoire et, d'autre part, par Bruner, Goodnow et Austin (1956) sur les processus de catégorisation, ce n'est qu'à la fin des années 1960 que le cognitivisme prendra son envol pour détrôner le behaviorisme.* », ajoutent-ils.

Quoique le terme « constructivisme » soit issu des travaux menés par J. Piaget à partir des années 1930, il fallu attendre jusqu'à la fin des années 1980 pour voir les conceptions de celui-ci reconnues par les chercheurs anglo-saxons. Il en est de même pour l'école russe et plus particulièrement pour Vygotsky (1978). Par ailleurs, ses travaux sur l'aspect social de l'apprentissage ont pris environ trente ans pour être connus des chercheurs occidentaux.

Pour Karsenti et al. (2007), le décalage historique entre les travaux menés en Europe au sujet du constructivisme et leur prise en considération par les chercheurs anglo-saxons nous explique qu'il n'y a pas eu de consensus parfait sur ce que l'on entend exactement par ce terme. En effet, alors que les chercheurs américains tendent à

l'utiliser pour désigner de façon générique les théories modernes de l'apprentissage, la filiation avec les travaux de Piaget reste encore très prégnante en Europe. (Ibid)

Conclusion

Au terme de ce chapitre, il convient de rappeler les points essentiels auxquels nous avons conclu.

En ce qui concerne l'état des lieux d'usage des TICE nous avons pu nous rendre compte qu'après 30 ans de l'introduction des TIC dans la sphère pédagogique et éducative, leur intégration aux enseignements et à la formation en Algérie ne semble pas répondre aux attentes de façon satisfaisante. En outre, nous avons vu que les objectifs d'usage des technologies dans le domaine éducatif ont connu une évolution. Cette dernière peut être palpable à travers les acronymes TIC, TICE et *e-Learning*. Ainsi les TIC ont été intégrées dans l'éducation afin d'améliorer et de faciliter, au départ, les pratiques enseignantes et étaient désignées par « TICE ». Ensuite, les finalités du recours technologies se sont tournées également vers l'apprentissage d'où le vocable anglais *e-Learning*.

En ce qui concerne le principe d'isomorphisme, il constitue une stratégie de formation qui peut s'apparenter aux simulations. Son intérêt majeur réside dans le fait que les formateurs font vivre aux participants des situations / activités que ceux-ci pourraient plus tard faire vivre à leurs élèves.

C'est pour cela que le domaine de l'ingénierie de la formation adopte la méthode de la « scénarisation pédagogique ». En effet, « *les situations vécues et la manière de les animer seront probablement par la suite des sources d'inspiration pour créer leurs propres scénarios pédagogiques. Les participants apprennent via différents paradigmes (imprégnation, exploration, création, pratique, expérimentation, réception) qu'ils pourront ensuite exploiter dans leurs pratiques de formation* » Leclercq et Denis (1998) dans (Brigitte Denis et Étienne Vandepuut, 2007).

Conclusion de la partie 1

En conclusion à cette partie, nous pouvons dire que le professionnalisme, dans son acception moderne, n'est pas l'aboutissement automatique à l'enchaînement d'une série d'apprentissages car les objectifs professionnels ne peuvent être atteints au terme d'une addition, ni encore moins, résulter d'une juxtaposition de séquences d'apprentissages. C'est l'articulation cohérente des différentes sessions qui donnent du sens à la formation professionnalisante. A ce titre, le stage d'application s'avère l'une des formes de la pédagogie de l'alternance interactive.

L'enjeu majeur du stage réside dans le fait qu'il constitue un atout parce qu'il développe la capacité de transférabilité. En effet, l'enseignant stagiaire pourra en tirer profit quand il prend conscience des spécificités des contextes particuliers qui déterminent le choix de telle ou telle méthode. De plus, le stage est important car il permet de travailler sur les connaissances dites conditionnelles ; celles-ci sont susceptibles d'indiquer pourquoi et à quel moment il sera pertinent de faire appel aux différentes ressources acquises préalablement. De surcroît, si toutes les conditions optimales se réunissent, le stage agit de façon positive sur les représentations conceptuelles ainsi que sur l'identité professionnelle de l'enseignant stagiaire parce qu'il facilite l'insertion et l'intégration de l'individu au sein des équipes de travail.

Par ailleurs, ce regain d'intérêt pour la notion d'accompagnement se justifie par le fait qu'elle participe de façon déterminée au processus d'autonomisation des acteurs apprenants.

A cela s'ajoute l'impact considérable de la coopération et la collaboration dans un parcours de professionnalisation. Ainsi, les rencontres et les interactions telles que les colloques, l'université d'été, les projets collectifs ou encore les activités scientifiques chapotées par les laboratoires de recherche constituent des occasions précieuses non seulement parce qu'elles permettent l'échange des idées et le partage des pratiques et expériences mais aussi parce qu'elles permettent une évaluation de ces dernières. Plus explicitement, ces rencontres professionnelles sont susceptibles d'offrir la possibilité de confrontation des approches et des représentations. Cette confrontation peut être fructueuse si elle enclenche une pratique auto-évaluative grâce

à laquelle l'enseignant se positionne et remet en question sa carrière, si courte soit-elle, en prenant conscience de ses points forts et de ses lacunes.

Sur le plan déontologique, il convient de préciser que l'injonction à l'éthique professionnelle dans le domaine de l'enseignement nous fait reconnaître que l'enseignant n'est pas seulement un « *acteur professionnel* » mais aussi un « *agent moral* » et que l'ensemble des principes de l'éthique professionnelle doit faire l'objet d'un consensus de toute la communauté professionnelle. En termes plus explicites, D. Moreau (Ibid) souligne en effet que « *l'éthique ne doit rien aux représentations ! On ne peut pas se représenter ce qui doit être ; est objet de représentation seulement ce qui est accessible, précisément, à la connaissance.* » Selon cette perspective, le rapport entre la professionnalisation et l'éthique / déontologie s'explique par le fait que seul l'enseignant professionnalisé peut adopter la posture d'un agent moral. Donc, la différence entre un enseignant professionnalisé et celui qui ne l'est pas consiste en ce que le second est « *un praticien n'ayant pas construit les compétences de réflexivité, d'auto-évaluation, d'auto-formation, d'auto-efficacité personnelle et de communication entre pairs que l'on s'accorde à reconnaître actuellement* » ajoute-t-il.

**DEUXIEME PARTIE : PROTOCOLE
D'ENQUETE ET DISCUSSION DES
RESULTATS**

Introduction de la partie 2

Cette deuxième partie dite expérimentale est consacrée au protocole de l'enquête ainsi qu'à l'analyse des résultats obtenus. Elle se divise en quatre chapitres.

Le premier est réservé au cadre méthodologique dans lequel s'inscrit notre recherche. Nous y avons présenté et expliqué la méthode adoptée pour vérifier les hypothèses de départ ; l'élaboration de l'outil d'investigation à savoir, le questionnaire ; le public concerné ; les conditions de collecte des données et le procédé de dépouillement.

Ensuite, dans le deuxième chapitre, après avoir exposé les résultats obtenus sous forme de diagrammes graphiques, nous avons procédé à l'analyse et à l'interprétation des réponses qui se rapportent au premier volet du questionnaire intitulé « Les TICE en formation » tandis que le troisième chapitre est consacré au deuxième volet « La démarche ingénierique de la formation ». Enfin, dans le quatrième chapitre, nous avons traité les résultats du troisième volet « Les démarches professionnalisante en formation »

Nous notons que l'analyse et l'interprétation de l'ensemble des résultats s'est effectuée en nous appuyant sur les fondements théoriques développés dans la première partie et notre observation de ce qu'il se passe réellement dans les espaces de formation. En outre, nous avons fait émerger les cohérences et incohérences dans les réponses de nos informateurs en faisant le lien entre les différents items de notre questionnaire.

CHAPITRE 01 : CADRE
METHODOLOGIQUE DE RECHERCHE

Introduction

Nous présenterons dans ce chapitre les différentes étapes de notre travail d'investigation à savoir la description des outils de recherche, la constitution de l'échantillon, le recueil des informations ainsi que le traitement des données.

Cette phase revêt une grande importance dans tout travail de recherche dans la mesure où elle permet de mettre la pensée du chercheur en action (P. Paillé et A. Mucchielli (2016).

Sa mission principale étant de procéder à une analyse rigoureuse et réflexive, le chercheur se retrouve souvent dans des situations où il est confronté à une profusion des notes de terrain ; en plus, face aux matériaux qu'il a recueillis, il se doit de puiser ses référents interprétatifs ainsi que de nommer :

« Ce qu'il a pressenti sur le terrain ou ce qui s'impose à lui au moment où il relit ses notes et ses transcriptions, et, en même temps, il doit se laisser surprendre par ce qu'il a observé ou par ce que l'on a partagé avec lui, car c'est pour cela qu'il va sur le terrain : pour observer, pour écouter et pour mieux comprendre ». (Ibid)

1. Le questionnaire comme méthode de vérification

Une recherche en sciences de l'éducation peut toujours être qualifiée d'une aventure dans ce sens où la recherche qualitative de terrain implique plusieurs inconnues étant donné que les opérations pour y parvenir ne sont pas aussi prévisibles que dans une recherche dite expérimentale.

Paillé et Mucchielli (Op, cit.) définissent la « recherche qualitative de terrain » comme étant la recherche qui implique un contact personnel avec les sujets de la recherche, essentiellement par le biais de d'entretiens ainsi que par l'observation des pratiques dans les milieux mêmes où évoluent les acteurs.

Dans le même fil d'idées, l'auteur ajoute que l'on peut dire d'une recherche qu'elle est qualitative principalement dans deux sens. Premièrement, dans le sens où les méthodes et les instruments utilisés sont conçus, d'un côté, afin de recueillir des

données qualitatives dont les témoignages, les notes de terrain, enregistrements et vidéos, etc. De l'autre côté, ce qui donne à l'analyse des données une dimension qualitative c'est bien le fait qu'en extraire le sens plutôt que de se contenter de les transformer en statistiques ou en pourcentages.

En termes plus explicites, pour qu'une recherche s'inscrive dans une démarche qualitative, il ne faut surtout pas se limiter au stade de quantification des données recueillies. L'on voit bien que c'est l'effort d'interprétation susceptible de déboucher sur une construction de sens qui donne à l'étape d'investigation un degré de fiabilité satisfaisant.

Dans un second sens, une recherche est dite qualitative lorsque l'ensemble du processus est mené d'une façon naturelle sans avoir à utiliser des appareils sophistiqués ni encore moins à créer des situations artificielles. Ce sera donc dans une logique proche des personnes, de leurs actions et de leurs témoignages ce qui renvoie à « une logique de la proximité » Paillé (2007)

De par là, nous pouvons comprendre que pour sa mise en œuvre, l'analyse qualitative fait principalement appel aux capacités naturelles de l'esprit du chercheur. Cela revient à dire que celui-ci vise essentiellement la compréhension ainsi que l'interprétation des expériences et des pratiques plutôt que la mesure de variables en faisant appel aux procédés technique et mathématiques.

Nous tenons à attirer l'attention sur le fait que, en ce qui concerne notre travail d'investigation, nous avons jugé utile d'associer le procédé quantitatif à celui qualitatif. En d'autres termes, en nous appuyant sur les statistiques et les pourcentages des données recueillies, nous allons en extraire le sens en tentant de les expliquer.

Pour ce faire, il faudrait puiser dans le cadre de référence théorique adopté dans la première partie de ce travail.

Dans l'objectif d'atteindre un degré optimal de validité et de fiabilités des résultats, le chercheur se devrait de se poser des questions dont les réponses sont

susceptibles d'apporter des éclaircissements importants : comment bien choisir une stratégie d'analyse qui soit appropriée avec les questions et les objectifs de recherche ? Quels sont les possibilités et les enjeux ? Comment le processus se déroule-t-il et quelles en sont les composantes essentielles ?

Selon Francine Cicurel¹, le chercheur dispose de trois procédés pour collecter des informations sur l'action : l'observation de l'extérieur, l'entretien avant ou après l'action ainsi que les témoignages et configurations écrits.

Si nous choisissons le questionnaire comme méthode d'enquête c'est parce que, ce dernier, pouvant être destiné à de nombreuses personnes, nous permet de faire une analyse quantitative. C. PUREN² rappelle que cette dernière amène le chercheur à dépasser ses impressions de caractère subjectif.

De surcroît, ce procédé donne aux enquêtés le temps suffisant pour répondre aux questions ce qui leur évite de se sentir obligés d'être rapides. Cela est censé donner plus de crédibilité aux réponses recherchées.

Néanmoins, il convient de souligner que si le questionnaire est plus ou moins facile à mettre en œuvre, son élaboration demeure délicate dans la mesure où il ne sera valide que si les questions posées, et donc les réponses récupérées, correspondent effectivement aux informations recherchées.

En effet, la qualité du questionnaire tient à plusieurs paramètres dont il faudrait tenir compte. Un questionnaire peut être mal conçu non seulement en raison de la mal formulation des questions mais aussi par rapport au type de ces dernières (ouvertes, fermées, etc.)

En admettant que se baser sur un outil d'investigation mal conçu est susceptible d'être déroutant au lieu de servir à un véritable travail de vérification, le chercheur est

¹ 2^e Colloque international de l'ADCUEFF, Université Charles De Gaulle ; Lillie 3, 17 et 18 juin 2005, *L'enseignement-apprentissage du français langue étrangère en milieu homoglotte : spécificités et exigences* « Agir professoral en milieu homoglotte et francité »

² C. Puren, 2013, Cours en ligne « *Méthodologie de la recherche en didactique des langues-cultures* », Chap.5 « *Mettre en œuvre ses méthodes de recherche* », PP.39-40 www.christianpuren.com/cours-méthodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-5-mettre-en-oeuvre-ses-méthodes-de-recherche/

vivement appelé à prendre conscience des éventuelles dérives dans l'objectif de pouvoir les éviter.

1.1. Les limites du questionnaire, leurs effets et les moyens pour les atténuer

A ce titre, il est impératif de s'éloigner de toute question relevant d'un caractère équivoque ; car cela peut induire le sujet questionné en erreur ce qui influe de façon négative sur la fiabilité des réponses recueillies ; par voie de conséquence, le processus d'analyse menant à la construction de sens ne sera pas d'un grand apport au travail de recherche en raison de cette incohérence entre les items du questionnaire, les objectifs de celui-ci et les réponses obtenues.

Dans ce souci, nous avons veillé à ce que chacune des questions formulées fournisse une réponse susceptible d'être interprétée par rapport aux hypothèses de notre problématique. En effet, le questionnement devrait déboucher sur des données qui permettent d'infirmer ou de confirmer les suppositions.

Dans l'objectif de mieux prendre conscience de ces facteurs, nous pensons qu'il est plus qu'indispensable d'aborder de plus près les dérives dont il faudrait tenir compte avant de nous lancer dans le processus de recueil d'information.

Appelées aussi les « biais », les limites et ou les dérives correspondent, de par leur définition à une « déformation, un travers ». L'objectif ici est de nous intéresser aux biais les plus significatifs en ce qui concerne le recueil d'information dans un cadre professionnel.

Un biais de méthode consistant en une question mal formulée et/ou non claire peut découler d'un biais cognitif ; c'est-à-dire un mauvais raisonnement ou encore un langage non adéquat. Plus explicitement, ce dernier renvoie aux différentes fonctions cognitives et aux facultés de connaître dont la perception, l'attention, la mémoire, le langage et le raisonnement.

Dans le même fil d'idée, un biais de méthode peut être lié à un biais social et culturel ; celui-ci est déterminé essentiellement par le réseau de relations sociales et

culturelles comprenant famille, école, amis, milieu professionnel, etc. participant du développement d'un langage professionnel spécifique.

A ce niveau, l'on se rend compte que le biais socioculturel dont les stéréotypes et les préjugés passe inévitablement par la perception et mobilise ainsi la mémoire d'un individu ou d'une communauté.

Pour ce qui est du biais affectif, il est à faire savoir qu'il est susceptible d'occasionner, de façon délibérée ou non, une modification dans les fonctions cognitives citées ci-dessus.

Ce étant, il importe d'attirer l'attention sur le fait que ces biais de méthode ne concernent pas uniquement le chercheur lors de la phase du recueil d'information mais aussi la personne qui détient celle-ci.

Nous nous référons à P. Paille et A. Muchielli (2012 : 37) qui précisent que le chercheur devrait prendre conscience du « biais de désirabilité sociale » lié au fait que les personnes altèrent leurs réponses parce qu'elles croient que c'est ce que l'enquêteur veut entendre.

Plus encore, les personnes enquêtées ont tendance à valoriser leurs réponses car elles pensent que les réponses « positives » sont mieux reçues voire appréciées par le chercheur. Compte tenu de ce biais, l'enquêteur devrait formuler les questions de façon neutre afin d'éviter d'influencer les choix du public interrogé.

Ce souci de chercher à satisfaire l'enquêteur plutôt que de dire ce qu'il en est véritablement et concrètement connu sous l'appellation de « biais d'acquiescement » pourrait réduire la crédibilité des réponses recueillies.

Nous pensons également que la valorisation des réponses de la part du public enquêté pourrait découler du fait que les personnes ont peur d'être jugés ou, à défaut, d'être évalués. Ce biais dit de « crainte de représailles » pourrait conduire le sujet questionné à s'autocensurer.

Eu égard de ce biais, l'enquêteur a intérêt à attirer l'attention des personnes de son panel sur le fait que leurs réponses et opinions servent à un travail d'analyse dans

le cadre d'une recherche et ne feront en aucun cas l'objet d'une quelconque évaluation ni encore moins un jugement de valeur. Cette démarche est susceptible de mettre la personne interrogée en confiance.

Par ailleurs, il est indispensable d'accorder un grand soin à l'ordre de passation des questions en veillant à poser la question générale avant la question particulière parce que la réponse à un item est induite par les réponses aux items précédents.

Dans le même fil d'idée, s'agissant du questionnaire à choix multiple (QCM), les réponses qui sont proposées en premier ont une probabilité plus élevée d'être choisies. A cet effet, il serait donc judicieux de modifier l'ordre des réponses proposées d'un item à l'autre.

Dans l'objectif de récapituler ce que nous venons d'expliquer en matière des biais, les plus significatifs, lors de la démarche de recueil d'information dans le cadre d'un travail de recherche à travers le questionnaire, nous allons présenter le tableau suivant :

Tableau¹ 2 : Les biais, leurs effets et les moyens pour les atténuer

Biais	Effets	Moyens pour les atténuer
<p align="center">Biais méthodologique</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Un recueil d'information insuffisant, incomplet ou difficile. • Mauvaise formulation des questions. • Excès de questions ouvertes dans un questionnaire : lassitude des sondés, comportement d'évitement et exploitation plus difficile. • Les personnes sondées ne sont pas représentatives des caractéristiques de la population-mère que l'on est censée étudier (biais de sélection) 	<ul style="list-style-type: none"> • Prendre du temps et mobiliser des moyens pour organiser le travail de collecte, d'analyse et de traitement de l'information. • Ne pas poser de questions orientées, trop sensibles ou agressives. Ne pas orienter les réponses, ni influencer. Poser des questions précises, simples, courtes, neutres, sans ambiguïté et reformuler les réponses données dans le cadre d'entretiens et soigner les réponses proposées dans le cadre d'un questionnaire. • Réaliser un questionnaire dans l'esprit qu'il faut pouvoir y répondre vite, sans trop de réflexion, car le risque est de passer la question ou de n'y mettre que quelques mots. Si questions ouvertes, faire une analyse de contenu et créer des catégories. • Avoir des informations sur la population-mère, avant de bâtir un échantillon d'enquête.

¹ Fiche n° 62, Les fiches « En Lignes » de la lettre de CEDIP, unité du Centre Ministériel de Valorisation des Ressources Humaines

<p>Biais affectif</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Déformation du jugement entraînée par l'influence des états affectifs sur les processus de raisonnement ou d'évaluation. Les émotions interfèrent avec le jugement moral. Par exemple, être d'humeur positive ou négative peut influencer un recueil d'information. • Impact sur l'écoute ou l'observation lié à la séduction, à la répulsion, séduction, à la répulsion, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Prendre conscience que nos états d'âme du moment peuvent interférer sur la qualité du recueil de l'information. Tenter de se mettre en recul par rapport à cela, afin de garder une vision la plus objective possible. • En prendre conscience et faire en sorte que les états affectifs aient le moins de conséquences possibles sur la qualité du recueil de l'information.
<p>Biais de désirabilité sociale</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comportement consistant à se montrer sous une facette positive lorsque l'on est interrogé, observé, etc. • Mise en confiance, motivation provoquée par la valorisation liée au fait d'être sujet d'intérêt (effet Hawthorne). 	<ul style="list-style-type: none"> • Multiplier les entretiens avec des personnes différentes pour avoir des points de vue variés.
<p>Biais de confirmation (d'hypothèses)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tendance naturelle qu'ont les individus à privilégier les informations qui confirment leurs idées préconçues, leurs hypothèses et à accorder moins de poids aux points de vue jouant en défaveur de leurs conceptions. 	<ul style="list-style-type: none"> • Prendre en considération les informations, les signes qui vont à l'encontre de nos présupposés, de nos hypothèses initiales. Capacité d'interrogation et de remise en question. Poser des questions autres que celles qui confortent nos points de vue initiaux. Interroger le collectif pour la phase de préparation du recueil (trame de questionnaire, d'entretien).
<p>Biais d'auto-complaisance</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tendance des individus à attribuer la causalité de leur réussite à leurs qualités propres (causes internes) et leurs échecs à des facteurs ne dépendant pas 	<ul style="list-style-type: none"> • Savoir que les gens endossent bien souvent la responsabilité de leurs réussites, mais rejettent la responsabilité de leurs échecs.

	d'eux (causes externes).	Interroger également les individus sur les causes externes d'une réussite et les causes internes d'un échec.
Biais d'auto-handicap (ou de handicap intentionnel)	<ul style="list-style-type: none"> • Cette stratégie consiste à mettre en avant des obstacles à sa propre réussite dans l'optique d'un échec futur, pour éviter des interprétations causales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Savoir qu'il existe des cas où les individus savent, même avant d'agir, que ce sera un échec. Penser également à interroger les individus sur les facteurs de réussite potentiels.
Effet de primauté	<ul style="list-style-type: none"> • Il donne une importance exagérée à ce qui se passe au début du recueil d'information. • Il donne une importance exagérée à ce qui se passe à la fin du recueil d'information. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ne pas sous-estimer ce qui se passe entre le début et la fin du recueil d'information.
Effet de halo	<ul style="list-style-type: none"> • Une des caractéristiques de la personne qui détient l'information influe favorablement ou défavorablement la perception totale et globale de celui qui recueille l'information. 	<ul style="list-style-type: none"> • Avoir des appréciations plus nuancées des différentes facettes de la personne.
Fixation sur l'objectif	<ul style="list-style-type: none"> • Rester focalisé sur la motivation du moment (prendre des notes, poser une question, observer quelque chose en particulier) et ne pas voir tout le reste. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recueillir l'information à deux afin de limiter les biais de fixation sur l'objectif.
Stéréotypes et Préjugés	<ul style="list-style-type: none"> • Croyances concernant les caractéristiques des membres d'un groupe, croyances qui sont généralisées à tous les membres de ce groupe. • Jugement porté a priori sur autrui, pouvant être le fruit de stéréotypes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Il faut être prudent, car rien ne dit que l'individu partage les croyances et le jugement que l'on se fait de lui.

<p>Biais de similarité</p> <p>Biais de différence</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Considérer plus favorablement les personnes qui nous ressemblent. • Considérer plus défavorablement les personnes qui ne nous ressemblent pas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ne pas considérer une personne seulement parce qu'elle nous ressemble ou qu'elle est différente.
<p>Effet de soumission du groupe</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Un individu interrogé dans un groupe peut être influencé par les réponses préalables des autres membres, même si celles-ci ne lui conviennent pas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Indiquer que les avis peuvent être divergents et qu'il n'y a pas de jugement dans les réponses formulées et que chaque individu peut avoir sa vision de la problématique.

Selon Sébastien CHABAL (2012), chaque collecte de l'information porte des biais et des limites. Ainsi, on peut dire qu'il n'existe pas de mode de recueil qui soit optimal et objectif sans tenter de les reconnaître et d'en tenir compte afin de minimiser leur influence.

Il semble que les biais d'ordre méthodologique sont les plus faciles à atténuer ; cela découle du fait des marges de manœuvres dont le chercheur dispose ; il s'avère judicieux d'y être attentif en priorité, tout en prenant conscience de la manifestation d'autres types de biais relevant principalement de variantes psychosociologiques (*ibidem*).

Dans le même fil d'idées, le travail à deux ou en équipe peut être d'un grand apport au chercheur dans le cadre du recueil de l'information en ce qu'il permet de disposer d'un « miroir », d'optimiser la préparation du recueil, la collecte et le traitement de l'information sans oublier les échanges sur les pratiques jugées plus ou moins porteuses de biais. (*ibidem*)

Ceci étant, il importe de signaler que les biais sont des mécanismes propres à chaque individu (*ibidem*) dans la mesure où ils seront toujours présents (de façon plus ou moins marquée).

Etant donné que l'un des objectifs principaux de notre travail de recherche est d'évaluer l'impact des Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication sur la professionnalisation des enseignants du FLE, opter pour le questionnaire comme méthode d'enquête nous semble un choix judicieux et pertinent.

Si nous avons choisi le questionnaire comme méthode d'enquête c'est parce que, ce dernier, pouvant être destiné à de nombreuses personnes, nous permet de faire une analyse quantitative. C. PUREN¹ rappelle que cette dernière amène le chercheur à dépasser ses impressions de caractère subjectif.

De surcroît, ce procédé donne aux enquêtés le temps suffisant pour répondre aux questions ce qui leur évite de se sentir obligés d'être rapides. Cela est censé donner plus de crédibilité aux réponses recherchées.

2. Protocole d'enquête

Tout d'abord, nous présentons le public concerné par l'enquête. En effet, nous avons élaboré un questionnaire à l'attention de 80 enseignants de français au sein de 5 Ecoles Normales Supérieures en Algérie.

Il convient de rappeler que le nombre des ENS en Algérie s'est progressivement accru. En 2020, on en compte 11. Notre sélection des 5 écoles retenues s'est faite en prenant en considération trois principaux critères. D'abord, nous avons veillé à ce que le panel soit représentatif aussi bien en termes de situation géographique que d'ancienneté / nouveauté de l'école.

Eu égard de ce critère, le questionnaire a été mené auprès des formateurs exerçant aux Ecoles Normales Supérieures d'Oran pour la région d'Ouest ; de Bouzaréah pour le centre, de Constantine pour l'Est ; de Laghouat et de Béchar pour le Sud.

Compte tenu de cette répartition éparpillée des Ecoles retenues, nous n'avons pas pu procéder à une passation des questionnaires. Ainsi, par l'intermédiaire de nos

¹ C. Puren, 2013, Cours en ligne « *Méthodologie de la recherche en didactique des langues-cultures* », Chap.5 « *Mettre en œuvre ses méthodes de recherche* », PP.39-40 www.christianpuren.com/cours-méthodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-5-mettre-en-oeuvre-ses-méthodes-de-recherche/

collègues qui travaillent dans ces Ecoles nous avons adressé les questionnaires par voie électronique au mois de février de l'année universitaire 2019 / 2020.

Or, les enseignants ne se sont pas montrés coopératifs dans la mesure où nous n'avons pas pu récupérer la totalité des questionnaires distribués ; sur 80 copies, nous avons reçu 50.

Il convient de décrire le profil de nos informateurs en fonction de leur sexe, âge, et lieu de travail. En effet, nous pensons que ces informations factuelles nous seront utiles pour une meilleure interprétation et analyse des réponses obtenues en sachant que l'usage des TICE est largement déterminé par les facteurs sociaux notamment le sexe et l'âge.

3. Description du public questionné

3.1. Sexe

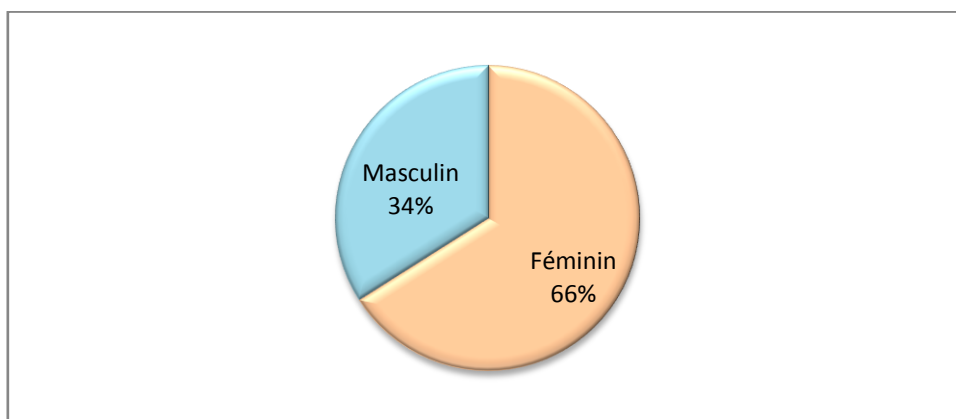


Figure 10 : Sexe du public questionné

Cette figure nous montre que plus que la moitié de nos répondants soit 66% sont de sexe féminin tandis que les hommes représentent 34%. Cet écart pourrait être interprété par la forte présence des femmes dans le domaine de l'enseignement, en général, et plus particulièrement des langues étrangères, le français en l'occurrence.

3.2. Age

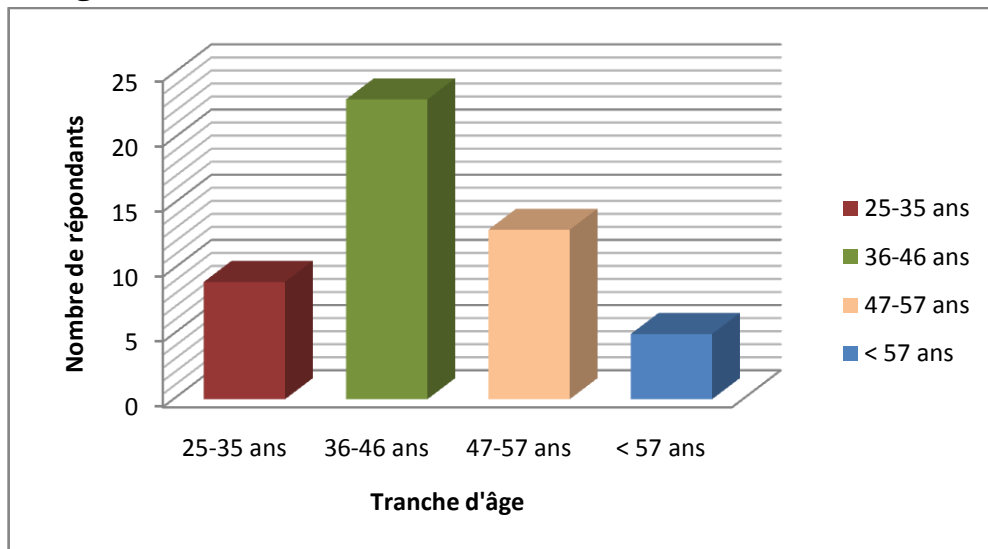


Figure 11 : Age du public questionné

A travers cette présentation graphique, nous constatons que la plupart de nos répondants soit 46% sont âgés entre 36-46 ans. En seconde position, 26% sont âgés entre 47-57 ans ; 18% d'entre eux sont âgés entre 25-35 ans. En dernière position, nous avons une catégorie minime soit 10% qui ont plus que 57 ans.

Ces chiffres nous révèlent que la population interrogée est variée en termes d'âge même si nous notons la dominance de la catégorie dont l'âge varie entre 36-46 ans.

3.3. Lieu de travail

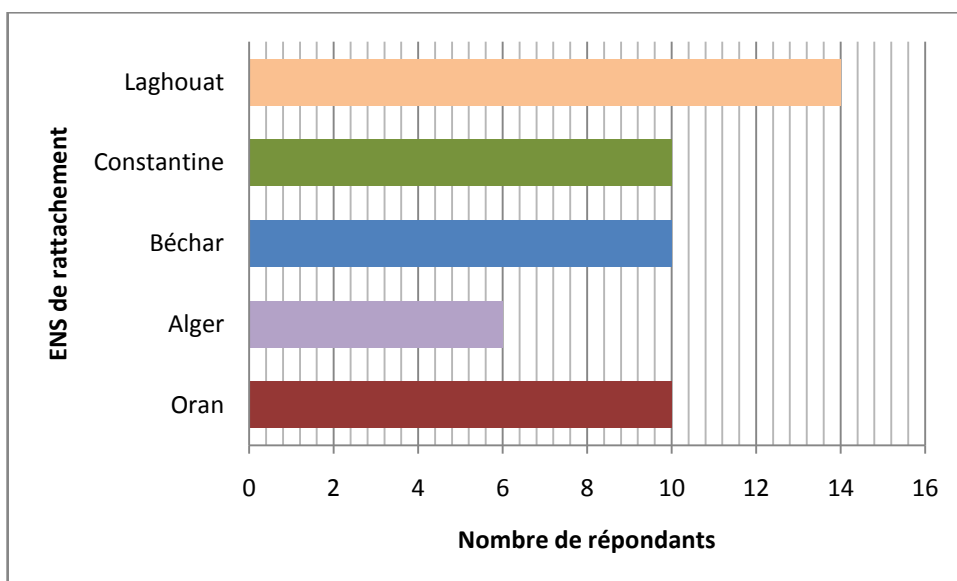


Figure 12 : ENS de rattachement des répondants

A travers cette figure, nous remarquons que les formateurs ayant le plus répondu à notre questionnaire se rattachent à l'ENS de Laghouat avec 28%. Pour les copies remises aux formateurs exerçant dans les ENS de Constantine, de Béchar et d'Oran, nous avons pu récupérer le même nombre avec un pourcentage de 20 %. En dernière position, ce sont les formateurs à l'ENS d'Alger qui étaient les moins réactifs à notre questionnaire.

3.4. Expérience dans l'enseignement supérieur

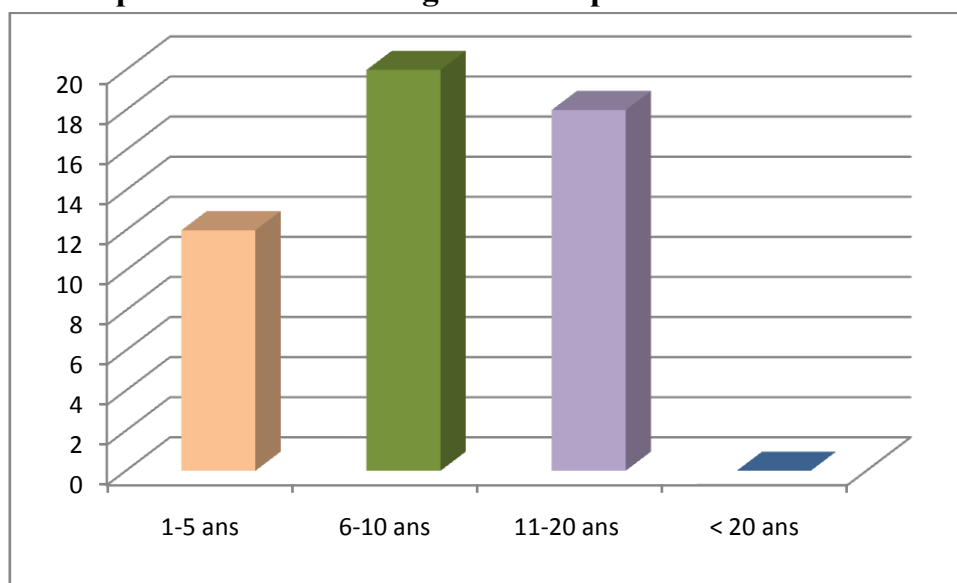


Figure 13 : Expérience du public dans l'enseignement supérieur

Cette figure nous permet de constater que la plupart soit 40% de nos informateurs ont une expérience dans le supérieur qui se situe entre 6-10 ans. En seconde position, avec une légère différence, 36 % de la population concernée ont une expérience qui varie entre 11-20 ans. En troisième position, nous notons la catégorie dont l'expérience est de 1-5 ans. Enfin, nous remarquons qu'aucun d'entre eux n'a une expérience supérieure à 20 ans.

Ces données chiffrées nous révèlent qu'en termes d'ancienneté dans le domaine, notre échantillon répond au critère de représentativité. Par ailleurs, nous pensons que ces chiffres sont, de façon générale, en concordance avec les pourcentages obtenus

pour le facteur d'âge des répondants sauf pour la catégorie dont l'expérience dépasse 20 ans. Plus explicitement, nous avons noté supra que 10% de nos répondants ont plus de 57 ans mais aucun d'entre eux n'a une ancienneté supérieure à 20 ans. Nous interprétons cette « incohérence » par le fait que ces derniers ont probablement travaillé pour une longue durée dans l'éducation ou dans d'autres domaines. D'où l'intérêt de consacrer, dans la partie des informations socioprofessionnelles, une case pour l'expérience dans l'éducation.

3.5. Expérience dans l'éducation

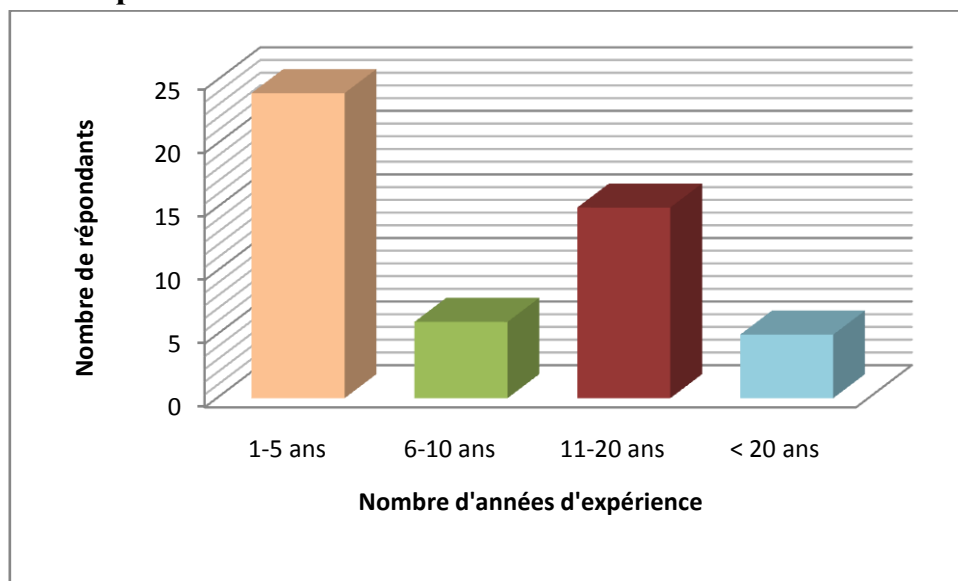


Figure 14 : Expérience du public dans l'éducation

A travers cette figure, nous constatons que 48% de nos informateurs ont une expérience dans l'éducation qui varie entre 1-5 ans tandis que 30% d'entre eux ont une expérience qui se situe entre 11-20 ans ; 12% représente les répondants ayant une expérience de 6-10 ans. Enfin, 10% parmi eux indiquent avoir une expérience supérieure à 20 ans.

Ces données chiffrées nous permettent de confirmer notre interprétation de l'écart entre le pourcentage des répondants âgés de plus de 57 ans, rappelons-le (10%) et celui des informateurs dont l'expérience dans le supérieur dépasse 20 ans à savoir 0%. Cette figure nous fait comprendre qu'en effet, les formateurs âgés de plus de 57 ans ont longtemps travaillé dans le domaine de l'éducation. Par ailleurs, nous remarquons

qu'à l'exception de quelques répondants, la majorité écrasante a connu le terrain de l'éducation ce qui constitue, à nos yeux, un bon signe de représentativité à propos de la carrière professionnelle du public enquêté.

4. Constitution du corpus

Le questionnaire que nous avons élaboré se compose de 15 items. Il convient de signaler que nous avons opté principalement pour les questions fermées sous différentes formes dont notamment les Questions à Choix Multiple (QCM) et les questions sous forme d'échelle consistant à faire un classement décroissant, en termes d'importance, des réponses proposées (de la plus importante à la moins importante).

En effet, nous avons axé notre questionnaire sur des questions fermées pour plusieurs raisons.

D'abord, celles-ci s'avèrent plus efficaces parce qu'il s'agit de cocher la réponse choisie ; les réponses proposées par l'enquêteur sont donc instantanément exploitables. Cela constitue un atout non négligeable car la personne questionnée ne se trouvera pas dans l'obligation de fournir une réponse ce qui est susceptible d'éviter à l'enquêteur de récupérer des questions sans réponses. Cela revient à dire que les questions fermées favorisent l'engagement du public questionné à participer à la collecte des données car le répondant trouvera le questionnaire court en termes de temps et léger en matière d'efforts à fournir.

En outre, s'agissant de questions fermées à choix multiple, l'effort de mémorisation est considérablement réduit. Cela épargne à la personne questionnée de chercher ses réponses. Les données recueillies seront donc plus exactes permettant ainsi une analyse de résultats fiable.

Notons que dans chaque question à choix multiple, nous avons préservé la case « Autres propositions » dans le but de toucher un degré satisfaisant d'exhaustivité des réponses recueillies.

De plus, offrant un large éventail de réponses il est utile de souligner que les questions fermées à choix multiples ou sous forme d'échelle sont susceptibles d'inciter la personne questionnée à réfléchir en pesant le pour et le contre.

Par ailleurs, les questions à choix multiple permettent à l'enquêteur d'obtenir des réponses sincères et, par voie de conséquence, fiables car le répondant qui craint la réprobation du fait d'opinions « marginales » ne se sentira pas gêné. Cela s'explique par le fait qu'en incluant toutes les opinions et les suggestions dans la liste des modalités de réponse fait comprendre, de façon implicite, au répondant que ces choix sont en effet autorisés et peuvent être reconnus valides.

A cela, vient s'ajouter un critère de type méthodologique. En effet, les questions fermées sous toutes leurs formes rendent le dépouillement des réponses plus facile et plus exhaustif. Par conséquent, l'interprétation ainsi que l'analyse des données recueillies sont susceptibles de déboucher sur des résultats fiables qui dépassent les impressions à caractère subjectif.

Afin d'éviter que la question fermée ne soit pas une simplification réductrice des réponses aux suggestions proposées, nous avons veillé, tout au long de l'élaboration du questionnaire, à laisser au répondant une marge de liberté à travers la mention « Autres ».

Par ailleurs, dans le but de contourner la lassitude que la personne questionnée pourrait éprouver en répondant à une suite de questions fermées, nous avons essayé d'insérer, de temps en temps, une question ouverte et de varier les formulations des consignes : cocher, classer, etc.

En effet, varier la formulation des consignes est une chose souhaitable voire indispensable lors de l'élaboration du questionnaire afin de ne pas risquer le phénomène de « *Click through* ». En d'autres termes, cette appellation désigne le phénomène de lassitude chez les répondants ce qui est susceptible de les amener à choisir des réponses de façon machinale sans une véritable réflexion en présence d'une série de questions successives similaires dans leur forme.

4.1. Le pré-questionnaire

Nous tenons à signaler qu'avant l'envoi définitif du questionnaire au public concerné, nous avons procédé à une pré-enquête. En effet, nous avons soumis le questionnaire, dans sa première version, aux enseignants de français aux universités de Ziane ACHOUR - Djelfa- et d'Ibn Khaldoun -Tiaret-

L'objectif de cette pré-enquête était d'évaluer la qualité du questionnaire en termes de clarté des consignes de l'ensemble des questions posées. Par ailleurs, nous avons voulu, par là même, vérifier la longueur du questionnaire.

A la lumière du retour des réponses récupérées, nous avons dû reformuler quelques questions tant au niveau de la consigne que des suggestions proposées comme réponses possibles. Parallèlement, nous avons jugé indispensable de revoir l'ordre des questions posées. Effectivement, nous nous sommes rendu compte qu'une série de questions complexes est susceptible d'impliquer des abandons de réponse. Dans le but de contourner cette dérive, nous avons essayé d'alterner les questions en tenant compte du degré de complexité de ces dernières.

Ainsi, afin d'anticiper et de réduire l'effet du « Click through », il est indispensable de travailler le questionnaire aussi bien sur le contenu que sur la forme.

La pré-enquête nous a amenée également à éliminer certaines questions car nous avons réalisé qu'elles visaient la même chose que d'autres.

Cette phase s'est étalée dans le temps car, en plus de nos hypothèses de départ, nos lectures de la littérature didactique se rapportant à notre sujet de recherche nous ont guidée dans la formulation des questions et des objectifs. Ainsi, au fur et à mesure de notre avancement dans la partie théorique, nous étions amenée à modifier certaines question et à en ajouter d'autres. Même si nous avons sectionné notre thèse en trois parties sur le plan de présentation, la réalisation du travail a été marquée par un va-et-vient entre les fondements théoriques et l'élaboration du questionnaire.

La pré-enquête nous a donc permis de réviser et d'affiner le questionnaire grâce aux modifications apportées sur le plan de la forme et du contenu. En effet, au niveau de la première partie consacrée aux informations socioprofessionnelles, la question sur

l'expérience dans l'éducation ne figurait pas dans la première version du questionnaire. Ce n'est donc qu'à la suite des retours du pré-questionnaire que nous nous sommes aperçu de la nécessité de l'ajouter

4.2. Description du questionnaire

Notre questionnaire se compose de 15 questions. Notons que la première section a été réservée aux variables socio démographiques consistant à segmenter le public répondant en fonction d'âge, de sexe, du lieu de travail et de l'expérience dans l'enseignement supérieur ainsi que les modules assurés.

Les quinze autres questions sont réparties en quatre sections. La première s'intitule « Les TICE : types et fréquence d'utilisation ». Cette section correspond aux questions (1, 2). Comme son intitulé l'indique, cette rubrique a pour objectifs d'évaluer le taux de fréquence d'utilisation et de recenser les Technologies de l'Information et de la Communication auxquelles les enseignants font recours et dont l'usage est récurrent.

La seconde rubrique s'intitule « L'aspect pédagogique des TICE » et renvoie aux questions (3,4 et 5). A travers cette section, nous voulons vérifier si l'usage des TICE s'effectue dans une logique pédagogique ou relève d'usage purement technique.

En effet, il est à noter que les TICE se déclinent, tout naturellement, en deux volets à savoir, les moyens technologiques et l'information. Cela correspond respectivement aux volets matériel et académique des TICE. D'où la question 5 qui porte plus précisément sur l'impact de l'abondance de l'information actuellement et l'accès de plus en plus facile à cette dernière.

Pour ce qui est de la troisième rubrique, elle s'intitule « Introduction des TICE : enjeu ou défi ? ». Elle se rapporte aux questions (6 et 7) et a pour finalités de voir quel cycle d'enseignement serait le plus propice pour introduire les TICE. Ainsi, à travers la question 6, notre objectif est justement de faire émerger les opinions des enseignants sondés afin de les confronter aux modèles théoriques développés dans la première partie de ce travail. Le 7^{ème} item est une question fermée à choix unique qui porte sur les obstacles pouvant entraver l'introduction des TICE dans le système éducatif en Algérie.

Quant à la quatrième rubrique, elle s'intitule « Les TICE et l'innovation ». Elle comporte une seule question fermée à choix unique à savoir la 8^{ème}. L'objectif de cet item est de voir comment les enseignants questionnés conçoivent l'innovation pédagogique. La place de cette question dans notre questionnaire se justifie par le fait que pour beaucoup de gens, une pratique innovante consiste à faire appel à de nouvelles technologies et méthodes.

En ce qui concerne la cinquième section, elle s'intitule « La démarche ingénierique en formation des enseignants » ; elle correspond aux questions (9 et 10) où il s'agit de faire un classement des suggestions proposées de la plus importante à la moins importante. En fait, l'objectif est de vérifier si la manière dont le public questionné conçoit l'analyse des besoins et les objectifs d'un parcours de formation se conforme aux schèmes et modèles préconisés par les chercheurs dans le domaine de l'ingénierie pédagogique et didactique que nous avons évoqués dans le premier et le second chapitres de la partie théorique de ce travail.

Pour ce qui est de la sixième rubrique, elle s'intitule « les démarches professionnalisantes » et correspond aux questions (11 et 12). L'item 11 est une question fermée à choix unique tandis que le 12^{ème} item est une question fermée sous forme d'échelle où il s'agit de classer les suggestions proposées.

Enfin, dans la dernière section du questionnaire est consacrée aux « Le formateur : profil et compétences professionnelles ». Cette rubrique renvoie aux questions (13, 14 et 15). A travers ces questions, l'objectif est de faire émerger les représentations des enseignants questionnés à propos des qualités du « bon » formateur et de les confronter ensuite aux modèles et schèmes théoriques que nous avons abordés dans les deux premiers chapitres de ce travail.

L'intérêt d'accorder une place aux représentations dans notre questionnaire se justifie par le fait qu'elles constituent une notion d'une grande importance dans la mesure où elles sont déterminantes quant à l'exécution de l'action.

A ce propos, J-M. Seca (2010 : 5) pense que « *les représentations [...] ont une emprise sur la genèse de notre culture et de nos idées, sur nos pratiques et nos choix les plus divers* ».

En effet, les représentations mentales sont reconnues comme porteuses de significations. En ce qui concerne le thème de ce travail de thèse, il est utile de souligner que les représentations professionnelles pourraient nous aider à comprendre comment s'élaborent et se transforment les processus de professionnalisation à travers les faits et les phénomènes véhiculés par les acteurs professionnels.

5. Des représentations sociales aux représentations professionnelles : quel intérêt ?

Il est à noter que l'enjeu principal de revoir et de repenser le rapport qu'entretient le sujet-acteur avec le monde qui l'entoure trouve son explication dans le fait que :

« L'individu n'est ni isolé, ni fondu dans un grand tout sociétal. Il navigue dans des états intermédiaires que sont les groupes réels. C'est à partir de, et dans, ces groupes que vont se construire (dans un rapport de communication et d'interactions langagières en particulier) des connaissances permettant à l'individu de comprendre et de se mouvoir dans le monde qui l'entoure. » M. Lac et al. dans (R. Wittorski, 2010 :136)

A travers cette citation, nous pouvons comprendre que les représentations peuvent correspondre à un type particulier de connaissance qualifié de « naïf » par certains chercheurs en sciences sociales dont Moscovici (1962). Cette particularité se justifie par le fait que l'élaboration des représentations ne relève pas d'une démarche de type scientifique mais bien d'une « *concrétisation simplificatrice et consonante d'un objet complexe par une mise en accord collectivement produite. Il s'agit bien ici d'un processus visant à l'appréhension et la compréhension partagée dans un groupe donné dont la validité est auto produite par le groupe concerné* ». (Ibid)

En 1997, l'équipe REPERE a mis en exergue l'existence d'une catégorie de représentations sociales particulières en ce qu'elles sont spécifiques aux groupes professionnels à propos de leurs objets professionnels. C'est ce qu'on nomme désormais les représentations professionnelles.

En effet, les auteurs de l'équipe REPERE disent que « *Ni savoir scientifique, ni savoir de sens commun, elles sont élaborées dans l'action et l'interaction*

professionnelle, qui les contextualisent, par des acteurs dont elles fondent les identités professionnelles correspondant à des groupes du champ professionnel considéré, en rapport avec des objets saillants pour eux dans ce champ. » (Bataille, Blin, Jacquet-Mias, Piasser, 1997).

Certes, de par leur genèse et élaboration, les représentations professionnelles sont des représentations sociales mais elles se distinguent néanmoins par une particularité. Il s'agit en effet du rapport particulier qu'elles traduisent entre les acteurs d'un groupe professionnel et les objets de ce champ particulier.

Ainsi caractérisé, les auteurs de l'équipe REPERE pensent que le concept de représentations professionnelles est censé permettre :

« d'envisager et de comprendre comment et en quoi le contexte professionnel génère, à l'intérieur des groupes qui le composent, des représentations, communes aux individus travaillant ensemble, mais intégrées différemment selon leur position dans la structure, leur permettant, quand ils ont des divergences à propos de leurs objets professionnels, de savoir qu'ils parlent de la même chose sans besoin de beaucoup de discours, et de savoir aussi pourquoi ils ont des divergences » (Bataille, 2000).

En effet, à la lumière de cette citation, nous pouvons comprendre que la notion de la professionnalisation pourrait être appréhendée comme l'élaboration, en contexte professionnel, de représentations spécifiques se distinguant des représentations qui concernent ces mêmes objets quand il s'agit de groupes sociaux non professionnels. (*Ibid*).

Selon cette perspective, nous tenons à noter que la professionnalisation est non seulement le processus permettant aux acteurs, les enseignants de FLE en l'occurrence, de construire des connaissances et de savoirs professionnel. Il s'agit également d'un processus qui est susceptible d'influencer le système de représentations professionnelles chez les enseignants de FLE.

Notons que cette influence pourrait prendre différentes formes. En d'autres termes, le processus de professionnalisation peut modifier les représentations professionnelles déjà existantes chez l'acteur comme il peut en générer d'autres.

Ainsi appréhendé, ce processus ayant pour but d'agir sur le système de représentations chez les enseignants de FLE est interminable. En effet, il ne se limite pas dans le temps en raison des particularités qui caractérisent le milieu professionnel de l'enseignement notamment le renouveau méthodologique et les changements de configuration didactique qui en découlent.

A ce propos, Bataille (2000) signale qu'on « *remarque sur une « flèche zonée » la constitution progressive de savoirs toujours plus spécialistes se formant et se transformant tout au long de l'activité professionnelle.* »

Selon cette perspective et étant donné que le processus de professionnalisation est apparenté à une « flèche zonée », il est important de dire que l'auteur induit l'existence d'un continuum dans la mesure où il y aurait une forme de passage opéré par et durant la formation.

6. Procédé de dépouillement

Il convient de rappeler le procédé que nous avons adopté pour dépouillement des résultats. Ce dernier devrait obéir aux normes afin d'obtenir des données chiffrées fiables.

En effet, en ce qui concerne les questions d'échelle où la consigne consiste à faire un classement des réponses proposées par ordre d'importance, ce sont donc des questions qui permettent d'établir une hiérarchie en priorisant les choix ; nous avons adopté le procédé de pondération. Il s'agit d'attribuer des coefficients à chaque réponse en fonction de la place de celle-ci dans le classement.

En fait, la réponse qui sera classée en première position aura le coefficient le plus élevé. Ainsi, sur une échelle de quatre réponses proposées (a, b, c, d), les coefficients sont 1, 2, 3 et 4.

A titre d'exemple, si un répondant classe ces propositions comme suit : b, c, a, d, l'attribution des coefficients sera, par voie de logique b (4), c (3), a (2), d (1).

En ce qui concerne les questions ouvertes où nous avons obtenu des données qualitatives, les résultats ont été traités au cas par cas afin d'en dégager des tendances que nous avons ensuite classées par thématiques.

Synthèse

En guise de récapitulation, il convient de rappeler les points essentiels que nous avons pris en considération pour la constitution de notre corpus :

- Une attention particulière a été accordée à la formulation des questions dans l'objectif d'éviter des consignes équivoques susceptibles de biaiser les réponses. Pour cela, nous avons utilisé un vocabulaire précis tout en adoptant un ton neutre (pas de verbes ni adverbess de modalité tels que : falloir, devoir, certainement, assurément, ...etc.) En outre, nous avons contourné les consignes injonctives.
- La plupart des questions sont de type fermé à choix unique / à choix multiples ou des questions où il s'agit de faire un classement des réponses proposées par ordre décroissant d'importance dans le double objectif de ne pas sortir du cadre de nos hypothèses d'une part, et d'épargner au public l'effort de trouver des réponses, d'autre part. Néanmoins, nous avons été amenée à poser deux questions ouvertes. Portant sur les justifications du choix et d'opinion, ces dernières sont des questions complémentaires à celles qui viennent juste avant. C'est pourquoi, nous avons jugé mieux de ne pas influencer leurs retours.
- Pour l'ordre des questions, dans le souci d'éviter des réponses « automatisées » suite aux mêmes consignes qui se suivent, nous avons alterné les types de questions. Ce qui explique que les items d'une même rubrique ne se sont pas forcément succédé.

Malgré la prise en considération de ces facteurs, nous n'avons pas pu récupérer la totalité des questionnaires distribués. De plus, en répondant aux deux questions ouvertes, certains informateurs ont été « expéditifs ».

**Chapitre 02 : Présentation, analyse et
interprétation des résultats du 1^{er} volet
« Les TICE en formation »**

Dans ce chapitre, nous présentons et analysons les résultats du premier volet du questionnaire qui se rapporte aux TICE : entre défis et enjeux. Ce volet correspond aux items 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 et 8 que nous avons organisés par thématiques en quatre sections.

1. Première section / Les TICE : types et fréquence d'utilisation

1.1. Item 1 : Fréquence d'usage des TICE en classe

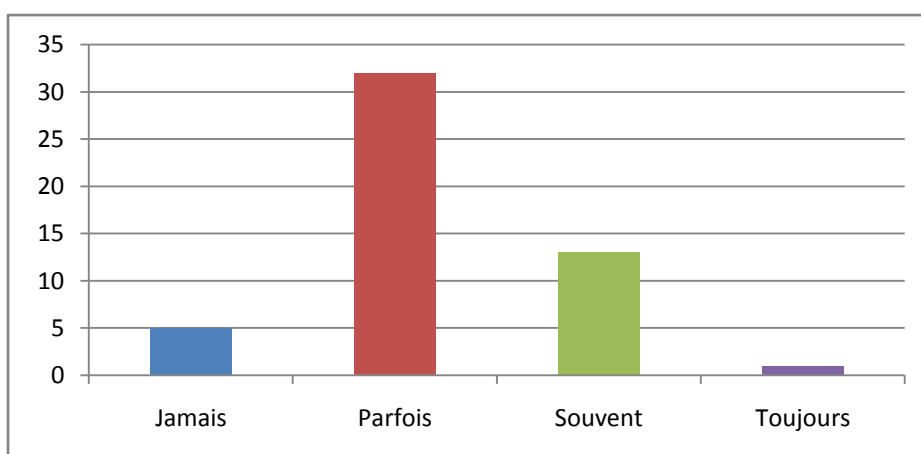


Figure 15 : Fréquence d'usage des TICE (Résultat global)

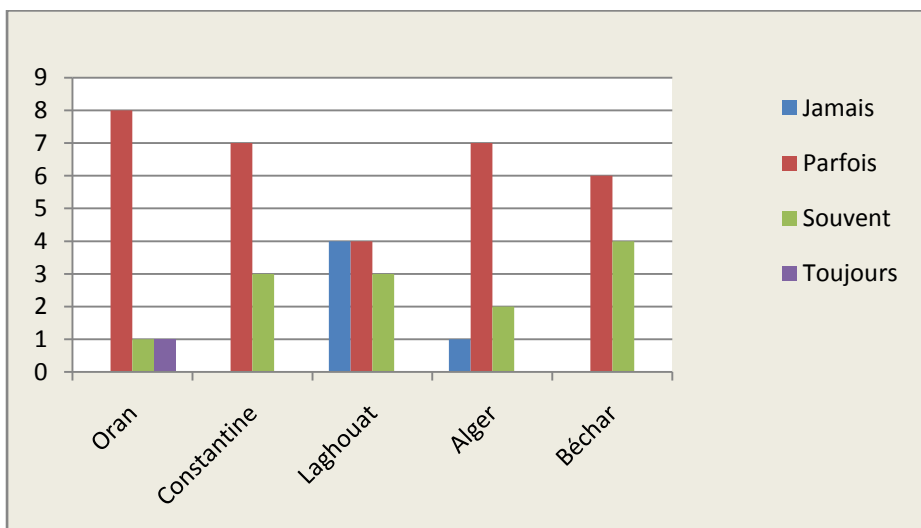


Figure 16 : Résultats par ENS

La figure 15 met en exergue un écart remarquable en ce qui concerne la fréquence d'utilisation des TICE. En effet, plus de la moitié, soit 63% des enseignants ayant répondu à ce questionnaire ont indiqué n'utiliser les TICE que parfois tandis que

ceux ayant dit les utiliser souvent représentent 25% du public sondé. Quant à ceux qui n'utilisent jamais les TICE, ils occupent la troisième position avec 10%. Enfin, seulement 2% des répondants ont indiqué utiliser les TICE toujours.

La figure 16 est un graphique qui nous permet de comparer les réponses des répondants au questionnaire en fonction de l'ENS où ils exercent. Ainsi, constatons-nous que les réponses à cet item 1 ne se rapprochent pas de l'unanimité. Par ailleurs, il en ressort que le 2% des répondants ayant indiqué utiliser les TICE toujours se rattachent à l'ENS d'Oran.

D'après ces pourcentages où le « parfois » l'emporte de loin sur le « souvent » et le « toujours », nous interprétons ces réponses par le fait que les enseignants voient l'usage des TICE comme un « plus ».

A ce niveau, nous soulignons que le fait que les enseignants conçoivent le recours aux TICE comme une « option » pourrait avoir plusieurs causes sur lesquelles nous essayerons de mettre la lumière dans ce qui suit.

En premier lieu, il nous semble que l'une de ces causes se rapporte à la nature des textes institutionnels à propos des TICE. En fait, nous pensons qu'il s'agit de textes qui ne relèvent pas de directives, au sens large du terme, mais plutôt de propositions voire de recommandations. Ainsi, ces textes ne sont pas formulés de façon à ce que les enseignants ressentent l'obligation de les utiliser. (Cherif Hosni, F. et Guendouz-Benammar, N. (2021 a)

Dans le même fil d'idées, nous croyons que les textes ne sont pas formulés sous forme d'injonctions car le ministère est conscient des carences et du manque des moyens technologiques dans les établissements universitaires. Malgré les efforts à doter ces derniers d'outils technologiques nécessaires et de mettre en place des dispositifs innovants, on déplore un manque d'équipements d'autant plus que l'effectif des étudiants ne cesse d'accroître. Cela rend alors la gestion des ressources technologiques encore plus difficile.

En outre, si l'on souhaite que les enseignants soient en mesure d'utiliser la technologie, celle-ci devrait être intégrée dans le cursus, de façon effective et non à titre optionnel souvent sous forme de propositions.

En second lieu, il se pourrait que le non usage ou l'utilisation peu fréquente des TICE trouve son explication dans la nature sociodémographique du public sondé. En effet, la plupart des répondants ne sont pas jeunes. Cela porte à croire qu'ils enseignent comme ils ont eu l'habitude de le faire si ce n'est comme ils ont appris, eux.

En réalité, il ne s'agit pas ici d'un jugement qui relève d'une pure subjectivité mais plutôt d'un constat. En effet, durant notre modeste expérience professionnelle, que ce soit dans le cycle moyen ou dans l'enseignement supérieur, nous avons remarqué que les enseignants relativement âgés ne sont que très peu ouverts à l'égard de l'utilisation des nouvelles technologies. Certains d'entre eux le refusent de façon catégorique même. Ils arguent du fait que la méthode traditionnelle où on ne faisait pas appel à la technologie a porté ses fruits et qu'il serait inutile de la changer.

A ce sujet, nous pensons que cet argument avancé, de nos jours, par beaucoup de gens, parents et enseignants, devrait être questionné parce qu'on ne peut appliquer l'extrapolation d'une telle assertion.

Nous justifions ce point de vue par le fait que les enjeux éducatifs de l'enseignement / apprentissage, de façon générale, et du FLE en l'occurrence ne devraient pas être considérés séparément des circonstances ni du contexte dans lesquels vivent les apprenants et les enseignants.

Cela est d'autant plus vrai que nous savons que le rôle principal de l'école est justement de préparer les apprenants à la vie en dehors des établissements scolaires. En d'autres termes, nous pouvons dire que l'école est un pôle qui participe, de façon effective, à la concrétisation de tout un projet sociétal d'un pays. Dès lors, il devient clair que les acteurs pédagogiques, qu'ils soient décideurs ou enseignants voire concepteurs d'outils et de supports pédagogiques, ne devraient pas perdre de vue ce qui se passe en dehors des espaces d'enseignement / apprentissage.

Par ailleurs, ce raisonnement nous conduit, tout naturellement, à évoquer un point qui n'est pas moins important consistant à ne pas ignorer l'aspect international des savoirs universitaires. Cela revient à dire que le cursus effectué par l'étudiant algérien devrait lui permettre d'être en mesure de suivre un parcours de formation d'envergure internationale.

A ce sujet, il n'est pas inutile de rappeler que les universités de renommée à travers le monde entier s'inscrivent pleinement dans un mouvement d'innovation. Ainsi, nous jugeons impertinent que les étudiants perdent un temps qu'ils auraient pu exploiter pour approfondir leurs connaissances et consolider leurs compétences dans leur domaine, à apprendre des notions, parfois basiques et élémentaires, en informatique.

Plus encore, nous trouvons déraisonnable que certains enseignants soient réfractaires à l'idée d'intégrer les TICE dans leurs pratiques pédagogiques à l'heure où l'illettrisme n'a plus le sens de ne pas savoir lire et écrire mais s'élargit pour désigner la non maîtrise de l'outil informatique.

A ce titre, nous aimerions souligner qu'au lieu de s'attacher à de vieilles pratiques parce qu'elles ont été efficaces à une époque donnée, il serait pertinent de s'inscrire dans une logique axée sur le moment présent et sur ce qui se fait ailleurs dans le monde. Cela implique d'inviter les acteurs pédagogiques à se fixer comme repère de référence les pratiques et les méthodes qui portent leurs fruits à l'heure actuelle et avec les outils qui s'offrent.

Ce point de vue est d'autant plus légitime qu'il nous met en garde contre la dérive d'« immobilisme ». En termes plus explicites, il nous semble que l'attitude de se contenter d'un seul modèle pédagogique en refusant de tenter de nouvelles méthodes et pratiques est susceptible d'inhiber l'élan progressiste de l'école.

Toujours est-il important de rappeler qu'il s'agit ici d'un problème qui revient avec d'autant plus d'acuité qu'il est clair que l'amélioration de la réussite scolaire passe inévitablement par une transformation des pratiques et gestes pédagogiques et que les TIC peuvent y contribuer.

Dans le but d'appuyer cette assertion, nous nous référons à Pierre Frackowiak¹ (2009) qui distingue plusieurs principaux obstacles pouvant se dresser sur le chemin d'un véritable usage pédagogique des TIC.

En premier lieu, il évoque le modèle pédagogique dominant, celui du cours « une heure, un groupe, un programme à transmettre, un professeur, une classe, une salle » est encore considéré comme universel, éternel, indiscutable, incontournable. »

En second lieu, l'auteur avance l'idée selon laquelle :

« On ne se pose pas la question du développement exponentiel des savoirs de l'humanité, de l'apparition de nouvelles disciplines, d'une nouvelle hiérarchie des disciplines et de l'accroissement exponentiel de la diffusion des savoirs. On ne prend pas suffisamment en compte le fait que la proportion des savoirs scolaires par rapport aux savoirs sociaux diminue d'année en année, donnant l'impression aux élèves qu'il y a des savoirs pour passer des examens, des savoirs qui seront rapidement oubliés, et qu'il y a des savoirs intéressants ailleurs. L'articulation entre les apprentissages formels, informels et non formels est complètement ignorée par le système scolaire. Les nouveaux savoirs et les nouveaux rapports aux savoirs remettent en cause le choix et le découpage des disciplines scolaires issues de l'antiquité et des universités. Celles-ci semblent souvent dans certains débats, comme étant sacro saintes. »

Ceci étant, nous pensons également que l'utilisation peu fréquente des TICE pourrait avoir des causes relevant de l'ordre matériel ou logistique. En effet, les problèmes de connexion liés à la qualité et au débit d'Internet sont susceptibles de freiner l'utilisation des TICE dans la mesure où cela implique une perte de temps non négligeable.

A propos de ce sujet, force nous est de souligner que même s'il est indéniable que l'internet, notamment sur mobiles et tablettes, connaît un essor de nos jours, il en demeure que la plupart des usagers surfent sur les réseaux sociaux. Cela est d'autant plus vrai que nous savons qu'il existe des options ne permettant que l'accès aux réseaux sociaux.

¹ http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2009/Frack_obstaclesauDeveloppementTIC.aspx, consulté le 20/09/2020

En outre, nous estimons que l'usage fait d'internet actuellement lui confère un aspect de socialisation plus que pédagogique. Effectivement, il suffit d'être attentif pour réaliser qu'il y a un contraste entre l'omniprésence des TIC / Net et la rareté de leur usages dans les espaces éducatifs. Cet état de fait nous révèle que l'usage des TICE peut être abordé différemment selon qu'il s'inscrit dans les pratiques professionnelles ou dans celles personnelles. Ainsi, le décalage entre l'usage effectif des TICE en classe jugé « faible » et leur présence en situations extrascolaires montre que les enseignants dépendent des technologies dans leurs « pratiques personnelles ». Sur le plan professionnel, nous pouvons supposer que les enseignants font recours à Internet et aux TICE lors de la préparation pré-pédagogique.

A ce propos, il convient de signaler qu'en s'inscrivant dans cette dimension sociale, l'usage des TIC et du net est susceptible de modifier le rapport entre l'apprenant et l'enseignant et entre le formateur et le futur enseignant.

1.2. Item 2 : Types de TICE utilisées

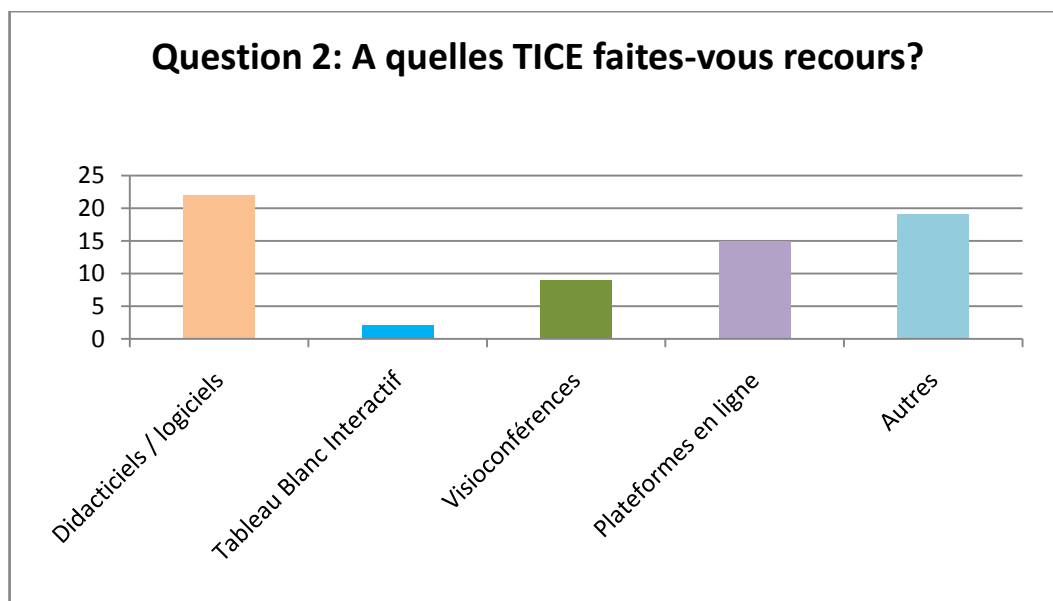


Figure 17 : Types de TICE utilisées (Résultat global)

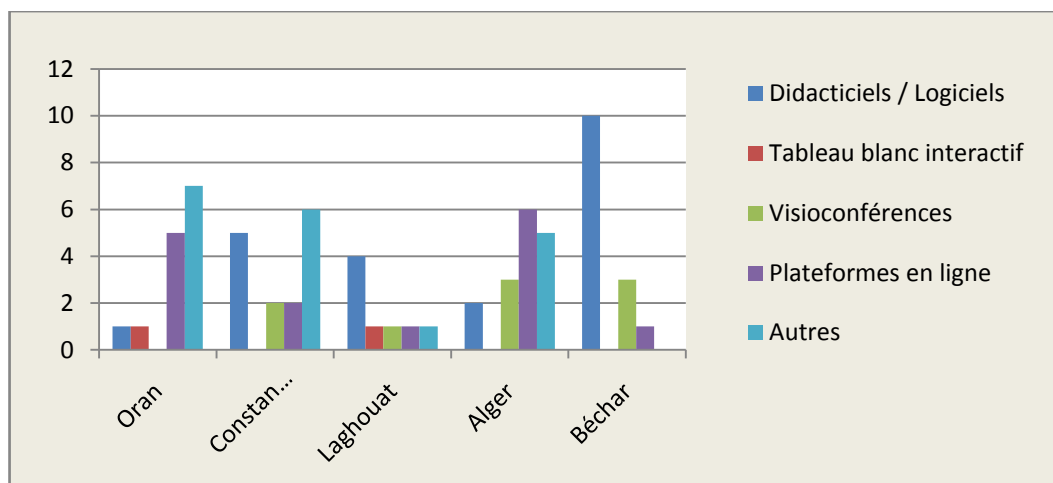


Figure 18 : (Résultats par ENS)

La figure 17 nous montre que 33% des répondants au questionnaire ont indiqué utiliser les didacticiels et les logiciels. En seconde position, nous avons la proposition « Autres réponses » avec 28%. Rappelons que ces autres réponses correspondaient toutes au « PowerPoint ». En troisième position, nous notons que 22% des enseignants questionnés ont dit utiliser les plateformes en ligne tandis que 13% ont choisi la technique de visioconférence. En dernier lieu, seulement 3% de la population enquêtée ont sélectionné le tableau blanc interactif.

Quant à la figure 18 elle nous révèle qu'à l'image de l'item précédent, les répondants, répartis selon l'ENS de rattachement, n'optent pas trop pour les mêmes propositions.

En effet, nous remarquons que la proposition « tableau blanc interactif » n'a été sélectionnée que par les enseignants des ENS d'Oran et de Laghouat. Par ailleurs, aucun répondant d'Oran n'a indiqué utiliser la technique de visioconférence. Par contre, les enseignants des ENS d'Oran et d'Alger sont ceux ayant le plus indiqué faire recours aux plateformes en ligne. Quant aux répondants se rattachant à l'ENS de Béchar, aucun d'eux n'a cité d'autres réponses que celles proposées tandis que tous les enseignants des autres ENS ont dit utiliser aussi le Powerpoint ainsi que le magnétophone pour les enregistrements sonores.

A la lumière de ces données et en faisant le lien avec les réponses à l'item précédent portant sur la fréquence d'usage des TICE, nous essayerons d'interpréter les résultats de l'item 2 et d'en déceler les corrélations possibles.

En fait, les choix de nos répondants nous montrent que l'usage qu'ils font des TICE pourrait être déterminé par un ensemble de facteurs et critères.

En premier lieu, nous mentionnons celui de la facilité d'usage. En réalité, l'utilisation de didacticiels qui sont des logiciels à fonction pédagogique n'exigent pas des manipulations de niveau complexe pour leur mise en exécution. Cela se justifie par le fait que ces derniers, étant souvent interactifs et grâce aux dialogues automatisés, permettent à l'utilisateur de saisir les principes de fonctionnement.

En deuxième lieu, nous évoquons le facteur de « disponibilité ». En effet, nous pensons que les enseignants ont tendance à utiliser ce qui est à leur disposition pour ne pas se retrouver dans l'obligation d'aller chercher d'autres options. Cela pourrait se justifier par le manque de temps voire par un manque d'intérêt.

Nous précisons qu'à l'heure actuelle, la disponibilité d'outils technologiques est rendue plus ou moins large. Cela pourrait s'expliquer par la concurrence des concepteurs de l'outil informatique et multimédia. Par ailleurs, nous constatons que beaucoup de logiciels pédagogiques sont parfois mis en téléchargement libre ou à des prix concurrentiels.

Ceci étant, nous tenons à préciser que ces deux critères de facilité d'usage et de disponibilité s'appliquent à la proposition « PowerPoint ». Par ailleurs, le pourcentage non significatif soit 3% qui représente les répondants ayant indiqué utiliser le Tableau Blanc Interactif désormais TBI nous confirme que l'usage que font les enseignants est largement déterminé par le critère de disponibilité.

En réalité, nous savons que la plupart, si ce n'est la totalité, des établissements universitaires en Algérie ne disposent pas de l'outil de TBI également appelé TNI (Tableau Numérique Interactif) qui constitue un tableau sur lequel il est possible d'afficher l'écran d'un ordinateur grâce à un vidéoprojecteur et le contrôler directement du tableau à l'aide d'un stylet ou la main ou les deux. Son utilité réside dans le fait qu'il permet de créer des cours d'une manière adaptée à l'écran tactile.

A travers cette brève description, nous pouvons comprendre que le TBI ne peut être remplacé, de façon parfaite, par le PowerPoint dans la mesure où celui-ci ne permet pas l'interactivité que le premier rend possible. De fait, nous vivons dans un monde qui

est à l'ère de l'information et les institutions, à l'image des entreprises, ressentent le besoin de transmettre les messages et les contenus de formation de manière captivante d'où la nécessité d'investir dans des équipements performants. A ce titre, il n'est pas inutile de rappeler que le visuel et l'interactivité constituent deux critères décisifs dans un processus de formation.

Par ailleurs, nous estimons que la possibilité d'interagir sur un écran interactif booste la concentration du public, qu'il soit adulte ou jeune, et lui permet de capter l'information de façon optimale. En effet, « *Le formateur et les apprenants gagnent en temps et énergie car le premier transmet plus vite et facilement la connaissance et les seconds la retiennent et la mémorisent grâce à l'opérabilité* »¹.

Dans le même fil d'idées, nous évoquons une autre particularité qui distingue le TBI du PowerPoint. Il s'agit en effet du fait que grâce au tableau interactif du TBI, le présentateur ne se retrouve pas dans l'obligation de se déplacer entre le tableau et son ordinateur. Il en découle que le présentateur retient plus durablement l'attention de son public et la présentation sera, par conséquent, plus assimilable.

En outre, l'animateur a à sa disposition une base de données et de ressources de laquelle il pourra, par l'option glisser / déposer, piocher en temps réel des sources utiles aux démonstrations contenues dans sa présentation.

Par ailleurs, même s'il travaille à distance avec des acteurs, le présentateur pourra apporter, de façon directe, des corrections et des modifications sur sa présentation comme il pourra mettre en emphase certaines parties qui lui semblent pertinentes.

Dès lors, nous pouvons dire que, grâce à sa large palette de fonctionnalités, le TBI s'avère un outil indispensable qui devrait constituer un véritable intérêt pour devenir l'un parmi les enjeux majeurs du programme d'innovation de l'enseignement / apprentissage en Algérie. Cela est d'autant plus légitime que nous admettons que l'organisation du travail pourrait être garante d'une meilleure productivité et d'efficacité.

¹ <http://www.powerpointkeynote.com/rendre-vos-presentations-powerpoint-interactives-grace-a-un-tableau-blanc-interactif/> Consulté le 26/09/2020

Ceci étant, il nous reste à souligner que le pourcentage correspondant au choix de « Plateformes en ligne » soit 22% met en exergue la contradiction entre le taux de connectivité et le taux d'usage du net à des fins pédagogiques. En d'autres termes, nous jugeons faible ce pourcentage d'utilisation des plateformes en ligne. Cela converge vers l'idée selon laquelle le net est utilisé à des fins de socialisation plus que pédagogiques.

A ce propos, nous aimerions faire le lien entre cette analyse et la situation qu'a connue l'université algérienne, à l'instar de toutes les universités à travers le monde, lors de la crise sanitaire liée au Covid-19 à la fin du premier semestre de l'année 2019/2020. En effet, face à l'impossibilité de tout enseignement en présentiel, le MESRS s'est retrouvé dans l'obligation d'adopter le télé-enseignement comme une solution afin d'éviter une année universitaire blanche.

Pour ce faire, chaque établissement universitaire a créé des plateformes en ligne afin de permettre aux enseignants d'héberger les cours du deuxième semestre au profit des étudiants.

Or, la mise en œuvre de cette initiative n'a pas été sans engendrer des ennuis, tant du côté des enseignants que des étudiants, à cause des dysfonctionnements techniques. En effet, les étudiants se sont plaints de l'impossibilité d'y accéder. Nous pensons que cela est dû au fait que les pratiques du télé-enseignement ne sont pas familières pour la communauté universitaire.

Plus encore, nous nous demandons si l'hébergement des cours en plateformes électroniques correspond, à vrai dire, au télé-enseignement.

Dans le but d'apporter des éléments de réponse à cette question, nous nous référons à Alain Chaptal (2005) qui souligne que le domaine des TICE s'est peu à peu élargi pour englober un large éventail de technologies. Il rappelle que l'expression « e-Learning » a fait son apparition dès 1990. Contrairement à ce que sa traduction laisse entendre, ce vocable a d'abord désigné l'évolution de l'enseignement à distance qui repose sur le recours aux technologies et à Internet.

Vers les années 2000, l'acception du terme e-Learning s'étend pour désigner alors la totalité du champ des technologies éducatives utilisées en classe, comme à

distance, pour l'ensemble des niveaux d'enseignement, en formation initiale, comme en formation continue. (*Ibid*)

A travers ce bref détour historique, nous pouvons comprendre que les plateformes en ligne s'inscrivent dans une démarche qui met l'accent sur le processus d'apprentissage et non sur celui d'enseignement.

De manière générale, nous adoptons le point de vue d'Alain Chaptal (*idem*) consistant en le fait que les technologies éducatives permettant le travail à distance, qu'elles soient axées sur l'apprentissage ou sur l'enseignement, devraient être un complémentaire au volet présentiel et non un remplaçant. Par là même, nous aimerions attirer l'attention sur l'idée que les TICE ne sont pas destinées à remplacer le formateur et que, comme le soulignait Perriault dès 1994, le travail à distance ne devrait pas être entendu comme un alternatif de l'enseignement traditionnel.

Ce étant, nous trouvons que la technique de visioconférence correspond aux pratiques du télé-enseignement plus que les plateformes en ligne.

En fait, ce que la technique de visioconférence peut avoir comme points positifs c'est, entre autres, le fait qu'elle est possible à travers plusieurs plateformes dont Youtube, Google meet, etc. En outre, l'échange ainsi que l'interactivité sur les contenus présentés est plus garanti qu'avec les cours déposés sur les plateformes Moodle créés par les établissements universitaires.

2. Deuxième Section / Les TICE : aspect pédagogique et objectifs

2.1. Item 3 : Objectifs d'utilisation

En réponse à cette question, la plupart des enseignants ont dit utiliser les TICE qu'ils ont choisies à des fins d'enseignement notamment lors des séances de l'oral. En faisant le lien entre ces réponses et celles des deux items précédents, nous pouvons déduire que nos répondants conçoivent les TICE comme un support « matériel » ; on s'en sert comme d'un manuel, d'un tableau ou de tout autre « objet ».

En termes plus explicites, nous interprétons leur objectif d'usage des TICE par le fait que ces dernières sont loin d'être intégrée dans une pédagogie susceptible de

déterminer les choix et de modifier les gestes et les pratiques professionnelles enseignantes.

A ce sujet, ce qui nous interpelle c'est quand l'usage des TICE s'inscrit dans un élan purement technique / technologique voire économique de façon à perdre de vue les priorités d'ordre éducatif.

En outre, nous estimons que cette assertion est d'autant plus préoccupante que l'on ne s'interroge que peu sur le profil des concepteurs des outils multimédias utilisés dans les espaces d'enseignement / apprentissage. Ce qui laisse croire qu'on pourrait courir le risque de « consommer » les TICE parce qu'ils s'offrent au lieu de les exploiter parce qu'ils répondent à un besoin éducatif.

Dans le but d'appuyer ce point de vue, nous nous référons à Brotcorne et Valenduc (2009) cités par Amélie Duguet et al (a, 2019) pour qui les TICE ne peuvent être prometteuses que si elles constituent « *les bases d'une capacité d'apprendre à apprendre plus générale et plus transférable que les compétences techniques liées strictement aux TICE.* »

Ce étant, il n'est pas inutile de rappeler que nous avons opté pour une question ouverte pour cet item qui porte sur le(s) objectif(s) afin d'en faire émerger les plus « véritables ». En effet, nous avons jugé impertinent de souffler des objectifs qui seront susceptibles d'être sélectionnés sans que cela ne soit vraiment le cas.

A ce titre, nous tenons à souligner que nous nous sommes attendue à ce que les répondants nous révèlent des objectifs très variés derrière l'usage des TICE. Or, la quasi-totalité des répondants ayant dit utiliser les TICE convergent vers un objectif à savoir, visionner des supports audio-visuels pour travailler l'oral.

En fait, les enseignants questionnés semblent ignorer ou, du moins, reléguer au second plan des objectifs qui nous paraissent encore plus importants.

Parmi ces derniers, nous évoquons celui de la motivation. En effet, comme le souligne Poyet (2009) cité par Amélie Duguet et al (2019), de nombreux travaux ont mis en avant le rôle des TICE dans la stimulation et l'amélioration de la motivation du

public apprenant. Néanmoins, il convient de préciser que la motivation dont nous parlons ici ne sous-entend pas le fait que le public apprenant éprouve de la fascination par des technologies devenues habituelles et ne relèvent pas d'une réelle nouveauté. Au contraire, c'est le changement de manière de faire qui est susceptible de faire sortir l'enseignant et / ou le formateur de la monotonie des vieilles habitudes. Ainsi, il en découle que l'attention du public apprenant se trouve maintenue de façon plus durable. Ce qui rend les contenus plus assimilables.

Dans le même fil d'idées, nous abordons un autre point que nos enseignants répondants auraient pu citer comme l'un des objectifs de l'usage des TICE. Il s'agit en effet du fait que certaines technologies dont le PowerPoint, permettent une meilleure prise de notes que le cours magistral dans sa version classique qui s'inscrit dans une pédagogie frontale où le formateur prêche des savoirs.

Nous accordons une place primordiale à la technique de la prise de notes car nous pensons qu'en cycle universitaire, le public n'est pas composé de personnes « ne sachant pas grand-chose » et qui est en formation parce qu'il a besoin de « recevoir » un tas de connaissances sur divers sujets. Bien au contraire, il s'agit d'un public qui en sait déjà sur son domaine et qu'il vise surtout à organiser ses connaissances en faisant le lien entre celles-ci et ce à quoi elles servent sur le plan pratique.

En effet, c'est cette synergie entre le volet théorique et celui pratique qui donne à une formation tout son sens.

A la lumière de cette analyse, nous pouvons accepter comme vraie l'idée selon laquelle les TICE, telles que conçues par les enseignants qui ont répondu à ce questionnaire s'inscrivent dans une démarche plutôt technique que pédagogique.

En outre, nous jugeons cet usage modeste dans la mesure où il se limite à des présentations de contenus sous forme de diapositives à travers le data-show et à des outils servant à auditionner des supports sonores.

En réalité, l'usage des technologies de l'information et de la communication dans le domaine de l'enseignement / apprentissage ne va pas sans agir sur la

configuration didactique de l'action éducative. En d'autres termes, ces technologies modifient, de façon plus ou moins considérable, le rapport au savoir et au pouvoir comme le soulignent Rosella Magli et Yves Winkin dans Roger Guir (2002 : 64) quand ils disent qu'

« Avec l'arrivée des TICE, la transmission du pouvoir fait un second énorme progrès ; il ne s'agit plus seulement de partager avec les élèves la gestion de la discipline scolaire, mais la gestion du savoir lui-même. Subitement, les enseignants et leurs élèves se retrouvent sur un même plan, en train d'explorer le nouveau monde qui s'offre à eux » (Ibid : 70)

Par ailleurs, les auteurs attirent l'attention sur un point qui n'est pas moins important consistant en le fait que les performances des outils technologiques ne sont pas forcément liées à la puissance ni, encore moins, à la sophistication des machines. Ce point de vue porte à croire que c'est l'usage qui est fait de ces technologies qui est déterminant. En effet :

« Les nouvelles technologies à l'école ne seront « nouvelles » que si la pédagogie qui les emploie est « nouvelle » ou plutôt renouvelée. On peut utiliser les TICE de manière parfaitement ringarde. On peut faire de la pédagogie renouvelée sans TICE, ni Freinet, ni Pestalozzi, ni Montessori n'ont jamais eu besoin d'ordinateurs. Mais on s'aperçoit que ce sont les enseignants mâtinés de Freinet qui font aujourd'hui le travail le plus intéressant avec les nouvelles technologies » Ibid

Enfin, nous estimons que l'un des objectifs pouvant motiver les enseignants / formateurs à utiliser les TICE peut correspondre au gain de temps. Cependant, cela ne sous-entend pas que ces dernières sont garantes, à cent pour cent, de cet objectif dans la mesure où il y a d'autres paramètres qu'il faudrait prendre en considération. Ces paramètres peuvent être liés, entre autres au manque de maîtrise de la manipulation de certaines technologies. En outre, il faudrait tenir compte des dysfonctionnements techniques ainsi que les bugs pouvant être impliqués par les problèmes de connexion dans les établissements universitaires.

2.2. Item 4 : Les TICE la pratique professionnelle

Pensez-vous que les TICE facilitent le métier d'enseignant ?

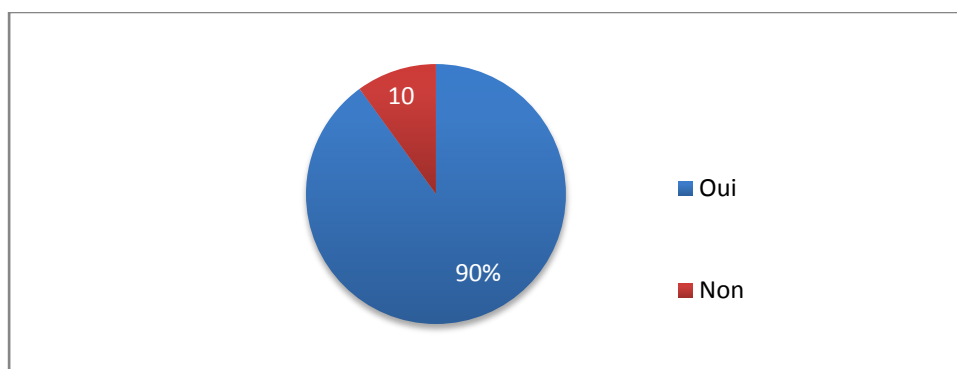


Figure 19: Les TICE et la pratique professionnelle (Résultat global)

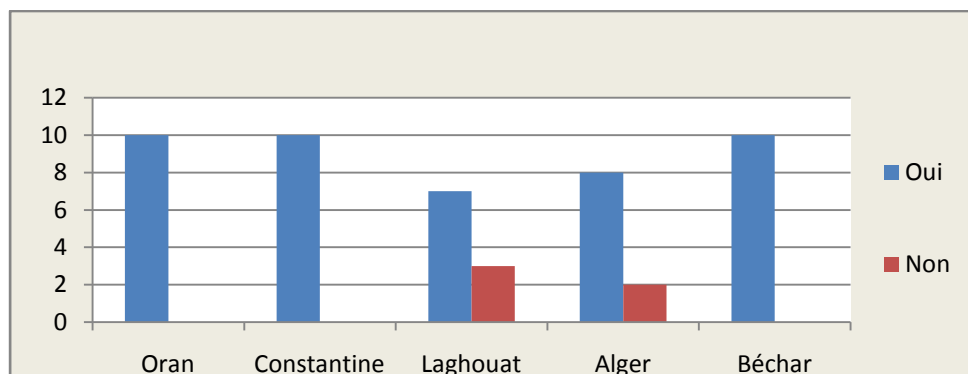


Figure 20 : (Résultats par ENS)

La figure 19 nous montre que la majorité écrasante soit 90% des enseignants interrogés trouvent que les TICE facilitent le métier d'enseignant tandis que seulement 10% pensent le contraire.

Quant à la figure 20, elle nous permet de constater que les réponses du public questionné à travers les cinq ENS sont plus ou moins unanimes. Néanmoins, il est à signaler que le 10% des enseignants ayant estimé que les TICE ne facilitent pas le métier d'enseignant se répartit exclusivement sur les deux ENS de Laghouat et d'Alger.

Après avoir commenté ces deux présentations graphiques, nous essayerons dans ce qui suit d'analyser et d'interpréter ces données chiffrées tout en faisant le lien avec les items précédents ayant porté sur les TICE.

En effet, en analysant le premier item, nous avons constaté que la majorité des enseignants questionnés n'utilisent les TICE que parfois ce qui nous fait dire que les pourcentages de l'item 8 à savoir (90% et 10%) montrent que les réponses de notre public relèvent d'une attitude techno-optimiste.

En d'autres termes, nous trouvons un peu contradictoire que les enseignants soient quasi convaincus que les TICE facilitent leur métier alors qu'ils n'utilisent celles-ci que parfois. Cela est d'autant plus interpellant que les TICE auxquelles ils font recours se limitent à des outils de présentation de contenus comme s'il s'agit d'un cours traditionnel.

En outre, il est bon de signaler qu'avant de se prononcer sur le fait que les TICE rendent le métier d'enseignant facile ou non, il faudrait être conscient qu'elles le changent. Cela revient à dire que les TICE impliquent un changement du rôle de l'enseignant et, par effet miroir, celui du public apprenant.

En effet, Geneviève Lameul (a, 2008) pense que l'utilisation des technologies dans le milieu éducatif est susceptible de perturber l'école dans son organisation interne, dans son rapport à la société ainsi que dans ses pratiques de construction et de transmission de savoirs.

Tout porte donc à croire que la profession enseignante s'en trouve au cœur des questionnements que l'intégration des TIC implique de poser. Ainsi, de nouvelles postures professionnelles ont émergé parallèlement avec l'essor que connaît le numérique dans le champ éducatif.

Cependant, au-delà des changements des pratiques professionnelles impliquées par l'usage des TIC, certains chercheurs dont Geneviève Lameul (a, 2008) vont jusqu'à dire que les TIC met profession enseignante en crise dans la mesure où l'on met en question, à l'heure actuelle, sa capacité à assurer l'éducation et l'enseignement des élèves.

A ce titre, il en découle que les institutions universitaires dont la mission est de former les enseignants se donnent comme préoccupation majeure les compétences à

développer pour de nouvelles « pratiques » voire pour une nouvelle « identité professionnelle ».

A ce sujet, nous estimons qu'il s'agit d'une tâche complexe dans la mesure où de nombreux domaines de recherche devraient être sollicités dont les sciences de l'éducation, la psychologie cognitive, l'ergonomie, ainsi que la recherche sur les environnements informatiques pour l'apprentissage humain.

De plus, selon Fenouillet et Doré (2006), bien que relevant de moyens purement matériels et techniques, l'efficacité des TIC dans les dispositifs de formation repose majoritairement sur un bon nombre de facteurs pédagogiques, personnels, administratifs et économiques.

A ce titre, dans le but d'atteindre un degré d'efficacité satisfaisant, l'art du praticien de formation consiste principalement à combiner l'ensemble des éléments de sorte à créer un milieu propice à l'apprentissage ce qui permet, par conséquent, à la personne qui apprend de profiter au mieux de la situation pédagogique. (Ibid)

Ce faisant, nous pouvons défendre l'idée que les TICE pourraient faciliter la profession enseignante dans la mesure où ils participent au développement de « l'apprenance » telle que nous l'avons abordée dans le troisième chapitre de ce travail.

En effet, nous adhérons à Philippe Carré (2005) pour qui l'apprenance est la notion clef sur laquelle la formation devrait être axée à l'heure actuelle. Se distinguant de l'apprentissage, elle renvoie à l'ensemble des dispositions affectives, conatives émotionnelles et cognitives des personnes dans toutes les situations de la vie.

Par ailleurs, parler d'apprenance en contexte de formation revêt, à la fois, des enjeux et des défis. Farinaz Fassa (2002 a) pense, à ce sujet, qu'afin de mettre à jour le discours sur le savoir en relation avec les technologies, il faudrait que les systèmes de formation se centrent avant tout sur les dispositions envers le savoir et surtout envers l'apprendre.

2.3. Item 5 : L'impact de l'abondance et la disponibilité de l'information sur l'apprentissage du FLE.

Selon vous, l'abondance et la disponibilité de l'information à l'heure actuelle sont-elles un facteur positif dans l'apprentissage du FLE ?

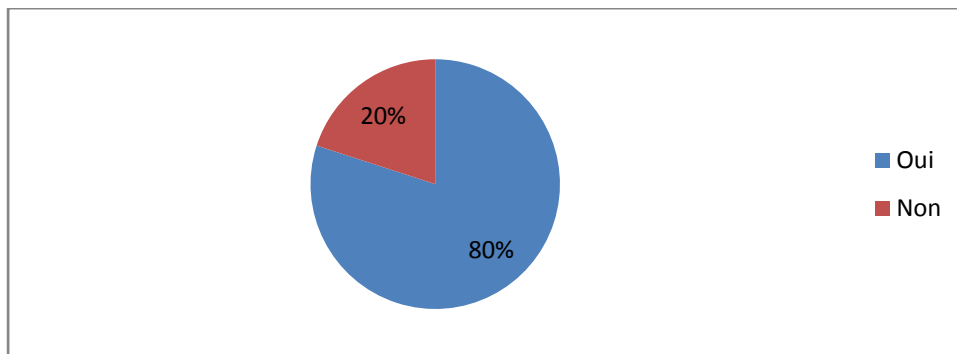


Figure 21 : L'impact de l'abondance et la disponibilité de l'information (Résultat global)

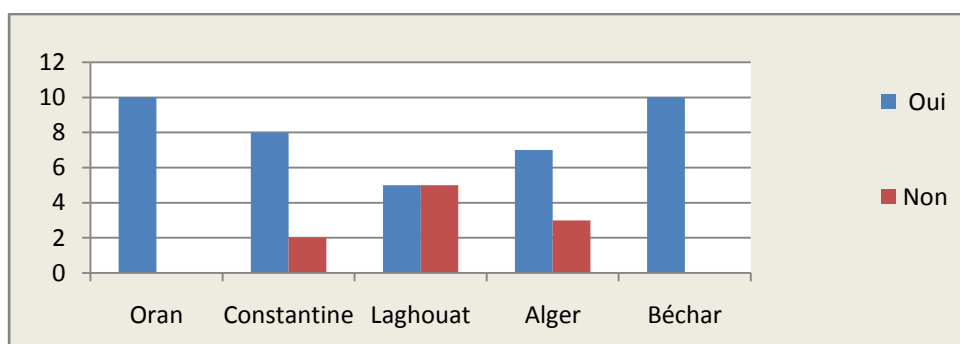


Figure 22 : (Résultats par ENS)

La figure 21 nous montre que la majorité écrasante soit 80% de nos répondants trouvent que l'abondance et la disponibilité de l'information à l'heure actuelle sont un facteur positif pour l'enseignement / apprentissage du FLE tandis que 20% pensent le contraire.

Quant à la figure 22, elle nous permet de constater des décalages entre les réponses à travers les cinq ENS. En effet, nous remarquons que les enseignants se rattachant aux ENS d'Oran et de Béchar ont répondu, à l'unanimité, par oui. Quant à l'ENS de Laghouat, 50% ont dit oui et la deuxième moitié ont dit non. Enfin, les répondants des ENS de Constantine et d'Alger ont choisi les deux réponses avec un écart important entre le « oui » et le « non ».

Après avoir commenté les deux présentations graphiques qui se rapportent à l'item 5, nous tenterons, dans ce qui suit, d'analyser ces données chiffrées tout en interprétant les résultats par rapport aux analyses des questions précédentes.

Il convient de commencer par rappeler que la montée en puissance du web a impliqué un accroissement considérable de la diversité de l'offre de l'information à un tel point où l'on parle actuellement d'une « Société de l'information ».

A l'instar des autres secteurs, le domaine de l'éducation et de la formation n'est pas resté indifférent à ce phénomène d'effervescence de l'information. Néanmoins, cela ne nous empêche pas de porter un regard critique en interrogeant les retombées de ce phénomène sur l'enseignement / apprentissage ainsi que la formation des enseignants du FLE.

Selon nos répondants, l'abondance ainsi que la disponibilité de l'information constituent un facteur positif pour l'enseignement / apprentissage.

Par ailleurs, la plupart d'entre eux ont justifié cette prise de position par le fait que cela aide les enseignants en leur facilitant la tâche de préparation des cours. Ils ont ajouté que cela aide énormément les étudiants dans la mesure où ils accèdent facilement à la documentation pour faire leurs recherches.

Or, il ne faudrait pas confondre « information » et « savoir ». Farinaz Fassa (2002, a) le rappelle en disant que la transformation d'une information brute en savoir nécessite l'intervention d'une intelligence humaine. Cela nous fait donc comprendre que ce n'est pas toute information qui s'offre à nous peut être exploitée de façon efficace.

Dans ce même ordre d'idées, l'auteure ajoute que « *Peu de travaux posent cependant la question du type de savoir pour la société de l'information : bien que présente, voire centrale, elle reste souvent implicite, étant relayée dans certains cas par la culture, dans d'autres par les rapports à la technique, fût-elle intellectuelle.* »

Vue sous un autre angle, l'abondance de l'information s'inscrit dans le mouvement d'internationalisation du savoir et de la culture promu par l'UNESCO.

Dès lors, il va de soi que l'accessibilité aux technologies de l'information et de la communication devient la clef voire le moteur de développement économique duquel découleraient, spontanément, l'épanouissement personnel et culturel, l'égalité sociale ainsi que la démocratie. Gaëtan Tremblay (2016, a)

Pour sa part, Gaëtan Tremblay (2016, a) va dans le même sens que Farinaz Fassa (2002, a) en ajoutant que « *la seule transmission de l'information, fut-elle libérée de toute entrave, ne suffit pas à créer les conditions de l'émancipation et du développement. L'information brute n'est pas le savoir et son accessibilité n'engendre pas automatiquement la connaissance.* »

A travers les deux citations, nous pouvons dégager l'idée que la sélection, l'organisation, l'hierarchisation et surtout la contextualisation de l'information sont des conditions *sine qua non* de la construction de la connaissance et de la production du savoir.

En fait, « Nous vivons dans une société du Savoir » est une formule que l'on entend très souvent en ces derniers temps à tel point qu'elle est devenue une assertion avérée.

A ce sujet, Gaëtan Trembaly (op, cit) insiste sur le fait que la promotion du savoir ne doit pas se limiter au corpus formel de connaissance, produit par les scientifiques et les littéraires, mais englobe aussi le savoir informel « *élaboré au fil des expériences quotidiennes des diverses communautés humaines* ». En ce sens, une véritable société du savoir n'est pas celle qui se contente de favoriser l'accessibilité et la transmission des connaissances mais qui encourage et valorise les échanges fondés sur le respect des différentes contributions. Par ailleurs, « *Si l'accessibilité est présentée comme un pré-requis essentiel à l'avènement des sociétés de l'information, l'apprentissage constitue la voie incontournable menant à des sociétés du savoir* », appuie-t-il.

D'un point de vue personnel, nous pensons que même si les TIC et le web ont rendu l'information accessible pour un large public, il n'en demeure pas moins qu'ils ont « banalisé » cet accès. En d'autres termes, nous supposons que les étudiants

n'estiment pas la disponibilité de l'information à sa juste valeur. En outre, il nous semble que l'abondance des sources de l'information pourrait être l'une des causes du plagiat et de la triche pendant les examens.

3. Section 3 / L'introduction des TICE : enjeux et obstacles

3.1. Item 6 : Quand intégrer les TICE

Dès quel cycle faudrait-il introduire les TICE ?

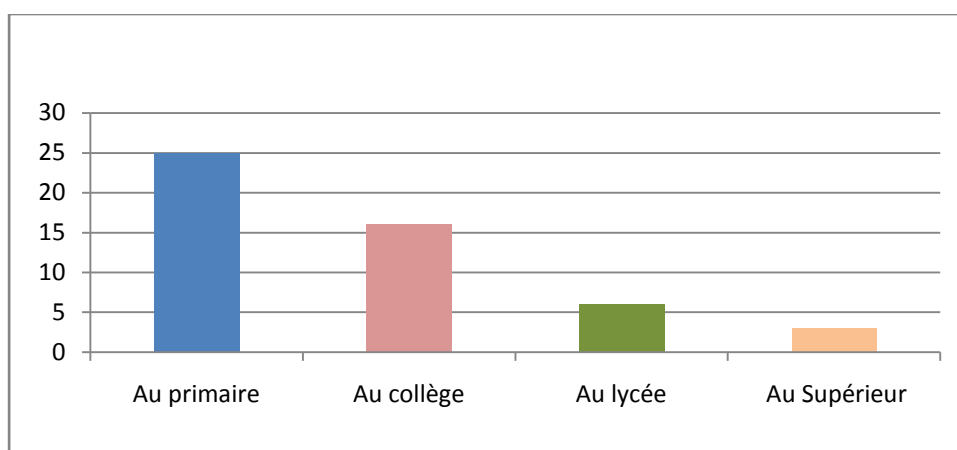


Figure 23 : Cycle d'intégration des TICE (Résultat global)

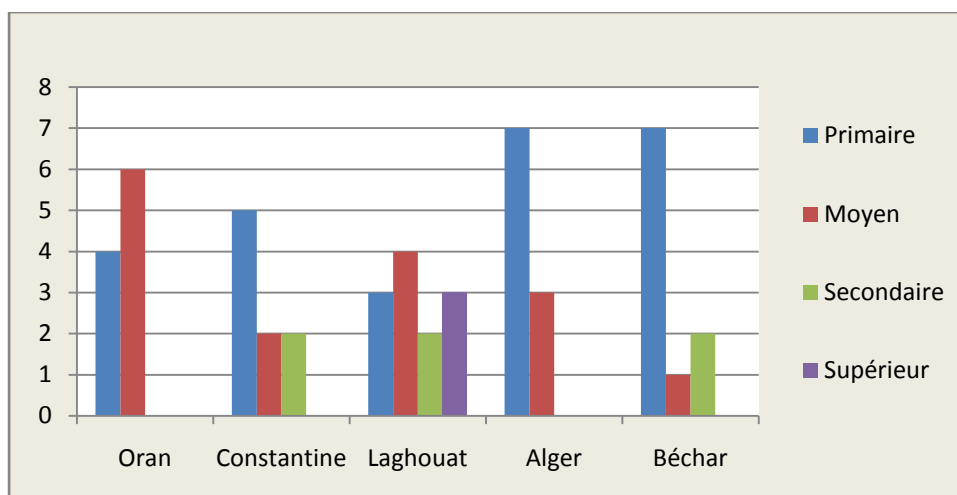


Figure 24 : (Résultats par ENS)

A travers la figure 23, nous remarquons que 50% des répondants à ce questionnaire pensent qu'il faudrait commencer à introduire les TICE dès le cycle primaire tandis que ceux qui trouvent qu'il faudrait le faire au collège arrivent en deuxième position avec 32%. En troisième position, nous constatons que 12% du

public questionné estiment que les TICE ne devraient être introduites qu'au cycle secondaire tandis que le cycle supérieur occupe la dernière position avec seulement 6%.

Quant à la figure 24, elle nous montre que les enseignants des cinq ENS de notre corpus sont unanimes sur le fait que le cycle primaire représente le moment idéal auquel il faudrait commencer à introduire les TICE. Il en va de même pour la proposition « cycle moyen » qui a été choisie avec des pourcentages légèrement écartés entre les cinq ENS même si nous constatons que les enseignants l'ayant le moins choisie se rattachent à l'ENS de Béchar. Par contre, nous remarquons un écart important pour ce qui est des deux autres propositions. En effet, aucun enseignant se rattachant aux ENS d'Oran et d'Alger ne pense qu'il faudrait attendre jusqu'au lycée pour commencer à introduire les TICE. Par ailleurs, il est à noter que les répondants de l'ENS de Laghouat sont les seuls à avoir choisi le cycle supérieur comme étant le moment idéal pour l'introduction des TICE.

Après avoir commenté les deux graphiques correspondant à l'item 6 de notre questionnaire, nous allons essayer, tout en faisant le lien avec les items précédents, d'interpréter et d'analyser ces données chiffrées dans ce qui suit.

En fait, nous estimons que si les enseignants des cinq ENS sont unanimes sur le fait qu'il faudrait commencer à introduire les TICE dès le cycle primaire c'est parce qu'ils sont conscients de l'importance de la maîtrise et la manipulation des technologies dès le jeune âge pour relever les enjeux éducatifs.

Or, nous jugeons paradoxal le fait que les enseignants répondants se montrent ouverts à l'idée d'introduire les TICE tôt dans le cursus scolaire alors que leurs réponses sur le(s) objectif(s) d'usage de ces technologies s'inscrivaient dans une logique axée uniquement sur le processus de l'enseignement plutôt que sur celui de l'apprentissage.

En fait, lors d'un stage de longue durée en France, nous avons constaté que les écoles primaires se sont pleinement inscrites dans le mouvement innovant qui consiste à doter les établissements scolaires des équipements technologiques notamment les

tablettes de sorte à ce que chaque élève puisse utiliser, à titre individuel, cet appareil. Il est à noter que, de nos jours, les tablettes numériques sont préférables aux ordinateurs et aux laptops grâce à leurs caractéristiques et mode de fonctionnement. En effet, étant légères, mobiles et pourvues d'un dispositif de géolocalisation, les tablettes s'avèrent un outil pratique et ergonomique. De plus, l'écran tactile épargne à l'utilisateur d'utiliser le clavier et la souris ce qui implique un gain d'espace important. Les élèves sont invités à s'en servir dans le but de faire des recherches se rapportant aux contenus de la séquence d'apprentissage. Lorsque nous avons interrogé un enseignant d'anglais au primaire sur l'apport de l'usage des tablettes en classe, sa réponse était que cela aidait les apprenants à découvrir un tas de notions notamment à travers les images proposées ce qui est susceptible de susciter leur curiosité pour en savoir davantage que ce soit en posant des questions à l'enseignant ou en discutant entre pairs.

Ceci étant, il convient de signaler que, selon Jodelet (2003) cité par François Villemonteix, les recherches menées sur l'usage des technologies en milieu scolaire prennent souvent en considération les représentations sociales en tant que facteur d'orientation dans leurs choix pratiques et de leurs conduites.

En fait, nous accordons une attention particulière à la notion des représentations sociales parce qu'il nous semble que ces dernières sont déterminantes en ce qu'elles influent de façon, plus ou moins considérable, la conception que les enseignants et les formateurs ont des TICE.

En effet, Jodelet (2003) précise que l'intérêt principal de la notion de représentation sociale pour la compréhension des faits et enjeux éducatifs consiste en le fait qu'elle redirige l'attention sur le rôle d'ensembles organisés des significations sociales dans le processus éducatif.

Par ailleurs, comme le soulignent Deschamps et al. (1982) cités par Michel Gilly (1989) dans (D. Jodelet, 2003), cette notion offre une nouvelle voie à l'explication « *de mécanismes par lesquels des facteurs proprement sociaux agissent sur le processus éducatif et en influencent les résultats ; et du même coup, elle favorise les articulations entre psychosociologie et sociologie de l'éducation.* »

Ce qui est intéressant dans cette manière d’appréhender les représentations sociales en contexte éducatif c’est le fait qu’elles permettent de structurer non seulement le rapport entre l’appartenance à un groupe social donné et les attitudes comportementales face à l’école mais aussi la manière dont l’enseignant et /ou le formateur conçoit son rôle.

Ceci étant, nous constatons qu’il y a un écart entre la façon dont les enseignants interrogés se représentent le moment le plus propice pour introduire les TICE dans le cursus scolaire et ce que nous entendons, de nos jours, sur les effets « néfastes » de la technologie chez les publics en bas âge.

En ce qui concerne l’usage des TICE dans le cycle supérieur, nous allons le traiter sous plusieurs angles de vue.

En effet, l’adoption de l’approche par compétences ou, plus récemment encore, la perspective actionnelle a impliqué une nouvelle configuration didactique. Ainsi, les enseignants et les formateurs sont invités à s’éloigner du cours magistral dans sa version classique et traditionnelle.

Or, en ce qui concerne le contexte algérien, nous pensons que les enseignants et les formateurs s’inscrivent toujours dans le modèle classique de présentation des cours. En d’autres termes, l’avènement d’Internet et les technologies de l’information dans le domaine éducatif n’a pas changé la façon dont les enseignants enseignent.

Par ailleurs, en dépit de la volonté de l’institution d’inscrire les enseignants dans une démarche d’enseignement innovante, la mise en œuvre ne semble pas répondre aux aspirations et attentes. En fait, à partir de l’année universitaire 2016 / 2017, un dispositif de formation au profit des enseignants nouvellement recrutés est entré en vigueur. Le déroulement de cette formation est envisagé en deux volets à savoir, en présentiel et à distance. Pour le premier, il est question de différents modules se rapportant, entre autres, à la législation et éthique de la profession enseignante au cycle supérieur. Quant au volet à distance, il s’agit d’effectuer un ensemble de tâches de différents niveaux de complexité en ligne à travers une plateforme qui a été dédié à

cela. Parmi les tâches que les enseignants doivent effectuer, nous signalons la création d'un cours sur « OPALE ».

Il convient de rappeler que « OPALE » constitue un modèle documentaire de la chaîne éditoriale Scénari. Cela sert à créer des modules de formation pouvant être diffusés sur plusieurs types de support.

Ainsi, l'intérêt essentiel du logiciel OPALE réside dans le fait qu'il assure la souplesse d'une diffusion mixte (web et imprimée) sans oublier les potentialités en termes de mutualisation des sources et des ressources. En outre, c'est un modèle qui donne lieu à une forte structuration des contenus comme il permet un stockage des données dans un format pérenne à savoir le « xml ».

Ce bref détour nous fait comprendre que les enseignants sont de plus en plus appelés à s'éloigner du cours magistral traditionnel. Or, tout porte à croire que les enseignants et/ou les formateurs n'adoptent pas, de façon véritable, les démarches innovantes et restent attachés à leurs « vieilles habitudes ».

Par ailleurs, la prise en charge des modules constituant le volet présentiel de cette formation qui a porté essentiellement sur l'importance de l'innovation pédagogique au moyen des TICE s'effectuée de manière traditionnelle où le formateur présente, de façon frontale, un tas de connaissances théoriques où expose des fichiers PDF via le data-show.

Quant au volet à distance, il convient de rappeler que les consignes des différentes tâches à effectuer sont accompagnées de liens électroniques. Ces derniers renvoient l'enseignant-usager à des vidéos Youtube appelées « Tutoriels » dont le but est d'expliquer les manipulations à faire pour parvenir à créer le cours sur le modèle documentaire OPALE.

3.2. Item 7 : Les obstacles à l'intégration des TICE

Selon vous, qu'est-ce qui entrave l'intégration des TICE ?

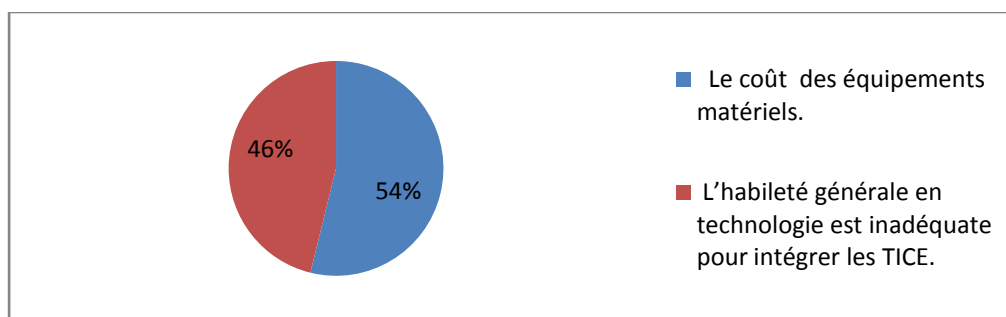


Figure 25 : Les obstacles à l'intégration des TICE (Résultat global)

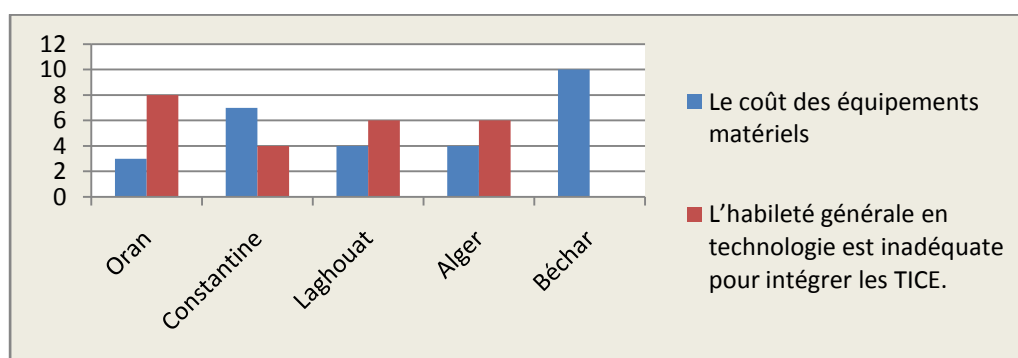


Figure 26 : (Résultats par ENS)

La figure 25 nous montre que plus que la moitié, soit 54% des enseignants interrogés pensent que l'obstacle qui pourrait entraver l'intégration des technologies dans les parcours de formation est le coût des équipements matériels tandis que 46% d'entre eux trouvent que c'est l'habileté générale en technologie qui rend cette intégration difficile.

Quant à la figure 26, elle nous permet de constater que les réponses des enseignants questionnés, à travers les cinq ENS, ne font pas unanimité. En effet, nous remarquons que les répondants se rattachant aux ENS d'Oran, de Laghouat et d'Alger sont plutôt convaincus que c'est l'habileté en technologie qui pose problème. En revanche, nous notons que les répondants de l'ENS de Béchar ont indiqué, à l'unanimité, la première proposition.

Après avoir commenté les deux présentations graphiques qui se rapportent à l'item 7 portant sur les éventuels handicaps pouvant entraver l'intégration des TICE

dans les parcours de formation, nous essaierons dans ce qui suit d'analyser ces données chiffrées ainsi que d'interpréter les réponses de nos répondants en tenant compte des indications précédentes.

Il n'est pas inutile de rappeler que notre objectif derrière cet item est d'apporter des éléments de réponse afin de mieux envisager les solutions possibles pour une intégration optimale des TICE.

En effet, Guy Brousseau pense que « *L'obstacle est constitué comme une connaissance, avec des objets, des relations, des méthodes d'appréhension, des prévisions, avec des évidences, des conséquences oubliées, des ramifications imprévues... Il va résister au rejet, il tentera comme il se doit, de s'adapter localement, de se modifier aux moindres frais [...]* »

Il est clair que les entraves à l'intégration des TICE, telles que conçues par nos répondants, relèvent de l'ordre matériel et financier. Or, l'écart minime soit 4% entre les deux propositions, comme nous le montre la figure ?, nous semble insignifiant.

A ce titre, nous pouvons interpréter ce rapprochement entre les deux propositions relevant, respectivement, du coût et de l'habileté générale en technologie par le fait que les enseignants interrogés sont conscients de l'ampleur des deux entraves.

Ainsi, il est vrai et indéniable que doter les institutions de formation de nouvelles technologies peut coûter cher au pays d'autant plus que nous remarquons, en ces dernières années, un accroissement accéléré des établissements universitaires impliqué essentiellement par l'effectif prolifique des nouveaux bacheliers mais aussi par une volonté de décentraliser les formations. En effet, si nous prenons l'exemple des ENS en Algérie, elles sont passées du nombre de 3 à celui de 11 en un laps de temps relativement court.

En ce qui concerne l'habileté générale en technologie, nous estimons qu'elle n'est pas moins entravante que le coût des équipements technologiques. Cela est d'autant plus vrai que l'habileté dont il est question ici ne se limite pas à la simple

manipulation de l'outil informatique mais il s'agit surtout d'être capable d'exploiter le potentiel des technologies utilisées à des fins pédagogiques.

En outre, il y a certains outils que l'on croit maîtriser alors que l'usage que l'on en fait reste limité. Dans le but de clarifier ce propos, nous prenons l'exemple du logiciel de traitement de texte Word que beaucoup d'entre nous utilisent comme une « machine à écrire » alors qu'il offre d'autres services pouvant être exploités à des fins pédagogiques.

A titre d'illustration, grâce à l'option « Suivi des modifications », l'onglet « Révision » permet à l'apprenant ainsi qu'à l'enseignant de porter un regard réflexif sur les travaux notamment en production écrite dans la mesure où les suppressions ainsi que les insertions sont sauvegardées. Cela est d'autant plus pertinent que nous savons que le brouillon du sujet scripteur constitue un outil incontournable dans l'analyse des procédures mises en œuvre lors du processus de la production écrite.

Dans ce même ordre d'idées, nous pensons que l'habileté en technologie à des fins pédagogiques nécessite une véritable formation. En effet, comme le souligne Bachelard (1938) cité par G. Teyssedre (2012), « l'obstacle verbal » est l'un des facteurs empêchant la construction de la connaissance scientifique. Selon, cet obstacle consiste à

« Utiliser souvent une extension abusive des images familières et donne l'illusion de comprendre ou d'expliquer des phénomènes quand on est simplement capable de les nommer, ou celle de les connaître quand on est simplement capable de les reconnaître. Bref, d'utiliser des termes et des discours dont la forme nous semble abusivement familière lorsque le fond nous reste largement méconnu. »

Ceci étant, il est à préciser que l'intégration des technologies dans le champ de l'éducation et de la formation peut être freinée par un ensemble de contraintes d'ordres différents. Pour cela, les chercheurs dont Ertmer et Brickner envisagent une typologie des obstacles susceptibles d'empêcher cette intégration.

Selon Ertmer, deux catégories d'obstacles peuvent être distinguées à savoir les obstacles de premier et de second ordre.

En ce qui concerne les premiers, ils concernent l'aspect technique, l'assistance, l'accès aux matériels ainsi que les ressources pédagogiques en formation. Selon thèse :

« Ces « obstacles de premier ordre », exogènes et donc indépendants de la volonté des enseignants, seraient liés à des insuffisances matérielles (trop peu de machines, peu d'applications utilisables, accès réduit), à des insatisfactions techniques (matériels et support technique défaillant ou peu fiable, inadaptation aux tâches), ou à des insuffisances professionnelles (manque de temps de formation et de familiarisation aux nouveaux outils). »

Quant aux obstacles de second ordre, P. Ertmer estime qu'ils sont plus compliqués et donc difficiles à surmonter dans la mesure où ils se rapportent aux méthodes et aux modèles pédagogiques servant de cadre de référence aux enseignants y compris leurs représentations de leur rôle et de leur profession.

A ce niveau, nous tenons à signaler que c'est ce second type d'obstacles qui attire notre attention parce que, selon F. Léonord (2004a), son origine se trouve dans la nature même de l'identité professionnelle de l'enseignant.

Dans ce même ordre d'idées, cette seconde catégorie nous intéresse, de façon particulière, dans ce travail étant donné qu'il s'agit d'obstacles endogènes et, par conséquent, propres aux enseignants. Aussi, ces obstacles sont liés directement aux modèles d'enseignement, aux conceptions et opinions ainsi qu'aux pratiques habituelles de classe.

Pour résumer, Ertmer cité par G. Teyssedre (2012) conclut que les deux catégories d'obstacles que nous venons d'évoquer peuvent être qualifiées à travers deux séries d'adjectifs. En effet, les « obstacles de premier ordre » sont *incrémentiels* et *institutionnels* alors que les seconds sont plutôt *fondamentaux* et *personnels*.

Par ailleurs, l'auteure ajoute que les obstacles de second type sont le plus souvent mis en avant par des gens pour qui les soucis d'intégration relèvent également des premiers obstacles. «*Avancent-ils les uns comme un écran de fumée pour éviter de se confronter aux autres plus complexes et professionnellement plus engageantes ?* »

Il semble en tout état de cause que les poids relatifs des deux ordres d'obstacles exprimés et constatés soient liés ». (Ibid)

4. Section 4/ Les TICE et l'innovation pédagogique

4.1. Item 8 : Comment le public se représente l'innovation pédagogique

Pour vous, l'innovation pédagogique consiste à :

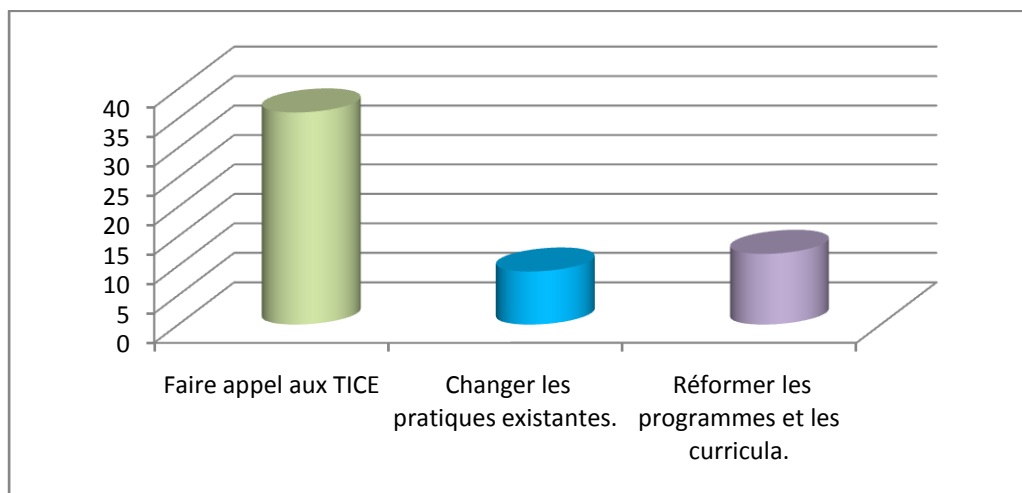


Figure 27 : C'est quoi l'innovation pédagogique (Résultats global)

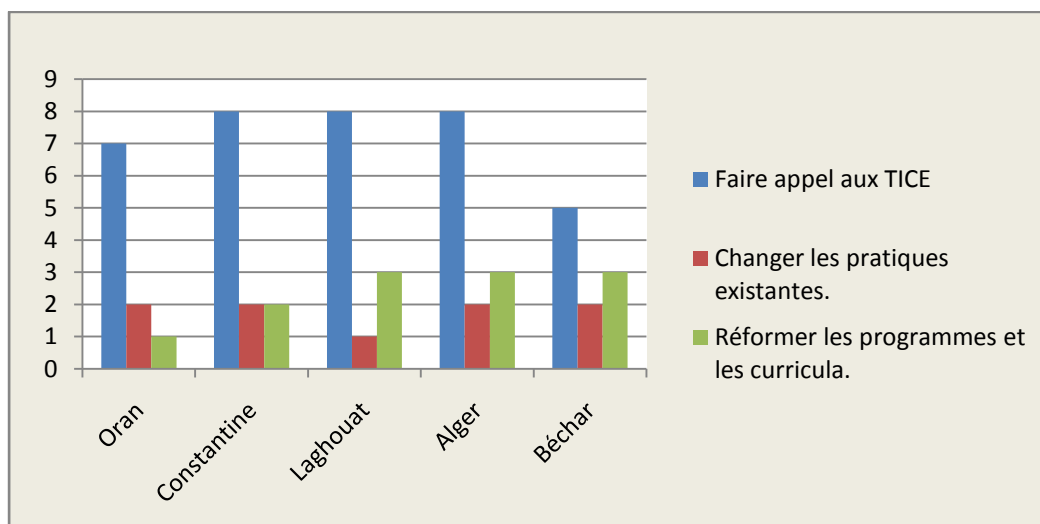


Figure 28 : (Résultats par ENS)

La figure 27 nous montre que 63% des enseignants interrogés pensent que l'innovation pédagogique consiste à faire appel aux TICE tandis que 21% trouvent que

cela renvoie à changer les pratiques existantes. Enfin, 16% estiment qu'innover consiste à reformer les programmes et les curricula.

Quant à la figure 28, elle nous permet de constater que, de manière générale, les réponses des enseignants des cinq ENS font unanimité. Cependant, nous remarquons que les enseignants se rattachant à l'ENS d'Oran sont ceux qui pensent le moins que l'innovation pédagogique consiste à réformer les programmes et les curricula tandis que ceux de Laghouat placent la proposition « changer les pratiques existantes » en dernière position. Quant aux répondants de l'ENS de Constantine, ils mettent ces deux propositions en la même position.

Après avoir commenté ces deux présentations graphiques se rapportant à l'item 8 qui porte sur l'innovation pédagogique, nous tenterons d'analyser ces données chiffrées en essayant d'interpréter les choix des enseignants interrogés. Pour ce faire, nous nous proposons de faire une confrontation entre leurs choix et les modèles théoriques à propos de l'innovation pédagogique.

En fait, nous pensons que si la majorité des enseignants questionnés trouvent que l'innovation pédagogique consiste, en premier lieu, à faire appel aux TICE c'est parce qu'ils conçoivent cette dernière comme une démarche de renouvellement. Un renouvellement qui ne saurait se produire sans faire appel aux nouvelles technologies.

Par ailleurs, il est utile de rappeler que la scène éducative de ces dernières années est dominée, de façon plus ou moins considérable, par l'essor des nouvelles technologies. Cela est d'autant plus vrai que le souci de respecter les standards internationaux de performance devient de plus en plus préoccupant tant il est vrai que l'école ne peut rester indifférente vis-à-vis de l'élan que connaît le domaine du numérique.

Ceci étant, nous aimerions signaler que nous nous sommes attendue à ce que « Faire appel aux TICE » et « Changer les pratiques existantes » soient sélectionnées avec le même pourcentage par le public questionné. En d'autres termes, mettre la première proposition, séparément de la seconde, en tête nous fait comprendre que les

répondants à ce questionnaire se représentent l'innovation pédagogique de manière erronée.

Afin de justifier ce point de vue, nous nous référons à Lebrun (2011) qui pense que l'innovation pédagogique nous contraint à repenser ainsi qu'à reconsidérer la pédagogie et qu'il est voire difficile de les dissocier pour ne pas risquer une « fossilisation des pratiques ».

Dès lors, il devient clair que l'innovation pédagogique ne pourrait et ne devrait pas se limiter, ni encore moins, se réduire à l'utilisation des nouvelles technologies dans le champ éducatif.

Par ailleurs, Bibeau (2007) ; Baron, (2014) ; Giordan, (2017) rappellent à ce sujet qu'innover en pédagogie ne consiste pas à faire la même chose en changeant uniquement les moyens et outils.

Comme nous l'avons évoqué dans l'analyse de l'item 3, les enseignants interrogés semblent peu conscients du fait que les TICE ne sont pas à utiliser comme un simple outil matériel.

Cela revient à dire qu'afin de s'inscrire dans une démarche d'innovation pédagogique, les enseignants et les formateurs sont invités à se servir des technologies de l'information de telle sorte que leurs pratiques enseignantes seront modifiées. Ainsi, l'intégration des TICE devrait impliquer un changement en termes des choix et gestes professionnels.

En outre, nous sommes consciente que l'innovation pédagogique ne saurait porter ses fruits si elle ne s'inscrit pas dans un projet éducatif. En d'autres termes, il ne s'agit pas de changer pour faire plus joli mais, bien au contraire, pour répondre à un besoin, tant du côté de l'enseignant/ formateur que le public apprenant.

Dès lors, nous mettons l'accent sur l'idée que l'innovation pédagogique devrait être motivée par la consolidation et le renforcement des apprentissages fondamentaux. L'intérêt est justement de prévenir, avant de devoir lutter contre le décrochage scolaire et l'échec qui s'en suit comme le rappellent Moustapha Nacim-Kadi et al. (a, 2019)

En effet, nous pouvons comprendre que l'intégration des TICE devrait avoir comme objectifs, entre autres, de stimuler l'élan motivationnel chez l'apprenant, lui redonner le goût de la lecture, susciter sa curiosité intellectuelle et surtout développer chez lui un esprit critique.

A ce sujet, (Grégoire, Bracewell & Laferrière, 1996 ; Lebrun, 2004 ; Karsenti & Larose, 2005 ; Taddei, 2010) estiment que les technologies de l'information et de la communication peuvent jouer un rôle déterminant dans l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage.

Dans le même fil d'idées, nous citons Mangenot (2004 : 40) qui propose une définition particulière de l'acronyme TICE. En effet, il dit que « *c'est quand l'outil informatique est mis avec efficacité au service des apprentissages* ». Dans cette citation, « efficacité » est un mot clé. Il en découle que l'on ne peut parler de TICE que quand elles prouvent leur efficacité dans les situations éducatives.

Pour leur part, Perrenoud (1998) et Peraya (2002), cités par, Thierry Karsenti, Daniel Peraya et Jacques Viens (2002, p. 459) précisent que

« L'effort d'intégration des TIC n'aurait d'ailleurs d'intérêt que dans la mesure où les technologies permettent, soit au formateur, d'améliorer sa pédagogie, soit à l'apprenant d'établir un meilleur rapport au savoir. L'intégration des TIC est ainsi l'occasion idéale de repenser la pédagogie, la conception de l'école, tant au point de vue de l'enseignement qu'à celui de l'apprentissage »

Par ailleurs, il importe de souligner que c'est bien l'usage que les acteurs font des TICE qui détermine si celles-ci s'inscrivent dans démarche purement technomatérielle ou pédagogique.

Il en ressort donc que l'intégration des TICE ne constitue pas un processus simple. Ainsi, comme le souligne Raby (2005), il s'agit d'un processus long et complexe.

Dans le but de mieux expliciter cette complexité, nous nous référons à Moustapha Nacim-Kadi et al. (a, 2019) qui précisent que cette dernière a fait l'objet

de nombreuses modélisations. Celles-ci visent à expliquer comment les technologies peuvent s'intégrer en contexte éducatif.

Par ailleurs, il est à noter que le point commun entre ces différentes modélisations est le fait que chacune d'elles décompose le processus d'intégration des TICE en stades ; ceux-ci peuvent être de quatre à sept selon le modèle étant donné que l'on distingue, entre autres, celui de Depover et Strebelle (1997) et de Karsenti (2014).

Selon Moustapha Nacim-Kadi et al. (a, 2019), l'utilité de ces modélisations est qu'elles analysent :

« Comment l'enseignant fait évoluer son enseignement depuis une non-utilisation, ou une utilisation novice jusqu'à un usage expert, innovant et créatif des TIC, comment l'enseignant repense sa pédagogie, l'innovation en constituant le stade ultime, le stade le plus abouti. C'est à ce dernier stade que les technologies peuvent être un vecteur d'innovation pédagogique permettant de réaliser ce qui est impossible sans elles. »

A la lumière de cette analyse, nous nous rendons compte que parler d'innovation en pédagogie fait apparaître tout un champ conceptuel. De son côté, Cros (2004) pense que, bien que très populaire, la notion d'innovation demeure difficile à circonscrire.

De manière générale, les chercheurs dont Latour, 2003 ; Alter, 2000 cité par Moustapha Nacim-Kadi et al., (a 2019 : 144) s'accordent à définir l'innovation comme étant

« Le fait d'introduire de la nouveauté, de créer quelque chose de nouveau à partir de ce qui existe déjà, contrairement à l'invention qui se présente comme une « faculté de créer par l'imagination » Toute invention n'est pas forcément une innovation dès lors que personne ne l'adopte. Elle n'en n'est qu'une étape, une incitation ».

En fait, ce qui attire notre attention dans cette définition c'est que, pour innover, il demeure possible voire souhaitable de s'appuyer sur ce qui existe déjà. Nous en comprenons alors qu'une démarche innovante peut être qualifiée de r-évolutionnaire.

A ce titre, nous pouvons admettre l'idée que l'innovation pédagogique, en l'occurrence, pourrait constituer un défi dans la mesure où les acteurs, dont enseignants et concepteurs de programmes et de supports, sont amenés à introduire du nouveau sans avoir forcément à rejeter ce qui existe déjà.

A ce propos, nous aimerions signaler qu'en ce qui concerne le contexte algérien, nous déplorons que les changements de programmes qui se sont succédé fréquemment en ces dernières années dans tous les cycles soient faits de manière à rejeter ce qui existe.

Or, d'après ce que nous venons de dire à propos de l'innovation, tout porte à croire la nouveauté, à elle seule, n'est pas garante de l'efficacité pédagogique. En d'autres termes, le tout devrait se faire dans une symbiose susceptible d'allier les besoins, contenus et motivation à la nouveauté des pratiques.

En effet, (Cros & Adamczewski, 1996 : 20) cités par Moustapha Nacim-Kadi et al. (Ibid : 145) notent que l'innovation est, de façon générale

« Une forme d'intervention humaine, audacieuse ou prudente, dans les mouvements auto-organisés mais aussi autodestructeurs, des personnes, des groupes et des institutions. Une sorte d'ingérence collaborative, propositive ou impositive. L'innovation est un processus pluridimensionnel qui met en communication des auteurs et des acteurs, dans une aventure, dans une incertitude collective ; ce qui vient et advient de cette incertitude est son objet, son inquiétude et sa promesse. »

A travers cette citation, nous nous rendons compte que les résultats d'une démarche innovante ne peuvent, que très peu, être d'emblée prévisibles en raison du caractère d'incertitude qu'elle recouvre. Par ailleurs, cela laisse croire que prendre l'initiative d'innover les pratiques pédagogiques pourrait être un choix qui nécessite du courage de la part des acteurs de la scène éducative.

**Chapitre 03 : Présentation, analyse et
interprétation des résultats du 2^{ème} volet
« La démarche ingénierique de la
formation »**

Dans ce chapitre, nous présentons et analysons les résultats du 2^{ème} volet du questionnaire réservé à la démarche ingénierique de la formation des enseignants de FLE. Ce volet englobe les items 9,10, 11 et 13 que nous avons classés par thématique en deux sections.

1. Section 1 : La démarche ingénierique en formation des enseignants de FLE

1.1. Item 9 : L'analyse des besoins

Classez les propositions d'analyse des besoins en formation de la plus à la moins importante

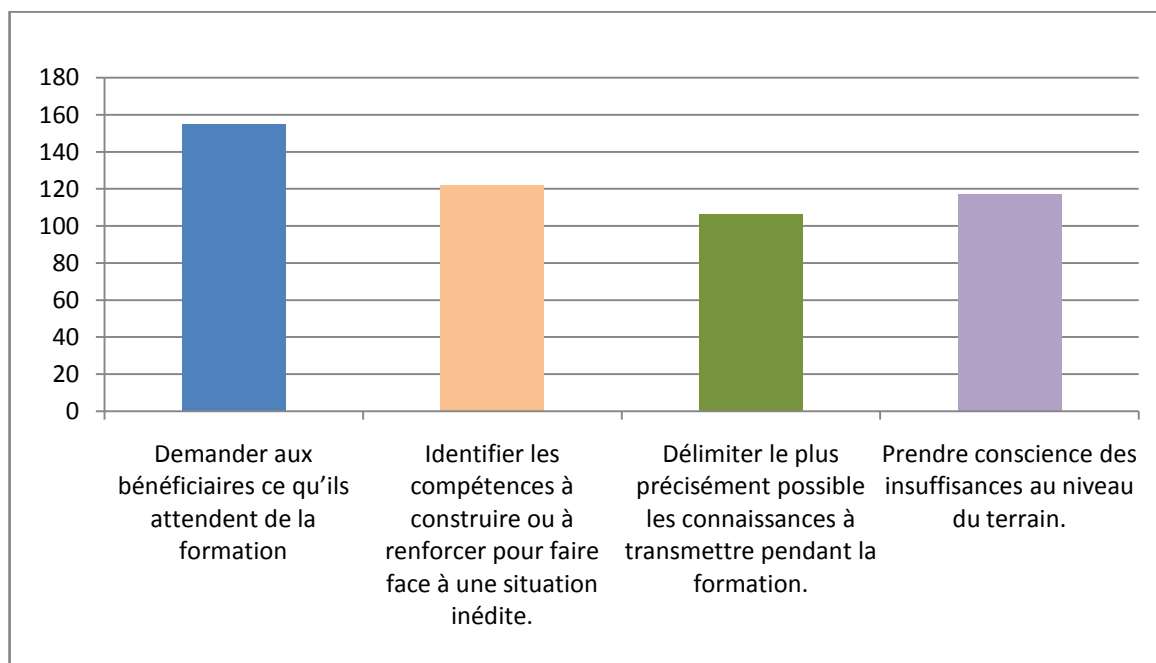


Figure 29 : L'analyse des besoins en formation (Résultat global)

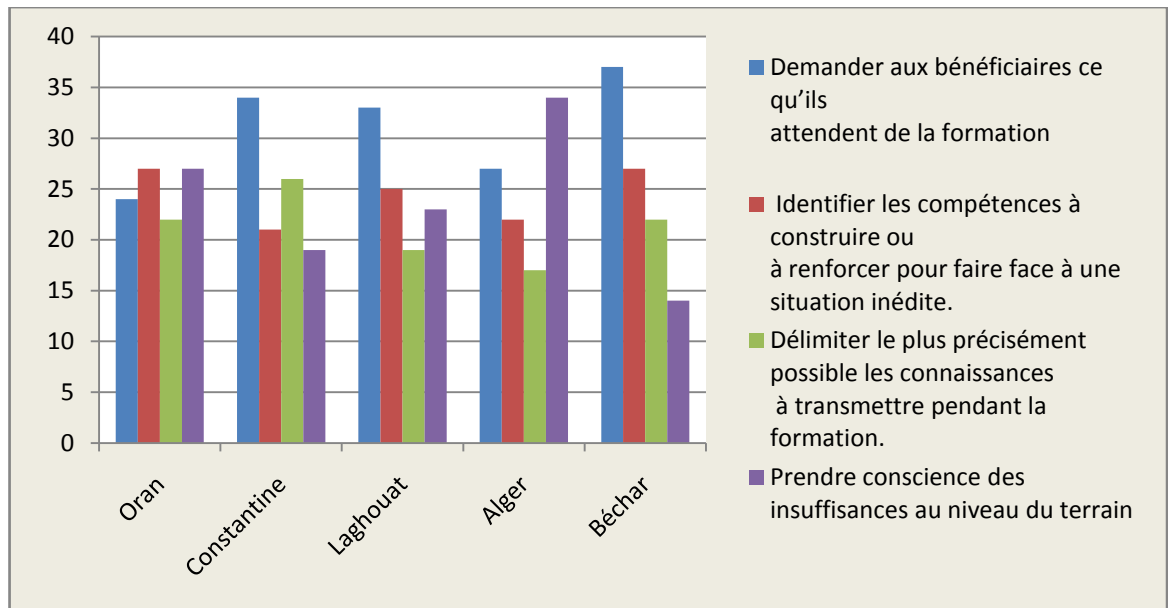


Figure 30 : (Résultats par ENS)

A travers la figure 29, nous réalisons que les enseignants interrogés estiment que l'analyse des besoins en formation consiste, en premier lieu, à « Demander aux bénéficiaires ce qu'ils attendent de la formation » avec un taux de 32% tandis qu'ils placent la proposition « Identifier les compétences à construire ou à renforcer pour faire face à une situation inédite » en deuxième position avec 24%. En troisième lieu, le public questionné trouve que l'analyse des besoin revient à prendre conscience des insuffisances au niveau du terrain. En dernier lieu avec un taux de 21%, nos répondants pensent que l'analyse des besoins consiste à délimiter le plus précisément possible les connaissances à transmettre pendant la formation.

Quant à la figure 30, elle nous permet de constater que, de manière générale, notamment en ce qui concerne la première proposition, les réponses des enseignants à travers les cinq ENS font unanimité. Néanmoins, nous signalons quelques écarts s'agissant de la deuxième proposition qui n'a pas gardé le même classement d'une ENS à l'autre. En effet,

Après avoir commenté les deux présentations graphiques se rapportant à l'item 9 qui porte sur l'analyse des besoins en formation, nous essayerons, dans ce qui suit, d'analyser ces données chiffrées tout en interprétant le classement des réponses proposées.

Pour ce faire, nous nous baserons sur le modèle théorique de la démarche ingénierique d'une formation que nous avons abordé dans le premier chapitre de ce travail. En fait, notre objectif, à travers cet item, est de voir si les enseignants interrogés conçoivent l'analyse des besoins de la même façon que le modèle proposé par Amaury DAELE et Emmanuel SYLVESTRE (2016).

Ceci étant, il n'est pas inutile de rappeler que, dans toute démarche ingénierique d'un dispositif de formation, l'analyse des besoins constitue une étape clef. Cela s'explique par le fait qu'une formation sera perçue comme étant fructueuse ou non selon que les besoins du public sont pris en considération ou non. Par ailleurs, les chercheurs dont Amaury Daele et Emmanuel Sylvestre (2016) ; Guilbert J.J (1990) estiment que l'étape de l'analyse des besoins, tout comme celle de l'identification des objectifs, est d'autant plus importante que le programme de formation s'effectue avec une approche systémique.

Etant partie du point de vue que les enseignants questionnés sont conscients de l'intérêt de l'étape d'analyse des besoins en formation, il devient clair que notre objectif derrière cet item n'est pas de vérifier s'ils perçoivent ou non l'importance de cette étape mais il s'agit surtout de voir par quel biais pensent-ils qu'il conviendrait le plus de passer.

En premier lieu, nos répondants trouvent, en effet, que le procédé le plus adéquat serait de demander aux bénéficiaires ce qu'ils attendent de la formation.

A ce sujet, nous pensons que cette manière de procéder pourrait s'avérer judicieuse voire prometteuse sans toutefois qu'elle ne soit exempte de quelques dérives que nous tenterons d'explicitier dans ce qui suit.

En effet, comme points négatifs de ce procédé, nous pouvons évoquer le fait que les bénéficiaires d'une formation ne sont pas toujours conscients de leurs besoins. Cela est d'autant plus vrai que, s'agissant d'une formation initiale, le public concerné n'est pas en mesure de réaliser ce dont il a véritablement besoin. En outre, au fur et mesure qu'il avance dans sa formation, les besoins sont susceptibles de changer.

Dès lors, nous pouvons comprendre que le caractère changeant des besoins rend la tâche de les faire émerger en amont de la formation un peu difficile.

Certains chercheurs préfèrent parler d'évaluation des besoins dans la mesure où il est question de mesurer l'écart entre une situation actuelle et une situation souhaitable.

A ce titre, évaluer les besoins consiste, entre autres, à tracer des priorités ce qui contribue, par voie de conséquence, à la formulation des objectifs d'un programme de formation.

Ceci étant, nous attirons l'attention sur le fait que, faisant l'objet d'une évaluation consistant à estimer l'écart entre ce qui est réellement et ce qui devrait être, cette tâche constitue une étape charnière qui fait appel à des acteurs de différents niveaux. En d'autres termes, le public qui va effectuer la formation n'est pas le seul concerné par l'identification des besoins.

Dans le but de mieux expliciter ce point en ce qui concerne le contexte algérien, nous nous référons à un exemple concret. L'on sait que l'Ecole Normale Supérieure est une institution se rattachant au MESRS dont la mission est de former les enseignants de différentes disciplines (Français, Anglais, Arabe, physique, etc.) tous cycles confondus. Comme le rappelle Naima GUENDOUZ-BENAMMAR (2015a), l'ENS forme de pour le MEN (Ministère de l'Education Nationale). Nous avons donc trois pôles à savoir, l'institution qui forme, celle pour laquelle on forme et les nouveaux bacheliers qu'on peut appeler étudiants-futurs enseignants.

Dès lors, il devient clair que l'évaluation des besoins ne saurait se faire de manière cloisonnée. En d'autres termes, pour que la formation soit pertinente et efficace, les concepteurs du programme de formation sont invités à prendre en considération les besoins des trois pôles que nous venons de mentionner.

Or, en classant la proposition « Prendre conscience des insuffisances du terrain » en dernière position, nous pensons que les enseignants interrogés semblent peu

conscients de la nécessité que les besoins du terrain pour lequel ils forment ne doivent pas être perdus de vue.

En ce sens, nous tenons à signaler que les besoins du terrain, les établissements de l'Education Nationale en l'occurrence, devraient être, entre autres, le point de départ de la formulation des objectifs de la formation.

Il convient de rappeler que les besoins du terrain ne concernent pas uniquement l'échec et les « faiblesses » des apprenants mais aussi les carences que les enseignants peuvent avoir. Ces dernières peuvent être d'ordre méthodologique, linguistique ou psycho-pédagogique.

A ce titre, il ne serait pas impertinent d'impliquer les inspecteurs généraux de l'éducation nationale dans cette phase d'évaluation des besoins. Nous accordons une attention particulière à ce point parce que nous pensons que les inspecteurs sont censés être conscients des carences tant chez l'apprenant que l'enseignant.

Tout cela porte à croire qu'il devrait y avoir un travail de coordination entre le ministère de l'Enseignement Supérieur et celui de l'Education Nationale avant de mettre en œuvre un dispositif de formation. Cette coordination s'avère également nécessaire avant de procéder à la réforme des programmes de formation.

Dans le même fil d'idées, en ce qui concerne le contexte algérien, nous pensons que ce travail de coordination concerne notamment le plan quantitatif. En termes plus explicites, il est souvent question de coordonner afin de limiter l'effectif des étudiants futurs-enseignants en leur première année de formation. Ce qui nous fait dire que cette démarche relève plutôt d'un travail de prospection.

En fait, cela ne sous-entend pas que nous nions le rôle de la prospection mais nous aimerions qu'il soit accompagné d'une véritable étude des besoins d'ordre méthodologique, linguistique et psychopédagogique.

En outre, étant donné que les enseignants interrogés pensent que l'analyse des besoins consiste, en second lieu, à délimiter le plus précisément possible les

connaissances à transmettre pendant la formation, nous pensons qu'ils focalisent leur intérêt sur le programme de formation séparément des besoins du terrain.

A propos de l'analyse des besoins en formation, Jean-Marie De Ketele et al. (2007) estiment qu'il importe de faire la distinction entre demande, attentes et besoins. En effet, selon les auteurs, les attentes sont souvent axées sur les effets plus ou moins clairement pressentis de la formation comme elles peuvent également porter sur les modalités d'organisation de cette dernière. Quant aux besoins, il s'agit des manques et écarts entre le souhaitable et le vécu susceptibles d'être comblés par une formation adéquate tandis que les attentes ne permettent pas toujours de déceler les, de façon directe les véritables besoins. (Ibid)

Par ailleurs, Jean-Marie De Ketele et al. (Ibid) attirent l'attention sur un point important en disant que les besoins « personnels » du public bénéficiaire de la formation peuvent ne pas converger voire entrer en contradiction avec les besoins « institutionnels ».

Sur le plan concret, nous pouvons remarquer cela à travers l'exemple suivant : le besoin personnel d'acquérir un pouvoir ne s'entrecoupe que très peu avec le besoin institutionnel de mettre en œuvre des stratégies de communication de l'information.

1.2. Item 10 : Définir l'objectif de formation

D'après vous, définir l'objectif d'un parcours de formation revient à

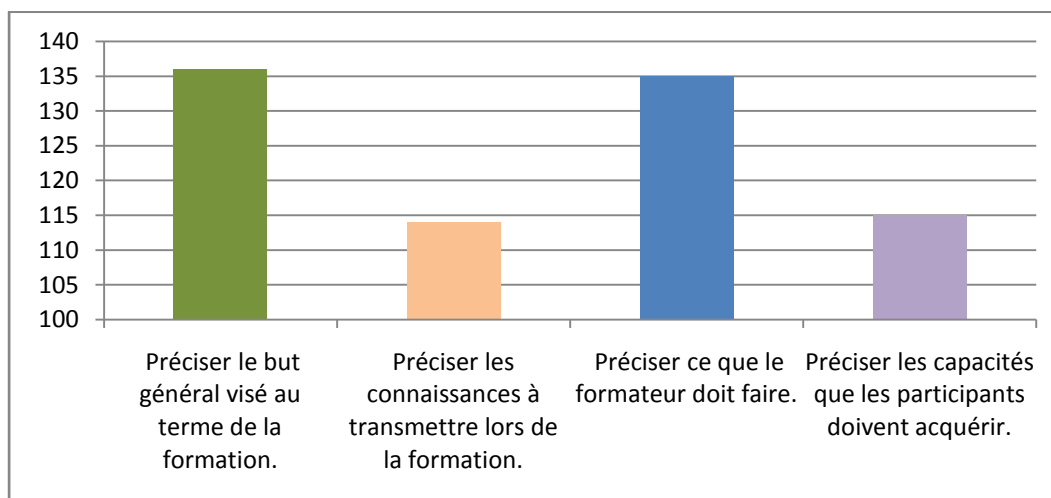


Figure 31 : L'objectif de formation (Résultat global)

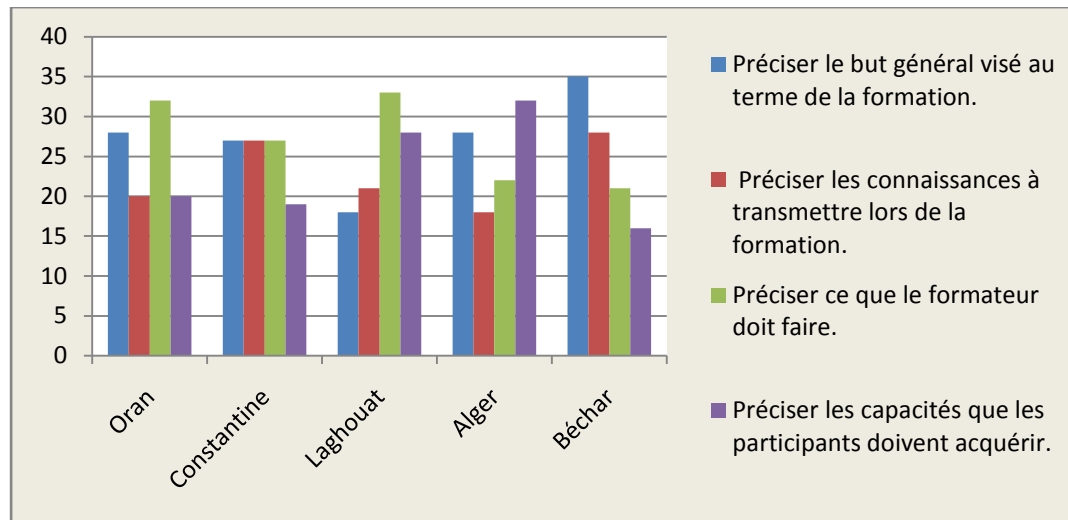


Figure 32 : (Résultats par ENS)

La figure 31 nous montre que les enseignants interrogés placent la proposition « Préciser le but général visé au terme de la formation » en tête du classement avec 29% tandis que « Préciser ce que le formateur devrait faire » vient en seconde position avec 28%. En troisième lieu, ils pensent que définir l'objectif d'un parcours de formation consiste à préciser les capacités que les participants devraient acquérir alors qu'ils trouvent, en dernier, que cela revient à préciser les connaissances à transmettre lors de la formation.

Quant à la figure 32, elle nous permet de constater certains écarts dans les réponses du public questionné à travers les cinq écoles. En effet, les répondants se rattachant à l'ENS d'Alger et de Laghouat classent la quatrième proposition, respectivement, en première et seconde position tandis que les enseignants de l'ENS de Constantine mettent les trois premières propositions en même place. En outre, nous remarquons que les enseignants de l'ENS de Béchar sont les seuls à avoir classé le fait de préciser les connaissances à transmettre lors de la formation en seconde position.

Après avoir commenté les deux présentations graphiques qui se rapportent à l'item 10 portant sur ce en quoi consiste la formulation de l'objectif d'un parcours de formation, nous tenterons d'interpréter ces données chiffrées.

Il n'est pas inutile de rappeler que notre but à travers cet item est de voir quelle(s) différence(s) les enseignants interrogés font-ils entre les besoins et les objectifs en formation.

Dès lors, il devient clair qu'afin d'analyser les réponses à cet item, nous nous appuyerons principalement sur ce que nous avons développé en interprétant les résultats du 7^{ème} item de notre questionnaire.

Ce faisant, nous estimons que le fait de penser que la définition d'un objectif de formation consiste, en premier lieu, à préciser le but général visé au terme du parcours effectué nous fait comprendre que le public questionné met en avant une vision de niveau macro dans la mesure où il est question de considérer l'objectif de la formation en intégrant un maximum de données afin de couvrir le champ le plus large possible du domaine étudié.

Cette vision macro nous conduit à déduire que selon les enseignants interrogés, définir le but général et, par conséquent, le profil de sortie du public concerné par la formation, est susceptible de tracer le cheminement à suivre tout au long du parcours de la formation.

Dans le même fil d'idées, nous pensons que classer le fait de préciser ce que le formateur devrait faire en seconde position nous fait comprendre que nos répondants gardent toujours la conception taylorienne du travail. En d'autres termes, ils attendent qu'on leur dicte ce qu'ils devraient faire. Or, nous nous sommes rendu compte, dans le premier chapitre de ce travail que cette conception du travail est largement dépassée à l'heure actuelle.

En fait, il nous semble que les enseignants préfèrent qu'on leur dise ce qu'ils devraient faire parce qu'ils pensent que cela leur facilite la tâche.

Plus encore, il se pourrait que les enseignants voient en ce fait de leur préciser les tâches à faire une façon de déresponsabilisation dans la mesure où une grande partie de choix et de prise de décision leur sera épargnée.

Ceci étant, nous estimons que, quoi qu'il en soit, les « recettes » sont peu susceptibles de prouver leur efficacité et peuvent même être en contradiction avec la logique des situations professionnelles dans un domaine comme celui de l'enseignement et/ou de la formation d'autant plus que l'on assiste à un mouvement d'intellectualisation du travail où l'homme ne peut plus être commandé comme une machine et ce tant du côté du formateur que des bénéficiaires.

En ce qui concerne le fait de préciser les capacités que les participants devraient acquérir, en le classant en troisième position, nous pensons que l'attention des enseignants questionnés n'est pas autant centrée sur le public en formation que les formateurs.

Or, les résultats du 7^{ème} item portant sur l'identification des besoins en formation nous ont révélé que les enseignants interrogés pensent qu'analyser les besoins consiste avant tout à demander aux bénéficiaires ce qu'ils attendent de la formation.

Dès lors, il devient clair que nous sommes face à une contradiction dans les réponses. Cette dernière pourrait être due au fait que les répondants séparent, maladroitement, attentes, besoins et objectifs en contexte de formation.

De façon plus explicite, nous pensons que la définition des objectifs et l'évaluation des besoins en formation sont deux phases qui devraient obéir aux mêmes critères et paramètres d'autant plus que l'on admet que ce sont les besoins qui deviendront objectifs de formation.

Pour ce qui est du fait de préciser les connaissances à transmettre lors de la formation, en le mettant en dernière position du classement, nous estimons que nos répondants sont conscients de l'idée que, bien que nécessaires, les connaissances, à elles seules, ne devraient pas figurer comme un objectif de tout un parcours de formation dans la mesure où l'installation des compétences ne tient plus à la quantité des savoirs théoriques.

Cela revient à dire que si l'on vise les connaissances c'est que l'on s'inscrit toujours dans les vieilles méthodologies où il s'agissait de juger la qualité d'un

programme d'enseignement ou d'un dispositif de formation à travers les connaissances qu'ils permettent d'acquérir.

Ainsi, sans nier leur rôle, les connaissances ne pourraient pas constituer un objectif principal, ni encore moins global, d'un parcours de formation d'autant plus que même l'approche par compétences cède actuellement le devant de la scène pédagogique et méthodologique à la perspective actionnelle.

1.3. Item 11 : La finalité de la formation diplômante

Selon vous, avant de concevoir un nouveau cursus de formation diplômante, faudrait-il chercher à :

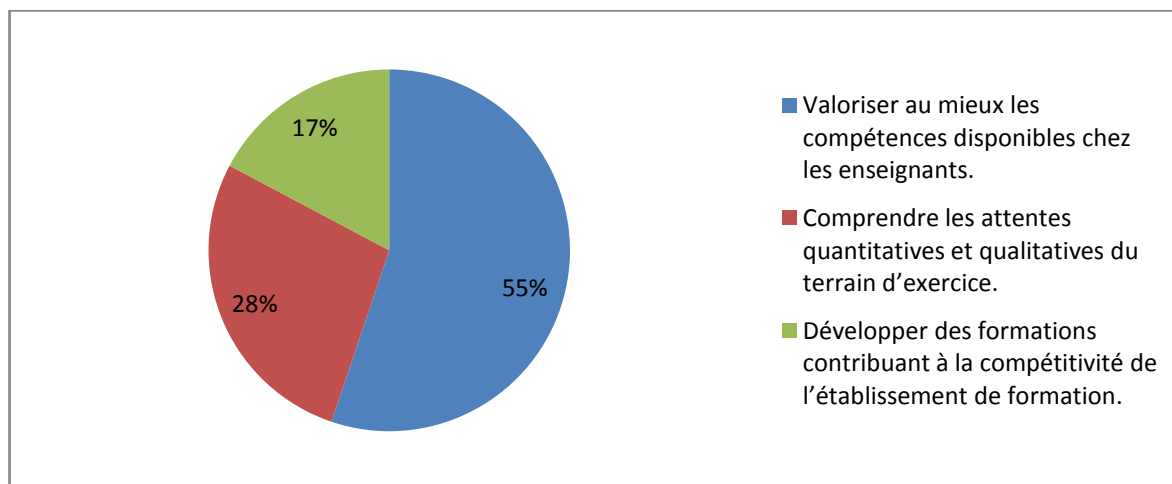


Figure 33 : La finalité de la formation diplômante : que faudrait-il viser ?

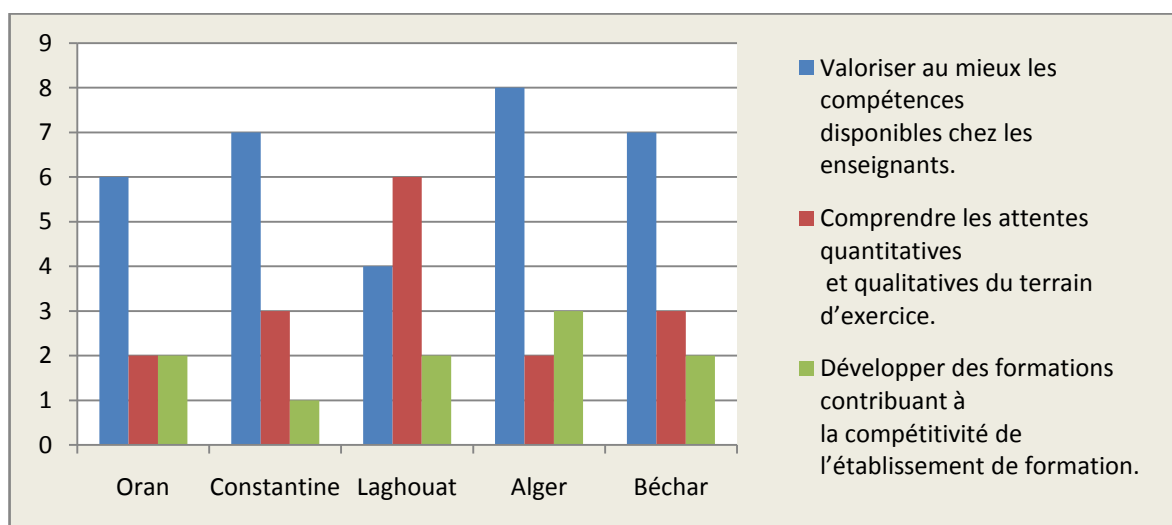


Figure 34 : (Résultats par ENS)

La figure 33 nous montre que plus que la moitié, soit 55%, des enseignants interrogés pensent qu'avant de concevoir un nouveau cursus de formation diplômante, il faudrait chercher à valoriser au mieux les compétences disponibles chez les enseignants tandis que 28% d'entre eux estiment qu'il faudrait chercher à comprendre les attentes quantitatives et qualitatives du terrain d'exercice. En dernier lieu, 17% de la population questionnée indiquent qu'il faudrait chercher à développer des formations contribuant à la compétitivité de l'établissement de formation.

Quant à la figure 34, elle nous permet de remarquer qu'en gros, les réponses des enseignants des cinq ENS font unanimité notamment en ce qui concerne la première proposition qui a été placée en tête du classement dans toutes les ENS mise à part celle de Laghouat où c'est la deuxième proposition qui été le plus sélectionnée. En outre, nous constatons également d'autres écarts s'agissant de la troisième proposition qui a été le moins choisie par les répondants se rattachant à l'ENS de Constantine. Quant à l'ENS d'Oran, les deux dernières propositions ont été classées, avec le même pourcentage, en deuxième place.

Après avoir commenté les deux présentations graphiques qui se rapportent à l'item 11, nous essaierons dans ce qui suit d'analyser ces données chiffrées tout en interprétant les choix de nos répondants par rapport aux réponses aux questions précédentes.

Il convient de rappeler que la place accordée à cet item qui porte essentiellement sur la formation diplômante, se justifie par le fait que cette dernière recouvre beaucoup d'enjeux et défis.

Comme son non l'indique, ce type de formation implique l'attribution d'un diplôme au public bénéficiaire. Or, en ce qui concerne des institutions de formation comme les ENS, ce diplôme est censé attester de la capacité ainsi que de la disposition de son titulaire à entrer dans le monde professionnel sans avoir à passer un quelconque concours ni à faire une formation complémentaire.

A ce titre, nous pouvons considérer que la formation qu'offrent les ENS peut être qualifiée, à la fois, de diplômante et de certifiante.

En effet, les enseignants interrogés pensent que l'offre d'une formation devrait être motivée, en premier lieu, par le fait de valoriser les compétences disponibles chez les enseignants en exercice effectif du métier. Cela revient à dire qu'il faudrait voir sur le terrain quels sont les points forts des enseignants dans le but de les mettre en valeur lors de la formation des futurs enseignants.

A ce propos, nous trouvons qu'il s'agit d'une tâche importante dans la mesure où elle évite à l'établissement de formation de refaire ce que d'autres institutions font bien. Cela est d'autant plus préoccupant que l'on sait qu'un dispositif de formation, de son ingénierie et sa genèse à sa mise en œuvre, coûte très cher à la tutelle.

Par ailleurs, ce point de vue de nos répondants est confirmé par leur deuxième choix en disant que qu'il faudrait chercher à comprendre les attentes quantitatives et qualitatives du terrain.

En fait, Luc Ria (2015 :10) rappelle que la chaire UNESCO « former les enseignants au XXI siècle » prend le travail des enseignants pour objet d'étude et objet de formation parce que c'est en favorisant l'excellence professionnelle de ces acteurs que l'on rend l'enseignement et la formation plus efficaces pour les publics-cibles. Cette initiative a pour ambition de contribuer à l'objectif d'acquisition des « compétences requises pour enseigner au XXI siècle, ajoute-t-il.

Cependant, la dernière place accordée au fait de développer des formations contribuant à la compétitivité de l'établissement de formation nous fait déduire que nos répondants semblent peu conscients de l'importance de la concurrence en contexte de formation.

Ce manque de prise de conscience pourrait, en effet, être interprété par le fait que nos répondants ont adopté une posture d'acteur pédagogique au sein du dispositif de formation et non une attitude d'un responsable de formation. Ce point de vue est d'autant plus plausible que, de façon générale, ce sont les premiers responsables, qu'ils relèvent d'une tutelle institutionnelle ou privée, qui accordent une attention particulière au facteur de compétitivité.

Ceci étant, il est bon de rappeler que si, pendant longtemps les notions de compétitivité et de concurrence étaient une préoccupation pour les économistes, il n'en demeure pas moins que, de nos jours, elles interpellent mêmes les responsables du domaine de la formation.

Il est indéniable que la fin du 19^e et le début du 20^e siècle sont caractérisés par la rapidité et la diversité des changements impliqués par la mondialisation et l'essor de la technologie de l'information.

Ainsi, il en découle que l'optimisation des ressources, l'efficacité des méthodes, les avantages qu'offrent les établissements ainsi qu'une meilleure visibilité de ces derniers sont devenus désormais les facteurs de succès.

Dans cette perspective, nous estimons que la compétitivité et la concurrence sont permettent d'atteindre un niveau plus ou moins satisfaisant de développement de compétences et d'amélioration des méthodes mises en œuvre dans la mesure où elles amènent les responsables de formation et les concepteurs de programmes à remettre en question, de façon régulière, les démarches déployées. C'est cette remise en question, tout en portant un regard réflexif, qui permet à l'institut de formation de s'imposer, dans un premier temps, et de garder par la suite son statut parmi les établissements de renommée tant sur le plan national qu'international.

2. Section 2 / Le formateur : profils et compétences professionnelles

2.1. Item 13 : comment le public se représente le bon formateur

Selon vous, un bon formateur devrait (Faire un classement)

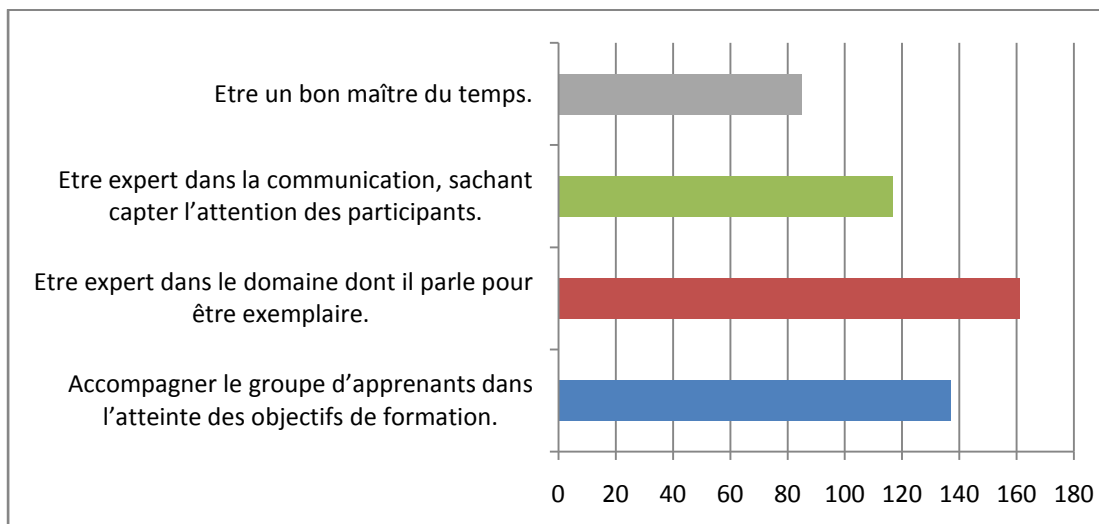


Figure 35 : Comment le public questionné se représente-t-il le bon formateur ? (Résultat global)

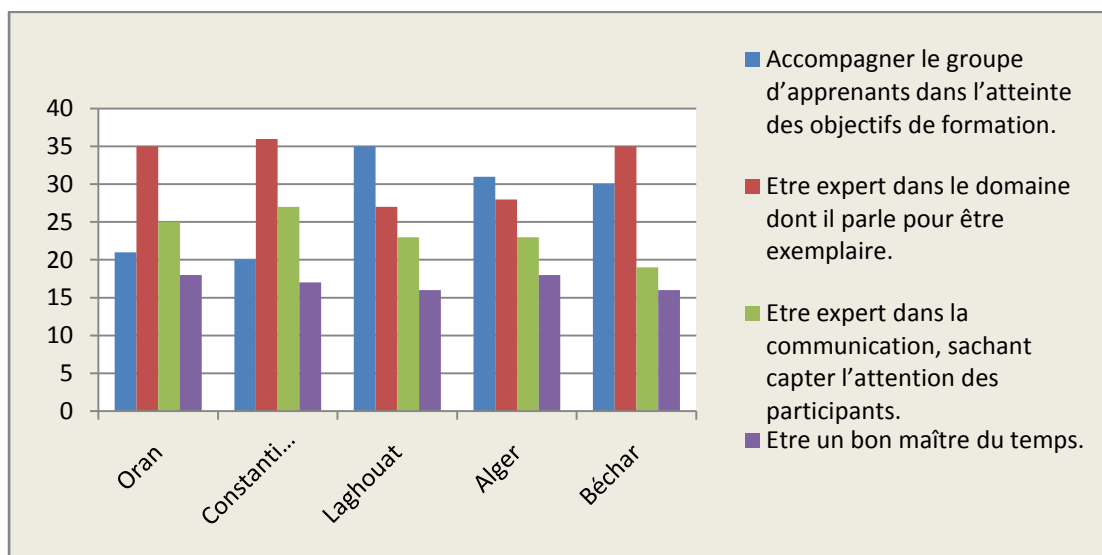


Figure 36 : (Résultats par ENS)

En réponse à cet item portant sur ce que le « bon » formateur devrait faire et/ou être, les enseignants interrogés ont mis en tête du classement (33%) le fait d'être expert dans le domaine dont il parle pour être exemplaire. En seconde position (27%),

il s'agit d'accompagner le groupe d'apprenants dans l'atteinte des objectifs de la formation. En troisième et dernière positions, nos répondants ont mis, respectivement, la troisième et la quatrième propositions.

Quant à la figure 38, elle nous permet de constater que les réponses à travers les cinq ENS s'approchent de l'unanimité. Les écarts à relever sont au niveau de la seconde proposition qui n'a pas gardé sa position en tête du classement dans les ENS de Laghouat et d'Alger.

Après avoir commenté les deux présentations graphiques qui se rapportent à l'item 13, nous essaierons dans ce qui suit d'analyser ces données chiffrées et d'interpréter le classement des propositions que nous suggérées en réponse à cet item.

Pour ce faire, nous nous baserons sur les soubassements théoriques à propos des rôles du formateur que nous avons présentés dans le premier chapitre de ce travail. En effet, notre objectif à travers cet item est de confronter la façon dont les enseignants questionnés se représentent le « bon » formateur avec le modèle théorique.

Il est bon de rappeler que l'intérêt de nous pencher sur la notion de formateur en rapport avec la professionnalisation des enseignants se justifie par le fait qu'un lien direct est établi entre la qualité de ces derniers et celle de leurs formateurs (Luc Ria, 2015 : 10).

Selon nos informateurs, être un bon formateur revient avant tout à être expert dans son domaine pour être exemplaire. Nous pensons que cela confirme leur réponse à l'item portant sur ce qu'est être compétent où ils ont mis en avant la nécessité d'être expert dans son champ disciplinaire.

En fait, cette façon de se représenter le bon formateur nous révèle que les enseignants interrogés accordent une importance particulière à l'image ainsi qu'à l'impression que le formateur laisse se dessiner chez son public.

D'un point de vue personnel, nous estimons que cette conception du bon formateur n'aurait pas sa place en tête de classement dans la mesure où elle ne se conjugue que peu avec les nouvelles pratiques dans le domaine de l'enseignement et

de la formation. Cela est d'autant plus vrai que la nouvelle configuration didactique tend à se centrer sur l'apprenance des étudiants plus que la transmission des connaissances.

Ce changement de paradigme nous invite à reconsidérer les rôles assignés au formateur. En outre, étant donné que les établissements universitaires se dirigent vers la numérisation des systèmes d'enseignement à travers l'adoption des technologies de l'information et de la communication, il devient clair que le rôle principal du formateur n'est plus d'épater son public par la quantité de connaissances qu'il a. Christian Michelot (2010 : 341) le rappelle en disant que « *Là où le cours donné par l'enseignant occupait l'attention de l'étudiant, c'est maintenant l'activité de l'étudiant qui focalise l'attention de l'enseignant.* »

En fait, de nouvelles pratiques pédagogiques se développent actuellement dans l'enseignement supérieur telles que le coaching, l'accompagnement et le tutorat.

Ces nouveaux rôles de l'enseignant formateur ont impliqué une nouvelle posture et donc un nouveau statut pour celui-ci. Or, nous pensons que ces postures ne révèlent pas une révolution dans les pratiques d'enseignement en sachant qu'en 1973, Rogers (cité par Christian Michelot, 2010 : 341) nous faisait déjà savoir qu'en effet « *L'enseignant devrait avoir pour but de faciliter le travail des apprenants sans jamais se substituer à eux, d'établir un climat d'acceptation, de faire retour sur ce qui est exprimé en acceptant aussi bien le contenu intellectuel que les attitudes émotionnelles, de se constituer comme ressource pédagogique et se mettre à la disposition du groupe* ».

En second lieu, nos informateurs pensent que le « bon » formateur devrait accompagner le groupe d'apprenants dans l'atteinte des objectifs de la formation. A ce titre, nous pouvons dire qu'ils sont conscients des enjeux éducatifs de l'accompagnement en formation.

Selon Luc Ria (2015 : 13), la professionnalité des formateurs entretient un lien direct avec leur capacité d'accompagner le public-cible en formation initiale et continue.

Toujours est-il pertinent d'insister sur le fait qu'il n'y a pas de « recettes magiques » pour réussir un tutorat mais il est question d'appliquer les principes respectant les éléments qui sous-tendent un apprentissage actif comme le rappellent Thérèse Bouvy et al. (2010 : 378)

Pour ces auteurs, les principes que le tuteur devrait adopter correspondent, entre autres, au respect ainsi qu'à la confiance envers le sujet apprenant. Par ailleurs, le tuteur ne peut se substituer à l'étudiant mais il se devrait d'éveiller l'envie d'apprendre chez celui-ci en boostant sa motivation. En revanche, l'étudiant est invité à se fier à son tuteur. C'est cette confiance mutuelle qui constitue une clef pour un tutorat réussi en ce qu'elle crée une atmosphère positive et répond au besoin d'un lien affectif entre l'enseignant et l'apprenant.

Dans ce même ordre d'idées, Thérèse Bouvy et al. (op, cit, 379) souligne qu'un autre principe consiste en le fait d'être à l'écoute de son public tout en leur donnant la possibilité d'intervenir en favorisant les questionnements qui leur permettent de passer à un niveau supérieur.

Dans l'un des témoignages sur les représentations de bon tuteur, rapporté par les auteurs (ibid), il est fait mention qu'il est primordial voire indispensable que le tuteur soit conscient que ses apprenants n'ont pas les mêmes savoirs et compétences que lui et qu'il ne devrait pas être frustré à cause de leurs lacunes. De surcroît, il a intérêt à savoir gérer les groupes de ses apprenants tout en admettant que le savoir d'un groupe n'est pas celui d'un individu.

**Chapitre 04 : Présentation, analyse et
interprétation des résultats du 3^{ème} volet « Les
démarches professionnalisantes en
formation »**

Dans ce chapitre, nous présentons et analysons les résultats du 3^{ème} volet du questionnaire consacré à la professionnalisation de l'enseignant de FLE. Ce volet correspond aux items 12, 14, et 15.

1. Item 12 : Les démarches professionnalisantes

D'après vous, professionnaliser les enseignants s'effectue en (Faire un classement décroissant) :

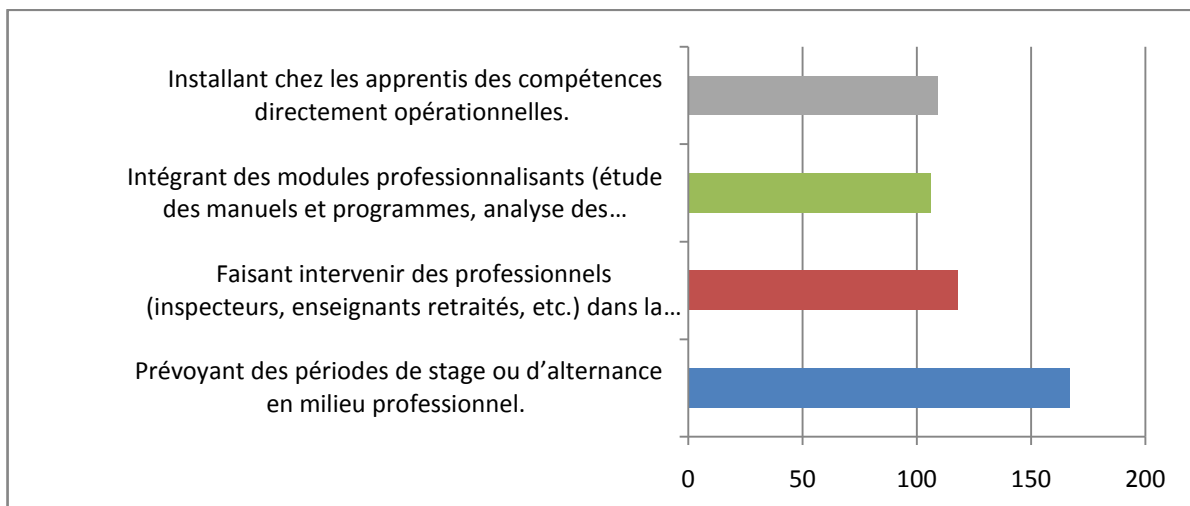


Figure 37 : Les démarches professionnalisantes (Résultat global)

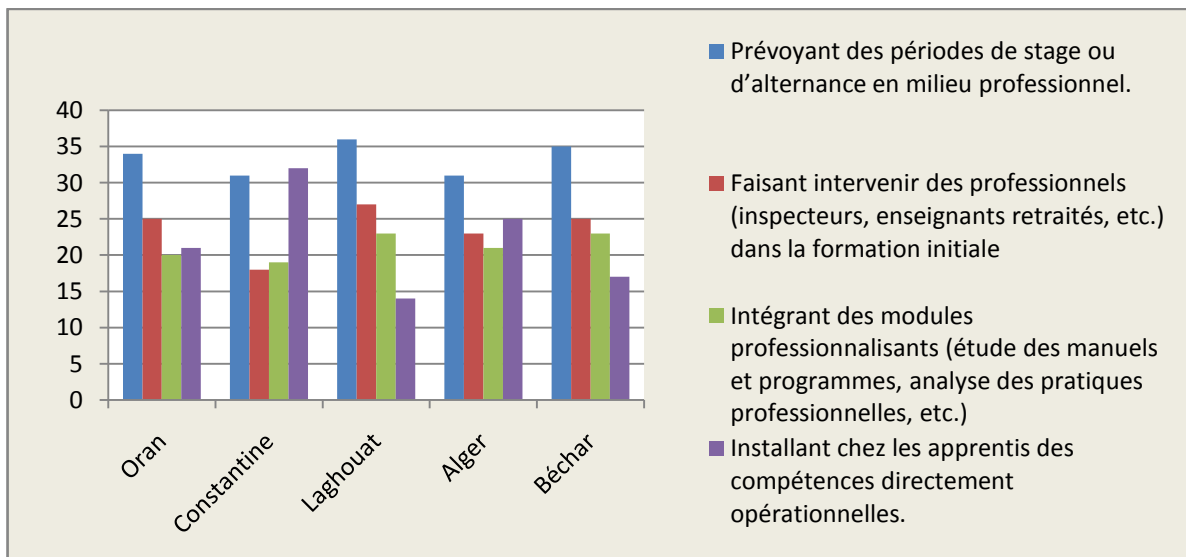


Figure 38 : (Résultats par ENS)

La figure 37 nous montre que les enseignants interrogés mettent en tête de classement la première proposition avec un pourcentage de 33%. En seconde position

avec 24%, nous avons la deuxième proposition. En troisième et dernière positions, nos répondants ont mis, respectivement, la quatrième et la troisième propositions. Cependant, l'écart entre ces deux dernières (1%) est insignifiant.

Quant à la figure 38, elle nous permet de constater qu'en ce qui concerne la première et la seconde propositions, il y a unanimité des répondants à travers les cinq ENS. Néanmoins, certains écarts sont à relever s'agissant des autres propositions. Nous remarquons que la quatrième proposition n'a pas gardé la même position dans les différentes ENS ; elle est en tête de classement à l'ENS de Constantine tandis qu'elle est classée dernière par les enseignants des ENS de Laghouat et de Béchar.

Après avoir commenté les deux présentations graphiques qui se rapportent à l'item 12 portant essentiellement sur les démarches professionnalisantes en formation des enseignants, nous tenterons dans ce qui suit d'analyser ces données chiffrées ainsi que d'interpréter les classements de nos répondants.

Pour ce faire, nous nous appuyerons sur ce que nous avons abordé, à propos de la notion de « professionnalisation », dans le troisième chapitre de ce travail sans perdre de vue les réponses aux items précédents de ce questionnaire.

Nous commençons par rappeler que la professionnalisation est non seulement une notion mais un processus pouvant être mis en œuvre à trois niveaux. En effet, selon R. Bourdoncle (2000 a), l'on distingue la professionnalisation des savoirs, de la formation et des enseignants. C'est le dernier niveau qui nous intéresse afin d'analyser cette 12^{ème} question.

D'après nos répondants, professionnaliser les enseignants s'effectue, en premier lieu, en prévoyant des périodes de stage ou d'alternance en milieu professionnel. Cela nous révèle que les enseignants questionnés sont conscients de l'importance du stage de pratique dans le parcours de formation.

Cependant, il serait pertinent d'attirer l'attention sur le fait que de telles affirmations à propos de l'importance des stages, comme s'il s'agit d'une évidence,

devraient être fondées sur un raisonnement rationnel tenant compte des variables contextuelles ainsi que de la manière dont les stages se font.

Afin d'appuyer ce point de vue, nous nous référons à Bachelard cité par G. Teyssedre (2012) qui précise que l'un des obstacles au fondement de la connaissance scientifique est « la connaissance générale » qui implique de rassembler différents phénomènes sous une même loi.

Dans ce même ordre d'idées, Bachelard (op, cit.) nous met en garde contre les dérives de ce qu'il appelle « la première expérience » qui « *serait bâtie sur une rationalisation abusive d'un phénomène souvent observé mais non questionné, et parfois même non observé mais dont la description serait ancrée dans une tradition formant un lourd « à priori subjectif ».*

Toujours est-il judicieux de rappeler qu'afin qu'il s'inscrive dans une démarche professionnalisante, le stage devrait répondre à certains critères que nous essaierons d'explicitier dans ce qui suit.

En effet, le stage ne devrait pas être uniquement une occasion pour observer ce qui se passe en classe mais aussi et surtout une occasion pour le stagiaire afin de réaliser en quoi les savoirs théoriques qu'il apprend en formation peuvent-ils être opérationnels sur le terrain.

A priori, ce lien entre la théorie et la pratique peut paraître évident. Or, nous pensons que cela devrait être explicité, du moins, quand il s'agit de stagiaires novices n'ayant pas encore débuté leur carrière professionnelle. D'où l'importance et la nécessité que le stagiaire soit accompagné par un tuteur lors de son stage. Notons que ce dernier aura un double rôle. Il amène le stagiaire à se rendre compte de l'opérationnalité des connaissances théoriques d'une part ; d'autre part, il sert d'intermédiaire entre l'enseignant superviseur et le stagiaire en montrant au premier l'intérêt du stage tel que conçu par l'établissement de formation.

Dès lors, il devient clair qu'à l'instar du superviseur, le choix du tuteur ne devrait pas se faire de manière aléatoire. Bien au contraire, celui-ci devrait répondre à

un profil professionnel et académique lui permettant de remplir son rôle de façon efficace. Cette efficacité pourrait être mesurée, entre autres, par le profit que le stagiaire peut tirer de son stage.

En ce qui concerne le contexte algérien, le choix de l'enseignant superviseur incombe aux directeurs des établissements d'application. A ce sujet, nous déplorons que cela soit parfois fait en se référant au nombre d'années d'expérience ou au titre d'« enseignant formateur » pouvant résulter d'une promotion automatique.

A cet égard, il est bon de souligner que désigner l'enseignant dont le rôle est de superviser des futurs enseignants devrait se faire en concertation avec les inspecteurs tant il est vrai que ce sont eux qui sont censés connaître le potentiel des enseignants de leurs circonscriptions. En effet, si le directeur peut juger l'enseignant par rapport à son assiduité, il n'en demeure pas moins que le côté méthodologique et didactique est du ressort de l'inspecteur.

En second lieu, les enseignants interrogés pensent que la professionnalisation des enseignants pourrait s'effectuer en faisant intervenir des professionnels (inspecteurs, enseignants retraités, etc.) en formation initiale.

En fait, cela nous fait déduire que nos répondants lient l'aspect professionnel au facteur de l'expérience dans le domaine. En d'autres termes, plus on a de l'expérience dans le domaine d'enseignement, plus on est perçu comme professionnel.

D'un point de vue personnel, nous réfutons cette assertion étant partie de l'idée que l'enseignement ne relève pas d'un métier artisanal faisant appel à des habiletés manuelles ou mécaniques dont la maîtrise nécessite un long entraînement pour une meilleure manipulation.

A cet effet, sans nier complètement son rôle, nous pouvons dire que, dans un domaine comme l'enseignement, une longue expérience ne mène pas forcément ni automatiquement à la professionnalité ; cela ne relève pas d'une relation de cause à effet en raison des caractéristiques de ce métier.

Dans cette perspective, nous estimons que développer une attitude réflexive qui implique une perpétuelle remise en question de ses propres pratiques et choix ainsi qu'un regard critique sur les programmes proposés aurait le mérite d'amener les enseignants vers la professionnalité plus qu'une longue expérience.

Enfin, nos répondants ont mis sur le même piédestal les faits d'installer chez les apprentis des compétences directement opérationnelles et d'intégrer des modules professionnalisants (étude des manuels et programmes, analyse des pratiques pédagogiques, etc.) comme procédés de professionnalisation des enseignants.

A ce propos, nous pensons que l'intégration des modules professionnalisants (études des programmes, manuels et évaluation, didactique de la spécialité, théories de l'apprentissage, psychologie de l'enfant et de l'adolescent, outils et techniques de gestion de classe, analyse de pratiques professionnelles et législation scolaire) mériterait sa place en première ou seconde position de classement d'autant plus qu'il s'agit de modules qui font la différence entre les programmes d'enseignement de l'université et ceux des ENS.

Dans le but d'appuyer ce point de vue, nous nous référons à GUNEDOUZ-BENAMMAR. Naima (2015, a) qui souligne qu' « il est *légitime de distinguer le volet scientifique et le volet professionnalisant d'une formation des formateurs car l'objectif de tout acte pédagogique-didactique est de transférer un savoir, de vérifier si la connaissance est passée et si la compétence est installée.* » et ajoute que « *seules les ENS ont cette double compétence de former et délivrer un diplôme d'enseignant permettant de postuler pour la recherche.* » (Ibid)

En effet, nous pensons que l'un des intérêts essentiels des modules professionnalisants réside dans le fait qu'ils prédisposent le futur enseignant à l'autonomie professionnelle tant sollicitée de nos jours où nous assistons à une multitude variée de méthodes et de supports susceptible de mettre l'enseignant dans l'embarras du choix et de prise de décision.

A ce titre, un module comme celui de l'analyse de programmes, manuels et évaluation permet au futur enseignant d'adapter ses pratiques professionnelles à son

public d'apprenants quel que soit le manuel mis à leur disposition. Cela est d'autant plus vrai que les programmes d'enseignement ont fait l'objet de beaucoup de réformes impliquant, à chaque fois, de nouveaux manuels.

2. Item 14 : C'est quoi être compétent

Pour vous, être compétent c'est :

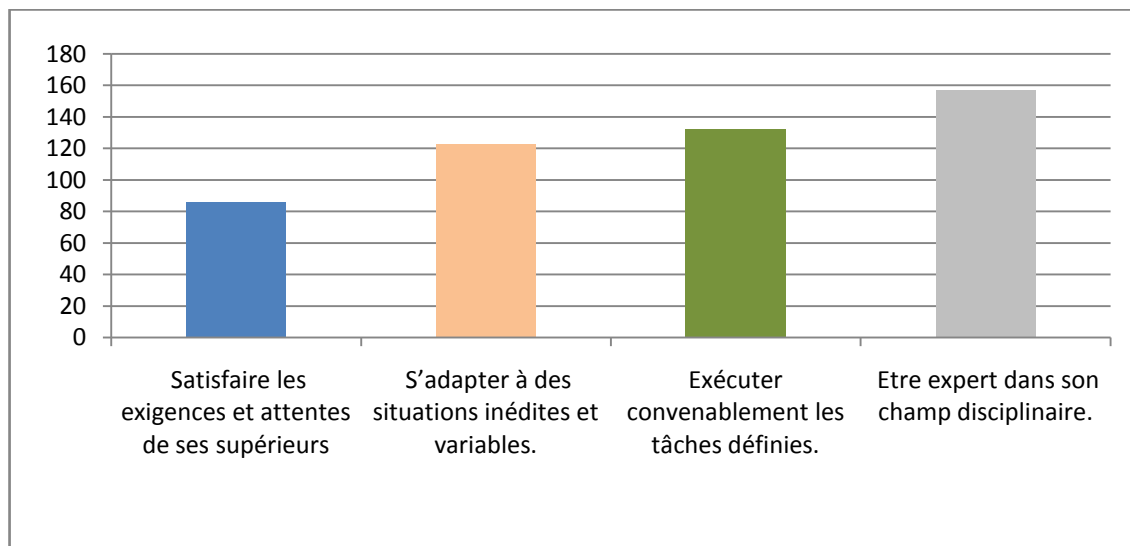


Figure 39 : Etre compétent c'est ... (Résultat global)

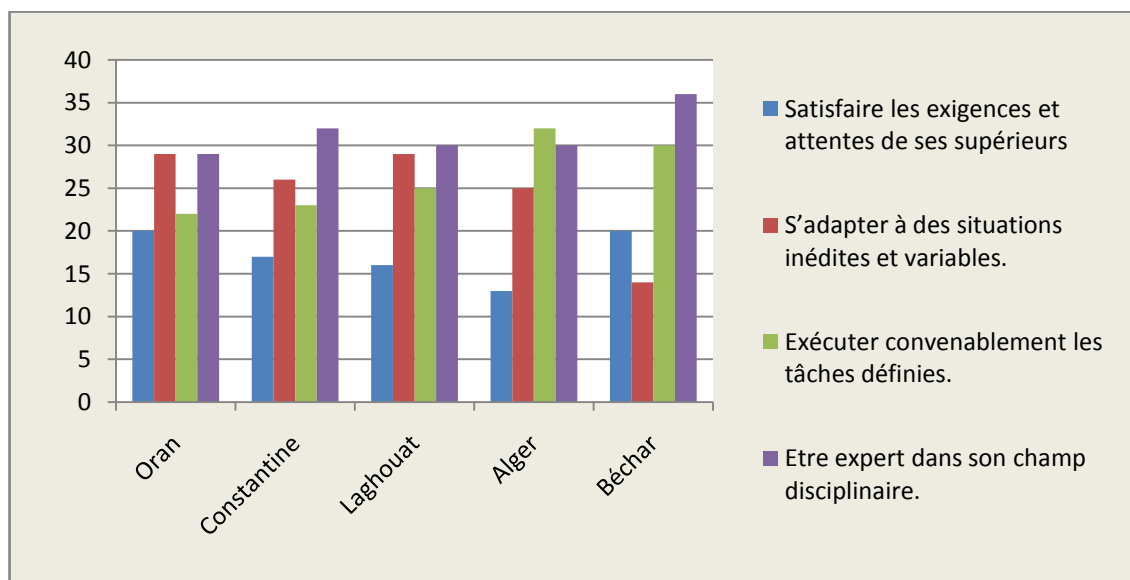


Figure 40 : (Résultats par ENS)

La figure 39 nous montre que la proposition « être expert dans son champ disciplinaire » est placée en première position avec 32% tandis que « Exécuter

convenablement les tâches définies » arrive en seconde position avec 27%. Par ailleurs, « S'adapter à des situations inédites et variables » arrive en troisième place avec 25% ; ainsi, l'écart la proposition précédente est minime soit 2%. En dernière position avec 16%, nous avons la proposition « Satisfaire les exigences et les attentes de ses supérieurs ».

Quant à la figure 40 elle nous permet de constater que les sélections des quatre propositions par les enseignants à travers les cinq ENS s'approchent de l'unanimité en raison des écarts insignifiants entre les réponses.

Après avoir commenté ces deux présentations graphiques qui se rapportent à l'item 14 de notre questionnaire, nous allons tenter d'analyser et d'interpréter ces données chiffrées dans ce qui suit.

En fait, nous en déduisons que les enseignants interrogés se représentent la personne compétente de la même façon.

Il convient de rappeler que nous avons accordé une attention particulière à la formulation de cet item. En effet, nous avons jugé pertinent que la question porte sur « être compétent » au lieu de la compétence en soi. En d'autres termes, étant donné que notre travail est axé essentiellement sur la professionnalisation des enseignants et donc, du même coup, sur l'identité professionnelle de ces derniers, nous avons préféré aborder la compétence comme faisant partie de l'identité professionnelle à travers l'utilisation du verbe « être ». Ainsi, nous avons voulu éviter que la consigne ne porte sur la compétence en tant que telle, c'est-à-dire comme une notion relevant de l'abstrait et qu'il est question de la définir.

Ceci étant, nous trouvons que si les enseignants questionnés pensent qu'être compétent revient, en premier lieu, à être expert dans son champ disciplinaire, c'est parce qu'ils lient la compétence à l'expérience pratique d'une personne dans un domaine donné dans la mesure où l'expertise renvoie principalement à l'acquisition d'une grande habileté.

Dans le but d'approfondir cette analyse, nous nous référons à Philippe Perrenoud (a, 2004) pour qui, même s'il demeure indéniable que pour faire apprendre une chose, le formateur doit avoir un certain degré de maîtrise de ce qu'il enseigne ; ce dernier est

cependant sujet à discussion en particulier quand il est question d'une formation dite de masse.

Dans le même fil d'idées, l'auteur ajoute que l'expertise des enseignants-formateurs est, d'un point de vue sociologique, une notion qui recouvre à la fois des enjeux et des défis dans la mesure où les formateurs «*sont, c'est leur grandeur et parfois leur amertume, censés former des jeunes dont certains les dépasseront. Il faut donc quelque peu nuancer l'idée qu'une expertise très élevée est la condition nécessaire de l'enseignement.* » Perrenoud (2004 a)

En outre, l'auteur attire l'attention sur un point important en soulignant qu'un degré élevé d'expertise pourrait avoir des dérives d'autant plus que nous admettons que, dans notre imaginaire, il est peu souhaitable que les praticiens brillants reconnus comme experts perdent leur temps à enseigner. Ainsi, semble-t-il que les experts dans un champ disciplinaire donné préfèrent se présenter comme chercheurs, écrivain ou compositeurs que comme enseignant de langue, de physique, etc. car ils trouvent les premiers « titres » plus prestigieux.

Nous pensons que ce raisonnement peut être extrapolé sur le contexte algérien. En fait, il suffit d'être attentif pour se rendre compte que les enseignants qui sont ou pensent être compétent convoitent toujours le cycle supérieur à celui où ils exercent. En outre, nous avons constaté, ces derniers temps, que les postes d'inspecteur d'éducation sont très courtisés par les enseignants.

Par ailleurs, Perrenoud (op, cit) précise que « *Chez un formateur efficace, la maîtrise des contenus enseignés se double en réalité d'une autre expertise d'un autre ordre, portant sur les processus d'enseignement et d'apprentissage.* »

Ceci étant, il reste à signaler que les enseignants questionnés pensent qu'en second lieu, être compétent consiste à exécuter convenablement des tâches définies. A notre point de vue, cette proposition ne « mérite » pas d'être sélectionnée en deuxième place.

En effet, nous estimons que l'exécution constitue un niveau élémentaire des composantes de la compétence dans la mesure où elle ne fait pas appel à des capacités mentales de haut niveau.

Néanmoins, cela ne sous-entend pas que savoir exécuter ne contribue pas à la construction d'une compétence. Plus explicitement, nous voulons en venir à l'idée que notre point de vue signifie que dans un domaine comme celui de l'enseignement et de la formation, l'exécution n'est pas la clef de voûte de la compétence professionnelle. Cela est d'autant plus pertinent que G. Le Boterf () précise qu'être compétent n'a pas une seule signification et peut varier en fonction des organisations et des situations de travail.

Par ailleurs, G. Le Boterf (ibid, 65) fait la distinction entre les situations de travail se caractérisant par « *la répétition, le routinier, le simple, l'exécution des consignes, la prescription stricte ; et les situations caractérisées par l'affrontement aux aléas, l'innovation, la complexité, la prise d'initiative, la prescription ouverte* ». Il ajoute que s'agissant du premier type ou, encore plus, des situations où la prescription devient stricte pour des raisons de sécurité ou de sûreté, être compétent peut se limiter à savoir exécuter mais, en ce qui concerne le second type de situations de travail, être compétent consiste plutôt à savoir agir et réagir.

A travers cette citation, nous nous rendons compte de la difficulté à situer l'enseignement parmi ces deux catégories de situations professionnelles. En effet, la profession enseignante est complexe parce qu'elle recouvre les caractéristiques des deux catégories de situations de travail évoquées plus haut. Cela est d'autant plus vrai que l'on reconnaît que l'enseignement est une profession où l'imprévisibilité est fortement présente car les acteurs de ce processus, apprenants et formateurs, sont des êtres humains.

Dès lors, il devient clair que dans un métier comme celui de l'enseignement, même si cela s'avère nécessaire, il ne suffit pas de savoir exécuter ; il faudrait être capable d'aller au delà du prescrit.

Dans le but de justifier ce point de vue, nous citons (Weill-Fassina et Pastré, 2004) qui précisent que le travail réel déborde du travail prescrit dans sa conception taylorienne où être compétent c'est savoir exécuter. Par ailleurs, nous avons réalisé, dans le deuxième chapitre de ce travail, que cette conception est dépassée dans la mesure où l'on s'inscrit, à l'heure actuelle, dans un mouvement d'intellectualisation du travail.

Pour ce qui est de la proposition « S'adapter à des situations inédites et variables », les enseignants interrogés la mettent en troisième position. Nous pensons qu'il s'agit ici d'une signification qui mérite sa place en tête de classement. Ce point de vue est d'autant plus légitime que l'on situe la profession enseignante, à la fois, dans les situations professionnelles à prescription stricte et ouverte.

En outre, le caractère d'imprévisibilité des réactions, tant chez le public apprenant que le formateur, implique qu'une grande partie de la compétence professionnelle de l'enseignant se définit à travers sa capacité d'adaptation.

Dans le même fil d'idées, nous tenons à signaler que, d'après G. Le Boterf (2011, p. 67), le professionnel devrait faire preuve de pouvoir d'adaptation cette mesure où il peut être confronté à des situations pouvant aller de la soumission stricte à des consignes jusqu'à des situations uniques, inédites qui, souvent, se caractérisent par l'incertitude.

Cela nous montre donc que pouvoir s'adapter à des situations inédites est susceptible d'aider la l'enseignant à prendre la bonne décision quand il le faut et comme il le faut.

A ce titre, l'enseignant et/ou le formateur est amené à prendre l'initiative d'actions spécifiques où il aura à combiner, selon la situation, différents savoirs et savoirs-être.

Par ailleurs, pouvoir s'adapter à de nouvelles situations nous conduit à évoquer un autre point qui n'est pas moins important. Il s'agit en effet de l'improvisation.

Ceci étant, nous tenons à souligner que les enseignants questionnés ont placé la proposition « Satisfaire les exigences et attentes de ses supérieurs » en dernière position.

3. Item 15 : La compétence professionnelle de l'enseignant

Selon vous, la compétence professionnelle de l'enseignant de FLE repose sur (Faire un classement)

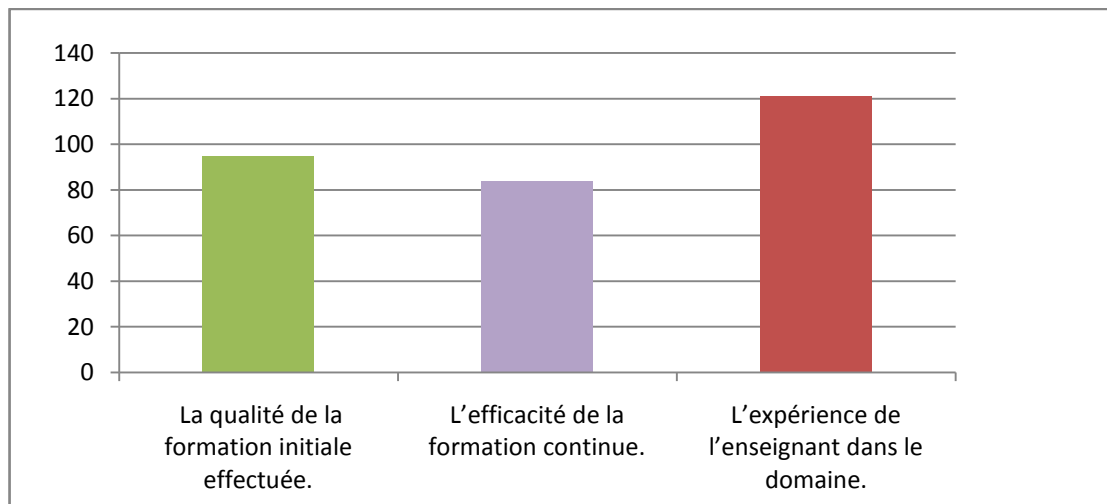


Figure 41 : La compétence professionnelle de l'enseignant (Résultat global)

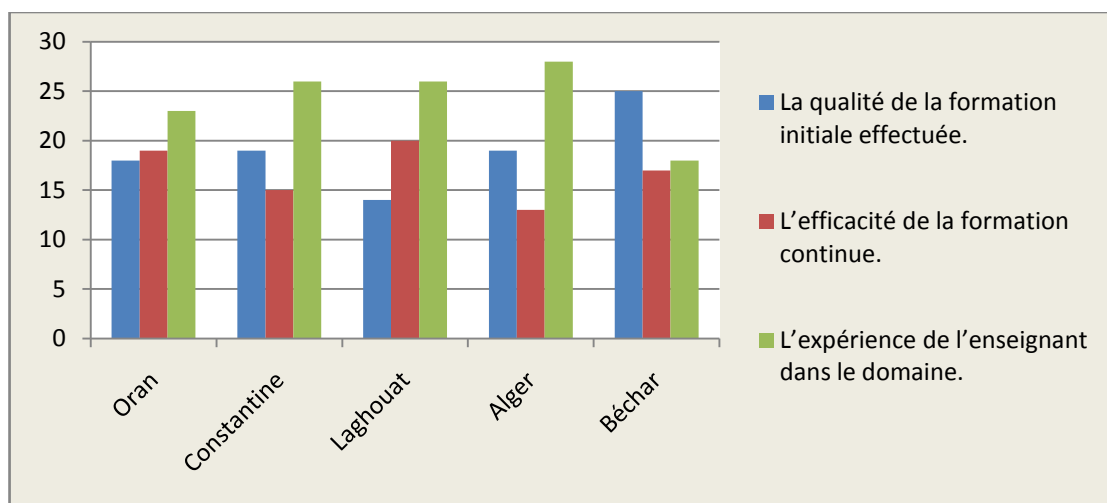


Figure 42 : (Résultats par ENS)

La figure 41 nous montre que la majorité des enseignants questionnés, soit 40%, pensent que la compétence professionnelle de l'enseignant du FLE dépend, en premier lieu, de l'expérience de celui-ci dans le domaine de l'enseignement. En second lieu, 32% d'entre eux trouvent qu'elle repose sur la qualité de la formation initiale effectuée. En dernier lieu, 28% de la population interrogée estiment qu'elle dépend de l'efficacité de la formation continue.

Quant à la figure 42, elle nous permet de constater quelques écarts entre les réponses de nos informateurs à travers les cinq ENS notamment en ce qui concerne la première proposition qui n'a pas gardé le même classement d'une école à l'autre.

Après avoir commenté ces deux présentations graphiques, nous essaierons, dans ce qui suit, d'analyser ces données chiffrées et d'interpréter le classement des différentes propositions.

Il convient de commencer par rappeler que notre objectif à travers cet item est de vérifier ce à quoi nos répondants lient la compétence professionnelle de l'enseignant du FLE, en l'occurrence.

Comme nous venons de le constater, la population questionnée a mis, en premier lieu, l'expérience professionnelle dans le domaine.

Sans pour autant dénigrer son rôle, nous pensons que lier la compétence professionnelle à l'expérience pourrait poser problème. En effet, il est indéniable que la qualité des enseignants détermine celle du système éducatif d'un pays. A ce titre, attendre que les enseignants aient suffisamment d'expérience pour être compétents serait synonyme à sacrifier des générations d'apprenants !

En outre, en admettant que les prédispositions ainsi que les potentialités ne sont pas identiques chez tous les enseignants, il serait difficile de fixer un nombre d'années d'exercice à partir duquel on peut dire d'un enseignant qu'il est devenu performant. En d'autres termes, ce qui peut être suffisant comme expérience professionnelle pour un enseignant ne l'est pas forcément pour un autre.

Par ailleurs, tirer profit de son expérience professionnelle implique d'adopter certains principes voire comportements dont notamment un regard réflexif et critique sur ses pratiques précédentes. Cela nous fait donc dire qu'une longue expérience ne mène pas automatiquement à de bonnes performances ni, encore moins, au professionnalisme.

En ce qui concerne l'efficacité de la formation continue, en la mettant en seconde place, nos informateurs confirment ce qu'ils ont indiqué en réponse à

l'item 12 où ils ont classé la proposition de faire intervenir des professionnels dont notamment les inspecteurs et les enseignants retraités pour professionnaliser les enseignants en formation initiale en deuxième position.

Or, d'un point de vue personnel, nous pensons qu'en contexte algérien, la prise en charge de la formation continue ne semble pas atteindre l'objectif d'améliorer la qualité de l'enseignant du FLE, en l'occurrence. En effet, notre modeste expérience dans l'enseignement moyen nous a permis de constater que l'inspecteur est perçu comme un examinateur plutôt qu'un formateur. Par ailleurs, ses visites sont attendues le plus souvent dans le cadre des épreuves de titularisation ou d'inspection pour la promotion des échelons. Quant aux séminaires et journées pédagogiques organisés par l'inspecteur, ils avaient pour thèmes principaux la préparation des élèves à l'épreuve du BEM ou les mises au point concernant les nouvelles répartitions des séquences d'apprentissage dans les nouveaux manuels.

Nous estimons que la formation continue devrait avoir pour préoccupation majeure le fait d'améliorer les pratiques des enseignants. En ce sens, l'amélioration des apprentissages des apprenants en découlerait de façon spontanée. Luc Ria (2015 : 102) précise, à ce sujet, que « *l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage et, par le fait même, la réussite des élèves serait un élément déterminant pour la valorisation de la profession enseignante, à condition que le personnel enseignant soit au cœur même de ce processus* ».

A cet effet, il nous semble que la formation continue devrait être repensée de façon à ce que le développement professionnel de l'enseignant y soit au cœur.

Dans cette perspective, Luc Ria (Ibid) conçoit l'établissement scolaire comme un endroit hautement stratégique où « *les enseignants auraient la double mission de faire apprendre les élèves le plus efficacement possible tout en continuant de se former eux-mêmes pour l'amélioration de leurs modalités individuelles et collectives d'intervention auprès des publics scolaires* ».

A travers cette citation, nous comprenons que l'auteur fait de la formation continue ainsi que du développement professionnel une mission dont la prise en

charge revient à l'enseignant. Cela est d'autant plus légitime que nous nous interrogeons souvent sur le profil des formateurs qui seront perçus comme étant qualifiés et habilités à assurer la formation continue : cela nécessite-t-il une formation spécifique ? ou suffi-il d'être « suffisamment » expérimenté dans le domaine ?

Pour Luc Ria (2015), si l'on admet que la qualité des enseignants dépend de celle de leurs formateurs, force est de nous interroger quant à l'organisation des cellules d'accompagnement interne dont le rôle est de soutenir les nouveaux enseignants.

En ce qui concerne le contexte algérien, au niveau des collèges et lycées, il y a pour chaque discipline l'enseignant coordinateur. Or, le rôle de celui-ci se limite le plus souvent à des mises au point concernant l'état d'avancement dans le programme avant l'élaboration des sujets d'examen.

Luc Ria (2015) rappelle que dans le cadre des travaux de la charte Unesco « Former les enseignants au XXI siècle »¹, un laboratoire d'analyse vidéo de l'activité enseignante « LAVAE » a été mis en place au sein même de l'établissement dans l'objectif d'expérimenter de nouvelles modalités de formation.

L'enjeu est de les accompagner dans leur développement professionnel à l'aide d'un dispositif s'appuyant sur des traces de leurs activités réelles et mobilisant des méthodologies plurielles d'explicitation et d'analyse de leurs expériences dans des situations professionnelles ou des thèmes partagés. Le dispositif vise plus largement à développer une entraide intergénérationnelle pouvant progressivement donner le jour à une culture professionnelle d'établissement. Luc Ria (op.cit, 104)

¹Cette étude s'inscrit dans les activités de recherche de la chaire Unesco « Former les enseignants au XXIe siècle » de l'Institut français de l'Éducation de l'École normale supérieure de Lyon : <http://chaire-unesco-formation.ens-lyon.fr>

Conclusion de la partie 2

En conclusion à cette deuxième partie, nous pouvons dire que l'usage réel que font nos informateurs des TICE dans leurs pratiques professionnelles reste « faible » en le comparant à l'omniprésence des technologies et d'internet en dehors des espaces d'enseignement et de formation. Même si la majorité écrasante des répondants étaient presque unanimes sur l'idée que les TICE facilitent le métier d'enseignant, nous sommes restée sceptique sur cette assertion car, d'après leurs justifications, il s'agit d'un usage qui s'inscrit dans des pratiques dites « personnelles » correspondant souvent aux travaux de préparation pré-pédagogique. Or, le métier d'enseignant ne se résume pas au travail de préparation de cours ! En outre, c'est un usage qui ne modifie pas la structure pédagogique du cours mais qui vise plutôt le gain de temps voire d'effort pour la présentation de l'information. Ce dernier point porte à croire que cet usage s'inscrit dans un mouvement d'innovation technologique mais pas pédagogique.

Cependant, en réponse à la question si la disponibilité et l'abondance de l'information sont un facteur positif dans l'apprentissage du FLE, 20 % ont répondu « non » et les justifications nous ont montré que ces enseignants craignent être remplacés par internet. Cette crainte s'explique par leur inquiétude à voir leur « statut » perdre de sa valeur. Ainsi, la manière dont ils conçoivent l'apport d'internet et des TICE affecte leur identité professionnelle. De là, nous pouvons dire que ces enseignants s'attachent toujours à l'ancienne posture où l'enseignant est détenteur de Savoir.

En ce qui concerne la professionnalisation des futurs enseignants, la plupart de nos informateurs pensent que le stage est la meilleure démarche en ce qu'il permet le transfert des connaissances linguistique et didactiques dans de réelles situations professionnelles. Dans la même perspective, ils trouvent que la qualité de la formation initiale, la formation continue et l'expérience contribuent, toutes les trois, de façon complémentaire à la construction de la compétence professionnelle de l'enseignant de FLE.

**CONCLUSION GENERALE ET
PERSPECTIVES**

Les technologies de l'information et de la communication ont pénétré dans le domaine de l'enseignement et de l'éducation depuis les années 80. Leur utilisation s'est peu à peu élargie pour constituer, de nos jours, une composante essentielle dans toute mise en œuvre de dispositif d'enseignement ou de formation. Pour s'en convaincre, nous évoquons la situation qu'a connue l'université algérienne, à l'instar de toutes les universités à travers le monde, lors de la crise sanitaire liée au Covid-19 à la fin du premier semestre de l'année 2019/2020. En effet, face à l'impossibilité de tout enseignement en présentiel, le MESRS s'est retrouvé dans l'obligation d'adopter le télé-enseignement comme une solution alternative afin d'éviter une année universitaire blanche.

La lecture des travaux de Ollivier (2016) ; Karsenti et al. (2007) ; Coliaux et Bihouée (2011) ; Loiselle et al. (2006) ; Pothier (2003) ; dédiés à l'impact des TIC sur l'enseignement / apprentissage du FLE, nous a permis de constater que les discours faisant l'éloge de ces technologies foisonnent tellement que peu de gens osent mettre en doute leur utilité pour l'Institution, l'enseignant, l'apprenant voire les parents. Si l'impact positif des TIC sur le plan de l'innovation matérielle du système éducatif et universitaire semble, *a priori*, irréfutable, il n'en est pas forcément de même pour l'aspect pédagogique-didactique.

Certes, comme nous l'avons précisé dans l'introduction générale, le présent travail avait pour ambition de mûrir une réflexion à propos des enjeux des TICE susceptibles d'agir sur le processus de professionnalisation des enseignants dès la formation initiale. Or, l'état des lieux de l'utilisation des technologies dans l'université algérienne nous a montré que beaucoup de travail reste à faire dans la mesure où l'usage effectif des TICE ne correspond que très peu aux aspirations et attentes. Ce facteur nous a amenée, inévitablement, à voir, du côté des formateurs, leur vision, leurs représentations et surtout la manière dont ils conçoivent l'intégration des technologies dans leurs pratiques professionnelles.

Ceci étant, il convient de rappeler les questions de recherche auxquelles nous avons tenté de répondre à travers ce travail : La compétence professionnelle de l'enseignant repose-t-elle sur la qualité de la formation initiale ou sur l'expérience ?

Quel(s) impact(s) les TICE ont-elles sur la professionnalisation et le rôle de l'enseignant du FLE ? Selon quels moyens et mécanismes de transposition didactique, les savoirs théoriques peuvent-ils s'articuler avec les gestes professionnels ?

Par le biais de questionnaires adressés aux enseignants-formateurs dans cinq ENS, nous avons pu recueillir des données qui ont fait l'objet d'une analyse approfondie et d'une interprétation fondée sur les assises théoriques développées dans la première partie de ce travail.

En effet, à travers ce travail et notamment à la lumière de l'analyse des résultats présentés sous forme de diagrammes graphiques, nous avons pu dégager les points exposés dans ce qui suit.

L'histoire de l'ingénierie en didactique a connu beaucoup de changements d'approches dans les objectifs de la formation. En admettant que le domaine professionnel est indissociable de la formation, les plans de formation devraient désormais s'inscrire dans une logique qui s'éloigne de la conception taylorienne du travail selon laquelle « *le professionnalisme consiste à mettre en œuvre le plus fidèlement possible des modes de production et des procédures pensées par d'autres* » Fernagu-Oudet Solveig (2004). A cet égard, il est plutôt question de « *mettre en œuvre des stratégies, à inventer, à créer, à prendre les bonnes décisions* » Janine Roche (1999, p. 43). Cela veut dire que même si l'on propose des modèles en vue d'inspirer et de guider la réflexion, il n'en demeure pas moins que les initiatives personnelles restent fortement souhaitées et doivent être développées.

En ce qui concerne la première hypothèse selon laquelle la compétence professionnelle de l'enseignant tient à la qualité de la formation initiale plus qu'à l'expérience, nous sommes parvenue à l'idée que les deux contribuent, de façon complémentaire, au professionnalisme. D'une part, la formation ne peut gérer à elle seule tous les problèmes se rapportant aux compétences ; nous pensons donc que les modes de division et de coordination du travail peuvent se révéler comme un vecteur vers le développement des compétences en ce qu'ils favorisent l'autonomisation, la prise d'initiative et de responsabilité. D'autre part, selon Solveig Fernagu-Oudet

(2003), l'ingénierie de professionnalisation correspond au « *processus qui permet d'acquérir de l'expérience, c'est-à-dire une capacité à tirer des enseignements de la pratique et des éléments qui la nourrissent* ».

Selon cette perspective, nous pouvons comprendre que la formation, l'organisation et l'expérience donnent lieu à une forte interaction et ont toutes un point commun, celui de venir nourrir de façon mutuelle la pratique et, par voie de conséquence, l'efficacité au travail. C'est dire que la formation naît et provient du terrain pour y revenir.

Quant à la deuxième hypothèse selon laquelle Les TICE faciliteraient le rôle du formateur en tant qu'accompagnateur des futurs enseignants et contribueraient, par conséquent, à la construction de la nouvelle identité professionnelle de l'enseignant où celui-ci se voit attribuer de nouveaux rôles : médiateur, tuteur et accompagnateur, nous avons découvert que l'usage fait d'internet actuellement lui confère un rôle de socialisation plus que pédagogique. L'écart entre l'omniprésence des TIC / Net et la rareté de leur usage en classe en est témoin.

En effet, en raison de cette dimension sociale, l'usage des TIC et du net est susceptible de modifier le rapport entre l'apprenant et l'enseignant et entre le formateur et le futur enseignant.

Par ailleurs, pour qu'elles contribuent à la professionnalisation de l'enseignant sans impacter négativement son identité professionnelle, les TICE ne doivent pas remplacer l'enseignant. Alain Chaptal (2005) le souligne en précisant que le fait que les technologies éducatives permettant le travail à distance, qu'elles soient axées sur l'apprentissage ou sur l'enseignement, devraient être un complémentaire au volet présentiel et non un remplaçant. Le travail à distance ne devrait donc pas être entendu comme un alternatif de l'enseignement traditionnel.

Dans le même fil d'idées, il importe d'attirer l'attention sur le fait que la performance des outils technologiques n'est pas forcément liée à la puissance ni, encore moins, à la sophistication des machines. En d'autres termes, c'est l'usage qui est fait de

ces technologies qui est déterminant comme le rappellent Rosella Magli et Yves Winkin dans Roger Guir (2002, p. 64) :

« Les nouvelles technologies à l'école ne seront « nouvelles » que si la pédagogie qui les emploie est « nouvelle » ou plutôt renouvelée. On peut utiliser les TICE de manière parfaitement ringarde. On peut faire de la pédagogie renouvelée sans TICE, ni Freinet, ni Pestalozzi, ni Montessori n'ont jamais eu besoin d'ordinateurs. Mais on s'aperçoit que ce sont les enseignants mâtinés de Freinet qui font aujourd'hui le travail le plus intéressant avec les nouvelles technologies. »

Il convient en effet de rappeler que le rôle des TIC ne peut être déterminant dans l'amélioration des pratiques de l'enseignement et de la formation que si l'innovation technologique se conjugue à celle pédagogique.

En ce qui concerne la troisième hypothèse disant que l'alternance théorie-stage serait susceptible de professionnaliser le futur-enseignant du FLE dès la formation initiale, nous avons trouvé que, condition nécessaire mais pas encore suffisante pour une meilleure articulation entre théorie et pratique, le stage apparaît comme une solution qui permet de dépasser les limites d'une formation axée sur la transmission des connaissances théoriques. Cependant, sa prise en charge, que ce soit par le tuteur ou l'enseignant superviseur, reste à optimiser.

Ainsi, nous avons réalisé que l'intégration des modules professionnalisants en formation initiale est susceptible de doter le futur enseignant d'autonomie professionnelle en ce qu'ils favorisent l'esprit réflexif et critique. Nous pensons qu'il s'agit ici de deux attitudes clés pour faire face à la complexité du terrain. En effet, selon GUENDOUZ-BENAMMAR. N. (2015 a) « *Il est légitime de distinguer le volet scientifique et le volet professionnalisant d'une formation des formateurs car l'objectif de tout acte pédagogique-didactique est de transférer un savoir, de vérifier si la connaissance est passée et si la compétence est installée.* »

Cela est d'autant plus pertinent que Luc Ria (2015 : 10) estime qu'« *il n'existe pas de solutions idéales pour la formation des enseignants. À l'échelle internationale, force est de reconnaître qu'aucun véritable consensus n'est clairement établi entre les*

chercheurs, les décideurs politiques et les responsables des plans de formation quant aux modalités à proposer pour la professionnalisation des enseignants ».

Dès lors, nous pouvons dire que la construction de la professionnalité enseignante implique d'alterner la formation articulée sur les savoirs théoriques avec les stages où se manifestent les savoirs professionnels.

A ce titre, le stage sera non seulement une situation de mise en œuvre des connaissances mais aussi un retour d'expérience permettant une meilleure réflexion sur l'action. C'est cette réflexion tout au long de l'expérience qui est susceptible de rendre l'enseignant professionnel en ce qu'elle agit, à la fois, sur ses pratiques et sur son identité professionnelle. En effet, R. Bourdoncle (2000 : 125) le précise en disant que la professionnalisation est « *un double processus d'acquisition : celui de savoir, savoir-faire, savoir-être professionnels en situation réelle, et celui d'une identité qui se construit progressivement par identification au rôle professionnel.* »

Nous terminons cette analyse du rôle du stage en reprenant P. Perrenoud (1994) :

« Dans les métiers complexes, en particulier les métiers de l'humain, on apprend en faisant avec quelqu'un de plus expérimenté. Pas nécessairement pour l'imiter, mais pour l'observer et saisir ses raisonnements, ses hésitations, ses manières de vérifier, de décider, d'identifier ses erreurs et de les corriger. »

Ce point de vue nous semble pertinent en ce qu'il met en exergue, tout en relativisant le rôle du maître du stage. A ce titre, le stagiaire est vivement invité à faire un appel incessant à son esprit réflexif. L'auteur ajoute :

« Pour que le terrain soit formateur, il ne suffit pas que les stagiaires l'arpentent en tous sens, fût-ce de façon intensive; il ne suffit pas davantage qu'ils y fassent d'intéressantes rencontres. Il faut encore qu'à ces conditions s'en ajoute une autre, déterminante : qu'il y ait sur le terrain des formateurs à part entière et des établissements ou des équipes ayant la même identité et la même vocation. » (Ibid)

En outre, sans prétendre à l'exhaustivité ni à la perfection, l'analyse des réponses obtenues nous a permis de répertorier une liste des obstacles susceptibles d'entraver l'intégration des TICE dans les pratiques d'enseignement et de formation en Algérie.

Après avoir rappelé les points essentiels dans ce travail, nous tenons à signaler que la réalisation de cette étude n'a pas été sans rencontrer des difficultés. Nous en citons le fait que les enseignants enquêtés n'ont pas été très réactifs aux questionnaires. Certains d'entre eux n'ont pas répondu carrément.

En outre, nous sommes consciente des limites de cette recherche liées à la méthode de recueil de données. En effet, ces dernières sont influencées par certains particularismes liés au terrain d'exercice, aux outils mis à disposition ainsi qu'aux personnels et leurs carrières professionnelles.

Pour conclure, nous évoquons, à titre de proposition, les perspectives et les pistes qui méritent, à nos yeux, une réflexion approfondie :

- Reconsidérer le stage comme une composante essentielle de la formation initiale des futurs enseignants : en faire une modalité de formation et non seulement un module. A ce titre, il serait opportun d'alterner le volet théorique et le stage dès le début de la formation et non en dernière année car la construction de l'identité professionnelle, s'étalant de la formation initiale à la formation continue, s'effectue progressivement et ne peut être fixée à un moment précis.

Par ailleurs, le stage pourrait également constituer un mode d'évaluation des acquis linguistiques et des gestes professionnels à la fois. Cela est d'autant plus pertinent que nous savons que c'est la transposition / transfert des connaissances qui permet de vérifier si le savoir-faire, et donc la compétence professionnelle, est installé ou non. En effet, on entend souvent dire que la note ne reflète pas la « bonne maîtrise » de la matière et que les notes obtenues par les bacheliers ne correspondent pas souvent au potentiel « réel » de l'étudiant mais on continue à l'évaluer de la même manière au supérieur !

- De cette perspective, se profile un autre objet de réflexion qui se rapporte à la désignation de l'enseignant superviseur qui reçoit les stagiaires. En réalité, les critères pour choisir ce dernier sont souvent d'ordre administratif (taux d'absentéisme, ancienneté, nombre de classes, etc.).
Sans nier l'importance de ces facteurs, il serait judicieux d'y ajouter des critères pédagogique-didactiques (cursus universitaire effectué, capacité / disposition à partager son savoir-faire, relation enseignant-enseigné, etc.)
Pour cela, il convient d'associer l'inspecteur tant il est vrai que le directeur d'établissement n'est pas nécessairement spécialiste du domaine de l'enseignant.
- Valoriser le module de « législations scolaires » car, s'inscrivant dans le cadre déontologique de l'enseignement, il contribue à l'installation des compétences identitaires et professionnelles de l'enseignant.
- Elaborer un référentiel de compétences TIC pour les enseignants dans l'objectif de décrire / définir les compétences requises leur permettant d'enseigner, de façon efficace, avec les technologies. Il en existe beaucoup à l'échelle internationale mais l'idée est de concevoir un référentiel qui tient compte du contexte et de la réalité du terrain en Algérie.

ANNEXES

ANNEXE N° 01

Sexe : Féminin

Masculin

Age :

Lieu d'exercice :

Expérience dans l'enseignement supérieur :

Expérience dans l'éducation :

Merci de bien vouloir répondre à ce questionnaire élaboré pour un travail de recherche.

1. Utilisez-vous les TICE ?

Jamais

Parfois

Souvent

Toujours

2. Dans vos pratiques enseignantes, à quelles TICE faites-vous recours ?

a. Didacticiels / logiciels

b. Tableau Numérique Interactif

c. Visioconférences

d. Plateformes en ligne

Autre :

.....

.....

3. Pour quel(s) objectif(s) les utilisez-vous ?

.....

.....

.....

4. A votre avis, à quel cycle faudrait-il commencer à intégrer les TICE ?

a. Au primaire

b. Au collège

c. Au lycée

d. Au supérieur

5. A votre avis, être compétent c'est : (Faire un classement)

a. Satisfaire les exigences et attentes de ses supérieurs.

b. S'adapter à des situations inédites et variables.

c. Exécuter convenablement les tâches définies.

d. Etre expert dans son champ disciplinaire.

Autre :

.....
.....
6. Pour vous, l'innovation pédagogique consiste à : (choisir une seule réponse)

- a. Faire appel aux TICE.
- b. Changer les pratiques existantes.
- c. Réformer les programmes et les curricula.

7. Classez les propositions d'analyse des besoins en formation ci-dessous, de la plus importante à la moins importante :

- a. Demander aux bénéficiaires ce qu'ils attendent de la formation
- b. Identifier les compétences à construire ou à renforcer pour faire face à une situation inédite.
- c. Délimiter le plus précisément possible les connaissances à transmettre pendant la formation.
- d. Prendre conscience des insuffisances au niveau du terrain.

8. Pensez-vous que les TICE facilitent le métier d'enseignant ?

OUI

NON

Pourquoi :

.....
9. D'après vous, définir l'objectif d'un parcours de formation revient à : (Faire un classement)

- a. Préciser le but général visé au terme de la formation.
- b. Préciser les connaissances à transmettre lors de la formation.
- c. Préciser ce que le formateur doit faire.
- d. Préciser les capacités que les participants doivent acquérir.

10. Selon vous, avant de concevoir un nouveau cursus de formation diplômante, il faut chercher à :

- a. Valoriser au mieux les compétences disponibles chez les enseignants.
- b. Comprendre les attentes quantitatives et qualitatives du terrain d'exercice.
- c. Développer des formations contribuant à la compétitivité de l'établissement de formation.

11. Selon vous, qu'est-ce qui entrave l'intégration des TICE dans les parcours de formation ?

- a. Le coût des équipements matériels.
- b. L'habileté générale en technologie est inadéquate pour intégrer les TICE.

12. D'après vous, professionnaliser les enseignants s'effectue en : (*Faire un classement*)

- a. Prévoyant des périodes de stage ou d'alternance en milieu professionnel.
- b. Faisant intervenir des professionnels (inspecteurs, enseignants retraités, etc.) dans la formation initiale
- c. Intégrant des modules professionnalisants (étude des manuels et programmes, analyse des pratiques professionnelles, etc.)
- d. Installant chez les apprentis des compétences directement opérationnelles.

Autre :

13. Selon vous, l'abondance et la disponibilité de l'information à l'heure actuelle sont-elles un facteur positif dans l'apprentissage du FLE ?

OUI

NON

Pourquoi :

.....

.....

14. Selon vous, un bon formateur doit principalement : (*Faire un classement*)

- a. Accompagner le groupe d'apprenants dans l'atteinte des objectifs de formation.
- b. Etre expert dans le domaine dont il parle pour être exemplaire.
- c. Etre expert dans la communication, sachant capter l'attention des participants.
- d. Etre un bon maître du temps.

15. Selon vous, la compétence professionnelle de l'enseignant de FLE repose principalement sur : (*Faire un classement*)

- a. La qualité de la formation initiale effectuée.
- b. L'efficacité de la formation continue.
- c. L'expérience de l'enseignant dans le domaine.

Merci du temps que vous nous avez accordé

Question		R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	R10	R11	R12	R13	R14	Total
1. Utilisez-vous les TICE ?	Jamais				1	1	1				1					4
	Parfois		1				1		1	1		1	1		1	7
	Souvent	1		1				1						1		4
	Toujours															0
2. Dans vos pratiques enseignantes, à quelles TICE faites-vous recours ?	a. Didacticiels / logiciels	1		1	0	0	0		1	1	0		1			5
	b. Tableau Numérique Interactif		1		0	0	0				0					1
	c. Visioconférences				0	0	0	1			0	1	1		1	4
	d. Plateformes en ligne			1	0	0	0				0	1		1		3
	Autre	1			0	0	0				0	1		1	1	4
3. Pour quel(s) objectif(s) les utilisez-vous ?																0
4. A votre avis, à quel cycle faudrait-il commencer à intégrer les TICE ?	a. Au primaire	1		1			1					1	1	1		6
	b. Au collège				1				1	1	1				1	5
	c. Au lycée		1			1										2
	d. Au supérieur		1			1		1								3
5. A votre avis, être compétent c'est : (Faire un classement)	a. Satisfaire les exigences et attentes de ses supérieurs	1	1	1	4	1	3	1	1	2	1	1	1	1	2	21
	b. S'adapter à des situations inédites et variables.	4	4	2	1	4	2	4	2	3	3	4	2	2	3	40
	c. Exécuter convenablement les tâches définies.	3	2	4	2	2	1	3	3	1	4	2	4	4	1	33
	d. Etre expert dans son champ disciplinaire.	2	3	3	3	3	4	2	4	4	2	3	3	3	4	43
	AUTRE			1							1	1				3
6. Pour vous, l'innovation pédagogique consiste à : (choisir une seule réponse)	a. Faire appel aux TICE	1	1	1		1	1	1	1	1		1	1	1		11
	b. Changer les pratiques existantes.					1									1	2
	c. Réformer les programmes et les curricula.				1					1	1				1	4
7. Classez les propositions d'analyse des besoins en formation ci-dessous, de la plus importante à la moins importante:	a. Demander aux bénéficiaires ce qu'ils attendent de la formation	4	4	1	4	4	4	3	3	3	3	1	3	4	2	43
	b. Identifier les compétences à construire ou à renforcer pour faire face à une situation inédite.	1	1	3	1	1	2	4	4	4	4	3	2	1	4	34
	c. Délimiter le plus précisément possible les connaissances à transmettre pendant la formation.	2	2	4	2	3	1	1	1	2	1	2	1	2	1	23
	d. Prendre conscience des insuffisances au niveau du terrain	3	3	2	3	2	3	2	2	1	2	4	4	3	3	37

Tableau 3 : Récapitulatif des réponses (ENS de Laghouat)

8. Pensez-vous que les TICE facilitent le métier d'enseignant ?	a. Oui	1	1	1			1	1	1	1		1	1	1	1	11
	b. Non				1	1					1					3
9. D'après vous, définir l'objectif d'un parcours de formation revient à : (Faire un classement)	a. Préciser le but général visé au terme de la formation.	4	2	1	1	4	1	1	1	2	1	3	4	2	3	30
	b. Préciser les connaissances à transmettre lors de la formation.	1	1	3	2	3	2	2	3	1	3	1	2	1	1	26
	c. Préciser ce que le formateur doit faire.	3	4	2	4	2	4	4	2	4	4	2	1	3	2	41
	d. Préciser les capacités que les participants doivent acquérir.	2	3	4	3	1	3	3	4	3	2	4	3	4	4	43
10. Selon vous, avant de concevoir un nouveau cursus de formation diplômante, il faut chercher à :	a. Valoriser au mieux les compétences disponibles chez les enseignants.	1	1		1					1		1	1		1	7
	b. Comprendre les attentes quantitatives et qualitatives du terrain d'exercice.				1	1	1	1	1		1			1		7
	c. Développer des formations contribuant à la compétitivité de l'établissement de formation.			1		1										2
11. Selon vous, qu'est-ce qui entrave l'intégration des TICE dans les parcours de formation ?	a. Le coût des équipements matériels	1		1	1					1		1	1	1	1	8
	b. L'habileté générale en technologie est inadéquate pour intégrer les TICE.		1			1	1	1	1		1					6
12. D'après vous, professionnaliser les enseignants s'effectue en : (Faire un classement)	a. Prévoyant des périodes de stage ou d'alternance en milieu professionnel.	4	4	4	2	4	4	2	4	4	4	4	3	2	4	49
	b. Faisant intervenir des professionnels (inspecteurs, enseignants retraités, etc.) dans la formation initiale	2	3	3	4	3	3	1	2	3	3	1	1	2	3	34
	c. Intégrant des modules professionnalisants (étude des manuels et programmes, analyse des pratiques professionnelles, etc.)	3	2	2	3	1	2	3	3	2	2	2	2	3	4	34
	d. Installant chez les apprentis des compétences directement opérationnelles.	1	1	1	1	2	1	4	1	1	1	3	4	1	1	23
	Autre	1	1													2
13. Selon vous, l'abondance et la disponibilité de l'information à l'heure actuelle sont-elles un facteur positif dans l'enseignement/apprentissage du FLE ?	a. Oui	1		1				1	1	1		1	1	1		8
	b. Non		1		1	1	1				1				1	6
14. Selon vous, un bon formateur doit principalement : (Faire un classement)	a. Accompagner le groupe d'apprenants dans l'atteinte des objectifs de formation.	4	4	4	2	4	4	3	4	2	4	4	4	3	4	50
	b. Etre expert dans le domaine dont il parle pour être exemplaire.	2	3	3	4	1	3	2	2	4	3	3	3	4	1	38
	c. Etre expert dans la communication, sachant capter l'attention des participants.	3	2	2	3	3	1	1	3	3	2	2	2	1	3	31
	d. Etre un bon maître du temps.	1	2	1	1	2	2	4	1	1	1	1	1	2	2	22
15. Selon vous, la compétence professionnelle de l'enseignant de FLE repose principalement sur : (Faire un classement)	a. La qualité de la formation initiale effectuée.	1	1	1	2	1	1	3	2	1	1	2	1	3	2	22
	b. L'efficacité de la formation continue.	2	2	3	1	2	3	1	1	3	2	1	2	1	1	25
	c. L'expérience de l'enseignant dans le domaine.	3	3	2	3	3	2	2	3	2	3	3	3	2	3	37

Question / Réponses		R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	R10	Total
1. Utilisez-vous les TICE ?	Jamais											0
	Parfois	1		1	1	1	1	1		1	1	8
	Souvent								1			1
	Toujours		1									1
2. Dans vos pratiques enseignantes, à quelles TICE faites-vous recours ?	a. Didacticiels / logiciels				1							1
	b. Tableau Numérique Interactif			1								1
	c. Visioconférences											0
	d. Plateformes en ligne				1			1	1	1	1	5
	Autre	1	1			1	1	1	1		1	7
3. Pour quel(s) objectif(s) les utilisez-vous ?												
4. A votre avis, à quel cycle faudrait-il commencer à intégrer les TICE ?	a. Au primaire		1	1		1			1			4
	b. Au collège	1			1		1	1		1	1	6
	c. Au lycée											0
	d. Au supérieur											0
5. A votre avis, être compétent c'est : (Faire un classement)	a. Satisfaire les exigences et attentes de ses supérieurs	1	4	2	1	4	1	1	2	1	3	20
	b. S'adapter à des situations inédites et variables.	2	3	4	3	2	2	3	4	4	2	29
	c. Exécuter convenablement les tâches définies.			2	3	2	3	3	2	1	2	22
	d. Etre expert dans son champ disciplinaire.	4	1	1	4	1	4	4	3	3	4	29
6. Pour vous, l'innovation pédagogique consiste à : (choisir une seule réponse)	a. Faire appel aux TICE	1				1	1	1	1	1	1	7
	b. Changer les pratiques existantes.			1	1							2
	c. Réformer les programmes et les curricula.		1									1
7. Classez les propositions d'analyse des besoins en formation ci-dessous, de la plus importante à la moins importante:	a. Demander aux bénéficiaires ce qu'ils attendent de la formation	3	2	1	1	4	1	3	4	4	1	24
	b. Identifier les compétences à construire ou à renforcer pour faire face à une situation inédite.			4	4	3	1	3	2	2	4	27
	c. Délimiter le plus précisément possible les connaissances à transmettre pendant la formation.			3	3	2	3	4	1	1	3	22
	d. Prendre conscience des insuffisances au niveau du terrain	4	1	2	4	2	2	4	3	3	2	27

Tableau 4 : Récapitulatif des réponses (1-7) (ENS d'Oran)

8. Pensez-vous que les TICE facilitent le métier d'enseignant ?	a. Oui	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
	b. Non											0
9. D'après vous, définir l'objectif d'un parcours de formation revient à : (Faire un classement)	a. Préciser le but général visé au terme de la formation.	4	1	4	4	3	3	3	2	1	3	28
	b. Préciser les connaissances à transmettre lors de la formation.	2	3	1	3	1	2	1	1	4	2	20
	c. Préciser ce que le formateur doit faire.	3	2	3	1	4	4	4	4	3	4	32
	d. Préciser les capacités que les participants doivent acquérir.	1	4	2	2	2	1	2	3	2	1	20
10. Selon vous, avant de concevoir un nouveau cursus de formation diplômante, il faut chercher à :	a. Valoriser au mieux les compétences disponibles chez les enseignants.			1	1	1	1	1	1			6
	b. Comprendre les attentes quantitatives et qualitatives du terrain d'exercice.									1	1	2
	c. Développer des formations contribuant à la compétitivité de l'établissement de formation.	1	1									2
11. Selon vous, qu'est-ce qui entrave l'intégration des TICE dans les parcours de formation ?	a. Le coût des équipements matériels			1	1		1					3
	b. L'habileté générale en technologie est inadéquate pour intégrer les TICE.	1	1		1	1		1	1	1	1	8
12. D'après vous, professionnaliser les enseignants s'effectue en : (Faire un classement)	a. Prévoyant des périodes de stage ou d'alternance en milieu professionnel.	3	2	4	1	4	4	4	4	4	4	34
	b. Faisant intervenir des professionnels (inspecteurs, enseignants retraités, etc.) dans la formation initiale	2	1	3	4	3	3	2	2	2	3	25
	c. Intégrant des modules professionnalisants (étude des manuels et programmes, analyse des pratiques professionnelles, etc.)	4	4	1	3	2	2	1	1	1	1	20
	d. Installant chez les apprentis des compétences directement opérationnelles.	1	3	2	2	1	1	3	3	3	2	21
13. Selon vous, l'abondance et la disponibilité de l'information à l'heure actuelle sont-elles un facteur positif dans l'enseignement/apprentissage du FLE ?	a. Oui	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
	b. Non											0
14. Selon vous, un bon formateur doit principalement : (Faire un classement)	a. Accompagner le groupe d'apprenants dans l'atteinte des objectifs de formation.	3	4	4	2	1	2	1	2	1	1	21
	b. Etre expert dans le domaine dont il parle pour être exemplaire.	4	2	3	3	4	4	4	4	4	3	35
	c. Etre expert dans la communication, sachant capter l'attention des participants.	1	3	1	4	3	3	2	1	3	4	25
	d. Etre un bon maître du temps.	2	1	2	1	2	1	3	3	1	2	18
15. Selon vous, la compétence professionnelle de l'enseignant de FLE repose principalement sur : (Faire un classement)	a. La qualité de la formation initiale effectuée.	1	1	3	3	2	1	1	3	2	1	18
	b. L'efficacité de la formation continue.	3	3	1	2	1	3	2	1	1	2	19
	c. L'expérience de l'enseignant dans le domaine.	2	2	2	1	3	2	3	2	3	3	23

Tableau 5 : Suite des réponses (8-15)

Question		R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	R10	Total
1. Utilisez-vous les TICE ?	Jamais											0
	Parfois	1	1		1	1			1	1	1	7
	Souvent			1			1	1				3
	Toujours											0
2. Dans vos pratiques enseignantes, à quelles TICE faites-vous recours ?	a. Didacticiels / logiciels			1	1		1	1			1	5
	b. Tableau Numérique Interactif											0
	c. Visioconférences		1			1						2
	d. Plateformes en ligne	1							1			2
	Autre	1		1		1			1	1	1	6
3. Pour quel(s) objectif(s) les utilisez-vous ?												
4. A votre avis, à quel cycle faudrait-il commencer à intégrer les TICE ?	a. Au primaire	1	1	1			1		1	1		6
	b. Au collège				1						1	2
	c. Au lycée					1		1				2
	d. Au supérieur											0
5. A votre avis, être compétent c'est : (Faire un classement)	a. Satisfaire les exigences et attentes de ses supérieurs	2	2	1	4	1	2	1	2	1	1	17
	b. S'adapter à des situations inédites et variables.	3	4	3	1	3	1	2	3	3	3	26
	c. Exécuter convenablement les tâches définies.	4	3	2	2	2	3	4	1	1	1	23
	d. Etre expert dans son champ disciplinaire.	1	1	4	3	4	4	3	4	4	4	32
6. Pour vous, l'innovation pédagogique consiste à : (choisir une seule réponse)	a. Faire appel aux TICE	1	1	1		1		1	1	1	1	8
	b. Changer les pratiques existantes.				1		1					2
	c. Réformer les programmes et les curricula.					1			1			2
7. Classez les propositions d'analyse des besoins en formation ci-dessous, de la plus importante à la moins importante:	a. Demander aux bénéficiaires ce qu'ils attendent de la formation	4	3	1	4	4	3	4	4	3	4	34
	b. Identifier les compétences à construire ou à renforcer pour faire face à une situation inédite.	3	2	3	1	1	4	3	1	2	1	21
	c. Délimiter le plus précisément possible les connaissances à transmettre pendant la formation.	1	4	2	3	2	2	2	3	4	3	26
	d. Prendre conscience des insuffisances au niveau du terrain	2	1	4	2	3	1	1	2	1	2	19

Tableau 6 : Récapitulatif des réponses (ENS de Constantine)

8. Pensez-vous que les TICE facilitent le métier d'enseignant ?	a. Oui	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
	b. Non												0
9. D'après vous, définir l'objectif d'un parcours de formation revient à : (Faire un classement)	a. Préciser le but général visé au terme de la formation.	4	3	3	4	3	2	3	1	2	2	27	
	b. Préciser les connaissances à transmettre lors de la formation.	2	4	2	3	1	4	4	3	4	3	30	
	c. Préciser ce que le formateur doit faire.	3	2	4	2	2	1	2	4	3	4	27	
	d. Préciser les capacités que les participants doivent acquérir.	1	1	1	1	4	3	1	2	1	1	16	
10. Selon vous, avant de concevoir un nouveau cursus de formation diplômante, il faut chercher à :	a. Valoriser au mieux les compétences disponibles chez les enseignants.	1	1	1		1		1		1	1	7	
	b. Comprendre les attentes quantitatives et qualitatives du terrain d'exercice.				1	1			1			3	
	c. Développer des formations contribuant à la compétitivité de l'établissement de formation.						1					1	
11. Selon vous, qu'est-ce qui entrave l'intégration des TICE dans les parcours de formation ?	a. Le coût des équipements matériels			1	1	1	1	1		1	1	7	
	b. L'habileté générale en technologie est inadéquate pour intégrer les TICE.	1	1	1					1			4	
12. D'après vous, professionnaliser les enseignants s'effectue en : (Faire un classement)	a. Prévoyant des périodes de stage ou d'alternance en milieu professionnel.	4	3	3	3	3	2	4	4	3	2	31	
	b. Faisant intervenir des professionnels (inspecteurs, enseignants retraités, etc.) dans la formation initiale	2	1	2	1	4	3	1	2	1	1	18	
	c. Intégrant des modules professionnalisants (étude des manuels et programmes, analyse des pratiques professionnelles, etc.)	3	2	1	2	1	1	3	1	2	3	19	
	d. Installant chez les apprentis des compétences directement opérationnelles.	1	4	4	4	2	4	2	3	4	4	32	
	Autre											0	
13. Selon vous, l'abondance et la disponibilité de l'information à l'heure actuelle sont-elles un facteur positif dans l'enseignement/apprentissage du FLE ?	a. Oui	1	1	1	1		1		1	1	1	8	
	b. Non					1		1				2	
14. Selon vous, un bon formateur doit principalement : (Faire un classement)	a. Accompagner le groupe d'apprenants dans l'atteinte des objectifs de formation.	1	2	1	3	2	4	2	1	3	1	20	
	b. Etre expert dans le domaine dont il parle pour être exemplaire.	4	4	4	2	3	3	4	4	4	4	36	
	c. Etre expert dans la communication, sachant capter l'attention des participants.	3	3	3	4	4	2	1	3	1	3	27	
	d. Etre un bon maître du temps.	2	1	2	1	1	1	4	1	2	2	17	
15. Selon vous, la compétence professionnelle de l'enseignant de FLE repose sur : (Faire un classement)	a. La qualité de la formation initiale effectuée.	1	2	3	3	1	1	2	2	3	1	19	
	b. L'efficacité de la formation continue.	2	1	1	2	2	2	1	1	1	2	15	
	c. L'expérience de l'enseignant dans le domaine.	3	3	2	1	3	3	3	3	2	3	26	

Tableau 7 : Suite des réponses (8-15)

Question		R1	R2	R3	R4	R5	R6	Total	
1. Utilisez-vous les TICE ?	Jamais	1						1	
	Parfois			1	1	1	1	4	
	Souvent		1					1	
	Toujours							0	
2. Dans vos pratiques enseignantes, à quelles TICE faites-vous recours ?	a. Didacticiels / logiciels	0		1				1	
	b. Tableau Numérique Interactif	0						0	
	c. Visioconférences	0						0	
	d. Plateformes en ligne	0	1		1	1	1	4	
	Autre	0	1	1				2	
3. Pour quel(s) objectif(s) les utilisez-vous ?									
4. A votre avis, à quel cycle faudrait-il commencer à intégrer les TICE ?	a. Au primaire		1		1	1	1	4	
	b. Au collège	1		1				2	
	c. Au lycée							0	
	d. Au supérieur							0	
5. A votre avis, être compétent c'est : (Faire un classement)	a. Satisfaire les exigences et attentes de ses supérieurs	1	1	2	1	1	2	8	
	b. S'adapter à des situations inédites et variables.	2	3	3	2	3	1	14	
	c. Exécuter convenablement les tâches définies.	3	4	4		4	2	4	21
	d. Etre expert dans son champ disciplinaire.	4	2	1	3	4	3	17	
6. Pour vous, l'innovation pédagogique consiste à : (choisir une seule réponse)	a. Faire appel aux TICE		1	1	1	1	1	5	
	b. Changer les pratiques existantes.	1						1	
	c. Réformer les programmes et les curricula.	1			1			2	
7. Classez les propositions d'analyse des besoins en formation ci-dessous, de la plus importante à la moins importante:	a. Demander aux bénéficiaires ce qu'ils attendent de la formation	3	4	4	3	2	1	17	
	b. Identifier les compétences à construire ou à renforcer pour faire face à une situation inédite.	2	1	1		1	4	3	12
	c. Délimiter le plus précisément possible les connaissances à transmettre pendant la formation.	1	3	2		2	1	2	11
	d. Prendre conscience des insuffisances au niveau du terrain	4	2	3	4	3	4	20	

Tableau 8 : Récapitulatif des réponses (ENS d'Alger)

8. Pensez-vous que les TICE facilitent le métier d'enseignant ?	a. Oui			1	1	1	1	4
	b. Non	1	1					2
9. D'après vous, définir l'objectif d'un parcours de formation revient à : (Faire un classement)	a. Préciser le but général visé au terme de la formation.	4	3	4	1	1	3	16
	b. Préciser les connaissances à transmettre lors de la formation.	2	4	2	2	2	1	13
	c. Préciser ce que le formateur doit faire.	1	2	1	4	4	2	14
	d. Préciser les capacités que les participants doivent acquérir.	3	1	3	3	3	4	17
10. Selon vous, avant de concevoir un nouveau cursus de formation diplômante, il faut chercher à :	a. Valoriser au mieux les compétences disponibles chez les enseignants.	1		1	1	1	1	5
	b. Comprendre les attentes quantitatives et qualitatives du terrain d'exercice.	1						1
	c. Développer des formations contribuant à la compétitivité de l'établissement de formation.		1		1	1		3
11. Selon vous, qu'est-ce qui entrave l'intégration des TICE dans les parcours de formation ?	a. Le coût des équipements matériels							0
	b. L'habileté générale en technologie est inadéquate pour intégrer les TICE.	1	1	1	1	1	1	6
12. D'après vous, professionnaliser les enseignants s'effectue en : (Faire un classement)	a. Prévoyant des périodes de stage ou d'alternance en milieu professionnel.	4	1	3	4	3	3	18
	b. Faisant intervenir des professionnels (inspecteurs, enseignants retraités, etc.) dans la formation initiale	1	4	4	3	2	2	16
	c. Intégrant des modules professionnalisants (étude des manuels et programmes, analyse des pratiques professionnelles, etc.)	2	3	2	1	1	1	10
	d. Installant chez les apprentis des compétences directement opérationnelles.	3	2	1	2	4	4	16
	Autre							0
13. Selon vous, l'abondance et la disponibilité de l'information à l'heure actuelle sont-elles un facteur positif dans l'enseignement/apprentissage du FLE ?	a. Oui			1	1	1	1	4
	b. Non	1	1					2
14. Selon vous, un bon formateur doit principalement : (Faire un classement)	a. Accompagner le groupe d'apprenants dans l'atteinte des objectifs de formation.	1	4	3	4	1	3	16
	b. Etre expert dans le domaine dont il parle pour être exemplaire.	4	1	2	2	4	4	17
	c. Etre expert dans la communication, sachant capter l'attention des participants.	2	2	4	3	2	2	15
	d. Etre un bon maître du temps.	3	3	1	1	3	1	12
15. Selon vous, la compétence professionnelle de l'enseignant de FLE repose principalement sur : (Faire un classement)	a. La qualité de la formation initiale effectuée.	3	2	1	2	2	1	11
	b. L'efficacité de la formation continue.	1	1	2	1	1	2	8
	c. L'expérience de l'enseignant dans le domaine.	2	3	3	3	3	3	17

Tableau 9 : Suite des réponses (8-15)

Question		R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	R10	Total
1. Utilisez-vous les TICE ?	Jamais											0
	Parfois		1		1	1			1	1	1	6
	Souvent	1		1			1	1				4
	Toujours											0
2. Dans vos pratiques enseignantes, à quelles TICE faites-vous recours ?	a. Didacticiels / logiciels	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
	b. Tableau Numérique Interactif											0
	c. Visioconférences	1		1	1							3
	d. Plateformes en ligne			1								1
	Autre											0
3. Pour quel(s) objectif(s) les utilisez-vous ?												
4. A votre avis, à quel cycle faudrait-il commencer à intégrer les TICE ?	a. Au primaire			1	1	1		1	1	1	1	7
	b. Au collège		1									1
	c. Au lycée	1					1					2
	d. Au supérieur											0
5. A votre avis, être compétent c'est : (Faire un classement)	a. Satisfaire les exigences et attentes de ses supérieurs	1	4	1	1	2	1	2	4	2	2	20
	b. S'adapter à des situations inédites et variables.	2	1	2	2	1	2	1	1	1	1	14
	c. Exécuter convenablement les tâches définies.	4	2	3	3	3	3	3	2	4	3	30
	d. Etre expert dans son champ disciplinaire.	3	3	4	4	4	4	4	3	3	4	36
6. Pour vous, l'innovation pédagogique consiste à : (choisir une seule réponse)	a. Faire appel aux TICE		1				1		1	1	1	5
	b. Changer les pratiques existantes.	1				1						2
	c. Réformer les programmes et les curricula.			1	1			1				3
7. Classez les propositions d'analyse des besoins en formation ci-dessous, de la plus importante à la moins importante:	a. Demander aux bénéficiaires ce qu'ils attendent de la formation	4	4	4	2	4	4	4	3	4	4	37
	b. Identifier les compétences à construire ou à renforcer pour faire face à une situation inédite.	3	3	2	4	2	3	2	4	1	3	27
	c. Délimiter le plus précisément possible les connaissances à transmettre pendant la formation.	1	2	3	3	3	2	1	2	3	2	22
	d. Prendre conscience des insuffisances au niveau du terrain	2	1	1	1	1	1	3	1	2	1	14

Tableau 10 : Récapitulatif des réponses (ENS de Béchar)

8. Pensez-vous que les TICE facilitent le métier d'enseignant ?	a. Oui	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
	b. Non											0
9. D'après vous, définir l'objectif d'un parcours de formation revient à : (Faire un classement)	a. Préciser le but général visé au terme de la formation.	4	4	4	4	4	3	1	4	3	4	35
	b. Préciser les connaissances à transmettre lors de la formation.	2	3	3	3	3	4	4	2	2	2	28
	c. Préciser ce que le formateur doit faire.	3	1	1	1	2	1	2	3	4	3	21
	d. Préciser les capacités que les participants doivent acquérir.	1	2	2	2	1	2	3	1	1	1	16
10. Selon vous, avant de concevoir un nouveau cursus de formation diplômante, il faut chercher à :	a. Valoriser au mieux les compétences disponibles chez les enseignants.		1			1	1	1	1	1	1	7
	b. Comprendre les attentes quantitatives et qualitatives du terrain d'exercice.		1	1	1							3
	c. Développer des formations contribuant à la compétitivité de l'établissement de formation.	1						1				2
11. Selon vous, qu'est-ce qui entrave l'intégration des TICE dans les parcours de formation ?	a. Le coût des équipements matériels	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
	b. L'habileté générale en technologie est inadéquate pour intégrer les TICE.							1			1	2
12. D'après vous, professionnaliser les enseignants s'effectue en : (Faire un classement)	a. Prévoyant des périodes de stage ou d'alternance en milieu professionnel.	4	3	2	2	4	4	4	4	4	4	35
	b. Faisant intervenir des professionnels (inspecteurs, enseignants retraités, etc.) dans la formation initiale	3	4	1	1	1	3	3	3	3	3	25
	c. Intégrant des modules professionnalisants (étude des manuels et programmes, analyse des pratiques professionnelles, etc.)	1	2	4	4	3	2	2	1	2	2	23
	d. Installant chez les apprentis des compétences directement opérationnelles.	2	1	3	3	2	1	1	2	1	1	17
13. Selon vous, l'abondance et la disponibilité de l'information à l'heure actuelle sont-elles un facteur positif dans l'enseignement/apprentissage du FLE ?	a. Oui	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
	b. Non											0
14. Selon vous, un bon formateur doit principalement : (Faire un classement)	a. Accompagner le groupe d'apprenants dans l'atteinte des objectifs de formation.	2	4	3	3	4	3	4	2	2	3	30
	b. Etre expert dans le domaine dont il parle pour être exemplaire.	4	3	4	4	3	2	3	4	4	4	35
	c. Etre expert dans la communication, sachant capter l'attention des participants.	1	2	2	2	2	4	2	1	1	2	19
	d. Etre un bon maître du temps.	3	1	1	1	1	1	1	3	3	1	16
15. Selon vous, la compétence professionnelle de l'enseignant de FLE repose principalement sur : (Faire un classement)	a. La qualité de la formation initiale effectuée.	3	1	3	3	2	3	3	3	1	3	25
	b. L'efficacité de la formation continue.	2	2	2	2	1	2	2	1	2	1	17
	c. L'expérience de l'enseignant dans le domaine.	1	3	1	1	3	1	1	2	3	2	18

Tableau 11 : Suite des réponses (8-15)

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

OUVRAGES

- Albero, B., & Poteaux, N. (2014). *Enjeux et dilemmes de l'autonomie : Une expérience d'autoformation à l'université. Étude de cas* (Vol. 3). Les Editions de la MSH.
- Barbot, M.-J. (2000). *Les auto-apprentissages*. Cle International.
- Blais, J.-G. (2009). *Évaluation des apprentissages et technologies de l'information et de la communication : Enjeux, applications et modèles de mesure*. Presses de l'Université Laval.
- Boutet, M., & Pharand, J. (Éds.). (2008). *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement*. Presses de l'Université du Québec.
- Boutet, M., & Rousseau, N. (Éds.). (2002). *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*. Presses de l'Université du Québec.
- Bucheton, D., & Chabanne, J.-C. (2002a). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : L'écrit et l'oral réflexifs*. Presses universitaires de France.
- Bucheton, D., & Chabanne, J.-C. (2002b). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : L'écrit et l'oral réflexifs*. Presses universitaires de France.
- Coliaux, A., & Bihouée, P. (2011). *Enseigner différemment avec les TICE*. Eyrolles.
- Correa Molina, E., & Gervais, C. (Éds.). (2008). *Les stages en formation à l'enseignement : Pratiques et perspectives théoriques*. Presses de l'Université du Québec.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (Éds.). (2006). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (Impr). CLE International.
- Daele, A., & Sylvestre, E. (2016). *Comment développer le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur?* De Boeck Supérieur.
- Depover, C., Karsenti, T., & Komis, V. (2007). *Enseigner avec les technologies : Favoriser les apprentissages, développer des compétences*. Presses de l'Université du Québec.
- Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement : Pour une épistémologie scolaire*. Éditions ESF,.

- Figari, G., Remaud, D., & Patrick Mayen. (2014). *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation : ... Ou l'enquête évaluative*. De Boeck Supérieur. <http://sbiproxy.uqac.ca/login?url=https://international.scholarvox.com/book/888412>
- 29
- Galisson, R., & Puren, C. (2001). *La formation en questions* (Nachdr.). CLE international.
- Gauthier, C., & Jobin, V. (2009). *Moins c'est souvent mieux : Guide des principes d'enseignement multimédia élaborés à partir de recherches en psychologie cognitive*. Université Laval.
- Gohier, C. (Éd.). (1999). *L'enseignant, un professionnel*. Presses de l'Université du Québec.
- Gohier, C., & Jutras, F. (Éds.). (2009). *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants*. Presses de l'Université du Québec.
- Gordon, T., Lalanne, J., & Burch, N. (2005). *Enseignants efficaces : [Enseigner et être soi-même]*. Les Ed. de l'Homme.
- Guichon, N. (2006). *Langues et TICE : Méthodologie de conception multimedia*. Ophrys.
- Hadji, C. (1999). *L'évaluation démystifiée : Mettre l'évaluation scolaire au service des apprentissages* (2e éd). ESF.
- Hourst, B. (2014). *Former sans ennuyer : Concevoir et réaliser des projets de formation et d'enseignement*. Editions Eyrolles.
- Huot, D., Hamers, J., H. Lemonnier, F., & Parks, S. (2009). *Les technologies de l'information et de la communication (TIC) à l'école secondaire : Une étude longitudinale*. Presses de l'Université Laval. <http://www.deslibris.ca/ID/432774>
- Institut national de recherche pédagogique (France), & Unité de recherche Didactique des sciences expérimentales. (1997). *Pratiques de formation en didactique des sciences*. De Boeck université.
- Knowles, M. S. (1990). *L'Apprenant adulte : Vers un nouvel art de la formation*. Ed. d'Organisation.
- Lafortune, L., Ouellet, S., Lebel, C., & Martin, D. (Éds.). (2008). *Réfléchir pour évaluer des compétences professionnelles à l'enseignement : Deux regards, l'un québécois et l'autre suisse*. Presses de l'Université du Québec.

- Le Boterf, G. (2009). *Repenser la compétence : Pour dépasser les idées reçues : quinze propositions*. Ed. d'Organisation.
- Le Boterf, G. L. (2011). *Professionaliser. Construire des parcours personnalisés de professionnalisation*. Eyrolles.
<https://www.safaribooksonline.com/complete/auth0oauth2/&state=/library/view//9782212152630/?ar>
- Lerbet, G. (1993). *Système, personne et pédagogie : Une nouvelle voie pour l'éducation*. Esf Editeur.
- Loiselle, J., Rousseau, N., & Lafortune, L. (Éds.). (2006). *L'innovation en formation à l'enseignement : Pistes de réflexion et d'action*. Presses de l'Université du Québec.
- Malglaive, G. (2015). *Enseigner à des adultes : Travail et pédagogie*. Presses universitaires de France.
- Meirieu, P., Émile, & Lemaître, P. (2015). *C'est quoi apprendre? : Entretiens avec Émile*. Aube.
- Morin, L., & Brunet, L. (2000). *Philosophie de l'éducation*. Presses Université Laval.
- Mucchielli-Bourcier, A. (1999). *Apprendre à coopérer : Repenser la formation*. ESF.
- Noyé, D., & Piveteau, J. (2017). *Le guide pratique du formateur : Concevoir, animer, évaluer une formation*. Eyrolles.
- Ollivier, C., Gaillat, T., Puren, L., & RAYNAL-ASTIER, C. (2016). *Numérique et formation des enseignants de langue : Pistes et imaginaires*. Archives contemporaines.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2015). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Pastré, P. (2015). *La didactique professionnelle : Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Presses universitaires de France.
- Perez-Roux, T. (Éd.). (2012). *La professionnalité enseignante : Modalités de construction en formation*. Presses Univ. de Rennes.
- Piaget, J. (1969). *Le jugement moral chez l'enfant*. Presses universitaires de France.
- Porcher, L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Hachette Éducation.

- Pothier, M. (2003). *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*. Ophrys.
- Prairat, E. (2013). *La morale du professeur*. Presses universitaires de France.
- Raucent, B., Verzat, C., & Villeneuve, L. (2013). *Accompagner des étudiants : Quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en oeuvre ?* De Boeck Supérieur.
- Ria, L., & Coste, S. (Éds.). (2015). *Former les enseignants au XXIe siècle* (1re édition). De Boeck.
- Schön, D. A. (1996). *Le tournant réflexif : Pratiques éducatives et études de cas*. Éditions Logiques.
- Seca, J.-M. (2010). *Les représentations sociales*. Armand Colin.
- Springer, C. (1996). *La didactique des langues face aux défis de la formation des adultes*. Ophrys.
- Toma, T. (1997). *Du multimédia et des hommes : L'enseignant face au multimédia*. FeniXX.
- Wittorski, R. (2010). *Regards croisés sur la professionnalisation et ses objets*. Presses universitaires du Mirail.

ARTICLES SCIENTIFIQUES

- Albarello, L. (2006). Aspects méthodologiques de l'analyse des besoins de formation. *Jean-Luc Guyot et Christine Mainguet. La formation professionnelle continue. De Boeck Université. Économie, Société, Région*, 341–351.
- Altet, M., Paquay, L., & Perrenoud, P. (2002). La professionnalisation des formateurs d'enseignants : Réalité émergente ou fantasme. *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation*, 261–274.
- Astolfi, J.-P. (1990). Les concepts de la didactique des sciences, des outils pour lire et construire les situations d'apprentissage. *Recherche & formation*, 8(1), 19–31.
- Bertucci, M.-M. (2009). Place de la réflexivité dans les sciences humaines et sociales : Quelques jalons. *Cahiers de sociolinguistique*, n° 14(1), 43-55.
- Bourdoncle, R. (2000). Professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche & formation*, 35(1), 117–132.
- Bouvy, T., De Theux, M.-N., Raucent, B., Smidts, D., Sobieski, P., & Wouters, P.

- (2010). Compétences et rôles du tuteur en pédagogies actives. *B. Raucent, C. Verzat et L. Villeneuve (éds.), Accompagner des étudiants : Quels rôles pour l'enseignant*, 371–396.
- Carré, P. (2015). De l'apprentissage à la formation. Pour une nouvelle psychopédagogie des adultes. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 190, 29–40.
- Chaptal, A. (2005). Le télé-enseignement: une révolution de la forme scolaire?. *Éducation et sociétés*, (1), 59-73.
- Cherif Hosni, F. & Guendouz – Benammar, N. (2021). Analyse de l'usage des TICE dans l'enseignement supérieur en Algérie. Le cas des ENS. *Revue des sciences du langage arabe et de la littérature*, 1 (13), 2876-2891
- Clanet, J. (2012). L'efficacité enseignante, quelle modélisation pour servir cette ambition ? *Questions Vives. Recherches en éducation*, 6 (18), 15–37.
- Demaizière, F., & Cord-Maunoury, B. (2003). Penser une formation aux TIC. *Distances et savoirs*, 1(4), 533–550.
- Duplessis, P. (2010). La didactique de l'information-documentation : Émergence et perspectives d'une matière disciplinaire. *Récupéré du site de l'auteur : <http://lestroiscouronnes.esmeree.fr>*.
- Duroisin, N., & Goyette, N. (2018). Le défi des enseignants belges francophones dans l'élaboration de leurs séquences d'enseignement-apprentissage : Prise en compte des théories sur l'autodétermination et le bien-être au travail. *Phronesis*, Vol. 7(4), 91-105.
- Enz, B. J., Freeman, D. J., & Wallin, M. B. (1996). Roles and responsibilities of the student teacher supervisor: Matches and mismatches in perception. *Preparing tomorrow's teachers: the field experience, Teacher Education Yearbook IV*, 131–150.
- Fabre, M. (1992). Qu'est-ce que la formation ? *Recherche & Formation*, 12(1), 119-134. <https://doi.org/10.3406/refor.1992.1115>
- Fassa, F. (2002). Société de l'information : Quel savoir pour quel avenir ? *Revue européenne des sciences sociales*, XL - 123, 115 - 146. <https://doi.org/10.4000/ress.620>

- Fernagu-Oudet, S. (2004). Ingénierie de professionnalisation et didactique professionnelle. *Recherche & formation*, 46(1), 117–135.
- Guendouz-Benammar, N. (2015). La formation des enseignants de FLE : Profils et professionnalisation dans les ENS en Algérie. *Dialogues et Cultures / FIPF*, 185(61), 99-108.
- Hensler, H., Garant, C., & Dumoulin, M.-J. (2001). La pratique réflexive, pour un cadre de référence partagé par les acteurs de la formation. *Recherche & formation*, 36(1), 29–42.
- Hindryckx, M.-N., & Schneider, M. (2019). La «réflexivité» : Une compétence transversale dans la formation des enseignants ? *Recherches en éducation*, 37.
- Jorro, A. (2005). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Mesure et Evaluation en Education, Association des spécialistes de la mesure et de l'évaluation en éducation*.
- Kadi, M. N., Abid-Zarrouk, S. B., & Coulibaly, B. (2019). Intégration des TIC et innovation pédagogique. *Spirale-Revue de recherches en éducation*, (1), 139-155.
- Kelchtermans, G. (2001). Formation des enseignants : L'apprentissage réflexif à partir de la biographie et du contexte. *Recherche & formation*, 36(1), 43–67.
- Maubant, P. (2007). Sens et usages de l'analyse des pratiques d'enseignement : Entre conseil et accompagnement réflexif des enseignants en formation. *Les dossiers des Sciences de l'Education*, 18(1), 39–48.
- Meirieu, P. (2014). A l'école, offrir du temps pour la pensée. *Esprit*, 1, 20–33.
- Monnier, N., & Yassine-Diab, N. (2013). L'autonomie professionnelle des enseignants dans l'enseignement supérieur français : Fiction ou réalité?. , 2013. Ffhal-01235438f. *Etudes en didactique des langues, LAIRDIL*.
- Moreau, D. (2007). L'éthique professionnelle des enseignants: déontologie ou éthique appliquée de l'éducation?. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, 40(2), 53-76.
- PAGES, A. (1993). Perspectives actuelles en didactique du français langue maternelle : Les domaines de la didactique du français. *L'Ecole des lettres. Second cycle*, 84(9), 7–16.
- Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue*

- française de pédagogie. Recherches en éducation, 154, 145–198.*
- Perrenoud, P. (1994). Du maître de stage au formateur de terrain : Formule creuse ou expression d'une nouvelle articulation entre théorie et pratique. *Rôle et place de la pratique dans la formation initiale et continue des enseignants, 19–44.*
- Perrenoud, P. (2001a). De la pratique réflexive au travail sur l'habitus. *Recherche & Formation, 36(1), 131–162.*
- Perrenoud, P. (2001b). Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation. *Cahiers pédagogiques, 390, 42–45.*
- Prairat, E. (2007). Introduction. Questions éthiques enjeux déontologiques. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ere nouvelle, Vol. 40(2), 7–17.*
- Roche, J. (1999). Que faut-il entendre par professionnalisation ? *Éducation permanente, 140, 35–50.*
- Sainte-Croix, Helm. (2013). *ATELIER 1 : L'ISOMORPHISME, OU « FAIS COMME JE FAIS ».* 72.
- Sprent, J., & Miller, J. F. (1976). Fate of H2-activated T lymphocytes in syngeneic hosts. III. Differentiation into long-lived recirculating memory cells. *Cellular Immunology, 21(2), 314–326.* [https://doi.org/10.1016/0008-8749\(76\)90059-9](https://doi.org/10.1016/0008-8749(76)90059-9)
- Tasra, S. (2017). *La pédagogie de la transmission : Forces et limites Saïd TASRA.*
- Vachon, H. (2014). Le constructivisme : L'application d'un courant pédagogique en andragogie, ses avantages et ses limites. *Le/the Journal, 15.*
- Vanhulle, S. (2008). Au cœur de la didactique professionnelle, la subjectivation des savoirs. *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débats : un enjeu pour la professionnalisation des enseignants, 227–255.*

THESES DE DOCTORAT

- Batardon, C. (2016). *A quoi sert l'école? Une recherche associant enseignante et élèves d'une classe du degré primaire genevois* [PhD Thesis]. Université de Genève.
- Kharchi, L. (2011). *Apport Pédagogique Des NTIC Pour L'enseignement/Apprentissage Du FLE Tentative de réflexion sur les stratégies d'apprentissage* [PhD Thesis]. Université Mohamed Khider de Biskra.
- Meghraoui – Ferhani, F. (2013). *E-learning, andragogie et TIC : cas des PEM en formation à distance à l'UFC* [PhD Thesis]. Université de Mostaganem.

Teysse, G. (2012). *Quels obstacles à l'intégration des TICE dans l'enseignement élémentaire ? : Une étude anthropo-didactique auprès d'enseignants des cycles 2 et 3* [PhD Thesis]. Université de Bordeaux 2.

SITOGRAPHIE

<http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/outils/qu-est-ce-qu-une-competence-info-documentaire>

<http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/didactique-information/la-didactique-de-l-information-documentation>

<https://www.cairn.info/revue-cahiers-de-sociolinguistique-2009-1-page-43.htm>

<http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/actualite/comparaisons-internationales/>

http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2009/Frack_obstaclesauDeveloppementTIC.aspx

[www.christianpuren.com/cours-méthodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-5-mettre-en-oeuvre-ses-méthodes-de-recherche /](http://www.christianpuren.com/cours-méthodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-5-mettre-en-oeuvre-ses-méthodes-de-recherche/)

<http://chaire-unesco-formation.ens-lyon.fr>

http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2009/Frack_obstaclesauDeveloppementTIC.aspx

DICTIONNAIRE(S)

Cuq - Jean Pierre, (2003). *Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde*, Ed. Clé International, Paris

Rapport(s)

Béguin, A. (2010). *Rapport final ERTé Culture informationnelle et curriculum documentaire*. Lille.

INDEX DES TABLEAUX ET FIGURES

Tableau 1 : Les différentes possibilités de recherche sur WEB	181
Tableau 2 : Les biais, leurs effets et les moyens pour les atténuer	216
Tableau 3 : Récapitulatif des réponses (ENS de Laghouat).....	316
Tableau 4 : Récapitulatif des réponses (1-7) (ENS d’Oran)	318
Tableau 5 : Suite des réponses (8-15)	319
Tableau 6 : Récapitulatif des réponses (ENS de Constantine).....	320
Tableau 7 : Suite des réponses (8-15)	321
Tableau 8 : Récapitulatif des réponses (ENS d’Alger)	322
Tableau 9 : Suite des réponses (8-15)	323
Tableau 10 : Récapitulatif des réponses (ENS de Béchar).....	324
Tableau 11 : Suite des réponses (8-15)	325

Liste des figures

Figure 1 : L’action réflexive, A. DAELE & E. SYLVESTRE (2016, p. 269).....	99
Figure 2 : Les formes de communautés professionnelles, Henri et Pudelko (2006) dans A. DAELE & E. SYLVESTRE (2016).....	105
Figure 3 : Le modèle vertical-descendant d’évaluation	125
Figure 4 : Le modèle vertical-ascendant d’évaluation	128
Figure 5 : Le modèle horizontal d’évaluation	129
Figure 6 : Le modèle transversal d’évaluation	130
Figure 7 : La subjectivité dans l’évaluation, DE KETELE et ROEGIER (1993, p. 77). 137	
Figure 8 : Qu’est-ce qu’une compétence info-documentaire ?	164
Figure 9 : Qu’est-ce que la Zone Proximale de Développement	176
Figure 10 : Sexe du public questionné	221
Figure 11 : Age du public questionné	222
Figure 12 : ENS de rattachement des répondants	223
Figure 13 : Expérience du public dans l’enseignement supérieur.....	223
Figure 14 : Expérience du public dans l’éducation	224
Figure 15 : Fréquence d’usage des TICE (Résultat global)	235
Figure 16 : Résultats par ENS	235

Figure 17 : Types de TICE utilisées (Résultat global)	240
Figure 18 : (Résultats par ENS)	241
Figure 19: Les TICE et la pratique professionnelle (Résultat global)	249
Figure 20 : (Résultats par ENS)	249
Figure 21 : L'impact de l'abondance et la disponibilité de l'information (Résultat global)	252
Figure 22 : (Résultats par ENS)	252
Figure 23 : Cycle d'intégration des TICE (Résultat global)	255
Figure 24 : (Résultats par ENS)	255
Figure 25 : Les obstacles à l'intégration des TICE (Résultat global)	260
Figure 26 : (Résultats par ENS)	260
Figure 27 : C'est quoi l'innovation pédagogique (Résultats global)	264
Figure 28 : (Résultats par ENS)	264
Figure 29 : L'analyse des besoins en formation (Résultat global).....	271
Figure 30 : (Résultats par ENS)	272
Figure 31 : L'objectif de formation (Résultat global).....	276
Figure 32 : (Résultats par ENS)	277
Figure 33 : La finalité de la formation diplômante : que faudrait-il viser ?.....	280
Figure 34 : (Résultats par ENS)	280
Figure 35 : Comment le public questionné se représente-t-il le bon formateur ? (Résultat global)	284
Figure 36 : (Résultats par ENS)	284
Figure 37 : Les démarches professionnalisantes (Résultat global)	289
Figure 38 : (Résultats par ENS)	289
Figure 39 : Etre compétent c'est ... (Résultat global).....	294
Figure 40 : (Résultats par ENS)	294
Figure 41 : La compétence professionnelle de l'enseignant (Résultat global)	299
Figure 42 : (Résultats par ENS)	299

Tables des matières

<i>Remerciements</i>	II
<i>Dédicaces</i>	III
Résumé	IV
LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES	VI
Sommaire.....	VII
INTRODUCTION GENERALE.....	9
PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE ET CONCEPTUEL.....	18
Introduction	19
Chapitre 01 : L'ingénierie didactique ; de la formation à la professionnalisation : un champ conceptuel à explorer.....	21
Introduction	22
1. La didactique professionnelle.....	22
1.1. Essai de définition et de délimitation	22
2. L'ingénierie de la formation	25
2.1. L'analyse des besoins	26
2.2. Choisir son public de formation	28
2.3. La formulation des objectifs	29
2.4. Les contenus et méthodes	31
3. La formation et l'échec scolaire	34
4. L'ingénierie de professionnalisation	35
4.1. Délimitation du champ d'action	35
4.2. Essai de définition	36
5. Les niveaux d'évolution de formation.....	37
5.1. Première évolution : la formation descend sur le terrain	37
5.2. Deuxième évolution : la valeur formative de l'environnement de travail.....	38
5.3. Troisième évolution : la valeur formative de l'organisation de travail	39
5.4. Quatrième évolution : l'intellectualisation du travail.....	40
6. Comment concevoir et animer un atelier de formation	42
7. L'homomorphisme	45

8.	L'andragogie : comment les adultes apprennent ?	48
9.	La notion de formateur	50
9.1.	Les rôles du formateur.....	55
9.2.	Le superviseur	58
10.	Le tutorat en formation.....	59
11.	L'accompagnement en formation.....	67
	Conclusion.....	68
	Chapitre 02 : La professionnalisation des enseignants : entre identité professionnelle et développement de compétences	69
	Introduction	70
1.	Un aperçu historique et état des lieux.....	70
2.	Quelques définitions incontournables	76
2.1.	La profession	79
2.2.	Le professionnalisme.....	82
2.3.	L'identité professionnelle de l'enseignant de FLE en Algérie.....	84
2.4.	La professionnalisation	88
3.	Le développement des compétences professionnelles	91
3.1.	La « compétence » en formation : entre le référentiel et le curriculum	91
3.2.	Les limites de penser en termes de compétences	93
4.	Le développement professionnel et professionnalisant	96
4.1.	L'approche réflexive	97
4.2.	La collaboration et/ ou le réseautage professionnel	101
4.2.1.	Les différentes formes de communautés professionnelles	104
	Conclusion.....	108
	Chapitre 03 : L'évaluation vue au prisme de la déontologie professionnelle	109
	Introduction	110
1.	L'éthique vs morale	110
1.1.	Le statut professionnel de l'enseignant	116
1.2.	L'appartenance professionnelle et les repères éthiques	119
1.3.	Penser la compétence éthique	121
2.	La déontologie professionnelle de l'enseignement	122
2.1.	La norme / l'écart / l'erreur	123

3.	L'évaluation et la déontologie	125
3.1.	Les modèles de l'évaluation	125
3.1.1.	Le modèle vertical-descendant	125
3.1.2.	Le modèle vertical-ascendant	128
3.1.3.	Le modèle horizontal	129
3.1.4.	Le modèle transversal	130
3.2.	L'évaluation entre la subjectivité et l'objectivité	132
3.2.1.	Subjectivité liée au type de décision.....	133
3.2.2.	Subjectivité liée au choix des critères.....	134
3.2.3.	Subjectivité liée au choix des indicateurs	134
3.2.4.	Subjectivité liée au choix de stratégies	134
3.2.5.	Subjectivité liée à l'examen de l'adéquation entre les indicateurs et les critères ; la question du sens	135
4.	L'évaluation au supérieur	139
4.1.	La fréquence des évaluations	142
5.	L'évaluation en formation	143
5.1.	L'évaluation par référentialisation	145
6.	L'apprenance Philippe Carré.....	148
6.1.	La société cognitive et la subjectivation de l'apprendre	149
7.	L'autonomie	151
7.1.	L'autoformation.....	153
7.1.1.	Autoformation vs solo-formation vs autodidaxie	154
	Conclusion	156
	Chapitre 04 : Penser et situer la didactique de l'information-documentation dans l'ingénierie de professionnalisation des enseignants du FLE : quelle place pour les TICE	157
	Introduction	158
1.	L'émergence de la didactique de l'information-documentation.....	158
2.	Quel intérêt pour la didactique de l'information-documentation	161
3.	La place des NTIC à l'université algérienne : état des lieux	165
4.	Les NTIC en ingénierie de professionnalisation : un nouvel horizon.....	168
4.1.	Le constructivisme et le cognitivisme	169

4.2.	Le socioconstructivisme selon Vygotsky	173
4.3.	La Zone Proximale de Développement	174
5.	Critères et principes du bon usage de l’outil multimédia	176
5.1.	Mieux distinguer outils de recherche	179
5.2.	Utiliser le multimédia.....	183
6.	Utiliser le tableau blanc interactif.....	185
7.	TICE et réflexivité.....	187
7.1.	Le rapport réflexivité / compétence.....	190
8.	Le modèle pour l’usage pédagogique des outils à potentiel cognitif	192
8.1.	Les outils à potentiel cognitif pour développer des compétences	195
8.2.	Les liens entre les modèles d’apprentissage et les TIC selon le principe d’isomorphisme	198
	Conclusion.....	204
	Conclusion de la partie 1	205
	DEUXIEME PARTIE : PROTOCOLE D’ENQUETE ET DISCUSSION DES RESULTATS.....	207
	Introduction de la partie 2.....	208
	CHAPITRE 01 : CADRE METHODOLOGIQUE DE RECHERCHE	209
	Introduction	210
1.	Le questionnaire comme méthode de vérification.....	210
1.1.	Les limites du questionnaire, leurs effets et les moyens pour les atténuer.....	213
2.	Protocole d’enquête	220
3.	Description du public questionné	221
3.1.	Sexe	221
3.2.	Age	222
3.3.	Lieu de travail.....	222
3.4.	Expérience dans l’enseignement supérieur	223
3.5.	Expérience dans l’éducation.....	224
4.	Constitution du corpus.....	225
4.1.	Le pré-questionnaire.....	227
4.2.	Description du questionnaire.....	228
5.	Des représentations sociales aux représentations professionnelles : quel intérêt ? ...	230

6. Procédé de dépouillement.....	232
Synthèse.....	233
Chapitre 02 : Présentation, analyse et interprétation des résultats du 1 ^{er} volet « Les TICE en formation ».....	234
1. Première section / Les TICE : types et fréquence d'utilisation.....	235
1.1. Item 1 : Fréquence d'usage des TICE en classe.....	235
1.2. Item 2 : Types de TICE utilisées.....	240
2. Deuxième Section / Les TICE : aspect pédagogique et objectifs.....	245
2.1. Item 3 : Objectifs d'utilisation.....	245
2.2. Item 4 : Les TICE la pratique professionnelle.....	249
2.3. Item 5 : L'impact de l'abondance et la disponibilité de l'information sur l'apprentissage du FLE.....	252
3. Section 3 / L'introduction des TICE : enjeux et obstacles.....	255
3.1. Item 6 : Quand intégrer les TICE.....	255
3.2. Item 7 : Les obstacles à l'intégration des TICE.....	260
4. Section 4/ Les TICE et l'innovation pédagogique.....	264
4.1. Item 8 : Comment le public se représente l'innovation pédagogique.....	264
Chapitre 03 : Présentation, analyse et interprétation des résultats du 2 ^{ème} volet « La démarche ingénierique de la formation ».....	270
1. Section 1 : La démarche ingénierique en formation des enseignants de FLE.....	271
1.1. Item 9 : L'analyse des besoins.....	271
1.2. Item 10 : Définir l'objectif de formation.....	276
1.3. Item 11 : La finalité de la formation diplômante.....	280
2. Section 2 / Le formateur : profils et compétences professionnelles.....	284
2.1. Item 13 : comment le public se représente le bon formateur.....	284
Chapitre 04 : Présentation, analyse et interprétation des résultats du 3 ^{ème} volet « Les démarches professionnalisantes en formation ».....	288
1. Item 12 : Les démarches professionnalisantes.....	289
2. Item 14 : C'est quoi être compétent.....	294
3. Item 15 : La compétence professionnelle de l'enseignant.....	299
Conclusion de la partie 2.....	303
CONCLUSION GENERALE ET PERSPECTIVES.....	304
ANNEXES.....	312

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	326
INDEX DES TABLEAUX ET FIGURES	335
Tables des matières.....	338