

UNIVERSITÉ LOUNICI ALI-BLIDA 2
FACULTÉ DES LETTRES ET DES LANGUES
DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS



THÈSE DE DOCTORAT
Spécialité : didactique des langues et des cultures

Enjeu et impact de l'intégration des TIC au dispositif de formation des stagiaires de l'Enseignement supérieur.

Présentée par
BENAOUALI Fouzia
Sous la direction de :
Dr : BOURKAIBSACI Naoual
(Université de Blida 2)

Devant le jury composé de :

AIT DAHMANE Karima,	Professeure,	Université de Blida2	Présidente
ZEMMOULI Habiba,	Professeure,	Université de Boumerdès	Examinatrice
OUAHIB Imene,	MCA,	Université de Blida2	Examinatrice
KHERROUBI Sihem,	MCA,	Université de Tiaret	Examinatrice
SEDDARI Bounouar,	MCA,	Université de Médéa,	Examineur
BOURKAIB Naouel,	MCA,	Université de Blida2	Rapporteur

Soutenue le : 14 décembre 2022

UNIVERSITÉ LOUNICI ALI-BLIDA 2

FACULTÉ DES LETTRES ET DES LANGUES

DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS



THÈSE DE DOCTORAT

Spécialité : didactique des langues et des cultures

Enjeu et impact de l'intégration des TIC au dispositif de formation des stagiaires de l'Enseignement supérieur.

Présentée par

BENAOUALI Fouzia

Sous la direction de :

Dr : BOURKAIBSACI Naoual

(Université de Blida 2)

Devant le jury composé de :

AIT DAHMANE Karima,	Professeure,	Université de Blida2	Présidente
ZEMMOULI Habiba,	Professeure,	Université de Boumerdès	Examinatrice
OUAHIB Imene,	MCA,	Université de Blida2	Examinatrice
KHERROUBI Sihem,	MCA,	Université de Tiaret	Examinatrice
SEDDARI Bounouar,	MCA,	Université de Médéa,	Examineur
BOURKAIB Naouel,	MCA,	Université de Blida2	Rapporteur

Soutenue le : 14 décembre 2022

Sommaire

Introduction générale.....	5
Premier chapitre : L'enseignement supérieur en Algérie	16
1.1. L'organisation de l'enseignement universitaire algérien.....	16
1.2. La formation supérieure graduée : du système classique au LMD.....	17
1.1.1. Le système classique	17
1.1.2. Le système LMD	19
1.1.2.1. L'architecture du système LMD.....	19
1.1.2.2. La formation dans le système LMD	22
1.1.2.2.1. L'approche par compétences dans le système LMD	22
1.1.2.2.2. Le tutorat	27
1.1.2.3. La pédagogie dans le système LMD	34
Conclusion partielle.....	38
Deuxième chapitre : Les TIC dans l'enseignement supérieur	38
2.1. L'intégration des TIC dans le système éducatif	39
2.2. Méthodes d'intégration des TIC	43
2.3. Niveaux d'intégration des TIC dans le système éducatif	44
2.4. L'impact des TIC sur l'acte d'apprendre.....	45
2.4.1. Les TIC comme facteur de motivation des étudiants universitaires.....	46
2.4.2 Apprendre en autonomie	48
2.4.3 Développer l'estime de soi	49
2.4.4. TIC :des outils au service de la collaboration et la coopération.....	49
2.4.5. TIC comme outil cognitif	50
2.5. Les usages pédagogiques du numérique en contexte universitaire	51
2.5.1. L'e-Learning	52
2.5.2. Les MOOCs.....	62
Conclusion partielle.....	65
Troisième chapitre : TIC et relation éducative dans l'espace universitaire.....	67
3.1. La relation pédagogique ou éducative ?	67
3.2. Les difficultés relationnelles entre formateur et formé	68
3.4 L'impact des TIC sur la relation éducative	70

Conclusion partielle.....	76
Quatrième chapitre : Formation pédagogique et accompagnement des enseignants algériens à la pédagogie universitaire	79
4.1. L'approche par compétences dans la formation professionnelle.....	79
4.2. Cadre législatif et objectifs de la formation à la pédagogie universitaire au profit des enseignants stagiaires algériens	81
4.3. Le référentiel de compétences des enseignants-chercheurs nouvellement recrutés	84
4.4. Le programme de formation proposé	92
Conclusion partielle.....	97
2.1. Choix du thème et objectif de la recherche	100
2.2.Présentation des enquêtes	101
2.2.1.Les enseignants-stagiaires	102
2.2.2.Les formateurs de formateurs	102
2.1. Description des outils d'investigation	104
2.1.1.Le questionnaire destiné aux stagiaires	104
2.1.2.Le questionnaire destiné aux formateurs	107
2.1.3.La grille d'observation des pratiques enseignantes	108
2.2.Méthodes d'analyse des données.....	111
2.2.1.L'analyse qualitative	112
2.2.2.L'analyse quantitative.....	112
2.2.3.L'analyse mixte	113
2.3.Analyse et interprétation des données	114
2.3.1.Analyse du questionnaire destinés aux enseignants-stagiaires : les représentations sur la formation et les formateurs	114
2.3.1.1.Analyse statistique et descriptive du questionnaire	115
2.3.1.1.1.Le rapport des formés aux TIC.....	115
2.3.1.1.1.2. Les besoins des formés en matière de TIC	116
2.3.1.1.1.3. Les représentations des formés sur les formateurs	119
2.3.1.1.1.4.Les conditions de la formation	122
2.3.1.1.1.5. Le degré de satisfaction des formés au sujet du parcours de la formation	123
2.3.1.2.3.Analyse du contenu et discussion des résultats	127
2.3.2.Analyse du questionnaire destiné aux formateurs : de la formation des	134
2.5.2.1. Analyse statistique et descriptive du questionnaire destiné aux.....	134
2.3.2.1.1.Le degré de maîtrise des TIC et la formation initiale des formateurs	135

2.3.2.1.2.Les compétences techno-pédagogiques des formateurs	138
2.5.2.2.Analyse du contenu et discussion des résultats	147
2.3.3.Analyse des observations de classe : la mise en pratique des TIC	152
2.3.3.1.La formation à distance : analyse de l'activité numérique enseignante	153
2.3.3.1.1.Les ateliers de formation	154
2.3.3.1.1.La plateforme de diffusion	166
2.5.3.2. La formation en présentiel : observation des pratiques numériques des.....	170
2.5.3.2.1.Déroulement des séances.....	171
2.5.3.2.1.1.La séance : « TIC outils numériques »	171
2.5.3.2.1.2.La séance : « Méthodes/Outils d'enseignement et TIC	172
2.5.3.2.1.3.La séance : « Méthodes et modalités de confection des programmes de formation de qualité ».....	173
2.5.3.2.1.1.La séance : « Évaluation et établissement de la grille de compétences ».....	174
2.5.3.2.2.Les compétences techno-pédagogiques des formateurs	175
2.5.3.2.3. Analyse et discussion des résultats.....	177
Conclusion de la deuxième partie : croisement des résultats et réponse aux hypothèses .	183
Pistes didactiques.....	187
Conclusion générale	194
Références bibliographiques.....	199
GLOSSAIRE	205
Les Technologies de l'information et de la communication	205
Les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement	205
LISTE DES TABLEAUX	208
LISTE DS FIGURES	209
LISTE DES ANNEXES	210
Table des matières	211

Remerciements

Mes sincères remerciements s'adressent à Mme Saci Bourkaib Nawel

Qui m'a aidée et orientée avec une attention particulière tout

Au long de l'élaboration de ce travail de recherche.

*Je tiens également à remercier les membres du jury d'avoir bien voulu
examiner ce modeste travail.*

Un très grand merci à toute ma famille surtout mes chers parents

Qui ont beaucoup sacrifié pour mon éducation.

Merci à tous.....

Introduction générale

De nos jours, la technologie est omniprésente et donne accès à la communication, l'échange, la formation et à la connaissance. Elle devient un élément essentiel de la vie personnelle et professionnelle du citoyen. Les institutions éducatives, ne pouvant demeurer en retrait face à l'usage de plus en plus massif des Technologies de l'Information et de la Communication (désormais TIC¹), tentent de mettre en place un nouvel enseignement orienté vers l'emploi des nouvelles technologies de manière à permettre au système éducatif d'évoluer et de répondre aux défis de notre époque. Dans cette optique, de nombreux chercheurs (Karsenti, Larose, Lenoir et Grenon, 2001) affirment que l'intégration des TIC en milieu éducatif est importante vu qu'elles contribuent « *dans certains contextes, à un meilleur enseignement, à un plus grand apprentissage* » (Karsenti, 2001, p.4). Cela signifie que les pratiques d'enseignement/apprentissage en s'adaptant au contexte technologique permettent à l'école de répondre aux besoins d'apprentissage. En fait, la nécessité d'inclure la technologie dans la pratique scolaire et d'amener les enseignants à s'en servir d'une manière aussi courante qu'efficace, est aujourd'hui indiscutable car les TIC donnent : « *l'occasion de repenser et de délocaliser, dans l'espace et le temps, les échanges entre les enseignants et les élèves, et favorisent ainsi de nouvelles avenues pour les activités d'apprentissage ou de formation* » (Depover, Karsenti & Komis, 2006, p.179). Ce qui veut dire que les nouvelles technologies de l'information et de la communication, utilisés dans le cadre de l'éducation à des fins d'enseignement et d'apprentissage (TICE)², impactent inéluctablement l'enseignement et permettent l'évolution d'un apprentissage motivant, actif et collaboratif favorisant la réussite scolaire. Lorsque les TIC sont mises au service de l'enseignement/apprentissage, les apprenants gagnent en confiance et acquièrent le goût du travail collaboratif. En ce sens, le numérique exploité en contexte scolaire devient un véritable atout contre l'échec parce qu'il est source de motivation des apprenants décrocheurs en leur proposant un enseignement original qui répond à leurs attentes de citoyens en parfaite osmose avec leur temps.

À cet égard, plusieurs universités, centres universitaires et écoles nationales supérieures, dans le monde, entreprennent de nos jours, des réformes dans les cursus d'études pour

¹Les TIC désignent l'ensemble des ressources technologiques permettant de transmettre, enregistrer, créer, partager ou d'échanger des informations.

²Les TICE regroupent l'ensemble d'outils et produits numériques conçus et utilisés à des fins d'enseignement et d'apprentissage.

répondre aux attentes de l'apprenant d'aujourd'hui qui, au-delà d'une simple fascination, il se trouve véritablement « dépendant » des nouvelles technologies. Parce que les institutions universitaires œuvrent pour une valorisation de l'acte d'enseigner en proposant de nouveaux contenus d'apprentissage, des pratiques pédagogiques innovantes, des démarches qui soient cohérentes et en adéquation avec les normes modernes en sciences de l'éducation, elles développent, partout dans le monde, des projets intégrant les TIC. Ayant pour principal objectif d'améliorer la qualité de l'enseignement à l'aune du numérique, elles mettent en place des mesures d'accompagnement au profit des enseignants soucieux d'acquérir et de développer leurs compétences en TIC.

Aussi, à l'instar de nombreux pays de par le monde, la société algérienne assiste à des mutations incontestables, voire même à des bouleversements dus à l'envahissement de ces technologies dans tous les secteurs d'activité. Comme tout élément constitutif et participatif de la société, l'université algérienne qui tente de s'adapter aux différentes mutations qui touchent la société depuis ces vingt dernières années, n'a pas échappé à l'avènement des TIC ; d'où les grands chantiers entrepris par le ministère de l'enseignement supérieur algérien pour construire une université moderne où les TIC trouvent toute leur place, Parmi ces projets on peut citer le projet de *la mise en place d'une infrastructure technologique qui réponde aux besoins de la communication et de l'information scientifique et de recherche*(d'après la Direction Réseaux et Systèmes d'Information et de Communication, MESRS).

Ceci étant, l'intégration des TIC dans l'enseignement a certainement des répercussions sur l'enseignement supérieur et sur ses acteurs, notamment les futurs professeurs. Elle induit le recours à des méthodes pédagogiques innovantes et à un changement de statut aussi bien de l'apprenant que celui de l'enseignant. Cependant, il n'en demeure pas moins vrai que l'intégration des TIC en pédagogie n'est pas tâche facile. En effet, plusieurs conditions sont requises pour réussir les projets d'intégration pédagogique des TIC. D'abord l'intégration des TIC dans les institutions universitaires passe avant tout par « *l'installation d'un équipements technologiques, ainsi qu'un éventail complet de logiciels et de contenus éducatifs*» (OCDE, 2001). De plus, pour une utilisation réussie des TIC dans les pratiques enseignantes, les compétences des enseignants en la matière est un préalable. En fait, les résultats de l'enquête « SITE-M1 » révèle que le manque de connaissances et de pratique des enseignants dans le domaine des TIC entrave l'usage du numérique dans leurs pratiques pédagogiques (Pelgrum et Anderson, 2001). C'est pourquoi, au regard du

renouvellement rapide de la connaissance de manière générale et des TIC de manière particulière, l'enseignant est appelé à s'adapter aux défis auxquels il est confronté et de répondre aux attentes de ses apprenants. Autrement dit, il se doit d'assurer un enseignement de qualité centré sur les étudiants et surtout en adéquation avec la génération des natifs du digital. En ce sens, le manque de savoir-faire des enseignants représente l'un des principaux facteurs, et pas des moindres, qui pourrait entraver la réussite de tout projet d'intégration pédagogique des TIC (Alwani et Soomro, 2010; Pelgrum et Law, 2004). Sous cet angle, le niveau de compétences des enseignants dans ce domaine est un impératif en termes d'«*utilisation des TIC en contexte scolaire de façon professionnelle et durable et non [en termes] dequalification en alphabétisme informatique*» (Farrell et Shafika, 2007). En effet, intégrer les TIC nécessite une parfaite manipulation de l'outil informatique corrélée à un savoir-faire. Dans ce sillage, Balanskat et al. (2006) ont montré que l'usage des TIC doit se faire dans une approche pédagogique par projet réalisé par l'apprenant et principalement porté par l'enseignant. De la sorte, le développement professionnel en matière des TIC, en l'occurrence l'acquisition/le développement des compétences de l'enseignant en tant qu'acteur de l'acte pédagogique s'avère nécessaire. Autrement dit, pour que les pratiques d'enseignement soient efficaces, la capacité de l'enseignant à utiliser les TIC à des fins didactiques est indispensable. En somme, pour que l'intégration des TIC soit efficace, les enseignants sont appelés à développer de nouvelles compétences « techno-pédagogiques » liées au nouveau rôle que doit jouer le formateur dans l'acte d'enseignement/apprentissage.

Face à cet état de fait, un certain nombre d'institutions se sont lancées dans des dispositifs de formation et d'accompagnement pour répondre aux besoins pédagogiques des professionnels d'aujourd'hui. La formation pédagogique des enseignants universitaires de par le monde a été alors mise en place, comme le soulignent Adangnikou et Paul (2008 :198):

« Suivant un courant canadien, belge et suisse, certaines universités françaises ont mis en place des centres de soutien à l'enseignement lesquels apparaissent comme une réponse locale pour la formation professionnelle continue, ici focalisée sur l'enseignement ».

Dans ce contexte, force est de constater que de nombreuses formations destinées aux enseignants universitaires ont été réalisées, depuis les années quatre-vingt, dans des centres

de soutien à l'enseignement, appelés Services Universitaires de Pédagogie (SUP). Ces formations s'appuient *« essentiellement sur un corpus de savoirs pour enseigner (...) et se veulent respectueuses des modes habituels de développement professionnel de l'enseignant chercheur. »*, (Demougeot-Lebel, Ricci & Romainville, 2012 :119 et 128).

En Algérie, à l'ère du numérique, de la mondialisation à laquelle nous ne pouvons plus nous soustraire, les TIC deviennent un outil incontournable dans l'enseignement supérieur. Si l'innovation est une priorité absolue, les institutions universitaires algériennes s'accordent alors sur le fait de ne pas laisser s'échapper des opportunités permettant le passage à une nouvelle forme efficace d'enseignement grâce à l'intégration des TIC dans les formations initiales et continues des enseignants. Conscientes des enjeux des TIC dans le contexte universitaire, les institutions de l'enseignement supérieur algérien mettent en place un dispositif de formation aux TIC dédié principalement aux enseignants chercheurs nouvellement recrutés. Le Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique convaincu de la plus-value de l'intégration des TIC dans l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, a mis en place, dès 2016, un dispositif de formation et d'accompagnement¹ au profit des enseignants universitaires nouvellement recrutés (débutant leur carrière d'enseignant universitaire) afin d'assurer un enseignement de qualité répondant aux exigences actuelles des sociétés de savoirs. Ce programme mis en place dans le cycle supérieur vise à engager les futurs professeurs dans un processus de réflexion et de développement professionnel continu, à les amener à adopter une posture réflexive sur la pratique pédagogique et à y intégrer les nouvelles technologies. Il s'agit d'un mouvement de professionnalisation du métier de l'enseignant du supérieur. A travers la centration sur la place des TIC dans la formation professionnelle, le mouvement progressif entamé par les institutions universitaires algériennes s'oriente vers une pédagogie universitaire « nouvelle » et accorde une place prépondérante aux compétences « techno-pédagogiques » des enseignants.

Etant donné que l'université algérienne a mis en place des plans de formation destinés aux enseignants, pour les initier à une pédagogie universitaire orientée, entre autres, vers le développement des compétences techno-pédagogiques, nous nous demandons dans le cadre de cette recherche :

¹ Arrêté N° 932 du 28 juillet 2016 fixant les modalités d'accompagnement pédagogique au profil de l'enseignant chercheur nouvellement recruté.

- Quels sont les moyens investis dans la formation initiale des enseignants universitaires à l'ère du numérique ?
- Comment les enseignants stagiaires perçoivent-ils les TIC dans leurs pratiques enseignantes futures de manière générale et la formation aux TIC mise en place par le MESRS de manière particulière ? Cette formation correspond –elle à leurs attentes ?
- De quelle manière les enseignants universitaires «experts» exploitent-ils les TIC dans la formation initiale des enseignants universitaires ? Sont-ils formés à l'enseignement des TIC ? Le cas échéant, la formation leur a-t-elle permis de développer des compétences techno-pédagogiques ?

Ainsi, nous nous intéressons à la question de la formation des enseignants aux Technologies de l'Information et de la Communication et ce pour de multiples raisons ; nous citons, entre autres, le fait que ce champ de réflexion reste encore vierge. En effet, le thème des TIC dans la formation initiale des formateurs, a rarement été interrogé par les chercheurs algériens, d'autant plus que le métier d'enseignant connaît de nos jours de véritables mutations : l'enseignement s'ouvre au numérique et les pratiques pédagogiques se trouvent face au défi des nouvelles technologies et doivent par conséquent, s'inscrire dans une optique interactive et innovante.

De plus, si nous nous posons de pareilles questions, c'est parce que les TIC constituent un enjeu incontournable pour l'enseignement supérieur. En effet, une multitude d'organismes à travers le monde (universités, centres de formation professionnelle, ...), rappelons-le, mettent en place des formations consacrées à la pédagogie universitaire. Perrenoud (1994) insiste sur le fait que seule la formation des enseignants est susceptible d'amener un changement profond des pratiques enseignantes axées sur le développement des compétences techno pédagogiques. D'où l'intérêt, voire la nécessité de s'interroger sur le contenu de la formation initiale de l'enseignant universitaire ainsi que sur la formation du formateur. En effet, l'intégration des TIC dans les pratiques pédagogiques est fortement liée à la formation des enseignants « experts » car ces derniers sont les principaux médiateurs dès lors que ce sont ceux qui choisissent les outils d'enseignement ainsi que la manière de les utiliser et qui déterminent la manière d'exploiter les dispositifs mis à leur service. C'est ainsi qu'il nous a semblé beaucoup plus pertinent d'axer notre questionnement au niveau d'un côté, des pratiques des enseignants experts et d'un autre côté au niveau de la formation des enseignants nouvellement recrutés d'autant plus que

c'est souvent en formation des enseignants que l'intégration des TIC se fait le plus difficilement (Larose, David, La France et Cantin, 1999). En effet, à partir d'une première investigation sur le terrain universitaire algérien par entretien réalisé à l'université où nous exerçons, c'est-à-dire à l'université de Tissemsilt, avec trois enseignants universitaires ayant bénéficié de la formation aux TIC (la promotion de 2016/2017) et ayant été intégrés dans l'enseignement supérieur suite à la formation dont ils ont bénéficié, nous avons pu voir qu'ils déclarent avoir des difficultés à s'adapter aux exigences du numérique et à passer le cap en changeant leurs pratiques pédagogiques. Alors qu'aujourd'hui plus que jamais, les enseignants doivent s'orienter vers une pédagogie innovante en matière des TIC et vers la création et l'entretien de réseaux de partage de leurs pratiques et de leurs expériences professionnelles dans l'espace universitaire, nous avons pu relever que certains enseignants ont des acquis en ce qui a trait aux technologies nouvelles mais qu'ils n'ont pas d'habiletés à les intégrer dans leurs pratiques de classe.

A partir de là et en réponse à nos questions de recherche posées supra, nous supposons que les difficultés soulevées précédemment chez les enseignants universitaires algériens pourrait s'expliquer :

- du côté des enseignants stagiaires, par :
 - des représentations dépréciatives vis-à-vis des TIC et vis-à-vis de la formation aux TIC ;
 - le contenu de la formation en inadéquation avec leurs attentes ;
- du côté des enseignants formateurs, par :
 - des compétences techno-pédagogiques inexistantes ou insignifiantes ;
 - une formation initiale défaillante ;
 - des pratiques techno-pédagogiques déficientes.

Pour le vérifier, nous voulons entreprendre une recherche sur la place accordée aux nouvelles technologies dans la formation des enseignants universitaires algériens et surtout sur la manière dont se réalise la formation initiale aux TIC. Au final, nous voulons à travers cette étude apporter quelques éléments d'éclairage concernant l'intégration des TIC dans le milieu universitaire algérien. De plus, une recherche sur la formation des enseignants aux TIC, une fois mise à disposition des acteurs de la formation universitaire

(en l'occurrence les futurs formateurs, les formateurs de formateurs et les institutions), ne pourrait être qu'une valeur qualitative à l'université algérienne.

Notre travail consiste alors à identifier un groupe suffisamment représentatif d'enseignants, de faire émerger leurs représentations¹ sur l'impact du dispositif médiatisé, de les amener à verbaliser leurs attentes en termes de besoins liés à l'utilisation des TIC dans les activités d'enseignement/apprentissage, et d'analyser la manière dont s'opère l'intégration des TICE en situation de formation. A travers cette entreprise, nous tenterons, à l'instar de Baron *et al.* (2000), Monaghan (2004) et Rinaudo (2001), de :

- analyser le contenu de la formation ;
- saisir les représentations des stagiaires vis-à-vis de la formation aux TIC par rapport à leurs attentes ;
- se pencher sur la formation initiale des enseignants ;
- identifier les compétences techno-pédagogiques des formateurs ;
- observer l'usage des TICE en situation réelle d'enseignement.

Pour ce faire, nous avons choisi d'observer les nouvelles recrues à l'université Ibn Khaldoun de la wilaya de Tiaret, inscrits dans la formation continue qui consiste de manière générale à leur accorder une approche pédagogique utile à l'apprentissage du métier d'enseignant chercheur.

En somme, notre objectif est de cerner les enjeux et l'impact de ce programme de formation, en l'occurrence de l'intégration des TIC au dispositif de formation des stagiaires de l'Enseignement Supérieur sur l'agir professionnel des enseignants universitaires. Sous angle, notre étude s'inscrit dans le double champ de la didactique des langues, notamment en didactique du FLE et celui de la didactique professionnelle. Au plan didactique, notre recherche s'intéressera à la formation des enseignants. Cette première perspective a trait aux fondements conceptuels et méthodologiques relatifs à la transmission /assimilation des savoirs disciplinaires et à la construction des compétences des enseignants universitaires. Du point de vue de la didactique professionnelle, qui s'intéresse aux relations existantes entre situation de travail et développement des

¹Moscovici (1976) définit les représentations comme étant le produit de différents processus psychologiques d'intégration du réel. L'idée est de comprendre comment les groupes sociaux, les enseignants universitaires en l'occurrence, se représentent et s'approprient la réalité, c'est-à-dire la formation professionnelle aux TIC.

compétences, nous convoquerons les principes d'une approche centrée sur l'apprentissage du métier d'enseignant-chercheur, visant à faire acquérir des compétences professionnelles pour permettre à l'enseignant de « faire face à des situations inattendues » (Triquet & Schneeberger, 2001). De la sorte, notre réflexion s'inscrit dans le cadre de la professionnalisation des enseignants novices, mettant en interaction les situations de travail auxquels ils seront appelés à répondre et les situations de formation ciblant la construction individuelle des compétences professionnelles chez les futurs enseignants.

Notre recherche suivra le cheminement suivant :

- en premier lieu, après la sélection d'un panel représentatif d'enseignants stagiaires, nous engagerons une enquête de terrain par questionnaire en vue de dégager leurs représentations sur la formation aux TIC ;
- en second lieu, nous interrogerons, par le biais d'un questionnaire, les enseignants « experts » sur leur propre formation initiale aux TIC et sur leurs compétences techno-pédagogiques ;
- en troisième lieu, nous décrirons les pratiques numériques des formateurs. Cela nous permettra d'aller au-delà de la simple description du contenu de la formation à distance, et de saisir les usages effectifs des TIC dans le programme de formation en question. Nous mènerons nos investigations à l'aide de quelques observations de classes ;
- en dernier lieu, nous croiserons les résultats de ces investigations pour en mesurer le degré de convergence de manière à confirmer ou à infirmer nos hypothèses de recherche.

Au plan formel, notre travail s'articulera en deux parties. La première partie comporte les aspects théoriques de la réflexion. Le premier chapitre intitulé : « ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE EN ALGÉRIE » a pour objectif d'apporter un éclairage sur le mode organisationnel de l'enseignement supérieur algérien. Nous ferons dans un premier temps un survol sur l'évolution de l'enseignement supérieur en Algérie : du système classique au LMD. Nous essayerons ensuite de focaliser notre exploration sur le mode de fonctionnement du système LMD et sur les modalités de son application.

Le deuxième chapitre intitulé : « Les TIC DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR » se situe dans le cadre général des TIC à l'université. Il s'agira de situer l'usage du

numérique dans les institutions de l'enseignement supérieur, aux métiers de l'enseignement supérieur et ce dans une perspective de mutation et d'innovation pédagogique. Ensuite nous tenterons de situer l'avènement des TIC, les méthodes, les niveaux d'intégration des TIC dans la pratique pédagogique, tout en précisant les nouveaux horizons ouverts pour l'université au niveau pédagogique et au niveau de la recherche scientifique suite à l'usage de ces outils. Finalement, nous traiterons plus précisément les ressources numériques dites pour l'apprentissage en ligne qui s'imposent actuellement dans le champ de l'éducation notamment à l'université.

Le troisième chapitre intitulé « TIC ET RELATION ÉDUCATIVE DANS L'ESPACE UNIVERSITAIRE », consiste à mettre l'accent sur la relation entre enseignants et étudiants dans le contexte universitaire en termes d'interactions entre les partenaires pédagogiques, notamment dans des situations d'enseignement/apprentissage où les TIC se trouvent intégrés.

Le quatrième chapitre intitulé : « FORMATION PÉDAGOGIQUE ET ACCOMPAGNEMENT DES ENSEIGNANTS À LA PÉDAGOGIE UNIVERSITAIRE » portera sur les objectifs du dispositif de la formation et l'accompagnement pédagogique des enseignants-chercheurs, initié par la tutelle ainsi que sur l'approche théorique qui sous-tend ce dispositif, en l'occurrence l'approche par les compétences de manière générale et dans la formation professionnelle de manière particulière. Il s'agira aussi de présenter, en termes de compétences, les lignes directrices du programme de cette formation définies dans l'arrêté N° 932 du 28 juillet 2016.

Quant à la deuxième partie de notre recherche consacrée essentiellement au cadre méthodologique de notre recherche et à l'analyse des données collectées, elle sera scindée en deux sous-parties :

- un premier chapitre sera consacré à la méthodologie de la recherche. Nous commencerons par justifier nos choix méthodologiques par rapport aux objectifs de la recherche. Ensuite, nous présenterons nos enquêtes ainsi que le lieu d'investigation. Nous y exposerons aussi les outils d'investigation choisis et enfin, nous décrirons la démarche d'analyse mise en place.
- un deuxième chapitre sera exclusivement réservé à l'étude du corpus de la recherche.

Il s'agira de l'analyse du (des):

- questionnaire destiné aux enseignants stagiaires en vue de dégager les besoins des stagiaires en matière des TIC ;
- questionnaire destiné aux formateurs de formateurs pour saisir ce qu'ils pensent de la qualité de la formation en question par rapport aux attentes des stagiaires ;
- contenu de la formation à distance ;
- séances d'observation de classe afin de cerner de plus près la mise en pratique des TICE en relation avec les besoins exprimés par les stagiaires interrogés.

Dans une phase de synthèse et de discussion, nous confronterons les résultats de nos analyses afin d'apporter quelques éléments de réponses aux questions préalablement posées sur la formation des enseignants aux TIC et à leur usage pédagogique dans l'enseignement supérieur, en infirmant ou en confirmant nos hypothèses de recherche.

En définitive, une conclusion générale viendra résumer l'ensemble de notre travail et exposer l'essentiel de nos résultats. Enfin, elle esquissera dans le domaine de la formation professionnelle quelques propositions didactiques.

PARTIE 1 : Cadre conceptuel

Premier chapitre : L'enseignement supérieur en Algérie

Au cours de ces dernières années, l'enseignement supérieur algérien a connu des mutations protéiformes, qui ont affecté les formes et les modes de fonctionnement des systèmes d'enseignement supérieur et de la recherche scientifique. Ces mutations sont intimement liées à l'évolution de l'enseignement supérieur à travers le monde. Dès lors, les institutions d'enseignement supérieur en Algérie se trouvent engagées dans la nécessité de doter le secteur de moyens pédagogiques, scientifiques, humains, matériels et structurels permettant de satisfaire les attentes de l'économie nationale, de construire un corps d'enseignants universitaires national et à tenter de bâtir une identité différente du modèle hérité de l'époque coloniale - avec notamment la réforme de 1971.

L'objectif de ce premier chapitre est d'apporter un éclairage sur l'organisation de l'enseignement supérieur en Algérie. Nous mettrons particulièrement l'accent sur le système LMD qui, de par son aspect universel, veut contribuer à sortir l'université algérienne de sa léthargie de par sa structure et de son mode de fonctionnement (Berrouche Z. & Berkane Y., 2007).

1.1. L'organisation de l'enseignement universitaire algérien

Le réseau d'enseignement supérieur algérien regroupe cent six (106) établissements d'enseignement supérieur répartis sur quarante-huit wilayas (48). Ce réseau est constitué de cinquante (54) universités, neuf (9) centres universitaires, vingt (20) écoles nationales supérieures, dix (10) écoles supérieures, onze (11) écoles normales supérieures et deux (02) annexes¹. Le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique (MESRS) emploie plus de 60.000 enseignants universitaires et on dénombre 1.730.000 étudiants en septembre 2020.

L'entrée à ces établissements universitaires est généralement restreinte à ceux qui sont titulaires du baccalauréat ou d'un titre étranger reconnu comme équivalent. C'est un secteur ouvert où tout bachelier peut s'inscrire mais également un secteur fermé qui se limite aux étudiants sélectionnés par concours d'entrée (c'est le cas des écoles supérieures). Les études universitaires visent à acquérir un niveau « supérieur » de compétences et débouchent sur la licence (trois ans après le baccalauréat), le master (deux ans après la licence) ou le doctorat (trois ans après le master). Certaines filières permettent

¹ Liste des universités algériennes <https://www.mesrs.dz/fr/universites>, consultée le: 27 janvier 2021 à 16:28

une formation aux métiers au sein des écoles supérieures (les écoles d'ingénieurs, les écoles de commerce, gestion, vente et de comptabilité, les écoles paramédicales et sociales).

Dans le cadre des services publics du MESRS, la mission fondamentale dans le domaine de la formation supérieure est de fournir à la société des professionnels compétents et autonomes pour les besoins du marché de l'emploi. La formation universitaire cible l'intégration réussie du diplômé dans l'environnement socioéconomique. Son objectif est donc d'améliorer d'un côté la compétitivité des diplômés dans le marché du travail et d'un autre côté, leur potentiel scientifique dans le monde de la recherche.

C'est à cet effet que, le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique s'est engagé dans la réforme de l'enseignement, notamment à travers la mise en place en 2004 du système LMD qui prône une nouvelle architecture de l'enseignement supérieur identique à celle adoptée par les pays européens. Cette réforme vise à doter l'université de moyens pédagogiques, scientifiques et matériels lui permettant de répondre aux exigences de la société moderne et de s'intégrer dans le système international de l'enseignement supérieur.

1.2. La formation supérieure graduée : du système classique au LMD

La formation graduée est sanctionnée par un diplôme national, délivré au vu des résultats satisfaisants du contrôle des connaissances et des aptitudes. Cette formation est majoritairement dispensée selon le système LMD sauf dans certains instituts et écoles où l'enseignement suit le modèle classique.

1.1.1. Le système classique

Avant la réforme de 2004, le ministère de l'Enseignement supérieur accordait aux bacheliers le choix entre les deux systèmes : le classique et le LMD. Or aujourd'hui, la plupart des formations graduées s'inscrivent dans le système LMD à l'exception des formations dans les branches scientifiques (médecine, chirurgie-dentaire, pharmacie, agronomie, vétérinaire) et ceux des écoles normales supérieures qui maintiennent un enseignement classique.

Ce système comprend :

- la formation d'Ingéniorat dont le cycle d'étude est de cinq ans (05) après le baccalauréat. En dernière année, l'enseignement est assuré sous forme de

séminaires. Un projet de fin d'étude viendra clôturer la formation sous forme d'un travail théorique et pratique, proposé aux étudiants dont la durée de réalisation est d'une année ;

- la formation d'étudiants dotés du Diplôme d'Etudes Universitaires Appliquées (DEUA). La durée de cette formation est de trois ans (03) après le baccalauréat ;
- la formation de Magister dont l'accès n'est possible qu'après avoir acquis un diplôme d'ingénieur d'état. L'étudiant doit être parmi les lauréats du concours d'entrée en magister. La durée de cette formation est d'une année de cours théoriques, suivie de deux ans pour la réalisation d'un projet de recherche ;
- la formation de Doctorat qui suit automatiquement l'acquisition du magistère. C'est un travail de recherche qui peut durer jusqu'à cinq (05) ans.

La formation graduée classique comprend la formation supérieure de longue durée (niveau 6) et la formation supérieure de courte durée (niveau 5).

La formation de longue Durée (ou Niveau 6), correspond à une durée d'études allant de quatre ans à sept ans selon les filières. Elle a pour finalités de permettre aux étudiants de :

- acquérir des connaissances scientifiques et culturelles dans des disciplines fondamentales ;
- acquérir des méthodes de travail théoriques et pratiques ;
- être sensibilisés à la recherche scientifique ;
- développer les capacités d'assimilation requises pour un choix professionnel réussi.

En somme, cette formation cible la préparation des formés soit à l'entrée dans la vie active pour l'exercice d'une profession, soit à la poursuite d'une formation de post graduation pour ceux qui disposent des capacités requises.

La formation est sanctionnée par l'un des diplômes : Licence (en lettres, droit, sciences commerciales...), Ingénieur (en informatique, hydraulique, architecture...), diplôme des études supérieures: D.E.S (en mathématiques, physique et chimie) et Doctorat (en médecine, chirurgie dentaire pharmacie et sciences vétérinaire).

Quant à la formation de courte durée (ou Niveau 5), elle dure trois ans et a pour finalités de permettre aux étudiants d'acquérir, approfondir et diversifier leurs connaissances scientifiques et culturelles dans des disciplines ouvrant sur un secteur d'activités. Ainsi,

elle permet leur orientation en les préparant soit à l'entrée dans la vie active après l'acquisition d'une qualification, soit à la poursuite d'une formation de longue durée quand ils disposent des capacités requises. Cette formation est sanctionnée par le diplôme d'études universitaires appliquées (DEUA).

1.1.2.Le système LMD

Les pays francophones, notamment l'Algérie ont senti le besoin de repenser leur système d'enseignement et créer des ensembles économiques et politique plus durables pouvant conduire à des systèmes d'enseignement supérieur plus performants. Les travaux préparatoires à l'instauration de la réforme LMD dans l'enseignement supérieur ont duré plusieurs années. La mise en place de cette réforme dans les universités algérienne avait pour objectif principal la remise à niveau de l'enseignement supérieur par rapport aux standards européens. Cette réforme avait pour objet de réduire le taux d'échec que connaissent certaines filières. Il s'agit, grâce à ce dispositif, d'accroître le concept de la formation continue tout au long de la vie. C'est ainsi que plusieurs établissements universitaires algériens se sont attelés à mettre en place ce dispositif de formation orienté vers la professionnalisation, l'harmonisation des diplômes et la redéfinition des domaines disciplinaires.

1.1.2.1.L'architecture du système LMD

Le LMD (Licence- Master-Doctorat) est un système de formation supérieure, préconisant une nouvelle architecture d'enseignement inspirée de celle en vigueur dans les pays industrialisés, qui vise principalement à construire un espace européen de l'enseignement au supérieur, facilitant la mobilité des étudiants en Europe, assurant la reconnaissance des diplômes communs à l'ensemble des pays européens impliqués dans le processus de Bologne¹. En Algérie, ce système s'est mis en place progressivement depuis la rentrée universitaire 2004-2005.

Dans le dispositif LMD, l'unité de référence est le semestre. Toute formation LMD s'articule en termes de semestres : six semestres pour la licence, quatre semestres pour le master et six semestres pour obtenir le doctorat. Chaque semestre correspond à des

¹Le processus de Bologne est un ensemble de réformes éducatives mis en application depuis 2003-2004, visant à promouvoir la mobilité et de renforcer la compétitivité du système européen d'éducation et de formation. Les éléments constitutifs du processus de Bologne sont le système en trois cycles (licence, master et doctorat), le système de crédits ECTS...

objectifs pédagogiques définis et précis. L'enseignement se valide au cours d'un même semestre. Chaque formation se décompose en unités d'enseignement constitutives. Chaque unité contient un ensemble d'enseignements constitutifs¹. La validation de chaque Unité d'Enseignement (UE) entraîne l'acquisition des crédits correspondants.

Les crédits constituent une unité de compte déterminée par référence au volume horaire semestriel qui permet de valider et mesurer le travail de l'étudiant pendant le semestre (cours, TD, TP, mémoire de fin d'études, travaux personnels...). Un semestre correspond à 30 crédits. À chaque grade et chaque titre correspond un volume précis de crédits qui sont capitalisables et transférables d'un parcours à un autre.

Le système LMD repose sur une architecture à trois (03) grades de formation tel que décrit ci – après :

1 ^{er} cycle	Licence	Bac + 3 ans
2 ^{ème} cycle	Master	Bac + 5 ans, soit Licence + 2 ans
3 ^{ème} cycle	Doctorat	Bac + 8 ans, soit Master + 3 ans

Tableau 1 : Grade de formation du système LMD.

Chaque cycle est sanctionné par un diplôme agréé et reconnu mondialement. Dans chacun de ces cycles, les cursus sont organisés en unités d'enseignement regroupées en semestres. Chaque semestre comporte un nombre fixe de semaines (en moyenne 14 semaines) consacrées à l'enseignement et aux évaluations. L'unité d'enseignement est basée sur une organisation des enseignements en semestre et sur la mise en place de crédits capitalisables et transférables².

Les formations LMD sont organisées par domaines, autrement dit une discipline de formation supérieure qui se décline en filières déterminant la spécificité de l'enseignement. Chaque filière se décline en spécialités et précise le parcours de formation et les compétences à acquérir. Le dispositif LMD est articulé en trois cycles de formation :

¹Ensemble d'Enseignement Constitutifs : est un ensemble de matières ayant une valeur définie en crédits.

²L'unité d'enseignement est capitalisable au sein d'un même parcours de formation et transférable vers un autre. Cette capitalisation et ce transfert de l'unité d'enseignement permettent la mise en place de passerelles entre les différents parcours de formation et créent une mobilité des étudiants pour qu'ils poursuivent leurs études dans d'autres parcours de formation issus de leur propre choix.

- La licence : le diplôme de licence est le premier grade du cycle d'enseignement supérieur. Il se déroule sur six (06) semestres validé par l'obtention de 180 crédits. Le semestre compte 30crédits. Chaque semestre comporte un ensemble d'unités d'enseignement (UE), correspondant aux trois (03) premières années du cycle :
 - la première année constitue le cycle d'intégration qui assure l'étudiant une transition entre l'enseignement secondaire et universitaire. C'est l'étape de l'imprégnation et de l'adaptation à la vie universitaire ;
 - la deuxième année constitue le cycle d'approfondissement des connaissances et d'orientation progressive. Elle est articulée autour de la spécialisation disciplinaire et de la découverte de champs de l'emploi en relation avec la formation ;
 - la troisième année constitue le cycle de spécialisation qui permet à l'apprenant d'acquérir des connaissances et des compétences solides conduisant au Master ou à une activité professionnelle.
- Le master : le diplôme de master est le deuxième grade du cycle supérieur qui se déroule sur quatre (04) semestres après la licence, validé par l'obtention de 120 crédits supplémentaires. Le Master se prépare sur deux années afin d'initier la poursuite d'étude en doctorat ou l'entrée dans la vie professionnelle. En première année, l'étudiant approfondit ses connaissances dans différents domaines. En deuxième année, le mastérent acquiert des connaissances spécialisées et prépare son insertion dans la vie professionnelle ou se destine aux études doctorales.
- Le doctorat: c'est la dernière étape du parcours LMD qui se déroule sur trois(03) années après un master de recherche. Ce diplôme se prépare en trois années après le Master.

Ainsi, la formation en LMD s'articule en termes de niveau, crédit et de grade. Nous résumons cette architecture dans le tableau suivant :

Formation	Niveau	Crédit	Grade	Depuis
Licence professionnelle	Bac+3	180	Licence	2003
Diplôme national de Master	Bac+4	300	Master	2006
Diplôme national de docteur	Bac+8		Doctorat	2009

Tableau 2 : Architecture du système LMD

Le système LMD intervient pour faciliter l'appropriation du savoir et pour permettre que le diplômé puisse poursuivre ses études le plus longtemps possible afin d'obtenir une certification de ses acquis en termes de connaissances et de compétences, ainsi il pourra s'insérer professionnellement.

1.1.2.2.La formation dans le système LMD

Dès son arrivée à l'université, le système LMD a mis en place un suivi et un accompagnement des bacheliers et ce à travers un ensemble de paradigmes méthodologiques tels que l'approche par compétences et le tutorat afin de faciliter l'intégration et la réussite des étudiants dans la vie universitaire.

1.1.2.2.1.L'approche par compétences dans le système LMD

Le recours aux compétences¹ au sein de l'enseignement supérieur s'est généralisé en quelques années, non seulement en Europe mais aussi dans les différentes régions du monde, notamment en Algérie en vue de répondre aux changements industriels et sociétaux actuels. Pour les universités, il s'agit de réviser les programmes d'études préparatoires à l'exercice d'une profession en s'appuyant sur les besoins du marché du travail, sur l'analyse de la fonction de travail et sur une pédagogie centrée sur l'apprenant.

Avant l'installation de cette perspective d'enseignement/apprentissage, l'enseignement supérieur se fondait sur une logique qui consiste à accumuler des connaissances et à les évaluer séparément (l'approche par objectifs en est l'exemple). A cet égard, plusieurs chercheurs, à l'instar de Deronne, (2012) reprochent à l'approche par objectifs le fait de fractionner les savoirs à apprendre au point que l'apprenant perd la finalité des apprentissages. Deronne (2012) souligne que « *cette accumulation de connaissances cloisonnées engendrait une perte de sens des apprentissages et une incapacité des élèves à mobiliser les savoirs spontanément dans des situations pour lesquelles ils seraient pertinents.* » (p.17). Ainsi, soumis aux objectifs fixés par l'enseignant, l'apprenant n'est pas toujours au centre du processus d'apprentissage. De son côté, Pelpel (2002) constate que cette méthodologie s'est renfermée « *dans un opérationnalisme comportemental, ce qui l'a énormément éloignée de l'acte pédagogique et l'a transformée en un acte constitué de*

¹ La compétence correspond à un ensemble d'aptitudes, de maîtrises ou de savoir-faire indispensables à la réalisation d'un objectif spécifique, fixé au préalable. « *Si le terme compétence se substitue aujourd'hui à celui de connaissance, c'est notamment pour souligner l'indissociabilité des savoirs et de leur traitement cognitif.*» (Crahay, 2000, p.2).

réflexes conditionnés faisant abstraction de toute pensée créative chez l'apprenant. » (p. 32). L'apprenant est donc dans le conditionnement loin de la construction des savoirs.

L'adoption de l'approche par compétences, désormais L'APC, dans les institutions universitaires dépend « de *la conception de la compétence mobilisée* », (Christian Chauvigné & Jean-Claude Coulet, 2012). En effet les différentes formes pédagogiques témoignent toutes de la nécessité de la mise en activité de l'apprenant et de la création de situations où le sujet doit se montrer capable de résoudre des problèmes (Jonnaert, 2002; Monchatre, 2008b, 2009) pour favoriser la construction ou le développement de ses compétences. Cette importance portée à l'activité de l'étudiant comme support de ses apprentissages, la participation des parties prenantes à la détermination des objectifs de la formation et le renforcement de la coopération entre enseignants et apprenants constituent les principaux éléments de cette approche. Il s'agit de mettre en perspective une meilleure mobilisation des savoirs, une meilleure lisibilité des qualifications, des évaluations les plus adaptées et une réappropriation par l'étudiant de son propre parcours de formation.

La mise en œuvre de l'APC à l'université constitue autant d'opportunités d'apprentissage. Cette approche vient diversifier les formes pédagogiques et s'ajouter ou se substituer à une multitude d'offres d'activités (mises en contexte, études de cas...), contrairement au mode classique où le cours magistral domine. En outre, le recours à l'APC à l'université coïncide avec les attentes exprimées par les apprenants universitaires à l'égard de leur formation initiale et de leur professionnalisation future.

Les savoir-faire visés par l'apprentissage constituent un élément central de détermination des choix de méthodes pédagogiques et de l'organisation de la formation. L'enseignant doit adopter des stratégies et des méthodes pour faciliter et encourager le transfert nécessaire pour que les étudiants prennent leur vie en charge. Cela exige un glissement des méthodes d'enseignement centrées sur l'enseignant vers celles axées sur l'apprenant. L'enseignant ne fournit donc plus les connaissances à mémoriser mais aide ses étudiants dans leur processus de construction de compétences. Son rôle consiste alors à faciliter l'apprentissage en orientant les apprenants dans leur effort pour appliquer leurs connaissances et savoir-faire, antérieurs, à de nouvelles situations. En effet, ce n'est plus la connaissance elle-même qui a de l'importance mais plutôt son utilisation.

Avec l'accroissement des offres de formation ouverte (le E-learning, la formation tout au long de la vie et les e-portfolios), cette approche a gagné du terrain au supérieur en plaçant l'étudiant au cœur des dispositifs de formation. De ce point de vue, cette méthodologie veut soutenir l'apprentissage en mettant en exergue :

- un dispositif centré sur les apprentissages de l'étudiant : les tenants de l'APC placent l'élève au centre de l'apprentissage. L'élève est responsable de ses apprentissages et il lui appartient de construire lui-même ses propres connaissances. Pour ce faire, il aura à sa disposition des instruments que lui fournira son *facilitateur*¹ ;
- un meilleur engagement des étudiants : l'engagement est la capacité de l'apprenant à participer activement dans son apprentissage, à être attentif et à s'impliquer dans les activités estudiantines, impliquant généralement plusieurs stratégies d'apprentissage chez les apprenants. Le fait d'utiliser des situations de la vie quotidienne et professionnelle permet de contextualiser les apprentissages et de leur donner du sens ;
- un apprentissage plus durable : mobiliser les savoirs dans des situations demande à l'étudiant d'activer ses connaissances, de les organiser et de les utiliser à bon escient au regard de la situation. Il doit savoir à quoi sert telle ou telle notion et comment il pourra effectuer son transfert dans un autre champ selon le principe de la transversalité. Il n'est plus question d'apprendre dans une perspective d'être en mesure de puiser dans un stock de compétences établies préalablement les connaissances, ce qui lui permet d'ancrer les apprentissages ;
- une meilleure employabilité : il est évident que la formation permet à l'étudiant d'acquérir les savoirs, des capacités et des aptitudes le rendant employable sur le marché de l'emploi. Les mises en situation systématiques lui permettent de développer son autonomie et ses compétences transversales ; ce qui est recherché particulièrement par les employeurs actuellement. Les programmes de formation étaient conçus sans se centrer sur l'employabilité de l'étudiant ni sur son insertion sociale, une fois son diplôme acquis. C'est alors pour résoudre ce manque au niveau de la formation universitaire qu'aujourd'hui les concepteurs des programmes de formation mettent au premier plan l'insertion sociale et

¹Appellation empruntée à Rogeirs (1952) désignant l'enseignant : voir *Liberté pour apprendre*, Paris, Dunod, 1972.

professionnelle de l'étudiant. Il est donc question de déterminer une formation capable de répondre de manière souple et adaptée à cette demande, voire de développer chez l'étudiant la compétence globale d'apprendre à apprendre, c'est-à-dire la formation tout au long de la vie (Long Life Learning).

De la sorte, l'application de l'APC passe inéluctablement par la mise en place d'une nouvelle démarche pédagogique qui soit orientée vers les compétences à installer chez l'apprenant. En effet, avec cette approche, l'apprenant devient le principal acteur du processus de l'apprentissage. Celui-ci évolue dans un environnement stimulant et devient ainsi autonome. Placé au centre de son apprentissage, il devient un preneur d'initiatives. Cette nouvelle posture le « *conduira directement vers son destin de citoyen du monde, utile à sa personne et à son environnement. L'APC place donc l'apprenant dans une posture d'autonomie où la curiosité et la performance font partie des tâches à accomplir* » Iramène Destin¹(2016 :48). Les compétences et les connaissances acquises lui serviront tout au long de la vie et lui permettront d'affronter la complexité du monde réel. Ainsi, un apprenant engagé « *dans la scolarité devra apprendre à réfléchir, à mobiliser des connaissances, à choisir des démarches et des procédures adaptées, pour penser, résoudre un problème, réaliser une tâche ou un projet, que ce soit dans une situation habituelle ou, plus difficile, dans une situation nouvelle ou inattendue* » (Idem).

L'APC est donc d'emblée une approche personnalisée. Au début du parcours de la formation la première mission est de positionner chaque apprenant au regard du référentiel des « situations-emblématiques à maîtriser » (Marc Denery, 2020). Par la suite, un parcours personnalisé d'apprentissage lui est proposé. Il consiste pour ce citoyen de demain à traiter chacune des situation-problèmes qu'il ne maîtrise pas encore. Celui-ci va donc apprendre à son rythme en le mettant en situation. Le formateur est là afin de lui proposer des ressources (e-learning par exemple), mais le principe majeure pour cette approche est d'apprendre en faisant acquérir des ressources seulement parce qu'elles sont nécessaires pour agir.

Dans un article intitulé « *Approche par les compétences (APC) : mode ou transformation profonde ?* », Denery(2020) écrit : « *s'investir dans une APC rigoureuse et sérieuse,*

¹Iramène Destin analyse le début de la réforme par les compétences entreprise en Haïti et au Burkina Faso en 2007 et met en exergue la nécessité d'une stratégie nationale, dans la redéfinition des objectifs en fonction des réalités des populations.

c'est s'engager dans une transformation profonde de son modèle de formation ». Cela prendra du temps, mais c'est une traduction concrète d'un passage d'un modèle de la formation à un modèle de l'appartenance, loin d'être dénué de sens. Cela remet en cause en profondeur la posture du formateur passant de transmetteur à facilitateur.

Ainsi, cette approche change le rôle de l'enseignant. Celui-ci devient un accompagnateur, un facilitateur qui incite et encourage des activités de rétroaction. Son nouveau rôle consiste donc à définir *« les modalités les plus pertinentes pour parvenir aux objectifs fixés, en suscitant l'intérêt des apprenants, et centrent leurs activités et leurs pratiques sur de véritables enjeux intellectuels, riches de sens et de progrès »* (Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, 2006 :36). Cette nouvelle posture a poussé plusieurs chercheurs à travailler sur la question de la *« professionnalisation du métier de l'enseignement »* au cours de ces dernières années. À ce propos, Perrenoud (1999) met en place *« dix compétences » pour enseigner*. À son tour, Muller (2008)¹ dans son manuel de survie à l'usage des enseignants, divise le rôle de l'enseignant en trente composantes qui se définissent en *« rôles »*, en *« compétences »*. Ces trente compétences sont représentées sous la forme d'une roue appelée *« roue de la compétence. »*

¹Muler, F., 2008. Dans ce livre, François Muler a produit une roue de compétences sur laquelle sont représentées les trente compétences de l'enseignant moderne en s'inspirant des travaux d'André de Peretti dans : Pour l'honneur de l'école, Hachette, 2000).

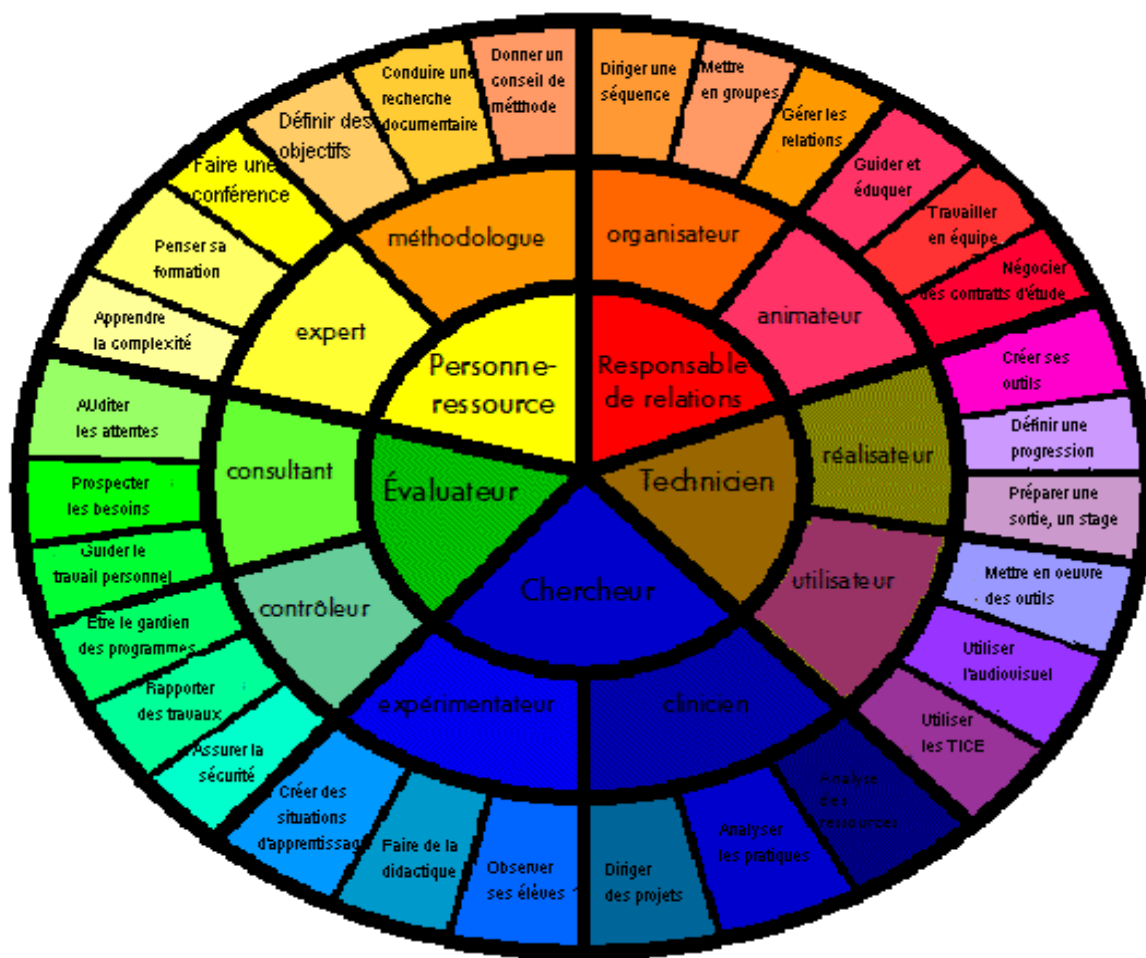


Figure 1 : Les 30 compétences de l'enseignant moderne.

Selon la roue de compétences schématisée ci-dessus, loin d'être un simple transmetteur, l'enseignant moderne exerce une activité multi-forme et complexe.

L'APC met donc fin au cours magistral et fait place au travail de groupe, aux interactions dans le groupe-classe ou en dehors de la classe.

1.1.2.2.2. Le tutorat

Le tutorat est l'un des enjeux principaux du système LMD visant d'optimiser la formation universitaire et apporter des réponses aux défis universitaires plaçant l'étudiant au centre de son apprentissage. (Abou Fofana, 2011). Le tutorat, un ancien terme pratiqué depuis des années selon des formules variées (monitorat, préceptorat, coaching, etc.), est l'accompagnement de l'étudiant en dehors des tâches pédagogiques afin de lui : « *faciliter son intégration dans ce système d'enseignement et lui permettre d'acquérir une certaine autonomie dans sa formation et de lui offrir les moyens pour sa réussite à travers un*

encadrement de proximité »¹. En ce sens, le tutorat dans le système LMD revêt à mener l'étudiant avec sa participation active, dans l'élaboration de son propre parcours de formation et dans son apprentissage tout au long de son parcours universitaire.

Ce dispositif d'accompagnement est adressé à tous les nouveaux étudiants qui s'inscrivent en première année du premier cycle de formation à l'université. Il se pratique sous forme de conseils apportés aux étudiants pour : « *les aider à mieux s'orienter, de leur offrir les méthodes qui conviennent le mieux pour leurs apprentissages et dans l'acquisition du savoir, savoir-faire, savoir être selon les règles d'éthiques et de déontologie universitaire et professionnelle* » .(Ibid) .

Dans cette optique, la relation reliant le professeur universitaire à ses étudiants ne doit plus se limiter à une simple transmission de connaissances mais constituer un processus d'aide, de soutien et d'accompagnement apporté par l'enseignant à ses apprenants, que ce soit à titre individuel ou en groupe, pour assurer une meilleure qualité de formation.

En Algérie, les réformes de l'enseignement supérieur précisant les missions et les règles particulières de l'organisation et du fonctionnement de l'université montrent qu'une des missions du système LMD est d'améliorer la qualité de l'enseignement, de l'information, de l'orientation et de l'accompagnement de l'étudiant par le biais du tutorat en l'occurrence. Le tutorat trouve son ancrage dans les articles fixant les missions conférées à l'enseignant chercheur, au niveau de la loi d'orientation sur l'enseignement supérieur et du décret relatif au statut particulier de l'enseignant chercheur. L'article 2² du décret n° 09-03 du 03 janvier 2009 indique que le tutorat est une mission de suivi et d'accompagnement permanent de l'étudiant afin de faciliter son intégration dans la vie universitaire et son accès aux informations sur le monde du travail.

Dans le même sillage, les arrêtés³ n° 711-712-713 du 03 novembre 2011 et n°362- 363-364-371 du 09 juin 2014⁴ relatifs aux études universitaires menant à l'obtention du diplôme de licence et de master, spécifient qu'en cours de formation, tous les étudiants

¹Manuel du Tutorat de l'université d'Oran, 2014.

²Décret exécutif n° 09-03 du 6 Moharram 1430 correspondant au 3 janvier 2009 précisant la mission de tutorat et fixant les modalités de sa mise en œuvre.

³Arrêté ministériel du 16 juin 2010 fixant les modalités d'assurer la tâche du tutorat auprès des établissements d'enseignement supérieur.

⁴ Arrêté ministériel n° 713 du 03 novembre 2011 fixant la composition et le fonctionnement de la commission du tutorat.

doivent bénéficier d'un dispositif d'accueil¹, de tutorat d'accompagnement et de soutien pour faciliter leur intégration, leur orientation et leur éventuelle réorientation. Il s'agit de mettre l'accent sur l'apprenant non seulement comme un sujet scolaire mais comme une personne à part entière pour l'amener à prendre en charge sa propre formation, trouver les solutions pour remédier à ses difficultés d'apprentissage, prendre ou reprendre confiance en lui, soutenir sa motivation, développer son estime de soi pour créer au final les conditions de sa propre réussite.

Par ailleurs, le tutorat prend plusieurs aspects :

- **l'aspect informatif et administratif (Accueil, Orientation et Médiation) :** le nouveau bachelier qui intègre l'Université pour la première fois, ignore les structures, le fonctionnement, l'organisation de l'enseignement et les formations dispensées. Il pourra ainsi, être orienté et assisté durant sa première année par un Enseignant Tuteur qui sera toujours à son écoute et qui l'aide à trouver des solutions aux difficultés qu'il rencontre à l'université. Le tuteur explique à l'étudiant le système LMD qui est en vigueur dans les établissements universitaires, les unités d'enseignement, les matières, les crédits et les dettes, les cursus de formation, l'assiduité aux enseignements, le système d'évaluation c'est-à-dire les contrôles continus et les épreuves finales (guide LMD MESRS, juin 2011)². Cet accompagnement se décline en deux principaux objectifs :
 - **l'accueil :** il prend forme par l'organisation d'une journée (ou plus) comprenant de courts exposés sur les formations. Des stands, des visites, une opération "portes ouvertes" sont alors mis en place pour permettre aux nouveaux bacheliers de prendre leurs repères, d'éveiller leur intérêt, les motiver et les faire adhérer au tutorat.
 - **l'orientation :** l'étudiant qui entre à l'université ignore les structures, le fonctionnement et les méthodes d'enseignement universitaire doit être orienté dans «l'espace et le temps ». Le tuteur le dirige vers diverses installations et structures situées dans son université telles que la Bibliothèque, le Rectorat, les Facultés, les locaux des associations

¹ En plus des enseignants, les membres de la commission de Tutorat sont : le Recteur, les VRP, les responsables des Domaines.

² Guide pratique de mise en œuvre et de suivi du LMD confectionné en juin 2011 par le MESRS et aussi les arrêtes N°711 et N°712.

estudiantines, la DOU (Direction des Œuvres Universitaires), les amphithéâtres, les salles de TD ou de TP, la sécurité sociale etc.

- **la médiation** : le nouveau bachelier sera également informé par son tuteur sur les démarches qu'il doit entreprendre auprès des différents services de l'université. Il sera sensibilisé au rôle du délégué et du comité pédagogique de coordination.

- **l'aspect pédagogique (accompagnement – organisation)** : cet aspect du tutorat consiste en l'accompagnement à l'apprentissage, l'organisation de son propre travail et à la construction du parcours de formation de l'étudiant. Il s'agit de sensibiliser l'apprenant à :
 - prendre notes pendant les cours et travailler ses cours sur la base de cette prise de notes en classe ;
 - préparer ses travaux pratiques ou travaux dirigés ;
 - se documenter (chercher et consulter des ouvrages,...) ;
 - construire son parcours de formation vers l'académique ou le professionnel
- **l'aspect méthodologique et technique (initiation aux méthodes de travail, outils et supports pédagogiques)** : la mission du tuteur est d'aider l'étudiant à acquérir une méthode de travail individuel et collectif (en groupe) en utilisant les outils et les supports pédagogiques et les différentes ressources documentaires (Bibliothèque, Cours en ligne, ...etc.). Pour mieux les guider dans leur démarche, le tuteur leur proposera de travailler en pair afin de revoir le cours, préparer les travaux dirigés (TD) et les travaux pratiques (TP) et de faire des recherches bibliographiques.
- **l'aspect psychologique (stimulation et motivation)** : le tuteur devra être à l'écoute de l'étudiant, créer chez lui une relation de confiance afin de le rassurer. Il doit veiller à réduire le sentiment d'isolement chez certains étudiants afin d'éviter le découragement et d'abandon et d'assurer leur réussite.
- **l'aspect professionnel (projet professionnel)** : l'étudiant sera accompagné à l'élaboration de son projet d'avenir (professionnel) à ces propos le tuteur est amené à lui faciliter tout contact avec le milieu professionnel, et inculquer chez lui une vision positive de l'avenir.

Nous résumons ces différents aspects dans le schéma suivant :

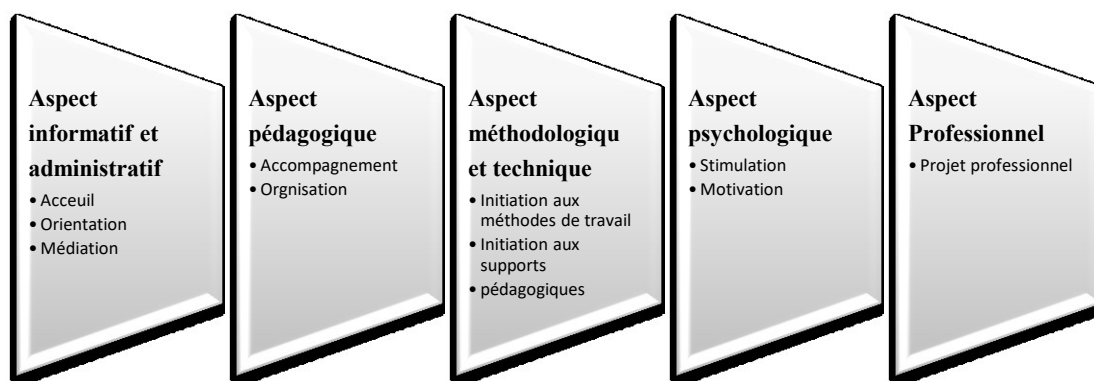


Figure 2 : Les aspects du tutorat

Quant au mode d'organisation du tutorat, les responsables de la gestion administrative au niveau de l'université commencent par désigner les enseignants tuteurs au mois de septembre. Au premier semestre, le tuteur doit se charger de l'accueil et intégration des étudiants à la vie universitaire en leur présentant l'organigramme de l'université, en leur expliquant le LMD à partir des arrêtés 711¹ et 712² du 03 novembre 2011, en définissant certains concepts disciplinaires et en les initiant à la méthodologie de travail (prise de notes, gestion, du temps, travail en groupe, recherche des livres, consultation de l'enseignant, etc.) et à l'utilisation des TIC.

Au deuxième semestre, le tuteur doit aborder avec ses étudiants la méthodologie à suivre pour la préparation aux examens, la méthode de travail à l'examen et lors de la consultation des copies ainsi que le droit et le délai au recours. Il est également chargé de soutenir psychologiquement les étudiants et suivre leur évolution.

Au troisième trimestre, la mission du tuteur est de préparer l'étudiant à être autonome, à organiser son travail sans l'aide du tuteur, à savoir communiquer avec les enseignants, les étudiants et l'administration, à développer l'esprit de travail collaboratif, à analyser son échec et savoir développer de nouvelles stratégies et à identifier ses lacunes et les remédier.

¹Arrêté ministériel n° 711 du 03 novembre 2011 fixant les règles d'organisation et de gestion pédagogiques communes aux études conduisant aux diplômes de licence et de master.

²Arrêté ministériel n°712 du. 03 NOV. 2011 fixant les modalités d'évaluation, de progression et d'orientation dans les cycles d'études en vue de l'obtention des diplômes de licence et de master.

Pour réaliser ces différentes missions liées au tutorat, il est essentiel qu'un lien s'établisse entre le tuteur et le tutoré. La réussite de cette relation formative relève sans doute des personnalités de chacun mais surtout des qualités pédagogiques du tuteur qui a pour mission d'accueillir, d'aider, d'informer, de guider les étudiants. En effet, il doit être une personne énergique, sensible au besoin d'information du tutoré. Il doit aussi favoriser une participation active de tous les tutorés pour progresser dans l'apprentissage d'une tâche ou pour la résolution d'un problème. Il doit également être en mesure de déléguer au tutoré une initiative croissante dans l'exécution de la tâche au fur et à mesure de ses progrès. Il doit donc démontrer un enthousiasme vis-à-vis des relations humaines. Cet intérêt aura sans doute un effet positif chez les nouveaux bacheliers. Par sa motivation et sa bonne humeur, le tuteur devient un modèle de réussite en incitant tous les tutorés à s'intégrer activement dans la vie universitaire. Le tuteur est amené également à démontrer de l'ouverture : il doit à la fois faire valoir son accessibilité ainsi que son implication. De plus, un bon tuteur doit être curieux et s'intéresser au tutoré. Pour cela, il est invité à se faire comprendre, à s'exprimer clairement, à avoir une facilité à vulgariser les différentes notions et de faire preuve d'inventivité pour expliquer les choses autrement. Une bonne entente passe également par la confiance qui transparaît inévitablement dans l'attitude qu'il adopte.

Ainsi, le tuteur est un professionnel qui saura soutenir ses étudiants et bien les encadrer. Dans ce sens, la disponibilité, l'écoute et la volonté de transmettre sont des qualités primordiales qui permettent d'optimiser le tutorat au sein des institutions universitaires.

Le schéma suivant résume les principales qualités d'un « bon tuteur » :

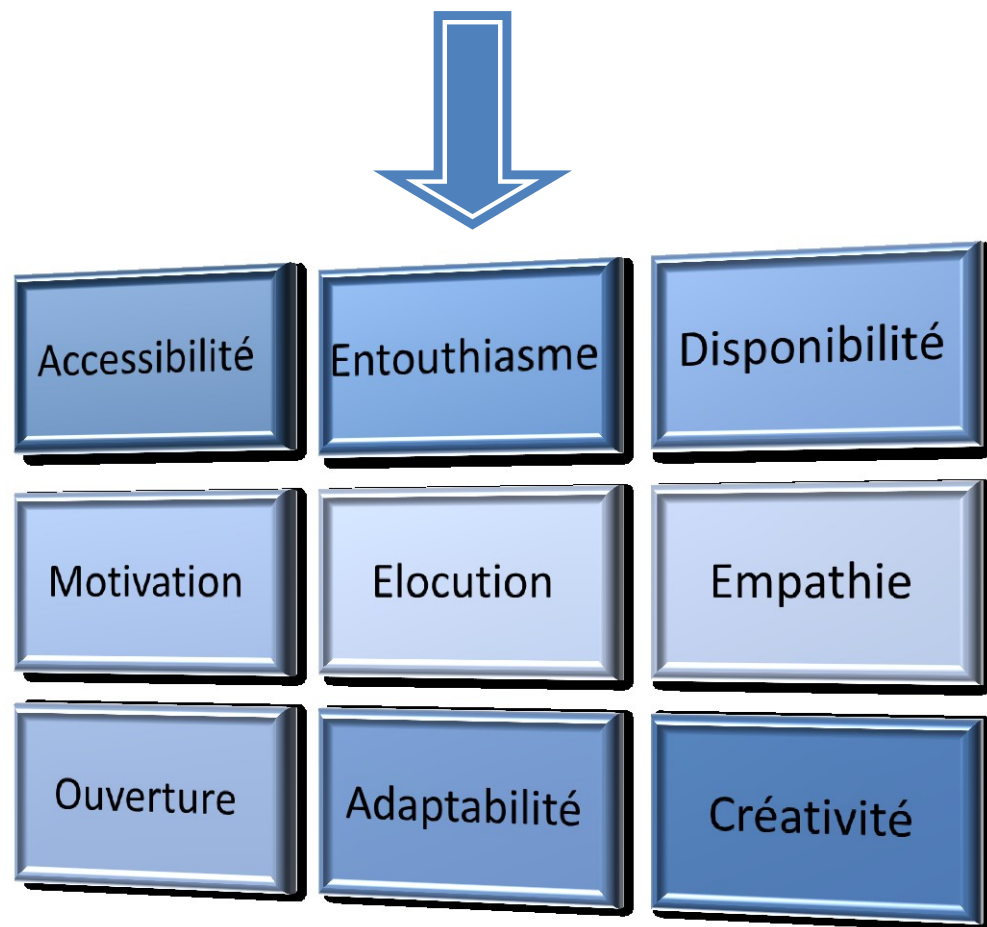


Figure 3 : Qualités du tuteur

Pour développer ces qualités, l'enseignant a besoin d'être formé au tutorat. En effet, la formation des tuteurs améliore et optimise les pratiques de tutorat. En fait, permettre au tuteur d'être formé c'est reconnaître la valeur de son rôle et déterminer ses missions dans cette relation formative. Lorsque le tuteur participe à une formation, il se rend souvent compte de l'importance de sa mission. La formation des enseignants au tutorat est donc primordiale. C'est pourquoi, il est essentiel de se poser les questions suivantes :

- de quoi le tuteur a-t-il besoin pour exercer au mieux sa mission ?
- quelles compétences pédagogiques doit-il développer ?
- quelle démarche pédagogique doit-il adopter ?

C'est à cette dernière question que sera consacré le dernier point de ce chapitre.

1.1.2.3. La pédagogie dans le système LMD

Etant un système propre aux institutions d'enseignement supérieur, il va de soi que le cycle LMD a senti la nécessité d'une pédagogie d'enseignement universitaire se définissant comme : « *l'ensemble des travaux de recherche et d'innovation qui se préoccupe de la qualité d'enseignement post-secondaire* ». (ROCARE, 2014)¹. Parmi les objectifs du système LMD au niveau de l'enseignement/apprentissage, on retrouve la flexibilité des procédures, la capitalisation des acquis, la mobilité, l'expertise en recherche et la professionnalisation de l'apprenant, etc. Ainsi, l'apprenant aura la possibilité de :

- construire son parcours académique en fonction de ses besoins ;
- se réorienter vers une autre institution sans perdre ses crédits validés ;
- bénéficier d'un contrôle de rattrapage s'il n'a pas validé ses unités d'enseignement (UE) ;
- conserver ses crédits validés en cas de changement de parcours ou d'institution ;
- obtenir un diplôme international valable dans les pays qui adoptent ce système ;
- passer d'une formation générale à une formation professionnalisante ;
- acquérir des connaissances et des compétences via le cumul de la théorie et la pratique ;
- participer à sa formation ;
- favoriser son estime de soi et sa productivité.
- acquérir un diplôme garantissant sa compétitivité sur le marché d'emploi.

Et parallèlement, l'application du dispositif LMD permettra à l'enseignant de :

- participer à sa formation ;
- favoriser son estime de soi et sa productivité ;
- adapter les approches, les méthodes et les techniques selon les contextes ;
- évaluer et s'auto-évaluer ;
- développer ses pratiques professionnelles.

Pour ce faire, le système LMD doit appliquer une pédagogie de professionnalisation qui repose sur le principe de réduction des risques d'échec grâce à l'accompagnement du diplômé tout le long de son parcours de formation dans sa perspective de recherche

¹ ROCARE : Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Education.

d'emploi. Elle doit donc faire face à de nombreux défis (concurrence mondiale, professionnalisation, égalité d'accès et de réussite, ...). Aussi, elle doit être centrée sur l'apprenant comme étant un acteur principal et un collaborateur de son propre apprentissage. L'enseignant doit amener l'apprenant à se construire des méthodes de travail et à sortir d'un enseignement cloisonné, rigide et étrié en faisant germer la créativité dans une perspective multidimensionnelle.

Dans cette perspective, le système développe une multiplicité et une variété de dispositifs d'accompagnement et de soutien des apprenants tels que : l'accueil, l'orientation et la formation pour soutenir la réussite des diplômés. Cet accompagnement se fait également par :

- le tutorat pour renforcer l'imprégnation et la réflexion ;
- les réseaux sociaux à titre professionnel dans le but de favoriser les interactions entre pairs ;
- les ateliers et les stages afin d'acquérir et valider les compétences professionnelles.

Cette pédagogie d'accompagnement doit rassurer l'apprenant, l'orienter, l'encadrer et le diriger l'apprenant au cas de besoin en vue de :

- impliquer l'apprenant activement dans sa formation ;
- favoriser les interactions ;
- assurer un bon cheminement dans la formation ;
- développer l'apprentissage de la professionnalisation
- assurer l'insertion professionnelle.

On parle alors de pédagogie de réussite et de pédagogie de professionnalisation. En effet, dans ce système, l'enseignement s'inscrit dans une dynamique susceptible d'amener l'apprenant à éviter à tout prix le décrochage scolaire ou l'abandon et maximiser ses chances de réussite. Comme pour dire que la mission prioritaire de tout enseignant est de réussir à faire croître les savoirs, aider ses apprenants à réussir. En effet, pour satisfaire aux exigences de cette pédagogie, des effets différents peuvent être déployés tels que les TIC qui ont une incidence certaine sur l'intégration socioprofessionnelle. Ils peuvent être mobilisés pour favoriser l'insertion professionnelle et promouvoir la réussite sociale. Dans cette perspective, les TIC deviennent une opportunité dont l'enseignant est sensé se saisir car *"l'individu inséré peut bénéficier de la reconnaissance puis de la valorisation de ces*

compétences lorsqu'elles sont mises en évidence à travers des usages numériques ». (Chaker Rawad ,2013)¹¹. Ainsi, la réussite est celle de l'individu qui trouve sa place dans la vie, dans la société. Une place qui lui est propre et qui lui appartient. La mission de l'enseignement est de mettre en place les dispositifs pour que le plus grand nombre puisse s'épanouir dans un environnement auquel il contribue en partageant ses compétences. Au final, l'accompagnement doit produire des résultats en matière de réduction du taux d'échec des apprenants en encourageant chez eux, les sentiments de confiance et performance et au sein de l'équipe pédagogique, les échanges et les interactions.

L'accompagnement est donc un moyen d'assurer la réussite des étudiants tant pendant le cursus qu'à leur sortie sur le marché d'autant plus que ces dernières années toutes les institutions universitaires ont senti le besoin de rendre leur enseignement plus pratique et plus professionnel à travers une pédagogie dite professionnalisante. C'est une pédagogie active et novatrice en vue de réussir l'insertion des apprenants et à mieux assurer leur devenir professionnel. Chaque apprenant est amené durant sa formation à se positionner comme un professionnel dans son domaine. Pour mieux le projeter dans un quotidien alliant responsabilité et expertise, il sort avec un diplôme renforcé par des expériences concrètes.

Une telle approche se veut une « exigence vitale » pour la compétitivité des universités. L'évolution et l'ouverture internationale du marché de l'emploi entraînent pour celles-ci la nécessité de doter les diplômés d'un portefeuille de connaissances et de compétences (sociales, intellectuelles, comportementales, techniques etc.) et d'une culture générale et professionnelle leur permettant de :

- maximaliser les chances de réussite dans leur insertion et leur vie professionnelle ;
- se positionner, dès leur sortie de l'université, comme des offreurs de ressources ;
- mobiliser en situation professionnelle les ressources (connaissances, savoir-faire, modes de raisonnement, capacités intellectuelles, regard critique, culture...) « acquises dans leurs cursus. » (Verzat, 2010 : 44) ;
- progresser et se développer professionnellement afin d'être mobiles sur les marchés du travail ;
- être des acteurs innovants dans leurs activités professionnelles.

¹ Les effets des usages des TIC sur les compétences et l'insertion socioprofessionnelle. Enquête réalisée en mai 2003 sur les pratiques TIC des jeunes libanais(es) .

Pour le MESRS, il s'agit d'un « choix raisonnable » présenté comme étant un défi imposé par le « *mouvement de la mondialisation du système de formation universitaire, mouvement ayant privilégié le LMD. La rénovation en profondeur de nos enseignements, l'introduction de pratiques nouvelles, la maximisation des opportunités et l'ouverture à l'internationale ont été les motifs essentiels du choix du LMD* » (Guide LMD MESRS, juin 2011). Dans cette optique de « choix », le MESRS a placé théoriquement au centre du dispositif des objectifs opérationnels tels que :

- l'insertion des étudiants ;
- la rénovation de moyens pédagogiques, scientifiques, humains, matériels et structurels ;
- l'introduction de la professionnalisation pour une meilleure intégration socioprofessionnelle des diplômés.

Désormais, la nouvelle mission et donc les nouveaux objectifs des institutions universitaires est de « s'ouvrir » sur l'environnement socioéconomique, répondre à ses besoins selon une logique de compétences et se préoccuper des objectifs d'employabilité, d'insertion et du devenir des jeunes diplômés.

Sur le plan pédagogique, ce mouvement de professionnalisation est censé fournir aux diplômés des compétences plus transversales pour opérer les meilleurs choix, élaborer leur propre projet professionnel, le tester en situation de stage à l'extérieur des établissements pour leur permettre d'améliorer leur employabilité et de mieux s'insérer professionnellement. Dans ce sens, il s'agit de la recherche des meilleurs correspondances ou bien des « correspondances multiples » entre les formations et les emplois (Giret et al, 2005 ; Rose, 2008). Cette mission assumée par l'université consiste à accompagner les étudiants pour les préparer du mieux possible à leurs futures missions professionnelles et sociales (Rose, 2014).

La réforme LMD promeut donc une professionnalisation des offres de formation comme ouverture sur l'environnement socioéconomique. Entendue ainsi, la notion de professionnalisation se concrétise par la construction des programmes de formation articulant connaissances, savoirs et compétences dans le but de préparer les étudiants à la vie professionnelle. C'est ainsi que la pédagogie contribue à la socialisation professionnelle des étudiants. Il s'agit donc de préparer l'accès des étudiants à la vie active

et productive, leur permettant à la fois de garantir la transversalité et la transférabilité de leurs savoirs pratiques, de définir leurs projets personnels et professionnels, développer leurs capacités d'adaptation aux événements et aux opportunités et de combiner entre formation théorique et apprentissage en situation d'emploi.

En somme, cette transposition des acquis et savoirs des études universitaires en termes de compétences utilisables en situation de travail participe à la réussite de la mission de professionnalisation que se donne la formation universitaire algérienne d'aujourd'hui. En effet, l'objectif central des réformes de l'enseignement supérieur algérien sur la professionnalisation des formations supérieures repose sur de nombreux dispositifs et services mis en place ces dernières années afin de mettre en place la capacité à saisir les opportunités d'accès au travail des diplômés, de faciliter leur stabilisation et de développer leur carrière.

Conclusion partielle

En définitive, l'université moderne est reconnue pour son rôle social et pour son professionnalisme en termes de qualité de formation centrée sur l'apprenant et les apprentissages. Autrement, toute institution universitaire est redevable socialement de la nécessité de procurer une qualité de formation universitaire à ses apprenants, de rendre leur enseignement plus pertinent, plus pratique et plus professionnel. C'est face à cet impératif d'ordre socio-économique qu'une refonte pédagogique allant d'un système classique vers un nouvel dispositif d'enseignement/apprentissage au niveau universitaire (le système LMD) s'est imposée dans le monde et en Algérie, en l'occurrence, pour espérer une amélioration des formations universitaires.

Deuxième chapitre : Les TIC dans l'enseignement supérieur

Les technologies de l'information et de la communication (TIC) font partie intégrante des sociétés contemporaines. Elles s'inscrivent dans des espaces multiples. De nombreux secteurs d'activités se trouvent confrontés à l'intégration de cette nouvelle technologie qui s'étend désormais progressivement à tous les domaines, notamment l'enseignement qu'elle transforme et auquel elle permet d'évoluer et de répondre aux défis de notre époque.

Aujourd'hui, l'acquisition d'une compétence numérique est essentielle pour l'insertion dans la société de manière générale et dans le système éducatif de manière particulière.

Dans ce contexte, Reingold cité par Jean-Michel Fourgous souligne qu' : *«intégrer le numérique à l'école c'est éviter de creuser un fossé entre les citoyens »*, (2011, p.73). En ce sens, l'éducation par le numérique constitue un défi majeur des sociétés contemporaines et un fondement des grandes modalités pédagogiques susceptibles d'apporter des mutations significatives aux programmes et aux politiques éducatives. Les pratiques pédagogiques et les conditions d'apprentissage changent et les institutions universitaires œuvrent pour l'adaptation des systèmes éducatifs en place aux nouvelles demandes émanant du terrain.

Pour accompagner ces mutations et répondre efficacement aux exigences sociales qui s'imposent sans cesse, le MESRS (ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique) en Algérie a placé le numérique au centre de son projet stratégique. Ce projet vise, entre autres, l'accompagnement des acteurs de l'enseignement supérieur dans l'exploitation du numérique dans les pratiques d'enseignement/ apprentissage. Il cible, à travers les offres de formation en ligne ouvertes à tous les universitaires (enseignants et étudiants) non seulement le renforcement de l'usage du numérique mais aussi le développement des compétences numériques en termes de savoir-faire relatif à l'utilisation efficiente, critique et créative du numérique.

Le présent chapitre se situe dans le cadre général de l'introduction des TIC à l'université. Il s'agira de situer l'usage du numérique dans les institutions d'enseignement supérieur. Nous nous intéresserons au métier de l'enseignement supérieur et ce dans le cadre actuel de mutation et d'innovation pédagogique à l'aune du numérique. Ensuite nous tenterons de situer l'avènement des TIC, les méthodes, les niveaux d'intégration de la technologie dans la pratique pédagogique, tout en précisant les nouveaux horizons ouverts pour l'université algérienne au niveau pédagogique et au niveau de la recherche scientifique suite à l'usage de ces outils. Finalement, nous traiterons plus précisément les ressources numériques dites « pour l'apprentissage en ligne » qui s'imposent actuellement dans les champs de l'éducation notamment dans l'espace universitaire algérien.

2.1.L'intégration des TIC dans le système éducatif

On parle d'intégration des TIC dans un système éducatif lorsque l'outil informatique est mis au service de l'apprentissage en vue de garantir à la fois un gain de temps d'apprentissage supplémentaire pour les étudiants, une flexibilité de l'apprentissage, une

motivation plus importante, de nouvelles formes d'interaction entre pairs. Cette intégration se réalise par le biais d'un dispositif pédagogique¹.

Dans son ouvrage intitulé : *Comment intégrer l'ordinateur dans la classe de langue ?* Bourguignon définit le concept « d'intégration » comme étant « *toute insertion de l'outil technologique, au cours d'une ou plusieurs séances, dans une séquence pédagogique globale dont les objectifs ont été clairement déterminés. Pour chaque phase, les modalités de réalisation sont explicitées en termes de pré requis, d'objectifs, de déroulement de la tâche, d'évaluation afin que l'ensemble constitue un dispositif didactique cohérent.* » Bourguignon (1994, p. 19-20).

Selon Legendre (1993), le concept d'intégration fait référence à l'« *action de faire interagir divers éléments en vue d'en constituer un tout harmonieux et de niveau supérieur* » (1993, p.732). En ce sens, l'intégration des TIC fait référence « *aux équipements technologiques de type numérique* » qui peuvent servir d'outils pédagogiques. L'intégration des TIC dans l'éducation serait donc la cohésion harmonieuse entre la technologie et tous les maillons qui peuvent intervenir dans la pratique pédagogique dans le but de produire un enseignement / apprentissage de qualité.

Mangenot F., quant à lui, il précise que l'on parle d'« *intégration des TIC quand l'outil informatique est mis avec efficacité au service des apprentissages.* », (2000, p.38). Donc on ne parle véritablement d'intégration des TIC dans l'enseignement que lorsqu'on inclut la technologie dans les pratiques enseignantes et que l'on initie les apprenants à s'en servir de manière efficiente. En ce sens, cette intégration serait une occasion de transformer les méthodes pédagogiques pour que les institutions universitaires répondent aux besoins d'apprentissage des apprenants qui évoluent dans les sociétés actuelles du digital et où le numérique est omniprésent. Dans ce contexte, beaucoup de chercheurs attestent que l'intégration des TIC en milieu éducatif est incontournable du fait que ces technologies impactent positivement l'apprentissage. Cette insertion permet « *dans certains contextes, un meilleur enseignement, un plus grand apprentissage* », Karsenti, SavoieZajc et Larose (2001, p.29).

¹ Selon François Mangenot, cette notion de dispositif renvoie « *aux moments où les ordinateurs sont utilisés (quand)* », *aux lieux d'où l'on se connecte à Internet (où), à la configuration de la participation (travail individuel ou en groupe), à la présence ou non d'un enseignant (ou tuteur) lors des séances sur ordinateur (accompagnement)* »

Papert(1994, p.8) souligne que les technologies donnent des possibilités extraordinaires pour « *améliorer la qualité de l'environnement d'apprentissage, c'est-à-dire l'ensemble des conditions qui permettent à l'apprentissage de prendre forme* ».

Crinonet Legros (2002) spécifient que « *les moyens techniques n'engendrent pas aussi naturellement les méthodes nécessaires pour une utilisation efficace. Dans le domaine de l'enseignement, l'utilisation judicieuse des possibilités techniques requiert un travail approfondi de recherche, sinon on risque des désillusions* », ¹(p. 227). De là, on comprend qu'il ne s'agit pas « d'une intégration physique » qui consiste à mettre à la disposition des apprenants des outils technologiques puisqu'ils peuvent s'en servir dans la vie quotidienne, mais plutôt d'une intégration pédagogique qui prône une utilisation régulière du dispositif numérique en salle de classe. On parle alors d' « intégration pédagogique des TIC ». Dans cette perspective, Bracewell & al (1996) soulignent qu'au plan pédagogique, les TIC doivent servir aux enseignants à faire mieux ou à faire des activités différentes. Plusieurs auteurs ont montré que l'intégration des TIC, ce n'est pas seulement placer les équipements dans les salles (Bray, 1999 ; Dockstader, 1999) ou utiliser les ordinateurs et des logiciels sans viser des objectifs précis (Dockstader, 1999) mais c'est utiliser les TIC comme des leviers de la transformation de l'éducation.

Ainsi, chaque enseignant doit être capable d'utiliser les TIC de manière « efficiente », « quotidienne », « fréquente et régulière » (Raby 2004) pour que l'élève réalise la tâche qui lui est attribuée. Dias(1999 :11) voit dans cette optique que « *les technologies sont intégrées lorsqu'elles sont utilisées de manière continue pour soutenir et pousser plus loin les objectifs du programme et pour engager les élèves dans des apprentissages significatifs* ». Legros et Crinon (2000) insistent alors sur le fait que les TIC doivent être intégrées non seulement au niveau de la classe mais au niveau de tout l'établissement éducatif : ils parlent d'intégration pédagogique et institutionnelle.

Dans une recherche intitulée « *Autoformation ,éthique et technologie : enjeux et paradoxes de autonomie* », Monique Linard (2003) soutient que la technologie possède un potentiel pour améliorer la qualité de l'enseignement et que « *les expériences qui donnent des résultats peu ou non significatifs se caractérisent souvent par une décision d'implantation de TIC d'origine hiérarchique, la priorité accordée à l'équipement sur la définition des*

¹ Extrait de la préface de Jean-François Richard.

buts, une absence d'exposé des motifs, des méthodes, de suivis des acteurs et des résultats», (p.241).

Il s'avère donc que même si le dispositif TIC est intégré en classe, il faudrait qu'il soit exploité de manière à pouvoir catalyser un changement de la structure pédagogique. Autrement dit, pour parler d'intégration des TIC dans les contextes éducatifs, il faudrait que les TIC soient *« encadrées par des dispositifs pédagogiques basés sur des méthodes incitatives et interactives, soutenus par de nouveaux rôles des acteurs, enseignants et étudiants, et finalisés au développement des compétences humaines, sociales et professionnelles de ces acteurs »*, (Lebrun, 2011, p.18-20).

Le mot garant de l'intégration des TIC dans les dispositifs d'enseignement/apprentissage est l'innovation dans les pratiques pédagogiques. Cette notion de « l'innovation » est au centre de la stratégie de la plupart des institutions universitaires, surtout en ce qui concerne l'émergence des TIC dans la formation. Aujourd'hui, il s'avère que ces dispositifs constituent une opportunité dans l'innovation et la modernisation des contenus d'enseignement définis dans la politique de l'enseignement et de la formation. Cros a écrit : *« De nos jours celui qui innove est moderne, il est de son temps et celui qui n'innove pas est un passéiste, un routinier, un conservateur, un légaliste dans ce que cela peut avoir d'immobile et de rétrograde .Pour être de son époque il faut innover, faire preuve d'initiative, de créativité dans un milieu en continuel changement »*. (1999 ,p.128). Pour Béchard et Pelletier (2001) un enseignant qui innove devrait introduire de la nouveauté dans un contexte d'apprentissage, dans le but d'améliorer la performance des apprenants, et ce en situation d'interaction et d'interactivité.

Dans la même perspective Bédard, Viau, Louis, St-Laurent et Tardif (2005) proposent que l'innovation pédagogique devraient présenter les caractéristiques suivantes :

- une pédagogie axée sur l'apprenant ;
- un enseignement /apprentissage centré sur la conceptualisation ;
- une formation axée sur le transfert de l'apprentissage ;
- une formation axée sur la réduction du cloisonnement disciplinaire ;
- une formation axée sur l'évaluation cohérente avec un esprit d'innovation.

En somme, chaque enseignant devrait travailler dans des contextes propices à l'expérimentation, à la collaboration, à l'engagement des acteurs, au perfectionnement et au suivi continu pour que la technologie contribue au développement du pédagogique.

2.2. Méthodes d'intégration des TIC

Christian Depover (1996) distingue deux principales approches d'intégrer les TIC dans la pratique pédagogique : l'une dite : « top down » ou « approche descendante », l'autre dite : « bottom up » appelée aussi « approche ascendante ».

Le top-down ou l'approche descendante est une technique d'intégration qui suppose que l'intégration des TIC vient du bas *et « se fonde avant tout sur l'enthousiasme et la bonne volonté des acteurs de terrain »* (Depover, 1996). Rivens-Monpean (2009) note que cette approche est « contextualisée » et « ancrée » dans les pratiques. Elle est d'abord « expérimentée », ensuite validée, « généralisée » et « institutionnalisée ». Cette méthode serait la meilleure approche d'intégration parce qu'elle est apte à entraîner des changements au sein du curriculum. Toutefois, elle se heurte rapidement à la résistance des acteurs de terrain qui, par leurs pratiques, pourraient réfuter de légitimer un dispositif technologique du fait qu'ils ne perçoivent pas les apports de ce dispositif qu'ils trouvent à priori sans intérêt (Douanla Dountio, 2009).

Le bottom up ou l'approche ascendante repose principalement sur le fait que l'intégration est initiée dans un système éducatif et notamment dans une institution par les pouvoirs centraux et est ainsi imposée par conséquent aux enseignants à travers un plan national (Depover, 1996). Cette méthode est caractérisée par la conception de projets innovants à impact significatif, afin d'insérer les TIC en classe et d'inciter les apprenants à les utiliser davantage. Ces projets ont une chance de succès, s'ils sont entrepris par tous les enseignants dans différentes disciplines. A ce sujet, D Cavallo, (2004) affirme que l'une des caractéristiques « d'un environnement fertile » au changement est le fait que les initiatives à cette intégration doivent surgir de la base.

A la question de savoir quelle approche choisir, Douanla Dountio(2009), dans une recherche sur l'intégration des TIC dans le système éducatif camerounais, estime que l'intégration de la technologie peut commencer soit par le sommet ou par la base et que toute politique éducative pourrait être à cheval entre les deux méthodes, dans la mesure où

la hiérarchie éducative décrète l'intégration des TIC dans le système éducatif et la base s'enthousiasme au projet d'intégration des TIC dans le système éducatif. Cependant le problème dans ce cas proviendrait du manque de moyens adaptés. Il faudrait alors, explique Douanla Doungtio (2009) mettre en place « *une approche palliative* » pour inciter les enseignants à être les acteurs prioritaires de cette intégration à travers leur implication personnelle.

2.3. Niveaux d'intégration des TIC dans le système éducatif

Lauzon, Michaud et Forgette-Giroux, (1991) stipulent qu'il existe deux types d'intégration de TIC à la pédagogie : l'intégration physique et l'intégration pédagogique.

Lauzon, Michaud et Forgette-Giroux (1991) affirment que l'intégration physique : « (...) consiste à placer les équipements technologiques à la disposition des enseignants et des élèves et à amener ces deux groupes à s'en servir occasionnellement en vue de répondre aux demandes pédagogiques ponctuelles du milieu ». À ce sujet, Bray(1999 :14-20) affirme que « *placer simplement les technologies dans la classe ou dans le laboratoire d'informatique ne signifie pas que les enseignants sauront comment les utiliser ou que le curriculum sera amélioré par leur présence* ». D'autres auteurs tels que Depover et Strebelle, (1996) et Dias, (1999), affirment que l'intégration dite « physique » est primordiale puisqu'elle est un préalable mais que c'est l'intégration pédagogique qui devrait être visée par l'insertion des TIC en classe. Dans la même lancée Isa Belle Claire (2002) affirme qu'« *en milieu scolaire, l'aspect pédagogique des TIC constitue la pierre angulaire de la réussite ou de l'échec de leur intégration* ». Autrement dit, l'intégration correspond au fait d'utiliser les TIC dans le processus d'enseignement/apprentissage en impliquant les deux antagonistes de la relation pédagogique, c'est-à-dire l'enseignant et l'apprenant.

Quant à la deuxième intégration des TIC à la pédagogie, Mucchieli (1995) parle d'un bouleversement dans la pratique pédagogique où le rapport formateur –apprenant a pris une nouvelle dimension. Mucchieli (1995, p.71) précise à ce propos que *la nature du travail (....) les notions de temps et d'espace (....) ont été bouleversées (...)* Les rapports à l'écriture, à la lecture, à la parole, à la présence ont été aussi bouleversés, ce qui a donc transformé tous les apprentissages, toutes les pédagogies, toutes les modalités d'échange personnelles et professionnelles. En effet, l'intégration des nouveaux moyens de

technologie s'est imposée dans l'environnement pédagogique et les nouvelles méthodes d'apprentissage sont en pleine mutation. C'est pourquoi, Abassi (2005, p.6) soutient qu'il faudrait : *« s'y adapter et savoir les utiliser à bon escient en adoptant une nouvelle pédagogie »*. En ce sens, la pédagogie numérique constituerait une occasion de renouveau pédagogique. Elle permettrait de faire évoluer le rôle de l'enseignant au sein de la situation pédagogique, celui-ci n'étant plus le détenteur exclusif du savoir (Amélie Duguet - Sophie Morlaix 2018). En effet, avec l'avènement des nouvelles technologies, l'enseignant est sensé se cultiver et s'ouvrir sur cette nouvelle réalité qui impose le recours au numérique dans la pratique pédagogique. En outre, il est amené à préparer le terrain à bon escient. Il doit tout d'abord faciliter le bon positionnement de l'apprenant, faciliter la transmission des connaissances pour assurer leur acquisition.

Dans cette optique, Jacquinot (1985, p.114) considère la technologie comme le *« prolongement de la main de l'homme, telle une prothèse mentale qui sera greffée sur le cognitif de l'apprenant »*. Chekour, El Hatimi, Laafou et Janati-Idrissi¹ comparent le scénario pédagogique à des rails et la technologie à une locomotive. Ils expliquent *« qu'importe si cette locomotive soit ordinaire, rapide ou à grande vitesse, elle ne peut fonctionner et n'a de valeur que si elle est sur les rails »*. Ainsi, la pédagogie prépare le terrain à la technologie. Les deux dimensions s'entremêlent et se complètent pour permettre à l'apprenant de se reconnaître, de se retrouver et au final, s'insérer dans la société malgré tous les défis.

2.4. L'impact des TIC sur l'acte d'apprendre

Les TIC fournissent des moyens novateurs, non seulement pour la diffusion des connaissances mais aussi pour l'exploration de stratégies d'apprentissage qui favorisent la construction des compétences : accessibilité de l'information, échange de courriels, consultation de sources documentaires, communication et échange en temps réel ou différé avec des communautés d'apprentissage, interactivité, multimédia. Plusieurs études tendent à démontrer que les apprenants manifestent une motivation pour une activité d'apprentissage qui fait appel aux TIC (Bracewell et Laferrière, 1996, Lapierre et Gingras, 2001, Ouellet, Couture et Gauthier, 2001). Cet intérêt vient du fait que les TIC permettent de diversifier les objectifs, les méthodes, les supports, les projets et les résultats d'apprentissage.

¹ <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.0/fr/>

2.4.1. Les TIC comme facteur de motivation des étudiants universitaires

La motivation est un construit central des théories de l'apprentissage qui représente des processus physiologiques et psychologiques, (Karsenti, 1999). Elle représente des forces selon des situations et des contextes dirigés ou non par un but, qui peuvent influencer l'individu sur le plan affectif, cognitif ou comportemental. (Pintrich et Schunk 1996 ; Karsenti 1998). Bien qu'il existe plusieurs autres facteurs pouvant justifier la réussite, elle apparaît en être un des facteurs clés (Laferrière 1997).

En psychologie cognitive, la motivation à la réussite s'inscrit dans la fonction du désir, des attentes de l'apprenant, de son sentiment d'efficacité personnelle, et de l'appui qu'il trouvera dans son environnement social (Pintrich et Schunk 1996). Elle est donc une caractéristique individuelle de l'apprenant. Selon Deci et Ryan fondateurs de la théorie de l'évaluation cognitive (2000), la motivation de l'individu est influencée principalement par le besoin d'autodétermination. L'autodétermination correspond aux habiletés de l'étudiant et aux attitudes qui lui permettent d'agir directement sur sa formation en effectuant des choix non influencés par des stimulus externes (Wehmeyer, 1996). Ce sentiment pourrait avoir des effets positifs ou négatifs (l'amotivation) sur le développement de la motivation académique de l'étudiant (Karsenti, 1999).

Par conséquent, tout ce qui est susceptible d'influencer les sentiments d'autodétermination aurait un impact sur la motivation des étudiants universitaires. Plusieurs chercheurs en éducation, à l'instar de Careau et Fournier, Karsenti (1999), Vallerand, Blais, Brière et Pelletier (1989) soutiennent la théorie de la motivation de Deci et Ryan (1985, 1991). Le schéma ci-dessous récapitule la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1991, 2000).

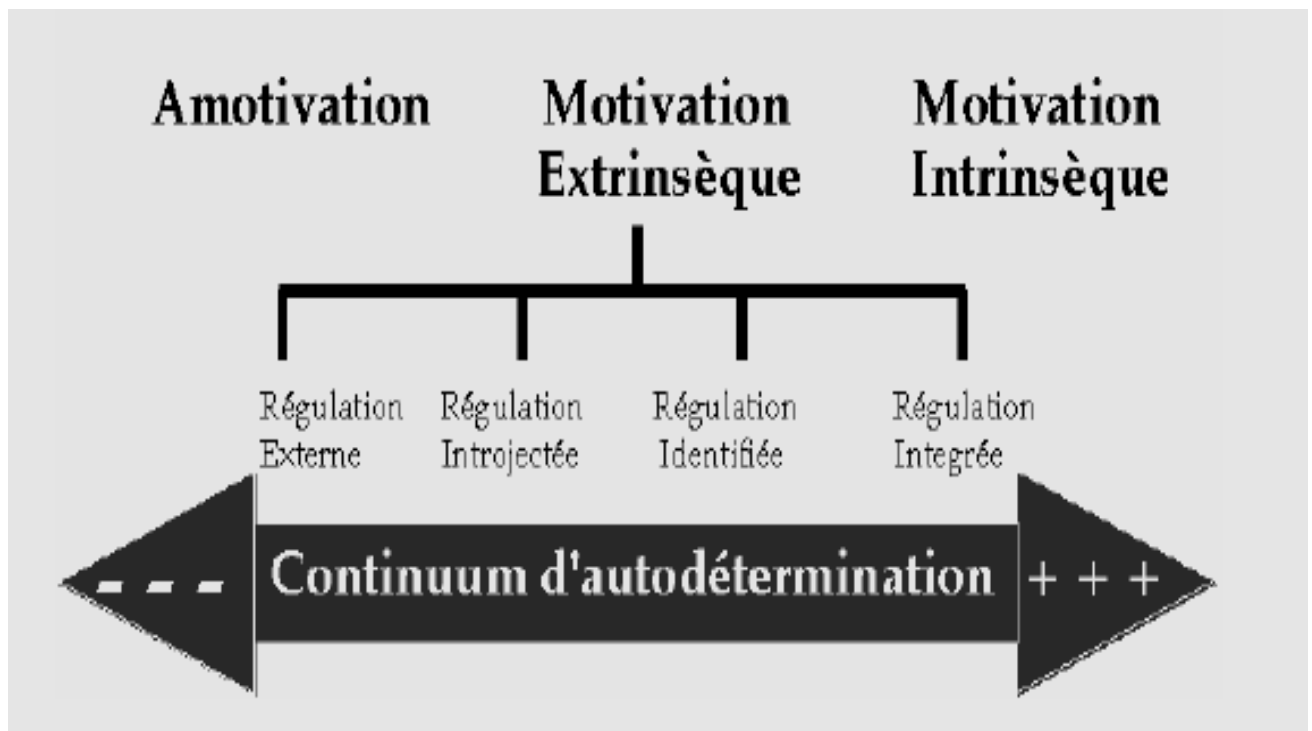


Figure 4 : Schématisation de la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985, 1991, 2000).

Ce schéma représente l'idée que :

- quand l'étudiant s'engage dans une tâche parce qu'il la considère comme quelque chose de cohérent avec une valeur et un besoin, il s'agit de motivation extrinsèque intégrée ;
- s'il est mêlé dans une activité qu'il considère comme primordiale pour atteindre un but, l'on qualifie cela d'une motivation extrinsèque identifiée ;
- lorsque l'étudiant se voit obligé de s'engager dans une tâche en vue d'une récompense, une contrainte ou un besoin matériel, il y a là une régulation externe. Cela relève du domaine de la motivation non autodéterminée ;
- si l'étudiant effectue une tâche à cause d'une pression interne telle que la culpabilité, l'on parle de régulation introjectée.

Ainsi, d'après la théorie de l'évaluation cognitive de Deci et Ryan (2000), nous sommes amenés à dire que l'intégration des nouvelles technologies dans l'apprentissage des étudiants universitaires tend à susciter leur intérêt. En effet, ils se sentent plus autodéterminés « *s'ils en perçoivent la valeur pour le cours ou les travaux pratiques* » et ils se sentent plus compétents « *s'ils en perçoivent de nouvelles aptitudes acquises* ». De

plus, l'apprentissage intégrant les TIC favorise leur sentiment d'affiliation « *s'ils perçoivent qu'ils appartiennent à une catégorie sollicitée d'étudiants* ».

3.4.2 Apprendre en autonomie

L'autonomie est l'une des préoccupations de tout enseignant. Selon Philippe Mérieu spécialiste des sciences de l'éducation et de la pédagogie : « *la véritable autonomie c'est l'apprentissage à la capacité de se conduire soi-même* »¹.

Chesnais(1998) souligne que « *l'autonomie se caractérise par la faculté de prendre en charge ses apprentissages, sa formation, c'est-à-dire d'être acteur, de voir l'utilité de ce qui est à faire et de mener à bien la tâche demandée.*», (p.207). Ce qui signifie qu'un apprenant autonome peut prendre lui-même toutes les décisions concernant l'apprentissage dans lequel il est impliqué. Il détermine les objectifs, les méthodes et les techniques mises en œuvre. Selon Portine(1998) linguiste et didacticien en FLE, l'autonomie : « *c'est construire un projet d'action et gérer la réalisation de ce projet au sein d'une structure qui définit les contraintes globales et apporte une aide lorsqu'elle est nécessaire* ». (p.73)

Avec les nouvelles technologies, la question d'autonomie devient de plus en plus importante dans les situations d'apprentissage. En intégrant les nouvelles technologies, l'apprenant possèdera un vaste réseau d'informations. Dans cette optique, la psychologue S. Vosnadiou (2004) souligne que ces outils fournissent une plus grande responsabilité et autonomie aux apprenants. Les situations d'apprentissage avec les technologies placent donc l'élève au centre de sa formation. Il peut construire son propre parcours, établir des objectifs, planifier, réguler, mobiliser et gérer son temps. Désormais, il sera considéré comme acteur de son apprentissage. Il s'agit d'un bouleversement sur le plan pédagogique qui transforme la posture de l'enseignant quant au savoir qui n'est plus à délivrer mais qui est à construire par les étudiants et par de nouveaux processus. En effet, le rôle de l'enseignant se transforme. Il n'est plus l'autorité absolue, l'unique source de connaissances. Sa présence est ressentie comme une possibilité d'aide, de recours dans le savoir-faire linguistique et technologique. Il adopte donc le rôle d'accompagnateur, de celui qui soutient l'apprenant dans son apprentissage et auto-apprentissage. L'accent est

¹MEIRIEU P., Autonomie, dans Site de Philippe Meirieu, histoire et actualité de la pédagogie (en ligne), disponible à l'adresse <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/autonomie.htm>

mis sur l'initiative des apprenants qui peuvent collecter, évaluer l'information et présenter les connaissances construites. Toutes ces capacités peuvent être développées par les TICE.

2.4.3 Développer l'estime de soi

Selon Toczec et Martinot (1996), l'estime de soi est : « *la valeur que les individus s'accordent, s'ils s'aiment ou ne s'aiment pas, s'approuvent ou se désapprouvent* », (p.26). Bolognini, Bettschart et Halfon (1996 : 19) expliquent que « *chacun peut mesurer sa valeur par le rapport existant entre les résultats obtenus (succès) et ceux attendus (prétentions)* ».

En outre, l'estime de soi de l'individu ne dépend pas uniquement de ces estimations de réussite mais également de ses prétentions ou de ses objectifs de réussir. Si l'apprenant aboutit à atteindre ou à dépasser ses prétentions, son estime de soi sera élevée. Cependant, celui qui ne réussit pas à réaliser ses prétentions, il aura une faible estime de lui-même. Et donc l'apprenant se sous-estime.

L'estime de soi se construit dès l'enfance et jusqu'à l'adolescence. Elle favorise l'investissement dans l'avenir. Elle amène l'apprenant à s'assurer, à s'identifier « *comme ayant un passé, un présent et un avenir* », Safont-Mottay (1997).

Plusieurs recherches ont montré que l'usage des TICE peut avoir un impact positif surtout sur la motivation et l'estime de soi des apprenants. Le fait de se sentir capable de dépasser des problèmes fonctionne comme un facteur de développement de la confiance et de l'estime de soi chez l'apprenant.

2.4.4. TIC :des outils au service de la collaboration et la coopération

Les TIC deviennent un allié de l'enseignement et de la formation. Le présentiel et le distanciel deviennent flexibles. En effet, Haeuw (2012) confirme que le moment d'apprentissage est « enrichi », « allégé », « amélioré » et même « réduit », selon l'emploi de la distance qui est fait avec le numérique dans les institutions de l'enseignement supérieur. En ce sens, les plateformes de formation à distance peuvent combler l'éloignement physique des partenaires par l'usage des moyens et d'activités favorisant la coopération (Plateau, 2018).

Etant donné que l'acte d'apprendre est souvent lié à la résolution de tâches collectives dans une situation éducative ou à une résolution collective de problèmes, Dillenbourg

atteste que l'apprentissage collaboratif n'est pas un « mécanisme unique » : ce sont les activités individuelles et collectives qui peuvent déclencher les mécanismes d'apprentissage. Selon cet auteur, les effets de l'apprentissage sont différents et ce selon le sens donné à l'apprentissage.

Pour leur part, Bruillard et Baron trouvent que la formation à distance au supérieur, fait un large usage des outils collaboratifs. Couplée avec le tutorat, elle permet un meilleur suivi. Ils estiment que l'introduction des TIC amène inéluctablement un impact bénéfique. Cela dit, cette intégration pourrait aussi avoir des effets néfastes sur l'apprenant. En effet, il existe deux positionnements contradictoires quant à l'intégration des TIC dans la relation éducative :

- Pour les technophiles, cette intégration permet de conserver à distance une interaction sociale, de créer une présence à distance ;
- Pour les «technophobes », l'utilisation des TIC en classe dissimulent des peurs profondes : celles de ne pas être compétents pour les intégrer ou en les intégrant de voir se perdre leur identité personnelle.

De manière générale, au-delà de ces divergences, le travail collaboratif par les TIC permet aux étudiants une prise d'autonomie et de responsabilité de leur apprentissage car la collaboration, voire la télécollaboration peut changer le rapport au savoir qui devient un construit collectif (Espinoz et Paivandi , 2013).

2.4.5. TIC comme outil cognitif

Dans un contexte où la technologie est de plus en plus fréquente et où le rôle traditionnel de l'enseignant est remis en question, le numérique peut servir de « catalyseur » pour le développement de stratégies de gestion et de contrôle de son propre apprentissage dans la mesure où ces outils sont adéquatement déployés (Bedard D, 2000) et dans la mesure où les apprenants font recours à la réflexion, à l'interaction, à la discussion dans un contexte de projet à réaliser ou de résolution de problèmes. Nous assistons donc à une interaction entre le groupe d'apprenants et le formateur. Au centre de cette interaction, le numérique favorise la résolution partagée de problèmes, (Keinich ,Molenda ,Russel et Smaldino, 1999).

Selon Bedard(2017), la conceptualisation de l'apprentissage apparait comme un facteur qui influence le développement de l'environnement numérique d'une formation plus efficiente. En s'adaptant aux nouvelles exigences que l'environnement informatique véhicule et en

proposant un contexte d'apprentissage qui véhicule un sens visant le développement de compétences et favorisant l'insertion des apprenants, les institutions éducatives favorisent l'interaction qui prend une place primordiale dans l'environnement de la formation

En ce sens, dans un contexte universitaire, les nouvelles technologies ne remplacent pas l'enseignant ou le formateur, mais elles agissent comme « un outil cognitif » permettant « l'échafaudage » du processus de pensée des apprenants en situation d'apprentissage. Cet échafaudage en tant que construction temporaire constituée de ponts, de passerelles ou de plates-formes, s'effacerait au fur et à mesure du développement des habiletés des étudiants (Bedard, Frenay, Turgeon, et Paquay 2000).

2.5. Les usages pédagogiques du numérique en contexte universitaire

De nos jours et à l'ère du numérique, les attentes en faveur d'une conception moderne de la pédagogie dans l'enseignement universitaire sont largement partagées. Le numérique, entendu selon Simonnot (2013, p. 5), comme étant *« une catégorie large qui recouvre à la fois des supports (informatisés) et les pratiques qui les produisent »*, pourrait *« constituer un levier aidant à une métamorphose des pratiques d'enseignement dans le milieu universitaire »*, Bertrand (2014, p. 25). En effet, inclure la technologie dans la pratique pédagogique permet au système universitaire d'évoluer, de répondre aux défis de notre époque. Raby *et al.* (2011) attestent que l'intégration des TIC dans les dispositifs pédagogiques universitaires constitue une véritable valeur ajoutée, permettant un meilleur accès à l'information, accélérant les apprentissages, favorisant la communication avec l'enseignant, le partage des savoirs et l'acquisition des apprentissages. Cette intégration des TIC dans l'enseignement universitaire recouvre trois niveaux différents : le présentiel avec les TIC comme support à la pédagogie, l'enseignement mixte ou dual avec plus de 30% des heures diplôme en ligne (blended learning), et l'enseignement dont plus de 60% des heures se font à distance le (e-learning) (Thibault et al. 2006).

En Algérie, L'e-learning, est aujourd'hui plus utilisé dans les entreprises et les centres de formation professionnelle que dans l'enseignement supérieur. Considéré comme une véritable valeur ajoutée à la pédagogie, il a pour intérêt principal de pallier les difficultés qu'implique une accessible formation à distance. Dans cette perspective, le MESRS (Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique) a accordé un budget important pour le développement du e-learning dans les institutions universitaires.

On a mis en œuvre une commission nationale spécialisée dans ce domaine et une stratégie globale pour la bonne conduite de ce projet. Citons à titre d'exemple : le projet d'enseignement électronique « Mech-eLearn » qui consiste en la création d'un centre de ressources pédagogiques et scientifiques destiné aux étudiants universitaires qui poursuivent leur cursus de formation en LMD dans les universités algériennes. Ce projet vise à atteindre l'objectif stratégique de devenir la vitrine du e-learning de l'université algérienne dans le domaine des sciences et des techniques de l'ingénierie.

2.5.1. L'e-Learning

L'explosion de l'Internet a transformé les pratiques d'apprentissage de manière considérable dans le milieu universitaire. Cette révolution numérique a ouvert la porte à de multiples formations et à un nouveau mode d'enseignement en ligne accessibles à tout le monde. La formation « en ligne » dite l'« *e-Learning* » est « *l'utilisation des nouvelles technologies multimédias de l'Internet pour améliorer la qualité de l'apprentissage en facilitant d'une part l'accès à des ressources et à des services, d'autre part les échanges et la collaboration à distance* »¹ pour pallier le manque d'encadrement, de places pédagogiques et améliorer la qualité de la formation, tout en répondant aux besoins croissants des différentes catégories d'apprenants. En fait, l'objectif de cette nouvelle approche pédagogique faisant partie des technologies de l'information et de la communication pour l'éducation (TICE) est de faciliter l'apprentissage et améliorer les performances par l'échange des informations nécessaires entre les participants. En effet, ce nouveau mode d'apprentissage en ligne « *centré sur le développement de compétences par l'apprenant et structuré par les interactions avec le tuteur et les pairs* » (LABEST)² est conçu de manière à développer les compétences cognitives, professionnelles et stratégiques chez les apprenants.

L'e-Learning se traduit par l'e-apprentissage ou e-formation. C'est une offre de formation personnalisée, orientée et fondée en partie sur des échanges dynamiques multiples, pouvant être intégrés dans un apprentissage présentiel ou distanciel. Dans ce cas, les informations de l'e-Learning suivent le modèle « *Programme Flow* » (activités d'apprentissage linéaires). Selon ce modèle, les activités d'apprentissage sont organisées de façon linéaire dans un ordre séquentiel et où les apprenants ont des échéances pour accomplir leurs tâches, qu'ils

¹ Définition de la commission européenne *Qu'est-ce que l'e-learning ? [archive]*, version mise jour 28-01-2008.

² Labset : laboratoire de soutien aux synergies éducation_ technologies.

peuvent effectuées en ligne. Cette nouvelle plateforme pédagogique est constituée de trois composants de base :

- la technologie (inclut les LMS (Learning Management Systems) ainsi les CMS (Course Management Systems) avec une connexion sécurisée, des authentifications et des solutions de sécurité de réseau sophistiqué ;
- les processus ;
- les utilisateurs.

En d'autres termes, on peut dire qu'en plus de la technologie, nécessaire dans la mise en place d'un dispositif de formation en ligne et d'une bonne pédagogie assurant la qualité d'intégration des TIC dans le processus d'apprentissage, il faudrait souligner que les comportements des utilisateurs et les processus créés pour tracer et créer des cours à distances contribue de manière déterminante, à créer un bon environnement d'apprentissage.

La formation *e-learning* se fait essentiellement à distance, avec une journée en présentiel pour la prise en main de la plate-forme d'apprentissage. La partie présentielle a lieu au début de la formation. Elle est consacrée généralement à la présentation et au déroulement de la formation proposée ainsi que du dispositif technique dispensé pour son suivi. Elle est structurée en plusieurs parties appelées des « e-leçons », c'est-à-dire des unités d'enseignement d'un cours e-learning. Une e-leçon est « *une séquence linéaire d'écrans qui peut inclure des textes, des images, des animations, de l'audio, de la vidéo et des modules interactifs sous forme de questions et de commentaires. Une e-leçon peut également inclure une liste d'ouvrages à lire et des liens vers des ressources en ligne, ainsi que des informations supplémentaires sur des sujets spécifiques* » (FAO, 2012)¹. Une e-leçon est interactive et elle présente des objectifs d'apprentissage, une introduction, un contenu et un résumé.

La méthode pédagogique utilisée dans le cadre du e-learning permet de combiner la pratique et le feedback de personnaliser les parcours d'apprentissage selon les besoins de l'apprenant. Les activités sont à réaliser en individuel. Cela dit, tous les participants reçoivent la même qualité d'enseignement puisque celle-ci ne dépend en aucun cas d'un formateur particulier (Beatrice Ghirardini, 2011). De plus, pour la réussite du e-learning, l'appropriation des outils numériques est primordiale mais un accès égal aux matériels et

¹ FAO : élaboré par Béatrice Ghirardini, conceptrice pédagogique, ce guide offre des indications sur la conception d'un cours e-learning

aux équipements s'avère plus que nécessaire pour « *ne pas aggraver la fracture numérique* », (Chomienne, Badaoui, Gonzalves, Zene, Gentil, 2008).

Par ailleurs, notons que la qualité d'un cours e-learning est renforcée par :

- une formation et un contenu centrés sur l'apprenant, c'est-à-dire que l'apprenant devient acteur de sa formation. Il est autonome et peut gérer tout seul ses responsabilités. Cette forme d'apprentissage permet donc de renforcer l'autonomie des participants. Cependant le curriculum du cours numérique doit être précis et adapté en fonction des besoins et attentes de l'apprenant ainsi que de ses fonctions et responsabilités professionnelles ;
- un contenu stimulant : les méthodes d'enseignement doivent être utilisées de façon créative afin d'élaborer une e - leçon stimulante et motivante pour les participants. Les moyens techniques permettent de tester l'apprenant tout au long de la formation et de déterminer objectivement s'il maîtrise ou non les différents concepts –clés ;
- une formation interactive : au cours de la formation, les interactions avec l'apprenant sont nécessaires pour maintenir l'attention et encourager l'apprentissage ;
- une personnalisation : le cours en auto-apprentissage doit être personnalisable pour refléter les besoins et les attentes des participants. Le formateur doit être capable de suivre le progrès et les performances de chaque apprenant et ce de manière individuelle.

En ouvrant la classe sur le numérique, l'enseignant qui avait pour habitude de dispenser un cours à un groupe donné, dans un temps et un lieu précis, doit mettre toutes ces frontières de côté. Cette ouverture permet à l'apprenant de consulter les contenus lorsqu'il le veut, le peut et où il le veut. Désormais, il n'est pas censé être à un emplacement géographique précis pour apprendre.

De manière générale, il existe deux approches du e-learning :

- **l'auto-apprentissage** où les apprenants sont complètement indépendants, libres d'apprendre à leur propre rythme, de définir leur propre parcours d'apprentissage en fonction de leurs besoins. Ils reçoivent un didacticiel d'apprentissage numérique qui peut être accompagné de ressources et des évaluations supplémentaires. Les étudiants peuvent y accéder depuis une plateforme d'apprentissage en ligne. Le contenu e-learning est développé selon des objectifs d'apprentissage précis et assuré à l'aide de

multiples composantes multimédia telles que les textes, les illustrations et les documents audio -visuels. Le cours doit fournir autant que possible des solutions qui faciliteront l'apprentissage aux apprenants autonomes (par des explications, des illustrations, des commentaires, des glossaires, etc.), les apprenants peuvent bénéficier d'un soutien, sous forme de courriers électroniques ou de « e-tutorat ». Le cours e-learning en auto-apprentissage est proposé via une connexion Internet pour assurer le suivi des actions des participants dans une « base de données centralisées » ;

- **e-learning facilité/dirigé par un formateur** : dans cette approche, un programme linéaire est développé, intégrant diverses activités et éléments dans un cours ou « un syllabus chronologique »¹. Le cours est élaboré et dirigé par un formateur via une plateforme d'apprentissage en ligne. Les formateurs peuvent présenter des exposés en vue de compléter le cours-learning ou par des travaux individuels et des activités collaboratives entre les participants. Les apprenants et les formateurs peuvent utiliser des outils de communication (les forums de discussion, le courriel, le chat, les sondages, les tableaux blancs interactifs, les fonctionnalités de partage d'application et de conférence audiovisuelles pour faciliter la communication et la collaboration. Le cours e-learning facilité/dirigé par un formateur se clôt généralement par un exercice, un test ou un quiz pour évaluer les résultats de l'apprentissage.

Un dispositif e-learning présente les niveaux suivants :

- un support de diffusion qui peut être intranet², extranet³, Internet ou un CD-Rom...
- une plateforme LMS ou LCMS chargée de la gestion du catalogue des formations, du parcours de chaque apprenant et celui des groupes d'apprenants (les résultats des évaluations, l'accompagnement distanciel, etc.).

À travers le schéma ci-dessous (Figure n° 5), nous voyons clairement qu'une offre de formation e-learning se présente sous forme de modules répondant à des objectifs pédagogiques précis. Les apprenants se connectent au support de diffusion. Ils s'inscrivent ou se connectent à la plateforme par le biais du système d'authentification prévu et peuvent

¹ Il s'agit d'avoir accès au réseau de son établissement. Dans le cadre du e-Learning, l'apprenant peut accéder automatiquement à l'intranet de son établissement.

² Il s'agit d'avoir accès au réseau de son établissement. Dans le cadre du e-Learning, l'apprenant peut accéder automatiquement à l'intranet de son établissement.

³ Un extranet est la connexion à un réseau local étant extérieur : c'est lorsque l'apprenant accède à l'extérieur au réseau de son établissement.

de la sorte, suivre leur parcours de formation. Ils peuvent également interrompre ou reprendre leur cours lorsqu'ils le veulent.

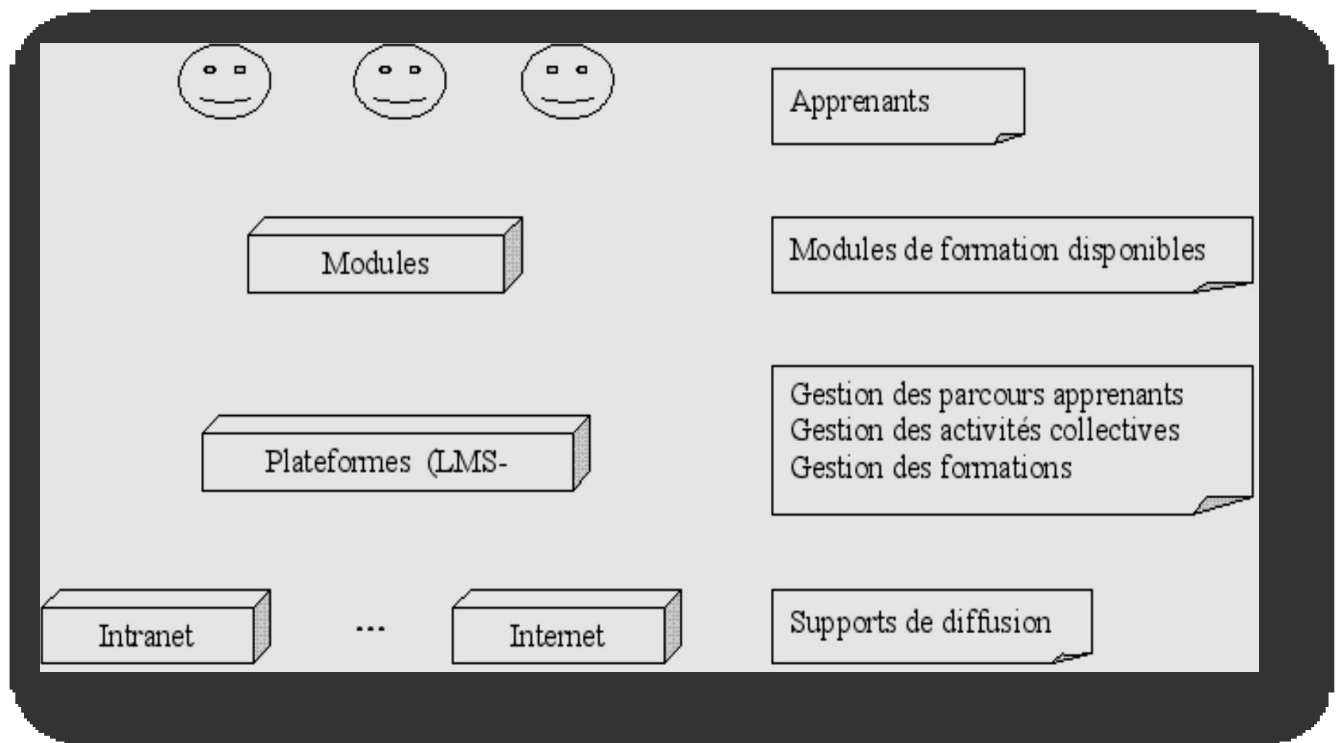


Figure 5 : Niveaux d'un dispositif e-learning [Prat 2008]

En somme, une offre de formation se présente sous forme de modules répondant à des objectifs pédagogiques précis. Les apprenants se connectent au support de diffusion, s'inscrivent ou se connectent à la plateforme par le biais du système d'authentification prévu et peuvent suivre leur parcours de formation. Ils peuvent également interrompre ou reprendre leur cours lorsqu'ils le veulent.

Une activité d'apprentissage en ligne peut être synchrone ou asynchrone. Pour l'apprentissage en ligne synchrone, il se déroule en temps réel. Les participants doivent être présents à un moment défini. Ce mode d'apprentissage en ligne implique d'étudier à l'aide de discussions. Connecté, l'apprenant reste en contact direct avec son formateur et tout le groupe d'apprenants à l'aide d'un système de messagerie instantanée. Il aura alors la possibilité d'interagir avec tous les participants et le formateur. Il est également en mesure de voir immédiatement les réponses et les commentaires durant le cours.

L'apprentissage synchrone permet de :

- interagir en temps réel avec le formateur et les apprenants. Aussi, les participants peuvent recevoir une rétroaction instantanée de la part du formateur s'ils confrontent

à des difficultés. Le formateur peut s'adapter et fournir des explications supplémentaires pour mieux clarifier les concepts ambigus ;

- offrir un espace de rencontre aux groupes de travail qui n'arrivent pas à interagir ou se rencontrer simultanément ;
- favoriser l'esprit du travail collaboratif en temps réel entre les participants connectés simultanément.

Le schéma représente l'apprentissage en ligne « synchrone » qui se déroule en temps réel. Les participants doivent être présents à un moment défini pour suivre la formation à l'aide d'un tableau blanc interactif ou par le biais du Webcasting en direct, de conférences audio/vidéo ou de chats et IM.

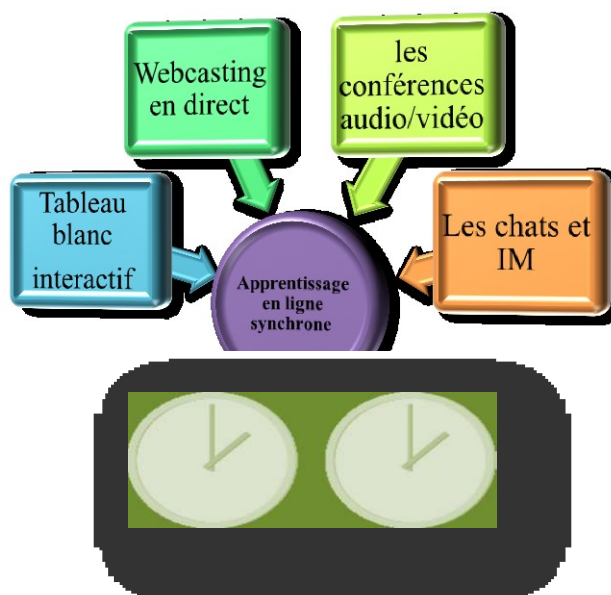


Figure 6 : Apprentissage en ligne synchrone

Quant à l'apprentissage asynchrone, il est totalement indépendant des questions de temps : il peut s'effectuer en ligne ou hors ligne. L'apprentissage peut se dérouler à n'importe quel moment. Les apprenants n'ont pas de possibilité d'accéder à une messagerie instantanée. Les supports pédagogiques et les tâches à effectuer sont publiés sur le web, par courriels ou dans des forums de discussion. Ainsi l'apprenant peut regarder la vidéo quand il le souhaite, mais il n'est pas possible de discuter en live avec les autres participants ou d'interagir avec le formateur et le groupe d'étudiants par le biais de la messagerie instantanée.

L'apprentissage asynchrone permet à l'apprenant :

- un apprentissage à son rythme : l'apprenant peut parcourir un nouveau concept qui n'est pas clair et interrompre ou poursuivre son apprentissage selon son rythme.

Comme, il peut zapper des modules portant sur des connaissances déjà maîtrisées ; cela peut favoriser une réflexion plus approfondie ;

- une transmission efficace des contenus : ce type de contenu est généralement transmis plus efficacement avec la formation en ligne asynchrone ;
- la flexibilité : l'apprenant peut s'organiser comme il le veut et suivre aisément la formation à son rythme ;
- la réflexion sur son propre parcours de formation : il peut améliorer l'efficacité de son apprentissage.

Le schéma suivant présente l'apprentissage en ligne asynchrone. Ce mode est totalement indépendant des questions de temps autrement, il peut s'effectuer en ligne ou hors ligne en ayant recours au Webcasting, les forums de discussion, les courriels (e-mails) ou à Wikis et aux blogs.

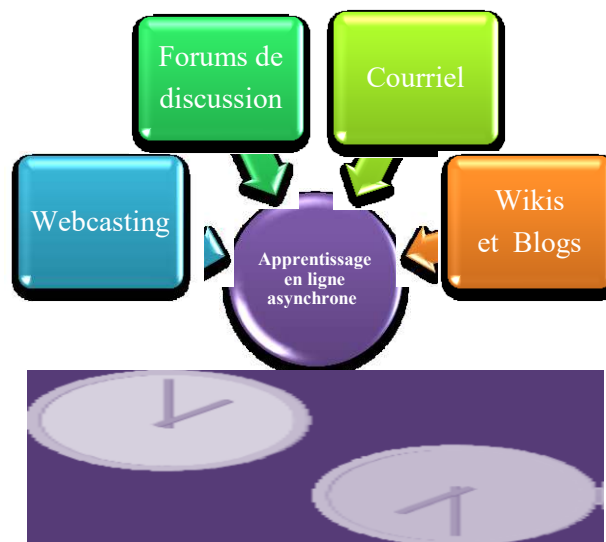


Figure 7 : Apprentissage en ligne asynchrone.

En somme, les discussions en ligne synchrones et asynchrones facilitent la communication et le partage des connaissances entre les participants. Ces derniers peuvent commenter, échanger, partager leurs idées et connaissances sur les activités du cours et contribuer à un apprentissage collaboratif. En effet, les situations d'apprentissage collaboratif à distance offrent la possibilité de mettre en co-présence virtuelle, via des échanges asynchrones ou synchrones des apprenants et de leur tuteur. Dans cette optique, l'apprentissage en ligne propose divers outils tels que les forums d'échanges virtuels, les blogs, le chat qui mettent

en relation les étudiants et leur permettent un apprentissage collaboratif (Walckiers & de Praetere, 2004), et éviter l'isolement (Audran, Coulibaly & Papi, 2008).

Ces différents modes de communication médiatisée par ordinateur (forum de discussion, chat, et autres) suscitent depuis plusieurs années un grand intérêt tant pour les chercheurs que pour les enseignants qui les décrivent comme des supports à l'apprentissage, à la communication et à la collaboration (Henri & Lundgren-Cayrol, 2001 ; Kaye, 1992 ; Lee, 2003 ; Walckiers & De Praetere, 2004). Le chercheur Alain Baudrit dans une revue française de pédagogie intitulée « L'apprentissage *coopératif* : *origines et évolutions d'une méthode pédagogique* », souligne que l'apprentissage collaboratif se révèle « *plus utile pour les apprentissages non-fondamentaux, qui se prêtent davantage au raisonnement et à la réflexion* », (2005, p. 160). Au sein d'un groupe d'apprenants qui n'excède pas 12 participants, en partageant un but commun, les apprenants peuvent développer un savoir collectif, mais également des compétences individuelles. Les projets collaboratifs sont conçus pour que les apprenants collaborent afin d'effectuer des tâches. Il est à souligner qu'à travers ces projets, les apprenants augmentent leur capacité à discuter avec les autres, à partager leurs idées, mais aussi à débattre, à négocier, à accepter les idées de leurs pairs comme des solutions viables et à créer des liens.

Pour favoriser les interactions synchrones en formation par e-learning (FAD), la classe virtuelle est un exemple concret. C'est un événement d'apprentissage en ligne entièrement dirigée par un formateur qui enseigne à distance et en temps réel à un groupe d'apprenants en utilisant une combinaison de différents matériels tels que : les diapositives PowerPoint, des documents audio ou vidéo, etc.). La classe virtuelle appelée aussi « webinaire » est une modalité technico-pédagogique de formation à distance qui permet aux apprenants d'établir des échanges synchrones. Ferone et Lavenka (2010) définissent la classe virtuelle comme étant : « *une application de téléconférence assistée par ordinateur* » (TCAO)¹.

Appelée aussi « visioconférence », la classe virtuelle s'est développée dans l'enseignement supérieur. De nombreux chercheurs ont montré que les potentialités de la synchronie en formation à distance s'avèrent « prometteuses ». En effet cette modalité de formation permet de « créer de la présence à distance » (Jézégou, 2010). En classe virtuelle, le formateur appelé aussi facilitateur ainsi que le groupe d'apprenants doivent avoir à leur disposition un matériel approprié (par exemple : le logiciel pour la salle de classe virtuelle

¹TCAO : Le travail coopératif assisté par ordinateur est une discipline de recherche qui s'intéresse à la mobilisation des moyens de technologies afin d'assister les interactions au sein de collectifs.

et une bonne connexion à Internet). Ferone et Lavenka (2010) reconnaissent l'intérêt de cette modalité de formation qui *« a pour conséquence de renforcer le caractère transmissif du cours. L'enseignant cadre plus strictement ses interventions, respecte de manière plus étroite le canevas d'apprentissage fixé, notamment les différentes phases et le temps consacré à ces phases. »* (2010, p.107).

Nous présentons, en référence au « guide pour concevoir et élaborer des cours d'apprentissage numérique », élaboré par Ghirardini (2011), le schéma suivant qui résume les quatre composantes d'un cours e-Learning, notamment : le contenu d'apprentissage, l'e-tutorat, l'e-coaching, l'e-mentorat, l'apprentissage collaboratif et la classe virtuelle.

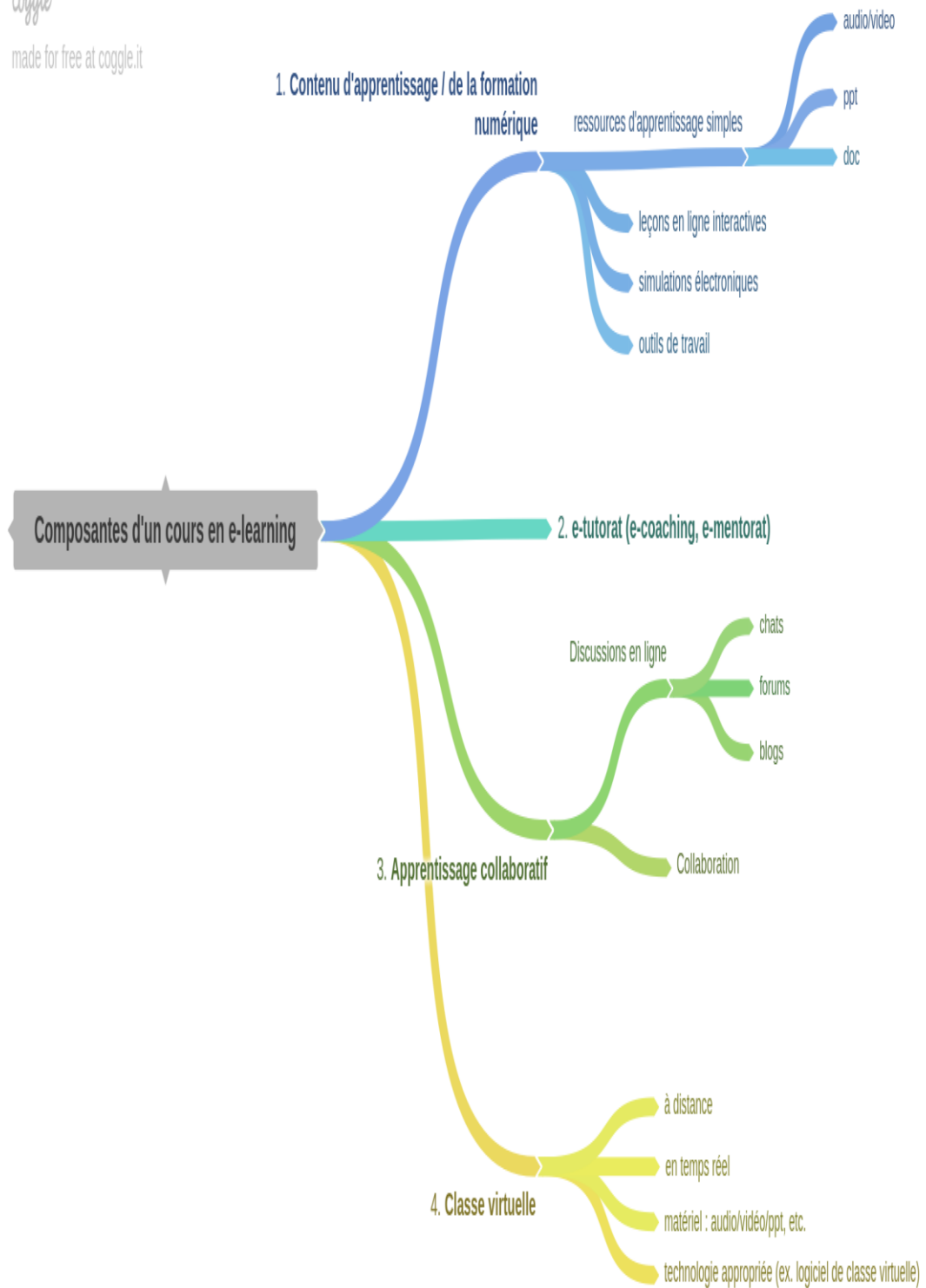


Figure 8 : Composantes d'un cours en e-learning [Coggle].

2.5.2. Les MOOCs

Les Massives Open Online Courses, connus sous l'acronyme MOOC, appelées aussi cours en ligne ouvert et de formation à distance, accessibles à tous ont révolutionné le monde de l'éducation (démocratisation de l'accès à l'enseignement, renouvellement de la pédagogie). Dès lors, ces "Massives Open Online Courses" sont devenus de plus en plus fréquents, et sont actuellement en train de devenir un élément primordial de la formation et de l'enseignement.

Aujourd'hui, plusieurs universités algériennes à l'instar de l'université de Blida, Constantine et Msila proposent des plateformes de cours. Mongenet (2016 :42-47) souligne que l'objectif de ce projet de plateforme, est de mettre à la disposition de la communauté universitaire une plateforme assurant *«la fiabilité, la maintenance et la bande passante suffisante pour des milliers de connexions simultanées. Une telle solution mutualisée permet d'optimiser les coûts d'ingénierie, d'infrastructures, de maintenance et de fédérer ainsi les projets de MOOC en cours dans de nombreux établissements. »*.

Pour ce faire, l'université algérienne a mis en œuvre des moyens logistiques et humains pour diffuser des cours en ligne sous forme de supports écrits Moodle et audiovisuels Mooc (Massive open online courses – cours en ligne ouverts et massifs). L'enseignement supérieur adopte par conséquent, des dispositifs de formations à distance afin de faciliter l'accès au savoir et améliorer la qualité d'enseignement des étudiants. Une plateforme numérique Edx est déjà mise en place pour héberger des activités pédagogiques scénarisées contenant des cours directifs, des vidéos, des quiz, des exercices en ligne et des échanges via les forums.

Les MOOC (Massive Open Online Courses ou cours en ligne ouverts et massifs) ont bien révolutionné l'enseignement supérieur algérien. Ils se distinguent des anciennes pratiques de l'e-learning par l'importance donnée aux activités, aux évaluations et aux interactions entre apprenants dispersés géographiquement. Cet espace d'échange interactif au sein des universités permet aux formateurs, apprenants et à tous les intervenants de proposer des sujets, de partager entre eux des documents et même de les commenter. Les participants peuvent suivre leurs cours de manière interactive, collaborative et à leur rythme. Cette dimension de partage, de conversation, d'échange et d'interaction est assurée par des outils

pédagogiques, combinant un ensemble de médias sociaux pour favoriser l'implication des apprenants aux activités.

Cet espace de forum couvrant une variété de domaines d'étude présente une panoplie de choix de cours dans toutes les disciplines (santé/médecine, biologie, architecture, finance, marketing, psychologie, droit, numérique, sciences, sciences humaines et sociales, management et entrepreneuriat, environnement et développement durable, relations ...).

Le Mooc annonce la modernisation de l'enseignement supérieur. Cet espace porteur d'une pédagogie active, implique un investissement dans la culture du numérique, à l'instar de ce qui se fait dans les plus grandes universités du monde.

Dans un entretien réalisé le chercheur algérien Bouarissa (2019) avec Ben Oudah (vice-recteur des relations extérieures et de la communication de l'université de M'sila), ce dernier a souligné : *“avec les Mooc, notre université s'est appropriée des technologies de l'information et de la communication dans le but, d'une part, d'atténuer l'effet de massification des effectifs et, d'autre part, de diversifier et d'enrichir les formations. (...) Lancés en octobre 2018, la stratégie numérique de cette université traduit deux grandes ambitions : renforcer l'attractivité de l'université grâce à une pédagogie renouvelée, et à une plus grande ouverture sur le milieu socioéconomique, et favoriser la réussite des étudiants, tout en élevant leur niveau de connaissance et de qualification »*.

Les MOOCs s'orientent vers une plate-forme collaborative de construction conceptualisée des savoirs. Une équipe pédagogique se charge de proposer des thématiques d'enseignements hebdomadaires et d'organiser des activités d'apprentissages selon les objectifs fixés dans une temporalité définie. Cela permet de baliser le parcours d'apprentissage des participants. Des outils sont exploités pour harmoniser la formation. À la fin de chaque séquence, un quiz est proposé afin de valider chaque module. Cette méthode d'enseignement permet de vérifier l'assimilation et l'acquisition des connaissances en parallèle avec l'avancement de cours. À l'issue du MOOC, le participant devra passer un examen pour obtenir le certificat de suivi.

Généralement, ces formations en ligne n'aboutissent pas à un diplôme mais les participants pourraient obtenir un certificat de participation alors que certains établissements proposent des crédits cumulatifs à la fin de la formation.

Un cours en ligne ouvert et massif est structuré selon le contexte du cours et selon l'objectif pédagogique. Les constituants du cours de MOOC sont :

- **les vidéos** : l'élément le plus inclus parmi les différentes formes de MOOC est certainement le matériel vidéo. Il est à noter que les vidéos courtes auront plus d'impact auprès des apprenants qu'un cours traditionnel ;
- **les textes** : les apprenants reçoivent des textes techniques et d'autres matériels pédagogiques qui accompagnent le contenu des vidéos en vue de permettre une étude indépendante ;
- **les tests** : ils font partie prenante de ce programme d'études. L'objectif de ces quiz intermédiaires n'est pas de donner des notes ou une appréciation aux apprenants mais plutôt de donner à chacun la possibilité de vérifier ses progrès en apprentissage individuel ;
- **les tâches** : de nombreux MOOC impliquent également des devoirs à domicile. Dans le MOOC, les participants traitent le sujet plus en profondeur. Cependant, il n'est pas possible pour un conférencier d'évaluer tous les participants. Pour cela, une évaluation par les pairs est la méthode la plus utilisée dans les cours en ligne ouverts et massifs ;
- **la communication** : généralement, le fournisseur du cours met un forum à disposition des participants en leur offrant de la sorte la possibilité de prendre contact avec leurs pairs via les médias sociaux pour former des groupes d'apprentissage indépendants et d'échanger leurs expériences d'apprentissage ;
- **la participation** : elle joue également un rôle primordial car il est important de motiver les apprenants à créer leur propre contenu et discuter du contenu avec leurs pairs.

En fait, chaque cours en ligne se construit de manière différente. Deux types de MOOCs en particulier sont apparus ces dernières années, à savoir les cMOOC et les xMOOC. Il existe également les bMOOC, c'est-à-dire la combinaison de cours en ligne et hors ligne :

- **cMOOC** : cette forme de MOOC est basée sur une démarche participative où chaque participant effectue ses propres recherches d'informations. Il doit également échanger avec ses pairs et publier ses propres conclusions sur le site de son choix. Nous remarquons qu'au travers ce type de MOOC, chacun pourra définir son propre niveau d'investissement. Dans les cMOOC, le c correspond au « connectivisme » et

implique une conception de l'apprentissage par création de connexions. Il s'agit de mettre l'accent sur le fait que chaque participant devient lui-même actif et devra apporter sa propre contribution ;

- xMOOC : ce type de MOOC a un principe identique à celui d'une conférence classique. Les conférenciers expliquent leur sujet dans des vidéos et fournissent du matériel didactique supplémentaire. La seule nouveauté réside dans le fait que l'évaluation continue des participants peut également être ouverte aux extérieurs d'où le « x » qui signifie « extension ». Étant donné que les xMOOC placent l'enseignant au centre du cours, ce type exige peu d'activité de la part des participants ;
- bMOOC : les MOOC « blended » ou « mélangés » combinent l'enseignement présentiel avec un cours ou un matériel complémentaire en ligne. Ce type de MOOC est mis gratuitement à la disposition du grand public. Les participants discuteront et exploreront plus en profondeur les résultats du MOOC dans les séminaires. De plus, les conférenciers ont la possibilité de choisir des MOOC étrangers destinés aux apprenants pour les expliquer par la suite en séminaire.

Les MOOC, comme tout autre dispositif de formation en ligne, sont d'autant plus utiles. Landry (2014) explique que l'usage de ce dispositif de formation à distance évolue vers une hybridation des modalités d'apprentissages afin de produire une atmosphère propice à l'apprentissage. À l'heure actuelle, les MOOC pourraient être révolutionnaires, en donnant à celui qui le souhaite l'occasion d'explorer un thème sous la direction d'un expert et en créant, de la sorte, des espaces d'apprentissage virtuels. Les MOOC sont généralement gratuits ; d'où la notion de cours « ouverts à tous » dans le but de favoriser l'apprentissage par le plaisir dû au fait que ces cours ouverts ciblent un apprentissage indépendant, sans restrictions et sans coûts.

Conclusion partielle

Au final, comme nous l'avons déjà mentionné dans le présent chapitre, l'enseignement universitaire est en train de remodeler et rénover ses pratiques, ses projets de formation en vue de renforcer l'attractivité des institutions universitaires grâce à des infrastructures et une pédagogie dite « rénovée », une techno pédagogie nouvelle et renouvelée.

Partant du fait que les apprenants sont dans leur grande majorité, des « natifs du numérique », les universités ont inéluctablement pour projet de s'adapter au nouvel

environnement numérique en engageant une réelle et profonde innovation dans la pratique pédagogique. De nouveaux dispositifs d'accès au savoir doivent être mis en place et doivent surtout s'adapter au contexte de formation universitaire algérienne en l'occurrence. Dans cette perspective, les outils numériques déjà existants dans les universités algériennes doivent être améliorés en intégrant de nouvelles approches techno pédagogiques et en offrant des mécanismes de collaboration, d'interaction et d'échange pour assurer une formation efficiente. Pour une formation universitaire réussie, quel que soit le type de formation dispensé (présentiel ou à distance, l'aspect pédagogique est prépondérant : la capacité des acteurs en particulier les enseignants à appréhender une nouvelle posture pédagogique et à interagir en situation est un préalable au changement et à l'innovation. En définitive, l'enseignant doit adopter de nouvelles conceptions pédagogiques (Béziat, 2012) et surtout à être disposé à modifier ses conceptions de l'enseignement / apprentissage en tenant compte des apports des TIC.

Troisième chapitre : TIC et relation éducative dans l'espace universitaire

Les institutions universitaires comme tous les autres secteurs constitutifs et participatifs de la société n'ont pas échappé à l'avènement des nouvelles technologies. Aujourd'hui, l'usage de ces technologies de l'information et de la communication au supérieur se généralise quel que soit la modalité d'enseignement dispensée (présentiel ou à distance), de l'évolution et le prolongement d'un cours présentiel en passant par les différents dispositifs de la formation à distance, la classe branchée, inversée, jusqu'à la montée des Moocs.

Les TIC sont susceptibles d'apporter une valeur sûre à la relation éducative. Au niveau des universités, il est bien clair que l'acte d'enseignement intégrant le numérique, implique un contrat pédagogique à l'origine de la définition des rôles de l'instituant et de l'institué ainsi de leur engagement réciproque. Il s'agit là de nouvelles formes de contrat pédagogique construit sur la base d'une répartition des rôles et des attentes de chaque participant.

Le présent chapitre met l'accent sur l'acte d'enseignement / apprentissage qui par définition, implique un ensemble continu d'interactions entre les partenaires pédagogiques (enseignant / étudiants) dans différents contextes éducatifs. Nous étudierons dans ce chapitre, dans le contexte de l'université, la relation entre enseignant et étudiants, l'impact effectif des moyens technologiques sur l'environnement humain et, enfin, les liens entre les TIC et la relation éducative dans un environnement techno- pédagogique.

3.1. La relation pédagogique ou éducative ?

Dans la littérature courante, « la relation pédagogique » et « la relation éducative » se côtoient et peuvent être considérer comme interchangeable. Cependant, il nous semble nécessaire de clarifier ce que signifie chaque concept même s'il apparait que pour de nombreux auteurs la relation pédagogique et la relation éducative soient synonymes.

Postic définit la relation éducative comme étant « *l'ensemble des rapports sociaux qui s'établissent entre l'éducateur et ceux qu'il éduque, pour aller vers des objectifs éducatifs, dans une structure institutionnelle donnée, rapports qui possèdent des caractéristiques cognitives et affectives identifiables, qui ont un déroulement, et vivent une histoire* » (2011, p. 22).

Cependant, la relation pédagogique « *s'établit par l'intermédiaire de la tâche scolaire et se définit par des programmes contenant des objectifs explicites, effectuée en respectant des modalités fixées par des instructions ou circulaires officielles, dans un milieu architectural* »

spécifique, selon le rituel de l'emploi du temps ». (Ibid, p. 23). Il nous paraît donc clair que la relation pédagogique « *s'établit dans un groupe social qui vit dans un espace et pendant une durée déterminée par des règles institutionnelles. Les objectifs de ce groupe sont également fixés par l'institution et non choisis par lui . Ce groupe social est constitué d'un adulte et d'un ensemble d'enfants d'un même groupe ou d'âge ou d'un même niveau, dans le but de former (...) Cette formation est assurée par la relation qui s'établit entre les deux sous-groupes , le maître et les élèves »*, Choraux(1972, p.95).

En somme, la relation éducative englobe des comportements et des actions qui concernent l'acquisition et la transmission des « connaissances » et des « savoirs-faire ». Elle englobe aussi les comportements et les actions qui concernent la formation à la vie sociale. Cette relation s'établit entre deux sous-groupes afin de structurer , organiser le mode social et la participation à la vie collective. Au final, elle comprend des comportements et des actions qui concernent le développement de la personnalité de l'apprenant. Sous cet angle, elle devient une relation interpersonnelle entre un adulte dont la personnalité est toute faite et un ensemble d'apprenants dont les personnalités sont en cours de formation.

3.2. Les difficultés relationnelles entre formateur et formé

L'acte d'enseigner et d'apprendre implique un ensemble d'interactions permanentes, directes ou indirectes entre les principaux partenaires (enseignant et apprenants) et ce dans différents contextes éducatifs. Paivandi et Espinosa (2013) désignent cet ensemble d'interactions par l'expression « relation éducative ». Choraux(1972) explique que la relation éducative est « *une relation de communication dont on peut étudier les modalités et les contenus*», (p.96). Elle peut donc être abordée en termes de méthodes, de contenus, d'animation de groupes d'apprenants, et de moyens techniques (Bireaud, 1990 ; De Ketele, 1998 ; Dupont & Ossandon, 1994 ; Paivandi & Espinosa, 2013).

Cela dit, malgré son caractère déterminant dans toute situation éducative, Paivand et Espinosa (2013) soulignent qu'à l'université cette relation : « *semble perdre son importance et ne constituerait plus une question cruciale des situations d'apprentissage. Les étudiants semblent perçus comme des jeunes adultes entrant dans une phase marquée par l'affirmation de leur autonomie*», (p.152).

La recherche de Guyot (1997), considérée comme l'un des premiers travaux de terrain universitaire, visant l'analyse des interactions impersonnelles et de la relation entre les

partenaires de la situation pédagogique, a montré que : « *la distance physique traduit une distance psychologique préexistant à la communication* », (p.164).

Par ailleurs, les enquêtes de Coulon et Paivandi (2008), Erlich (1998), Felousis(2001) et de Paivandi(2015) ont révélé que les étudiants du premier cycle universitaire évoquent des relations distantes avec leurs enseignants alors que les étudiants du 2^{ème} et 3^{ème} cycle déclarent entretenir des relations régulières avec leurs enseignants. Merle (1997) explique l'absence de contact entre les étudiants et les enseignants par le fait que « *pour un étudiant, entrer en contact avec un enseignant constitue une difficulté ; les écarts de statut et de pouvoir éloignent l'étudiant de l'enseignant.* » (p.381).

En 2004, les résultats d'une autre enquête (celle de Hadji, Bargel et Masjuan) a montré qu'un tiers seulement des étudiants inscrits dans les universités marocaines entretiennent des relations fréquentes avec leurs enseignants.

Pour sa part, Lehire (2000) affirme qu'une enquête en contexte universitaire européen, a révélé que « *les appréciations des étudiants ne sont pas particulièrement enthousiastes* ». Pareillement, Piavandi (2012) atteste qu'en milieu universitaire, la relation éducative fait l'objet d'une nette insatisfaction exprimée par les deux partenaires de la relation pédagogique.

Pour sa part, Clanet (2001), conclut à partir d'une enquête de terrain, que les étudiants interrogés évoquent dans leur discours à propos de leur relation avec les enseignants au sein de l'université plusieurs difficultés, particulièrement celles liées à l'animation pédagogique et au discours de l'enseignant dans le cours car un cours n'est agréable que lorsque « *les étudiants ont tous compris du discours de l'enseignant* », Clanet (2001, p. 107).

La deuxième difficulté concerne la relation humaine. Certains étudiants sont déçus de cette faible relation humaine à l'université (Coulon 1997 ; Erlich ,1997). Des essais publiés montrent que les petits établissements avec un effectif restreint d'étudiants peuvent créer des « conditions plus favorables » et des relations plus « humaines », (Felouzis ,2001 ; Losego, 2004).

Selon des recherches de Espinosa et Humbert (2017) sur les universitaires, les professeurs tiennent pour responsables les étudiants de l'échec des relations humaines entre eux. Guyot (1979, p.242) note que « *plus qu'une distance sociale, plus qu'une distance de statut , de*

rôles, ce qui sépare l'enseignant de ses étudiants est une distance insidieuse qui résulte de la manière de l'enseignant et l'enseigné vivent leurs rapports respectifs au savoir». Selon Martuccelli (1995), les enseignants sont « unanimes » à condamner l'étudiant. Pinel (2003) explique cette « rupture » des étudiants avec les formes culturelles classiques par l'omniprésence voire la dominance des technologies dans les classes. Bien plus, il atteste que la nouvelle génération adopte une « conduite plus audacieuse » face à l'autorité de l'enseignant.

A partir de là, nous pouvons dire que la relation entre apprenants et enseignants en milieu universitaire paraît comme problématique.

3.4 L'impact des TIC sur la relation éducative

La relation éducative à l'université, intégrant les TIC engage, un contrat pédagogique à l'origine de la définition des rôles et des pouvoirs de chaque partenaire de la relation et de son implication. Ce contrat pédagogique prend donc forme sur la base d'une répartition des rôles de chaque acteur et de ses attentes. Pour bien mener un apprentissage ou une formation quel que soit le type d'enseignement dispensé (présentiel ou à distance), cette relation éducative reliant enseignant et apprenants devra être un engagement réciproque et engendrer des comportements de plus en plus éloignés de l'enseignement transmissif classique.

Selon Paivandi & Espinosa (2012-2013) « *La relation être humain-être humain dans le triangle pédagogique se voit transformée par la médiation technologique qui impose une nouvelle géométrie pédagogique.* »¹

Les TIC viennent changer le paradigme d'enseignement, permettant de percevoir de nouvelles activités. Pour cela, chaque enseignant doit repenser son enseignement, repenser le rôle de ses étudiants en y intégrant une place pour des dispositifs numériques. Il s'agit d'induire des modifications dans l'acte d'enseignement-apprentissage en tenant compte d'un nouveau pôle : celui des TIC.

Le « *triangle didactique* »¹ développé par Houssaye (2000) implique l'enseignant, l'apprenant et le savoir.

¹Les TIC et la relation entre enseignants et étudiants à l'université. ICT and the teacher-student Relationship university Saeed Paivandi and Gaëlle Espinosa <https://doi.org/10.4000/dms.425>

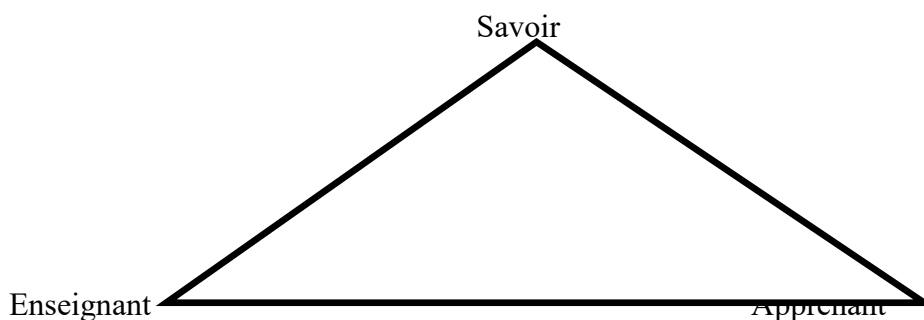


Figure 9 : Le triangle didactique.

Lorsque l'on utilise les TIC, ce triangle, en intégrant le 4^{ème} pôle de la nouvelle relation didactique, se transforme en une pyramide à quatre faces :

- Une face (Savoirs - Apprenants - Enseignant) représente le triangle didactique classique ;
- Une face (Savoirs - Enseignant - Média) représente la médiatisation des savoirs par l'enseignant, c'est-à-dire la conception d'une situation d'apprentissage ayant du sens à travers le média ;
- Une face (Média - Savoirs - Apprenants) représente l'autoformation de l'apprenant avec le média, leur interaction avec le média dans une situation d'apprentissage médiatisée et sa manière d'acquérir de nouveaux savoirs ;
- Une face (Apprenants - Enseignant - Média) représente la médiation de la formation, ou plutôt les rapports de formation entre l'enseignant et l'apprenant au travers du média utilisé.

Le schéma suivant représente ces quatre faces de la relation didactique sous la forme suivante :

¹Jean Houssaye, Le triangle pédagogique, Peter Lang, Berne, 2000, <http://ressources-crpe.com>.

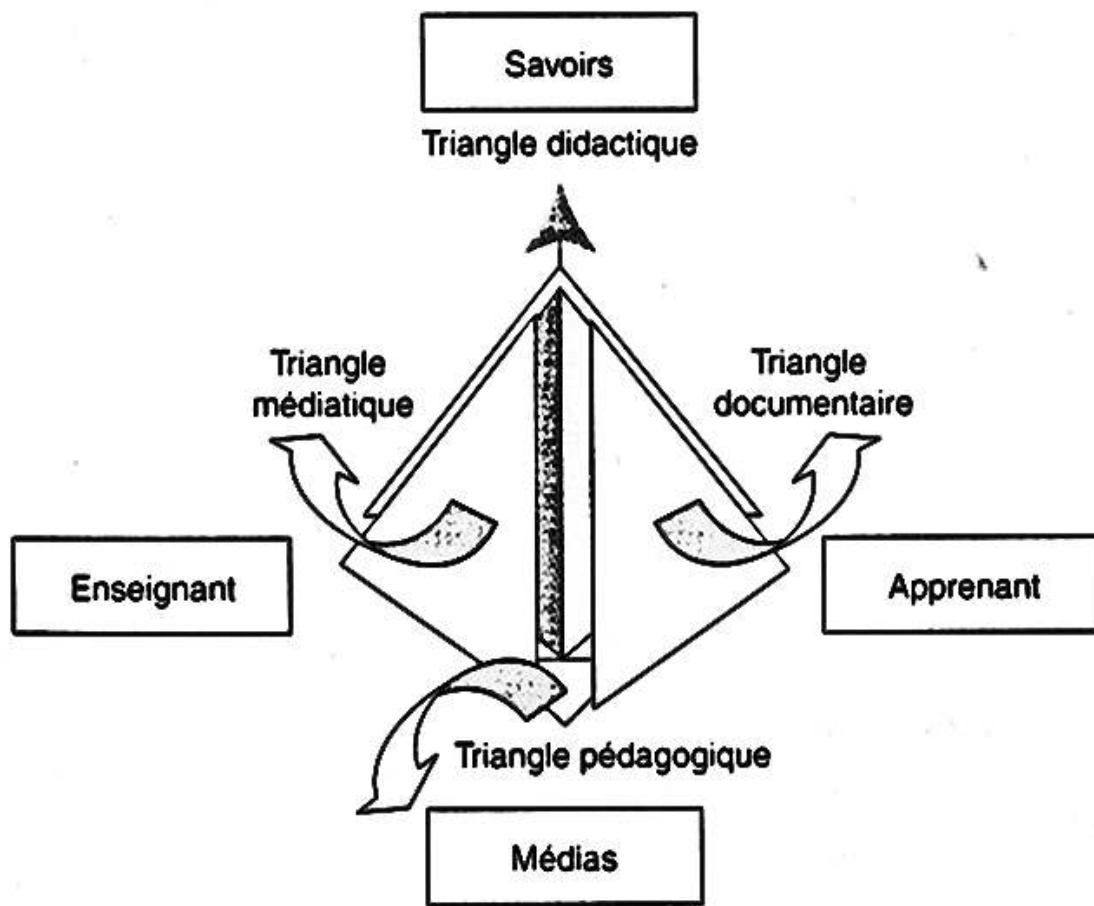


Figure 10: La pyramide didactique

Selon cette nouvelle configuration didactique, l'enseignant ne peut plus se contenter de transmettre les savoirs aux apprenants, mais il doit y avoir une médiatisation des savoirs. Il n'interagit pas directement avec les étudiants, mais à travers le média, ce qui modifie la relation éducative.

Par ailleurs, une nouvelle géométrie pédagogique a été élaborée par Joseph Rézeau (2002) en ajoutant au triangle des « instruments » pour permettre à l'enseignant de médiatiser le savoir ou de servir de médiateur et afin de faciliter l'apprentissage : c'est le carré pédagogique suivant :

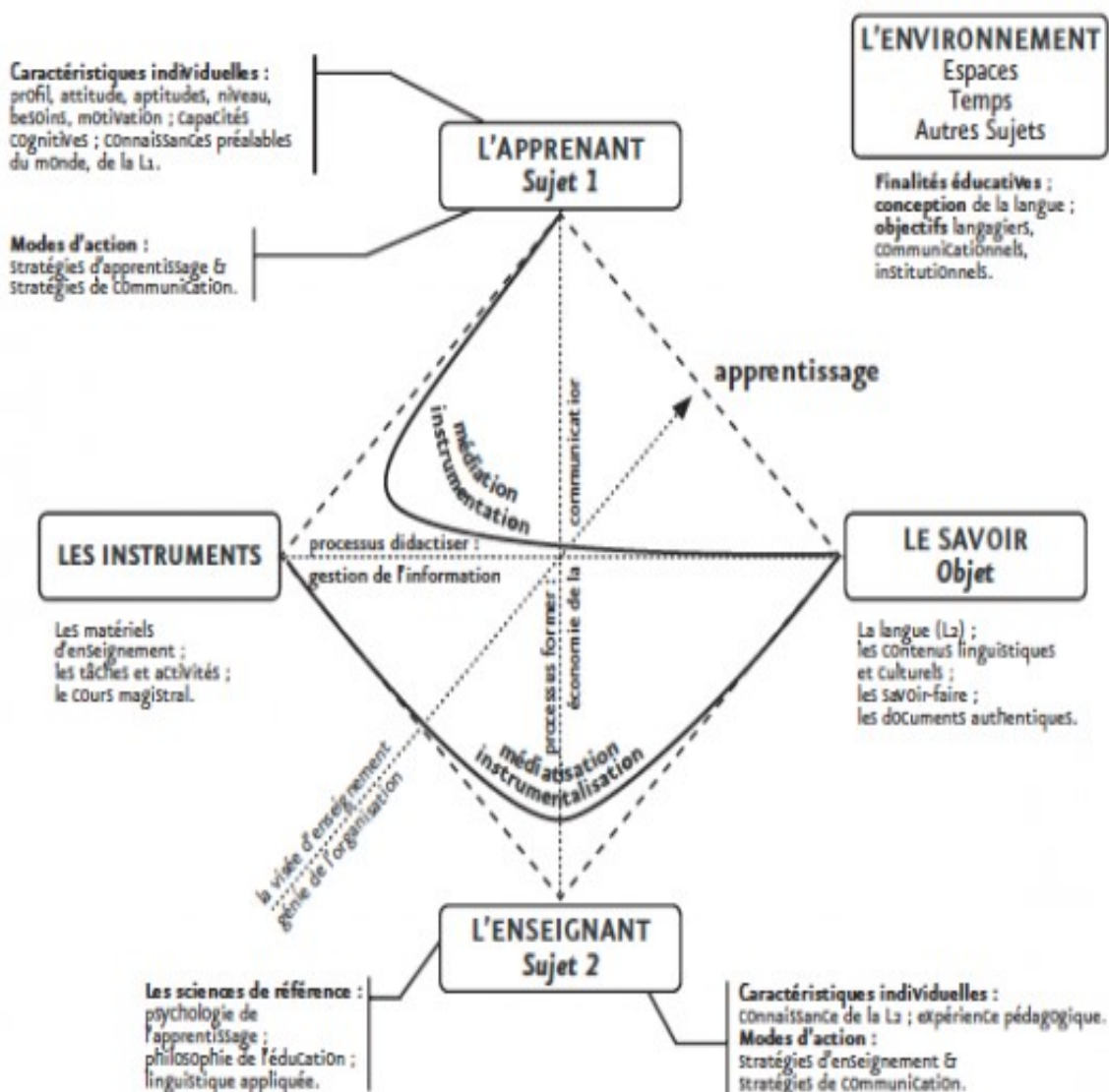


Figure 11 : Le carré pédagogique de Rézeau (2002).

Quant à Séraphin Alava (2002), en s'intéressant particulièrement au rôle du média dans des situations médiatisées interactives d'enseignement/apprentissage, il met les médias comme élément interagissant et place le dispositif de médiatisation au centre du tétraèdre suivant :

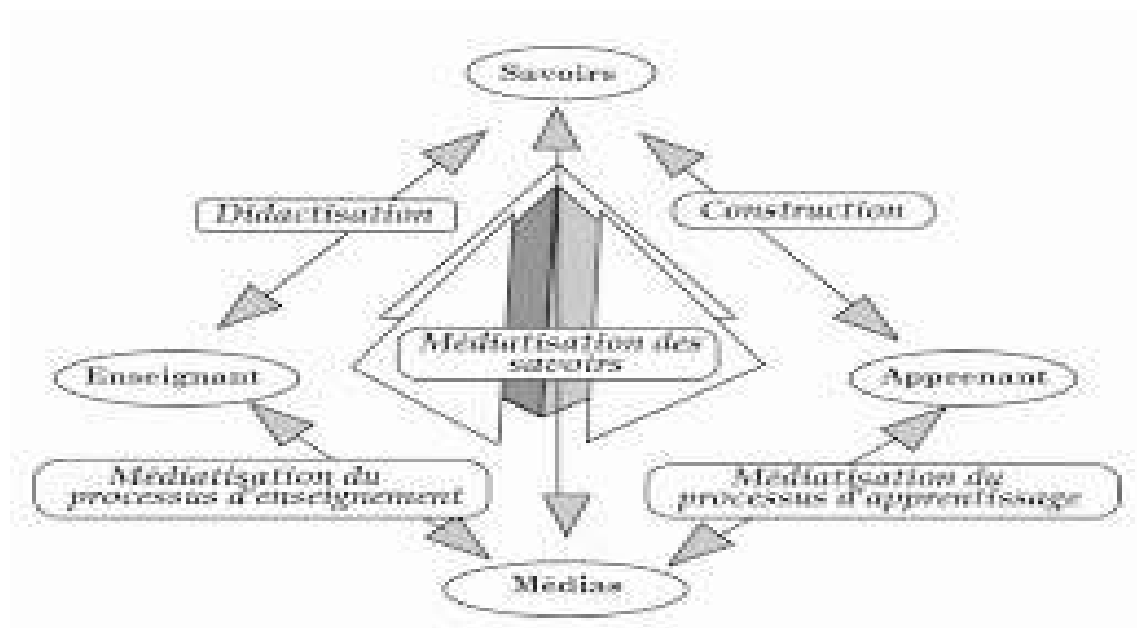


Figure 12 : Le schéma d'Alava (2001).

Richard Faerber (2003) ajoute le groupe comme quatrième sommet et place l'environnement virtuel au barycentre du système de formation à distance, dans lequel les interactions entre les pôles passent par le « contexte de médiation¹ ». Le carré est transformé en pyramide à quatre faces. Trois nouvelles postures apparaissent : participer, partager et faciliter. Il emploie donc un tétraèdre et définit le quatrième pôle comme étant le groupe² et le centre du volume comme le contexte de médiation. Le schéma qu'il propose est le suivant :

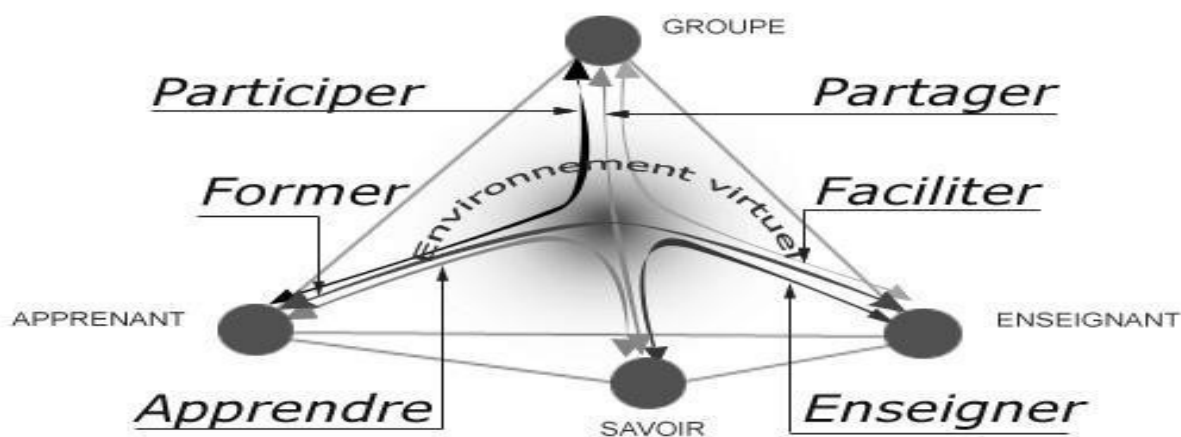


Figure 13 : Le tétraèdre pédagogique de Ferbert (2003).

¹ Selon Faerber, le contexte de médiation est l'environnement matériel ou virtuel dans lequel ou par lequel adviennent ces interactions.

² Par groupe il entend : *un ensemble institué d'apprenants et de d'enseignant(e)s en interaction, partageant des objectifs communs.* » (Faerber, 2003)

Pour sa part, Poisson (2003) schématise la relation pédagogique sous forme de pyramide qui met en exergue les ressources éducatives humaines et matérielles entant que nouveau sommet. Il configure à l'aide de flèches, les relations entre elles qui se concentrent sur chacune des faces composant la figure suivante :

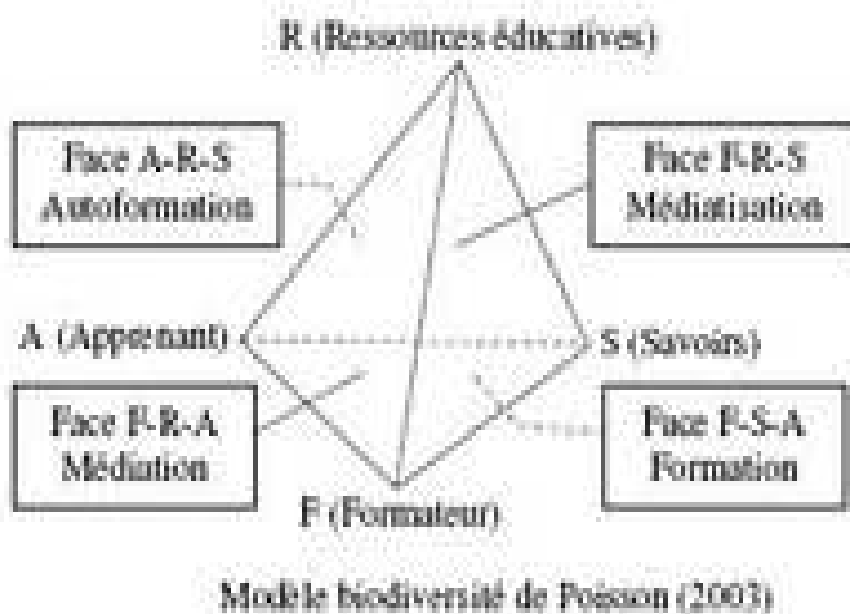


Figure 14: La pyramide pédagogique de Poisson (2003)

Tous ces modèles affirment que les concepts de la situation de formation intégrant les TIC (tels que les instruments de médiation ou de médiatisation) accompagnent le processus pédagogique. Grâce à ces outils de technologie, le métier de formateur et son rôle évoluent : il n'est plus un simple transmetteur mais devient un accompagnateur.

En définitive, l'impact de l'usage des TIC dépend avant tout de la conception pédagogique et de la capacité des principaux acteurs à interagir. Alava (1998) affirme que l'adoption par l'enseignant d'une médiation technologique peut le conduire à reconsidérer la part d'initiative des étudiants dans la relation éducative. De son côté, Jézégou (2009) soutient que la mutation la plus significative de cette relation « technologisée » renvoie à l'autonomie plus large des apprenants à travers les libertés de choix que vient leur offrir le numérique. L'auteure se réfère à quatorze types de liberté regroupés en trois catégories de composantes : « spatio-temporelle, pédagogique et communicationnelle ». La relation éducative est concernée par ces « libertés » qui contribuent à l'autonomisation de l'étudiant.

Conclusion partielle

Au terme de cette section consacrée à la relation pédagogique, nous pouvons dire que l'usage des TIC nous mène à réfléchir sur le sens des interactions dans le contexte. Selon Paivandi et Espinoza(2018) « *cela fait évoluer le concept d'interactivité qui doit être examiné dans ses deux dimensions, fonctionnelle lié à la relation Homme-machine, et relationnelle lié à la relation Homme –environnement physique* ». (p. 158-159). Ces deux dimensions croisent différents modes d'interaction dans une situation pédagogique.

Plusieurs recherches ont révélé le lien entre l'usage des TIC et le développement de la pratique pédagogique interactive. Le travail de recherche de Jézégou (2010) porte sur la faculté d'évaluer les interactions sociales et de « créer une présence à distance » ou « une *téléprésence* » pour favoriser l'apprentissage. Désormais, les échanges n'ont plus un « caractère éphémère », et tendent à mettre à jour les phases successives lors des discussions, ce qui donne du temps à la pensée de se développer, (Bruillard ,2010).

L'enquête menée par Docq, Lebrun et Smidt (2008) , portant sur la satisfaction des acteurs de la relation éducatives utilisant la plateforme souligne que la moitié des professeurs s'intéresse et met en avant la communication en dehors des séances de cours. Selon les enseignants participant à l'enquête, envoyer des messages dans des forums en répondant aux questionnements des étudiants constitue « un travail non négligeable » .

De son côté, Peraya (2011) montre que les étudiants sont le plus souvent « technophiles » et « relativement experts ». L'usage des TIC les invite à développer leur autonomie, leur auto direction ,leur apprentissage en se mettant au centre de l'acte d'apprendre.

Raby, Karsenti, Meunier et Villeneuve (2011) attestent que les outils numériques ont modifié la relation entre l'enseignant et ses étudiants de manière rapide et efficace : les étudiants sont plus sensibles à la façon dont le professeur utilise les technologies ; ce qui a facilité leur insertion dans le milieu universitaire.

Cela dit, ces mêmes chercheurs ont montré que l'usage des TIC pourrait provoquer chez les apprenants, un sentiment d'anxiété relatif à des incompétences ou à des défaillances communicationnelles. Cette vision critique de l'usage de ces différents moyens de technologie dépasse l'aspect technique en s'intéressant particulièrement à l'effet des outils numériques sur les relations humaines dans l'acte d'apprentissage.

Dans cette optique, Ben Abid-Zarrouk (2012) insiste sur la crainte que génère chez certains universitaires, l'intégration des TIC aux pratiques enseignantes où toute la mission de l'enseignant se voit redéfinie.

Basque (2005) souligne également « *la crainte qu'éprouvent certains universitaires de voir le professeur, considéré ici comme le principal, sinon l'unique transmetteur de connaissance, remplacé par les TIC* » (p. 41). D'autres auteurs, comme l'a confirmé Pinel (2003) inscrivent leur vision critique de l'usage des nouveaux médias dans un cadre « sociétal » qui concerne un écart entre le professeur comme représentant de la « culture légitime » et l'étudiant pour qui les nouvelles technologies deviennent des références culturelles.

Au final, l'intégration des TIC au supérieur est à l'origine de l'émergence des questions totalement « inédites » liées à la relation entre enseignant et étudiants. Dans un contexte techno pédagogique, la technologie peut recréer des liens sociaux que la distance a tendance à affaiblir. La relation éducative qui relie les deux acteurs serait grâce aux TIC, un engagement réciproque pour mener à terme un apprentissage donné. De ce fait, l'intégration des TIC dans la pratique pédagogique, notamment dans le cadre de participation et de collaboration entre les étudiants et l'enseignant qui sera accessible via les échanges à distance, engendre des comportements de plus en plus éloignés du modèle traditionnel de l'enseignement transmissif. Désormais, les apprenants ne sont plus passifs mais placés au cœur des dispositifs pédagogiques et tendent à se mobiliser, à s'engager et à s'investir dans leurs études. L'enseignant devient « le garant » du savoir qui circule en ligne.

La nouvelle technologie implique donc une culture relationnelle émergente, une culture évoluée et développée par l'usage du numérique. L'usage de la technologie exerce une influence sur les interactions interpersonnelles dans la pratique pédagogique, sur les modes de fonctionnement des dispositifs pédagogiques ainsi que sur les modalités d'apprentissage développées chez les apprenants. La relation instituant et institué dans le triangle pédagogique se voit transformée par la médiation technologique qui impose une nouvelle géométrie pédagogique (telle que vue précédemment : cf. les différents schémas de la relation pédagogiques). Pour cela, la politique d'introduction des TIC prônée par le ministère de l'enseignement supérieur devrait mettre l'accent sur la formation des enseignants du supérieur à l'usage du numérique afin de répondre à ce défi académique.

C'est ce que nous tenterons de voir dans le chapitre suivant, notamment en milieu universitaire algérien.

Quatrième chapitre : Formation pédagogique et accompagnement des enseignants algériens à la pédagogie universitaire

Les réformes du système éducatif et l'exigence de la formation des enseignants contribuent au renouvellement de l'enjeu de la formation en accordant une place primordiale à la professionnalisation. Selon Tardif, Lessard, Gauthier (1998 : 28), « *la professionnalisation réclame une transformation substantielle, non seulement des programmes et des contenus, mais aussi des fondements mêmes de la formation à l'enseignement. Essentiellement, elle amène à concevoir l'enseignement comme une activité professionnelle de haut niveau, à l'instar des professions libérales, qui repose sur une solide base de connaissances, elle-même fortement articulée et intégrée aux pratiques professionnelles. Dans cette optique, « mieux former » un enseignant signifie le doter de compétences spécifiques, en faisant de lui « un professionnel de l'enseignement/apprentissage. C'est pourquoi, les efforts de toute institution de formation de par le monde, notamment ceux engagées par le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique en matière d'innovation convergent vers une seule finalité : l'amélioration de la qualité de l'enseignement / apprentissages. Cette finalité exige de l'enseignant, acteur principal de l'acte pédagogique une bonne préparation et une acquisition de connaissances en pédagogie. Pour ce faire et en vue d'accompagner l'enseignant dans son accomplissement professionnel, un programme de formation a été mis en place, à l'échelle nationale en vue de répondre à cette préoccupation majeure et de conférer, en l'occurrence les enseignants nouvellement recrutés à l'université algérienne, les compétences nécessaires dans l'exercice de leur métier. Dans ce chapitre, nous allons présenter les objectifs de ce dispositif de formation et d'accompagnement pédagogique des enseignants-chercheurs, initié par la tutelle. Ensuite, nous soulignerons les lignes directrices du programme de cette formation telles que définies dans l'arrêté N° 932 du 28 juillet 2016.*

4.1. L'approche par compétences dans la formation professionnelle

En Algérie, la formation des enseignants au supérieur au début de leur carrière est considérée comme une obligation individuelle et collective. Le développement professionnel des enseignants est défini comme : [...] *un processus graduel d'acquisition et de transformation des compétences et des composantes identitaires conduisant progressivement les individus et les collectivités à améliorer, enrichir et actualiser leur pratique, à agir avec efficacité et efficience dans les différents rôles et responsabilités professionnelles qui leur incombent, à atteindre un nouveau degré de compréhension de leur travail et à s'y sentir à l'aise* (Portelance, Martineau et Mukamurera, 2014, p. 12).

Selon Vanhulle (2013), l'appropriation de nouveaux savoirs professionnels contribue à un développement professionnel durable. Le développement professionnel de l'enseignant repose sur la construction de savoirs professionnels élaborés à partir de références multiples à savoir : son environnement, les pratiques qui l'entourent, sa formation initiale, ses sources scientifiques, ses pairs et sa propre expérience. Ainsi, un savoir professionnel est le « tissu de l'agencement des savoirs structurés ». Ces savoirs agissent comme « des agents transformateurs de la réalité vécue en situation professionnelle » (Buysse, 2011). Dans cette optique, les savoirs structurés dans un contexte de formation sont intériorisés et reconfigurés de manière constante au contact de nouvelles informations ou de nouvelles expériences et en fonction des contextes et des situations qui les sollicitent, (Vanhulle, 2013).

De manière générale, le développement des compétences consiste à assimiler des savoir-faire et savoir-être utiles dans le cadre professionnel. Il s'agit d'acquérir, de construire des savoirs professionnels afin d'améliorer, enrichir la pratique pédagogique et s'approprier « un agir professionnel », (Najoua Mohib, 2011) .

La formation professionnelle renvoie à des dispositifs discontinus où le rapport au savoir passe d'abord par l'apprenant, perçu comme acteur principal capable de saisir des opportunités d'apprentissage pour construire lui-même sa professionnalité. Ainsi, il ne suffit pas de savoir ou de vouloir agir mais de s'engager dans l'action.

Ce paradigme de la « construction » qui domine ces dernières années les milieux de la formation professionnalisante, considère l'acte d'apprendre comme une condition nécessaire au développement des compétences professionnelles du sujet : « le savoir ou le savoir-faire ne se déverse pas », car un apprenant ne retient pas ce l'on lui a enseigné, mais ce qu'on lui a appris. (Albertini cité dans Carré, 2005). C'est dans ce contexte que se développent aujourd'hui les nouveaux dispositifs de formation articulant « situations de travail et situations de formation en vue de favoriser la construction individuelle des compétences professionnelles ». Najoua Mohib écrit : « *Trois façons d'envisager le développement des compétences professionnelles semblent ainsi émerger : des activités de formation qui s'élaborent à partir des situations de travail (par ex. : analyse du travail, échanges de pratiques, recherche-formation, etc.), dans des situations de travail (par ex. : coaching, mentoring, communauté de pratique, etc.) et par des mises en situation de travail (par ex. : simulation, stage, etc.).* » (Najoua Mohib, 2011, p.58)

Pour Barbier (2001), « *le phénomène nouveau est ici ce que nous pourrions appeler le développement d'une pression à accroître la cohérence entre formation et environnement d'action* ». Dans ce type de formation conçu à partir des pratiques réelles, le développement des compétences repose sur le recours à des situations de travail. Cette idée de « formation en situation de travail ». Cette forme d'apprentissage en situation est assimilée à un apprentissage « sur le tas », associant deux sphères d'activité à savoir la formation et le travail (Emmanuel de Lescure, 2021).

Dans une situation d'apprentissage intégrant les TIC, le numérique peut servir de « catalyseur » pour le développement de stratégies de gestion et de contrôle dans la mesure où ces outils sont adéquatement déployés (Bedard D, 2000) et dans la mesure où les apprenants font recours à la réflexion, à l'interaction, à la discussion dans un contexte de projet à réaliser ou de résolution de problèmes. Nous assistons donc à une interaction entre le groupe d'apprenants et le formateur. Au centre de cette interaction, le numérique favorise la « résolution partagée de problèmes » sans exiger un contrôle direct sur la démarche de travail (Keinich, Molenda, Russel & Smaldino, 1999). Devant un tel constat le recours à la formation des enseignants à l'ingénierie pédagogique devient une nécessité.

4.2. Cadre législatif et objectifs de la formation à la pédagogie universitaire au profit des enseignants stagiaires algériens

La formation des enseignants nouvellement recrutés cible tous les stagiaires des universités, écoles et centres universitaires du territoire algérien puisque leur titularisation est tributaire de l'attestation fournie en fin de cette formation initiée par le ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique dans le cadre de l'application de l'arrêté N° 932 du 28 juillet 2016.

Cadrée sur une durée de 130 heures (en présentiel), cette formation pédagogique s'étale entre décembre et juillet et prend en charge plusieurs aspects portant sur :

- La pédagogie ;
- La didactique ;
- La psychopédagogie ;
- Les techniques de recherches bibliographiques ;
- L'éthique et déontologie universitaire ;
- Les langues étrangères (français et anglais) ;

- Les techniques d'expressions écrites et les modèles de rapports scientifiques ;
- Les techniques d'animation des équipes de formation.

Selon le guide d'accompagnement de la formation aux TIC et pratiques pédagogiques au profit des enseignants universitaires nouvellement (2019, p.3), les objectifs de la formation est d'amener l'enseignant –chercheur à :

- améliorer sa pratique professionnelle selon les nouveaux concepts des sciences de l'éducation ;
- acquérir les mécanismes de l'acte d'enseigner selon les courants pédagogiques modernes ;
- planifier méthodiquement son programme disciplinaire et organiser des activités d'apprentissage pertinentes ;
- comprendre les déterminants de la motivation des étudiants dans l'espace universitaire ;
- accomplir sa tâche d'enseignant-chercheur d'une manière satisfaisante à l'université ;
- favoriser sa participation active dans le domaine de la recherche et au sein de son établissement ;
- perfectionner ses méthodes de transmission des connaissances en pédagogie.

Au plan de la législation interne des universités algérienne, le programme national de formation et d'accompagnement pédagogique au profit des enseignants conformément aux principes de la veille pédagogique, est cadré par deux arrêtés fixés par le ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique :

- l'arrêté n°932 du 28 juillet 2016 : il se compose de deux parties majeures : une partie destinée au référentiel de compétences (références de C1 à C12). A chacune de ces compétences est associé le type d'intervention (LMD, Didactique,...). Quant à la deuxième, elle est réservée aux propositions de programme basé sur l'acquisition de ces compétences ;
- l'arrêté n°636 du 29 octobre 2016 portant sur création d'une commission nationale de pilotage et de suivi de l'application du programme d'accompagnement pédagogique au profit des enseignants stagiaires.

Dans ce cadre, les modalités de formation et d'accompagnement des enseignants nouvellement recrutés à l'université sont fixées à travers les articles suivants :

- L'article 1 souligne le caractère obligatoire de la création d'un dispositif d'accompagnement pédagogique au profil des enseignants chercheurs nouvellement recrutés au niveau de chaque établissement universitaire ;
- L'article 2 fixe la finalité de l'accompagnement ;
- L'article 3 fixe l'installation de la Cellule d'Accompagnement Pédagogique selon le principe de la Veille pédagogique des Enseignants Chercheurs de l'UFAS. Cette commission nationale est chargée d'assurer la bonne conduite des cellules de suivi du programme d'accompagnement pédagogique et de veiller à l'organisation ;
- L'article 4 fixe l'organisation des cours et de session de formation et de l'accompagnement ;
- L'article 5 précise les membres de la Cellule d'Accompagnement Pédagogique (vice-recteur de la formation supérieure, le responsable de l'assurance qualité et trois enseignants chercheurs désignés par le chef de l'institution). Cette cellule est présidée par un coordinateur sélectionné par les membres sus-nommés et se réunit suite à une demande en cas de besoin ;
- Les articles 6 et 7 précisent les missions de la Cellule d'Accompagnement Pédagogique ;
- L'article 8 oblige les chefs des institutions universitaires à mettre à la disposition de la Cellule d'Accompagnement Pédagogique tous les moyens afin d'exécuter ses tâches pédagogiques, organisationnelles et administratives ;
- L'article 9 fixe l'application de l'arrêté à compter de l'année universitaire 2016/2017 ;
- L'article 10 oblige tous les chefs des établissements universitaires d'appliquer cet arrêté ;

En somme, l'ensemble de ces textes officiels régissant la formation à la pédagogie universitaire au profit des enseignants stagiaires, présente un référentiel de compétences¹ et une proposition de programme basée sur l'acquisition des compétences citées dans le référentiel de compétences et souligne l'importance de la création, dans chaque institution universitaire, d'une cellule chargée de l'organisation et du suivi de cette formation. Ils ont pour objectifs de :

¹ Le référentiel de compétences se distingue du référentiel de formation qui se charge de « *mettre en correspondance le référentiel de compétences avec l'organisation de la formation. Dans certains cas, il décompose les compétences en sous-compétences appelées parfois capacités* », Postiaux, Bouillard et Romainville, 2010 : 15-30).

- préparer des futurs cadres et chercheurs ;
- développer les compétences enseignantes et procurer des pratiques pédagogiques centrées sur les apprenants et les apprentissages ;
- développer les profils de la profession enseignante ;
- rendre la formation des enseignants plus flexible et réactive ;
- accréditer les programmes de formation des enseignants ;
- intégrer le perfectionnement professionnel tout au long de la carrière professionnelle ;
- acquérir une expérience pratique sur le terrain ;
- certifier les nouveaux enseignants ;
- renforcer les programmes d'insertion à la profession.

4.3. Le référentiel de compétences des enseignants-chercheurs nouvellement recrutés

Rappelons que l'APC repose d'abord sur une élaboration des référentiels de formation. La finalité d'une formation n'est plus de faire acquérir aux formés seulement des « ressources », c'est-à-dire des savoirs ou savoir-faire, mais « des savoir-agir avec compétences ». Le référentiel de programme est architecturé autour de « situation – problème ». Le formé pour faire la preuve de sa compétence doit mobiliser ses ressources afin de résoudre une situation-problème dans un contexte donné. Il s'agit donc de mettre l'accent sur la résolution de problème en situation réelle et non pas sur l'assimilation de la discipline telle qu'elle est organisée. C'est pour cela que ces situations-problèmes sont dites « situations emblématiques, critiques ou encore authentiques ». (Denery, 2020). Ainsi, l'objectif principal de cette démarche est d'amener l'apprenant à mobiliser les savoirs abordés dans la formation dans des situations nouvelles et authentiques. Pour ce faire, l'APC se base sur un référentiel de compétences, qui devient la « boussole » pour tout programme de formation, que ce soit pour les formateurs ou les apprenants. Il constitue un outil indispensable non seulement pour décrire les exigences de la formation, mais aussi pour faire évoluer et améliorer les formations. « *C'est un ensemble organisé de compétences nécessaires pour définir un profil de sortie de l'étudiant établi pour chacun des trois niveaux de diplôme : licence (L), master (M) et doctorat (D)* ». ¹En ce sens, construire un référentiel de compétences c'est déterminer une liste de compétences afin de décrire ce à quoi le formé doit répondre à la fin de sa formation.

¹ Cycle Référentiel LMD / Référentiel de Compétences 2015 . Programme d'appui à la politique sectorielle de l'Enseignement Supérieure et la Recherche Scientifique.

Perrenoud (1998 : 509) définit le référentiel comme étant « *la clé de voûte d'une bonne architecture curriculaire, fondée sur la description précise des pratiques professionnelles de référence comme base de leur transposition didactique en un plan de formation* ». Il atteste que le référentiel est « *un véritable outil de conception ou d'évaluation d'un cursus de formation professionnelle* », (Perrenoud, 2001 : 3).

Les utilisations des référentiels sont nombreuses ; l'une d'elles « *c'est de constituer le référent pour l'évaluation* » Paquay (2004 : 21). Dans la même optique, Perrenoud (2004 : 14) souligne que « *les institutions de formation initiale et continue ont besoin de référentiels pour orienter leurs programmes (...) Les corps d'inspection s'en servent pour évaluer les enseignants en exercice et demander des comptes* ». Legendre (2007 :232) indique qu'un référentiel « *n'est pas statique mais dynamique et évolutif et par conséquent susceptible de se transformer* ».

Au niveau des universités algériennes, on parle de « référentiel de compétences », formulé pour guider l'élaboration du contenu de formation et d'accompagnement des jeunes enseignants –chercheurs nouvellement recrutés rendue désormais obligatoire pour leur titularisation. Le guide de formation aux TIC et aux pratiques pédagogiques (2019 :2) définit le référentiel de compétences des enseignants-chercheurs nouvellement recrutés comme étant un document présentant « *l'ensemble de connaissances (savoir), des habiletés (savoir-faire) et de changements durables en soi même (savoir-être) nécessaires à l'exercice des tâches d'un enseignant chercheur* ».

Le référentiel reprend le contenu des deux arrêtés (présentés antérieurement) de manière à rendre plus claires les directives et les préconisations de la tutelle en termes de compétences attendus des formés. Autrement dit, ce référentiel clarifie les finalités de la formation en termes de compétences professionnelles attendues d'un enseignant chercheur nouvellement recruté. Il présente donc le cadre de référence pour la qualité de l'accompagnement pédagogique des enseignants universitaires visant principalement :

- l'acquisition d'une culture de qualité dans le processus de formation des enseignants ;
- une action d'accompagnement pédagogique réussie, efficace et efficiente sur le plan professionnel ;
- l'assurance d'une meilleure gestion des parcours de formation des formés ;
- l'intégration des connaissances à acquérir par l'enseignant pour réaliser l'acte d'enseigner ;

- la mise en place des moyens à développer par les institutions universitaires en intégrant les ressources disponibles aux niveaux micro, méso et macro structurels.

Il en ressort que l'enseignant-chercheur compétent est celui qui sait :

- planifier, préparer, concevoir et dispenser des cours ;
- évaluer, accompagner et diriger des projets de recherches ;
- participer à des conférences nationales et internationales ;
- initier et mener des recherches scientifiques dans son domaine de spécialité à travers les comités pédagogiques et les équipes de formation ;
- maîtriser sa discipline et sa didactique ;
- élaborer et transmettre des connaissances ;
- adhérer à une équipe de recherche ;
- participer à la consolidation des réformes engagées ;
- assurer la liaison avec le personnel encadrant.

Chaque compétence telle que présentée dans le référentiel des enseignants-chercheurs nouvellement recrutés, est accompagnée d'items qui en clarifie les composantes. Nous présentons ci-dessus la liste des compétences citées :

Compétence 01: « *L'enseignant chercheur devra maîtriser les outils didactiques classiques et novateurs (TIC) .* »

Cette compétence permet à l'enseignant-chercheur de maîtriser les différents mécanismes dans le domaine de la didactique, de l'apprentissage de sa discipline et de mettre en pratique son savoir afin de :

- répondre aux besoins de l'étudiant et de son temps (génération numérique) ;
- intégrer les moyens novateurs nécessaires à la pratique du métier d'enseignant – chercheur ;
- intégrer les TIC dans sa pratique pédagogique ;
- favoriser l'interaction en classe ;
- échanger les savoirs avec ses pairs ;
- développer la pratique professionnelle ;
- motiver les apprenants ;
- s'auto former ;

- aider au développement des apprentissages collaboratifs des étudiants.

Compétence 02 : « *L'enseignant- chercheur devra assurer un climat cognitif dans le processus d'enseignement.* »

Cette compétence permet à l'enseignant -chercheur de rendre son enseignement plus significatif et pertinent, il devra :

- comprendre l'utilité des référentiels de formation, des référentiels de compétences et des programmes de formation ;
- connaître la réglementation du métier d'enseignant-chercheur ;
- comprendre l'importance de la didactique dans la transmission des savoirs ;
- intégrer les TIC dans les actions d'enseignement-recherche et dans l'évaluation ;
- adapter son enseignement aux différents niveaux de ses étudiants ;
- accompagner les étudiants, leur fournir de l'appui en cas de difficultés ;
- être responsable, honnête et respectueux.

Compétence 03 : « *L'enseignant -chercheur devra prendre conscience du dialogue pédagogique.* »

A travers cette compétence, l'enseignant peut susciter la motivation d'apprentissage de ses étudiants, favoriser les interactions pédagogiques et la responsabilisation des acteurs en réduisant la distance entre l'enseignant et l'étudiant et même entre étudiants eux-mêmes. Grâce à cette compétence, l'enseignant pourra aider l'étudiant à collaborer avec ses pairs, faire des choix et se sentir capable de réussir la tâche demandée.

Pour ce faire, l'enseignant chercheur devra :

- prendre conscience du rapport des actions mentales de ses étudiants avec une tâche pédagogique ;
- créer et développer les interactions pédagogiques enseignant-étudiant et apprenant-apprenant dans un cadre collaboratif bien structuré ;
- repérer les difficultés des étudiants pendant l'acte d'enseigner et les surmonter par le dialogue pédagogique ;
- installer chez ses étudiants le respect une culture de non-violence ;

- concevoir des activités d'enseignement efficaces qui correspondent aux besoins et attentes de l'ensemble de ses étudiants.

Compétence 04 : « L'enseignant chercheur devra mener une dynamique de développement des compétences de l'étudiant (motivation, l'autodidactie) »

Cette compétence permet de soutenir et de planifier un enseignement centré sur l'étudiant dans le but de développer chez lui certaines compétences nécessaires à l'accomplissement d'une tâche d'apprentissage par le biais d'un enseignement « interactif », de l'approche par résolution de problèmes, l'approche par projet et le travail collaboratif .

L'enseignant chercheur devra :

- comprendre des enjeux du LMD en formation académique et formation professionnalisante ;
- saisir l'utilité du tutorat en didactique ;
- pratiquer le montage des programmes méthodologiques de l'action tutorée ;
- mettre en œuvre un enseignement basé sur l'approche par compétences ;
- initier les étudiants au travail individuel et coopératif ;
- responsabiliser les étudiants, les rendre plus autonomes, les amener à réussir dans l'accomplissement de leur tâche d'apprentissage ;
- mettre les étudiants au cœur de l'apprentissage.

Compétence 05 :« L'enseignant chercheur devra utiliser les techniques d'animation de groupe en situation pédagogique (TD, TP,stages) »

Cette compétence mène l'enseignant –chercheur à évaluer son enseignement en identifiant les points de faiblesse ou de force, les opportunités ainsi que les obstacles des actions pédagogiques en situation d'animation des TD, TP et des stages.

L'enseignant chercheur devra :

- comprendre l'utilité de la pédagogie ;
- comprendre et maîtriser les techniques du coaching cognitif et comportemental en situation pédagogique.

Compétence 06 : « *L'enseignant chercheur devra apprendre le travail collaboratif dans les comités pédagogiques et les équipes de formation* ».

Cette compétence mène l'enseignant-chercheur à apprendre à collaborer au sein des équipes pédagogiques et s'inscrire dans un cadre de la complémentarité et de la continuité des pratiques d'enseignement. Ildevra :

- concevoir des programmes cohérents ;
- mener des projets pédagogiques dans un module de formation ;
- participer activement aux réunions organisées par le département, de la section, du groupe sur la (les) matière(s) qu'il enseigne ;
- contribuer à des projets d'enseignement ;
- apprendre à faire le montage des guides pédagogiques en conformité avec les objectifs de sa discipline ;
- saisir l'importance des cahiers des charges et des feuilles de route pédagogiques ;
- travailler en équipe interdisciplinaire.

Compétence 07 : « *L'enseignant chercheur devra s'initier à la pratique du tutorat et de l'accompagnement des étudiants (en stage)* ».

Cette compétence permet à l'enseignant de suivre et d'accompagner ses étudiants tout au long de leur cursus afin de faciliter leur intégration dans la vie universitaire.

Former l'enseignant –chercheur aux principes, aux méthodes et aux pratiques du tutorat consiste à développer chez lui la capacité de :

- accompagner des étudiants en cas de difficulté ;
- rapprocher l'étudiant de l'administration ;
- insérer les étudiants dans la vie universitaires et associative ;
- aider les étudiants à acquérir des méthodes de travail collectif ;
- accompagner ou guider les étudiants en stage pratique (en milieu professionnel).

Compétence 08 : « *L'enseignant chercheur devra maîtriser l'expression orale et écrite en situation d'enseignement et de recherche* ».

Cette compétence a pour objectif d'animer des situations d'enseignement à oral ou à l'écrit afin de développer chez l'enseignant chercheur son expressivité de manière efficace dans la langue d'enseignement et de la recherche.

L'enseignant chercheur devra :

- saisir l'utilité de l'expression orale et écrite ;
- maîtriser un langage clair, bien structuré et cohérent à l'oral et à l'écrit ;
- s'exprimer de manière appropriée selon les contextes d'enseignement et de recherche.

Compétence 09 : « *L'enseignant chercheur devra développer les initiatives et l'innovation sur le plan du savoir et du savoir-faire* ».

Cette compétence amène l'enseignant chercheur à confirmer son statut comme innovateur afin de s'adapter au contexte universitaire. Il s'agit d'expérimenter, d'oser lancer de nouvelles stratégies pédagogiques, de nouvelles idées, de nouveaux processus correspondant à l'accélération des changements sociaux et économiques en intégrant les TIC.

L'enseignant chercheur devra :

- maîtriser le contenu et les objectifs propres à sa discipline ;
- rénover les approches didactiques afin d'améliorer l'enseignement ;
- participer à l'évolution de sa discipline ;
- mettre en place des plateformes pédagogiques et de formation au profit de ses étudiants.

Compétence 10 : « *L'enseignant chercheur devra identifier les potentialités de l'action pédagogique, identifier les potentialités de l'action pédagogique* ».

Cette compétence sert à former des cadres employables, aptes d'évoluer dans les contextes socioéconomiques et de répondre efficacement aux besoins des étudiants afin de progresser.

L'enseignant chercheur devra :

- saisir l'utilité de l'assurance qualité ;
- améliorer la qualité de l'apprentissage afin de mettre fin au décrochage des étudiants ;
- saisir les objectifs de formation ;
- favoriser l'intégration des TIC ;
- faciliter l'insertion professionnelle des étudiants ;
- valoriser le côté économique en favorisant la coopération entre les entreprises et l'université.

Compétence 11 : « L'enseignant chercheur devra évaluer collectivement et individuellement la progression dans l'acquisition du savoir, savoir-faire et savoir-être ».

A travers cette compétence, l'enseignant peut recueillir les informations sur le développement de la performance de la pratique enseignante afin de mener une pensée réflexive sur ses attitudes pour améliorer la qualité de l'enseignement et favoriser la réussite des étudiants. Il devra donc :

- saisir les modalités de l'évaluation universitaire ;
- installer le principe d'évaluation formative et de l'autoévaluation chez les étudiants ;
- repérer et surmonter les difficultés des étudiants pour favoriser leur réussite ;
- lutter contre l'échec ;
- maîtriser les moyens d'évaluation, mettre en place un regard critique afin de mesurer la performance de la formation pédagogique ;
- adapter la pratique enseignante aux possibilités cognitives de l'étudiant.

Compétence 12 : « L'enseignant chercheur devra utiliser la grille d'évaluation conformément aux objectifs du plan de formation de l'établissement ».

A travers cette compétence, l'enseignant chercheur pourra maîtriser la pratique d'élaboration de la grille d'évaluation, le contexte de son utilisation et l'objectif de l'évaluation. Autrement dit, il pourra concevoir et mener un dispositif d'évaluation de l'apprentissage et mettre en œuvre des stratégies d'évaluation valides et fiables.

L'enseignant chercheur devra :

- élaborer une grille d'évaluation selon le niveau de compétence visée ;
- comprendre l'impact de la formation pédagogique sur le développement professionnel de l'enseignant et de l'étudiant ;
- garantir l'efficacité de la formation pédagogique.

4.4. Le programme de formation proposé

Le programme de la formation proposé par le MESRS au profit des enseignants nouvellement recrutés à l'université se déroule en deux étapes :

- la formation aux "TIC et pratiques pédagogiques" assurée et diffusée via la plateforme Moodle de l'enseignement à distance conçu par l'université Frère Mentouri – Constantine1. (Formation aux TIC et pratiques pédagogiques au profit des enseignants universitaires nouvellement recrutés, Guide d'accompagnement 2019, p.3)
- la formation et l'accompagnement en présentiel sur une durée de 130 heures (Programme de formation pédagogique des enseignants, 2018, p.3).

Sur la base des thèmes fixés par le ministère de l'enseignement supérieur (arrêté N°932 du 28 juillet 2016) et du programme de formation pédagogique des enseignants (2018), nous résumons le contenu de la formation dans le tableau suivant :

Module : Prise de contact, politique et objectif de la formation universitaire	
Durée de référence	03Heures
Objectif	Saisir le rôle pédagogique et scientifique, la responsabilité morale et citoyenne de l'enseignant chercheur.
Compétences à acquérir	1. Manifester un sentiment d'appartenance à son établissement et de contribuer à son développement 2.S'impliquer dans les activités offertes par l'établissement 3.Répondre aux attentes et aux besoins de ses étudiants en matière de compétences.
Méthodes d'évaluation	Présentations orales (power point), tests, quiz, essai, réparation d'un rapport
Module : Éthique et déontologie dans l'enseignement universitaire et veille pédagogique	
Durée de référence	05 Heures
Objectifs	1. Savoir les principes fondamentaux de la charte d'éthique et déontologie universitaires. 2. Connaître la réglementation de l'enseignant chercheur (droits, obligations); 3. S'impliquer aux techniques de la veille
Compétences à acquérir	1. Connaître le fonctionnement de l'université sur le plan structurel. 2. Comprendre les enjeux de veille pédagogique en formation LMD.

Méthodes d'évaluation	Présentations orales (power point), tests, quiz, essai, réparation d'un rapport
Module : Formation universitaire entre le système LMD et le système classique : Enjeux et réalités.	
Durée de référence	05 Heures
Objectif	Connaître les principaux fonctionnements du système LMD (le schéma général du LMD ;l'organisation des enseignements ,les unités d'enseignement, le parcours, la notion de crédits, le travail personnel de l'étudiant, le tutorat).
Compétences à acquérir	1. Pratiquer le LMD ; 2. Comprendre les objectifs et les outils de la formation universitaire 3. S'imprégner et donner du sens à l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur ; 4. Comprendre l'utilité des référentiels de métier- compétences : 5. Récupérer et traiter des informations provenant de sources diverses.
Méthodes d'évaluation	Présentations orales (power point), tests, quiz, essai, réparation d'un rapport
Module : Montage de programme de formation.Enseignement et Environnement	
Durée de référence	05 Heures
Objectif	1. Comprendre le sens d'un profil de parcours ;(profil de sortie et d'un profil d'entrée 3. 2. Comprendre le rôle de l'unité d'enseignement dans le programme ; 3. Constituer une équipe d'enseignants aptes à répondre au travaildemandé par un parcours de formation ; 4. Evaluer les ressources disponibles (humaines et matérielles).
Compétences à acquérir	1. Monter des projets tutorés ; 2. Déterminer pour chaque matière la durée des cours, TD,TP...ainsi que le coefficient, les crédits et le mode d'évaluation. 3. Remplir le canevas de formation universitaire.
Méthodes d'évaluation	Présentations orales (power point), tests, quiz, essai, réparation d'un rapport.
Module : Portfolio, stages (contenus pratique et modalités de pilotage et grille d'évaluation)	
Durée de référence	05 Heures
Objectifs	1. Connaître le contenu, les objectifs du portfolio. 2. Connaître les objectifs des stages dans le cursus de formation des étudiants 3. Saisir les modalités d'encadrement, d'accompagnement et d'évaluation des stages.
Compétences à acquérir	1. Pratiquer le portfolio. 2. Pratiquer le cahier de charge des stages (préparation, encadrement et suivi, évaluation.)
Méthodes d'évaluation	Ateliers méthodologiques, test, essai, évaluation diagnostique.
Module : Enseignement et formation en LMD : Spécificités pédagogiques et didactiques	
Durée de référence	05Heures
Objectifs	1. Connaître l'utilité de la didactique dans l'acte d'enseignement-recherche. 2. Comprendre le rôle de l'enseignant comme tuteur entre la transmission de savoir et l'étudiant
Compétences à acquérir	1. Connaître la pédagogie active et comment le LMD peut répondre à cette approche. 2. Concevoir des activités d'enseignement-apprentissage- recherche active en relation

	avec la didactique, la pédagogie et la recherche . 4. Accompagner les étudiants dans leurs apprentissages, leur projet professionnel . 5. Etre capable de préparer des activités pédagogiques (cour, TD, TP, projet tuteuré,...) ; , planifier des séquences d'enseignement par l'acquisition d'outils théorique et pratique, et des séquences d'évaluation. 7. S'intégrer et coopérer au sein des équipes pédagogiques et de formation pour l'élaboration de tâches spécifiques en relation avec le montage des cours (collecte et traitement des données surtout celles basées sur les TIC,) et la réforme des programmes ;
Méthodes d'évaluation	Présentations orales (power point), tests, quiz, essai, réparation d'un rapport
Module : Techniques d'animation des équipes de formation	
Durée de référence	10Heures
Objectifs	1. Comprendre l'utilité du processus d'accompagnement des étudiants ; le rôle du tuteur dans la formation pédagogique. 3. Maîtriser le montage de plan et de programme méthodologique du tutoré. 4. Comprendre l'utilité de la communication didactique et les techniques pédagogiques.
Compétences à acquérir	1. S'impliquer et impliquer les étudiants dans l'autonomisation et l'autoformation à travers les projets formatifs tutorés ; 2. Concevoir, contrôler et évaluer un projet tutoré ; 3. Savoir maîtriser le rôle de l'enseignant tuteur dans toutes ses dimensions (pédagogique administrative, technique, méthodologique, psychologique, socio-affective.
Méthodes d'évaluation	présentations théoriques (analyse forum,...), résumé/synthèse, participation en cours,
Module : Évaluation et établissement de la grille de compétences)	
Durée de référence	10 Heures
Objectifs	1. Comprendre le dispositif LMD ; 2. Comprendre les règles de progression ; 4. Comprendre le fonctionnement des jurys 5. Connaître les modalités, les outils de l'évaluation ;
Compétences à acquérir	1. Pratiquer le LMD en matière d'enseignement ; 2. Pratiquer les modalités d'évaluation du contrôle des connaissances (assiduité, participation, interrogations écrites, tests de TP, comptes rendus, exposés, examen de moyenne durée, calcul des moyennes) ; 3. Maîtriser le fonctionnement des jurys de l'UE, du semestre et de l'année ; 6. Maîtriser les pratiques innovantes de l'évaluation diagnostique 8. Intégrer les TIC dans l'évaluation.
Méthodes d'évaluation	Examen oral, tests à choix multiples et réponses concises, Essai, préparation d'un rapport, observations (performance,
Module : Évaluation et établissement de la grille de compétences	
Durée de référence	10 Heures
Objectifs	1. Comprendre le dispositif LMD ; 2. Comprendre les règles de progression ; 3. Comprendre le fonctionnement des jurys 4. Connaître les modalités, les outils de l'évaluation ;
Compétences à acquérir	1. Pratiquer le LMD en matière d'enseignement ; 2. Pratiquer les modalités d'évaluation du contrôle des connaissances (assiduité,

	participation, interrogations écrites, tests de TP, comptes rendus, exposés, examen de moyenne durée, calcul des moyennes) ; 3. Maîtriser le fonctionnement des jurys de l'UE, du semestre et de l'année ; 4. Maîtriser les pratiques innovantes de l'évaluation diagnostique 5. Intégrer les TIC dans l'évaluation.
Méthodes d'évaluation	Examen oral, tests à choix multiples et réponses concises, Essai, préparation d'un rapport, observations (performance,
Module : Feuille de route pour le projet de l'étudiant	
Durée de référence	05Heures
Objectifs	1. Comprendre le rôle de l'enseignant dans la feuille de route pour le projet de l'étudiant
Compétences à acquérir	1. Maîtriser les modalités de planification et de mise en œuvre de l'action pédagogique dans un projet de l'étudiant. 2. Accompagner l'étudiant dans l'exploration de l'environnement professionnel ;
Méthodes d'évaluation	Présentations orales (power point), examen oral, préparation d'un rapport/projet, évaluation par les pairs.
Module : TIC outils numérique Formation au certificat C2i niveau 1	
Durée de référence	15Heures
Objectifs	1. Acquérir les compétences du c2i niveau 1 2. Comprendre l'utilité de l'outil informatique en tant que moyen didactique et pédagogique. 3. Inciter l'enseignant à travailler dans un environnement numérique évolutif ; 4. Saisir la responsabilité des règles d'utilisation du numérique.
Compétences à acquérir	1. Intégrer les TIC d'une manière autonome et responsable afin de développer de nouvelles pratiques pédagogiques. 2. Pratiquer le travail collaboratif en réseau ; 3. Protéger les données personnelles et savoir les droits et les obligations en relation avec les TIC 4. Evaluer par la mise en place d'indicateurs de mesure.
Méthodes d'évaluation	Ateliers méthodologiques évalués et rapports de progression dans la réalisation des tâches/ évaluations pratiques basées sur les compétences.
Module : Méthodes et outils d'enseignement et TIC	
Durée de référence	05Heures
Objectifs	1 Comprendre les bases de l'utilisation des TIC. 2. Saisir l'utilité du téléenseignement comme moyen de rénovation pédagogique. 3. Savoir utiliser les TIC dans pour répondre aux besoins des étudiants, collaborer dans l'action de formation et de développement des compétences. 4. Adapter les TIC aux différentes situations pédagogiques. de partager le savoir et faire de l'étudiant un élément interactif et actif dans le développement de ses compétences et de son autonomie ; 5. Utiliser les TIC dans l'action d'évaluation.
Compétences à acquérir	1. Exploiter la plateforme Moodle 2. Mobiliser les TIC à des fins pédagogiques (communication avec les étudiants, 3. Encadrement en ligne, autoévaluations, faire la collaboration,) 4. Pratiquer un mode d'enseignement proactif et interactif entre enseignants et étudiants/étudiants ; 5. Pratiquer l'animation des activités de formation ; conférences, exposés, tâches, jeux de rôle, évaluation,... ;
Méthodes	Réalisation de tâches, test, grille d'observation, investigation

d'évaluation	interactive, portfolio, évaluation diagnostique,...
Module : Méthodes et modalités de confection des programmes de formation de qualité	
Durée de référence	05Heures
Objectifs	1. Saisir les modalités, la démarche de conception d'un référentiel qualité dans l'enseignement supérieur. 2. Comprendre la programmation par objectifs 5. Savoir évaluer, autoévaluer et monter des grilles d'évaluation des compétences ; En utilisant les TIC.
Compétences à acquérir	1. Structurer un référentiel qualité pour les missions de l'université. 2. Conduire une grille, un rapport d'autoévaluation en utilisant des outils numériques.
Méthodes d'évaluation	Présentations orales (power point), examens oraux, , préparation d'un rapport, participation en cours, forum,...), grille d'autoévaluation
Module : Séances de langues CEIL	
Durée de référence	05Heures
Objectifs	1. Développer les quatre compétences en français/ anglais ; 2. Favoriser le travail sur la langue en français/ anglais ; 3. Savoir utiliser les médias pour améliorer les deux langues étrangères français/ anglais 4. Arriver à s'exprimer correctement à l'oral et à l'écrit en français et en anglais ; 3. Mettre en valeur une recherche scientifique (présentation, conférence,...) en français/anglais.
Compétences à acquérir	1. Prononcer et interpréter des phrases correctes selon des normes grammaticales propres à chaque langue. 2. Produire des textes (cours, exposés, rapports,...) 3. Utiliser un langage oral/écrit approprié dans les activités pédagogiques.
Méthodes d'évaluation	Présentations orales (power point), examens oraux, préparation d'un rapport, participation en cours, forum,...), grille d'autoévaluation
Module : Techniques d'expression écrite et modèle de rapport scientifique	
Durée de référence	10Heures
Objectifs	1.Développer les compétences de compréhension orale et écrite des textes scientifiques édités en en langues étrangères. 2. Arriver à s'exprimer correctement à l'oral et à l'écrit en français et en anglais ; 3. Valoriser une recherche scientifique (présentation, conférences)
Compétences à acquérir	1. Accéder à des savoirs faire langagiers dans des situations de communication professionnelle/ou académique ; 2. Analyser, interpréter et produire des textes scientifiques (articles, exposés, rapports,...) 3. Se mettre au diapason de l'actualité scientifique nationale et internationale.
Méthodes d'évaluation	Présentations orales (power point), examens oraux, préparation d'un rapport, participation en cours, forum,...), grille d'autoévaluation

Tableau 3 : Programme de formation pédagogique des enseignants.

En guise de synthèse, nous pouvons dire que ce dispositif de formation pédagogique mis en pratique à l'université algérienne à l'attention des enseignants a pour objectif majeur l'accompagnement pédagogique des enseignants nouvellement recrutés à l'université. Nous

constatons alors que cette formation impose adaptabilité, créativité et innovation sur laquelle les enseignants nouvellement recrutés devaient être préparés afin de faire face à toutes les exigences professionnelles sur terrain.

Conclusion partielle

L'intégration des TIC au sein des universités représente un important potentiel d'innovation dans les pratiques d'enseignement/apprentissage, impliquant les apprenants dans l'acquisition et la construction de nouvelles connaissances. Grâce à leur flexibilité et leurs valeurs pédagogiques et techniques, les TICE interviennent comme auxiliaires de l'enseignant et comme supports pour l'apprenant afin qu'il puisse modéliser son apprentissage selon ses capacités. Les nouvelles technologies intégrées aux apprentissages constituent donc de véritables leviers de réussite dans le contexte universitaire. À cet égard, les institutions universitaires algérienne s'orientent aujourd'hui plus que jamais vers ce nouvel environnement numérique et favorise l'innovation dans la pratique pédagogique afin d'assurer la réussite des apprentissages. C'est ainsi que, face à la place grandissante des TIC à l'université et aux nouvelles exigences de la didactique à l'ère du numérique, le MESRS a opté pour la mise en place d'un programme de formation qui puisse répondre aux besoins réels des formés. Cela dit, les questions que nous nous posons à ce niveau de notre recherche est :

- est-ce que le programme de formation initié par les MESRS (et que nous avons présenté dans les chapitres précédents) répond réellement aux attentes des stagiaires vis-à-vis de la formation initiale au TIC ?
- quelles sont réellement les compétences technologiques des enseignants formateurs en l'occurrence dans leur pratique de classe ?

C'est donc pour apporter des éléments de réponse à ces questions que nous consacrons la suite de notre thèse.

PARTIE 2 : Cadre méthodologique et analytique

La formation à la pédagogie des enseignants en milieu universitaire se développe de façon remarquable de par le monde. Aujourd'hui, nous assistons à un mouvement de professionnalisation du métier d'enseignant du supérieur (Rege Colet & Berthiaume, 2009). S'inscrivant dans cette volonté de professionnalisation indispensable à l'exercice des tâches d'enseignant universitaire, le Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique, a mis en place, dès 2016, un dispositif de formation et d'accompagnement lancé par la tutelle (arrêté N 932 du 28 juillet 2016) au profit des enseignants universitaires nouvellement recrutés dont la majorité débute leur carrière d'enseignant universitaire afin d'assurer un enseignement de qualité répondant aux exigences actuelles des sociétés de savoirs.

En effet, la finalité de ce dispositif est de favoriser l'insertion professionnelle de ces nouveaux enseignants-chercheurs en les aidant à développer les compétences nécessaires dans la réalisation de leurs tâches pédagogiques. Inspiré de la méthode par compétences, impliquant la planification et la mise en place des approches actives pour la construction des savoirs et des compétences, ce dispositif a pour objectif de former l'enseignant à la pédagogie universitaire lui permettant d'élaborer les programmes disciplinaires répondant aux normes modernes en sciences de l'éducation et de renforcer les pratiques enseignantes fondées sur des démarches d'enseignement qui favoriseraient l'apprentissage des étudiants.

Qu'en est-il réellement sur le terrain ? Est-ce que ces objectifs de formation sont atteints ? Comment formateurs et formés perçoivent-ils la formation mise en place ?

En vue de répondre à ces questions, cette deuxième partie de notre travail sera dédiée à l'observation de terrain. A travers une enquête par questionnaire, une observation de pratiques de classe et une analyse documentaire, nous voulons saisir, du moins approcher du mieux que l'on puisse, la réalité du terrain universitaire algérien. Dans un premier chapitre, nous traiterons de la méthodologie utilisée pour mener notre recherche. Nous y justifierons d'abord nos choix méthodologiques puis nous présenterons les enquêtés, les outils d'investigation déployés ainsi que les principes de notre démarche d'analyse des données collectées. Le second chapitre sera consacré à l'analyse et à l'interprétation des résultats.

2.1. Choix du thème et objectif de la recherche

Il est clair que les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement possèdent un énorme potentiel qui constitue un appui important. Notre travail de magister qui a porté sur l'intégration des TICE dans la pédagogie par projet a éveillé notre intérêt pour le rôle important de l'intégration des TIC dans l'enseignement / apprentissage. A travers cette première recherche, nous avons pu voir que, parce que les TIC offre à l'apprenant la possibilité de manipuler l'outil numérique et par conséquent de s'impliquer activement dans le processus d'apprentissage, l'intégration des TIC dans le contexte universitaire que nous avons observé a été perçu comme une valeur ajoutée à l'apprentissage et à l'enseignement des langues étrangères. En ce sens, l'un des apports non négligeables des TIC est le fait de considérer l'apprenant comme acteur de son apprentissage. Il s'agit d'un bouleversement sur le plan pédagogique qui transforme le rôle de l'enseignant quant au savoir construit par les apprenants. Ainsi, une nouvelle ère se dessine à l'université algérienne où nous passons de la classe réelle à une classe virtuelle, d'un tableau vert à l'écran, d'un enseignant à un tuteur et un accompagnateur, d'une formation classique à une formation à distance. Nous avons pu conclure que l'intégration de cette nouvelle technologie impose de nouvelles pratiques pédagogiques. D'où la nécessité de la formation des formateurs. Dans cette perspective, la rénovation pédagogique dans les institutions supérieures est devenue la priorité du Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche scientifique, au cours de ces dernières années. Cette rénovation concerne dans un premier temps l'acte pédagogique. En effet, la réussite de tout changement en milieu éducatif, notamment universitaire, dépend particulièrement de l'acte d'enseigner. C'est pourquoi, nous voulons en continuité à notre première recherche, nous engager dans le champ de la pédagogie universitaire et en l'occurrence dans celui de la formation professionnelle. Le principal objectif de notre présente recherche est de connaître les tenants et les aboutissants de la formation aux TIC intégrées à la pédagogie universitaire.

En fait, dans la visée de faciliter l'intégration des enseignants nouvellement recrutés et de vouloir développer l'investissement dans la valorisation de la carrière pédagogique du futur enseignant-chercheur, le plan d'une formation sur les TIC et les pratiques pédagogiques destiné aux enseignants-chercheurs, a été initié par la tutelle à travers l'arrêté n°932 du 20 juin 2016. Ce dernier souligne que la formation « *permettra le développement de l'acquisition progressive des compétences et la professionnalisation indispensables à*

l'exercice des tâches de l'enseignant. Le plan de formation constitue un outil de travail/références qui nécessite la conception de dispositifs de formation inspirée de l'approche par compétences. Il implique des méthodes actives à planifier et à mettre en place pour la construction des connaissances et des compétences. » (Décret n°932). Ce programme promeut une formation initiale pour les nouvelles recrues et une formation d'actualisation pour les autres catégories d'enseignants. À cet égard, le centre de téléenseignement de l'université Frères Mentouri de Constantine a mis en place une formation destinée aux enseignants nouvellement recrutés dans le but de développer chez les enseignants universitaires des compétences techno pédagogiques et de les initier aux différents mécanismes de la pédagogie universitaire selon un enseignement hybride.

Pour toutes ces raisons, il nous paraît essentiel de nous intéresser à la manière dont l'enseignant universitaire algérien est formé aux TIC. Notre objectif est d'une part, connaître la place accordée aux nouvelles technologies dans la formation des enseignants universitaires algériens et d'autre part, cerner les enjeux et l'impact du programme de formation, en l'occurrence de l'intégration des TIC au dispositif de formation des stagiaires de l'Enseignement Supérieur, sur les représentations des formés vis-à-vis de la formation et sur l'activité enseignante (celle des formateurs de formateurs) en situation.

2.2.Présentation des enquêtés

Notre étude nous renvoie au milieu éducatif supérieur et à l'intégration des TIC dans le dispositif de la formation professionnelle. Elle a été réalisée pendant la formation pédagogique des enseignants stagiaires nouvellement recrutés, s'étalant entre les mois de décembre 2018 et de juin 2019 au sein de l'université Ibn Khaldoune à Tiaret qui, à l'instar de toutes les universités algériennes a mis en place un dispositif d'accueil et de formation des enseignants nouvellement recrutés. Cette section sera consacrée à la présentation des acteurs de ce milieu professionnel, d'un côté les stagiaires qui entament leur carrière d'enseignants chercheurs et d'un autre côté, les formateurs pour en saisir les principales caractéristiques. Ainsi, dans un premier temps, nous exposerons les informations collectées sur les enseignants stagiaires concernés par notre recherche. Dans un second temps, nous présenterons les enseignants ayant assuré la formation aux TIC et à la pédagogie universitaire au profit des premiers.

2.2.1.Les enseignants-stagiaires

L'échantillon de notre étude par questionnaire concerne 97 enseignants stagiaires. La totalité occupe le même poste à l'université (maitre assistant catégorie « B » stagiaire). L'âge moyen des participants se situe autour de 35 ans. La population de l'échantillon se compose d'enseignants de droit, français, commerce, mathématique, économie, sciences vétérinaires, agronomie, biologie, biochimie et d'anglais dans l'une des universités suivantes : Tiaret, Tissemsilt, Relizane, Bechar et l'ENS de Mostaghanem.

2.2.2.Les formateurs de formateurs

L'échantillon de notre étude par questionnaire contient 38 formateurs chargés de la formation hybride aux TIC et aux pratiques pédagogiques. Sur les 38 formateurs destinataires du questionnaire, nous avons eu un retour de 18 réponses seulement. Cependant, nous avons constaté que la population qui a répondu au questionnaire présente des caractéristiques variées ; ce qui confère aux réponses obtenues une grande valeur du point de vue de la représentativité. Nous résumons dans le tableau suivant les principales caractéristiques socioprofessionnelles des répondants au questionnaire :

Âge			Genre		Grade		Diplôme	Spécialité en formation initiale
Moins de 35 ans	Entre 35 et 50	Plus de 50 ans	F	H	MCB	MCA		
0	14	4	2	16	7	11	Doctorat	Électronique, Informatique, STIC, Biochimie, Génie des transports, Biologie, Français, Langue arabe.

Tableau 4 : Les formateurs de formateurs

À partir de ces données, nous pouvons noter le pourcentage très réduit de femmes ayant contribué à notre enquête. Nous avons également remarqué que la tranche d'âge entre 35 et 50 ans est la plus représentée. La totalité des répondants est titulaire d'un doctorat en science et occupe le poste de Maitres de conférences.

Par ailleurs, notons que les formateurs en ligne appartiennent à différentes universités du pays : Tiaret, Mascara, Oran, Béchar, Alger et de Constantine¹ (précisément du Centre de

télé-enseignement de l'Université Frères Mantouri –Constantine1, initiateur de la formation en ligne des enseignants universitaires stagiaires).

Par contre, la formation réalisée en présentiel, elle a été assurée par des enseignants exerçant dans trois départements différents (droit, français, arabe) de l'université de Tiaret¹ où nous avons effectué nos observations de classe. L'échantillon se compose de quatre enseignants, tous de sexe masculin. Chacun d'eux enseigne un module différent. Nous les présentons dans le tableau ci-dessous en désignant chacun d'eux par une lettre en majuscule et en spécifiant le module enseigné :

Formateur	Sexe	Module enseigné
A	H	TIC outils numérique Formation au certificat C2i niveau 1.
B	H	Méthodes et outils d'enseignement et TIC.
C	H	Méthodes et modalités de confection des programmes de formation de qualité.
D	H	Evaluation et établissement de la grille de compétences.

Tableau 5: Les modules enseignés par les enseignants observés lors de la formation des stagiaires

De plus, la stratégie d'échantillonnage que nous avons adoptée est considérée comme étant non probabiliste, autrement dit nous n'avons pas choisi les formateurs de façon aléatoire. En fait, parmi les formateurs de formateurs, nous avons choisi de ne pas nous limiter aux formateurs chargés d'enseigner les TIC mais d'interroger tout enseignant usager des TIC quelle que soit la matière enseignée. Donc nous n'avons considéré que les formateurs susceptibles de nous apporter une compréhension circonstanciée sur notre questionnaire,

¹ Le secteur de l'enseignement supérieur de Tiaret a été fondé en 1980 avec la création du centre universitaire, en vertu du décret n° 80-163 du 31/05/1980. En 2001, et conformément au décret exécutif n°01-271 du 18/09/2001, le centre universitaire s'est développé en université regroupant trois facultés : Faculté des sciences humaines et sociales, Faculté des sciences de l'ingénieur et la faculté de l'agronomie et des sciences vétérinaires. Au cours de la même année, le décret exécutif 10-37 du 25/01/2010 a été publié et a abouti à la création de 06 nouvelles facultés et un institut. En 2013, l'université a été restructurée conformément au décret exécutif n°13-102 du 14/03/2013, qui prévoyait notamment la création de l'université de Tiaret, dotée de (08) facultés et 2 instituts : Faculté des sciences appliquées, Faculté des sciences de la matière, Faculté de mathématiques et d'informatique, Faculté des sciences de la nature et de la vie, Faculté de droit et des sciences politiques, Faculté des sciences économiques, commerciales et de gestion, Faculté des sciences humaines et sociales, Faculté des lettres et des langues, Institut des sciences vétérinaires et l'institut de technologie.

en l'occurrence la qualité de la formation des formateurs dans le contexte de formation des enseignants en Algérie.

2.1. Description des outils d'investigation

Dans ce chapitre consacré à la présentation du protocole de la recherche, nous devons décrire les outils d'enquête que nous avons conçus en vue de répondre à nos questions de recherche et pour pouvoir vérifier nos hypothèses. A cet effet, nous présenterons d'abord le questionnaire destiné aux enseignants stagiaires puis celui adressé aux formateurs de formateurs.

2.1.1. Le questionnaire destiné aux stagiaires

Afin d'atteindre les objectifs de notre recherche, une enquête a été menée à l'aide d'un questionnaire destiné aux enseignants stagiaires. Après l'identification des renseignements socioprofessionnels des stagiaires, le questionnaire portera d'un côté sur les représentations des stagiaires vis-à-vis des TIC, notamment en situation de formation professionnelle dans un contexte universitaire et d'un autre côté sur le mode d'accompagnement et de suivi de l'intégration des TIC dans la formation en question.

Le questionnaire comprend une série de 20 questions. Les questions sont principalement fermées, mais des questions ouvertes sont tout de même proposées dans le but de laisser aux répondants la possibilité d'exprimer leur avis vis-à-vis de l'utilisation des technologies de l'information dans l'avenir. Nous avons décidé de privilégier les questions fermées car nous avons constaté que les enseignants n'étaient pas très enclins à la rédaction et afin de les orienter vers des propositions auxquelles ils n'auraient pas pensé. C'est donc dans le but de recueillir un maximum de réponses que nous avons opté pour ce deuxième type de question. Dans la conception des questions fermées, trois formules ont été choisies : des questions à choix multiples (QCM), des questions échelles (très satisfaisants, satisfaisants, moyennement satisfaisants, insatisfaisants.) et des questions dont la réponse est « oui » ou « non ».

Le questionnaire est divisé en cinq volets :

- Le 1^{er} volet concernant les variables indépendantes permettant de déterminer le profil de notre échantillon et de recueillir des données objectives relatives à l'identification

qui concerne les renseignements sociaux démographiques : sexe, tranche d'âge, discipline¹ ;

- Le 2^{ème} volet a pour but de saisir les représentations des participants en formation et comprend deux sections :
 - Une 1^{ère} section sur les représentations des enseignants à l'égard des TIC ;
 - Une 2^{ème} section sur les besoins de formation en TIC exprimés par les enseignants ;
- Le 3^{ème} volet a pour objectif de cerner la manière dont les stagiaires perçoivent le mode d'accompagnement et de suivi de l'intégration des TIC dans leur formation professionnelle. Il comprend deux sections :
 - la 1^{ère} section concerne le comportement des formateurs intervenants ;
 - la 2^{ème} section porte sur les compétences des formateurs intervenants en matière des TIC ;
- Le 4^{ème} volet cible les représentations des stagiaires sur le mode de déroulement de la formation. Il se compose de deux sections :
 - la 1^{ère} section aborde des conditions de formation ;
 - la 2^{ème} section traite de la manière dont s'est déroulée la formation.
- Le 5^{ème} volet a pour but de saisir le degré de satisfactions des formés vis-à-vis du parcours de la formation qu'ils ont suivie.

Nous présentons ces objectifs liés aux questions posées dans le tableau suivant :

Volet	Questions	Objectifs
1	Q1 : Pensez –vous que les technologies sont des outils essentiels à votre profession et votre carrière ? Q2 : Vous sentez-vous incité à suivre cette formation ?	Les répondants étaient appelés à répondre par « oui » ou « non » afin de voir - s'ils considèrent la technologie comme un outil incontournable dans leur parcours professionnel ; - s'ils perçoivent l'intérêt et l'efficacité des dispositifs de formation.
2	Q3 : Sentez-vous obligé de suivre cette formation ? Q4 : Sentez-vous le besoin de vous perfectionner comme enseignant à	Les répondants étaient appelés à répondre par « oui » ou « non » afin de voir s'ils expriment le désir de perfectionner leurs compétences

¹ Nous avons exposé cette partie lors de la présentation des enquêtes.

	l'intégration des TIC dans vos pratiques professionnelles ? Si oui, dans quels domaines ? Q5 : Pour quelles raisons voulez-vous être formés au TIC ? Q6 : Quelles sont vos attentes par rapport à cette formation demandée ? Q7 : Quelles sont les compétences qui vous semblent importantes pour intégrer les TIC dans votre métier ?	techno-pédagogiques ; et le cas échéant, déterminer le (les) domaine (s) où ils ressentiraient le plus ce besoin ; Les répondants ont été appelés à choisir une réponse parmi celles fournies pour saisir ses attentes d'une formation au TIC ; et le cas échéant, déterminer la (less) compétence (s) ainsi que les domaines inhérents aux TIC qu'ils voudraient acquérir/développer à travers la formation. Il est donc question de déterminer les besoins et les attentes des stagiaires à travers la formation aux TIC.
3	Q8 : Les formateurs étaient encourageants et motivants ? Q9 : Les formateurs ont tenu compte de vos attentes et de vos préoccupations ? Q10 : Leur écoute, leur disponibilité et leur accompagnement étaient ? Q11 : comment étaient leur compétence en matière de TIC ? Q12 : Comment était l'aide reçue lorsque vous avez eu des difficultés dans l'utilisation des TIC ?	Les répondants étaient appelés à choisir entre «Très satisfaisant»; «Satisfaisant»; «Moyennement satisfaisant» ou «Insatisfaisant». L'objectif de ces questions est de connaître le degré de satisfaction des stagiaires vis-à-vis des formateurs en matière d'écoute, de disponibilité, d'accompagnement et d'aide en situation d'enseignement/apprentissage des TIC. Il s'agit donc de saisir leurs représentations sur les compétences technopédagogiques des formateurs.
4	Q13 : Le matériel et l'équipement étaient ? Q14 : Le planning de formation et les horaires ont-ils été respectés ?	Dans cette section, les réponses correspondent à un choix entre : «Très satisfaisant»; «Satisfaisant»; «Moyennement satisfaisants» et «Insatisfaisants». Elle vise principalement les représentations des stagiaires sur la disponibilité du matériel multimédia au sein des salles tout au long de la formation et sur le respect des horaires et du planning de la formation.
5	Q15 : Votre parcours de formation a-t-il été adapté en fonction de vos besoins ? Q16 : Les objectifs de la formation sont ceux qui vous aideront à être plus performant dans vos pratiques professionnelles ?	L'objectif des questions est de savoir si les répondants sont satisfaits (ou non) en ce qui concerne leur parcours de la formation et d'en comprendre les raisons.

	Q17 : Pensez-vous avoir acquis de nouvelles compétences en matière TIC ? Q18 : Le contenu de formation était-il (choix multiple) ? Q19 : Recommanderiez-vous des formations suivies en TIC ? Q20 : Souhaiteriez-vous utiliser davantage les TIC dans vos pratiques professionnelles ? Pourquoi ?	
--	--	--

Tableau 6: Objectifs des items du questionnaire destiné aux stagiaires.

2.1.2. Le questionnaire destiné aux formateurs

Nous avons choisi de recueillir nos données via un questionnaire incluant des questions ouvertes et fermées. Les réponses proposées pour les questions fermées sont de nature dichotomique (oui ou non). Le questionnaire nous a semblé être l'outil de collecte le plus rapide qui assure une plus grande objectivité et qui prévoit un mode de réponse identique pour tous les répondants, ce qui permet une meilleure comparaison des données obtenues.

Le questionnaire a été envoyé via mail aux formateurs chargés de la formation (en mode présentiel et distantiel) aux TIC et aux pratiques pédagogiques.

Ce questionnaire contenant deux volets :

- Le 1^{er} volet contient quatre questions et concerne le degré de maîtrise des TIC chez les enseignants formateurs ainsi que sur leur formation initiale aux TIC ;
- Le 2^{ème} volet constitué de 4 questions, a trait à l'utilisation des TIC dans les pratiques enseignantes en termes de compétences techno-pédagogiques.

Volet	Questions	Objectifs
1	Q1 : Avez-vous un ordinateur portable connecté? Q2 : À quel niveau vous situez-vous concernant la maîtrise des TIC ? Q3 : Avez-vous suivi une formation en informatique ? Q4 : Avez-vous suivi une formation sur l'utilisation pédagogique des TIC? si oui, laquelle ?	Les réponses étant données selon l'une des catégories suivantes : aucune maîtrise ; maîtrise relative ; maîtrise totale, l'objectif de ces questions est de situer le niveau de maîtrise des TIC chez les formateurs.
2	Q5 : Utilisez-vous des ressources Internet (sites, forums, etc.) pour vous perfectionner comme enseignant?	Le principal objectif de ces questions portant sur l'utilisation des TIC dans les pratiques pédagogiques, est de saisir, au plan déclaratif, les compétences techno-

Q6 : Utilisez-vous les TIC dans vos pratiques pédagogiques ? Pourquoi ? Q7 : quelles sont vos compétences en TIC (Etes-vous capable de ...?) Q8 : Quelles TIC utilisez-vous pour communiquer avec vos étudiants en dehors des périodes de cours(cochez une ou plusieurs propositions données).	pédagogiques déclarées par les enseignants formateurs.De plus, à travers la question « pourquoi ? », nous voulons comprendre la manière dont les formateurs justifient leurs comportements / leurs choix au niveau pédagogique. Il s'agit également de connaître la manière dont se fait le suivi et l'accompagnement des stagiaires en matière des TIC en dehors des salles de cours (si suivi et accompagnement, il y a).
---	--

Tableau 7: Objectifs des items du questionnaire destiné aux formateurs.

Notons que pour la septième question posée, nous avons proposé aux enquête sept possibilité de réponse en leur spécifiant qu'ils peuvent en choisir une à plusieurs. La question est : êtes-vous en mesure de :

- utiliser les outils logiciels les plus courants (Word, Excel, PowerPoint, logiciel de courrier électronique, navigateur Web)?
- guider vos étudiants dans la sélection de sites Internet de qualité?
- concevoir des situations d'apprentissage qui permettent à vos étudiants de recourir aux TIC pour réaliser les tâches complexes ou résoudre les problèmes ?
- utiliser un logiciel pour produire des évaluations?
- scénariser pédagogiquement un cours à l'aide des TIC ?
- créer un site Web éducatif ?
- animer des situations d'apprentissage de collaboration?
- concevoir des logiciels spécialisés ?

2.1.3.La grille d'observation des pratiques enseignantes

Le troisième outil d'investigation que nous avons exploité dans le cadre de cette recherche, c'est l'observation. Cette technique de recherche est un moyen incontournable pour décrire, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes constatées en situation d'enseignement-apprentissage. Altet et Bru Blanchard-Laville attestent en ce sens que « *le meilleur moyen d'étudier les pratiques enseignantes est de les observer en situation. C'est certainement à la fois simple et judicieuse pour rompre avec les spéculations aussi éloignées du terrain qu'elles se prétendent prescriptives* » (2012 : 15).

Dans la même lignée, Altet et Cadernos de Pesquisa (2017) soulignent que « *l'observation est, parmi d'autres, une façon d'établir un rapport à l'empirie, le choix initial étant de*

parvenir à une intelligibilité des pratiques enseignantes sur la base de ce qui peut être constaté en situation d'enseignement-apprentissage ». Afin de connaître ce que l'enseignant fait au sein de sa classe, il suffirait de l'observer et de relever scrupuleusement ses paroles, ses gestes, ses réactions, en somme son comportement.

Dans cette perspective, nous avons donc choisi d'observer les enseignants concernés par notre enquête et ce, en situation de classe. Pour ce faire, nous nous sommes basée sur la grille de Guichon (2012). Dans son ouvrage « *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues* », Nicolas Guichon (2012) propose deux niveaux d'intégration des TIC structurant la formation des enseignants de Langue:

- Le niveau d'intégration minimale des TIC : il correspond à l'emploi des logiciels traitement de texte (Word , Power Point), la Communication par courriel avec les formés et l' utilisation de ressources numérique ;
- Le niveau d'intégration approfondie des TIC : il correspond à l'utilisation d'une plateforme virtuelle de partage pour lire, écrire, donner des évaluations, la création et l'adaptation des ressources pédagogiques numériques l'enrichissement des cours avec des documents authentiques, la création et l'animation d'un blog et la mise en place d'un forum.

Le tableau ci-après résume les aspects déterminant la grille suivante :

Niveau d'intégration	Types de compétences	Précisions concernant les capacités mobilisées
1. Intégration minimale des TIC	1. Documentaire	Capacité à trouver des ressources brutes (non didactisées) sur Internet pour une exploitation pédagogique
	2. D'évaluation	Capacité à évaluer des ressources ou des dispositifs d'apprentissage médiatisé (cédéroms ou sites Internet) pour leur intérêt pédagogique
	3. De diffusion	Capacité à utiliser le TBI ou le vidéoprojecteur pour diffuser des documents authentiques afin d'enrichir l'exposition à la L2 des apprenants en salle de classe
2. Intégration approfondie des TIC	4. De conception	Capacité à construire des situations mobilisatrices (émotionnellement et pédagogiquement) qui s'insèrent dans le programme d'enseignement et à utiliser les outils de communication (chat, blog, forum...) les plus adaptés pour les apprentissages visés
	D'édition et de fabrication de	Capacité à éditer des ressources (par

	micro-tâches	exemple, ajouter des sous-titres à un extrait vidéo, le raccourcir, l'assortir de titres ou de questions) et à concevoir des micro-tâches par le biais d'exerciceurs
	6. D'intégration	Capacité à exploiter des outils de communication médiatisée par ordinateur pour amener les apprenants à diffuser leurs productions ou à interagir à l'écrit ou à l'oral
	7. D'accompagnement pédagogique	Capacité à planifier, à individualiser, à rétroagir, à évaluer dans des situations pédagogiques recourant aux technologies
	8. De médiation	Capacité à gérer les interactions médiatisées par ordinateur avec les apprenants et entre les apprenants

Tableau 8: Les principes d'intégration minimale et approfondies des TIC de Guichon (2012)

En vue d'approcher les pratiques enseignantes en termes de compétences, nous avons donc repris, sous forme d'une grille d'observation, les principes d'intégration minimale et d'intégration approfondie des TIC de Guichon (2012) en y intégrant les compétences relatives à l'usage des TIC en situation d'enseignement. Grâce à cette grille, nous comptons mettre en relief le degré d'utilisation des TIC de chaque enseignant observé. La grille a pris la forme suivante :

Grille d'observation des compétences dans le domaine des TIC				
Niveau d'intégration TIC.	Types de compétences	Degrés d'utilisation		
		Fort	Moyen	Faible
Intégration minimale des TIC	Documentaire : Capacité à didactiser des ressources brutes pour une exploitation pédagogique.			
	D'évaluation : Capacité à évaluer des ressources ou des dispositifs d'apprentissage médiatisé (cédéroms ou sites Internet) pour leur intérêt pédagogique.			
	De diffusion : Capacité à utiliser le vidéoprojecteur en salle de classe			
Intégration approfondie des TIC	De conception : Capacité à construire des situations mobilisatrices (émotionnellement et pédagogiquement) qui s'insèrent dans le programme de formation et à utiliser les outils de communication (chat, blog, forum...) .			
	D'édition et de fabrication de micro-tâches : Capacité à concevoir des micro-tâches par le biais d'exerciceurs			
	D'intégration : Capacité à exploiter des outils de communication médiatisée par ordinateur.			

	D'accompagnement pédagogique : Capacité à planifier, à individualiser, à rétroagir, à évaluer dans des situations pédagogiques recourant aux technologies.			
	De médiation : Capacité à gérer les interactions médiatisées par ordinateur avec les enseignants -stagiaires et entre les pairs.			

Tableau 9: Grille d'observation des compétences dans le domaine des TIC

2.2.Méthodes d'analyse des données

Après la collecte de données par questionnaire et à partir d'observation de classe, notre analyse consistera dans un premier à approcher les données d'un point de vue quantitatif puis dans un deuxième temps, elle sera qualitative. Donc, l'approche que nous préconisons pour rendre compte de l'état de la formation des enseignants universitaires aux TIC est d'abord une analyse statistique des données collectées puis une analyse de contenu. Selon (Bardin, 2001; Robert & Bouillaguet, 1997; Landry, 1992; L'Écuyer, 1987 et 1990; Mucchielli, 1988; Ghiglione, Beauvois, Chabrol & Trognon, 1980), l'analyse de contenu est un ensemble de techniques d'analyse permettant le traitement méthodique du contenu des données bruts par le biais d'une méthode rigoureuse utilisant des procédures systématiques et objectives de description, faisant appel à l'interprétation par inférence d'un contenu explicite et implicite. L'interprétation des résultats consiste donc à « *prendre appui sur les éléments mis au jour par la catégorisation pour fonder une lecture à la fois originale et objective du corpus étudié* » (Robert & Bouillaguet, 1997 : 31). Cette étape est certainement primordiale puisqu'elle permet de vérifier les hypothèses.

Par ailleurs, l'inférence est un type d'interprétation contrôlée lors de l'accomplissement d' « *une opération logique par laquelle on tire d'une ou de plusieurs propositions (en l'occurrence les données établies au terme de l'application des grilles d'analyse) une ou des conséquences qui en résultent nécessairement. Il s'agit donc de justifier la validité de ce qu'on avance à propos de l'objet étudié en exposant les raisons de la preuve* » (Robert & Bouillaguet, 1997 : 32). De son côté, Bardin (1977 : 100) avance que « *les résultats acquis, la confrontation systématique avec le matériel, le type d'inférences obtenues peuvent servir de base à une autre analyse ordonnée autour de nouvelles dimensions théoriques ou pratiquées grâce à des techniques différentes* ».

2.2.1.L'analyse qualitative

Puisque notre recherche vise essentiellement la compréhension plus approfondie d'un phénomène, nous avons opté pour le type qualitatif, qui par définition renvoie aux méthodes de traitement de données, impliquant l'identification des thèmes et de construction d'hypothèses (Tesch, 1990). Aktouf (1987 : 125) définit l'analyse qualitative comme étant « *une description ou un dénombrement des observations avec quelques ratios plus ou moins élémentaires [...] qui met en évidence des faits nouveaux et à dégager des tendances globales ou des indices généraux qui indiqueraient des distinctions au sein de la population soumise à la recherche* ». Quant à Mongeau, (2011 : 111), il spécifie que « *ces observations doivent résumer [...] et camper avec les propos typiques des différentes opinions recueillies et éviter la multiplication des extraits du même passage pour permettre au lecteur ou à la lectrice de bien saisir le sens des propos rapportés ou des observations faites* ». Mucchielli (2006 : 15) souligne que toutes les méthodes qualitatives « *semblent mettre en œuvre des processus intellectuels communs. Ces processus (...) sont à base de comparaison, de généralisation, de mise en relation et de construction corrélatrice d'une forme et d'un sens à travers l'utilisation des autres processus* ». Selon Lacelle, Boutin et Le Brun : « *l'approche qualitative [a] deux composantes intrinsèques : 1) la collecte de données [qui] permet d'obtenir, à l'aide d'instruments et méthodes conçus spécialement à cette fin – recueil écrit de témoignages, observations notées, observations et témoignages enregistrés ou filmés etc.- des informations sémantiques d'où le sens, les significations, les signes ou les symboles [...] sont constitués ; 2) l'ensemble de la démarche méthodologique [qui] est vécue le plus naturellement possible, sans situation artificielle, et à partir d'une posture de grande proximité avec les personnes, leurs témoignages (idées, croyances, représentations, valeurs, etc.) et leurs actions* » (2018 : 153).

C'est donc en suivant ce processus qui comprend deux moments différents, que nous approcherons les données collectées : dans un premier temps, l'organisation des données et dans un second temps leur interprétation.

2.2.2.L'analyse quantitative

Contrairement aux analyses qualitatives qui visent des objectifs de compréhension discursive (Gauthier, 2007), l'analyse quantitative est une technique de collecte de données permettant d'analyser les données en termes de quantité. Mongeau (2011 :113)

explique que « *les résultats de l'analyse quantitative sont généralement présentés au moyen des tableaux, graphiques [...] et commentés de façon précise et concise* ». Dans cet esprit, il semble que l'outil statistique est le moyen efficace par excellence au service du protocole d'administration de la preuve. (Kamel BOUCHERF, 2016).

Dans notre travail de recherche, l'étude quantitative de type primaire¹ permet d'approcher de manière méthodique, les données collectées par le biais de deux questionnaires. Le questionnaire est une méthode d'investigation quantitative destinée à recueillir les données requises par un protocole de recherche afin d'analyser un phénomène ou confirmer les résultats des enquêtes qualitatives. Il constitue, selon Baumard et al (1999 :2), « *un outil (...) bien adapté aux recherches quantitatives puisqu'il permet de traiter de grands échantillons et d'établir des relations statistiques ou des comparaisons chiffrées.* ». Cet outil a pour objectif de vérifier la problématique d'une recherche et de confirmer ou infirmer de manière quantitative les résultats. Il s'agit donc de collecter des informations tout en assurant l'anonymat et la rapidité ; ce qui permet la fiabilité des résultats.

Certes, cette approche quantitative s'applique le plus souvent aux résultats des questionnaires recueillis auprès des personnes enquêtées mais nous pouvons les appliquer également à des analyses de matériels didactiques telles que les grilles adaptées à des observations de classes. (Christian PUREN, 2013). Au final, la finalité de l'analyse quantitative est de « *parvenir à dépasser les impressions subjectives, les préjugés et stéréotypes personnels et collectifs* ». La crédibilité de ce type d'analyse dépend « *de la quantité et de la représentativité de l'échantillonnage, de la rigueur du traitement statistique et de la pertinence des analyses et interprétations qui en sont faites par rapport à la problématique de recherche* ». (Puren, 2013).

2.2.3.L'analyse mixte

En partant du principal objectif de notre recherche : observer les enjeux et l'impact du dispositif de formation et d'accompagnement, en l'occurrence de l'intégration des TIC au

¹Aktouf (1987) distingue deux types d'analyse quantitative : « *primaire* » et « *secondaire* ». Une analyse de type primaire « *nécessite des processus et outils différents par leur traitement* » Aktouf (1987 :126). On parle de type primaire quand il s'agit d'analyser [...] les « variables indépendantes et les variables dépendantes ». Par ailleurs, l'analyse quantitative de type secondaire fait appel à des « outils de traitement plus sophistiqués (logiciels : Stata, SPSS, Eviews, SIG...) ». Dans ce cas, « *l'analyse établie des traitements plus abstraits et plus fins tels des corrélations, régressions, analyses factorielles, analyses de variances...* » Aktouf (1987 :126).

dispositif de formation des stagiaires de l'Enseignement Supérieur algérien sur l'agir professionnel des enseignants universitaires, nous avons opté pour une méthodologie mixte (Savoie-Zajc et Karsenti, 2000) où seront mises à profit des méthodes de collecte et d'analyse de données qualitatives et quantitatives. Ces démarches sont sous-tendues par une méthodologie de recherche orientée vers la validation des résultats (pour la démarche qualitative) et vers des principes de généralisation (pour la démarche quantitative). Les modalités de la combinaison entre ces deux approches qualitatives et quantitatives permettront de garantir la scientificité de l'analyse, d'approfondir notre compréhension des besoins des stagiaires en matière des TIC, de mettre en relief, de façon plus pertinente, la qualité de la formation des formateurs en relation avec les attentes des stagiaires. Dans cette optique, Winter (1984 : 1) souligne que l'une et l'autre « *constituent des méthodes d'investigation irréductibles mais complémentaires* ».

Par ailleurs, les modalités de la combinaison entre ces deux approches dépendent de l'objet de recherche. Dans le cadre de notre recherche, nous ne considérerons pas ces deux méthodes de recherche comme deux directions opposées, mais comme deux pôles d'un continuum où il est possible de puiser tant d'un côté que de l'autre, en fonction des objectifs que nous avons fixés dans le cadre de la présente recherche (Karsenti, Savoie-Zajc et Larose, 2001).

2.3. Analyse et interprétation des données

Notre recherche, pour se mettre en place, se base sur une méthodologie plurielle : une méthodologie ancrée dans le quantitatif et le qualitatif. Notre procédure d'analyse consiste donc à étudier item par item l'ensemble des données. Dans une première étape, une analyse statistique et descriptive du questionnaire permettra d'identifier les représentations des stagiaires d'un côté sur les TIC, notamment en situation de formation professionnelle dans un contexte universitaire et d'un autre côté sur le mode d'accompagnement et de suivi de l'intégration des TIC dans la formation en question. Par ailleurs, toutes les notions et les résultats qui nécessiteraient une clarification seront abordées dans la phase qualitative.

2.3.1. Analyse du questionnaire destinés aux enseignants-stagiaires : les représentations sur la formation et les formateurs

Ce premier chapitre de cette sous-partie sera consacré à la description et l'interprétation des principaux résultats auxquels a abouti notre enquête par questionnaire destiné aux

enseignants stagiaires. Nous présenterons l'analyse des données en deux étapes : la première sera une analyse statistique descriptive et la seconde correspondra à une analyse de contenu (qualitative).

2.3.1.1. Analyse statistique et descriptive du questionnaire

Cette section consacrée à la présentation et à l'analyse des données collectées s'articulera autour des cinq volets du questionnaire.

2.3.1.1.1. Le rapport des formés aux TIC

Rappelons que l'objectif des questions posées aux enseignants stagiaires, notamment celles du premier volet de notre questionnaire, est de saisir leurs représentations vis-à-vis des TIC.

Les résultats obtenus à la première question se résument dans le tableau ci-dessous :

Pensez –vous que les technologies sont des outils essentiels à votre profession et votre carrière ?	
OUI	95%
NON	5%

Tableau 10 : L'utilité des TIC dans l'exercice et la carrière professionnels

À partir de ce tableau, nous constatons que 5% seulement des participants mettent les TIC hors de leur sphère professionnelle : la technologie ne fait pas partie de leur répertoire professionnel alors que la majorité (95%) voit que la technologie est un outil incontournable. Ce taux confirme leur volonté de tirer pleinement profit des potentialités offertes par les TIC. Autrement dit, ils envisagent l'outil de technologie comme moyen pouvant améliorer leurs pratiques pédagogiques.

Quant aux réponses à la 2^{ème} question, dont les résultats s'affichent dans le tableau ci-après, elles révèlent que majoritairement, les enseignants stagiaires perçoivent l'intérêt des TIC et l'efficacité des dispositifs de formation. En effet, 85 % des répondants déclarent être prêts à suivre une formation dans ce domaine. C'est ce qui apparaît dans le tableau suivant :

Sentez-vous incité à suivre cette formation ?	
OUI	85%
NON	15%

Tableau 11 : Le besoin de formation en matière TIC.

Ainsi, au regard de ces résultats, nous pensons que parce que cette génération d'enseignants habituée aux technologies numériques, elle montre un intérêt certain pour les TIC : les répondants pensent que l'utilisation des TIC est utile à leur pratique enseignante.

2.5.1.1.1.2. Les besoins des formés en matière de TIC

Par ailleurs, en reprenant les taux de réponses à la 3^{ème} question dans le tableau ci-après, nous remarquons que la formation aux TIC est perçue comme nécessaire voire obligatoire.

Sentez-vous obligés de suivre cette formation ?	
OUI	85%
NON	15%

Tableau 12 : L'obligation de suivre une formation

En Effet, il se dégage de ces statistiques que les répondants se sentent concernés par la formation aux TIC en ce qu'elles constituent un questionnement pédagogique.

De plus, à la question de savoir si les enseignants débutants veulent se former aux TIC, nous avons constaté que la plupart des répondants a confirmé avoir besoin de se perfectionner dans le domaine des TIC. Le tableau suivant met en relief les taux de résultats obtenus qui le confirment :

Sentez –vous le besoin de vous perfectionner à l'intégration des TIC dans vos pratiques professionnelles ?	
OUI	85%
NON	15%

Tableau 13 : Le besoin de perfectionnement des stagiaires à l'intégration des TIC dans la pratique professionnelle

Ainsi, 85% des enquêtés ont exprimé leur besoin de formation aux TIC en vue de les intégrer dans leur pratique d'enseignement.

Par ailleurs, à travers la question suivante, nous avons voulu connaître le domaine où les stagiaires voulaient se former. Nous leur avons proposé une suite d'outils informatiques que l'on pourrait exploiter en classe. Les taux de réponses données apparaissent dans le tableau suivant :

Dans quels domaines ?	
L'explorateur Windows	00%
Word	00%
Power Point	00%
Excel	00%
Création d'un site web	45%
Création d'un blog	45%
Netquiz Pro	85%
Traitement des images et des photos numériques	00%
Vidéo numérique et montage	45%
Utilisation pédagogique de Power Point	75%
Conception d'activités pédagogiques enrichies grâce aux TIC	100%
Utilisation pédagogique des forums de discussion	100%
Utilisation pédagogique des plateformes pédagogiques	100%
Utilisation pédagogique du clavier	95%
Encadrement télématique	65%
Moyens de contrer le plagiat.	35%
L'EXAO (expérimentation assistée par ordinateur).	55%

Tableau 14 : Domaines de formation aux TIC

Les résultats obtenus révèlent que les répondants dans leur grande majorité (85 %) expriment la volonté de faire évoluer leurs compétences techno-pédagogiques. Il en ressort que leurs besoins d'utilisation de l'outil numérique correspondent à :

- la conception d'activités pédagogiques enrichies grâce aux TIC ;
- l'utilisation pédagogique des forums de discussion ;
- l'utilisation pédagogique des plateformes pédagogiques ;
- l'utilisation pédagogique du clavier.

Ce sont donc la conception d'activités pédagogiques enrichies grâce aux TIC, les forums de discussion, les plateformes, le clavardage à des fins pédagogiques qui sont mentionnés comme besoin de perfectionnement par une forte majorité des répondants.

Cela nous permet d'inférer que notre échantillon est déjà initié à une utilisation de base des TIC comme le traitement de texte, l'envoi d'un courrier électronique, les logiciels de présentation, les éditeurs d'images, les tableurs, etc. Nous pouvons donc considérer que les besoins exprimés par les enseignants stagiaires dépassent le niveau basique d'utilisation de l'outil numérique et concernent particulièrement un domaine plus technique.

Pour quelles raisons voulez-vous être formés au TIC ?	
Développement des compétences professionnelles en matière des TIC.	100%
Utilisation des nouvelles technologies dans la vie sociale.	80%
Utilisation personnelle du numérique.	40%

Tableau 15: Les motivations des stagiaires

Les résultats affichés dans le tableau ci-dessus font ressortir les raisons qui sous-tendent les besoins des répondants en matière de TIC. Nous constatons que la principale raison qui motive leur désir de se former au TIC est d'ordre professionnel : développer des compétences technologiques en vue de les exploiter dans leurs pratiques enseignantes. On peut dire alors que les enseignants éprouvent un fort désir de questionner leurs actes pédagogiques dans le but d'évoluer leur pratique d'enseignement et d'acquérir de nouvelles compétences en relation avec leur métier.

Quelles sont vos attentes par rapport à cette formation demandée ?	
Développer de nouvelles compétences en lien avec votre métier.	100%
Renforcer le développement professionnel du corps pédagogique en matière de TIC.	85%
Obtenir un titre ou un diplôme	5%

Tableau 16: Les attentes des stagiaires

A l'exception de la première proposition de réponse « Développer de nouvelles compétences en lien avec votre métier » qui est optée par tous les répondants, plus de trois tiers a identifié « le renforcement du développement professionnel en TIC ». Ces résultats montrent que les enseignants sont désireux d'apporter des changements en ce qui concerne

la pratique pédagogique afin d'enrichir leur répertoire professionnel et qu'ils sont dans leur grande majorité, conscients de la plus-value des TIC.

Quant à la question de savoir quelles sont les compétences qui leur semblent importantes pour intégrer les TIC dans leur métier, à l'exception de la première proposition choisie par la majorité des interrogés, ce sont davantage les attitudes orientées vers la compétence « créatives », qui sont identifiées comme récurrents et donc pertinents.

Nous présentons cet état de fait des réponses fournies par les enseignants interrogés dans la liste ci-dessous par ordre décroissant de fréquence :

Quelles sont les compétences qui vous semblent importantes pour intégrer les TIC dans votre métier ? (Vous pouvez cocher plusieurs réponses)	
Maitrise des outils et des techniques.	96 %
Inventivité, créativité.	88 %
L'engagement dans un processus d'innovation.	79 %
Dynamisme, envie.	65 %
Adopter un esprit réflexif.	54 %
Travailler en équipe.	42 %
Échanger avec les collègues.	37 %

Tableau 17 : Les compétences nécessaires à l'intégration des TIC dans le métier d'enseignant

Ainsi, nous constatons que l'orientation que prend le classement des propositions données aux enquêtés révèle un désir de renouveau à travers les TIC : au-delà des compétences techniques, les enseignants interrogés déclarent que l'intégration des TIC dépend d'un état d'esprit novateur, propice et qui donneraient l'envie d'inventer, de créer de dynamiser leur enseignement et de travailler en équipe. Cela dénote donc que les interrogés sont conscients de la plus-value des TIC dans la création d'un nouvel enseignement orienté vers l'innovation, la créativité, le dynamisme et la réflexivité.

2.5.1.1.1.3. Les représentations des formés sur les formateurs

Par ailleurs, nous avons interrogé les enseignants stagiaires sur les comportements de leurs propres enseignants : les formateurs de formateurs. Il s'agit de savoir si ces derniers encourageraient et motiveraient les stagiaires lors de leur formation au TIC. Les résultats obtenus se résument dans le tableau suivant :

Les formateurs étaient encourageants et motivants :	
Très satisfaisants	23%
Satisfaisants	27%
Moyennement satisfaisants	50%
Insatisfaisants	00%

Tableau 18 : L'incitation à la formation aux TIC

Les résultats illustrés par ce tableau montrent qu'environ la moitié des enquêtés (50%) estiment que les formateurs n'étaient pas tellement encourageants ni motivants. On pourrait croire qu'en raison d'une insuffisance de compétence en matière TIC ou par contrainte de temps lors de la formation présentielle, les formateurs de formateurs n'adoptent pas le comportement de l'incitateur ; ce qui pourrait, nous semble-t-il, constituer un frein à se former aux TIC et à les intégrer dans ses pratiques professionnelles.

Nous avons également interrogé les stagiaires sur l'attitude de leurs formateurs vis-à-vis de leurs attentes. Nous présentons les taux de réponses obtenus dans le tableau ci-dessous :

Les formateurs ont tenu compte de vos attentes et de vos préoccupations en matière de TIC	
Oui	35%
Non	40%
Pas tellement	25%

Tableau 19 : Les taux de satisfaction des stagiaires sur l'attitude des formateurs.

Les réponses à cette question ont montré que 65% de la population interrogées trouvent que les formateurs n'ont pas tenu compte de leurs attentes et de leurs préoccupations en matière de TIC. Nous comprenons donc à travers ce pourcentage élevé des stagiaires insatisfaits, qu'au-delà du fait que les formateurs ne tiennent pas compte des attentes des formés en matière de TIC, que la pratique enseignante est à ce niveau déficiente, c'est-à-dire lorsqu'il s'agit de répondre aux besoins des apprenants.

Pour se constituer une idée plus claire sur l'attitude des formateurs à l'égard des formés, nous avons voulu savoir si ces derniers étaient satisfaits (ou pas) de l'écoute, la disponibilité et l'accompagnement des enseignants chargés des TIC. Nous résumons les résultats obtenus dans le tableau suivant :

Leur écoute, leur disponibilité et leur accompagnement étaient :	
Très satisfaisants	5%
Satisfaisants	35%
Moyennement satisfaisants	55%
Insatisfaisants	5%

Tableau 20 : L'écoute, la disponibilité et l'accompagnement des formateurs

À partir de ces résultats, nous constatons que moins de la moitié des répondants (avec un taux de 40% entre satisfaits et très satisfaits) déclarent que les formateurs étaient toujours disponibles et ont essayé de répondre au mieux à leur demande d'aide. Par contre, 60 % parmi eux disent être moyennement satisfaits (voire insatisfaits dans 5% des cas). Ce qui signifie que la plupart des formés trouve l'assistance technique et l'accompagnement pendant leur apprentissage restent insuffisants.

Au sujet des représentations des formés vis-à-vis des compétences techniques de leurs formateurs, le tableau ci-dessous présente les taux de réponses obtenus en termes de degré de satisfaction :

Leur compétence en matière TIC était :	
Très satisfaisante	25%
Satisfaisante	35%
Moyennement satisfaisante	40%
Insuffisante	00%

Tableau 21 : Les compétences des formateurs en matière TIC

Les réponses obtenues montrent qu'un peu plus de la moitié des enseignants stagiaires considère que les compétences des formateurs en matière TIC étaient satisfaisantes (35%), voire très satisfaisantes (25%). Toutefois 40% des interrogés déclarent que les formateurs ne sont pas des experts en la matière : ils seraient donc de simples utilisateurs (non avertis) de l'outil technologique.

On pourrait alors se demander quelle serait la raison de telles représentations : proviendraient-elles d'incompétence observée chez les formateurs lorsqu'il s'agissait d'utiliser l'outil technologique dans des cas précis d'apprentissage ou d'un manque de savoir-faire au niveau pédagogique, lorsqu'il s'agit d'aider l'apprenant à se former au TIC, en l'occurrence?

En vue d'observer ce que pensent les formés de l'aide qu'ils reçoivent de leurs enseignants, notamment lorsqu'ils se trouvent en situation de difficulté, nous avons posé la question suivante :

L'aide reçue en situation de difficulté dans l'utilisation des TIC était :	
Très satisfaisante	5%
Satisfaisante	25%
Moyennement satisfaisante	60%
Insatisfaisante	10%

Tableau 22 : L'aide reçue en situation de difficultés

Les réponses recueillis retenues montrent que l'aide dispensée par les formateurs était moyennement satisfaisante. En fait, malgré le tutorat et l'assistance technique censés être mis en place pour venir aider les formés en cas de difficulté, 60% des enseignants stagiaires restent demandeurs d'aide et d'accompagnement particulièrement en situation de difficultés dans l'utilisation ou l'exploitation des TIC dans l'activité d'apprentissage.

Pour le reste des enquêtés, notamment ceux qui déclarent que l'aide est satisfaisante et très satisfaisante, nous comprenons qu'une telle appréciation pourrait venir du fait qu'une équipe de techniciens était au service des enseignants formateurs et devait intervenir à chaque fois qu'il y avait un problème technique.

2.5.1.1.4. Les conditions de la formation

Au sujet de l'équipement installé dans les salles de cours et mis à disposition des formateurs et des formés, nous avons recueilli les appréciations des formés selon le degré de satisfaction. Les taux obtenus se résument dans le tableau suivant :

Le matériel et l'équipement étaient :	
Très satisfaisants	15%
Satisfaisants	25%
Moyennement satisfaisants	55%
Insatisfaisants	10%

Tableau 23 : Les taux de satisfaction des stagiaires vis-à-vis de l'équipement.

Nous remarquons à partir des taux enregistrés, qu'entre moyennement satisfaits et insatisfaits, la plupart des stagiaires interrogés trouve que le matériel mis à leur disposition

ne répond pas complètement à leurs attentes. Ce qui pourrait présenter un sérieux obstacle au bon déroulement des activités d'apprentissage et dans la réalisation de certaines tâches.

Nous avons également interrogé les stagiaires sur les horaires et le planning de formation.

Le planning de formation et les horaires ont-ils été respectés ?	
OUI	85%
NON	15%

Tableau 24 : Le respect des horaires et du planning de la formation

Selon 85% des enseignants, le planning de formation était bien planifié et les horaires respectés. Donc sur ce point, les formés déclarent être satisfaits. En fait, l'intégration des TIC dans un contexte d'apprentissage signifie la création un espace virtuel où les stagiaires ont pu exécuter les tâches qui leur sont demandées sans contrainte d'un emploi du temps fixe. De plus, les enseignants pouvaient répondre à tout moment aux formés. Ainsi, les réponses des enquêtés peuvent être justifiées par le fait que la formation aux TIC et par les TIC n'était perçue comme contraignante du point de vue de la planification et de l'organisation de temps.

2.5.1.1.1.5. Le degré de satisfaction des formés au sujet du parcours de la formation

Par ailleurs, nous avons voulu savoir si le parcours de formation a bien été respecté. Les réponses obtenues se résument dans le tableau suivant :

Votre parcours de formation a-t-il été respecté ?	
OUI	85%
NON	15%

Tableau 25 : Respect du parcours de la formation.

Les données récoltées à ce niveau montrent que notre échantillon est satisfait (85%) en ce qui concerne le parcours de la formation. Il est à noter que l'outil numérique engagé du début jusqu'à la fin de la formation est rythmé en séances successives et où le contenu est présenté de manière graduelle. C'est donc un parcours de formation linéaire qui pourrait être vécu comme une véritable expérience d'apprentissage sans contrainte de temps, ni ennui.

Les objectifs de la formation sont ceux qui vous aideront à être plus performant dans vos pratiques professionnelles ?	
OUI	65%
NON	35%

Tableau 26 : Les objectifs de la formation.

Quant au déroulement de la formation, la question relative aux objectifs à atteindre, nous notons que 65% des enseignants ayant bénéficié d'une telle formation ont déclaré que les objectifs de la formation sont formulés de manière à leur permettre de développer leurs performances dans leurs pratiques professionnelles. Ils voient donc à travers les objectifs des activités de la formation une manière de perfectionner leurs pratiques enseignantes futures. Cependant nous avons remarqué une certaine réticence de la part de quelques enseignants interrogés qui seraient, nous semble-t-il, plus demandeurs en matière d'objectifs ou qui auraient donné à la formation des objectifs plus importants.

En interrogeant les formés sur l'impact de la formation sur leurs compétences en matière de TIC, nous avons obtenu les résultats suivants :

Pensez-vous avoir acquis de nouvelles compétences en matière TIC ?	
OUI	75%
NON	25%

Tableau 27 : Les nouvelles compétences acquises en matière TIC.

Nous constatons que 75% des répondants affirment avoir acquis de nouvelles compétences en TIC. Cela indique que l'appropriation de l'outil TIC à des fins pédagogiques a été assimilée. Nous comprenons que cette formation a tenu compte du métier d'enseignant du fait que les formés se déclarent aptes à se lancer dans des projets intégrant les TIC dans leur pratiques enseignantes.

Dans le tableau suivant, nous présentons les taux de réponses à la question portant sur les attentes des formés.

Le contenu de formation était :	
Au-dessus de vos attentes	25%
Conforme à vos attentes	60%
En dessous de vos attentes	15 %

Tableau 28 : Les représentations des stagiaires sur le contenu de la formation

De manière générale, selon les enseignants stagiaires interrogés, le contenu de la formation aux TIC répondait à leurs attentes : 60 % pensent que le contenu de la formation en matière d'usage des TIC a répondu à ce qu'ils attendaient et 25% parmi eux trouvent que le contenu de la formation dépasse leurs attentes. Par contre, une très faible proportion (15%) estime que la formation était au-dessous de leurs attentes.

Pour savoir si les stagiaires seraient vraiment satisfaits de la formation, nous leur avons demandé s'ils la recommanderaient à leurs collègues. Les résultats obtenus s'affichent dans le tableau ci-dessous :

Recommanderiez-vous des formations suivies en TIC ?	
OUI	85%
NON	15%

Tableau 29 : Recommandation des formations continues en TIC.

Les réponses fournies par les enseignants participants à la formation montrent l'importance qu'ils accordent à l'apprentissage des TIC et leur intégration dans les pratiques pédagogiques.

S'il y a refus ou réticence à recommander des formations continuées en TIC, cela ne concerne qu'environ 15 % des répondants ayant un âge de plus de 50 ans ; ce qui pourrait nous permettre de dire que la différence générationnelle est à l'origine de la diversité du discours. La génération des séniors relativiserait donc l'importance de l'outil TIC.

Par ailleurs, nous avons voulu savoir si les stagiaires souhaiteraient utiliser les TIC dans leurs pratiques enseignantes futures. Les taux de réponses s'affichent dans le tableau suivant :

Souhaiteriez-vous utiliser davantage les TIC dans vos pratiques professionnelles ?	
OUI	75%
NON	25%

Tableau 30 : La volonté d'utilisation des TIC dans les pratiques professionnelles futures.

Nous constatons que la majorité des interrogés affirme le souhait d'intégrer les TIC dans les pratiques de classe.

A travers la deuxième partie de la question : une question ouverte (Pourquoi ?), nous avons voulu saisir les raisons qui motivent leurs choix de réponses.

Parce que les commentaires libres constituent des ressources précieuses et une valeur illustrative des taux de réponses enregistrés et commentés précédemment, nous présentons d'abord les verbatim des enseignants, ensuite nous les commenterons.

- *La formation que j'ai suivie permet de mettre en valeur les principes d'autonomie, de responsabilité, de la gestion, et d'implication dans le processus d'apprentissage.*
- *La formation en ligne peut créer une implication positive de mes apprenants. Sans doute, ils vont évoluer et augmenter leur efficacité ».(B.F Université de Béchar)*
- *La formation à distance est un outil efficace au service de l'enseignement/apprentissage elle nous a permis d'anticiper et d'accompagner les évolutions technologiques. C'est un investissement dans le secteur éducatif » (B.K Université de Tissemsilt)*
- *Cette formation repose sur l'échange d'expériences, ceci grâce aux outils numérique tels que le forum de discussion et le chat, le travail collaboratif est aussi un moyen qui nous a motivés.*
- *C'est un moyen incontournable qui permet de renforcer la communication entre les pairs. Vraiment ça me donne l'envie ».* (Imène –ENS Mostagaem)
- *Je pense que je vais perdre la face devant mes étudiants, je vais être noyé, mais comme même je vais essayer. » T.B Université de Tiaret)*

Nous constatons que les enseignants impliqués dans la formation éprouvent un fort désir d'utiliser et d'intégrer les TIC dans leurs pratiques pédagogiques futures. Les répondants expriment une bonne volonté à utiliser les TIC dans leurs pratiques d'enseignement pour plusieurs raisons regroupés essentiellement sur deux axes :

- le développement professionnel du corps professoral ;
- le développement des compétences nécessaires à l'enseignement numérique.

Les discours de ces enseignants stagiaires témoignent de leur prise de conscience de la valeur ajoutée des TIC au sens de catalyseur et comme étant un « agent de changement », de nouveauté et de développement dans le métier d'enseignant. Pour eux, grâce à cet outil, ils peuvent développer les interactions en classe, instaurer des relations d'entraide, responsabiliser et impliquer les apprenants dans les situations d'apprentissage.

En somme la formation aux TIC leur permettra de mettre en place de nouvelles pratiques enseignantes orientées vers les préoccupations nouvelles de la génération du Net. Il y a donc un enthousiasme certain de la part des formés qui veulent rénover leurs pratiques de classe : « *Vraiment ça me donne l'envie.* » (Amine U.Tiaret). Cela dit, certains interrogés, quoiqu'ils ne soient pas nombreux, expriment leur réticence : « *Je n'ose pas.* » (Abdelkader U. de Ghelizane.).

2.3.1.2.2.3. Analyse du contenu et discussion des résultats

➤ Le rapport des formés à l'égard des TIC

Ces résultats indiquent que tous les enseignants stagiaires se déclarent être convaincus de l'intérêt pédagogique des TIC. Nous pouvons confirmer que ces enseignants nouvellement recrutés n'éprouvent aucunes réticences vis-à-vis des TIC. Ils sont conscients de la valeur ajoutée que pourraient apporter les TIC aux pratiques pédagogiques et au métier d'enseignant. Leurs réponses attestent leur enthousiasme et leur ultime conviction que l'évolution de la pratique professionnelle dans l'enseignement supérieur nécessite l'intégration des outils numériques aussi bien dans l'acte d'apprendre que dans celui d'enseigner. En fait, nous pouvons croire que les enseignants stagiaires perçoivent parfaitement l'utilité des TIC qui leur fourniraient :

- des ressources pour expérimenter des méthodes nouvelles ;
- des opportunités pour communiquer, collaborer et interagir ;
- des opportunités de collaboration avec les collègues ;
- des opportunités à approfondir le travail de recherche ;
- des situations d'enseignement et d'apprentissage dans des contextes différents ;
- la motivation de se former et de développer des compétences ;
- les moyens d'améliorer les pratiques pédagogiques.

Ce que nous pouvons également souligner à partir des réponses collectées, c'est que les répondants s'intéressent beaucoup plus aux nouvelles pratiques d'enseignement générées par les moyens de technologie et non pas à leurs aspects techniques. Les enseignants stagiaires ont donc bien saisi que la technologie éducative n'est pas une question de nouveaux moyens techniques mais plutôt d'une rénovation dans l'essence des pratiques pédagogiques. Autrement dit, ils sont conscients des enjeux pédagogiques soulevés par l'intégration des TIC.

➤ Les besoins en formation et les attentes des stagiaires

Interrogés sur leurs attentes en matière d'intégration des TIC dans leur formation, les stagiaires expriment complètement leurs besoins de formation aux TIC, notamment en termes d'innovation dans les pratiques enseignantes : de nouvelles formes d'activités pédagogiques, de nouvelles idées de modes d'interaction avec leurs étudiants, etc.

Les réponses que nous avons obtenues révèlent que notre échantillon a bien identifié l'enjeu principal de l'intégration des TIC dans la pratique professionnelle, il s'agit d'un enjeu pédagogique avant tout.

Par ailleurs, nous avons noté que l'utilisation personnelle des enseignants de notre échantillon est plus développée que l'utilisation professionnelle des TIC, même si cela concerne une simple utilisation telle que l'envoi d'un courrier électronique, la recherche d'informations, la représentation Power Point, Microsoft, etc. En fait, même si nous savons qu'il existe une nette différence entre une utilisation régulière des TIC à des fins personnelles et celle des utilisations pédagogiques, nous pouvons dire que certaines compétences développées dans le cadre des utilisations personnelles pourraient être transférables vers des situations professionnelles. Nous pouvons donc raisonnablement déduire que, vu l'intérêt des formés à l'égard de l'intégration des TIC à des fins professionnelles et vu le nombre important d'enseignants utilisateurs des TIC dans leur vie quotidienne, les enseignants formés seraient complètement disposés à les introduire dans leur métier. Les jeunes qui ont grandi dans un milieu que l'on qualifierait de technologique, seront sans doute plus aptes à intégrer les TIC dans leurs pratiques professionnelles, (Kessler et Plakans 2008). Cette catégorie de la population dites « digital natives » (Prensky, 2001) est donc favorable à toute forme de formation aux TIC.

Cela dit, nous avons remarqué dans certains cas que les facteurs de l'âge (notamment les formés dont l'âge est avancé) et de l'usage préalable des TIC à des fins personnelles peuvent avoir des répercussions plus ou moins négatives sur les représentations des enseignants vis-à-vis de l'importance de la formation aux TIC. En effet, nous avons constaté d'un côté, une forme de réticence (avec des taux faibles de réponses enregistrés) de la part de certains enseignants d'un certain âge (les plus de 50 ans) au sujet de la formation : ils ne recommandent pas particulièrement la formation aux TIC. Ce qui pourrait s'expliquer par le désintérêt de fin de carrière. Et d'un autre côté, on retrouve cette

attitude vis-à-vis des TIC chez certains jeunes enseignants qui veulent avant tout baliser leur métier avant de se lancer dans des projets intégrant le numérique. Ces enseignants novices qui maîtrisent l'outil informatique ne prennent pas le temps de diffuser des cours en ligne par souci de se perfectionner dans leurs pratiques de classe en premier chef. Il en ressort donc que les facteurs de l'expérience professionnelle et celui de l'âge sont donc à prendre en considération dans toute formation, notamment la formation aux TIC.

➤ **Prise de conscience de l'utilité du numérique dans la formation initiale**

Les résultats obtenus montrent que les sujets interrogés en situation de formation initiale sont conscients de l'apport considérable qu'offre l'outil technologique dans la formation initiale. Ils savent que leurs compétences professionnelles peuvent évoluer grâce à cette formation qui les initie à l'intégration des TIC dans la pratique pédagogique. Nous avons pu donc nous apercevoir qu'ils sont à l'affût de formations qui tiennent compte des évolutions techno-pédagogiques.

Par ailleurs, nous avons pu noter, de par les réponses des enseignants stagiaires, d'un côté, une prédisposition à se former aux TIC et d'un autre côté, une assurance dans le choix de réponses au sujet des TIC. Ce qui nous mène à croire que les interrogés se sont familiarisés aux TIC déjà intégrés dans leur parcours d'apprentissage. Nous pensons alors que les enseignants universitaires en tant que doctorants (dans la grande majorité des cas), ont bénéficié de formations en TIC, méthodologie de recherche documentaire et de pédagogie et ont, de ce fait, acquis des compétences théoriques et pratiques qui leur permettront d'être versés dans ce domaine aisément. Dans la même optique, Raby (2009) estime que « *le futur enseignant qui utilise lui-même les TIC comme des outils de travail au service de son apprentissage sera mieux en mesure d'aider ses élèves à maîtriser leur propre compétence TIC¹* ». En ce sens, les futurs enseignants qui font usage des TIC au service de leur apprentissage sont plus prédisposés à utiliser ces outils lorsqu'ils seront en situation professionnelle. C'est effectivement ce que Karsenti et al (2008) viennent attester : « *les futurs enseignants qui ont suivis un cours d'intégration pédagogiques des TIC sont significativement plus enclins à emmener leurs élèves à utiliser les TIC que ceux n'ayant pas suivi de cours d'intégration de TIC dans leur formation initiale* (p.13). Cela nous rend

¹Raby(2009) analyse le cheminement qui a mené des enseignants du primaire à développer une utilisation exemplaire des TIC en classe (thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Canada).

donc optimiste pour une utilisation durable de ces moyens technologiques nouveaux dans le contexte universitaire algérien.

➤ Point de vue des stagiaires sur la formation

De manière générale, nous avons pu voir à travers les résultats obtenus que la majorité des répondants est satisfaite de la formation suivie, pour preuve, ils cautionnent, tous, l'idée d'intégrer les TIC dans leurs futures pratiques pédagogiques. Cette satisfaction atteste implicitement que le dispositif de formation leur a permis d'acquérir des compétences qu'ils jugent utiles voire indispensables dans leur future pratique. En effet, l'usage des TIC dépend de la quantité du dispositif de formation. Autrement dit, la corrélation entre la formation initiale à l'intégration des TIC destinée aux enseignants et le développement de leurs compétences en matière de TIC est incontestable.

Ceci étant, l'intégration des TIC oblige le dispositif d'accompagnement et de formation des enseignants nouvellement recrutés à s'orienter vers un aspect crucial : c'est l'adaptation des stagiaires à la technologie et aux mutations de leurs pratiques professionnelles. Dans ce sillage, Tabei (2010) souligne que *« les TIC ne sont aujourd'hui ni une mode passagère ni une fantaisie (...) mais des outils incontournables pour la mise en place de nouveaux modes d'enseignement. Mais ne pourrait espérer un développement technologique et pédagogique effectif que si les types d'outils de communication sont ajustés aux méthodes pédagogiques choisies, que l'accompagnement humain est conduit dans toutes les étapes d'apprentissage et que les usagers acteurs sont préformés à l'usage des technologies »*¹. Ce qui veut dire que pour mieux accompagner les enseignants en formation initiale, il faudrait avant tout leur préparer une atmosphère favorable : *« les futurs enseignants devraient se voir offrir l'opportunité de maîtriser les TIC d'un point de vue technique et pédagogique »* (Le Conseil syndical pour l'éducation, 2008 :28). C'est dans ce sens que les pays développés ont intégré les TIC dans le dispositif de formation à l'intention des enseignants. Les recherches menées par Karsenti, Larose et Savoie-Zajc en 2001, Jung en 2005, Haydn en 2006 et Pasternak en 2007 confirment la plus-value des TIC dans la formation initiale des enseignants. De leur côté, Murray, Nuttal et Michell ont mis en exergue l'importance des TIC comme outil pour la formation initiale

¹Tabei, F., « l'enseignement à distance en Tunisie : un nouveau dispositif universitaire en évolution » Université Stendhal, Grenoble- France-2010,

des enseignants. De même, Lebrun (2002), Larose et Karsenti(2002) ont montré que l'usage des TIC présentent des avantages certains pour les futurs enseignants, notamment dans l'exercice de leur métier.

➤ **Les compétences des formateurs**

Quant à la question qui a porté sur les compétences des formateurs, les réponses obtenues montrent que les personnes interrogées considèrent que les compétences des formateurs en matière TIC sont satisfaisantes dans l'ensemble. Leur tâche consiste principalement à dispenser un cours relatif à la mise en ligne d'un cours qui suppose une planification très rigoureuse : il s'agit de sélectionner les informations qui seront traitées et de les découper en unités d'apprentissage (ou séances) en fonction des objectifs fixés et à mettre en place les méthodes d'évaluation et des stratégies d'évaluation adaptées. Ceci suppose une formation concrète du « formateur de formateurs » lui permettant d'assurer le guidage dans la conception d'un cours à distance.

En fait, les enseignants stagiaires ont besoin de formateurs experts pour parvenir à acquérir des compétences en matière TIC. Dans ce sens, Haydn (2009) souligne que la disponibilité des formateurs experts qui mettent leur expertise en maintenance des outils informatiques et à leur utilisation, au service des formés, favorise le transfert de ces compétences technologiques acquis dans un contexte concret d'enseignement. Ce qui laisse supposer que les formateurs chargés de la formation ont acquis en amont ces compétences. En effet, puisque le formateur doit assurer une formation selon les objectifs pédagogiques visés, il doit tout d'abord identifier les besoins pédagogiques des participants. Il doit également favoriser et impulser l'interaction, la collaboration tout en régulant la dynamique entre pairs. Il peut intervenir à l'échelle collective ou individuelle, de manière synchrone et asynchrone selon les moyens de communication utilisés. Et c'est justement de ça dont témoignent les enseignants stagiaires interrogés dans le cadre de notre enquête. Reste les questions du matériel, du suivi et de l'accompagnement en situation de difficultés que nous traiterons dans les points suivants.

➤ **L'équipement**

Toute institution dont l'objectif est de former dans un domaine donné doit se donner les moyens humains et techniques pour atteindre les buts de la formation. Or, les enseignants nouvellement recrutés en formation initiale ayant répondu à notre questionnaire,

témoignent que l'importance accordée, de par les textes officiels, à la formation aux TIC n'est pas en diapason avec les moyens techniques mis en place. Autrement dit, l'importance accordée à l'intégration des TIC par le MESRS n'est pas encore traduite de manière satisfaisante en termes de moyens engagés sur le terrain. C'est le cas, en reprenant les déclarations des enquêtés, de l'équipement en matériel qui reste insuffisant et fortement inapproprié. Interrogés sur l'environnement informatique dans lequel ils ont suivi leur formation, les répondants ont exprimé leur totale insatisfaction. Les obstacles relatifs à l'infrastructure cités par les enquêtés sont liés principalement au nombre insuffisant d'ordinateurs connectés à Internet et intégrés en salle de formation, à l'absence de renouvellement du matériel informatique et à l'insuffisance ou l'inadaptation des logiciels.

Il est vrai que la non disponibilité du matériel multimédia au sein des salles (ordinateurs, Internet, vidéoprojecteur, instruments multimédias, etc.) tout au long de la formation présente un obstacle pour le bon déroulement de la formation. Donc pour assurer une bonne formation et un apprentissage de qualité, il serait nécessaire d'assurer aux formés? une utilisation individualisée de progiciels de présentation assistée par ordinateur, des outils de communication en réseau tels les blogs, wikis, des espaces numériques de travail en présentiel et à distance, de nouveaux instruments plus adaptés aux besoins d'apprentissage, des boîtiers de vote électronique qui permettent de réaliser des évaluations rapides en grand effectif et de les traiter en temps réel, etc.(Bryan, 2006 ; Haydn, 2009 ; Thienpont, 2011).

➤ **L'accompagnement**

Dans le cadre de notre enquête, les répondants déclarent qu'ils ne sont pas satisfaits de l'accompagnement des formateurs. Plus de la moitié de la population étudiée s'est montrée plutôt moyennement satisfaite vis-à-vis des structures d'accompagnement apportées dans ce contexte de formation. Ces apprentis enseignants ont exprimé le souhait d'être davantage accompagnés ou guidés lorsqu'ils sont confrontés à des situations de conflit inattendues et imprévues car c'est à ce moment que le formateur pourra intervenir de manière souple et progressive en apportant des propositions d'aide qui conviendraient le mieux aux situations problématiques rencontrées par les formés. Cela dit, l'accompagnateur devra toutefois veiller à ne pas imposer sa direction, mais partir des

besoins, des attentes des formés et y apporter son expertise en la matière. A cet effet, nous affirmons que l'accompagnement et le tutorat dans le dispositif de formation initiale est nécessaire, pour d'un côté, accroître l'autonomie du stagiaire en le rendant acteur de sa propre formation et d'un autre côté pour donner confiance aux enseignants débutants dans leur actions en tant qu'acteurs pleinement responsables face aux situations complexes auxquelles ils sont confrontés en intégrant les TIC dans leur profession. En effet, Depover, Karsenti et Komis(2007) attestent que l'accompagnement en formation vise essentiellement l'approfondissement du renforcement du sentiment de maîtrise des outils au service des activités pédagogiques.

Synthèse

À la lumière de tous ces résultats, nous pouvons confirmer que les enseignants stagiaires interrogés dans le cadre de notre enquête sont disposés à l'intégration de la technologie dans leurs pratiques pédagogiques. Les TIC sont considérées par les formés interrogés, comme des déclencheurs de changements et d'innovation dans le métier d'enseignant. Ainsi, la valeur accordée aux TIC et les attentes de succès de l'intégration des TIC aux pratiques enseignantes futures expliquent leur motivation pour la formation. Les réponses que nous avons obtenues révèlent que notre échantillon a exprimé un besoin de formation en relation avec les nouvelles pratiques d'enseignement générées par les moyens des technologies modernes. Ils sont conscients des enjeux pédagogiques soulevés par l'intégration des TIC. Nous avons effectivement perçu, à travers les réponses données, leur préoccupation d'améliorer leur niveau techno pédagogique.

En outre, la satisfaction à l'égard de la formation aux TIC domine les réponses des formés. Les participants à notre enquête déclarent être satisfaits du contenu, du planning et des performances réalisées par les formateurs. En ce sens, l'ingénierie de la formation et le pilotage technique des dispositifs mis en place lors de la formation sont considérés comme satisfaisants. Hormis le matériel jugé comme insuffisant et qui reste à réaménager selon les formés, la qualité de la formation est perçue dans son ensemble comme acceptable.

Toutefois, le problème percutant qui transcende des représentations des formés est principalement lié à l'accompagnement durant la formation. Les formés déclarent être mal accompagnés : ils témoignent d'une absence de suivi individualisé, de dialogues sur leurs besoins ponctuels de la part des formateurs. De là, nous pouvons dire que les formateurs

devraient non seulement répondre aux besoins technologiques des formés (en termes de savoir techniques dans le domaine des TIC) mais ils doivent également tenir compte des individualités cognitives des formés, notamment en situation de difficultés et assurer pour chaque stagiaire, un soutien personnalisé d'accompagnement pour un développement techno-pédagogique des compétences.

2.3.2. Analyse du questionnaire destiné aux formateurs : de la formation des formateurs en matière des TIC aux pratiques déclarées

Dans ce chapitre, nous poserons la question du niveau de compétences des enseignants chargés de la formation d'enseignants nouvellement recrutés en TIC et celle du degré d'application du savoir-faire déclaré, notamment lors des formations qu'ils assurent au profit des stagiaires. Nous allons situer les niveaux de compétences des formateurs, en nous basant sur le *référentiel UNESCO de compétences TIC pour les enseignants* » (2011) puis vérifier si ces formateurs, de par leurs déclarations, mettent en pratique ces savoir-faire techno pédagogiques.

Puisque la formation à l'intégration des TIC dans les pratiques enseignantes dépend en grande partie de la pédagogie mise en place, nous nous sommes exclusivement intéressé dans cette section de notre travail aux formateurs de formateurs en termes de compétences et de leur application déclarée par les formateurs eux-mêmes. Parce qu'ils sont les acteurs fondamentaux de l'exploitation pédagogique de la technologie et qu'ils déterminent l'usage de ces outils en situation de formation, nous voulons donc particulièrement interroger le degré de maîtrise des TIC chez les informateurs, leur formation initiale aux TIC ainsi que leurs compétences techno-pédagogiques déclarées. Nous allons réaliser l'analyse des données collectées en deux étapes. Une première étape concernera l'analyse statistique descriptive puis une seconde étape sera consacrée à l'analyse de contenu.

2.5.2.1. Analyse statistique et descriptive du questionnaire destiné aux enseignants formateurs

La première section de cette partie analytique sera consacrée au traitement statistique et au commentaire des résultats enregistrés.

2.3.2.1.1. Le degré de maîtrise des TIC et la formation initiale des formateurs

À travers une première question, nous avons voulu savoir quel matériel informatique est mis en possession des formateurs. Les résultats obtenus se résument comme suit :

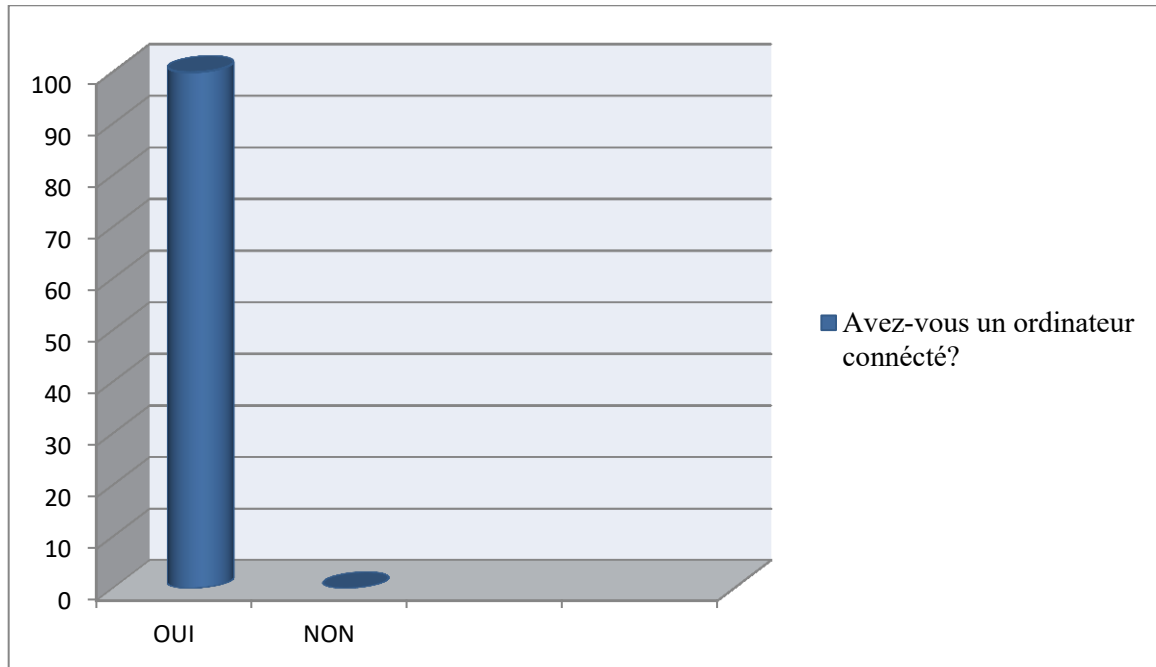


Figure 15 : Matériel en possession des formateurs

Les taux de réponse à cette question révèlent que la totalité des répondants possèdent des ordinateurs portables connectés. Ce pourcentage nous permet d'inférer que le taux de ceux qui utilisent Internet est très élevé. De par l'outil en leur possession, cette pratique semble courante chez les enseignants universitaires, notamment ceux ayant participé à notre enquête. Sans surprise, cela montre que cette population est branchée.

La deuxième question adressée aux formateurs concernait leur niveau de compétence déclaré.

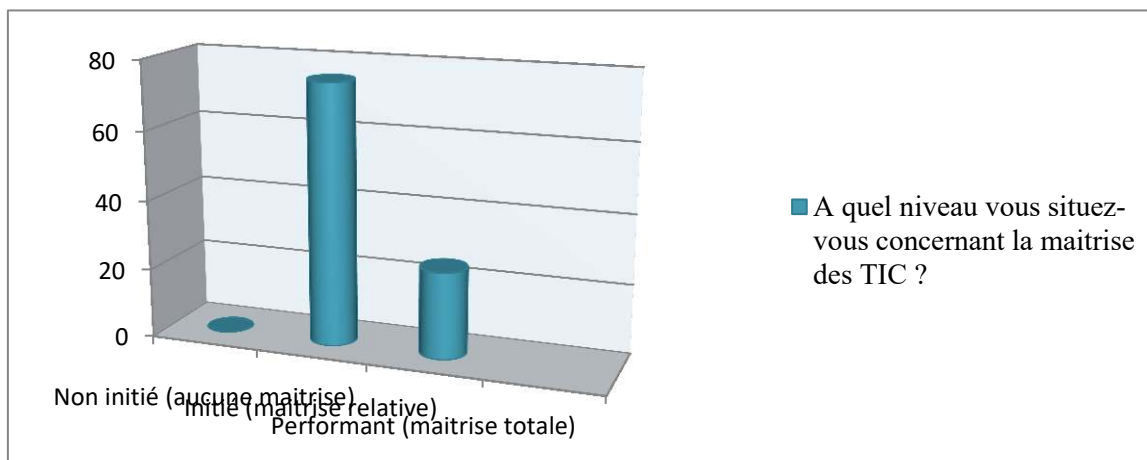


Figure 16 : Le niveau de maitrise des TIC des formateurs.

Les données recueillies indiquent que tous les formateurs ont une maîtrise de ces nouvelles technologies : 75% de cette population se considèrent « initié », nous pouvons qualifier leur maitrise de supérieure à « moyenne » et 25% de cette population se considèrent comme performants en déclarant avoir une parfaite maitrise des outils technologiques.

Il est à noter que les formateurs ayant moins d'expérience, mais étant plus jeunes, sont souvent plus « technos » et se considèrent « parfaitement initié ». Ces jeunes formateurs sont plus confiants en leurs compétences en matière de TIC.

Par ailleurs, en posant la troisième question ci-après, nous avons cherché à savoir si les enseignants ont suivi une formation en informatique. Les taux de réponse enregistrés sont :

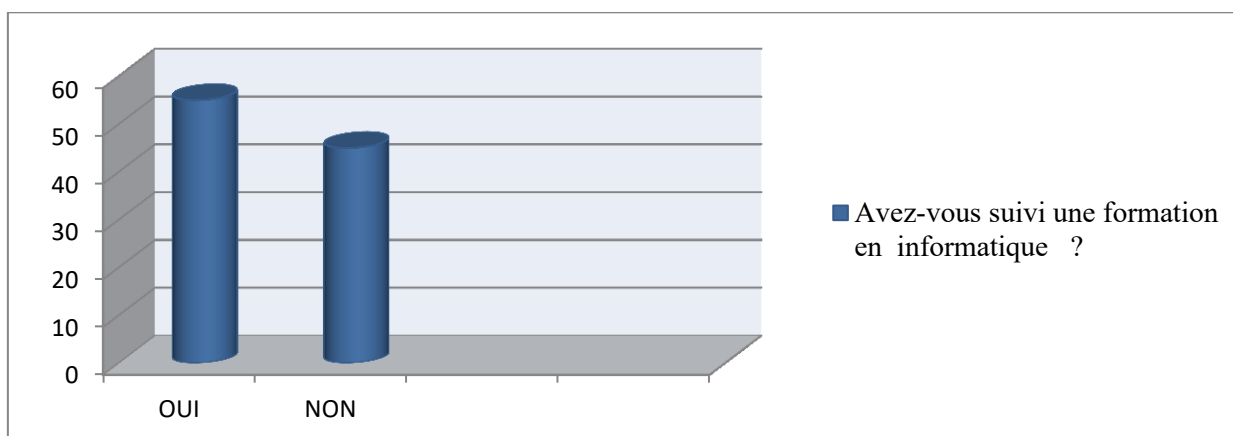


Figure 17 : La formation en informatique suivie par les formateurs.

Nous constatons à partir de ce graphe que 55 % des enseignants formateurs ont initialement bénéficié d'une formation en informatique et 45% d'entre eux affirment ne pas avoir suivi une formation en la matière.

Ainsi, les résultats obtenus nous permettent de retenir qu'un peu plus de la moitié des répondants déclarent que la formation aux TIC a été prise en charge en formation initiale alors que l'autre moitié déclare n'avoir jamais suivi une formation aux TIC.

Puisque les enseignants n'ayant pas suivi de formation initiale en informatique sont chargés de former les futurs enseignants aux TIC, nous pouvons comprendre que l'autoformation au maniement de l'outil informatique est le mode de formation prépondérant pour cette catégorie d'enseignants. De là, nous pouvons dire au sujet des répondants qui déclarent avoir été auto- formés aux TIC, que leur motivation et leurs efforts à suivre les évolutions technologiques sont sans nul doute considérables. Concernant ceux qui déclarent avoir effectué des stages en formation initiale ou continue, nous soulignons l'implication des institutions universitaires à proposer des formations aux TIC pour les enseignants.

Nous avons également voulu savoir si les enseignants formateurs ont été initialement formés à l'utilisation pédagogique des TIC.

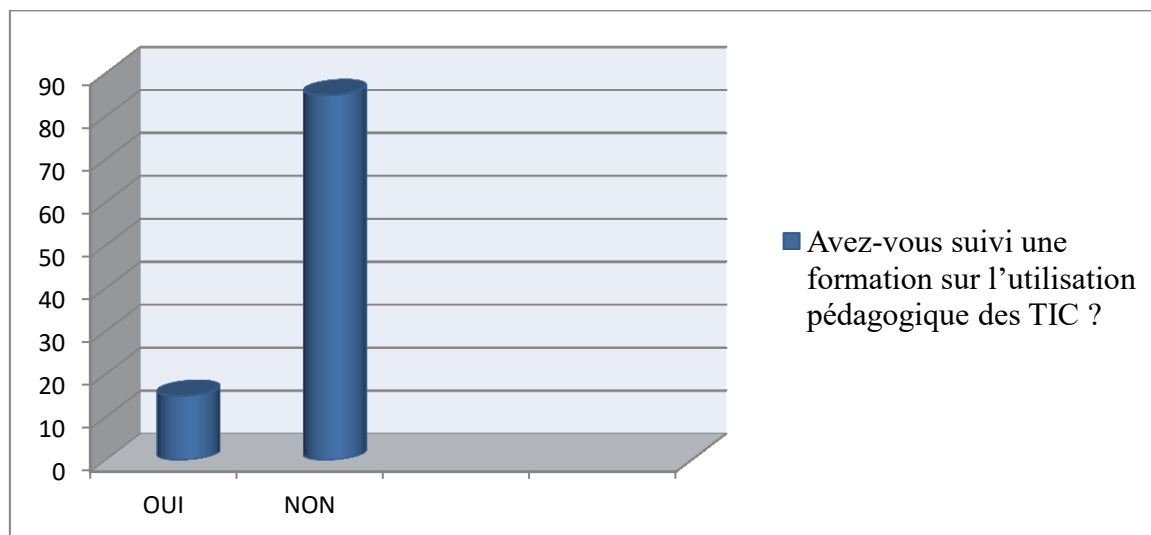


Figure 18 : La formation en techno-pédagogie

Nous constatons à partir de cette courbe que la formation à l'utilisation pédagogique des TIC au profit des formateurs est presque inexistante : 75 % des enquêtés ont répondu « non » à cette question.

Pour les membres de l'équipe de formation du centre de télé-enseignement de l'université Frères Mentouri Constantine-1 ayant déclaré avoir bénéficié d'une formation en matière TIC, ils sont issus de différents parcours de formation à savoir : la formation aux TIC dispensée par l'UFMC1, le programme PAPS-ESRS, la formation en master en technologies éducatives (ACREDITE) dispensée par l'université de Cergy Pontoise et le programme de coopération Algéro-Suisse "COSELEARN" visant la formation des spécialistes en e-learning. En effet, en réponse à la question « laquelle ? », nous avons noté dans le discours des formateurs de télé-enseignement quelques exemples du type :

- « *c'est la formation dispensée par COSLEARN¹, ACREDITE².* » ;
- « *J'ai suivi une formation en TIC et pratiques pédagogiques dans le cadre du programme Paps-ESRS en Algérie et en France.* »

Cela implique que les formés sont en mesure de mettre en situation des activités d'apprentissage et d'évaluation et d'avoir acquis une habileté à gérer les ressources dont ils disposent, pour imaginer diverses solutions appropriées à mettre en pratique afin de mieux aider leurs apprenants à résoudre leurs problèmes d'apprentissage.

Ainsi, les résultats obtenus nous permettent de voir que la formation à la technologie est prise en charge mais de façon minoritaire : seulement trois formateurs sur les 18 interrogés déclarent avoir suivi une formation en TIC.

2.3.2.1.2. Les compétences techno-pédagogiques des formateurs

La 5^{ème} question porte sur l'utilisation (ou pas) des ressources informatiques en vue d'améliorer les pratiques enseignantes.

¹CoseLearn (Coopération Suisse en matière de e-learning) est un programme de formation qui consiste à promouvoir le e-learning dans plusieurs pays d'Afrique francophone, à savoir l'Algérie, Ils composeront les équipes permanentes d'appuis pédagogiques et techniques qui seront à la disposition des institutions qui participeront à CoseLearn. Ces équipes permanentes auront à leur tour la responsabilité de former des spécialistes e-learning dans chaque Université partenaire qui deviendra alors créatrice de contenus utilisés dans le cadre de classes pilotes.

² ACREDITE : est un programme de formation visant à développer la formation à distance au niveau de l'enseignement supérieur dont l'objectif fondamental est la création et la mise en place d'une formation professionnalisante. Il s'agissait de fournir aux pays du Sud les experts dont le développement de la formation à distance avait besoin et cela, dans un délai relativement court en s'appuyant sur une stratégie de démultiplication efficace.

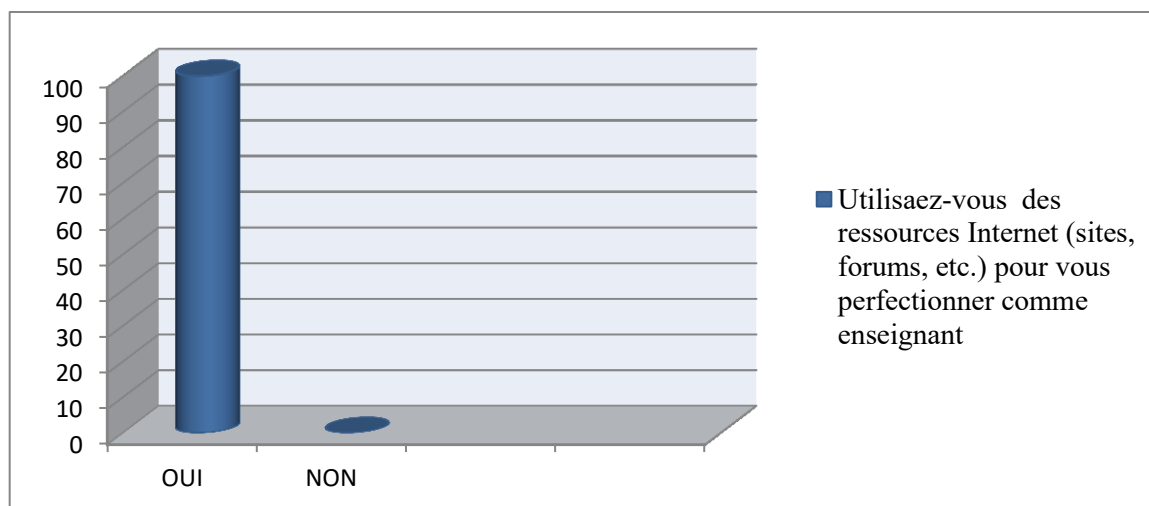


Figure 19 : L'utilisation des ressources Internet pour le perfectionnement des pratiques enseignantes.

La totalité des répondants déclare utiliser Internet comme ressource de perfectionnement des pratiques de classe. Ainsi, non seulement ils reconnaissent l'intérêt des TIC pour la réalisation des tâches allouées à l'enseignant universitaire mais ils déclarent également y avoir recours.

Nous pouvons, en effet, dire que tous les formateurs ayant participé à cette enquête utilisent les ressources d'Internet pour développer leurs compétences techno-pédagogiques. Ils semblent conscients du caractère évolutif des TIC et de leur plus-value au niveau pédagogique, notamment en pédagogie universitaire.

La question suivante porte sur l'utilisation des TIC dans les pratiques pédagogiques des formateurs. La courbe suivante met en exergue les résultats obtenus.

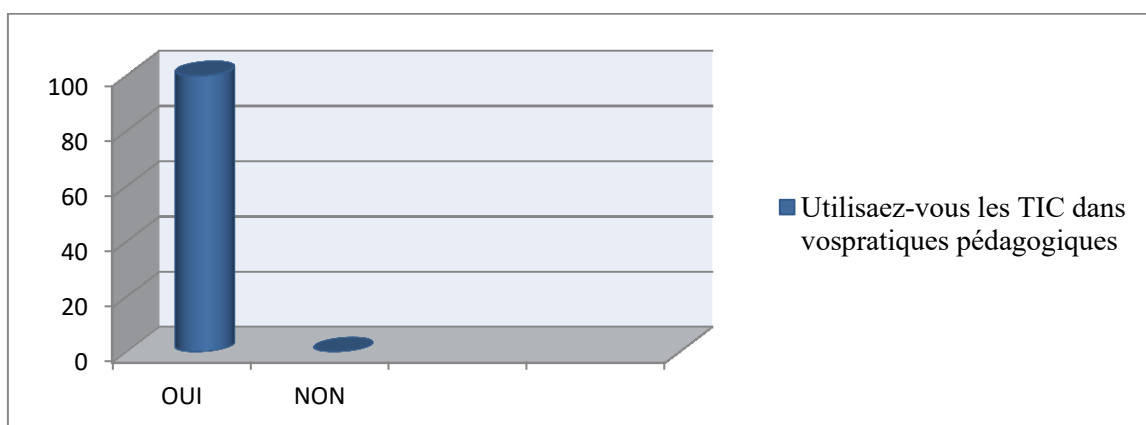


Figure 20 : L'utilisation des TIC dans les pratiques pédagogiques.

Nous enregistrons un taux de 100 % de formateurs qui déclarent recourir aux TIC dans leurs pratiques pédagogiques. Autrement dit, tous les participants à l'enquête affirment qu'ils utilisent les TIC dans leurs pratiques pédagogiques. Quelle que soit la nature exacte de ces usages, nous pouvons en effet dire que tous les formateurs ayant participé à cette enquête ont non seulement une certaine maîtrise de l'outil informatique mais ils l'exploitent également dans leurs pratiques de classe. C'est donc un facteur important et significatif pour les enseignants interrogés. Il ressort que ces outils très en vogue dans le milieu éducatif sont présents au sein de l'échantillonnage de notre étude.

Et à la question : « Pourquoi intégrer la technologie nouvelle dans les pratiques enseignantes ? », nous avons obtenu les réponses suivantes :

- *Parce que le fait d'utiliser les technologies me permet de me sentir compétent, d'être un bon enseignant, d'augmenter ma compétence professionnelle ;*
- *Parce qu'apprendre à l'aide des technologies est motivant ;*
- *Parce que de nos jours tout le monde utilise les technologies ;*
- *Parce que nous sommes souvent obligés d'utiliser les technologies pour faire certaines choses ;*
- *Parce que j'ai du plaisir à le faire ;*
- *Parce qu'avec les TIC, mon enseignement est plus participatif et interactif.*

Nous constatons que pour la majorité des répondants, l'usage des TIC dans la pratique pédagogique témoigne surtout de l'envie d'être compétent, l'envie de créer et de dynamiser son propre enseignement. La majorité reconnaît la plus-value de ces outils.

Pour cerner précisément les domaines de compétences des formateurs, nous leur avons demandé de spécifier s'ils étaient capables de :

- utiliser les outils logiciels les plus courants (Word, Excel, PowerPoint, logiciel de courrier électronique, navigateur Web) ;
- guider les enseignants-stagiaires dans la sélection de sites Internet de qualité ;
- concevoir des situations d'apprentissage qui permettent aux stagiaires de recourir aux TIC pour réaliser les tâches complexes ou résoudre les problèmes ;
- utiliser un logiciel pour produire des évaluations ;
- scénariser pédagogiquement un cours à l'aide des TIC ;
- créer un site Web éducatif ;

- animer des situations d'apprentissage de collaboration ;
- concevoir des logiciels spécialisés.

Ainsi, c'est en termes de capacités que nous voulons saisir les savoir-faire des répondants qui pouvaient cocher plusieurs réponses parmi la liste des propositions données.

À la question de savoir s'ils étaient capables d'utiliser les outils logiciels les plus courants, nous avons enregistré les taux représentés dans le graphe suivant :

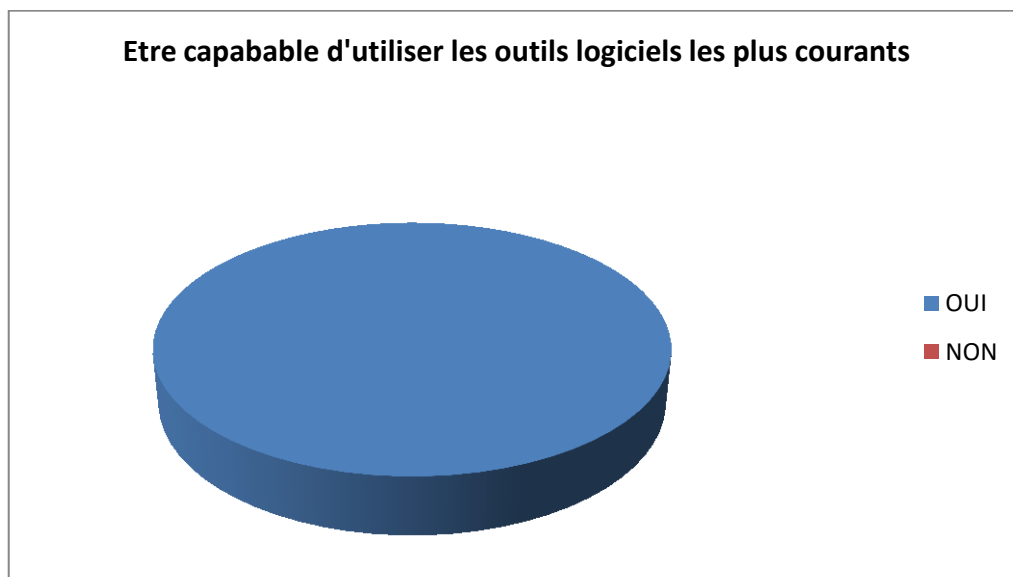


Figure 21 : Le degré de maîtrise des outils logiciels les plus courants.

Au vue du graphe qui représente les taux de réponse à cette question, nous remarquons que la quasi-totalité des répondants déclare savoir utiliser les outils informatiques et les logiciels de bureautique de Microsoft Office (tels que Word, Excel, PowerPoint), les logiciels de courrier électronique, mais également des moteurs de recherche et des navigateurs Web. Nous comprenons que cette compétence constitue l'un des pré-requis essentiels à tout enseignant de manière générale et à ceux chargés de former aux TIC de manière particulière.

D'où la maîtrise déclarée par l'ensemble des enseignants interrogés. Quant à la capacité de sélectionner les sites Internet de qualité afin de guider les apprenants, nous avons enregistré les taux suivants :



Figure 22 : Savoir sélectionner les sites Internet de qualité

Cette figure révèle que la totalité (100%) des formateurs déclarent savoir choisir les sites les plus recommandés dans la formation des enseignants stagiaires. Ils peuvent donc guider les apprenants dans la recherche documentaire, la sélection des sites Internet qui pourraient leur offrir les ressources utilisables de qualité.

En interrogeant les formateurs sur leur capacité de concevoir des situations d'apprentissage à l'aide des TIC, nous avons enregistré les taux suivants :

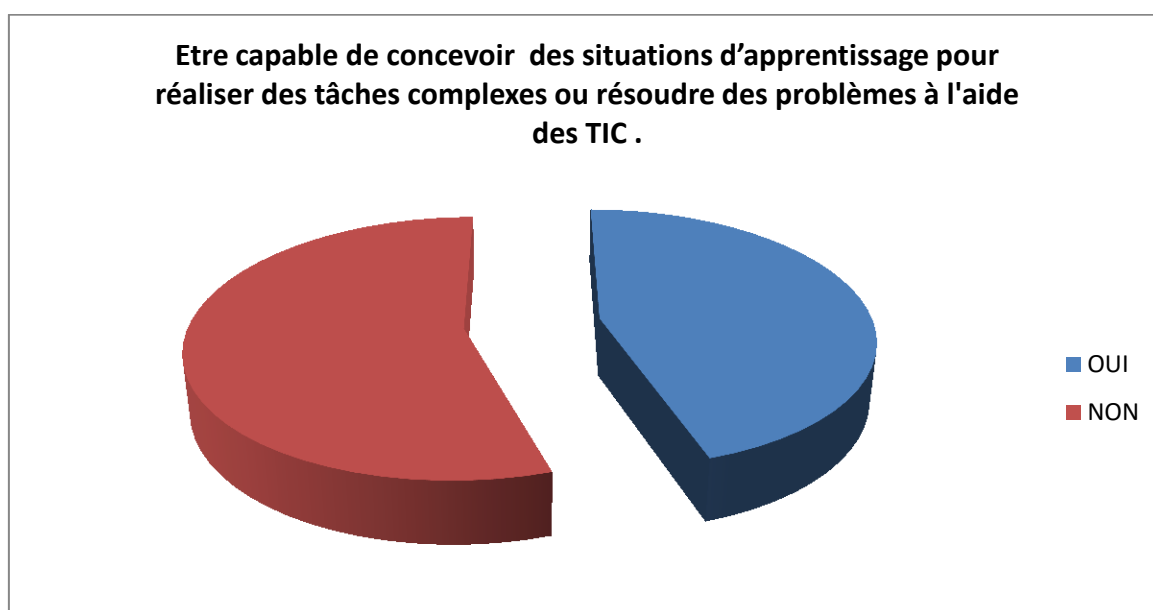


Figure 23: Savoir concevoir des situations d'apprentissage à l'aide des TIC

Cette figure nous montre que 45% des participants à l'enquête affirment avoir cette compétence de concevoir des situations d'apprentissage pour réaliser les tâches complexes ou résoudre les problèmes, contre 55 % qui répondent par la négation. De là, nous pouvons dire que plus de la moitié des formateurs ne sont pas initiés à créer des situations-problèmes ni à concevoir des tâches complexes par les TIC.

Quant à l'évaluation par les TIC, le graphe suivant représente les principaux résultats.

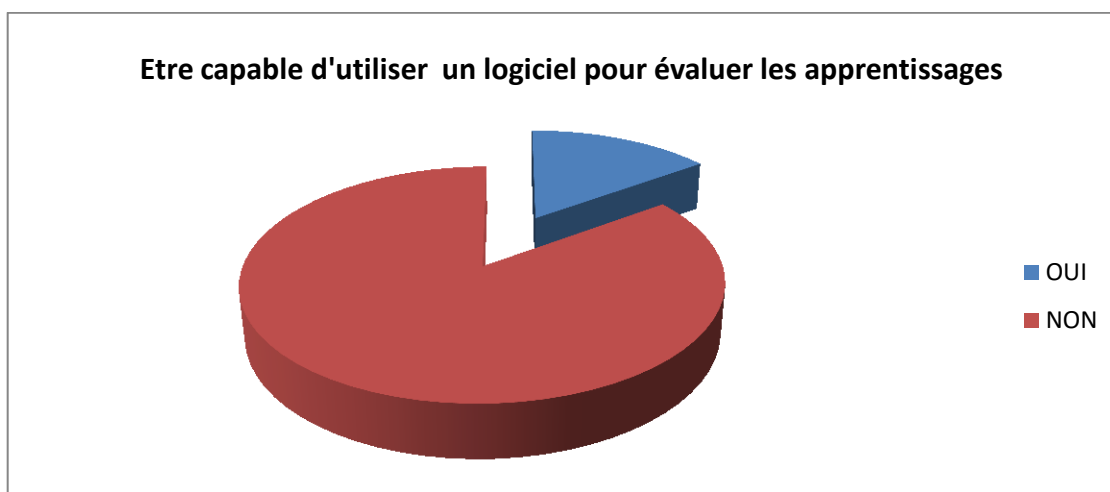


Figure 24 : Savoir utiliser un logiciel pour évaluer les apprenants

L'évaluation des étudiants à l'aide des TIC est très peu utilisée : 15% seulement des formateurs sont capables d'utiliser des logiciels spécialisés dans l'évaluation. D'où la supposition que les enseignants interrogés ne sont pas formés à mettre en place les méthodes d'évaluation ou à bien choisir des stratégies d'évaluation adaptées.

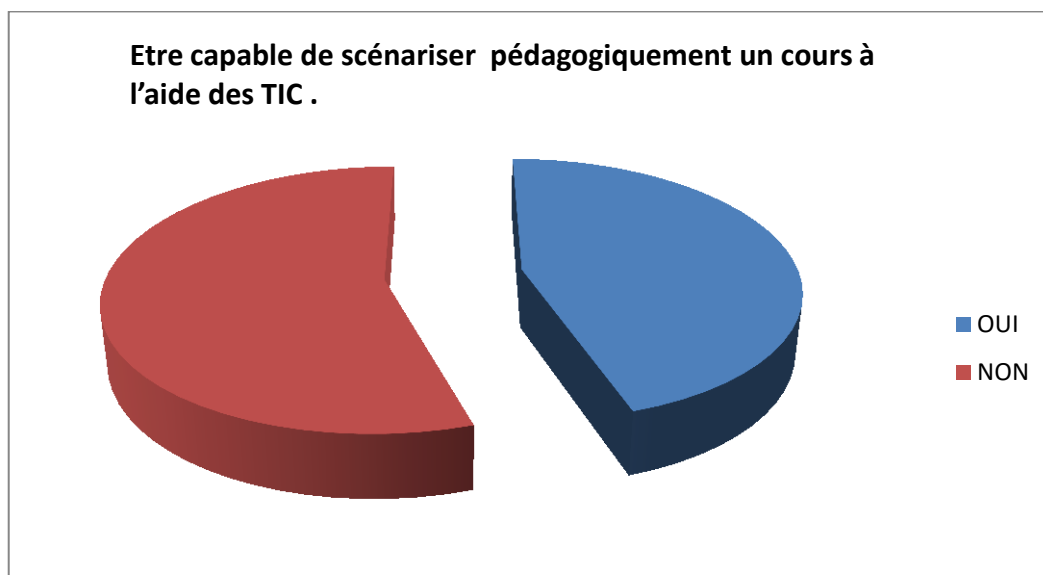


Figure 25 : Savoir scénariser pédagogiquement un cours à l'aide des TIC

Cette figure montre que 45% des répondants déclarent pouvoir scénariser pédagogiquement des cours à l'aide des TIC. Ce qui veut dire qu'ils savent sélectionner les informations qui seront traitées et découpées en unités d'apprentissage (ou séances) en

fonction des objectifs fixés, planifier le déroulement de leurs cours en y détaillant les contenus abordés, les résultats d'apprentissage ciblés et fixer les stratégies d'enseignement.

Par ailleurs, 55% déclarent qu'ils n'ont pas acquis cette compétence. Parce que la mise en ligne d'un cours suppose une planification très rigoureuse, nous pouvons donc croire que cette partie de notre échantillonnage n'a pas été formée à la scénarisation d'un cours en ligne.

Dans le même sillage, nous avons interrogé les formateurs sur la création d'un site d'apprentissage. Les taux enregistrés apparaissent dans le graphe suivant :

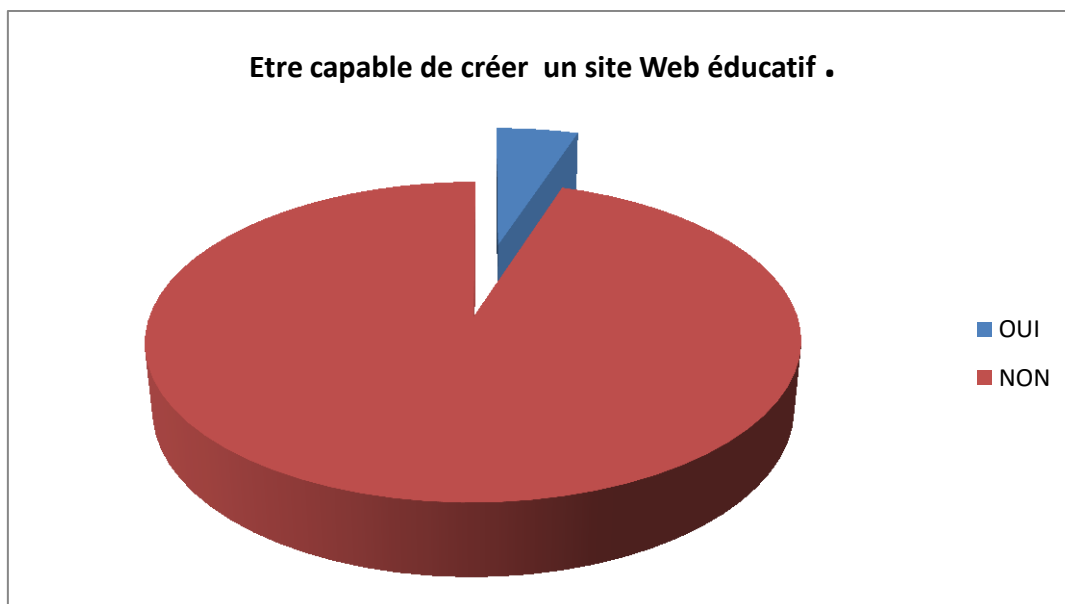


Figure 26 : Savoir créer un site Web éducatif

Cette figure révèle que la plupart des enseignants (85 %) pensent qu'ils sont incapables de créer un site web éducatif parce qu'ils n'ont pas été formés. En effet, cette compétence technique nécessite une formation aussi bien au niveau technique que pédagogique.

Du point de vue de l'animation de séances d'apprentissage en ligne, le schéma suivant représente les taux enregistrés :

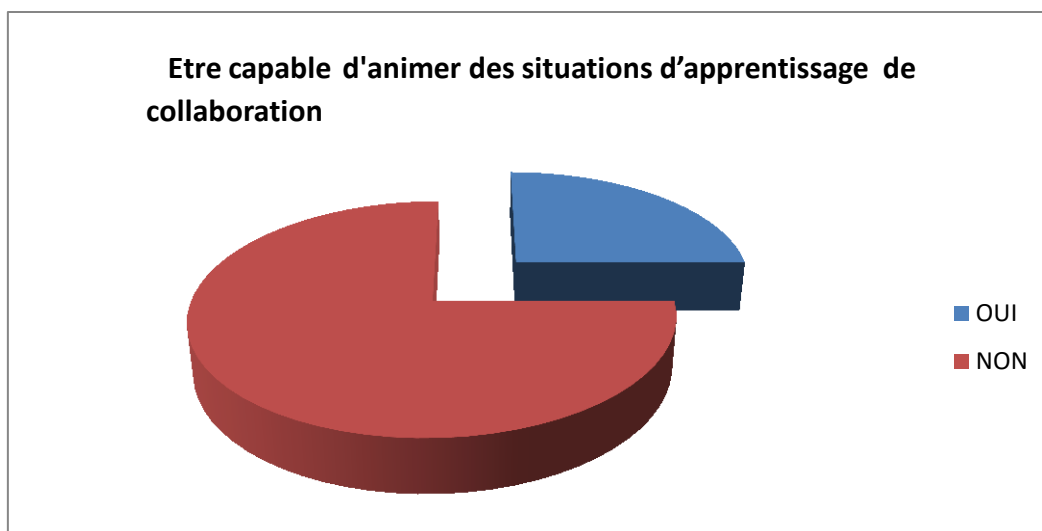


Figure 27: Savoir animer des situations d'apprentissage de collaboration.

Une proportion infime de notre échantillon déclare savoir mettre en place et animer des situations d'apprentissage de collaboration : 15% seulement déclarent être aptes à animer ou créer un blog. Cependant la plus grande majorité (soit un taux de 85%) des répondants déclare nettement être incapable d'animer des situations de collaboration à l'aide d'outils multimédias pour faire participer activement les apprenants et soutenir leur motivation.

Ces résultats font sous-entendre l'absence ou le manque de formation des formateurs interrogés à l'utilisation des TIC dans la mise en place d'un enseignement/apprentissage interactif. Parce que ce savoir-faire très avancé nécessite une formation initiale, nous supposons que si les compétences techno-pédagogiques font défaut et constituent un obstacle chez certains enseignants, c'est parce que leur formation initiale en la matière n'a pas eu lieu ou du moins elle n'a pas tenu compte de cet aspect.

Au sujet de la conception de logiciels spécialisés dans l'enseignement/apprentissage des langues, les réponses obtenues sont représentées dans le schéma suivant :



Figure 28 : Savoir concevoir des logiciels spécialisés

Cette figure montre que la quasi-absence de compétences de conception de logiciel spécialisé. Seulement 10% des formateurs de notre échantillon sont capables de concevoir des logiciels spécialisés. Ce constat est assez révélateur du niveau de compétence techno pédagogique que nous jugeons très faible Ce qui pourrait s'expliquer par une défaillance au niveau de la formation initiale aux TIC des enseignants formateurs.

La dernière question posée aux formateurs consiste à savoir quelles TIC ils utiliseraient pour communiquer avec leurs étudiants en dehors des périodes de cours. Les résultats obtenus apparaissent dans le tableau ci-dessous :

Quelles TIC utilisez-vous pour communiquer avec vos étudiants en dehors des périodes de cours? (Vous pouvez cocher plusieurs cases)	
☐ Courrier électronique	100%
☐ Forum de discussion	25%
☐ Messagerie instantanée	25%
☐ Réseaux sociaux	10%
☐ Plateforme pédagogique	15%

Tableau 31 :Les TIC utilisés en dehors de classe.

La totalité des répondants utilise les TIC pour communiquer avec leurs étudiants en dehors des séances de cours. Ils utilisent pour cela la messagerie électronique comme moyen principal de communication (100%) : c'est l'outil utilisé par excellence dans un cadre professionnel. Par contre, seulement 25% parmi eux utilisent les forums de discussion ou la messagerie instantanée. Par ailleurs, l'élément pertinent qui ressort de ces taux enregistrés c'est le faible pourcentage relatif à l'utilisation des plateformes pédagogiques dans la communication entre l'enseignant et ses apprenants. Cela pose alors le problème de la compétence techno-pédagogique qui serait peu développée voire absente chez les enseignants universitaires. Nous notons également que les enseignants interrogés déclarent ne pas recourir aux réseaux sociaux dans leur communication avec leurs étudiants. Ce qui laisserait croire que même si ces outils seraient utilisés dans un cadre personnel, ils sont alors exclus du cadre professionnel.

2.5.2.2. Analyse du contenu et discussion des résultats

Avant d'entamer l'interprétation des résultats obtenus, il serait important de distinguer « usages » et « simple utilisation » des outils numériques en éducation. Baron et Bruillard (1996 : 4) expliquent que *« les usages désignent les utilisations observées en situation éducative, et encadrées par les formateurs, alors que les utilisations sont celles qui sont prévues ou prescrites par les concepteurs des outils informatiques »*.

Pour Millerand, Basque et Lundgren-Cayrol (2003 : 31), l'usage des TIC est défini comme étant *« une utilisation repérable et analysable à travers une pratique spécifiques de la technologie dans le cadre de la formation des enseignants »*. A partir de ces deux définitions, nous convenons que dans notre étude, il s'agit de l'usage pédagogique des TIC dans le cadre de la formation initiale des enseignants. Sous cet angle, nous observerons d'abord les compétences numériques des formateurs ensuite nous nous arrêterons sur la formation initiale de l'échantillon interrogé.

➤ **Compétences numériques TIC des formateurs**

Rappelons que nous entendons par compétences d'utilisation des TIC, par opposition aux compétences d'intégration, l'ensemble de connaissances techniques et technologiques de base requises dans l'activité enseignante. Avant de penser à l'intégration des TIC dans sa pratique de classe, l'enseignant doit acquérir les *« compétences technologiques de base : il s'agit principalement de connaître le fonctionnement de l'ordinateur et les applications utilisée afin d'accomplir une tâche spécifique »* (Gülbahar, 2008 : 3). L'intégration pédagogique des TIC ne peut avoir lieu avant que l'enseignant n'ait maîtrisé les concepts techniques. Les compétences techniques représentent donc une condition nécessaire mais non suffisante à l'intégration pédagogique des TIC.

Sous cet angle, nous pouvons dire que les formateurs interrogés dans le cadre de notre étude ont développé des compétences techniques contrairement aux compétences d'intégration pédagogiques qui apparaissent, à travers leurs réponses au questionnaire, comme non acquises. Il apparaît clairement, à partir des réponses données, que nos formateurs ont des potentialités en technologie mais ils n'ont pas acquis de compétences leur permettant d'intégrer les TIC dans leur pratique pédagogique. En effet, la plupart des enquêtés ont déclaré être capable d'utiliser les outils numériques tels que les logiciels ou

les sites les plus courants alors que l'usage des TIC en situation pédagogique leur pose problème.

En fait, l'UNESCO (2011) définit l'appropriation technologique en trois étapes :

- l'alphabétisation technologique : c'est l'acquisition des compétences techniques et technologiques relatives à l'utilisation des TIC;
- l'intensification du savoir (approfondissement des connaissances) : elle correspond au savoir-utiliser les informations disponibles sur le net ;
- la création du savoir (création des connaissances) : c'est l'étape primordiale où l'enseignant sera capable de démontrer une compétence en créant un nouveau savoir au profit de la communauté.

A partir de nos résultats et en se basant sur le référentiel de compétences des TIC de l'UNESCO, nous pouvons dire que l'acquisition des compétences de bas niveau relatives à la première approche, appelée « alphabétisation technologique », est généralisée pour l'ensemble des enseignants interrogés alors que la seconde et la troisième phases de ce standard de compétences TIC, relatif à l'intensification et à la *création des connaissances* sont loin d'être réalisées

Ainsi, les compétences numériques déclarées de « bas niveau », telles que « l'utilisation des logiciels Word, Excel, PowerPoint, logiciel de courrier électronique » ou « la sélection de site interne de qualité et le traitement d'informations », sont fortement maîtrisées parce qu'elles ne présupposent pas de tâches complexes : dans ce cas, la technologie intervient de manière fréquente en amont de l'interaction pédagogique, les TIC sont utilisées régulièrement pour communiquer avec les étudiants. L'ensemble des formateurs interrogés (soit 100 %) ont les connaissances nécessaires pour manipuler l'ordinateur et travailler avec les logiciels bureautiques en général (Microsoft Word et PowerPoint). Ils possèdent donc la capacité de gestion de l'information et de communication via le net. Cependant les compétences de « haut niveau » ne le sont pas parce qu'elles nécessitent des connaissances plus techniques, voire une formation préalable dans ce domaine.

Cela nous laisse croire que la formation des formateurs sur le plan des TIC a ciblé principalement les compétences techniques qui se rapportent au premier niveau de l'acquisition des compétences des TIC c'est-à-dire le stade de l'alphabétisation

technologique. C'est ce que nous tenterons de faire émerger dans nos interprétations ci-après.

➤ La formation des formateurs aux TIC

Le questionnaire que nous avons conduit nous a montré que la plupart des répondants (soit 85 % des enquêtés) n'ont pas été formés à l'intégration approfondie des TIC dans leur activité enseignante : ils n'ont pas reçu une formation poussée dans le domaine technopédagogique. Il est vrai qu'ils déclarent, dans leur totalité, maîtriser l'outil informatique mais c'est par auto-formation qu'ils ont pu acquérir leurs compétences techniques. Cela apparaît clairement dans le discours des deux formateurs suivants :

- « *j'ai dû m'auto-former chez moi* » ;
- « *La formation initiale qui m'est offerte ne répondait pas à mes objectifs d'enseignement donc je me suis auto-formé* ».

Donc, force est de constater qu'un effort considérable a été déployé de la part des formateurs pour compenser le manque de formation aux TIC proposées aux enseignants. C'est ce que déclarent les formateurs suivants :

- « *J'ai reçu une formation chez un privé au début de ma venue à l'université, c'était une initiation à la compréhension des composantes structurelles et des principes de l'informatique mais cela restait pour moi insuffisant* » ;
- « *Nous avons suivi une formation dans un cadre professionnel dans une salle de conférence, nous avons écouté passivement des notions théoriques, j'étais obligé de m'auto-former à travers les MOOC.* »

Ainsi, pour notre échantillon, la volonté de se former repose en premier lieu, sur un intérêt personnel. De plus, ce sont les contextes informels (l'autoformation) qui sont largement présents. Donc, un faible taux d'enseignants déclarent s'être auto-formés aux TIC : trois formateurs seulement ont déclaré avoir la capacité de concevoir des tâches collaboratives adaptées aux besoins et aux objectifs de leurs apprenants recourant aux TIC, incluant des régulations pédagogiques (rétroaction, évaluation), organiser des activités et engager les apprenants dans des tâches requérant la collaboration et la résolution de problèmes par le biais de tâches signifiantes et complexes.

De manière générale, les résultats de notre recherche attestent que les formateurs aux TIC ne sont pas suffisamment formés car l'intégration efficace des TIC, dépend du degré d'acquisition des compétences techno- pédagogiques, méthodologiques et didactiques de l'enseignant qui devra être capable de « *fusionner les nouvelles technologies avec de nouvelles pédagogies et créer une classe socialement active, en stimulant l'interaction coopérative, l'apprentissage collaboratif et le travail de groupe.* » (UNESCO, 2011 : 9). En effet, pour pouvoir dispenser un enseignement de qualité, l'enseignant doit avoir la capacité de bien gérer l'information, la communication, le travail collaboratif et proposer des ressources éducatives. De plus, une utilisation réussie des TIC à des fins pédagogiques consiste à planifier de manière bien structurée, les utilisations de la technologie à partir des objectifs d'apprentissage prédéfinis, dans le but de contribuer à résoudre des problématiques d'apprentissage, ou simplement, dans l'intention de favoriser l'apprentissage ou la motivation. Dans cette perspective, Roger Guircité par Louise Langevin, Ph.D. Catherine Gagnon, M. Précise : « (...) *qu'on ne peut parler de « nouvelles compétences » du formateur, mais plutôt d'une remise à l'ordre du jour des savoirs et des savoir-faire déjà identifiés dans le métier, et qu'il s'agit de réactualiser pour prendre en compte les exigences liées aux nouvelles technologies. Ces exigences peuvent être techniques (maîtrise des outils), méthodologiques (modalités d'apprentissage interactif) ou relever du champ de la relation et de la communication* » (2005 : 11). Dans le même sillage, Desjardins (2007) souligne que les enseignants usagers des TIC doivent développer un ensemble de compétences nouvelles « d'ordre technique », « social et informationnel ». Dans the National Educational Technology Standards (NETS) pour les enseignants (2008), l'International society for technology in education (ISTE) des Etats-Unis d'Amérique évoque cinq niveaux de compétences indispensables dans l'intégration approfondie des TIC dans les pratiques enseignantes :

- la mobilisation des connaissances didactiques, pédagogiques et techniques : cette compétence favorise la créativité chez l'apprenant, dans un modèle collaboratif de construction de connaissances par un apprentissage signifiant ;
- la capacité de concevoir et développer des apprentissages personnalisés intégrant des outils et des ressources numériques et de créer des évaluations authentiques avec les mêmes outils ;
- l'utilisation des TIC dans une perspective de collaboration avec l'ensemble des acteurs afin de garantir la réussite des apprentissages ;

- la compréhension de la dimension locale et globale des problèmes de société soulevés par l'évolution de la technologie ;
- l'intégration progressive et approfondie des TIC par le biais d'une formation continue afin de contribuer au dynamisme des pratiques d'enseignement.

Selon le Référentiel de l'UNESCO, il ne suffit pas que l'enseignant ait des compétences en matière de TIC et qu'il en soit capable de les transmettre aux apprenants. Il doit être en mesure d'aider ses apprenants à devenir collaboratifs, capables à résoudre des problèmes et créatifs en utilisant les TIC. Ainsi, dans le contexte de formation des enseignants universitaires en Algérie, il faudrait tenir compte des deux niveaux d'intégration des TIC : une intégration minimale et une intégration approfondie.

Nous pouvons donc conclure que la formation à la technologie n'est prise en charge que de façon minoritaire : 3 formateurs seulement sur les 18 répondants ont bénéficié d'une formation en techno-pédagogie. Or, la plupart des répondants (soit 15 informateurs) ont déclaré n'avoir pas reçu une formation poussée dans le domaine techno-pédagogique malgré le fait qu'ils soient conscients de la valeur ajoutée des TIC. Alors que les compétences professionnelles requises dans l'exercice des tâches pédagogiques par le biais du numérique, doivent, en plus des compétences techniques relatives aux TIC, comprendre les compétences relatives à deux autres stades supérieurs à savoir « l'approfondissement des connaissances » et « la création de connaissances », la majorité des formateurs déclare ne pas savoir concevoir un contenu d'apprentissage à l'aide des TIC, ni évaluer en utilisant les outils numériques, ni scénariser un cours, etc.

De la sorte, la formation des formateurs aux TIC est déficiente dans la mesure où la formation initiale de ces derniers doit leur permettre d'aider les stagiaires qu'ils forment à leur tour à développer leurs compétences d'intégration des TIC dans la pratique pédagogique et non pas uniquement le développement de qualification en alphabétisme informatique (Farrell et Shafika, 2007).

En somme, la formation initiale des formateurs des futurs enseignants universitaires est axée sur l'acquisition des compétences techniques de base sans que ces dernières ne soient adaptées au contexte de la pédagogie universitaire : l'enseignement des TIC en formation initiale n'est pas orienté vers les usages pédagogiques spécifiques au milieu d'exercice du métier d'enseignant universitaire.

Synthèse

Les compétences des formateurs de notre échantillon en matière TIC comprennent des savoirs de base en informatique et des savoir-faire incluant une pratique pédagogique basée sur un scénario utilisant les TIC. Ainsi les formateurs interrogés ont développé des compétences techniques mais ils rencontrent des difficultés à transférer ces compétences dans un contexte concret d'enseignement. Cet état de fait proviendrait, à notre sens, de la formation initiale ou continue des formateurs interrogés portant sur les TIC déficiente : elle n'aurait ciblé que les niveaux de compétences de base correspondant au stade d'« alphabétisation technologique » du référentiel de l'UNESCO alors qu'elle devrait viser les compétences correspondantes au niveau supérieur du référentiel, en l'occurrence le stade d'« approfondissement des connaissances » et le stade de la « création de connaissances ». en effet, ce n'est qu'à travers la réalisation de ces deux niveaux de compétences de « haut niveau » que l'on pourrait permettre à l'enseignant de « s'approprier les utilisations exemplaires des TIC » (Raby, 2004).

Cela nous amène donc à réfléchir aux conditions de formation qui pourraient faciliter l'intégration des TIC dans la pratique pédagogique car il est important de souligner qu'une intégration efficace des TIC ne peut se réaliser sans formation réussie. En ce sens, réfléchir à la plus-value des TIC et les employer à bon escient à l'intérieur et en dehors de classe constituent des éléments que la formation initiale et /ou continue des formateurs devrait prendre en charge. En effet, former les enseignants à l'usage des TIC de manière générale et à leur intégration dans les pratiques enseignantes de manière particulière est primordial, du fait que ces derniers vont transférer les compétences acquises en formation dans leurs pratiques pédagogiques. Qu'il s'agisse de formation initiale ou continue, le dispositif de formation doit être axé sur le développement des compétences techno-pédagogique pour permettre aux enseignants de façon générale de voir non seulement comment utiliser la technologie, mais aussi comment ces outils peuvent transformer leur enseignement. D'où l'importance voire la nécessité de mettre l'accent sur la qualité de formation des formateurs.

2.3.3. Analyse des observations de classe : la mise en pratique des TIC

Nous avons vu dans les deux chapitres précédents ce que pensent formés et formateurs de la formation aux TIC à l'université algérienne. Dans ce présent chapitre, nous allons nous

intéresser à l'activité enseignante : nous commencerons par décrire l'activité numérique enseignante « à distance », ensuite nous analyserons les pratiques numériques des formateurs « en présentiel ». Nous procédons de la sorte parce que la formation aux TIC est centrée sur la réalisation d'activités dans le cadre d'un dispositif hybride (en présentiel et à distance). Rappelons que la formation hybride (blendedlearning¹) est système de formation fondée sur la réalisation des activités d'enseignement/apprentissage en présentiel et à distance et où le présentiel est perçu comme une partie intégrante du dispositif de formation à distance. Ce type de formation vise à fournir aux formés, une certaine flexibilité en ce qui a trait au temps, au lieu et aux différentes modalités de l'acte d'enseigner et celui d'apprendre. C'est dans ce « contexte d'hybridation » que se situent la plupart des projets en matière de formation à distance des enseignants au supérieur, notamment celui que le MESRS a mis en place dans les universités algériennes au profit des enseignants nouvellement recrutés. Ce dispositif de formation hybride se déroule en deux temps :

- une formation à distance assurée par l'Université « Frères Mentouri, Constantine1 », destinée à tous les enseignants stagiaires nouvellement recrutés à l'université algérienne ;
- une formation en présentiel réalisée par chaque établissement d'enseignement supérieur qui a recruté des maîtres assistants classe B.

En suivant cette logique de formation, nous scindons ce chapitre en deux parties : la 1^{ère} partie sera consacrée à l'analyse de l'activité numérique enseignante réalisée à distance. Quant à la 2^{ème} partie du chapitre, elle portera sur l'observation des pratiques numériques des formateurs réalisées en présentiel.

2.3.3.1. La formation à distance : analyse de l'activité numérique enseignante

Dans ce chapitre réservé à la description des pratiques pédagogiques des formateurs aux TIC, il est question de rendre compte de ce que « font » les enseignants à distance. Pour caractériser la formation à distance, des spécialistes en didactique professionnelle (tel que Keegan, 1996) ont mis l'accent sur la séparation physique entre le formateur et le stagiaire. Selon Karsenti et Garry (2012:14), « cette séparation ne doit pas nécessairement

¹ Le Blended-learning appelé aussi la formation mixte est un dispositif de formation alliant différents modes de formation (des sessions en ligne et des sessions en présentiel) dans le but d'offrir au formé un moyen de formation complet.

être permanente, mais elle doit néanmoins être présente durant une partie significative du processus d'apprentissage ». Dans cette optique, nous conduirons notre analyse des pratiques pédagogiques « à distance » en nous penchant d'abord sur l'organisation des ateliers puis sur les activités proposées via la plateforme du centre télé- enseignement de l'Université « Les frères Mentouri - Constantine1 ».

2.3.3.1.1.Les ateliers de formation

Le centre télé-enseignement de l'Université des Frères Mentouri, Constantine- 1, assure une formation sur l'e-learning aux enseignants nouvellement recrutés. La formation porte sur la conception d'un cours en ligne, la gestion des plateformes et des logiciels permettant de réaliser la conception d'un cours (inscription, évaluation, suivi, test et autre).

Les ateliers consacrés à la formation à distance s'articule autour de thèmes imposés, de compétences à atteindre, du type d'activité à proposer aux formés, de la modalité d'évaluation, des ressources pouvant être exploités dans le cadre de l'atelier. Nous reprenons l'ensemble des ateliers réalisés au courant de la formation à distance via la plateforme du centre télé- enseignement de l'Université « Les frères Mentouri – Constantine1 », dans le tableau suivant :

Thèmes fixés par l'arrêté	• TIC et outils numériques. • Méthodes et outils d'enseignement et TIC.
Compétence visée	• Maîtriser l'organisation du cours et utiliser une chaîne éditoriale pour la production des documents pédagogiques.
Activité 1 : Découvrir le fonctionnement de Moodle.	
Durée	1 semaine.
Modalité d'évaluation	Evaluation formative
Ressources	Vidéo et documents d'aide.
Activité à réaliser	• Envoyer un message, à travers la plateforme, à trois collègues de votre groupe en les invitant à une séance de chat, tout en précisant la date et l'heure. • Participer à la séance du chat en utilisant le salon de discussion par groupe. • Déposer un fichier de votre choix dans l'espace "Déposer ici votre devoir".
Objectifs	• Se familiariser avec Moodle en mode étudiant. • Télécharger des documents. • Déposer des devoirs. • Participer à des forums et à des chats. • Envoyer des messages.
Activité 2 : Organiser ses enseignements par une carte conceptuelle/mentale.	
Durée	1 semaine.
Modalité d'évaluation	Continue à distance
Ressources	Vidéos d'entraînement et documents.
Activité à réaliser	Concevoir une carte conceptuelle/mentale pour organiser en détail un cours, tout en montrant : • Les chapitres, TD ou TP à enseigner • Les sous-chapitres (pour les TD et les TP, vous pouvez mettre les parties préparatoires ou toute autre forme jugée utile) • Le volume horaire de chaque partie. • Les activités d'apprentissage prévues.
Objectifs	• Utiliser une carte conceptuelle/mentale dans son parcours pédagogique.
Activité 3 : Prendre connaissance de la chaîne éditoriale.	
Durée	10 jours .
Modalité d'évaluation	Continue à distance.
Ressources	Vidéos d'entraînement et documents.
Activité à réaliser	• Reproduire le document « cours à reproduire» (une seule version : arabe ou française) avec opale et générer les deux formats: papier et web. • Mettre les deux générations dans un dossier. • Compresser le document en utilisant le «winrar ». • Déposer le dossier compressé dans l'espace "Déposer ici le cours reproduit : version web et papier".
Objectifs	• Reproduire un document pédagogique en utilisant Opale.
Activité 4 : Scénariser son cours avec la chaîne éditoriale Opale.	
Durée	03 semaines. .
Modalité d'évaluation	Continue à distance.
Ressources	Vidéos d'entraînement et documents.
Activité à réaliser	• Télécharger et décompresser les vidéos. • Lancer les vidéos et suivre les cours (tous les fichiers dont l'extension .htm) • Téléchargez et remplissez le tableau "Structurez votre cours avant de commencer" en se basant sur le document "Table de correspondance" de l'activité 3 • Éditer le cours en s'appuyant sur les vidéos téléchargées (selon les spécificités

	de votre cours) et le document "Structurez votre cours avant de commencer" que vous avez élaboré. • Générer les deux formats: papier et web." • Mettre les deux générations dans un seul dossier • Compresser le fichier en utilisant le « winrar» • Déposer le dossier compressé dans l'espace "Déposez-ici votre cours produit: version web et papier
Objectifs	• Produire un document pédagogique complet
Atelier 2 : Outils d'aides à l'utilisation des TIC dans l'enseignement (C2I)	
Thèmes fixés par l'arrêté	• TIC et outils numériques. • Méthodes et outils d'enseignement et TIC.
Compétences visées	• Pédagogie et psychopédagogie dans la formation-apprentissage chez l'étudiant. • Évaluation et établissement de grilles de compétences. • Méthodes et modalités de confection des programmes de formation.
Activité 1 : Echanger avec ses collègues en « Remue-méninges »	
Durée	4 Jours
Modalité d'évaluation	Evaluation formative
Ressources	Vidéos d'entraînement et documents.
Activité à réaliser	• Cliquer sur « Pratiques et perspectives enseignantes » et participer aux débats
Objectifs	• Echanger avec ses pairs autour de ses pratiques pédagogiques en tant qu'étudiant et en tant qu'enseignant.
Activité 2 : Structurer pédagogiquement son cours	
Durée	1 semaine
Modalité d'évaluation	Continue à distance .
Ressources	Vidéos et documents d'aide.
Activité à réaliser	• Télécharger le fichier «structuration pédagogique d'un cours en ligne ». • Décompresser le document et lancez le fichier index.htm. • Suivre le cours. • Réaliser le test intégré.
Objectifs	• Connaître le système d'entrée. • Connaître le système d'apprentissage. • Connaître le système de sortie. • Connaître la différence entre l'approche par objectifs et l'approche par compétences.
Activité 3 : Organiser les enseignements par une carte conceptuelle/mentale.	
Durée	10 jours
Modalité d'évaluation	Continue à distance
Ressources	Vidéos d'entraînement et documents.
Activité à réaliser	• Assurer une première réunion avec les membres de votre groupe selon le calendrier. • Télécharger le fichier et se mettre d'accord sur l'accomplissement de l'activité. • Tracer une feuille de route, selon le modèle «feuille de route » • Déposer votre feuille de route dans l'espace «déposez ici votre feuille de route » • Élaborer une grille d'évaluation en échangeant à travers le wiki : « s'échangez autour de votre grille » • Consulter le cours et faites une évaluation selon la grille proposée (il s'agit d'analyser le cours à la lumière de la présentation théorique» • Déposer la grille dans l'espace approprié.

	Évaluer les travaux proposés par les pairs.
Objectifs	Etablir une grille pour l'évaluation d'un cours en ligne.
Activité 4 : Affiner sa production.	
Durée	01 semaine .
Modalité d'évaluation	Continue à distance / en présentiel.
Ressources	Vidéos et documents d'aide.
Activité à réaliser	- Télécharger et remplir le document "Articulation objectifs/activités" - Améliorer le cours issu de l'activité 4/atelier 1, selon les connaissances acquises durant l'activité 2 de cet atelier - Mettre le cours amélioré en publication web et papier ainsi que le document "Articulation objectifs/activités" dans un seul dossier - Compresser et déposer le dossier dans l'espace dédié.
Objectif	mobiliser les connaissances acquises durant cet atelier pour améliorer son cours conçu durant l'atelier 1 / Activité4.
Activité 5 : Elaborer son premier plan de cours.	
Durée	10 jours .
Modalité d'évaluation	Formative par les pairs.
Ressources	Vidéos et documents d'aide.
Activité à réaliser	- Télécharger le canevas « plan de cours ». - Éditer une première version du plan de cours en respectant le canevas. - Déposer la production dans l'espace appropriée. - Évaluer les travaux des pairs proposés.
Objectif	mobiliser les connaissances acquises pour éditer un plan de cours.
Atelier 3 : Méthodologie de conception des formations pour un enseignement hybride	
Thème fixé par l'arrêté	Méthodes et outils d'enseignement et TIC
Compétence visée	Acquérir des connaissances sur l'enseignement à distance et maîtriser les outils technologiques permettant la conception et le lancement d'un cours en ligne.
Activité 1 : Comprendre la conception des formations hybrides.	
Durée	01 semaine.
Modalité d'évaluation	Continue à distance.
Ressources	Vidéos et documents d'aide.
Activité à réaliser	- Télécharger et décompresser le fichier «de l'étude préalable au produit final », - Lancer le fichier index.htm. - Suivre le cours et faire le test y intégré. - Cliquer sur « Quiz1 » et réalisez le test - Télécharger et décompresser le fichier «scénario d'apprentissage », lancer le fichier index.htm - Cliquer sur « Quiz2 » et réalisez le test - Télécharger et décompresser le fichier «technologies éducatives ». - Cliquer sur « Quiz3 » et réaliser le test.
Objectifs	- Connaître les étapes de montage d'une formation à distance. - Connaître les différentes technologies éducatives. - Élaborer le scénario d'apprentissage.
Activité 2 : Concevoir et diffuser un cours sur la plateforme Moodle.	
Durée	04 semaines.
Modalité d'évaluation	Certificative.
Ressources	Vidéos et documents d'aide.
Activité à réaliser	A partir du bloc « navigation », cliquer sur «mes cours » et choisir l'atelier "MCCEH".

Objectif	• Télécharger le fichier «Guide des TP» et Réaliser l'ensemble des TP. • Maîtriser la plateforme Moodle en mode concepteur
Atelier 4 : Conception d'un Mooc.	
Thème fixé par l'arrêté	• Méthodes et outils d'enseignement et TIC
Compétences visées	• Maîtriser la conception d'un cours sur EDX . • Maîtriser les techniques de production des vidéos pédagogiques.
Activité 1 : Découvrir soi-même les Moocs.	
Durée	01 semaine.
Modalité d'évaluation	Formative.
Ressources	Vidéos et documents d'aide.
Activité à réaliser	• Cliquer sur « Connaissez-vous les Moocs? » et participer aux débats. • Cliquer sur « Ma première visite au Mooc » et participer aux débats.
Objectifs	• Explorer une plateforme Mooc. • S'inscrire à un Mooc. • Connaître les différents modes de suivi. • Prendre connaissance des éléments de la page d'accueil.
Activité 2 : Prendre connaissance des phases de mise conception d'un Mooc.	
Durée	01 semaine.
Modalité d'évaluation	Formative.
Ressources	Vidéos et documents d'aide.
Activité à réaliser	• Télécharger le fichier « Les 5 phases de mise en oeuvre d'un Mooc » • Décompresser et lancer le fichier index.htm • Suivre le cours et faire le test intégré. • Cliquer sur « Quiz » et réaliser le test.
Objectifs	• Maîtriser les techniques de communication pour le lancement d'un Mooc. • Comprendre la notion de section dans un Mooc. • Établir une politique d'évaluation dans un Mooc. • Préparer la diffusion d'un Mooc .
Activité 3 : Prendre connaissance des phases de mise conception d'un Mooc.	
Durée	01 semaine.
Modalité d'évaluation	Formative.
Ressources	Vidéos et documents d'aide.
Activité à réaliser	• Télécharger le fichier « Structure de la PF Edx ». • Décompresser et lancer le fichier index.htm. • Télécharger le fichier « Créer votre espace de conception ». • Décompresser et lancer le fichier index.htm. • Cliquer sur « Avez-vous créé votre espace de conception Edx? » et valider les réponses.
Objectifs	• Connaître la structure de la plateforme Edx. • Créer un espace de conception .
Activité 4 : Commencer à créer un cours sur Edx.	
Durée	01 semaine.
Modalité d'évaluation	Formative.
Ressources	Vidéos et documents d'aide.
Activité à réaliser	• Télécharger le fichier « Plan de conception ».

	• Décompresser le fichier « Plan de conception », lancer le fichier index.htm • Télécharger le document « Mon plan de conception ». • Télécharger l'énoncé « Activité 4 ». • Concevoir le plan de conception selon les consignes décrites dans l'activité 4 et déposez –le dans l'espace dédié. • Télécharger le fichier « Créer votre premier Mooc ». • Décompresser et lancer le fichier index.htm. • Télécharger l'énoncé « Activité 5 » • Concevoir le premier Mooc, sur l'espace EDX créé lors de l'activité 3, selon les consignes décrites dans l'activité 5.
Objectifs	• Mettre en place le plan de conception. • Maîtriser le studio de Edx. • Transmettre des documents. • Insérer des vidéos . • Créer des activités d'apprentissage • Lancer des discussions.

Activité 5 : Concevoir une vidéo pédagogique.

Durée	01 semaine.
Modalité d'évaluation	Formative.
Ressources	Vidéos et documents d'aide.
Activité à réaliser	• Télécharger le fichier « Ma vidéo pédagogique ». • Décompresser le document et lancer le fichier index.htm. • Concevoir les vidéos pédagogiques selon les consignes décrites dans l'activité 6 • Déposer les liens dans l'espace dédié • Inviter ses collègues en formation à consulter les vidéos réalisées.
Objectifs	• Planifier la production d'une vidéo pédagogique. • Connaître les techniques de montage. • Connaître les techniques d'animation.

Activité 6 : Affiner sa conception.

Durée	01 semaine.
Modalité d'évaluation	Formative.
Ressources	Vidéos et documents d'aide.
Activité à réaliser	• Lire les consignes. • Cliquez sur « Retour d'expériences » et participez aux débats
Objectifs	• Insérer des problèmes de différents types. • Utiliser des problèmes avancés. • Insérer des modules avancés. • Instaurer une politique d'évaluation. • Attribuer des rôles. • Importer -Exporter le cours. • Passer d'un module Opale à une conception Edx.

Atelier 5 : Le suivi pédagogique

Thèmes fixés par l'arrêté	• Portfolio, stages (contenus pratiques et modalités de pilotage et grilles d'évaluation). Parcours de formation de l'étudiant • Enseignement et formation en LMD : spécificités pédagogiques et didactiques • Feuille de route pour le projet de l'étudiant • Cahier des charges et feuille de route dans l'action de formation
Compétence visée	• Maîtriser les concepts clés pour le suivi pédagogique en ligne (les leviers de motivation, tutorat en ligne, climat en classe, portfolio, feuille de route,...) et adopter une pratique réflexive.

Activité 1 : Découvrir le fonctionnement de Moodle .	
Durée	1 semaine .
Modalité d'évaluation	Evaluation formative
Ressources	Vidéo et documents d'aide.
Activité à réaliser	• Envoyer un message, à travers la plateforme, à trois collègues du groupe en les invitant à une séance de chat, tout en précisant la date et l'heure. • Participer à la séance du chat en utilisant le salon de discussion par groupe. • Déposer un fichier de son choix dans l'espace "Déposer ici votre devoir".
Objectifs	• Se familiariser avec Moodle en mode étudiant. • Télécharger des documents. • Déposer des devoirs. • Participer à des forums et des chats. • Envoyer des messages.
Activité 2 : Regrouper ses compétences développées dans un portfolio..	
Durée	1 semaine .
Modalité d'évaluation	Evaluation formative
Ressources	Vidéo et documents d'aide.
Activité à réaliser	• Télécharger le canevas «portfolio ». • Editer son portfolio en respectant le canevas. • Déposer la production dans l'espace appropriée en suivant les consignes.
Objectif	• Elaborer un contrat d'apprentissage.

Tableau 32 : Les ateliers de formation.

À partir de ce tableau récapitulatif de la formation réalisée par notre groupe d'échantillon participant à notre enquête, nous constatons que les contenus des ateliers s'organisent par :

- entrée théorique : les enseignants accèdent à la plateforme afin de consulter des présentations et des ressources (lien, vidéos, documents, ...). Cette présentation théorique est suivie par des activités d'apprentissage à distance, afin de faciliter l'assimilation des concepts ;
- entrée pratique : durant cette partie, l'enseignant réalise des activités d'apprentissage et propose aux apprenants de résoudre des situations-problèmes afin de consolider les connaissances théoriques acquises.

Ainsi, nous pouvons dire que le dispositif numérique est conçu de manière à recentrer la formation en termes de contenus théoriques et d'activités d'apprentissage.

Par ailleurs, la maquette de formation est conçue selon les thèmes définis par l'arrêté n°932 du 28 juillet 2016 fixant un référentiel de compétences fondées principalement sur l'idée que les compétences « *s'acquièrent à travers des objectifs spécifiques faisant partie d'un ensemble d'ateliers.* ». À cet égard, les axes de formation porteront essentiellement sur les thèmes suivants :

- Concevoir des outils d'aide à l'utilisation de la nouvelle technologie dans la pratique pédagogique ;
- Concevoir des cours pour un enseignement hybride ;
- Concevoir des MOOC pour un enseignement distanciel ;
- Concevoir des formations pour un enseignement hybride ou à distance.

Nous avons par ailleurs, relevé de ce tableau récapitulatif de la formation, les points saillants énumérés ci-après.

➤ **un volume important de ressources**

L'e-apprenant aura le soin de filtrer l'information qui lui convient. Cette approche met le formé en situation de traitement et de sélection personnel de l'information, ce qui facilite tout le processus d'assimilation ou d'accommodation. *« Ecouter un formateur n'aura jamais un impact aussi fort que d'aller soi-même chercher une information sur le web, la trouver, la décortiquer, la classer, la comparer avec d'autres et finalement en faire une synthèse »* (Bellier S, 2001 cité par Ben ammar Mamlouk Z &Dhaouadi N, 2007 :175).

➤ **Un temps conséquent d'apprentissage**

Le temps alloué à la réalisation des activités est assez large de manière à permettre au formé d'apprendre à son rythme et de réussir sa formation en la matière. En effet, le rythme d'apprentissage a de fortes répercussions sur la qualité de l'e- formation. Ainsi, le formé se trouve en dehors de toute contrainte de temps accordé à l'apprentissage (excepté de temps de regroupements virtuels où il a été noté que l'enseignant intervenait pour gérer le tour de parole de manière équilibrée). De la sorte, le formé apprend à avancer de manière ordonnée et le formateur veille à l'adéquation entre les objectifs poursuivis et le travail accompli.

➤ **Un apprentissage par l'action**

L'outil TIC a donné la possibilité aux enseignants de notre échantillon de réaliser toutes les activités demandées, permettant de promouvoir l'apprentissage par l'action. Le stagiaire paraît plus actif en réalisant les activités proposées sans tenir compte de la contrainte du temps et de la distance.

➤ **Un apprentissage par la communication, la collaboration et l'échange entre pairs**

Plusieurs activités se focalisent sur l'échange entre les enseignants stagiaires, au sein de forum de discussion où chaque membre peut présenter son point de vue, échanger avec les autres et contribuer à l'atteinte des objectifs visés. En effet, la contribution du formé au débat entre pairs est la base de plusieurs activités. Ce type d'activité donne l'occasion aux enseignants -stagiaires de réfléchir à divers aspects culturels, pédagogiques, institutionnels et technologiques. Ce travail met également les futurs enseignants en situation de développement les compétences de conception et de réalisation d'une tâche située (Atelier 4 –Activité 6). Des méthodes tels que les forums de discussion en ligne, les wikis, le tchat, permettent un échange et une collaboration asynchrone. Ce mode de communication amène le formé à se relire, à approfondir son esprit critique de manière plus accrue. Dans cette perspective, nous estimons ce principe fondateur des apprentissages, permettant aux stagiaires de s'exprimer autour de leur pratiques et perspectives (par exemple, l'atelier 2 Activité : Echanger avec ses pairs autour de ses pratiques pédagogiques en tant qu'étudiant et en tant qu'enseignant) comme très utile. En effet, l'apprentissage collaboratif ou entre pair semble être bénéfique dans un contexte de formation. Dans ce sillage, Brett et Nagra (2005), soulignent l'importance de la collaboration qui sous-tend la création de nouveaux savoirs. Pareillement, Burns et Polman (2006 : 377) attestent que la collaboration entre enseignants favorise l'échange de ressources pédagogiques intéressantes.

Au final, en partant de l'analyse du contenu des ateliers de formation nous pouvons souligner que :

- le choix du socioconstructivisme doté des principaux outils synchrone (chat) et asynchrone (mail, forum, wiki) de collaboration a trouvé son véritable épanouissement dans la formation à distance et a bouleversé le mode d'apprentissage ;
- l'asynchronité des apprentissages a permis de mettre en œuvre une formation flexible en termes de lieu et de temps. Cette opportunité de la formation à distance est l'un des avantages qui expliquent « le bien-fondé des innovations techno pédagogiques ». (Karsenti, 2012.)

➤ Une approche par compétences

L'ensemble des objectifs de la formation des enseignants nouvellement recrutés aux TIC et pratiques pédagogiques est formulé en termes de compétences à atteindre. Dans une situation de formation andragogique, C. Depover voit que *« lorsqu'on s'adresse à des adultes désireux d'améliorer leurs capacités professionnelles, il est essentiel de prendre en compte non seulement les connaissances spécifiques dont ils disposent dans le domaine qui fera l'objet de l'apprentissage, mais aussi dans un ensemble de savoir-faire et de savoir-être plus diffus qui sont directement liés à la communauté de pratique dont ils sont issus »*(2002 :29-50). Dans la même perspective, M. Lesne confirme que *« dans un groupe en formation, l'action peut porter plus spécialement sur le savoir-être et le savoir-devenir, surtout lorsqu'il y a transposition de thérapie dans les situations de formation sans négliger pour autant l'acquisition mutuelle de savoirs et de savoir-faire »*. (1994 :84). Nous avons également remarqué que ce programme de formation est axé sur le *développement des compétences de haut niveau* »¹, en articulant les savoirs et les savoir-faire, le contenu des ateliers est orienté vers la construction du savoir-agir fondé principalement sur une utilisation efficiente de l'ensemble de ressources permettant de réaliser un certain nombre d'activités. D'où, la mise en place d'un parcours de 5 ateliers contenant 22 activités, en vue de mettre en situation le stagiaire, désireux de valider les compétences C2 dans un contexte donné selon les consignes de chaque atelier. En effet, le niveau de compétences C2 ciblé par la formation est également lié aux compétences liées à l'exercice de son métier tels que :

- La maîtrise de l'environnement numérique professionnel ;
- La résolution des problèmes d'ordre pédagogique de façon indépendante et /ou collaborative ;
- Le développement des compétences durables ;
- La responsabilisation professionnelle dans le cadre du système éducatif.

Ainsi, cette innovation techno-pédagogique vise *« le développement de compétences dans le domaine des technologies éducatives chez l'enseignant-chercheur et l'amélioration de ses pratiques pédagogiques en l'initiant aux différents mécanismes de la pédagogie universitaire en enseignement distanciel et présentiel. »* (Formation aux TIC et pratiques

¹ Pour M. Lebrun *« les compétences de haut niveau »* se traduisent par la maîtrise de la synthèse, l'analyse et de l'évaluation.

pédagogiques au profit des enseignants universitaires nouvellement recrutés, Guide d'accompagnement, 2019). En somme, cette formation cible le développement des compétences en technologies éducatives selon le modèle SMART¹, chez l'enseignant-chercheur. Il s'agit de « *lui fournir les démarches adéquates en vue d'intégrer les TIC dans ses pratiques pédagogiques, ainsi que les mécanismes de la pédagogie universitaire lui permettant d'assurer un enseignement hybride de qualité répondant aux exigences de l'enseignement supérieur à l'ère du numérique.* » (Formation aux TIC et pratiques pédagogiques à profit des enseignants universitaires nouvellement recrutés, Guide d'accompagnement, novembre 2019). La compétence SMART se manifeste à travers :

- la scénarisation d'un cours pour un enseignement hybride ;
- l'accompagnement pédagogique des étudiants en ligne ;
- la mise en ligne d'un cours ;
- la régulation des pratiques pédagogiques.

➤ Une évaluation formative

Nous avons remarqué que l'évaluation intervient au cours de l'apprentissage. Elle se réalise à travers les feedbacks des tuteurs. L'autoévaluation et l'évaluation par les pairs est également utilisées lors de cette formation (Atelier 2 – activité 3 et 4). La note attribuée lors d'une évaluation continue, est comptabilisée dans la note globale, elle se réalise à distance ou en présentiel. Par contre, l'évaluation certificative se réalise lors de la semaine nationale du numérique organisée au niveau de tous les établissements universitaires durant le mois de septembre. Les participants reçoivent une attestation de réussite à la fin de la formation. C'est une manière de les motiver et d'augmenter leur engagement car cette attestation donne une preuve «matérielle» de l'effort et du temps passé dans la formation.

➤ Les activités d'apprentissage

L'un des principes sous-tendant la formation en ligne des enseignants stagiaires est l'idée qu'un apprenant est acteur de son apprentissage, de son projet professionnel et de sa formation. Cette nouvelle posture inspirée des apports théoriques développés par Piaget et Vygotski, est à l'origine d'une nouvelle culture pédagogique dans le milieu de la formation

¹L'acronyme SMART signifie :

- S : Scénariser un cours pour un enseignement hybride.
- M : Mettre en ligne un cours.
- A : Accompagner les étudiants en ligne.
- R : Réguler les pratiques pédagogiques.
- T : Transférer les acquis.

professionnelle. Il s'agit d'un « *nouveau paradigme de la formation* » dont « *l'un des signes les plus nets serait l'effacement progressif de la logique enseignement sous la poussée d'une logique apprentissage* » (Carré, 2005 cité par Najoua Mohib : 55-71). Ce paradigme adopté dans le champ de la formation garantit l'efficacité de l'enseignement en considérant l'acte d'apprendre comme une condition favorable à l'acte d'enseigner ; ce qui est utile au développement des compétences professionnelles du sujet car « le savoir et le savoir-faire ne se déversent pas », l'apprenant ne retient pas ce que l'on lui a enseigné mais ce qu'on lui a appris. (Carré, 2005).

Dans cette optique, la formation proposée par le centre télé-enseignement de l'Université « Les frères Mentouri - Constantine1 est fondée sur le principe du e-apprenant comme étant l'acteur de son apprentissage. Ainsi, une pédagogie axée sur l'installation des compétences (telle que nous l'avons vu précédemment) met le sujet au centre du dispositif.

Par ailleurs, notre approche des ateliers de formation nous a permis de voir que les activités d'apprentissage proposées sont des activités de production, d'exécution, de collaboration et de métacognition. Pour la réalisation de ce type d'activité, plusieurs outils sont mis à disposition du formé tels que :

- Les outils pédagogiques : gestionnaire de ressources, éditeur en ligne d'édition (dépôt d'activités, de cours) ;
- Les outils de communication synchrones ou asynchrones : forum, messagerie instantanée et tchat ;
- Les outils collaboratifs de travail : groupes, wiki, des ateliers ;
- Les outils d'évaluation : dépôt de devoirs, tests en ligne.

De manière générale, nous avons constaté que ces activités visent des objectifs d'intégration et font l'objet de rétroactions tout au long du processus de la formation. C'est le cas de la carte conceptuelle utilisée dans l'activité 2 de l'atelier 1 : elle constitue un outil performant d'aide à la mémorisation de l'information et à la structuration de l'apprentissage.

Comme nous l'avons déjà souligné, la nature des activités demandées aux apprenants implique le cognitivisme et le socioconstructivisme. Dans ces activités (activités de production par exemple) le stagiaire est confronté à une situation-problème qu'il est invité à résoudre tout seul. Cet isolement devra créer en lui un conflit cognitif. Il doit être capable de se prendre en charge et de développer ce que M. Linard appelle « *la capacité de*

distanciation cognitive (...) Il s'agit de la capacité mentale à prendre du recul par rapport à soi-même, par rapport à sa propre action, de prendre conscience des mécanismes de sa propre pensée et donc de les améliorer de manière autonome »(2000 : 41-49). Il doit donc prendre conscience des mécanismes de sa propre pensée et les améliorer et les piloter de manière autonome. Selon M. Linard « *l'autonomie est un mode supérieur de conduite intégrée (une métaconduite) qui, pour la plupart des individus, doit être apprise* »idem . Aussi, les activités d'apprentissage proposées impliquent la métacognition : le formé est amené à adopter une attitude réflexive en relation à ses pratiques et à sa façon d'apprendre.

Quant aux activités de collaboration, elles font recours au modèle socioconstructivisme afin d'améliorer ce que Vygotsky et Perret-Clermont appellent « l'effet des pairs dans le développement cognitif ». En effet, à l'instar de Depover, Quintin et De Lièvre (2003), nous convenons qu'en matière de formation andragogique, « les activités où chacun aura l'occasion de partager son savoir et de témoigner de son expérience (tel que c'est le cas dans les ateliers que nous avons étudiés) favorisent la collaboration et l'entraide au sein des groupes.

2.3.3.1.1. La plateforme de diffusion

La formation aux "TIC et pratiques pédagogiques" assurée par l'université Frères Mentouri Constantine-1 est diffusée à travers un site à un caractère « Open » pour les enseignants stagiaires, sans contrôler leurs connaissances pré-requises. Le site permet aux participants de travailler dans un délai défini durant la période réservée à chaque atelier. Il s'apparente à la plateforme Moodle de l'enseignement à distance de l'université, à laquelle accèdent les formés via un navigateur habituel.

Il est à noter que le site est accessible à partir de supports mobiles « Smartphones par exemple ». Les enseignants stagiaires peuvent y accéder afin de déposer les activités demandées en suivant les étapes:

- Cliquer sur le bouton "Connexion" ;
- Introduire votre l'identifiant, le nom d'utilisateur et le mot de passe ;
- Cliquer sur "Accompagnement pédagogique des enseignants " situé au menu horizontal ;
- Cliquer sur "Accéder au programme, puis sur « Promotion.... »



Figure 29 : Comment accéder à la plateforme ?



Figure 30 : Comment accéder au bouton connexion ?

En cas d'oubli, le formé peut récupérer son identification en suivant les étapes ci-après :

Vous avez oublié votre nom d'utilisateur et/ou votre mot de passe ?

- Cliquer sur le bouton « connexion » ;
- Introduire le mail ou le nom d'utilisateur dans le champ approprié ;
- Cliquer sur « rechercher » afin de recevoir le lien de réinitialisation du mot de passe.

Figure 31 : Comment récupérer son mot de passe oublié ?

Les logiciels utilisés sont disponibles à travers la « logithèque » située au menu horizontal. Le formé est amené à télécharger et à installer au préalable les logiciels suivants :

- Winrar : c'est un logiciel permettant la compression ou la décompression de données RAR dans les formats les plus courants ;
- Navigateur (Firefox ou Google chrome) : ces deux logiciels gratuits et téléchargeables sur Internet, permettent de visualiser les vidéos proposées dans les activités ;
- Adobe flash palyer : ce programme permet aux internautes de regarder des vidéos ;
- Acrobat reader : ce logiciel édité par [Adobe](#) permet l'affichage et la lecture des [fichiers](#) au [format](#) PDF ;
- Libreoffice 5.0¹

Dans le dispositif de formation aux "TIC et pratiques pédagogiques" assurée par l'université Frères Mentouri Constantine-1, c'est la plateforme Moodle qui a été choisie par les concepteurs. En fait, ce choix était bien réfléchi puisqu'il s'agit d'un logiciel libre et gratuit.

¹LibreOffice (abrégé en LibO ou LO) est un logiciel ouvert, gratuit (open source) et accessible au grand public. Les nouveautés apportées permettent à ce logiciel de fonctionner sur les principaux systèmes d'exploitation. Il peut exécuter l'ouverture et l'enregistrement des fichiers PDF, XML, HTML et Microsoft Office. Aujourd'hui grâce à son passage en version 7.0 LibreOffice, il est capable de gérer le format docx.

En effet, Moodle est la plateforme web d'apprentissage en ligne open source (sous licence libre) gratuite et libre qui favorise une approche collaborative. Elle n'entraîne donc pas de coûts ou, du moins, un coût réduit pour les enseignants ou les institutions éducatives. Cette plateforme était conçue à l'origine pour les secteurs de l'éducation, de la formation et du développement afin d'aider les éducateurs à créer des cours en ligne, en mettant l'accent sur les interactions et la collaboration. Cependant ces derniers temps, elle a été étendue au secteur de la formation professionnelle.

La plateforme Moodle permet d'offrir une panoplie d'outils de communication (le forum, la messagerie instantanée, le tchat), d'édition (dépôt d'activités) avec une interface assez simple à une gestion presque intuitive. Elle constitue un outil de base pour la conception de cours en ligne. C'est donc un support numérique permettant aux concepteurs de cours en ligne de créer divers espaces de travail¹. Cette plateforme pédagogique est tel un « espace-problème » où l'enseignant-stagiaire cherche des savoirs enseignés qu'il mobilise comme étant des ressources pour répondre convenablement aux problèmes posés dans les ateliers d'activités. De ce fait, il va s'approprier cet espace numérique de travail, débattre, échanger dans le forum.

Fondée sur les principes des théories socio-constructivistes, elle se déploie à travers des outils numériques orientés vers la construction collaborative de la connaissance et des compétences individuelles. Autrement dit, les situations d'apprentissage avec les pairs via la plateforme Moodle ont un impact positif sur la construction des savoirs sur le plan cognitif et servent à acquérir des compétences sociales à travers la gestion de travail de groupe.

De plus, la plateforme Moodle constitue un support qui favorise le développement de l'acte de l'enseignement / apprentissage, s'inscrivant dans une démarche pédagogique centrée sur l'e-apprenant et sur le développement de son autonomie. À travers les différentes activités proposées par le biais de la plateforme, l'enseignant –chercheur peut acquérir graduellement des connaissances dont il a besoin pour apprendre à apprendre et à maîtriser son métier. Ce processus d'acquisition de savoirs lui permet de sortir de son isolement pour s'engager dans un travail collaboratif. Cette collaboration au sein de groupe peut aussi développer chez lui des dimensions réflexives garantissant le

¹ E-learning pour la formation des formateurs : De la conception à l'implémentation. Guide pour les praticiens, p.40.

développement de ses futures pratiques techno-pédagogiques. En ce sens, la plateforme offre la possibilité aux enseignants stagiaires de notre échantillon de percevoir l'intérêt pédagogique et la valeur ajoutée de l'intégration des TIC dans leurs futures pratiques professionnelles.

Synthèse

Nous pouvons conclure, suite à l'analyse du contenu des ateliers, que la formation à distance s'avère attrayante, présentant des ressources pédagogiques accessibles et organisées selon un usage raisonné de la plateforme MOODLE.

Le contenu de la formation est synthétique, contextualisé et finalisé afin de générer du sens chez l'enseignant-stagiaire qui désormais est amené à :

- travailler en situation pour construire puis certifier des compétences en matière TIC ;
- créer un contexte d'apprentissage pertinent autour des TIC pour assurer leur intégration dans les pratiques enseignantes.

Le modèle adopté est celui d'une démarche pédagogique axée sur des activités basées sur des dispositifs technologiques. Chaque activité est fondée sur un travail en distanciel et enrichie de discussions menée sur des forums. Chaque atelier présenté sur la plateforme correspond à une activité réalisée individuellement afin d'inciter les stagiaires au travail réflexif, en binôme ou en groupe. Ces compétences technologiques, une fois installées, elles permettent à l'enseignant-chercheur de développer ses compétences techno-pédagogiques et de mettre son activité enseignante au diapason des nouvelles technologies.

2.5.3.2. La formation en présentiel : observation des pratiques numériques des formateurs

Pour saisir la dimension réelle et authentique des pratiques enseignantes et pour que notre enquête dépasse le niveau déclaratif fondées sur « les dire » des enquêtés, il nous a paru judicieux d'observer quelques séances destinées à l'enseignement/apprentissage des TIC. Nous avons assisté à 4 séances. Une grille d'observation participante a été utilisée pour saisir (sans se disperser) les usages des TIC dans la pratique pédagogique des formateurs en formation. Nous commencerons par décrire chacune des séances observées puis dans un tableau récapitulatif, nous nous arrêterons sur les compétences des enseignants pour en

déduire le degré d'utilisation des TIC au niveau de l'intégration minimale puis approfondie des TIC.

2.5.3.2.1.Déroulement des séances

Rappelons que la formation en présentiel destinée aux enseignants nouvellement recrutés s'est déroulée à l'université Ibn Khaldoun Tiaret durant l'année universitaire 2018/2019. Les séances de formation que nous avons observées se sont étalées sur quatre semaines bloquées, du dimanche au mercredi, soit quatre jours par semaine. Il est à noter que la formation à distance vient parallèlement compléter l'enseignement en présentiel.

2.5.3.2.1.1.La séance : « TIC outils numériques »

Nous résumons dans le tableau suivant la durée, les objectifs, les compétences à acquérir par l'apprenant le mode d'évaluation du module intitulé : « TIC outils numériques », tel que présentés dans le guide d'accompagnement du programme.

Module	TIC outils numériques : Formation au certificat C2i niveau 1.
Durée	15heures
Objectifs	• Acquérir les compétences du C2i niveau1. • Comprendre l'utilité de l'outil informatique en tant que moyen didactique et pédagogique. • Inciter l'enseignant à travailler dans un environnement numérique évolutif • Saisir la responsabilité, les règles d'utilisation du numérique
Compétences à acquérir	• Intégrer les TIC de manière autonome et responsable afin de développer de nouvelles pratiques pédagogiques. • Pratiquer le travail collaboratif en réseau. • Protéger les données personnelles • Connaître les droits et les obligations en relation avec les TIC • Evaluer par la mise en place d'indicateurs de mesure.
Méthode d'évaluation	Test écrit.

Tableau 33 : Première et deuxième séance d'observation

Les concepteurs du programme de la formation ont consacré 15H en présentiel pour la formation aux TIC en tant qu'outils numériques. La réalisation de ce volume horaire s'est étalée sur deux jours. La première séance à laquelle nous avons assisté, s'est déroulée le 12 décembre 2018 de 09H à 17 H et la deuxième séance a eu lieu le 18 décembre 2018 de 09H à 17 H, dans une salle équipée d'un microordinateur et un data-show. Le formateur a utilisé des logiciels standards tels que Word et power point pour expliquer le cours théorique .Le contenu du module était subdivisé en 2 volets.

Au cours de la première séance, le formateur a donné un aperçu général sur la formation au certificat C2i niveau 1. Ensuite, il a mis le point sur quelques informations de base concernant les différentes techniques de recherches bibliographiques ainsi que les règles d'utilisation du numérique. Il a expliqué quelques notions portant sur les droits et les obligations en relation avec les TIC et comment protéger les données personnelles.

La deuxième séance a été destinée à la documentation électronique nationale et internationale via le Système National de Documentation en Ligne (SNDL). Les enseignants stagiaires étaient libres de poser des questions. Ils manifestaient de l'intérêt vis-à-vis du contenu du cours. Cependant nous avons pu constater une faible interaction des participants.

2.5.3.2.1.2. La séance : « Méthodes/Outils d'enseignement et TIC »

Nous relevons du guide d'accompagnement du programme les éléments suivants :

Module	Méthodes /outils d'enseignement et TIC.
Durée	04 heures.
Objectifs	• Découvrir les bases de l'utilisation des TIC. • Comprendre l'importance du télé-enseignement comme moyen lié au progrès. • Utiliser les TIC dans l'enseignement et la recherche pour répondre à des besoins • Collaborer dans l'action de formation et développer des compétences. • Adopter les TIC dans les actions pédagogiques et de recherche : acquérir, pratiquer, analyser, transformer et diffuser. • Adapter les TIC aux situations d'apprentissage dans l'objectif de partager le savoir et faire de l'étudiant un élément interactif et actif dans le développement de ses compétences et de son autonomie.
Compétences à acquérir	• Exploiter la plateforme Moodle par l'étudiant. • Mobiliser les TIC dans les actions pédagogiques et de recherche : acquérir, pratiquer, analyser, transformer et diffuser ; • Mobiliser les TIC pour communiquer avec les étudiants, encadrer en ligne les étudiants, proposer des autoévaluations, faire travailler les étudiants en collaboration, proposer des ressources complémentaires au cours. • Développer un mode d'enseignement proactif et interactif entre enseignants et étudiants/étudiants • Animer des activités de formation, conférences, exposés, exercices, jeux de rôle, évaluation, etc. • Construire avec les étudiants un contexte relationnel favorable à l'apprentissage.
Méthode d'évaluation	Questionnaire envoyé via mail.

Tableau 34 : Troisième séance d'observation

La séance en présentiel du module « Méthodes / outils d'enseignement et TIC », avec un volume horaire de 4 heures, s'est déroulée le 30 / 01/2019, de 09H à 13 H dans la même salle (équipée d'un microordinateur, un data-show). Le formateur a utilisé le logiciel power point pour expliquer le cours théorique portant essentiellement sur :

- les différentes méthodes d'enseignement ;
- les théories d'apprentissage ;
- la relation entre l'acte pédagogique et l'apprentissage ;
- les modes d'évaluation.

Nous avons remarqué que les stagiaires ne prêtaient pas grande attention au cours. Ils n'étaient pas vraiment impliqués : ils n'étaient réactifs au discours de l'enseignant qui a pris la forme d'un cours magistral « classique ». En outre, certains étaient un peu gênés parla langue qui constituait un frein pour eux. En effet, nous avons enregistré peu (ou presque pas) de prises de parole ; ce que l'on pourrait en partie expliquer par le manque de confiance en ses compétences linguistiques en français, observé chez certains cas ayant pris la parole en classe.

2.5.3.2.1.3.La séance : « Méthodes et modalités de confection des programmes de formation de qualité »

Les points saillants du cours se résument dans le tableau suivant :

Module	Méthodes et modalités de confection des programmes de formation de qualité.
Durée	08H
Objectifs	• Saisir les modalités, la démarche de conception d'un référentiel de qualité dans l'enseignement supérieur. • Comprendre la programmation par objectifs • Savoir évaluer, auto-évaluer et monter des grilles d'évaluation des compétences en utilisant les TIC.
Compétences à acquérir	• Structurer un référentiel de qualité pour les missions de l'université. • Conduire une grille/un rapport d'autoévaluation en utilisant des outils numériques.
Méthode d'évaluation	Réalisation de tâches + test écrit .

Tableau 35 : Quatrième séance d'observation

La formation effectuée en présentiel a duré 08 heures pour ce module. La séance s'est déroulée le 18 mars 2019 de 09 H à 17 H dans une salle équipée d'un microordinateur et d'un data-show. Le formateur a utilisé le logiciel power point pour expliquer le cours

théorique portant sur les règles d'utilisation du numérique. Ce cours a pour objectif d'apporter des éléments de réponse aux trois questions suivantes :

- Qu'est-ce qu'un « un système d'assurance qualité » dans l'enseignement supérieur ?
- Comment accéder à ce portail et utiliser cette base de données ?
- Comment évaluer la qualité et la crédibilité des informations trouvées sur le net ?

Au cours de cette séance nous avons remarqué une grande motivation et implication de la part des formés. Ces notions semblent être perçues comme très importantes puisqu'elles sont en lien direct avec le métier d'enseignants –chercheurs.

Avec le formateur C, les étudiants étaient amenés à s'exprimer sur leurs pratiques et à expliquer leur méthodologie de recherche. Grâce à un usage intensif et exclusif de l'outil numérique, les étudiants ont pu affiner leur recherche en utilisant les options de recherche avancée. Le formateur C les a initiés à l'évaluation des ressources numériques en ligne à travers la réalisation de tâches motivantes et faisant sens pour eux. La réalisation de diverses activités a permis aux formés d'entreprendre dans une approche active, le transfert des connaissances acquises vers des situations authentiques d'utilisation des TIC.

2.5.3.2.1.1.La séance : « Évaluation et établissement de la grille de compétences »

Le tableau suivant résume les éléments organisateurs du cours en présentiel :

Module	Évaluation et établissement de la grille de compétences
Durée :	04H.
Objectifs :	• Comprendre le dispositif LMD ; • Comprendre les règles de progression ; • Comprendre le fonctionnement des jurys • Connaître les modalités, les outils de l'évaluation.
Compétences à acquérir :	• Pratiquer le LMD en matière d'enseignement ; • Pratiquer les modalités d'évaluation du contrôle des connaissances (assiduité, participation, interrogations écrites, tests de TP, comptes rendus, exposés, examen de moyenne durée, calcul des moyennes) • Maîtriser le fonctionnement des jurys de l'UE, du semestre et de l'année ; • Maîtriser les pratiques innovantes de l'évaluation diagnostique • Intégrer les TIC dans l'évaluation.
Méthode d'évaluation	Réalisation de grille d'évaluation, réalisation de portfolio, réalisation de plan de cours, d'un scénario pédagogique.

Tableau 36 : Cinquième séance d'observation

La séance observée a duré 4 heures pour ce module . Elle a eu lieu le 28 avril 2019 de 09H à 13 H, dans la même (salle équipée d'un microordinateur, un data-show).Le formateur a présenté son cours qui a porté sur la réalisation de tâches relatives à la conception de tests, de quiz en ligne et de portfolios.Le formateur a fait recours à la connexion internet pour illustrer ses explications conceptuelles et à la projection d'une vidéo qu'il a lui-même conçue.

Par ailleurs, on a noté une volonté des formés à concevoir des contenus multimédias ou des sites web. En effet, il apparait que le cours présenté par le formateur, était attrayant voire très intéressant ; ce qui a suscité une forte participation des stagiaires dans la réalisation des tâches qui leur ont été données. Les stagiaires ont montré une volonté d'intégrer un tel outil dans leurs pratiques pédagogiques futures.

2.5.3.2.2.Les compétences techno-pédagogiques des formateurs

En reprenant la grille d'observation présentée dans notre partie méthodologique, nous présentons ci-après, les degrés d'utilisation des TIC pour chacun des enseignants observés : A, B, C et D

Grille d'observation des compétences TIC des enseignants formateurs				
Niveau d'intégration TIC.	Types de compétences	Degrés d'utilisation		
		Fort	Moyen	Faible
Intégration minimale des TIC	L'enseignant a didactisé des ressources brutes pour une exploitation pédagogique.	A B C D		
	L'enseignant a évalué des ressources ou des dispositifs d'apprentissage médiatisé (cédéroms ou sites Internet) pour leur intérêt pédagogique.	A B C D		
	L'enseignant a utilisé le vidéoprojecteur en salle de classe	A B C D		
	L'enseignant a construit des situations mobilisatrices (émotionnellement et pédagogiquement) qui s'insèrent dans le programme de formation et à utiliser les outils de communication (chat, blog, forum...) .	D		A B C
	L'enseignant a conçu des micro-tâches par le biais d'exerciceurs			A B C

Intégration approfondie des TIC				D
	L'enseignant a exploité des outils de communication médiatisée par ordinateur .	D	A	B C
	L'enseignant a planifié, a individualisé, a rétroagi, a évalué dans des situations pédagogiques recourant aux technologies.	D		A B C
	L'enseignant a géré les interactions médiatisées par ordinateur avec les enseignants -stagiaires et entre les pairs.	D		A B C

Tableau 37: Grille d'observation des compétences en TIC des enseignants formateurs

A partir de ce tableau, nous constatons que les quatre enseignants observés font preuve d'un niveau d'intégration minimale des TIC dans leurs pratiques de classe. Ils ont :

- didactisé des ressources brutes pour une exploitation pédagogique ;
- évalué des ressources ou des dispositifs d'apprentissage médiatisé (cédéroms ou sites Internet) pour leur intérêt pédagogique ;
- utilisé le vidéoprojecteur en salle de classe.

Cependant, au niveau de l'intégration approfondie des TIC, mis à part l'enseignant D, l'attitude de la plupart des enseignants observés témoigne d'un faible degré d'utilisation des TIC, notamment lorsqu'il s'agit de :

- Construire des situations mobilisatrices (émotionnellement et pédagogiquement) qui s'insèrent dans le programme de formation et d'utiliser les outils de communication (chat, blog, forum...) ;
- Concevoir des micro-tâches par le biais d'exercices ;
- exploiter des outils de communication médiatisée par ordinateur ;
- planifier, individualiser, rétroagir, évaluer dans des situations pédagogiques recourant aux technologies ;
- gérer les interactions médiatisées par ordinateur avec les enseignants -stagiaires et entre les pairs.

Par ailleurs, nous avons noté qu'au niveau de l'évaluation des apprentissages :

- le formateur A et C ont fourni à chaque formé une feuille contenant plusieurs questions de contrôle des connaissances et sur laquelle il devait cocher un choix de réponse : l'épreuve a eu lieu en classe et a pris la forme d'un mode d'évaluation « classique » ;
- le formateur B a adressé un questionnaire via mail à tous les stagiaires qui devaient à leur tour le lui envoyer dans un délai limité ;

- le formateur C a demandé aux formés de s'exprimer sur leurs pratiques et d'expliquer leur méthodologie de recherche d'une information pour conceptualiser le contenu d'enseignement/apprentissage. Les évaluations se sont déroulées sur papier dans une salle de conférence alors que normalement elles devaient se dérouler dans une salle informatique où chaque candidat accède à une plateforme afin d'être évalué en ligne.
- Le formateur D les a initié à l'évaluation des ressources numériques en ligne à travers la réalisation de tâches faisant appel à des compétences d'ordre cognitif et technologique et visant la découverte des outils de recherche, des logiciels et la création d'activités pédagogiques en utilisant les technologies.

2.5.3.2.3. Analyse et discussion des résultats

Par souci de clarté, nous organisons cette section consacrée à l'analyse et à la discussion des résultats en deux points : d'abord nous exposerons notre interprétation de la manière dont se réalise l'intégration des TIC dans les pratiques enseignantes observées. Ensuite, nous fera état des écueils entravant cette intégration.

➤ Intégration des TIC dans la pratique enseignante

La présente étude nous permet de procéder à un état des lieux de l'appropriation de l'outil numérique des formateurs dans le contexte de la formation initiale des enseignants nouvellement recrutés. A partir de notre observation des quatre séances et d'après les grilles d'observation obtenues, nous remarquons un faible usage de cet auxiliaire pédagogique par les formateurs de notre échantillon. En effet, les cas d'usages des TIC dans l'environnement de classe se limitent généralement à une compétence de diffusion correspondant à un ensemble de ressources technologiques, notamment le vidéoprojecteur et le logiciel de présentation Microsoft Powerpoint. Ce logiciel de présentation, comme le souligne Oommen (2012), crée des fichiers qui allient texte, images, couleurs, sons et animations. Cette technologie multimédia s'avère ainsi être un outil pédagogique efficace dans une salle de classe en ce qu'il permet de capter l'attention des apprenants grâce à l'inclusion de sons, de textes et d'animations. Ainsi, les possibilités multimédia offertes par ce logiciel permettent une gestion rapide de l'information. En outre, l'organisation de la présentation par power point qui résume généralement les points importants du cours, permet de retenir plus facilement les idées centrales du cours. De plus, l'utilisation de

Powerpoint sert à produire des documents pédagogiques d'une qualité formelle. En somme, ce logiciel permet non seulement la réutilisation, mais aussi l'édition de fichiers.

Nous déduisons qu'il s'agit d'un usage traditionnel qui n'est en rien novateur. A cet effet, nous pouvons dire que la majorité des formateurs utilise la technologie comme un outil qui remplace le document imprimé grâce à un ordinateur portable et à l'utilisation de vidéoprojecteur. Cependant, nous ne pouvons pas parler d'intégration pédagogique réussie des TIC que lorsque leur usage « facilite et bonifie l'apprentissage ou l'enseignement ». Il est important de différencier entre la présence des TIC et leur intégration. Lebrun (1999) et Karsenti (2008) insistent sur la même idée : une intégration et un bon usage des TIC ne se limitent pas à la seule présence de l'outil numérique. De même, Guichon(2012 : 189) affirme que l'intégration des TIC dans la pratique pédagogique « *ne mérite le nom d'intégration qu'aux conditions suivantes : Une utilisation prolongée ; la négociation de changements, induits par l'introduction de la nouveauté par l'enseignant ou le groupe d'enseignants ; la perception d'un gain pédagogique par l'enseignant et par les autres personnes impliquées dans la situation éducative* ».

Par ailleurs, l'analyse des usages des TIC durant ces séances d'observation sur la base des grilles d'observation, met en évidence deux profils de formateurs :

- **des usagers de niveau minimal** : ce sont ceux qui ont développé des compétences de « bas niveau » leur permettant la didactisation de certaines ressources authentiques trouvées sur le net, l'évaluation des ressources d'apprentissage pour les exploiter pédagogiquement et l'exploitation du vidéoprojecteur en salle de classe.
- **des usagers de niveau approfondi** : ce sont ceux qui utilisent des TIC pour construire des situations mobilisatrices qui s'insèrent dans le programme de formation et qui ont la capacité d'accompagner pédagogiquement les stagiaires en recourant à la technologie. À ce niveau de compétence, nous avons constaté qu'un seul formateur utilise les TIC de façon très élaborée. Il a fait usage des TIC pour la conception de supports multimédias ou de sites Web. C'est notamment le cas du formateur (D) du département de langue arabe qui a créé un site Web personnel pour accompagner des enseignants stagiaires tout au long de la formation. Celui-ci accompagne les stagiaires dans leur processus d'apprentissage en mettant en jeu

plusieurs compétences pédagogiques et technologiques. Notons que ce qui singularise ce formateur ce n'est pas l'outil technologique mais c'est son intégration qui constitue un catalyseur : c'est l'exploitation optimale du potentiel de la technologie. Les ressources fournies par ce formateur sont de type numérique en plusieurs formats : des lectures en forme de pages web, des logiciels en ligne, des animations, des hypermédias, des documents en format PDF, des grilles d'analyse et d'évaluation en ligne, des sites web interactifs, etc. Tandis que les ressources imprimées sont généralement délaissées. De plus, il a même demandé aux enseignants –stagiaires de réaliser des tâches d'apprentissage en ligne : de créer un scénario pédagogique avec le logiciel Padlet ; de concevoir des activités d'apprentissage innovantes et de médiatiser un cours (avec animation). L'enseignant préconise donc une approche par tâches, en l'occurrence en ligne. Au cours des séances du formateur D, les enseignants stagiaires étaient chargés de créer un portfolio numérique. Pour ce faire, les formés devaient se familiariser surtout avec le logiciel *PowerPoint et Opale* et apprendre à créer des cartes conceptuelles. Ils devaient également acquérir des compétences liées à l'agencement de site web (format de page, utilisation de couleurs, d'images, et typographie) afin de créer des scénarios et supports pédagogiques, acquérir des compétences liées à la gestion des plateformes pédagogiques et même la création d'un site personnel. Toutes ces tâches exigées par le formateur D répondent à leurs attentes en matière d'usage des TIC dans leur future pratique pédagogique. Il est à souligner que tous les formés avaient déjà des connaissances dans l'accès à l'information : ils sont familiarisés avec les TIC et ils attendent surtout une formation pour une utilisation optimale des TIC. Nous avons également remarqué que seulement deux formateurs de notre échantillon conseillent et motivent les futurs enseignants quant à l'usage des TIC dans le cadre de leur formation. Nous notons que le formateur (D) pousse les futurs enseignants d'avoir recours à la technologie et ce, à travers les tâches exigées. En somme, l'utilisation des nouvelles technologies a stimulé l'implication et la participation des enseignants-stagiaires, qui étaient fortement encouragés à utiliser les scénarios pédagogiques qu'ils avaient créés mais aussi à utiliser d'autres outils technologiques.

➤ Obstacles à l'intégration des TIC

L'observation des pratiques de classe nous a permis de relever un certain nombre d'obstacles à l'intégration des TIC. Nous en citons les cas suivants :

- **L'équipement**

Pour la formation en présentiel, l'université IbnKhalidoun – Tiaret a mis à disposition des enseignants formateurs et stagiaires, une salle de cours aménagée, dotée d'un data show pour la présentation des cours ainsi que d'un réseau wifi permettant une exploitation Internet. Certains cours sont directement projetés par data show à travers le logiciel de présentation Power Point de Microsoft ou à partir d'une connexion Internet. Les formateurs étaient dotés d'un micro portable personnel, alors que presque tous les enseignants stagiaires avaient des Smartphones ou téléphones portables grâce auxquels il était possible de se connecter à Internet.

Cependant, il convient d'évoquer que dans le cadre de la formation, la vitesse de la connexion à Internet a constitué une barrière à l'intégration des technologies en classe. En effet, nous avons remarqué une insatisfaction des stagiaires relative à l'infrastructure. Ainsi, il a été observé que les équipements posaient un problème majeur, tels que le débit du réseau 4G inexistant et la connexion à Internet très lente et avec beaucoup de coupures. Alors que nous savons pertinemment que l'accès aux ressources ne serait possible qu'à travers une connexion à haut débit afin de recevoir une grande quantité de connexions simultanées.

Ainsi, l'intégration des ressources numériques est limitée dans une certaine mesure par des contraintes techniques. Ces problèmes sont liés au matériel et à son emploi. Drayton et al, soulignent que les problèmes matériels *« ont des conséquences pédagogiques importantes ; ils peuvent aussi avoir un grand impact sur l'attitude des enseignants si ces problèmes surviennent à grande fréquence »* (Drayton, et al., 2010 :40).

- **Le manque de formation des formateurs**

À la lumière de ces séances et des grilles d'observation, il nous a paru sur le plan des ressources humaines que l'université Ibn Khalidoun de la wilaya de Tiaret ne s'est pas suffisamment préparée afin d'accueillir cette innovation dans le contexte de formation et d'accompagnement des enseignants nouvellement recrutés. En effet, nous avons constaté

que certains formateurs n'étaient que des usagers de niveau minimal de l'outil numérique pour pouvoir en faire un usage « novateur » dans leurs pratiques professionnelles. Cette déficience de l'usage du numérique dans le contexte de la formation par les formateurs peut s'expliquer par l'insuffisance au niveau de la formation aux usages novateurs des TIC. En effet, nous n'avons pas pu voir des pratiques enseignantes où le formateur a une excellente maîtrise des outils techno-pédagogiques « de pointe » exploités dans des cours et des supports de formation selon des besoins et des attentes des formés. De plus, l'évaluation permettant de réguler les méthodes pédagogiques, est la grande absente dans les pratiques de classe. Enfin, nous avons constaté que l'accompagnement tout au long de la formation est quasi absent. En effet, le formateur ne jouait pas le rôle du tuteur responsable du suivi pédagogique de la formation. Nous savons que le tuteur est celui qui assiste, conseille le formé durant la réalisation des activités d'apprentissage, veille à la bonne acquisition des connaissances, évalue et régule les acquis, et ce à travers des réunions périodiques en ligne, ou via des messages postés sur les forums de discussion ou simplement par l'accompagnement en présentiel. Or, l'observation de classe réalisée nous a montré un formé peu interactif et un formateur peu « interpellatif » et n'interrogeant que peu les apprenants sur leurs besoins de formation.

Synthèse

En nous approchant sur les pratiques pédagogiques des formateurs en formation en présentiel, nous avons voulu saisir les compétences technologiques des formateurs en l'occurrence dans leur pratique de classe. Les quatre séances destinées à l'enseignement/apprentissage des TIC auxquelles nous avons assistées dans le cadre de notre recherche, nous démontrent clairement que le recours à cet outil à des fins pédagogiques reste encore limité, bien que les textes officiels et le contenu de formation incitent à l'intégration des TIC dans le domaine didactique. Les usages des TIC dans la pratique pédagogique des formateurs en formation sont insatisfaisants. En fait, à la lumière de l'analyse des résultats de cette recherche, nous pouvons avancer que la formation effectuée en présentiel a consacré seulement quatre séances aux TIC. Il nous semble de prime abord que le nombre de séances accordé aux TIC est insuffisant. En ce qui concerne l'usage des TIC dans la pratique pédagogique, nous notons le faible recours à cet auxiliaire pédagogique en termes d'innovation pédagogique : il s'agit d'un usage ancien et traditionnel qui n'est en rien novateur. En effet, la majorité des formateurs utilise

la technologie comme un outil qui remplace le document imprimé et la parole du formateur. Les cas d'usages des TIC dans l'environnement de classe observé est presque se limitent généralement à une présentation à l'aide du logiciel Word ou PowerPoint par le formateur grâce à son ordinateur portable et à l'utilisation de vidéoprojecteur. Ces séances nous permettent d'établir que l'usage bureautique est plus fréquent alors que l'usage pédagogique des TIC est presque rare, la majorité des formateurs emploient la technologie comme support illustratif des cours en ce sens que les formateurs font usage des TIC pour la recherche d'informations, la conception de cours : ils utilisent le traitement de texte afin de produire des documents pédagogiques d'une qualité formelle de manière à ce que les logiciel standards Word et power point utilisés leur permettent une gestion rapide des contenus d'apprentissage.

Cela dit, nous avons pu observer un exemple à suivre : l'enseignant D. Il a fait preuve de plusieurs compétences techno-pédagogiques. En fait, ce qui singularise ce formateur ce n'est pas tant l'utilisation de l'outil technologique mais c'est sa manière de l'utiliser comme catalyseur de l'apprentissage : c'est une exploitation optimale du potentiel de la technologie à des fins pédagogiques. Les ressources fournies par ce formateur sont de type numérique en plusieurs formats (des lectures en forme de pages web, des logiciels en ligne des animations, des hypermédias, des documents en format PDF, des grilles d'analyse et d'évaluation en ligne, des animations informatiques, des sites web interactifs, etc. Tous ces moyens sont orientés vers les centres d'intérêt des apprenants appartenant à la génération du numérique et toutes les tâches proposées par le formateur répondent aux attentes des stagiaires en matière d'usage des TIC dans leur future pratique pédagogique.

Conclusion de la deuxième partie : croisement des résultats et réponse aux hypothèses

Notre travail a consisté primo, à faire émerger les représentations d'un groupe représentatif d'enseignant-stagiaires sur les TIC et sur le dispositif de formation mis en place et à les amener à exprimer leurs attentes vis-à-vis de la formation. Secundo, il est question d'observer la manière dont s'opère l'intégration des TIC en situation de formation en allant du déclaratif (à partir des dires des enseignants formateurs) à l'effectif (les pratiques de classe). Pour ce faire, nous avons choisi d'un côté, d'interroger, par le biais d'un questionnaire, les nouvelles recrues à l'université Ibn Khaldoun de la wilaya de Tiaret, inscrits dans la formation instaurée par le MESRS, leur permettant de passer du statut de stagiaire à celui de maître assistant (MAB) et d'un autre côté, de questionner puis d'observer les enseignants chargés de la dite formation.

À partir des données que nous avons explorées dans cette partie, dans ce contexte de formation, il nous est à présent possible de répondre à notre questionnement de départ de la manière suivante :

- H1 (1^{ère} partie) : les représentations dépréciatives des stagiaires vis-à-vis des TIC

L'analyse des réponses des enseignants stagiaires en formation nous a permis de voir que tous se déclarent être convaincus de l'intérêt pédagogique des TIC. Ces enseignants nouvellement recrutés n'éprouvent aucunes réticences vis-à-vis des TIC. Ils sont conscients de la valeur ajoutée que pourraient apporter les TIC aux pratiques pédagogiques et au métier d'enseignant. Leurs réponses attestent leur enthousiasme et leur ultime conviction que l'évolution de la pratique professionnelle dans l'enseignement supérieur nécessite l'intégration des outils numériques aussi bien dans l'acte d'apprendre que dans celui d'enseigner. De plus, les réponses que nous avons obtenues révèlent que notre échantillon a bien identifié l'enjeu principal de l'intégration des TIC dans la pratique professionnelle, il s'agit d'un enjeu pédagogique avant tout.

Or, ce que nous pouvons également souligner à partir des réponses collectées, c'est que les répondants s'intéressent beaucoup plus aux nouvelles pratiques d'enseignement générées par les moyens de technologie et non pas à leurs aspects techniques. Les enseignants stagiaires ont donc bien saisi que la technologie éducative n'est pas une question de

nouveaux moyens techniques mais plutôt d'une rénovation dans l'essence des pratiques pédagogiques. Autrement dit, ils sont conscients des enjeux pédagogiques soulevés par l'intégration des TIC.



Hypothèse partiellement infirmée : les enseignants stagiaires n'ont pas de représentations dépréciatives vis-à-vis des TIC (ils ont exprimé un intérêt certain pour les TIC) mais ils ont émis des réserves quant à l'utilisation des nouveaux moyens techniques qui ne tiendraient pas compte de l'enjeu pédagogique (ils ne voient pas l'utilité des TIC qui ne s'inscrivent pas dans la sphère de leurs préoccupations professionnelles).

- H1 (2^{ème} partie) : les représentations dépréciatives des stagiaires vis-à-vis de la formation aux TIC

Les résultats obtenus montrent que les sujets interrogés en situation de formation initiale sont conscients de l'apport considérable qu'offre l'outil technologique dans la formation initiale. De manière générale, mis à part quelques rares cas où l'âge d'un côté et les préoccupations professionnelles en début de carrière, d'un autre côté, ont eu des répercussions plus ou moins négatives sur les représentations des enseignants interrogés, vis-à-vis de l'importance de la formation aux TIC, la majorité des répondants est satisfaite de la formation suivie, pour preuve, ils cautionnent l'idée d'intégrer les TIC dans leurs futures pratiques pédagogiques et se déclarent satisfaits des compétences des formateurs.

Toutefois, les enseignants nouvellement recrutés en formation initiale ayant répondu à notre questionnaire, témoignent que l'importance accordée, de par les textes officiels, à la formation aux TIC n'est pas en diapason avec les moyens techniques mis en place. Autrement dit, l'importance accordée à l'intégration des TIC par le MESRS n'est pas encore traduite de manière satisfaisante en termes de moyens engagés sur le terrain. C'est le cas, en reprenant les déclarations des enquêtés, de l'équipement en matériel qui reste insuffisant et fortement inapproprié. De plus, les répondants déclarent qu'ils ne sont pas satisfaits de l'accompagnement des formateurs.



Hypothèse partiellement infirmée : les enseignants stagiaires n'ont pas de représentations dépréciatives vis-à-vis de la formation aux TIC (au contraire, ils perçoivent, de par leurs réponses aux questions que nous leur avons posées, l'intérêt de la formation aux TIC et expriment un avis positif sur les compétences des formateurs en matière de maîtrise des TIC). Cependant, ils ont manifesté leur insatisfaction sur l'aspect matériel la formation jugé caduque ainsi que sur le suivi pédagogique pendant la formation perçu comme déficient).

- H2 : le contenu de la formation à distance en inadéquation avec les attentes des stagiaires

En croisant les résultats obtenus à partir de la description de la formation telle que conçue par le MESRS et ceux obtenus suite à l'analyse des réponses des formés au sujet de leur attentes vis-à-vis de la formation, nous relevons que :

- le contenu de la formation met à disposition du formé un volume important de ressources ; consacre un temps conséquent à l'apprentissage ; promeut un apprentissage par l'action, par la communication, la collaboration et par l'échange entre pairs ; favorise l'approche par compétences fondée sur des activités visant des objectifs d'intégration des TIC et sur l'évaluation formative des apprentissages. En somme, le contenu de la formation à distance s'avère attrayant, présentant des ressources pédagogiques accessibles et organisées selon un usage raisonné de la plateforme MOODLE. Le contenu de la formation est synthétique, contextualisé et finalisé afin de générer du sens chez l'enseignant-stagiaire qui désormais est amené à travailler en situation pour construire puis certifier des compétences en matière TIC et à créer un contexte d'apprentissage pertinent autour des TIC pour assurer leur intégration dans les pratiques enseignantes ;
- les stagiaires expriment leurs besoins de formation aux TIC en termes d'innovation dans les pratiques enseignantes : de nouvelles formes d'activités pédagogiques, de nouvelles idées de modes d'interaction avec leurs étudiants, etc. (Les répondants

veulent être formés aux nouvelles pratiques d'enseignement générées par les moyens de technologie et non pas à leurs aspects techniques « décontextualisé »).



Hypothèse infirmée : le contenu de la formation à distance conçu par le MESRS répond aux attentes des formés.

- H3 : les compétences techno-pédagogiques insignifiantes chez les formateurs ; Les compétences numériques déclarées de « bas niveau », telles que « l'utilisation des logiciels Word, Excel, PowerPoint, logiciel de courrier électronique » ou « la sélection de site interne de qualité et le traitement d'informations », sont fortement maîtrisées. Cependant les compétences de « haut niveau » ne le sont pas.



Hypothèse partiellement confirmée : les compétences techno-pédagogiques sont insignifiantes chez les formateurs interrogés. Cela dit, ils ont développé des compétences de « bas niveau » (l'utilisation technique des TIC) mais leurs compétences de « haut niveau » (l'intégration des TIC dans les pratiques enseignantes) sont insignifiantes.

- H4 : la formation initiale défailante des formateurs

Il est vrai que certains formateurs ont bénéficié de formations aux TIC ou se sont auto-formés mais la formation à l'intégration des TIC dans l'enseignement universitaire, dans la plupart des cas interrogés est parcellaire : elle est axée sur l'acquisition des compétences techniques de base mais elle ne prend pas en charge l'enseignement/apprentissage des compétences techno-pédagogiques.



Hypothèse partiellement confirmée : la formation est en partie défailante dans la mesure où elle n'est pas orientée vers les usages pédagogiques des TIC, (elle ne répond pas aux

exigences du métier de l'enseignant universitaire soucieux d'intégrer les TIC dans ses pratiques).

- H5 : les pratiques techno-pédagogiques effectives (dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des TIC en présentiel) déficientes de la part des formateurs

Trois enseignants sur les quatre observés, utilisent la technologie comme un outil qui remplace le document imprimé grâce à un ordinateur portable et à l'utilisation de vidéoprojecteur. Ainsi, ces cas d'usages des TIC dans l'environnement de classe correspondent à des compétences de « bas niveau » : il s'agit d'un usage traditionnel qui n'est en rien novateur.



Hypothèse confirmée : nous ne pouvons pas parler d'intégration pédagogique réussie des TIC pour la plupart des cas observés.

En guise de synthèse, nous pouvons dire que les données que nous avons explorées, témoignent que l'intégration des TIC dans les pratiques enseignantes en milieu universitaire algérien (du moins dans le cadre observé à travers notre présente étude) n'est pas encore traduite de manière satisfaisante sur le terrain en terme de ressources humaines et matériels, car , à notre sens , former les enseignants à l'intégration de la technologie c'est de prime abord leur procurer un environnement favorable à l'apprentissage d'un usage bien pensé et réfléchi des TIC dans le cadre de leur enseignement/apprentissage. Former les enseignants à l'intégration de la technologie, c'est d'abord former pédagogiquement des formateurs « innovateurs ». Former les enseignants à l'intégration de la technologie, c'est aussi leur assurer un tutorat personnalisé. En réponse à ces problèmes de terrain que nous avons pu mettre en relief à travers notre enquête, nous proposerons dans le chapitre suivant, quelques pistes didactiques qui pourraient à notre sens, convenir aux spécificités du contexte que nous avons observé et aux problèmes soulevés.

Pistes didactiques

Notre recherche porte sur l'utilisation des nouvelles technologies en contexte de formation universitaire. Elle pose la question de l'intégration des TIC dans le dispositif de formation mis en place par le MESRS algérien au profit des enseignants universitaires nouvellement recrutés. À travers cette entreprise, nous voulons d'un côté, saisir les perceptions des formés vis-à-vis de la formation au niveau de son contenu et des compétences des formateurs et d'un autre côté, comprendre, en observant les pratiques techno-pédagogiques des enseignants du supérieur, la manière dont le dispositif de formation se déploie en situation.

Les résultats obtenus nous ont permis de voir que malgré l'existence des outils techno-pédagogiques en milieu universitaire, les formateurs ont du mal à les exploiter à des fins pédagogiques. Hormis les contraintes d'ordre temporel, l'aspect caduque du matériel et les complexités techniques que peuvent rencontrer les formateurs et les formés, la présente recherche a clairement montré que les formateurs de notre échantillon éprouvent des difficultés à s'adapter aux exigences du nouveau monde techno-pédagogique : ils tardent à intégrer les nouvelles technologies dans leurs pratiques pédagogiques.

À partir de ces résultats, nous suggérons quelques pistes didactiques qui pourraient à notre sens, non seulement répondre aux attentes des apprenants, tels que nous les avons vu à travers leurs réponses au questionnaire, mais aussi qui seraient en adéquation avec les spécificités du milieu universitaire algérien, tel qu'il a été observé dans le cadre de notre enquête.

➤ **Former les formateurs à la techno-pédagogie**

Notre recherche nous a permis de déduire que la formation des formateurs est considérée comme étant essentielle pour la réussite d'un projet de formation. En effet, nous avons constaté que les formations aux TIC offertes aux formateurs n'en recouvrent qu'une minime proportion. Il s'avère donc essentiel de former les formateurs pour qu'ensuite ils puissent former des enseignants-stagiaires de façon transversale. Il est vrai qu'un enseignant qui a vécu plusieurs expériences d'intégration de l'outil numérique pendant la formation initiale sera aussi plus enclin à utiliser la nouvelle technologie dans sa pratique pédagogique. Parce que les enseignants nouvellement recrutés ont besoin d'être guidés et bien accompagnés par des formateurs, il s'avère nécessaire que ces derniers soient

préalablement formés à l'intégration des nouvelles technologies dans les activités d'enseignement/apprentissage liées à leurs disciplines.

Former ces formateurs signifie donc introduire un changement en profondeur, vu que celui-ci est l'acteur important et même central en matière de persévérance et de réussite de ses apprentis. En ce sens, il serait bénéfique de sensibiliser en premier lieu les formateurs à l'idée de participer à une formation aux TIC. De ce point de vue, nous rejoignons la réflexion de Karsenti qui souligne que *« les enjeux fondamentaux de l'intégration du numérique en pédagogie universitaire se traduisent par une modification profonde de la tâche du formateur, de l'organisation de l'enseignement, de la conception de l'apprentissage, voire de la façon dont l'étudiant s'approprie la connaissance. »* (2001 :7)

Lorsque le formateur adhère à l'idée de changement, il serait nécessaire en second lieu que le formateur apprenne à dépasser les cours transmissif comme ce fut discuté précédemment et aller vers une démarche pédagogique orientée vers la technologie, les savoir-faire pédagogiques intégrant efficacement les technologies dans l'enseignement des contenus disciplinaires. Poellhuber et Fournier-St-Laurent (2014), précisent qu'il s'agit certes *« d'une condition nécessaire, mais pas suffisante. En réalité, la composante pédagogique doit se jumeler à cette compétence technique ce qui nous amène à parler de compétences techno pédagogiques »* (2014 : 162). Dans cette perspective, le formateur doit être formé pour être :

- un instructeur capable de transmettre de façon efficace un contenu de formation au moyen de diverses stratégies d'enseignement ;
- un animateur capable de faire interagir les participants, les motiver, les amener à travailler ensemble ;
- un assistant technique capable de rendre la technologie transparente pour l'utilisateur ;
- un accompagnateur à l'écoute des besoins des apprenants ;
- un concepteur de contenu capable de contextualiser l'apprentissage, capable d'être autonome, responsable et faire preuve d'équité ;
- Un « homme du métier » possédant des compétences de haut niveau : analyse, synthèse, évaluation, sens critique.
- Un bon communicateur capable d'interagir avec ses pairs et avec ses apprenants.

➤ **Elaborer un référentiel de compétences en TIC**

Ce référentiel devrait définir des repères en TIC que les formateurs doivent posséder et lister les compétences à certifier chez le formateur. Il sera également mis à jour au fur et à mesure de l'évolution des TIC et de l'émergence de connaissances nouvelles dans le domaine techno-éducatif. Le formateur sera, en ce sens, continuellement invité à solliciter le développement d'un nouveau champ de connaissances en particulier autour de la documentation et la didactisation des ressources brutes pour une exploitation et un accompagnement pédagogiques réussis. De plus, le formateur doit être conscient du changement que provoque la formation aux TIC sur son métier et son identité professionnelle. Ces nouvelles compétences listées devraient « retravailler des questions bien connues des formateurs telles que la construction des situations d'apprentissage, la fabrication de micro-tâches, la remédiation, l'évaluation et la métacognition » (Amblard et Rollin, 2010). Dans cette optique, Audet précise que *« tout enseignant formateur se pose les mêmes questions mais dans un autre espace et un autre temps »*. (2009 : 39).

A ce titre, il serait donc approprié de structurer un référentiel de compétences présentant un cadre de référence pour une formation aux TIC de qualité.

➤ **Transposer le référentiel de compétences en un parcours pédagogique**

Afin de renforcer la formation de formateurs, nous jugeons nécessaire de transposer le référentiel de compétences en un parcours pédagogique mobilisant les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être et les savoir-agir en situation. Ceci pourrait rendre l'acquisition des compétences plus concrètes. En effet, les formateurs en formation devraient accorder une place importante à l'entraînement car selon Perrenoud, *« mieux vaudrait que ces savoirs soient enseignés en référence aux problèmes qu'ils permettent de traiter, en contexte, plutôt que sous forme d'un texte du savoir »* (2000 : 36). Sous cet angle, le formé se situe intuitivement dans une démarche d'engagement personnel travers lequel il cherche à développer des compétences en TIC par les TIC. Ceci est d'autant plus important lorsque l'enseignant reproduit, à bon escient, ce qu'il a appris en formation initiale dans un contexte pédagogique particulier. C'est ce que soulignent Amblard et Rollin (2010) : un parcours pédagogique se construit sur la base d'un usage raisonné des TIC, articulé à une bonne analyse du contexte d'apprentissage et de ses propres pratiques pédagogiques. Ainsi, la réflexion sur son propre parcours pédagogique, notamment en relation avec ses

compétences techno-pédagogiques permet au formateur de créer des situations d'apprentissage ayant du sens pour le formé.

➤ **Assurer un accompagnement pédagogique-technique personnalisé**

Il ressort de notre recherche que les futurs enseignants devraient être suivis et accompagnés pour tirer pleinement profit des TIC et d'en faire un usage pédagogique.

Ces apprentis-enseignants qui ont exprimé clairement le souhait d'être davantage guidés ont surtout besoin d'un bon accompagnement. Dans un dispositif de formation, si la dimension technique est importante, la dimension pédagogique l'est aussi. Dans ce sens, Dexter et Riedel (2003) expliquent que « le stagiaire pourrait devenir un véritable levier d'innovation s'il est relayé par l'appui de l'accompagnateur ». C'est pourquoi à notre sens, il conviendrait d'installer des personnes ressources, formées en premier lieu, capables d'assurer un « accompagnement formatif ». Granger et al. (2002) mentionnent que la présence d'un accompagnateur incite et favorise l'utilisation du numérique. A contrario, l'absence de soutien est perçue comme un frein à l'utilisation des TIC. Selon ces auteurs, ce soutien intervient au niveau pédagogique permettant au formé de se sentir en sécurité et d'être soutenu dans son parcours de formation.

Pour ce faire, nous pensons que l'accompagnement individualisé des nouveaux enseignants serait la solution pour pallier les difficultés que peuvent rencontrer les utilisateurs novices des TIC. Ce soutien aurait pour objectif de :

- créer des liens entre les nouveaux enseignants et les accompagnateurs pour que ces derniers se sentent mieux intégrés ;
- tenir compte des individualités cognitives des formés ;
- soutenir les stagiaires en termes de savoir techniques dans le domaine des TIC ;
- conseiller techniquement les formés en difficulté en leur offrant une aide pédagogique personnalisée ;
- engager les nouveaux enseignants dans une pratique réflexive de développement professionnel continu.

En somme, l'accompagnement pédagogique permettrait de partager les interrogations et les expériences avec les pairs et de mieux avancer dans son cursus de formation.

➤ **Appliquer l'approche par les « cyber tâches » dans la formation aux TIC**

A l'instar des nombreuses recherches dans le domaine des TIC, nous convenons que pour qu'il y ait des changements pédagogiques entraînés par l'intégration des TIC, il faudrait installer un dispositif de formation centré sur l'apprentissage. A cet effet, il nous convient de confirmer que l'approche par tâches apparaît désormais comme essentielle aux dispositifs de formation. En ce sens, il s'avère très utile d'intégrer dans le cursus de formation des enseignants stagiaires des séquences didactiques axées le concept de « tâche ». Ces séquences devraient donc s'inscrire dans le cadre de "tâches en ligne" ou « cyber tâches ». C'est ici que se dévoile l'expertise de l'enseignant qui sera amené à sélectionner les outils les plus adéquats pour réaliser une tâche en ligne. Le formateur garde un rôle primordial puisque c'est lui qui propose des tâches en fonction des objectifs pédagogiques à atteindre et des compétences à développer.

➤ **Organiser des journées de réflexion autour de la formation**

Nous proposons l'idée que le Centre télé-enseignement de Constantine organise conjointement avec toutes les universités du pays des journées de réflexion par visioconférence sur la réussite de la formation professionnelle dans l'enseignement supérieur. D'une durée de trois jours, ayant comme thème par exemple : « *La formation des enseignants nouvellement recrutés : bilan et perspectives* », cette journée sera l'occasion pour que le ministre de l'enseignement supérieur, les formateurs, les enseignants stagiaires ayant participé à la formation, les chercheurs spécialistes du domaine, les gestionnaires et toute personne susceptible d'être intéressée par les préoccupations du milieu universitaire puissent discuter, échanger des expériences et surtout trouver des solutions aux problèmes de la pédagogie universitaire à l'ère du numérique.

Dans ce sillage, organiser des séances de visioconférence ou des rencontres virtuelles dédiées à tous les enseignants nouvellement recrutés du territoire national serait bénéfique. Ce genre de rencontres virtuelles serait une invitation à promouvoir la formation et l'insertion professionnelle des enseignants au supérieur, visant principalement à :

- partager les expériences vécues ;
- identifier les conditions facilitantes et les obstacles ;

- faire le bilan de la formation ;
- préciser quelques perspectives de formation aux TIC.

Nous pensons aussi qu'il faudrait organiser des ateliers interactifs au profit des enseignants formateurs « novices », animés par les enseignants « experts » ayant bénéficié de la formation et ayant des compétences avérées dans le domaine.

Ces ateliers seraient l'occasion de :

- réaliser des séances de démonstration sur l'intégration pédagogique des TIC ;
- promouvoir l'innovation pédagogique dans le système universitaire ;
- inciter les enseignants à l'intégration des nouveaux moyens techniques et à inscrire les TIC dans la sphère de leurs préoccupations professionnelles ;
- générer la motivation quant à l'utilisation des TIC chez les enseignants réticents ;
- partager des expériences pédagogiques vécues de manière réflexives ;
- engager les enseignants titulaires dans un processus de réflexion et de développement professionnel continu autour des TIC.

➤ **Implanter les TIC dans toutes les institutions universitaires**

Par ailleurs, sur le plan du contexte de la formation, il nous semble plus judicieux d'insister sur la disponibilité, l'accessibilité et la fiabilité des ressources techniques. Williams et al. (2000) résume assez bien ces différents éléments en disant : « *Ce qui est nécessaire est une approche plus holistique, comprenant une formation appropriée (appropriée en termes de compétences, connaissance, pertinence envers les buts éducatifs et l'instruction); un accès à portée de main des ressources TIC; et du soutien et des conseils pour encourager une progression après toute formation formelle. La disponibilité d'un environnement local de soutien, qui incite les enseignants à regarder les TIC comme étant intégrés à l'accomplissement de leurs objectifs, sera d'une importance aussi grande que n'importe quelle initiative nationale.* (2000 : 319). C'est ainsi que dans le cadre de la formation, il serait ardemment souhaité d'implanter les TIC dans toutes les institutions de formation et consacrer des laboratoires d'informatique dotés d'équipements adaptés en termes de quantité et de qualité avec des outils didactiques nécessaires dédiés spécialement à la formation initiale et continue du personnel et de créer un centre de ressources pédagogiques en TIC dans toutes les institutions de formation.

Conclusion générale

En guise de conclusion, nous nous devons de rappeler que l'objectif de notre recherche porte particulièrement sur les enjeux liés à l'intégration des TIC dans la formation initiale des enseignants nouvellement recrutés. Notre intention est également de mieux comprendre le changement opéré chez les enseignants formateurs confrontés aux TIC en pédagogie universitaire.

Nous nous sommes alors posé plusieurs au sujet de la formation aux TIC engagée par le MESRS au profit des enseignants universitaires nouvellement recrutés :

- Quels sont les moyens investis dans la formation initiale des enseignants universitaires à l'ère du numérique ?
- Comment les enseignants stagiaires perçoivent-ils les TIC dans leurs pratiques enseignantes futures de manière générale et la formation aux TIC mise en place par le MESRS de manière particulière ? Cette formation correspond –elle à leurs attentes ?
- De quelle manière les enseignants universitaires «experts» exploitent-ils les TIC dans la formation initiale des enseignants universitaires ? Sont-ils formés à l'enseignement des TIC ? Le cas échéant, la formation leur a-t-elle permis de développer des compétences techno-pédagogiques ?

En réponse à ce questionnement et au vu des difficultés d'intégration des TIC dans les pratiques enseignantes, constatées à travers un entretien réalisé auprès de trois enseignants stagiaires de l'université de Tissemsilt, ayant déjà bénéficié d'une formation aux TIC, nous avons supposé que :

- les enseignants stagiaires auraient des représentations négatives sur les TIC exploités dans le contexte éducatif et sur la formation aux TIC engagée par le MESRS ;
- le contenu de la formation aux TIC ne répondrait pas aux attentes des enseignants stagiaires ;
- la formation des formateurs aux TIC serait défaillante et donc les compétences techno-pédagogiques seraient insignifiantes ;
- les pratiques pédagogiques des formateurs seraient déficientes.

Pour le vérifier, nous avons conduit une analyse du contenu de la formation à distance (mise en ligne via la plateforme MOODL) par le centre du télé-enseignement de l'Université frères Mentour -Constantine¹. Par ailleurs, nous avons interrogé les stagiaires sur leurs perceptions des TIC de manière générale et de la formation aux TIC qu'ils ont suivie, de manière particulière. Nous avons également interrogé les enseignants formateurs pour mettre en relief leur formation initiale aux TIC ainsi que leur niveau des compétences techno-pédagogiques.

À partir des résultats de ces enquêtes, nous avons pu voir que le contenu de la formation à distance¹ fournit est une opportunité pour les enseignants stagiaires souhaitant manipuler d'une part, la technologie tout en exécutant des tâches signifiantes et d'autre part, appliquer les TIC à des situations pédagogiques concrètes et réelles. Cet objectif de formation est perçu différemment sur le terrain. En fait, en interrogeant les enseignants stagiaires sur leurs perceptions des TIC de manière générale et sur la formation aux TIC, nous avons pu voir que même si les interrogés ont exprimé un intérêt certain pour les TIC et à la formation dans ce domaine, ils ont émis des réserves quant à l'apprentissage exclusivement axé sur l'utilisation des nouveaux moyens techniques qui ne tiendraient pas compte de l'enjeu pédagogique. De plus, ils ont manifesté leur insatisfaction sur l'aspect matériel la formation jugée caduque ainsi que sur le suivi pédagogique pendant la formation perçu comme déficient. Ainsi, en tenant compte des déclarations des formés, nous pouvons penser que les objectifs de la formation ne seraient pas complètement atteints.

Dans ce sillage, nous avons également voulu savoir si le contenu de la formation à distance conçu par le MESRS répondait aux attentes des formés. En croisant les résultats de notre analyse du plan de formation aux TIC mis en place par le centre télé-enseignement de l'Université « Les frères Mentouri-Constantine¹ » avec les données collectées du terrain (par le biais d'un questionnaire destiné aux enseignants stagiaires concernés par la formation), nous avons conclu que le contenu de la formation répond aux attentes formulées par les formés.

¹Le contenu de la formation conçu par le MESRS et mis en place par le centre télé-enseignement de l'université « Frères Mentouri - Constantine¹ », se déploie à travers la plateforme MOODL et le guide d'accompagnement de la formation aux TIC et pratiques pédagogiques, destiné aux enseignants universitaires nouvellement recrutés.

Cela dit, nous avons pu nous rendre compte, en référence aux réponses des enseignants formateurs sur leurs capacités à enseigner les TIC, que les compétences technopédagogiques déclarées sont principalement « de bas niveau », c'est-à-dire que les formateurs ne font preuve que de leur savoir-faire en matière d'enseignement des technologies de base relatives aux TIC au détriment d'un enseignement orienté vers l'intégration des TIC dans les pratiques enseignantes. Pareillement, nous avons pu relever des insuffisances au niveau des pratiques de classe où il a été constaté que la technologie est utilisée comme un outil qui remplace le document imprimé grâce à un ordinateur portable et à l'utilisation de vidéoprojecteur sans qu'il n'y ait pas un véritable enseignement/apprentissage orienté vers les pratiques novatrices.

En vue de saisir la ou les raisons de cet état de fait déclaré et effectif (observé en situations réelles de classe), nous avons interrogé les formateurs sur leur formation initiale aux TIC. Les réponses données attestent dans la plupart des cas que la formation initiale des formateurs est axée sur l'acquisition des compétences techniques de base mais elle ne prend pas en charge l'enseignement/apprentissage des compétences technopédagogiques. D'ailleurs, en proposant aux formateurs une panoplie de situations pédagogiques où il est question de solliciter une capacité particulière, nous nous sommes rendu compte que les compétences des formateurs de notre échantillon en matière de TIC correspondent à des savoir-faire de base en informatique alors que ce qui est attendu d'un formateur de formateurs, c'est de faire preuve d'une maîtrise des fondamentaux de l'exploitation pédagogique de la technologie. En effet, de nombreux interrogés ont révélé leur manque de compétences dans plusieurs contextes d'intégration des TIC. C'est ce qui se perçoit également à travers les réponses des enquêtés sur leur formation initiale aux TIC : les déclarations des interrogés convergent toutes vers l'idée de carence en formation en matière des TIC : les répondants ont développé des compétences techniques mais ils attestent n'être pas suffisamment formés pour pouvoir déployer des compétences technologiques dans un contexte concret d'enseignement. Cet état de fait est directement perceptible dans les pratiques de classe observées. En mettant les formateurs en situation de questionner leur propre pratique enseignante, à réfléchir à l'intégration des TIC en interrogeant les éventuelles compétences acquises en la matière, nous avons pu voir que l'usage de l'outil technologique à des fins d'enseignement/apprentissage dans un domaine donné, reste encore très limité. En effet, nous avons remarqué qu'ils ne sont pas suffisamment armés pour conduire des situations d'apprentissage en tirant partie du

potentiel des TIC à des fins pédagogiques. En référence à l'étude de l'OCDE (2004), nous pouvons penser que le manque de formation ciblée et de cause à effet, la faible compétence technique et pédagogique des enseignants ne permettent pas une véritable intégration des TIC dans la pratique enseignante car la techno-pédagogie ne renvoie pas seulement à l'acte de « *remplacer le crayon à mine par un clavier d'ordinateur (mais elle correspond à) une révolution radicale des méthodes d'enseignement afin d'utiliser le plein potentiel de l'outil et, surtout, de développer le potentiel d'apprentissage et l'acquisition de Compétences chez l'élève* », (UNESCO, 2002 : 3). En ce sens, la formation des enseignants aux usages pédagogiques des TIC est un immense défi.

Aux insuffisances de la formation initiale des formateurs s'ajoutent d'autres obstacles qui freinent l'intégration des TIC, telles que l'absence d'un dispositif permanent de formation continue au profit des formateurs ou encore l'insuffisance en quantité et en qualité du matériel pédagogique. En somme, nous avons noté un manque significatif en matière de ressources humaines compétentes et d'équipements informatiques adéquats.

Face à cette situation problématique, il conviendrait de repenser la formation aux TIC dans le contexte universitaire algérien. En effet, il s'avère important de réviser la formation de manière à ce que les enseignants universitaires soient mieux outillés à l'intégration des TIC dans leurs pratiques pédagogiques. Il faudrait donc revoir la formation aux TIC à partir de laquelle les formateurs aux TIC seraient amenés à repenser leur pédagogie, à réfléchir à une intégration optimale du numérique et à actualiser leurs compétences. Dans cette perspective, nous avons pensé qu'il serait nécessaire de :

- assurer une formation techno pédagogique initiale et /ou continue de qualité au profit des formateurs ;
- assurer un accompagnement individualisé pour chaque stagiaire tout au long de la formation ;
- se doter de nouveaux instruments de technologies modernes adaptés aux besoins d'un apprentissage hybride ;
- organiser des rencontres virtuelles à l'intention des enseignants-stagiaires ainsi que des journées de réflexion en présentiel autour de la formation aux TIC.

Au final, en partant du principe que la particularité de la technologie réside dans le fait qu'elle exige continuellement un changement des modes d'enseignement, il apparaît donc nécessaire que les enseignants apprennent sans cesse à tirer pleinement profit des

potentialités offertes par les nouvelles technologies afin d'améliorer leur pratique pédagogique.

Références bibliographiques

- Abourjeili, S. et Sarout, S. (2007). L'analyse des besoins éducatifs dans les écoles privées francophones du Liban,
<http://www.fsedu.usj.edu.lb/docs/publenseignants/sabourjeily/doc-sabourjeili.pdf>
- Alava S, (1998). « Enjeux réels ou virtuels des technologies éducatives », Cahiers pédagogiques, numéro spécial multimédia, n° 362, (article au format numérique sur CD-Rom).
- Basque J, (2005). « Une réflexion sur les fonctions attribuées au TIC en enseignement universitaire », Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire, n° 2(1), pp. 30-41.
- Ben Henda M. (2017). Identification des besoins en formation tic/e dans les pays francophones du sud. Dans « Initiatives pour le Développement numérique de l'espace universitaire francophone », HAL Id: hal-01475539, <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01475539>.
- Ben Ammar Mamlouk Z & Dhaouadi N. (2007) E-formation et développement des compétences, La revue des sciences de gestion. Direction et Gestion n°226-227- Ressources humaines, pp137-183, [:https://www.cairn.info/revue-des-sciences-de-gestion-2007-4-page-173.htm](https://www.cairn.info/revue-des-sciences-de-gestion-2007-4-page-173.htm).
- Bérubé B. & Poellhuber B. (2005). Un référentiel de compétences technopédagogiques. http://eureka.ntic.org/display_lo.php?action=show&lom_id=2761.
- Bourguignon C, (1994). Comment intégrer l'ordinateur dans la classe de langue ? In Micro-Savoir documents CNDP, pp. 19-20.
- Brodin, É. (2002). "Innovation, instrumentation technologique de l'apprentissage des langues : des schèmes d'action aux modèles de pratiques émergentes". *Apprentissage des Langues, Systèmes d'Information et de Communication (Alsic)*, vol. 5, n° 2. pp. 149-181.
- Carré P, (2005). L'apprenance : vers un nouveau rapport au savoir, Paris, Dunod.
- Carugati, F. et Tomasetto, C. (2002). Le corps enseignant face aux technologies de l'information et de la communication : un défi incontournable. Revue des sciences de l'éducation, 28 (2), pp. 305-324.
- Catherine Mongenet F.F.E. | « Annales des Mines - Réalités industrielles » 2016/2 Mai 2016, pp. 42 – 47.

- Clanet J., (2001). « Etudes des organisateurs des pratiques enseignantes à l'université, Revue des sciences de l'éducation , Vol. 27 n°2, pp. 327-352.
- Chesnais M. F., (1998). Vers l'autonomie / l'accompagnement dans l'apprentissage, Hachette éducation, Paris.
- Coulon A. et Paivandi S., (2008). Les relations entre étudiants, les enseignants et le personnel non –enseignant dans les établissements supérieurs en France -Paris l'observatoire national de la vie étudiante.<https://doi.org/10.4000/dms.425>.
- Cros F. (1999) . L'innovation en éducation et en formation en tous ses sens .Recherche et formation: 128
- Cros, F. (2005). Innovation technique et innovation en formation : convergences et divergences. In Cedefop, *Pratiques innovantes en formation et enjeux pour la professionnalisation des acteurs*, pp. 20-30. Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes.
- Diagne B. D. (2012) Le développement des compétences dans la formation continue des enseignants de l'enseignement technique et de la formation professionnelle au Sénégal Université Cheikh AntaDiop/ENSETP, Dakar,Sénégal, pp. 104-113.
- Deci E.-L. et Ryan R.-M.,(2009). Déterminants et effet de la motivation auto-déterminée en éducation physique,Revue de la littérature n°73, <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00561544>.
- De Ketele Jean-Marie (2010) ,La pédagogie universitaire : un courant en plein développement 172 | juillet-septembre 2010 .
- Demoustier, J.-M. (2000). Les compétences dans l'enseignement en Communauté française de Belgique. In C. Bosman, F.-M. Gerard & X. Roegiers. (Eds.). Quel avenir pour les compétences ? Bruxelles : De Boeck, pp. 73-82.
- Depover C., Quintin, J.-J., & De Lièvre B., (2003).Un outil de scénarisation de formations basées sur la collaboration. Actes de la conférence EIAH (pp. 469-476), Avril 2003, Strasbourg, France.
- Depover C. et Marchand L, (2002).E-learning et formation des adultes en contexte professionnel, Éditions de Boeck Université.
- Dias L.- B. (1999). Integrating Technolog Learning & Learning with technology, n° 27, pp. 10-21.

- Duguet A, Sop Basque, J., et Lundgren-Cayrol, K. (2002). Une typologie des typologies des applications des TIC en éducation. *Sciences et techniques éducatives*, N°9 (3-4), pp. 263-289.
- Paquelin D, BenabentC ,Brosseau V , Rouissi S, (2008) . Les TIC comme outils au service de la formation professionnelle, OTENTICFCSynthese_finale_2.pdf
- Ferone G &Lavenka A, (2015). La classe virtuelle, quels effets sur la pratique de l'enseignant ?(The virtualclassroom, whateffects on teacher' practices?)
<https://doi.org/10.4000/dms.1047>
- Fourgous, J.-M. (2012). Apprendre autrement à l'ère numérique.http://www.missionfourgoustice.fr/missionfourgous2/IMG/pdf/Rapport_Mission_Fourgous_2_V2.pdf
- El Abboud, G. (2014). L'introduction des TIC dans les pratiques pédagogiques des enseignants de français. *Formation et profession*, 23(1), pp. 1-10.
- Freeman, D. & Johnson, K. (1998). "Reconceptualizing the Knowledge-Base of Language Teacher Education". *TESOL Quarterly*, n° 32. pp. 397-416.
- Gerbault, J. (2002). "Technologies de l'Information et de la Communication et diffusion du français - Usages, représentations, politiques". *Apprentissage des Langues, Systèmes d'Information et de Communication (Alsic)*, vol. 5, n° 2. pp. 183-207.
- Ghirardini B, (2012). Méthodologies pour le développement de cours e-learning Un guide pour concevoir et élaborer des cours d'apprentissage numérique, Edition FAO, Rome –Italie.
- Jézégou A, (2009) « Le dispositif GEODE pour évaluer l'ouverture d'un environnement éducatif », *Revue de l'éducation à distance*, n° 24(2), pp. 83-108.
- Jézégou, (2010). Créer de la présence à distance en e-learning, *RevueDistances et savoirs, Vol. 8*, n° 2, pp. 257 -274.
- Ferone.G. et LavenkaA.,_(2015)Communication éducative instrumentée : dispositifs médiatisés et leurs acteurs, La classe virtuelle, quels effets sur la pratique de l'enseignant ? <https://doi.org/10.4000/dms.1047>.
- KarsentiT.,Garry R.-P., BenzianeA.,Balthazar N'Goy F.,Baudot F. (2012) La formation de formateurs et d'enseignants à l'ère du numérique : stratégies politiques et accompagnement pédagogique, du présentiel à l'enseignement à

- distance, édition Réseau international francophone des établissements de formation de formateurs (RIEFEFF), http://www.rifeff.org/pdf/Ouvrage_fef_4.pdf.
- Karsenti T, Garry RP, Bechoux J, Tchameni Ngamo S, (2007). La formation des enseignants dans la francophonie : diversités, défis et stratégies d'action. Montréal : AUF.
 - Karsenti T, (2006). L'E-portfolio: un outil pour relever le défi de la difficile intégration pédagogique des TIC en éducation. Enjeux pédagogiques, octobre (4), pp. 21-23.
 - Karsenti T, (2003) « Conditions d'efficacité des formations ouvertes ou à distance (FOAD) en pédagogie universitaire », Revue Pédagogie médicale (4), pp. 223-234.
 - Karsenti, T. (2008). Intégration pédagogique des TIC : quelles sont les stratégies les plus efficaces ? Communication présentée à praTIC 2008, Genève. <http://tecfa.unige.ch/pratic/ressources/conferences.php>
 - Karsenti T., Savoie Zajc L. & Larose F. (2001). Les futurs enseignants confrontés aux TIC : Changement dans l'attitude, la motivation et les pratiques pédagogiques, Revue Éducation et francophonie, Vol. 29, N°1, pp. 86-124.
 - Kherra N., (2012) L'impact de l'offre de Formation Continue D'accompagnement Pédagogique Sur Les Enseignants De Français Nouvellement Recrutés à L'université Algérienne. Volume 6, Numéro 3, pp. 130-146.
 - Lauzon Y., Michaud P. et Forgette-Giroux R., (1991). Etude de l'incidence des nouvelles technologies de l'éducation : analyse longitudinale de l'impact de l'ordinateur sur les apprentissages, les étudiants, et la gestion pédagogique, dans L, Sauvé (dir), La technologie éducative à la croisée des disciplines. Saint-Foy : télé-université.
 - Langevin L. et Gagnon C. (2005). La formation des formateurs aux compétences informationnelles. Rapport de recherche dans le cadre du projet sur les compétences informationnelles de L'UQ. [formateurs-ugam.pdf](#).
 - Lebrun M, (2007). Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre : quelle place pour les TIC dans l'éducation ? De Boeck Supérieur. Paris.
 - Lebrun, M. (2011). Impacts des TIC sur la qualité des apprentissages des étudiants et le développement professionnel des enseignants : vers une approche systémique. Revue des Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation (STICEF), pp. 18-20.

- Legendre, (1993). Dictionnaire actuel de l'éducation (éd.2^{ème}) Paris : Eska..
- Lesne N, (1994). Travail pédagogique et formation d'adultes : éléments d'analyse (2^{ème} édition), Harmattan, Paris.
- Levin, B.B. & Ammon, P.A. (1996). "A Longitudinal Study of the Development of Teachers' Pedagogical Conceptions : The Case of Ron". *Teacher Education Quarterly*, vol. 23, pp. 5-25.
- MangenotF.(2000). L'intégration des TICE dans une perspective systémique. *Les langues modernes* (3), pp. 38-44.
- MaaroufiF. (2016). Effets des TIC sur les pratiques pédagogiques dans un établissement d'enseignement supérieur marocain, Revue en ligne *Didactique, pédagogies et TICE*, <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article385>.
- Merle P. (2012). Le rapport des étudiants à leurs études : enquête sur trois populations scolarisées dans les filières fermées et ouvertes. Revue *L'orientation scolaire et professionnelle*, Volume 35, N° 3, pp. 145–173.
- MEIRIEU P., Autonomie. Revue en ligne *Histoire et actualité de la pédagogie*,[ttp://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/autonomie.htm](http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/autonomie.htm)
- Mohib N. (2011) Développer des compétences ou comment s'engager dans l'agir professionnel,Revue *Formation et emploi*, N°114, <http://journals.openedition.org/formationemploi/3378>, pp. 55-71.
- Leselbaum N., Motta D.& De Peretti C. (1998). Education à la santé : rôle et formation des personnels de l'éducation. Revue Recherche & Formation, N°28, pp.5-7.
- Linard M. (2009) . Autoformation et enseignement supérieur. Revue Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxes de l'autonomie. Hermès / Lavoisier, pp. 241-263.
- Paivandi S. (2012). L'appréciation de l'environnement d'études et la manière d'étudier des étudiants. Revue *Mesure et évaluation en éducation*, Volume 35, N° 3, pp.145–173
- Pinel J-P, (2002). Malaise dans la transmission : l'université au défi des mutations culturelles contemporaines. Revue *Connexions*, Vol 2, N°78, pp. 11–30
- Landry P. (2014), Les MOOC changeront-ils le rôle des universités ? Revue en ligne Distances et médiations des savoirs, <http://journals.openedition.org/dms>.

- Portine H, (1998). L'autonomie de l'apprenant en question, Revue *Alsic* n°1, vol 1, pp. 73 -77.
- Raby, C. (2004). Analyse du cheminement qui a mené des enseignants du primaire à développer une utilisation exemplaire des technologies de l'information et de la communication (TIC) en classe (thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Canada). <https://tel.archives-ouvertes.fr/edutice-00000750>.
- Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education Volume 8, Numéro 3, pp. 6-19.
- Raby et al, (2011). Usage des TIC en pédagogie universitaire : point de vue des étudiants, Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire, Vol 8, N°3, pp. 6-19.
- Safont-Mottay C. (1997). Estime de soi, compétences sociales et attitudes temporelles à l'adolescence : différences de sexes. In Lescarret, O., & de Léonardis, M.. Séparation des sexes et compétences. Harmattan. Paris, pp. 191-206.
- Toczek M.C & Martinot D. (2004). Le défi éducatif: des situations pour réussir. Paris: Armand Collin.

GLOSSAIRE

Nouvelle technologie	Le domaine des techniques diverses qui peuvent rendre plus accessible les rapports entre hommes et avec les machines.
Les Technologies de l'information et de la communication	L'ensemble de ressources technologiques permettant aux utilisateurs de communiquer, d'accéder aux sources d'information, de stocker, de manipuler, de produire et de transmettre l'information sous différentes formes.
Les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement	L'ensemble de ressources technologiques pouvant être utilisés dans le cadre de l'éducation et de l'enseignement.
E-learning	Une formation / apprentissage en ligne et à distance
Synchrone	Modalités d'échange d'informations en direct en temps réel via chat, web-conférence ou visioconférence.
Asynchrone	Modalités d'échange d'informations en direct en temps réel ne nécessitant pas de connexion simultanée via des modes de communication ne nécessitant pas de connexion simultanée.
Tuteur	Personne qui fournit une assistance à un groupe de formés sur certains domaines ou compétences.
E-tuteur	Personne dont le rôle est de soutenir, accompagner, suivre et permettre aux étudiants d'apprendre en ligne.
Classe virtuelle	Un environnement d'enseignement / apprentissage en ligne.
Autoformation	Une formation de soi par soi, d'une manière éloignée des structures et institutions enseignantes.

Formation à distance	C'est une forme d'enseignement en ligne. qui ne comporte pas la présence physique de la personne formée et du formateur.
Forum de discussion	un espace de discussion permettant une communication asynchrone.
Wiki	Un type de site web collaboratif permettant à chaque utilisateur de créer ou de modifier son contenu.
Tchat	Une communication en temps réel sur Internet permettant d'échanger des messages écrits.
Formation ouverte et à distance	Un dispositif de formation à distance qui repose sur une relation directe de face à face entre le formateur et la personne formée.
MOOC	Un type de formation ouverte et à distance
Apprentissage collaboratif	Un apprentissage basé sur la collaboration entre les apprenants et le formateur.
Blendedlearning (apprentissage mixte)	Un dispositif qui combine l'apprentissage en ligne (l'e-learning) et le présentiel.
Visioconférence ou vidéoconférence	Une technique dans laquelle les participants sont reliés par des circuits de télévision, permettant de voir et de dialoguer avec son interlocuteur à travers un moyen numérique.
Formation professionnelle	Un processus d'apprentissage qui permet à un individu d'acquérir un savoir, savoir-faire et savoir-être nécessaires à exercer un métier.
Formation initiale	Une formation destinée aux stagiaires afin d'apprendre les bases d'un domaine professionnel en vue de s'orienter vers une profession.
Formation continue	Une formation qui s'adresse à des personnes déjà intégrées dans le domaine professionnel mais qui veulent développer ou acquérir de

	nouvelles performances.
Contenu de formation	L'ensemble de ressources pédagogiques mises au service de l'apprenant.
Mentorat	Une relation interpersonnelle d'aide, d'échange dans laquelle une personne expérimentée investit son expertise pour favoriser le développement d'une autre personne qui a des compétences dans un domaine professionnel.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Grade de formation du système LMD.....	20
Tableau 2 : Architecture du système LMD	21
Tableau 3 : Programme de formation pédagogique des enseignants.	96
Tableau 4 : Les formateurs de formateurs.....	102
Tableau 5: Les modules enseignés par les enseignants observés lors de la formation des stagiaires	103
Tableau 6: Objectifs des items du questionnaire destiné aux stagiaires.....	107
Tableau 7: Objectifs des items du questionnaire destiné aux formateurs.	108
Tableau 8: Les principes d'intégration minimale et approfondies des TIC de Guichon (2012) ...	110
Tableau 9: Grille d'observation des compétences dans le domaine des TIC	111
Tableau 10 : L'utilité des TIC dans l'exercice et la carrière professionnels	115
Tableau 11 : Le besoin de formation en matière TIC.....	116
Tableau 12 : L'obligation de suivre une formation.....	116
Tableau 13 : Le besoin de perfectionnement des stagiaires à l'intégration des TIC dans la pratique professionnelle	116
Tableau 14 : Domaines de formation aux TIC	117
Tableau 15: Les motivations des stagiaires.....	118
Tableau 16: Les attentes des stagiaires.....	118
Tableau 17 : Les compétences nécessaires à l'intégration des TIC dans le métier d'enseignant	119
Tableau 18 : L'incitation à la formation aux TIC	120
Tableau 19 : Les taux de satisfaction des stagiaires sur l'attitude des formateurs.....	120
Tableau 20 : L'écoute, la disponibilité et l'accompagnement des formateurs	121
Tableau 21 : Les compétences des formateurs en matière TIC.....	121
Tableau 22 : L'aide reçue en situation de difficultés	122
Tableau 23 : Les taux de satisfaction des stagiaires vis-à-vis de l'équipement.	122
Tableau 24 : Le respect des horaires et du planning de la formation	123
Tableau 25 : Respect du parcours de la formation.	123
Tableau 26 : Les objectifs de la formation.	124
Tableau 27 : Les nouvelles compétences acquises en matière TIC.....	124
Tableau 28 : Les représentations des stagiaires sur le contenu de la formation.....	124
Tableau 29 : Recommandation des formations continues en TIC.....	125
Tableau 30 : La volonté d'utilisation des TIC dans les pratiques professionnelles futures.	125
Tableau 31 : Les TIC utilisés en dehors de classe.....	146
Tableau 32 : Les ateliers de formation.	160
Tableau 33 : Première et deuxième séance d'observation	171
Tableau 34 : Troisième séance d'observation	172
Tableau 35 : Quatrième séance d'observation	173
Tableau 36 : Cinquième séance d'observation.....	174
Tableau 37: Grille d'observation des compétences en TIC des enseignants formateurs	176

LISTE DS FIGURES

Figure 1 : Les 30 compétences de l'enseignant moderne.	27
Figure 2 : Les aspects du tutorat.....	31
Figure 3 : Qualités du tuteur.....	33
Figure 4 : Schématisation de la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985, 1991, 2000).....	47
Figure 5 : Niveaux d'un dispositif e-learning [Prat 2008]	56
Figure 6 : Apprentissage en ligne synchrone	57
Figure 7 : Apprentissage en ligne asynchrone.....	58
Figure 8 : Composantes d'un cours en e-learning [Coggle].....	61
Figure 9 : Le triangle didactique.	71
Figure 10: La pyramide didactique	72
Figure 11 : Le carré pédagogique de Rézeau (2002).....	73
Figure 12 : Le schéma d'Alava (2001).	74
Figure 13 : Le tétraèdre pédagogique de Ferbert (2003).....	74
Figure 14: La pyramide pédagogique de Poisson (2003).....	75
Figure 15 : Matériel en possession des formateurs	135
Figure 16 : Le niveau de maîtrise des TIC des formateurs.	136
Figure 17 : La formation en informatique suivie par les formateurs.....	136
Figure 18 : La formation en techno-pédagogie	137
Figure 19 : L'utilisation des ressources Internet pour le perfectionnement des pratiques enseignantes.	139
Figure 20 : L'utilisation des TIC dans les pratiques pédagogiques.....	139
Figure 21 : Le degré de maîtrise des outils logiciels les plus courants.	141
Figure 22 : Savoir sélectionner les sites Internet de qualité	142
Figure 23: Savoir concevoir des situations d'apprentissage à l'aide des TIC	142
Figure 24 : Savoir utiliser un logiciel pour évaluer les apprenants	143
Figure 25 : Savoir scénariser pédagogiquement un cours à l'aide des TIC	143
Figure 26 : Savoir créer un site Web éducatif.....	144
Figure 27: Savoir animer des situations d'apprentissage de collaboration.	145
Figure 28 : Savoir concevoir des logiciels spécialisés	145
Figure 29 : Comment accéder à la plateforme ?.....	167
Figure 30 : Comment accéder au bouton connexion ?	167
Figure 31 : Comment récupérer son mot de passe oublié ?.....	168

LISTE DES ANNEXES

Annexe 1 : Arrêté n° 932 du 28 juillet 2016

Annexe 2 : Arrêté n° 932 du 28 juillet 2008

Annexe 3 : Programme de formation pédagogique des enseignants universitaires 2018

Annexe 4 : Questionnaire destiné aux enseignants stagiaires

Annexe 5 : Questionnaire destiné aux enseignants formateurs

Annexe 6: Questionnaire renseigné par un enseignant stagiaire

Annexe 7 : Questionnaire renseigné par un enseignant formateur

Table des matières

Introduction générale.....	5
Premier chapitre : L'enseignement supérieur en Algérie	16
1.1. L'organisation de l'enseignement universitaire algérien.....	16
1.2. La formation supérieure graduée : du système classique au LMD.....	17
1.1.1. Le système classique	17
1.1.2. Le système LMD	19
1.1.2.1. L'architecture du système LMD	19
1.1.2.2. La formation dans le système LMD	22
1.1.2.2.1. L'approche par compétences dans le système LMD	22
1.1.2.2.2. Le tutorat	27
1.1.2.3. La pédagogie dans le système LMD	34
Conclusion partielle.....	38
Deuxième chapitre : Les TIC dans l'enseignement supérieur	38
2.1. L'intégration des TIC dans le système éducatif	39
2.2. Méthodes d'intégration des TIC	43
2.3. Niveaux d'intégration des TIC dans le système éducatif	44
2.4. L'impact des TIC sur l'acte d'apprendre.....	45
2.4.1. Les TIC comme facteur de motivation des étudiants universitaires.....	46
2.4.2 Apprendre en autonomie	48
2.4.3 Développer l'estime de soi	49
2.4.4. TIC :des outils au service de la collaboration et la coopération.....	49
2.4.5. TIC comme outil cognitif	50
2.5. Les usages pédagogiques du numérique en contexte universitaire	51
2.5.1. L'e-Learning	52
2.5.2. Les MOOCs.....	62
Conclusion partielle.....	65
Troisième chapitre : TIC et relation éducative dans l'espace universitaire.....	67
3.1. La relation pédagogique ou éducative ?	67
3.2. Les difficultés relationnelles entre formateur et formé	68
3.4 L'impact des TIC sur la relation éducative	70

Conclusion partielle.....	76
Quatrième chapitre : Formation pédagogique et accompagnement des enseignants algériens à la pédagogie universitaire	79
4.1. L'approche par compétences dans la formation professionnelle.....	79
4.2. Cadre législatif et objectifs de la formation à la pédagogie universitaire au profit des enseignants stagiaires algériens	81
4.3. Le référentiel de compétences des enseignants-chercheurs nouvellement recrutés	84
4.4. Le programme de formation proposé	92
Conclusion partielle.....	97
2.1. Choix du thème et objectif de la recherche	100
2.2.Présentation des enquêtes	101
2.2.1.Les enseignants-stagiaires	102
2.2.2.Les formateurs de formateurs	102
2.1. Description des outils d'investigation	104
2.1.1.Le questionnaire destiné aux stagiaires	104
2.1.2.Le questionnaire destiné aux formateurs	107
2.1.3.La grille d'observation des pratiques enseignantes	108
2.2.Méthodes d'analyse des données.....	111
2.2.1.L'analyse qualitative	112
2.2.2.L'analyse quantitative.....	112
2.2.3.L'analyse mixte	113
2.3.Analyse et interprétation des données	114
2.3.1.Analyse du questionnaire destinés aux enseignants-stagiaires : les représentations sur la formation et les formateurs	114
2.3.1.1.Analyse statistique et descriptive du questionnaire	115
2.3.1.1.1.Le rapport des formés aux TIC.....	115
2.3.1.1.1.2. Les besoins des formés en matière de TIC	116
2.3.1.1.1.3. Les représentations des formés sur les formateurs	119
2.3.1.1.1.4.Les conditions de la formation	122
2.3.1.1.1.5. Le degré de satisfaction des formés au sujet du parcours de la formation	123
2.3.1.2.3.Analyse du contenu et discussion des résultats	127
2.3.2.Analyse du questionnaire destiné aux formateurs : de la formation des	134
2.5.2.1. Analyse statistique et descriptive du questionnaire destiné aux	134
2.3.2.1.1.Le degré de maîtrise des TIC et la formation initiale des formateurs	135

2.3.2.1.2.Les compétences techno-pédagogiques des formateurs	138
2.5.2.2.Analyse du contenu et discussion des résultats	147
2.3.3.Analyse des observations de classe : la mise en pratique des TIC	152
2.3.3.1.La formation à distance : analyse de l'activité numérique enseignante	153
2.3.3.1.1.Les ateliers de formation	154
2.3.3.1.1.La plateforme de diffusion	166
2.5.3.2. La formation en présentiel : observation des pratiques numériques des.....	170
2.5.3.2.1.Déroulement des séances.....	171
2.5.3.2.1.1.La séance : « TIC outils numériques »	171
2.5.3.2.1.2.La séance : « Méthodes/Outils d'enseignement et TIC	172
2.5.3.2.1.3.La séance : « Méthodes et modalités de confection des programmes de formation de qualité ».....	173
2.5.3.2.1.1.La séance : « Évaluation et établissement de la grille de compétences ».....	174
2.5.3.2.2.Les compétences techno-pédagogiques des formateurs	175
2.5.3.2.3. Analyse et discussion des résultats.....	177
Conclusion de la deuxième partie : croisement des résultats et réponse aux hypothèses .	183
Pistes didactiques.....	187
Conclusion générale	194
Références bibliographiques.....	199
GLOSSAIRE	205
Les Technologies de l'information et de la communication	205
Les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement	205
LISTE DES TABLEAUX	208
LISTE DS FIGURES	209
LISTE DES ANNEXES	210
Table des matières	211

ANNEXES

Annexe 1: Arrêté n°932 fixant les modalités d'accompagnement pédagogique au profil de l'enseignant chercheur nouvellement recruté.



République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

Arrêté n° **932** du **28 JUL. 2016**

**Fixant les modalités d'accompagnement pédagogique
au profit de l'enseignant chercheur nouvellement recruté**

Le ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique ;

Vu le décret présidentiel n°15-125 du 25 Rajab 1436 correspondant au 14 mai 2015, modifié, portant nomination des membres du Gouvernement.

Vu le décret exécutif n°08-130 du 27 Rabie Ethani 1429 correspondant au 3 mai 2008 portant statut particulier de l'enseignant chercheur.

Vu le décret exécutif n°13-77 du 18 Rabie El Aouel 1434 correspondant au 30 janvier 2013 fixant les attributions du ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique.

Arrête :

Article 1er : Il est organisé, au niveau de chaque établissement d'enseignement supérieur, un accompagnement pédagogique au profit de l'enseignant chercheur nouvellement recruté.

Art. 2 : L'accompagnement pédagogique a pour objet l'acquisition par l'enseignant chercheur nouvellement recruté durant la période d'essai, de connaissances et de compétences aux métiers de l'enseignement universitaire.

Art. 3 : Il est créé au sein de chaque établissement d'enseignement supérieur une cellule chargée de mettre en place et de suivre un programme d'accompagnement pédagogique au profit des enseignants chercheurs conformément aux principes de la veille pédagogique.

A ce titre, la cellule est chargée notamment:

- de proposer les stratégies pédagogiques d'enseignement et de formation supérieurs,
- de la mise en œuvre du programme national d'accompagnement pédagogique et le notifier aux enseignants concernés,
- de sélectionner les enseignants intervenant dans la formation,
- d'évaluer la participation des enseignants concernés par la formation.

Art. 4 : Le programme d'accompagnement pédagogique comporte l'organisation de cours et sessions de formation, notamment, sur:

- l'enseignement des principes de la législation universitaire,

Annexe 2 :Programme de formation pédagogique des enseignants universitaires nouvellement recrutés.

République Algérienne Démocratique et Populaire

**Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche
Scientifique**

Formation pédagogique des enseignants
Programme



SOMMAIRE

Préambule.....	3
I. Prise de contact et politique et objectif de la formation universitaire.....	4
II. Ethique et déontologie dans l'enseignement universitaire et veille pédagogique.....	6
III. Formation universitaire entre système LMD et le système classique : Enjeux et réalités.....	8
IV. Montage de programme de formation, enseignement et environnement....	11
V. Portfolio, stages (contenus pratiques et modalités de pilotage Et grilles d'évaluation). Parcours de formation de l'étudiant.....	14
VI. Enseignement et formation en LMD : spécificités pédagogiques et didactiques.....	16
VII. Pédagogie et psychopédagogie dans la formation-apprentissage Chez l'étudiant.....	19
VIII. Techniques d'animation des équipes de formation et tutorat.....	22
IX. Evaluation et établissement de grilles de compétences.....	25
X. Feuille de route pour le projet de l'étudiant.....	28
XI. Cahier des charges et feuille de route dans l'action de formation.....	30
XII. TIC et outils numériques. Formation au certificat c2i niveau 1.....	33
XIII. Méthodes et outils d'enseignement et TIC.....	35
XIV. Méthodes et modalités de confection des programmes de formation.....	38
XV. Séances de langue CEIL.....	42
XVI. Technique d'expression écrite et modèle de rapport scientifique.....	44
XVII. Technique de recherche bibliographique, élaboration de corpus adaptés au parcours de formation.....	46
XVIII. Finalité de la formation universitaire.....	48
XIX. Rôle et fonction de la recherche.....	50
XX. Les relations extérieures.....	51
XXI. Responsabilité morale et professionnalisante de l'université.....	52
XXII. Enseignement, formation et relation humaine.....	54

Préambule

Le métier d'enseignant-chercheur requiert deux compétences complémentaires nécessaires à tout enseignant pour l'accomplissement de sa tâche de manière satisfaisante à l'université. En plus de sa participation active dans le domaine de la recherche, il doit de manière permanente rechercher et perfectionner ses méthodes de transmission des connaissances à ses étudiants. Cette tâche centrale dont l'objectif est la préparation des futurs cadres et chercheurs, exige donc des enseignants une bonne préparation et une acquisition de connaissances en pédagogie. Le plan de formation des enseignants-chercheurs, initié par la tutelle répond à cette préoccupation majeure. Il revêt donc une importance primordiale.

Les lignes directrices du programme de cette formation sont définies dans l'arrêté N° 932 du 28 juillet 2016. Ce programme promeut une formation initiale pour les nouvelles recrues et une formation d'actualisation pour les autres catégories d'enseignants. Ces formations sont évaluées par le référentiel des compétences des enseignants.

Le présent document, dont le contenu de cet arrêté est repris afin de mettre en œuvre ses directives et ses orientations, vise la définition d'une démarche dont le but manifeste est de doter l'établissement d'enseignement supérieur d'un programme de formation pédagogique pour cette catégorie de personnel. L'objectif essentiel est de cadrer cette formation pédagogique sur une durée de 130 heures par la *construction d'une compétence* didactico-pédagogique articulée autour d'une approche centrée sur l'apprentissage du métier d'enseignant-chercheur. Il permet le développement de l'acquisition progressive des compétences et de la professionnalisation indispensables à l'exercice des tâches d'enseignant. Il constitue un outil de travail/références qui nécessite la conception de dispositifs de formation inspirée de l'approche par compétences. Il implique des méthodes actives à planifier et à mettre en place pour la construction des connaissances et des compétences.

Le contenu du programme fera l'objet d'un échange préalable avec l'ensemble des parties concernées : cellules d'accompagnement, CIAQES, CPND, experts avérés en réforme universitaire et en didactique pédagogique et CNE. L'action d'accompagnement pédagogique sera coordonnée par le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique sous la responsabilité d'une commission nationale de pilotage de la formation pédagogique initiale et continue au profit de l'enseignant-chercheur.

4. Répondre aux aspirations et aux besoins des étudiants en matière de compétences ;
5. Se comporter comme un citoyen responsable et engagé vis-à-vis de son établissement.

Méthodes d'évaluation

Présentations orales (power point), examen oral, tests à choix multiples et réponses concises, essai, préparation d'un rapport.

Lectures recommandées

- Extrait de la loi d'orientation de l'enseignement supérieur modifié et complété par la loi 08-06 du 23 février 2008 J O R A D P n° 10 du 27 février 2008, page 33 -37.
- Décret n°08-130 du 27 Rabie Ethani correspondant au 03 mai 2008 portant statut particulier de l'enseignant chercheur
- Décret exécutif N° 10-252 du 12 Dhou El kaada 1431 correspondant au 20 octobre 2010 instituant le régime indemnitaire de l'enseignant chercheur.
- Décret exécutif n° 10-231 du 23 Chaoual 1431 correspondant au 2 octobre 2010 portant statut du doctorant (J.O.R.A.D.P Année 2010, N°57, page 12 et 13).
- Ordonnance N° 06 – 03 du 19 Joumada Ethania 1427 correspondant au 15 juillet 2006 portant statut général de la fonction publique.
- Arrêté n°711 du 03 novembre 2011 fixant les règles d'organisation et de gestion pédagogiques communes aux études conduisant aux diplômes de Licence et de master.
- Arrêté n°712 du 03 novembre 2011 fixant portant modalités d'évaluation, de progression et d'orientation dans les cycles d'études contrôle des connaissances et des aptitudes conduisant aux diplômes de Licence et de Master.
- Arrêté N° 167 du 31 mai 2010 portant Commission Nationale d'Implémentation d'un Système d'Assurance Qualité dans le secteur de l'enseignement supérieur et la recherche scientifique.
- Arrêté n° 191 du 16 juillet 2012 fixant l'organisation de la formation de troisième cycle en vue de l'obtention du doctorat
- K. BADDARI et A. HERZALLAH . Référentiel LMD. Bien enseigner dans le système LMD. OPU, Alger, 2014.

II. Ethique et déontologie dans l'enseignement universitaire et veille pédagogique

Cycle/Niveau : Enseignants universitaires nouvellement recrutés

Durée de référence : 05h

Approches de la formation : La formation est basée sur l'apprentissage actif, une conférence accompagnée d'ateliers méthodologiques, d'un projet individuel ou d'un travail en groupe.

Index de mots clés : éthique et déontologie universitaires, enseignant chercheur, LMD, veille pédagogique.

Grandes lignes des objectifs à poursuivre

1. Comprendre les principes fondamentaux de la charte d'éthique et déontologie universitaires ;
2. Comprendre les droits et obligations de l'enseignant chercheur ;
3. S'introduire aux techniques de la veille pédagogique.

Mise en place du programme

Cette étape consiste à:

- Choisir les méthodes d'enseignement reposant sur des tâches (conférence, ateliers méthodologiques, discussion, présentations,...) ;
- Mettre en œuvre les outils de formation (documents, plateforme, e-Learning,...) ;
- Prévoir des ressources humaines en réglementation et en réforme universitaire.

Compétences à acquérir

A la fin de l'activité l'enseignant en formation sera capable de :

1. Comprendre le fonctionnement de l'université sur le plan structurel ;
2. Connaître la réglementation de l'enseignant chercheur
3. Gérer sa carrière ;

4. Utiliser les principaux outils de la veille pédagogique pour s'informer et développer une pratique réflexive ;
5. Saisir les enjeux de veille pédagogique en formation LMD.

Méthodes d'évaluation

Présentations orales (power point), examens oraux, tests à choix multiples et réponses concises, essai, préparation d'un rapport/projet.

Lectures recommandées

- Extrait de la loi d'orientation de l'enseignement supérieur modifié et complété par la loi 08-06 du 23 février 2008 J O R A D P n° 10 du 27 février 2008, page 33 -37.
- Décret n°08-130 du 27 Rabie Ethani correspondant au 03 mai 2008 portant statut particulier de l'enseignant chercheur
- Décret exécutif N° 10-252 du 12 Dhou El kaada 1431 correspondant au 20 octobre 2010 instituant le régime indemnitaire de l'enseignant chercheur.
- Décret exécutif n° 10-231 du 23 Chaoual 1431 correspondant au 2 octobre 2010 portant statut du doctorant (J.O.R.A.D.P Année 2010, N°57, page 12 et 13).
- Ordonnance N° 06 – 03 du 19 Joumada Ethania 1427 correspondant au 15 juillet 2006 portant statut général de la fonction publique.
- Arrêté n°711 du 03 novembre 2011 fixant les règles d'organisation et de gestion pédagogiques communes aux études conduisant aux diplômes de Licence et de Master.
- Arrêté n°712 du 03 novembre 2011 fixant portant modalités d'évaluation, de progression et d'orientation dans les cycles d'études contrôle des connaissances et des aptitudes conduisant aux diplômes de licence et de master.
- Arrêté N° 167 du 31 mai 2010 portant Commission Nationale d'Implémentation d'un système d'assurance qualité dans le secteur de l'enseignement supérieur et la recherche scientifique.
- Charte d'éthique et de déontologie universitaire. MESRS 2010.
- Arrêté n° 191 du 16 juillet 2012 fixant l'organisation de la formation de troisième cycle en vue de l'obtention du doctorat
- K. BADDARI et A. HERZALLAH . Référentiel LMD. Bien enseigner dans le système LMD. OPU, Alger (2014).

III. Formation universitaire entre le système LMD et le système classique : Enjeux et réalités.

Cycle/Niveau : Enseignants universitaires nouvellement recrutés

Durée de référence : 05h

Approches de la formation : L'accent est mis sur la prise de conscience individuelle sur le LMD. La formation est basée sur l'apprentissage actif, des conférences, des séminaires et des conceptions, des ateliers méthodologiques, des études autodirigées, du travail en groupe, du travail individuel

Index de mots clés : processus de Bologne, LMD, compétence, pédagogie active, pédagogie transmissive, apprenant, apprentissage, formation, réforme.

Grandes lignes des objectifs à poursuivre

1. Comprendre les carences du système classique ;
2. Un bref historique sur le système LMD. Contexte et objectifs ;
3. Bien s'informer sur le dispositif LMD : A quoi répond le LMD ?
 - 3.1. Comprendre le schéma général du LMD ;
 - 3.2. Les trois grades (L, M, D) ;
 - 3.3. L'organisation des enseignements (la semestrialisation, les unités d'enseignement, le parcours, la notion de crédits, le travail personnel de l'étudiant, le tutorat) ;
4. Pédagogie transmissive et pédagogie active ;
 - Savoir comment le système classique est basé sur la pédagogie transmissive. Avantages et inconvénients de cette pédagogie ;
 - Savoir comment le système classique est basé sur l'enseignement par objectifs ;
 - Savoir comment le LMD puisse répondre à la pédagogie active ;
 - S'imprégner de quelques exemples de pédagogie active ;

5. Savoir définir les compétences génériques et les compétences spécifiques.

Mise en place du programme

Cette étape consiste à:

- Choisir les méthodes d'enseignement reposant sur des tâches ; (conférence, ateliers méthodologiques, discussion, présentations,...) ;
- Mettre en œuvre les outils de formation (documents, plateforme, eLearning,...) ;
- Prévoir des ressources humaines en réforme universitaire.

6. Compétences à acquérir

A la fin de l'activité l'enseignant en formation sera capable de :

1. Connaître les principaux dysfonctionnements du système classique ;
2. Savoir le pourquoi des réformes ;
3. Comprendre et pratiquer le LMD ;
4. Comprendre les objectifs et les outils de la formation universitaire ;
5. Comprendre la démarche pédagogique : formation ; centrée sur l'étudiant par le développement de compétences ;
6. S'imprégner et donner du sens à l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur ;
7. Comprendre l'utilité des référentiels de métier- compétences : formulation des compétences visées en fonction du contexte de réalisation propre à chaque métier ;
8. Récupérer et traiter des informations provenant de sources diverses.

7. Méthodes d'évaluation

Présentations orales (power point), examen oral, tests à choix multiples et réponses concises, préparation d'un rapport, projet.

Lectures recommandées

- A. HERZALLAH et K. BADDARI. Comprendre et pratiquer le LMD, version française, OPU, 2007.
- A. HERZALLAH et K. BADDARI . Comprendre et pratiquer le LMD, version arabe, OPU, 2008.

- K. BADDARI et A. HERZALLAH. Le LMD source de renforcement d'une pédagogie active.
- K. BADDARI et A. HERZALLAH . Référentiel LMD. Bien enseigner dans le système LMD. OPU, Alger, 2014.

IV. Montage de programme de formation.

Enseignement et Environnement

Cycle/Niveau : Enseignants universitaires nouvellement recrutés

Durée de référence : 05h

Approches de la formation : La formation est basée sur l'apprentissage actif, des conférences, des séminaires, des ateliers méthodologiques, des études autodirigées, du travail en groupe, du travail individuel.

Index de mots clés : LMD, Programme, Unité d'enseignement, Parcours, Evaluation, Performance, Compétence

Grandes lignes des objectifs à poursuivre

Le montage d'un programme de formation en LMD doit être centré sur l'étudiant et orienté vers les résultats de son apprentissage en fonction des compétences génériques et spécifique qu'il doit acquérir à la fin de son parcours. Un changement de paradigme impose de passer de l'enseignement à l'apprentissage, et de la verticalité vers l'horizontalité. L'assurance qualité doit être mise au cœur de l'implémentation d'un programme de formation. L'objectif est de :

1. Comprendre le sens d'un profil de parcours ;
2. Savoir définir les objectifs et les résultats attendus en partant d'un profil de sortie et d'un profil d'entrée ;
3. Savoir mettre sur papier les premières idées concernant le programme d'études ;
4. Comprendre le rôle de l'unité d'enseignement dans le programme ;
5. Comprendre le rôle du crédit dans le programme ;
6. Constituer une équipe d'enseignants aptes à répondre au travail demandé par un parcours de formation ;
7. Evaluer les ressources disponibles (humaines et matérielles).

Mise en place du programme

Cette étape consiste à:

- Choisir les méthodes d'enseignement reposant sur des tâches (conférence, ateliers méthodologiques, discussion, présentations,...) ;

- Mettre en œuvre les outils de formation (documents, plateforme, eLearning,...) ;
- Prévoir des ressources humaines en réforme universitaire.

Compétences à acquérir

A la fin de l'activité l'enseignant sera capable de

1. Comprendre et pratiquer le LMD ;
2. Déterminer les séquences cohérentes ou matières qui seront enseignées comme un tout cohérent et identifier les unités d'enseignement ;
3. Choisir les UE professionnalisantes qui permettent de maintenir la dynamique d'une relation Université- Entreprise ;
4. Doter l'étudiant de connaissances du monde de l'entreprise grâce à des matières portant sur la gestion et l'organisation des fonctions d'une entreprise, le marketing,... ;
5. Monter des projets tutorés ;
6. Déterminer pour chaque matière la durée des cours, TD, TP...ainsi que le coefficient, les crédits et le mode d'évaluation.
7. Elaborer les semestres ;
8. Remplir le canevas de formation.

Méthodes d'évaluation

Présentations orales (power point), examens oraux, tests à choix multiples et réponses concises, essai, préparation d'un rapport.

Lectures recommandées

- Processus de Lisbonne pour la qualification des diplômes, 1996.
- Le projet Tuning (Europe) à la base de la mise en place de crédits en Europe, 1998.
- Processus de Bologne pour le LMD et la mobilité (ECTS), 1999.
- HERZALLAH et K. BADDARI. Comprendre et pratiquer le LMD, OPU, Alger, 2007.
- Processus de Copenhague pour l'enseignement et la formation professionnels. Ce processus cherche à établir une plateforme commune de qualification et de reconnaissance, de système de transfert de crédit pour les parcours professionnalisants, 2008.

- K. BADDARI et A. HERZALLAH. Maîtriser les indicateurs de la formation. OPU, Alger, 2012.
- Guide du LMD. MESRS, 2012.
- K. BADDARI, F. BOUBAKOUR et A. HERZALLAH. Assurance qualité dans l'enseignement supérieur. Conduire et réussir l'autoévaluation. OPU, Alger, 2013.
- K. BADDARI et A. HERZALLAH. Référentiel LMD. Bien enseigner dans le système LMD. OPU, Alger, 2014.
- Tuning Africa. Tuning et l'harmonisation de l'enseignement supérieur. L'expérience africaine. Deusto, 2014.

Sitographie

KENNEDY D. (Juin 2011), Utiliser les résultats d'apprentissage dans l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation. Présentation dans le cadre d'un séminaire pour les Experts de Bologne à l'Université d'Oslo en Norvège (2011).

<http://pedagogie-universitaire.blogs.usj.edu.lb/2013/04/19/>

Tuning Africa.

<https://alud.deusto.es/login/index.php>

Manuel de la pédagogie universitaire (2014)

<http://www.usj.edu.lb/intranet/actu/pdf/3211.pdf>

V. Portfolio, stages (contenus pratique et modalités de pilotage et grille d'évaluation)

Cycle/Niveau : Enseignants universitaires nouvellement recrutés.

Durée de référence : 05h

Approches de la formation : la formation est basée sur l'apprentissage actif, des conférences, des séminaires, des ateliers méthodologiques, des études autodirigées, du travail en groupe, du travail individuel

Index de mots clés : portfolio, stage, évaluation.

Grandes lignes des objectifs à poursuivre

1. Saisir l'importance, les objectifs et le contenu du portfolio.
2. Saisir les objectifs des stages dans le cursus de formation de l'étudiant
3. Connaitre les modalités d'encadrement, de suivi et d'évaluation des stages

Mise en place du programme

Cette étape consiste à:

- Choisir les méthodes d'enseignement reposant sur des tâches (conférence, ateliers méthodologiques, discussion, présentations,...) ;
- Mettre en œuvre les outils de formation (documents, plateforme, eLearning,...) ;
- Prévoir des ressources humaines en réforme universitaire.

Compétences à acquérir

A la fin de l'activité l'enseignant en formation sera capable de :

1. Pratiquer le portfolio dans ses démarches réflexives, expérientielles et de responsabilisation de l'étudiant
2. Pratiquer le cahier de charge des stages (préparation, encadrement et suivi, évaluation et validation)

Méthodes d'évaluation

Ateliers méthodologiques évalués et rapports de progression dans la réalisation des tâches, test, essai, évaluation d'ignotique.

Lectures recommandées

- Barrett, H.C. (2001). Electronic Portfolios. Educational Technology : An Encyclopedia. BC-CLIO.
<http://transition.alaska.edu/www/portfolios.html>
- BELANGER, C. (2009), Rôle du Portfolio dans le supérieur : rendre l'étudiant acteur de sa formation – Dossier 31 de l'URAFF, Université de Montréal.
- Bibeau, R. (2007). A chacun son portfolio. Vitrine Technologie-éducation. N° 65.
- Desjardins, R. (2002). Le portfolio de développement professionnel continu. Ed. Chenelière didactique.

Sitographie

BERTHIAUME, D. et DAELE, A. Évaluer les apprentissages des étudiant(e)s à l'aide du portfolio. Les mémos du CSE, 2010.

http://www.unil.ch/webdav/site/cse/shared/brochures/memento_portfolio.pdf

BOUTIN G. et CAMARAIRE L. Accueillir et encadrer un stagiaire. Montréal, Editions Nouvelles AMS, 2001.

<http://www.univ-brest.fr/siame/URAFF/Les+dossiers+de+l'URAFF>

Manuel de la pédagogie universitaire, 2014

<http://www.usj.edu.lb/intranet/actu/pdf/3211.pdf>

VI. Enseignement et formation en LMD : Spécificités pédagogiques et didactiques

Cycle/Niveau : Enseignants universitaires nouvellement recrutés

Durée de référence : 05h

Approches de la formation : La formation est basée sur l'apprentissage actif, des conférences, des séminaires, des ateliers méthodologiques, des études autodirigées, du travail en groupe, du travail individuel

Index de mots clés : enseignement, éducation, didactique, compétence, pédagogie, pédagogie active, pédagogie transmissive, apprenant, apprentissage, formation, réforme, LMD.

Grandes lignes des objectifs à poursuivre

1. Saisir l'importance de la didactique dans l'acte d'enseignement-recherche comme discipline qui s'appuie à la fois sur la psychologie du développement cognitif, et sur l'épistémologie des disciplines ;
2. Saisir le rôle de l'enseignant comme tuteur entre le savoir et l'étudiant ;
3. Saisir les phénomènes en relation avec la dynamique à la transmission des savoirs et des rapports entre enseignement et apprentissage (pédagogie transmissive, pédagogie active) ;
4. Adapter le déroulement de l'activité aux réalités du moment

Mise en place du programme

Cette étape consiste à:

- Choisir les méthodes d'enseignement reposant sur des tâches (conférence, ateliers méthodologiques, discussion, présentations,...) ;
- Mettre en œuvre les outils de formation (documents, plateforme, eLearning,...) ;
- Prévoir des ressources humaines en réforme universitaire.

Compétences à acquérir

A la fin de l'activité l'enseignant en formation sera capable de :

1. Connaître les principaux fonctionnements du LMD
2. Saisir les caractéristiques de la pédagogie active et comment le LMD peut répondre à cette activité ;
3. Concevoir des activités d'enseignement-apprentissage- recherche active et participative en relation avec les plans didactique, pédagogique et de recherche permettant la progression des étudiants dans le développement de leurs compétences ;
4. Accompagner les étudiants dans leurs apprentissages tant théorique que pratique ainsi que dans la construction de leur projet professionnel ;
5. Avoir la capacité de planifier, dans les délais prévus, des séquences d'enseignement par l'acquisition d'outils théorique et pratique, l'intégration des résultats de diverses études et analyses et de préparer une activité pédagogique (cour, TD, TP, projet tuteuré,...) ;
6. Planifier des séquences d'évaluation qui tiennent compte de la logique des contenus et de la progression des apprentissages ;
7. Acquérir des aptitudes interpersonnelles pour s'impliquer et coopérer au sein des équipes pédagogiques et de formation pour l'élaboration de tâches spécifiques en relation avec le montage des cours (collecte et traitement des données y compris celles basées sur les TIC, développement d'analyses, présentation et discussion en regard des compétences visées) et la réforme des programmes ;
8. S'inscrire dans une politique de gestion de l'assurance qualité dans l'enseignement.

Méthodes d'évaluation

Présentations orales (power point), examens oraux, tests à choix multiples et réponses concises, essai, préparation d'un rapport.

Lectures recommandées

- GUITTET A. Développer les compétences. Par une ingénierie de la formation. ESF Éditeur. 1ère édition, 1995.
- HERZALLAH et K. BADDARI. Comprendre et pratiquer le LMD, version française, OPU, 2007.
- HERZALLAH et K. BADDARI . Comprendre et pratiquer le LMD, version arabe, OPU, 2008.
- K. BADDARI et A. HERZALLAH. Le LMD source de renforcement d'une pédagogie active.

- BERTHIAUME D., REGE COLET N. La Pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques. Tome 1. Enseigner au supérieur. Éditions Peter Lang, 2013.
- K. BADDARI K. et HERZALLAH. A. . Référentiel LMD. Bien enseigner dans le système LMD. OPU, Alger, 2014.
- Arénilla L. et col. Dictionnaire de la pédagogie, Ed. Bordas, Paris, France, 2004.
- Delorme C. L'évaluation en questions, Ed. ESF, Paris, France, 1990.
- Faulx D., Danse C. Comment favoriser l'apprentissage et la formation des adultes, Ed. De, 2015.
- Boeck Supérieur, Louvain la Neuve, Belgique.
- Le Boterf G. De la compétence à la navigation professionnelle, Ed. d'Organisation, Paris, 1997.
- Lieury A., Fenouillet F. Motivation et réussite scolaire, Ed. Dunod, Paris, France, 1997.
- Greive D. A handbook for adjunct/part time faculty and teachers of adults, Ed. Info-tec, Cleveland, Ohio, USA 1995.
- Holborn P. et col. Devenir enseignant, Ed. Logiques, Montréal, Québec, Canada, 1993.
- Louanchi D. Eléments de pédagogie, Ed. OPU, Alger, Algérie, 1987.
- Mager R. F. Comment définir des objectifs pédagogiques, Ed. Dunod, Paris, France, 2005.
- Pastiaux G., Pastiaux J. La pédagogie, Ed. Nathan, Paris, France, 2006.
- Pelpel P. Se former pour enseigner, Ed. Dunod, Paris, France, 2002.

Sitographie

- La pédagogie active.
<http://www.echange-cipe.com/cipe/upload/Pedagogie-Active.pdf>
- KENNEDY D. (Mars 2009), Développer des curricula basés sur les résultats d'apprentissage.
<http://pedagogie-universitaire.blogs.usj.edu.lb/2013/04/19/>
- CAFOC. Développement des compétences clés.
<http://mpu.usj.edu.lb/category/referentiels-de-competences/>
- Des référentiels de compétences innovants: Quelle appropriation par les enseignants.
<http://mpu.usj.edu.lb/category/referentiels-de-competences/>

Manuel de la pédagogie universitaire, 2014

<http://www.usj.edu.lb/intranet/actu/pdf/3211.pdf>

برنامج التكوين : البيداغوجيا و البسيكو بيداغوجيا في التكوين – التدريب عند الطالب

الدورة/ المستوي : الاساتذة الجامعيين الجدد.

الحجم الساعي : 10 ساعات.

الكلمات المفتاحية: التعليم ، التعلم ، المتعلم، الخصائص النفسية، التقويم، الوصاية، طرق التدريس، الدافعية،

جودة التعليم.

الهدف العام حسب المنشور الوزاري: فهم آليات إدراك المعرفة .

النشاطات حسب المنشور الوزاري:

النشاط 1 : فهم الرابط بين تحصيل و اكتساب المعارف.

النشاط 2 : تناول أهمية البيداغوجيا الجامعية في علاقتها بالبالغين.

النشاط 3 : تكييف التعليم بالقدرات المعرفية للطالب في نظام ل.م.د.

المهام: (حسب المنشور الوزاري)

المهمة 09 : تطوير المبادرات و الابتكار في مجالي المعرفة و المهارة – طبيعة المتدخلين

(ل.م.د، بيداغوجيا، تعليمية)

المهمة 10 : تحديد قدرات العمل البيداغوجي – طبيعة المتدخلين (بيداغوجيا)

المهمة 11 : التقييم الجماعي و الفردي للتطور الحاصل في اكتساب المعرفة، المهارة و اللباقة. - طبيعة

المتدخلين (بيداغوجيا ، التقييم)

الأهداف الواجب تحقيقها حسب النشاطات الواردة في المنشور الوزاري:

• النشاط 1: فهم الرابط بين تحصيل و اكتساب المعارف.

✓ الهدف الأول: التعرف على الفرق بين منطق التعليم و تحصيل المعارف و منطق التعلم و اكتساب المعارف.

✓ الهدف الثاني: التعرف على دور كل من الأستاذ و الطالب في آليات اكتساب المعرفة.

✓ الهدف الثالث: التعرف على بعض طرق التدريس الحديثة النشطة (الفعالة)

✓ الهدف الرابع: نماذج لتقديم الدروس (محاضرات)، الحصص التطبيقية، الحصص الموجهة. حسب نظام ل م د.

✓ الهدف الخامس: التعرف على بعض الأساليب الحديثة في تقويم مكتسبات الطلبة حسب ل.م.د.

• **النشاط 2 : تناول أهمية البيداغوجيا الجامعية في علاقتها بالبالغين.**

- ✓ الهدف الأول: التعرف على خصائص الطلبة وحاجياتهم .
- ✓ الهدف الثاني: التعرف على أهم الصعوبات و المشكلات الصفية المتعلقة بالطلبة.
- ✓ الهدف الثالث: التعرف على كيفية إثارة الدافعية لدى المتعلمين لاكتساب معارفهم و تجميع أرصدتهم و المحافظة عليها.
- ✓ الهدف الثالث: التعرف على دور الوصاية في توطيد علاقة الأستاذ بالطالب في إطار المرافقة البيداغوجية.
- ✓ الهدف الرابع: التعرف على المعايير المعتمدة في علاقة الأستاذ بالطلاب بالاستعانة بخلايا ضمان الجودة.

• **النشاط 3: تكييف التعليم بالقدرات المعرفية للطلاب في نظام ل.م.د.**

- ✓ الهدف الأول: التعرف على أساليب التقويم (التشخيصي ، البنائي، الختامي)
- ✓ الهدف الثاني: التعرف على الإجراءات الكفيلة بتكيف برنامج أو طريقة أو أسلوب حسب القدرات المعرفية للطلاب.
- ✓ الهدف الثالث: التمكن من المادة المدرسة انطلاقا من أساسياتها وصولا إلى مستجداتها وفاقها حتى يكتسب الفعل الديداكتيكي مرونته و استمراريته.

تطبيق البرنامج:

يتم في هذه المرحلة النقلة الديداكتيكية للأهداف المسطرة سابقا و ترجمتها إلى تعليمات تكون في متناول الاساتذة المتربصين عن طريق الأساليب الحديثة في التدريس و استغلال الوسائط التكنولوجية (العاكس الضوئي، الانترنت، الفيديو، المراجع المحكمة، النشرات الوزارية...) و يتم تقديم هذه المحتويات خلال عشر (10) ساعات.

الكفاءات المستهدفة:

- في نهاية كل نشاط يكون الأستاذ المتربص قادرا على:
- تحديد دوره بدقة في عملية التعليم و التعلم.
- استخدام الأسلوب و الطريقة المناسبين في عملية التدريس المتوافقة مع نوعية الحصص و مبادئ ل.م.د.
- التحكم في أساليب التقويم و استغلالها في تذليل صعوبات التعلم لدى الطلبة.
- تحديد احتياجات الطلبة و خصائصهم الإنمائية .
- تحديد دوره في مرافقة الطلبة الجدد و أساسيات الوصاية وفق ما تنص عليه التعليمات الرسمية.
- تحديد الخصائص النفسية و العلمية الذاتية الواجب تطويرها باستمرار.
- تجسيد معايير الجودة الخاصة بعلاقته بالمادة و المتعلم.

طرق تقويم البرنامج:

تقرير اللجنة البيداغوجية المتابعة، تقرير ذاتي للمنجزات و المشاركات العلمية خلال فترة التربص، استمارة تقويم الطلبة لعضو هيئة التدريس.

المراجع الموصى بها:

- 1- عماد عبد الرحيم الزغلول/ مبادئ علم النفس التربوي، ط2، العين، دار الكتاب الجامعي، 2004.
- 2- أحمد شيشوب، علوم التربية، الجزائر، المؤسسة الوطنية للكتاب، 1991.
- 3- أدوات المعلم: 50 استراتيجية لتحقيق احتياجات أساليب التعلم المختلفة ولتحفيز الإبداع لدى المعلم. ترجمة فضل أبو العلا، وزملائه. (2010) دار القدس لعلوم. دمشق
- 4- Huguette Bernard : Comment évaluer, améliorer, valoriser l'enseignement supérieur?, Edition du Renouveau Pédagogique Inc, Canada, 2011.
- 5- Manuel de pédagogie universitaire,
<http://www.usj.edu.lb/intranet/actu/pdf/3211.pdf>

VII. Techniques d'animation des équipes de formation

Cycle/Niveau : Enseignants universitaires nouvellement recrutés

Durée de référence : 10h/ 2 fs 5h

Approches de la formation : La formation est basée sur l'apprentissage actif, des conférences, des séminaires, des ateliers méthodologiques, des études autodirigées, du travail en groupe, du travail individuel.

Index de mots clés : accompagnement, tutorat, projet tutoré, autonomie, autoformation, communication didactique, stratégies.

Grandes lignes des objectifs à poursuivre

1. Saisir l'importance du processus d'accompagnement des étudiants ;
2. Saisir l'importance du tuteur dans la formation pédagogique de l'étudiant dans l'objectif de son autonomie et de sa autoformation ;
3. Maîtriser le montage de plan et de programme méthodologique de l'action tutorée ;
4. Saisir l'importance de la communication didactique et les techniques pédagogiques.

Mise en place du programme

Cette étape consiste à:

- Choisir les méthodes d'enseignement reposant sur des tâches (conférence, ateliers méthodologiques, discussion, présentations,...) ;
- Mettre en œuvre les outils de formation (documents, plateforme, eLearning,...) ;
- Prévoir des ressources humaines en réforme universitaire.

Compétences à acquérir

VII. Techniques d'animation des équipes de formation

Cycle/Niveau : Enseignants universitaires nouvellement recrutés

Durée de référence : 10h/ 2 fs 5h

Approches de la formation : La formation est basée sur l'apprentissage actif, des conférences, des séminaires, des ateliers méthodologiques, des études autodirigées, du travail en groupe, du travail individuel.

Index de mots clés : accompagnement, tutorat, projet tutoré, autonomie, autoformation, communication didactique, stratégies.

Grandes lignes des objectifs à poursuivre

1. Saisir l'importance du processus d'accompagnement des étudiants ;
2. Saisir l'importance du tuteur dans la formation pédagogique de l'étudiant dans l'objectif de son autonomie et de sa autoformation ;
3. Maîtriser le montage de plan et de programme méthodologique de l'action tutorée ;
4. Saisir l'importance de la communication didactique et les techniques pédagogiques.

Mise en place du programme

Cette étape consiste à:

- Choisir les méthodes d'enseignement reposant sur des tâches (conférence, ateliers méthodologiques, discussion, présentations,...) ;
- Mettre en œuvre les outils de formation (documents, plateforme, eLearning,...) ;
- Prévoir des ressources humaines en réforme universitaire.

Compétences à acquérir

A la fin de l'activité l'enseignant sera capable de :

1. Etre motivé et de s'impliquer dans le concept d'autonomisation et d'autoformation de l'étudiant à travers les projets formatifs tutorés ;
2. Diagnostiquer, concevoir, mettre en évidence les compétences visées, mettre les moyens, coordonner, contrôler et évaluer un projet tutoré ;
3. S'intéresser à l'évolution des pratiques de l'enseignement/apprentissage dans l'optique d'une formation de qualité des étudiants dans un contexte psychosocial cognitif ;
4. Faciliter l'apprentissage de l'étudiant par le développement de ses stratégies cognitives, métacognitives, affectives et sociales ;
5. Maitriser le rôle de l'enseignant tuteur dans ses dimensions administrative, pédagogique, méthodologique, psychologique et socio-affective et technique.

Méthodes d'évaluation

Examens et tests, présentations théoriques (analyse, résumé/synthèse, essai, revue de littérature, ...), observations (performance, participation en cours, forum,...), évaluation quantitative (utiliser des indicateurs comme la participation, la satisfaction des apprenants), évaluation qualitative (questionnaire d'évaluation de la formation pour les apprenants), grille d'autoévaluation de la maîtrise par objectifs (selon un choix ternaire : 1= ça va je sais le faire ; 2= c'est encore un peu difficile pour moi ; 3= c'est très difficile pour moi).

Lectures recommandées

- ARTIGUE, Michèle, 1996. « Chapitre 4 : ingénierie didactique », in BRUN, Jean, Didactique des mathématiques, Paris : Delachaux et Niestlé, p.243-274.
- BADDARI K. et HERZALLAH A. Référentiel LMD. OPU, Alger, 2014
- BAUDRIT, Alain, 2002. Tutorat : richesses d'une méthode pédagogique. Bruxelles : De Boeck

- BROSSARD, Michel, 2004. Vygotski : lectures et perspectives de recherches en éducation. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion
- CHOPLIN, Hugues, Dir., 2002. Les TIC au service des nouveaux dispositifs de formation. Education permanente, n°152
- CYR, Paul, 2004. Les stratégies d'apprentissage. Paris : Clé international.
- PAQUETTE, Gilbert, 2005. L'ingénierie pédagogique. Québec : PUQ.

Sitographie

PERAYA, Daniel ; DESCHRYVER, Nathalie, 2003-2004 Les composantes d'un dispositif de formation, support de cours, Faculté de psychologie et des Sciences de l'Education, Université de Genève. URL :

http://129.194.9.47/tecfa/teaching/staf17/0203/disp_composantesV2.doc

Manuel de pédagogie universitaire,
<http://www.usj.edu.lb/intranet/actu/pdf/3211.pdf>

VIII. Evaluation et établissement de la grille de compétences

Cycle/Niveau : Enseignants universitaires nouvellement recrutés

Durée de référence : 10h

Approches de la formation : La formation est basée sur l'apprentissage actif, des conférences, des séminaires, des ateliers méthodologiques, des études autodirigées, du travail en groupe, du travail individuel.

Index de mots clés : LMD, évaluation, contrôle des connaissances, Indicateurs de formation, performance, compétence

Grandes lignes des objectifs à poursuivre

1. Comprendre le dispositif LMD ;
2. Comprendre les règles générales du contrôle des connaissances ;
3. Saisir les règles de progression ;
4. Comprendre le fonctionnement des jurys
5. Connaître les outils de l'évaluation ;
6. Connaître les modalités de l'évaluation des établissements, offres de formations, filières,... ;
7. Comprendre l'objectif de l'annexe au diplôme.

Mise en place du programme

Cette étape consiste à:

- Choisir les méthodes d'enseignement reposant sur des tâches (conférence, ateliers méthodologiques, discussion, présentations,...) ;
- Mettre en œuvre les outils de formation (documents, plateforme, e-Learning,...) ;
- Prévoir les ressources humaines en réforme universitaire.

Compétences à acquérir

A la fin de l'activité l'enseignant sera capable de

1. Pratiquer le LMD en matière d'enseignement ;
2. Pratiquer les règles d'évaluation du contrôle des connaissances (assiduité, participation, interrogations écrites, tests de TP, comptes rendus, exposés, examen de moyenne durée, calcul des moyennes) ;
3. Maîtriser le fonctionnement des jurys de l'UE, du semestre et de l'année ;
4. Maîtriser les règles de progression en licence et en master ;
5. Maîtriser les indicateurs de mesure de la performance de la formation pédagogique : taux de transition, taux de promotion, taux de redoublement, taux de survie,... ;
6. Connaître les pratiques innovantes de l'évaluation diagnostique en relation avec l'apprentissage et le développement des compétences de l'étudiant (autonomie, travail en groupe, communication, connaissance de son environnement, conscience de soi et développement personnel, esprit critique, participation des étudiants à l'évaluation,...) ;
7. Coopérer avec l'équipe pédagogique à la réalisation de tâches de développement de l'acquis des compétences et de leur évaluation
8. Utiliser les TIC dans l'évaluation.

Méthodes d'évaluation

Examen oral, tests à choix multiples et réponses concises, Essai, préparation d'un rapport, observations (performance, participation en cours, forum,...), évaluation quantitative (utiliser des indicateurs comme la participation, la satisfaction des apprenants), évaluation qualitative (questionnaire d'évaluation de la formation pour les apprenants), grille d'autoévaluation.

Lectures recommandées

- A. GUITTET. Développer les compétences. Par une ingénierie de la formation. ESF Éditeur. 1ère édition, 1995.
- B. HERZALLAH et K. BADDARI. Comprendre et pratiquer le LMD, version française, OPU 2007.

K. BADDARI, F. BOUBAKOUR et A. HERZALLAH. Assurance qualité dans l'enseignement supérieur. Conduire et réussir l'autoévaluation. OPU, Alger (2013).

D. BERTHIAUME , et N. REGE COLET . La Pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques. Tome 1. Enseigner au supérieur. Éditions Peter Lang, 2013.

K. BADDARI et A. HERZALLAH . Référentiel LMD. Bien enseigner dans le système LMD. OPU, Alger, 2014.

Sitologie

De l'élaboration de référentiels de compétences ...

www.cadredesante.com/spip/.../Article_Methodo_Construction_RC.doc

Cheminement du développement de la compétence - UQAM

www.er.uqam.ca/nobel/r17165/ENSEIGNEMENT/.../CH14_Seuil.pdf

Éducation - Gouvernement du Nouveau-Brunswick

www.gnb.ca/0000/publications/evalf/integrationevaluation.pdf

Évaluation : un pont entre enseignement et apprentissage dans le contexte universitaire, Texte Linda Allal.

<http://mpu.usj.edu.lb/files/2011/03/Allal-ADMEE2011.pdf>

Manuel de la pédagogie universitaire, 2014

<http://www.usj.edu.lb/intranet/actu/pdf/3211.pdf>

IX. Feuille de route pour le projet de l'étudiant

Cycle/Niveau : Enseignants universitaires nouvellement recrutés

Durée de référence : 05h

Approches de la formation : La formation est basée sur l'apprentissage actif, conférences, ateliers méthodologiques accompagnés d'un projet individuel ou d'un travail en groupe.

Index de mots clés : Projet de l'étudiant, Formation au choix.

Grandes lignes des objectifs à poursuivre

1. Saisir le rôle méthodologique de l'enseignant dans la feuille de route pour le projet de l'étudiant ;
2. Considérer l'étudiant comme partenaire mature et responsable de sa formation.

Mise en place du programme

Cette étape consiste à :

- Choisir une méthode d'enseignement reposant sur une conférence/discussion ;
- Mettre en œuvre les outils de formation (documents, plateforme, eLearning) ;
- Prévoir les ressources humaines en réforme universitaire.

Compétences à acquérir

A la fin de l'activité l'enseignant en formation sera capable de :

1. Maîtriser les modalités de planification et de mise en œuvre de l'action pédagogique dans un projet de l'étudiant à travers une activité d'enseignement qui se compose de : recherche documentaire, préparation et la réalisation d'interviews de professionnels, constitution d'un dossier et présentation orale du travail accompli avec le support d'un poster ;
2. Accompagner l'étudiant à :

- Développement de l'Education aux Choix dans 11 Universités 1996-1997, Etude et rapport à la demande de l'UIMM (Union des Industries et Métiers de la Métallurgie), sous la direction de Jacky BEILLEROT, Professeur à l'université Paris X – Nanterre.
- Pelpel P. *Se former pour enseigner*, Ed. Dunod, Paris, France, 2002.
- Arénilla L. et col. *Dictionnaire de la pédagogie*, Ed. Bordas, Paris, France, 2004.
- Benoit Raucent et autres: *Accompagner des étudiants-quels rôles pour l'enseignant?*, Editions De Boeck Université, Bruxelles (2010).
- K. BADDARI et A. HERZALLAH . *Référentiel LMD. Bien enseigner dans le système LMD*. OPU, Alger (2014).

Sitographie

Manuel de la pédagogie universitaire (2014)

<http://www.usj.edu.lb/intranet/actu/pdf/3211.pdf>

- Développement de l'Education aux Choix dans 11 Universités 1996-1997, Etude et rapport à la demande de l'UIMM (Union des Industries et Métiers de la Métallurgie), sous la direction de Jacky BEILLEROT, Professeur à l'université Paris X – Nanterre.
- Pelpel P. *Se former pour enseigner*, Ed. Dunod, Paris, France, 2002.
- Arénilla L. et col. *Dictionnaire de la pédagogie*, Ed. Bordas, Paris, France, 2004.
- Benoit Raucet et autres: *Accompagner des étudiants-quels rôles pour l'enseignant?*, Editions De Boeck Université, Bruxelles (2010).
- K. BADDARI et A. HERZALLAH . *Référentiel LMD. Bien enseigner dans le système LMD*. OPU, Alger (2014).

Sitographie

Manuel de la pédagogie universitaire (2014)

<http://www.usj.edu.lb/intranet/actu/pdf/3211.pdf>

X. Cahier des charges et feuille de route dans l'action de formation

Cycle/Niveau : Enseignants universitaires nouvellement recrutés

Durée de référence : 05h

Approches de la formation : La formation est basée sur l'apprentissage actif, une conférence accompagnée d'ateliers méthodologiques, d'un projet individuel et/ou d'un travail en groupe.

Index de mots clés : apprentissage actif ; cahier des charges ; feuille de route ; diversité épistémo-didactique

Grandes lignes des objectifs à poursuivre

1. Comprendre les principes directeurs pour l'élaboration d'un cahier des charges et d'une feuille de route ;
2. Connaître la structuration d'un cahier des charges et d'une feuille de route ;
3. Comprendre les fonctions à remplir dans un cahier des charges et d'une feuille de route (interactions cognitives, méthodologiques, transversales, communicatives, réalisation, gestion, évaluation)
4. Apprendre la méthodologie de pilotage d'un cahier des charges et d'une feuille de route

Mise en place du programme

Cette étape consiste à:

- Choisir les méthodes d'enseignement reposant sur des tâches (conférence, ateliers méthodologiques, discussion, présentations,...),
- Mettre en œuvre les outils de formation (documents, plateforme, e-Learning,...),
- Prévoir les ressources humaines en didactique et en LMD.

Compétences à acquérir

A la fin de l'activité, l'enseignant en formation sera capable de :

1. Comprendre l'utilité du cahier des charges et des feuilles de route pédagogique et didactique comme un tableau de bord de pilotage de l'action d'enseignement des matières ;
2. Maîtriser les principes qui guident l'élaboration d'un cahier des charges et d'une feuille de route à savoir la cohérence, la lisibilité et la faisabilité ;
3. Monter les rubriques d'un cahier des charges et d'une feuille de route en objectifs, contenus, ressources, méthodes, évaluation en considérant la diversité épistémologique et des activités de formation ;
4. Recenser les moyens d'opérationnalisation pédagogique, technique et humain pour la mise en œuvre d'un cahier des charges et d'une feuille de route.

Méthodes d'évaluation

Présentations orales (power point), examens oraux, tests à choix multiples et réponses concises, situation, essai, préparation d'un rapport/projet, évaluation diagnostique.

Lectures recommandées

- A. BAUDRIT. Le tutorat dans les universités anglo-saxonnes : des idées pour les universités francophones ? Paris : l'Harmattan (2000).
- A. HERZALLAH et K. BADDARI. Comprendre et pratiquer le LMD, version française, OPU, Alger (2007).
- A. HERZALLAH et K. BADDARI. Comprendre et pratiquer le LMD, version arabe, OPU, Alger (2008)
- K. BADDARI et A. HERZALLAH. Référentiel LMD. Bien enseigner dans le système LMD. OPU, Alger (2014).

Sitographie

BELANGER, C. Rôle du Portfolio dans le supérieur : rendre l'étudiant acteur de sa formation – Dossier 31 de l'URAF, Université de Montréal, (2009).

<http://www.univ-brest.fr/siame/URAFF/Les+dossiers+de+l'URAFF>

BERTHIAUME, D. et DAELE, A. Évaluer les apprentissages des
étudiant(e)s à l'aide du portfolio. Les mémos du CSE, (2010).
[http://www.unil.ch/webdav/site/cse/shared/brochures/memento_portfolio.p](http://www.unil.ch/webdav/site/cse/shared/brochures/memento_portfolio.pdf)
df

Manuel de la pédagogie universitaire (2014)

<http://www.usj.edu.lb/intranet/actu/pdf/3211.pdf>

XI. TIC outils numérique

Formation au certificat C2i niveau 1

Cycle/Niveau : Enseignants universitaires nouvellement recrutés

Durée de référence : 15h/ 3fs 05h

Approches de la formation : La formation est basée sur l'apprentissage actif dans un environnement numérique, une combinaison de la théorie avec la pratique, production d'un portfolio.

Index de mots clés : Numérique, TIC, c2i niveau 1.

Grandes lignes des objectifs à poursuivre

1. Acquérir les compétences du c2i niveau1 ;
2. Saisir que l'outil informatique est un moyen didactique et pédagogique ;
3. Apprendre à travailler dans un environnement numérique évolutif ;
4. Connaître et comprendre la responsabilité les règles d'utilisation du numérique ;
5. Rechercher l'information par l'outil informatique.

Mise en place du programme

Cette étape consiste à :

- Choisir une méthode d'enseignement reposant sur des tâches ;
- Mettre en œuvre les outils de formation (documents, salle informatique, plateforme, eLearning) ;
- Prévoir les ressources humaines en informatique.

Compétences à acquérir

A la fin de l'activité l'enseignant en formation sera capable de :

1. Utiliser les nouveaux supports numériques et développer de nouvelles méthodes pédagogiques (production et diffusion de documents, mise en œuvre d'une veille pédagogique) ;

2. Accéder aux ressources numériques et comprendre les enjeux associés (recherche, exploitation, évaluation, et référencement en ligne) ;
3. Maîtriser le travail collaboratif en réseau ;
4. Protéger les données personnelles et être sensible aux différents droits et obligations en relation avec le numérique ;
5. Maîtriser les règles du numérique et l'utiliser d'une manière autonome et responsable ;
6. Evaluer par la mise en place d'indicateurs de mesure.

Méthodes d'évaluation

Ateliers méthodologiques évalués et rapports de progression dans la réalisation des tâches, évaluations pratiques basées sur les compétences.

Sitographie

1. <https://www.univ-lille3.fr/c2i/sinformer-sur-le-c2i/>
2. <https://c2i.enseignementsup-recherche.gouv.fr/enseignant/les-competences-du-c2i-niveau-1>
3. <https://c2i.enseignementsup-recherche.gouv.fr/>
4. <https://c2i.enseignementsup-recherche.gouv.fr/etudiants/les-ressources-du-c2i-niveau-1>
<https://www.fun-mooc.fr/cours/#search?query=c2i&page=1&rpp=50>

XII. Méthodes et outils d'enseignement et TIC

Cycle/Niveau : Enseignants universitaires nouvellement recrutés

Durée de référence : 05h.

Index de mots clés : Interaction, eLearning, Moodle, innovation pédagogique, TIC, Intégration.

Grandes lignes des objectifs à poursuivre

1. Découvrir les bases de l'utilisation des TIC ;
2. Comprendre l'importance du téléenseignement comme moyen lié au progrès, à l'utilisation plus efficiente des ressources, et comme une approche organisationnelle (nouvelle pratique, nouvelle organisation, nouvelle méthode pédagogique) ;
3. Utiliser les TIC dans l'enseignement et la recherche pour répondre à des besoins, collaborer dans l'action de formation et développer des compétences ;
4. Adopter les TIC dans les actions pédagogiques et de recherche : acquérir, pratiquer, analyser, transformer et diffuser ;
5. Adapter les TIC aux situations d'apprentissage dans l'objectif de partager le savoir et faire de l'étudiant un élément interactif et actif dans le développement de ses compétences et de son autonomie ;
6. Utiliser les TIC dans l'action d'évaluation.

Mise en place du programme

Cette étape consiste à :

- Choisir les méthodes d'enseignement reposant sur des formateurs experts ;
- Prévoir des salles informatique, plateformes eLearning, Internet, web, multimédias, cédéroms, logiciels de simulations, data projecteur, utilisation du courriel, Wiki, podcasting,... ;
- Prévoir des ressources humaines en informatique.

Compétences à acquérir

A la fin de l'activité l'enseignant en formation sera capable de :

1. Exploiter la plateforme Moodle du point de vue étudiant (Création de compte, Inscription aux cours, exploitation des ressources pédagogiques, participation aux tests en ligne sous leur diverses formes, consultation des copies électroniques, travail de groupe et devoir, technique de communication synchrone et asynchrone, ...) et du point de vue enseignant (création et organisation de cours, contrôle des inscriptions d'étudiants, organisation des groupes, dépôt et organisation des ressources pédagogiques, définition des parcours pédagogiques, contrôle de l'activité des étudiants, suivi de l'assiduité des étudiants, définition des différents tests électroniques, organisation des ressources nécessaires au test électronique, conduite d'un test électronique en environnement sécurisé, exploitation des résultats d'un test électronique automatique, conduite d'une opération de consultation de copie électronique) ;
2. Mobiliser les TIC dans les actions pédagogiques et de recherche : acquérir, pratiquer, analyser, transformer et diffuser ;
3. Mobiliser les TIC pour communiquer avec les étudiants, encadrer en ligne les étudiants, proposer des autoévaluations, faire travailler les étudiants en collaboration, Proposer des ressources complémentaires au cours,... ;
4. Développer un mode d'enseignement proactif et interactif entre enseignants et étudiants/étudiants ;
5. Animer des activités de formation ; conférences, exposés, exercices, jeux de rôle, évaluation,... ;
6. Construire avec les étudiants un contexte relationnel favorable à l'apprentissage.
7. **Méthodes d'évaluation**
Réalisation de tâches, test, grille d'observation, investigation interactive, portfolio, évaluation diagnostique,...

Sitographie

- Le e-learning est-il compatible avec la qualité pédagogique ?
<http://www.labset.net/~poumay/eLearn09Flash/aP%20Lite%20Flash/index.swf>
- Quatre guides pour enfin passer au E-Learning
<http://cursus.edu/article/19671/quatre-guides-pour-enfin-passer-learning/>
- Méthodologie pour le développement de cours E-Learning
<http://www.fao.org/docrep/015/i2516f/i2516f00.pdf>
- La leçon dans Moodle : Un parcours d'apprentissage
<http://www3.unil.ch/wpmu/riset-notice/2010/02/21/la-lecon-dans-moodle-%E2%80%93-un-parcours-d%E2%80%99apprentissage/>
- Manuel de la pédagogie universitaire, 2014
<http://www.usj.edu.lb/intranet/actu/pdf/3211.pdf>

XIII. Méthodes et modalités de confection des programmes de formation de qualité

Cycle/Niveau : Enseignants universitaires nouvellement recrutés

Durée de référence : 10h

Approches de la formation : la formation est basée sur l'apprentissage actif, des conférences, des séminaires, des ateliers méthodologiques, des études autodirigées, du travail en groupe, du travail individuel.

Index de mots clés : Assurance- Qualité ; Programmation par objectifs ; Référentiel qualité ; Autoévaluation ; Méthode SWOT.

Grandes lignes des objectifs à poursuivre

1. Saisir les motivations d'introduire les principes fondamentaux de l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur ;
2. Saisir les sens de l'assurance qualité interne, l'assurance-qualité externe, les différentes formes d'une assurance qualité externe, l'audit, l'évaluation, l'accréditation, l'habilitation,... ;
3. Connaître les principes de la programmation par objectifs
4. Saisir la démarche de conception d'un référentiel qualité pour l'enseignement supérieur (domaine, champ, référence, critère) ;
5. Savoir conduire une autoévaluation ;
6. Savoir choisir les compétences à évaluer ;
7. Savoir monter des grilles d'évaluation des compétences ;
8. Savoir utiliser les TIC dans l'évaluation.

Mise en place du programme

Cette étape consiste à :

- Choisir les méthodes d'enseignement reposant sur des tâches (conférences, ateliers méthodologiques, séminaires, discussions, présentations,...) ;

- Mettre en œuvre les outils de formation (documents, plateforme, e-Learning,...), à prévoir des formateurs experts en assurance qualité ;
- Prévoir des ressources humaines en réforme universitaire.

Compétences à acquérir

A la fin de l'activité l'enseignant sera capable de

1. Prouver que la qualité est indissociable de l'enseignement supérieur et de décrire de la manière la plus pédagogique les attributs de l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur ;
2. Définir les notions de la programmation par objectifs et élaborer les objectifs (général, intermédiaire, opérationnel ou spécifique, choisir le verbe, taxinomie de Bloom) ;
3. Construire un référentiel qualité pour les missions de l'établissement dans les domaines : offre de formation, programme d'études, recherche, valorisation, coopération, conditions de travail,... ;
4. Conduire une opération d'autoévaluation ;
5. Structurer un rapport d'autoévaluation ;
6. Utiliser les outils nécessaires pour élaborer le rapport d'autoévaluation : le SWOT ;
7. Utiliser les TIC dans l'opération d'évaluation.

Méthodes d'évaluation

Présentations orales (power point), examens oraux, tests à choix multiples et réponses concises, essai, préparation d'un rapport, observations (performance, participation en cours, forum,...), évaluation quantitative (utiliser des indicateurs comme la participation, la satisfaction des apprenants), évaluation qualitative (questionnaire d'évaluation de la formation pour les apprenants), grille d'autoévaluation.

Lectures recommandées

- AIPU :La qualité dans l'enseignement supérieur : vers un changement de paradigme- Actes du 25^{ème} congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU), 19 - 25 mai 2008

- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. : *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals; Handbook I: Cognitive Domain* New York, Longmans, Green, 1956
- Farès Boubakour: "La professionnalisation des formations universitaires : quels enjeux pour nos universités ?" *Le journal, la Tribune* du 15 juin 2010, Alger
- Farès Boubakour: "L'assurance qualité au sein de l'université algérienne : L'université, un secteur qui doit tirer l'économie et la société vers le haut". Alger, *El Watan ÉCONOMIE* - Du 27 avril au 3 mai 2009.
- K.Baddari et A.Herzallah : *Les indicateurs dans la formation du supérieur.* – OPU 2012.
- K. BADDARI, F. BOUBAKOUR, et A. HERZALLAH. *Assurance Qualité dans l'enseignement supérieur. Conduire et réussir l'autoévaluation.* OPU, Alger, 2013.
- Bruno Curvale (CIEP – Sèvres): *Quality Assurance in higher education* – Aneca. juin 2007 – Madrid.
- Crozier Fiona, Curvale Bruno, Dearlove Rachel et al. : *Terminology of quality assurance : towards shared European values.* Helsinki : ENQA : European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2006, 40 p. (Occasional Papers n°12)
- CIEP (France) : *Projet Tempus Aqi-Umed.* 158889-TEMPUS-2009-FR-SMGR
- CIEP : *Le projet AqiUmed : Objectifs, mise en œuvre, résultats et diffusion.* CIEP 2013.
- Université de Créteil (Paris 12) : *Documents de référence de l'Université de Créteil – Paris 12 – France.*
- Catherine Cudicio, *La PNL : Communiquer autrement*, Paris, Eyrolles, 2003
- Simpson, Elizabeth. "The classification educational objectives, psychomotor domain. *ERIC* Retrieved 5/31/2013.

- ENQA:
Standards and guidelines for quality assurance in the European higher education area – ENQA: European Network for Quality Assurance in Higher Education.
- IIEP-UNESCO (2011) « l'Assurance Qualité Externe : options pour les gestionnaires de l'ES » modules de 1 à 5, Paris, 2011.
- Université Med V Aghdal : « Autoévaluation institutionnelle », juin 2006.
- Université de Skikda (Algérie) : Les enjeux de l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur. Actes du colloque international sur l'assurance qualité. Novembre 2010.

XV. Séances de langues CEIL

Cycle/Niveau : Enseignants universitaires nouvellement recrutés

Durée de référence : 10h

Approches de la formation : La formation est basée sur l'apprentissage actif, des conférences, des séminaires, des ateliers méthodologiques, des études autodirigées, du travail en groupe, du travail individuel.

Index de mots clés : expression écrite, expression orale, français, anglais.

Grandes lignes des objectifs à poursuivre

1. Développer les compétences de compréhension orale et écrite et les compétences d'expression par l'acquisition de connaissances grammaticales et lexicales en français/ anglais ;
2. Renforcer le travail sur la langue : écriture, prononciation et intonation, faits divers, traduction,..., en français/ anglais ;
3. Apprendre à utiliser les médias pour améliorer son français/ anglais ;
4. S'exprimer correctement à l'oral comme à l'écrit en français/ anglais ;
5. Savoir mettre en valeur son travail (présentation, conférences,...) en français/ anglais.

Mise en place du programme

Cette étape consiste à :

- Choisir les méthodes d'enseignement reposant sur des tâches (cours, ateliers méthodologiques, séminaires, discussions, présentations,...) ;
- mettre en œuvre les outils de formation (documents, plateforme, eLearning, TIC ?...) ;
- Prévoir des formateurs en langues étrangères (français, anglais).

Compétences à acquérir

A la fin de l'activité l'enseignant sera capable de

1. Prononcer et interpréter des phrases correctes selon des règles de grammaire ;
2. Comprendre et produire des textes (cours, exposés, rapports,...) ;
3. Employer un langage oral/écrit approprié dans les activités pédagogiques.

Méthodes d'évaluation

Examen oral, tests à choix multiples et réponses courtes, essai, préparation d'un rapport, observations (performance, participation en cours, forum,...), évaluation quantitative (utiliser des indicateurs comme la participation, la satisfaction des apprenants), évaluation qualitative (questionnaire d'évaluation de la formation pour les apprenants), grille d'autoévaluation.

XIV. Techniques d'expression écrite et modèle de rapport scientifique

Cycle/Niveau : Enseignants universitaires nouvellement recrutés

Durée de référence : 10h

Approches de la formation : La formation est basée sur l'apprentissage actif, des conférences, des séminaires, des ateliers méthodologiques, des études autodirigées, du travail en groupe, du travail individuel.

Index de mots clés : expression écrite, expression orale, français, anglais, rapport scientifique.

Grandes lignes des objectifs à poursuivre

1. Développer les compétences de compréhension orale et écrite des textes scientifiques en français/ anglais ;
2. S'exprimer correctement à l'oral comme à l'écrit en français/ anglais ;
3. Savoir mettre en valeur son travail scientifique (présentation, conférence,...) en français/anglais.

Mise en place du programme

Cette étape consiste à :

- Choisir les méthodes d'enseignement reposant sur des tâches (cours, ateliers méthodologiques, séminaires, discussions, présentations,...) ;
- Mettre en œuvre les outils de formation (documents, plateforme, e-Learning, TIC ?...) ;
- Prévoir des formateurs en langues étrangères (français, anglais).

Compétences à acquérir

A la fin de l'activité l'enseignant sera capable de

1. Accéder à des savoirs faire langagiers dans des situations de communication professionnelle/ou académique ;

-
2. Analyser, interpréter et produire des textes scientifiques (articles, exposés, rapports,...) ;
 3. Se mettre au diapason de l'actualité scientifique nationale et internationale.

Méthodes d'évaluation

Examens oraux, tests à choix multiples et réponses courtes, essai, préparation d'un rapport, observations (performance, participation en cours, forum,...), évaluation quantitative (utiliser des indicateurs comme la participation, la satisfaction des apprenants), évaluation qualitative (questionnaire d'évaluation de la formation pour les apprenants), grille d'autoévaluation.

Lectures recommandées

- KOKOUREK Rostislav. La langue française de la technique et de la science, , oscar brandestteter verlag , 1991
- BALMET Simone Eurin, HENAO de Legge Martine. Pratiques du français scientifique, l'enseignement du français à des fins de communication scientifique, Hachette fle, 1992.
- CHETOUANI Lamaria. Vocabulaire général d'enseignement scientifique, l'Harmattan , 1997.
- BUJOLD N. L'Exposé oral en enseignement, Presses de l'Université du Québec, 1999.
- ABRIC J-C. Psychologie de la communication, théories et méthodes, Paris, Armand Colin, 1999.

Sitographie

Manuel de la pédagogie universitaire, 2014.

<http://www.usj.edu.lb/intranet/actu/pdf/3211.pdf>

XV. Techniques de recherche bibliographique, élaboration de corpus adaptés au parcours de formation

Cycle/Niveau : Enseignants universitaires nouvellement recrutés

Durée de référence : 05h.

Index de mots clés : Recherche bibliographique, veille documentaire.

Grandes lignes des objectifs à poursuivre

1. Découvrir l'ensemble des étapes permettant d'identifier et de trouver des documents en relation avec un sujet ;
2. Découvrir les méthodes pour la recherche bibliographique ;
3. Découvrir comment sélectionner les sources d'information ;
4. Découvrir comment localiser les documents.

Mise en place du programme

Cette étape consiste à :

- Choisir les méthodes d'enseignement reposant sur des formateurs experts en bibliothéconomie ;
- Prévoir des salles informatique, plateforme, eLearning, Internet, web, multimédias, cédéroms, data projecteur ;

Compétences à acquérir

A la fin de l'activité l'enseignant en formation sera capable de :

1. Comprendre l'importance de la bibliothéconomie ;
2. Maîtriser les séquences de recherche bibliographiques (préparation, sélection des sources, localisation des documents, évaluation de la pertinence des documents) ;
3. Maîtriser les techniques et les outils de recherche bibliographiques ;
4. Connaître les moteurs de recherche bibliographiques
5. Evaluer les sources ;
6. Mettre en place une veille documentaire en relation avec les objectifs de programme d'enseignement/recherche.

Méthodes d'évaluation

Examen oral, tests à choix multiples et réponses concises, essai, préparation d'un rapport, évaluation diagnostique.

Lectures recommandées

- BERTRAND BASCHWITZ, Maria Antonia, KETELE, Jean-Marie Collaborateur DE, GODELET, Éliane[et al.], Comment me documenter ? : formateurs, enseignants, étudiants, Bruxelles, Belgique, De Boeck, 2010, 185 p., (« Guides pratiques : former & se former, ISSN 2033-0243 »).
- POCHET, Bernard, CHEVILLOTTE, Sylvie et NOËL, Elisabeth, Methodologie documentaire: rechercher, consulter, rediger à l'heure d'Internet, Bruxelles, Belgique, De Boeck, 2005, 202 p., (« LMD méthodologie, ISSN 1783-7839 »).

XIX. Finalité de la formation universitaire

Cycle/Niveau : Enseignants universitaires nouvellement recrutés

Durée de référence : 01h

Approches de la formation : La formation est basée sur une conférence/séminaire.

Index de mots clés : formation universitaire, finalité, LMD, performance, compétitivité.

Grandes lignes des objectifs à poursuivre

1. Saisir l'importance croissante de la formation universitaire ;
2. Saisir la formation universitaire comme investissement et facteur de compétitivité ;
3. Saisir l'influence de la formation universitaire sur la performance économique et sociale.

Mise en place du programme

Cette étape consiste à :

- Choisir les méthodes d'enseignement reposant sur des tâches (conférence, séminaire, discussion, présentation,...) ;
- Mettre en œuvre les outils de formation (documents, plateforme, e-Learning,...) ;
- Prévoir les ressources humaines en réforme universitaire.

Compétences à acquérir

A la fin de l'activité l'enseignant en formation sera capable de :

1. Comprendre les points forts visés par la formation universitaire dans le cadre du LMD ;
2. Connaître le plan de formation de l'établissement ;
3. Connaître les pistes pour rendre la formation universitaire plus attractive et plus efficace (dispositif d'aide à la réussite, autonomie et participation de l'étudiant, bonnes pratiques et formation pédagogique des enseignants, méthodes d'évaluation, gouvernance, professionnalisation, coopération

interuniversitaire, assurance qualité, formation à la gestion des projets).

Méthodes d'évaluation

Tests à choix multiples et réponses concises, essai, préparation d'un rapport.

Lectures recommandées

- HERZALLAH et K. BADDARI. Comprendre et pratiquer le LMD, version française, OPU 2007.
- A. HERZALLAH et K. BADDARI . Comprendre et pratiquer le LMD, version arabe, OPU 2008.
- K. BADDARI et A. HERZALLAH. Le LMD source de renforcement d'une pédagogie active.
- K. BADDARI et A. HERZALLAH . Référentiel LMD. Bien enseigner dans le système LMD. OPU, Alger (2014).

XX. Rôle de la fonction de la recherche

Cycle/Niveau : Enseignants universitaires nouvellement recrutés

Durée de référence : 01h

Approches de la formation : La formation est basée sur une conférence/un séminaire.

Index de mots clés : Recherche, investissement

Grandes lignes des objectifs à poursuivre

1. Comprendre la nature de la recherche scientifique ;
2. Saisir la place de la recherche, dans toute sa diversité, pour mieux répondre aux grands enjeux scientifiques, technologiques, économiques et sociétaux.

Mise en place du programme

Cette étape consiste à :

- Choisir une conférence/un séminaire ;
- Mettre en œuvre les outils de formation (documents, plateforme, e-Learning,...) ;
- Prévoir les ressources humaines en relation avec les stratégies de développement de la recherche.

Compétences à acquérir

A la fin de l'activité l'enseignant en formation sera capable de :

1. Justifier que la recherche a un rôle de mobilisation nationale pour la qualification, et la compétitivité ;
2. Justifier qu'investir dans la recherche, c'est préparer l'Algérie de demain dans un monde en pleine mutation.

Méthodes d'évaluation

Essai, préparation d'un rapport.

XXI. Les relations extérieures

Cycle/Niveau : Enseignants universitaires nouvellement recrutés

Durée de référence : 01h

Approches de la formation : La formation est basée sur une conférence/un séminaire.

Index de mots clés : Relation université/Environnement, Développement

Grandes lignes des objectifs à poursuivre

Comprendre la finalité de la coopération Université/
Environnement socio-économique

Mise en place du programme

Cette étape consiste à :

- Choisir une conférence/un séminaire,
- Mettre en œuvre les outils de formation (documents, plateforme, e-Learning,...),
- Prévoir les ressources humaines en relation avec la réforme universitaire.

Compétences à acquérir

A la fin de l'activité l'enseignant en formation sera capable de :

1. Monter des collaborations entre entreprises et universités ;
2. Faire connaître l'offre de formation de l'université et encourager sa lisibilité auprès des entreprises ;
3. Valoriser l'esprit d'entrepreneuriat des étudiants pour faire des diplômés créateurs et non chercheurs d'emploi ;
4. Faciliter l'insertion des doctorants pour favoriser la recherche développement dans les entreprises. ;
5. Valoriser des résultats de la recherche ;
6. Gérer la propriété intellectuelle ;
7. Impliquer l'Université dans le développement régional ;
8. Organiser des formations continues.

Méthodes d'évaluation

Essai, préparation d'un rapport.

XXII. Responsabilité morale et professionnalisante de l'université

Cycle/Niveau : Enseignants universitaires nouvellement recrutés

Durée de référence : 01h

Approches de la formation : La formation est basée sur l'apprentissage actif, une conférence accompagnée d'un projet individuel ou d'un travail en groupe.

Index de mots clés : Responsabilité, compétence éthique.

Grandes lignes des objectifs à poursuivre

1. Adhérer à des références morales universitaires ;
2. Connaître les devoirs et les obligations auxquels les enseignants sont soumis dans l'exercice de leur profession ;
3. Se former à la compétence éthique des enseignants en valeurs morales et obligations déontologiques.

Mise en place du programme

Cette étape consiste à :

- Choisir une méthode d'enseignement reposant sur une conférence/discussion ;
- Mettre en œuvre les outils de formation (documents, plateforme, e-Learning) ;
- Prévoir les ressources humaines en réglementation, et en réforme universitaire.

Compétences à acquérir

A la fin de l'activité l'enseignant en formation sera capable de :

1. Maîtriser les règles déontologiques et morales professionnelles universitaires ;
2. Maîtriser les devoirs et droits communément partagés par la communauté universitaire ;
3. S'engager moralement dans l'exercice de la profession d'enseignement ;
4. Saisir l'importance sociale de l'enseignement universitaire ;

5. Acquérir un comportement responsable et engagé vis-à-vis de l'enseignement universitaire.

Méthodes d'évaluation

Tests à choix multiples et réponses concises, essai, préparation d'un rapport.

XXIII. Enseignement, formation et relations humaines

Cycle/Niveau : Enseignants universitaires nouvellement recrutés

Durée de référence : 01h

Approches de la formation : La formation est basée sur l'apprentissage actif, une conférence accompagnée d'un projet individuel ou d'un travail en groupe.

Index de mots clés : éthique herméneutique, relation interpersonnelle, savoir être.

Grandes lignes des objectifs à poursuivre

1. Développer le savoir être ;
2. Développer une éthique de dialogue pédagogique.

Mise en place du programme

Cette étape consiste à :

- Choisir une méthode d'enseignement reposant sur une conférence/discussion ;
- Mettre en œuvre les outils de formation (documents, plateforme, e-Learning) ;
- Prévoir les ressources humaines en sciences humaines et sociales et en réforme universitaire.

Compétences à acquérir

A la fin de l'activité l'enseignant en formation sera capable de :

1. Développer l'éthique herméneutique dans la formation universitaire ;
2. Prendre conscience de l'importance des relations interpersonnelles et travailler pour la compréhension mutuelle dans la formation universitaire ;
3. Prendre entièrement en charge le poids moral de son agir professionnel dans le poste de responsabilité pédagogique et scientifique ;
4. Prendre conscience de l'éthicité de la relation interpersonnelle dans la formation universitaire : indulgence, perfection, pertinence interprétative.

Méthodes d'évaluation

Tests à choix multiples et réponses courtes, Essai, Préparation d'un rapport.

Lectures recommandées :

1. HABERMAS J. *De l'éthique de la discussion*. Paris : CERF, 1992.
2. ALTET M. *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF, 1994.
3. PRAIRAT E. *De la déontologie enseignante*. Paris : PUF, 2005

Annexe n°3

Questionnaire destiné aux enseignants-stagiaires

Dans le cadre d'une recherche en doctorat intitulé « Enjeu et impact de l'intégration des TIC au dispositif de formation des stagiaires de l'Enseignement supérieur », nous vous prions de bien vouloir chers /chers collègues compléter ce questionnaire avec autant de précision que possible.

Veuillez répondre en cochant la case correspond à votre réponse.

Genre :	Homme	Femme		
-Age :	35ans ou au moins ☐	35 à 44ans ☐	45 à 55 ans ☐	56 ou plus ☐

1. Le rapport des enseignants en formation à l'égard des TIC :

1.1.Pensez –vous que les technologies sont des outils essentiels à votre profession et votre carrière?

Oui ☐ Non ☐

1.2.Vous sentez-vous incité à suivre cette formation ?

Oui ☐ Non ☐

1.3.Sentez-vous obligé de suivre cette formation ?

Oui ☐ Non ☐

2. Les besoins de formation en TIC exprimés par les enseignants :

2.1.Sentez-vous le besoin de vous perfectionner comme enseignant à l'intégration des TIC dans vos pratiques professionnelles?

Oui ☐ Non ☐

Si oui dans quel contexte ?

- ☐ Traitement de texte (Microsoft Word, etc.)
- ☐ Logiciels de présentation (Microsoft PowerPoint, etc.)
- ☐ Tableur (Microsoft Excel, etc.)
- ☐ Éditeur de pages Web (Microsoft FrontPage, ClarisHomePage, Dreamweaver, etc.)
- ☐ Éditeur d'images (Adobe Photoshop, Paint, Corel Draw, etc.)
- ☐ Courrier électronique Navigation dans Internet (Internet Explorer, Netscape, etc.)
- ☐ Créer et utiliser un site Internet, un blog .
- ☐ Utiliser régulièrement la base de données de documents pédagogiques
- ☐ Utiliser des plates-formes collaboratives (Wiki, moodle, etc.)

2.2.Dans quelle mesure vous éprouvez actuellement un besoin de formation dans les domaines énumérés ci-dessous

- Compétences en TIC (technologies de l'information et de la communication) à l'appui de l'enseignement ☐
- Nouvelles technologies dans le monde du travail ☐
- Conseil et orientation professionnelle ☐

2.3. Quelles sont vos attentes par rapport à cette formation demandée ?

- Développer de nouvelles compétences en lien avec votre métier. ☐
- Renforcer le développement professionnel du corps pédagogique en matière de TIC. ☐
- Obtenir un titre ou un diplôme. ☐

2.4. Désirez-vous une formation sur les TICE ?

Oui ☐ Non ☐

Si, oui dans quel domaine ?

- Utilisation de logiciels pédagogiques ☐
- Utilisation de Plateforme collaborative ☐
- Participer à des forums ☐
- Création de pages Web ☐
- Tenir un blog ☐
- Faire de la visioconférence (Skype...) ☐
- Utiliser des logiciels de création/édition de contenu audio/vidéo/photo (Photoshop, Audacity, Studio...) ☐
- Mise en place d'un scénario, tournage ou montage numérique ☐
- Traitement de texte Tableur, grapheur Internet, Publisher, Power Point, ☐

Autres suggestions

3. Les formateurs intervenants

3.1. Les formateurs étaient encourageants et motivants

Très satisfaisants ☐ Satisfaisants ☐ Moyennement satisfaisants ☐
 Insatisfaisants ☐

3.2. Les formateurs ont tenu compte de vos attentes et de vos préoccupations

Oui ☐ Non ☐

3.3. Leur écoute, leur disponibilité et leur accompagnement étaient :

Très satisfaisants ☐ Satisfaisants ☐ Moyennement satisfaisants ☐
 Insatisfaisants ☐

3.4. Leur compétence en matière des TIC était :

Très satisfaisante ☐ Satisfaisante ☐ Moyennement satisfaisante ☐
 Insatisfaisante ☐

3.5. L'aide reçue lorsque vous avez eu des difficultés dans l'utilisation des TIC était:

Très satisfaisante ☐ Satisfaisante ☐ Moyennement satisfaisante ☐
 Insatisfaisante ☐

4. Les conditions de formation

4.1. Le matériel et l'équipement étaient?

Très satisfaisants ☐ Satisfaisants ☐ Moyennement satisfaisants ☐
 Insatisfaisants ☐

4.2. Le planning de formation et les horaires ont-ils été respectés ?

Oui ☐ Non ☐

4.3. Votre parcours de formation a-t-il été adapté en fonction de vos besoins ?

Oui ☐ Non ☐

5. Le déroulement de formation

5.1. Les objectifs de la formation sont ceux qui vous aideront à être plus performant dans vos pratiques professionnelles ?

Oui ☐ Non ☐

5.2. Pensez -vous avoir acquis de nouvelles compétences en matière TIC ?

Oui ☐ Non ☐

5.3. Le contenu de formation était-il ?

Au dessus de vos attentes ☐
 Conforme à vos attentes ☐
 En dessous de vos attentes ☐

5.4. Recommanderiez-vous des formations suivies en TIC ?

Oui ☐ Non ☐

5.5. Souhaiteriez-vous utiliser davantage les technologies d'information et de communication dans vos pratiques professionnelles ?

Oui ☐ Non ☐

Pourquoi ou pourquoi pas ? Expliquez

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

Merci de renseigner la date du début et de fin de formation :

.....

Merci de votre collaboration.

Annexe n°4

Questionnaire destiné aux enseignants-formateurs

Dans le cadre d'une recherche en doctorat intitulé « Enjeu et impact de l'intégration des TIC au dispositif de formation des stagiaires de l'Enseignement supérieur », nous vous prions de bien vouloir chers /chers collègues compléter ce questionnaire avec autant de précision que possible.

Veuillez répondre en cochant la case correspond à votre réponse.

Genre :	Homme	Femme
-Age :	35ans ou au moins	☐ 35 à 44ans ☐ 45 à 55 ans 56 ou plus ☐
diplôme :		
Poste :		
Grade :		

1.Le degré de maitrise des TIC chez les enseignants en formation :

1.1.Avez-vous un ordinateur portable connecté?

Oui ☐ Non ☐

1.2.A quel niveau vous situez-vous concernant la maitrise des TIC ?

Initié (aucune maitrise) ☐ Non initié (maitrise relative) ☐

Performant (maitrise totale) ☐

1.3.Avez-vous suivi une formation en informatique ?

Oui ☐ Non ☐

1.4.Si oui, laquelle ?

.....

1.5.Utilisez-vous des ressources Internet (sites, forums, etc.) pour vous perfectionner comme enseignant?

Oui ☐ Non ☐

2. L'utilisation des TIC dans les pratiques pédagogiques des enseignants en formation

2.1.Utilisez-vous les TIC dans vos pratiques pédagogiques ?

Oui ☐ Non ☐

2.2. Si oui pourquoi ? (Vous pouvez cocher plusieurs cases)

- Parce que j'ai du plaisir à le faire. ☐
- Parce qu'apprendre à l'aide des technologies est intéressant. ☐
- Parce que nous sommes souvent obligés d'utiliser les technologies pour faire certaines choses. ☐
- Parce que le fait d'utiliser les technologies me permet de me sentir compétent d'être un bon enseignant ou d'augmenter ma compétence professionnelle. ☐
- Parce que de nos jours tout le monde utilise les technologies. ☐

2.3. Si non pourquoi ? (Vous pouvez cocher plusieurs cases)

- Parce que j'ai l'impression de perdre mon temps en utilisant Internet et les technologies ☐
- Parce que je vois pas la pertinence d'utiliser les technologies dans les cours. ☐
- Parce que je ne sais pas pourquoi j'utiliserais les technologies dans mes cours. ☐
- Parce que nous sommes souvent obligés d'utiliser les technologies pour faire certaines choses. ☐
- Parce que j'ai du plaisir à le faire ☐
- Parce qu'avec les TIC, mon enseignement est plus participatif et interactif ☐

2.4. Etes-vous en mesure de :

-Maîtriser les outils logiciels les plus courants (Word, Excel, PowerPoint, logiciel de courrier électronique, navigateur Web)?

Oui ☐ Non ☐

-Guider vos étudiants dans la sélection de sites Internet de qualité?

Oui ☐ Non ☐

-Concevoir des situations d'apprentissage qui permettent à vos étudiants de recourir aux TIC pour réaliser les tâches complexes ou résoudre les problèmes ?

Oui ☐ Non ☐

-Utiliser un logiciel pour produire des évaluations?

Oui ☐ Non ☐

- Scénariser pédagogiquement un cours à l'aide des TIC ?

Oui ☐ Non ☐

-Créer un site Web éducatif ?

Oui ☐ Non ☐

-Animer des situations d'apprentissage de collaboration ?

Oui ☐ Non ☐

-Concevoir des logiciels spécialisés ?

Oui ☐ Non ☐

2.5. Quelles TIC utilisez-vous pour communiquer avec vos étudiants en dehors des périodes de cours? (Vous pouvez cocher plusieurs cases)

- ☐ Courrier électronique ☐
- ☐ Forum de discussion ☐
- ☐ Messagerie instantanée ☐
- ☐ Plateforme LMS ☐
- ☐ Aucune ☐

2.6. Quels usages des TIC conseillez-vous aux enseignants nouveaux recrues pendant les cours en classe ?

Merci de votre collaboration.

Annexe n° :6

Questionnaire renseigné par un enseignant-stagiaire

Dans le cadre d'une recherche en doctorat intitulé « Enjeu et impact de l'intégration des TIC au dispositif de formation des stagiaires de l'Enseignement supérieur », nous vous prions de bien vouloir chers /chers collègues compléter ce questionnaire avec autant de précision que possible.

Veuillez répondre en cochant la case correspond à votre réponse.

Genre :	Homme	☒ Femme		
-Age :	35ans ou au moins	☒ 35 à 44ans	☐ 45 à 55 ans	☐ 56 ou plus

3. Le rapport des enseignants en formation à l'égard des TIC :

3.1.Pensez –vous que les technologies sont des outils essentiels à votre profession et votre carrière?

Oui ☒ Non ☐

3.2.Vous sentez-vous incité à suivre cette formation ?

Oui ☒ Non ☐

3.3.Sentez-vous obligé de suivre cette formation ?

Oui ☒ Non ☐

4. Les besoins de formation en TIC exprimés par les enseignants :

4.1.Sentez-vous le besoin de vous perfectionner comme enseignant à l'intégration des TIC dans vos pratiques professionnelles?

Oui ☒ Non ☐

Si oui dans quel contexte ?

- ☐ Traitement de texte (Microsoft Word, etc.)
- ☐ Logiciels de présentation (Microsoft PowerPoint, etc.)
- ☐ Tableur (Microsoft Excel, etc.)
- ☐ Éditeur de pages Web (Microsoft FrontPage, ClarisHomePage, Dreamweaver, etc.)
- ☐ Éditeur d'images (Adobe Photoshop, Paint, Corel Draw, etc.)
- ☐ Courrier électronique Navigation dans Internet (Internet Explorer, Netscape, etc.)
- ☒ Créer et utiliser un site Internet, un blog .
- ☒ Utiliser régulièrement la base de données de documents pédagogiques
- ☒ Utiliser des plates-formes collaboratives (Wiki, moodle, etc.)

4.2.Dans quelle mesure vous éprouvez actuellement un besoin de formation dans les domaines énumérés ci-dessous

- Compétences en TIC (technologies de l'information et de la communication) à l'appui de l'enseignement ☒
- Nouvelles technologies dans le monde du travail ☒
- Conseil et orientation professionnelle ☒

4.3.Quelles sont vos attentes par rapport à cette formation demandée ?

- Développer de nouvelles compétences en lien avec votre métier. ☒
- Renforcer le développement professionnel du corps pédagogique en matière de TIC. ☒
- Obtenir un titre ou un diplôme. ☐

4.4.Désirez-vous une formation sur les TICE?

Oui ☒ Non ☐

Si, oui dans quel domaine ?

- Utilisation de logiciels pédagogiques ☒
- Utilisation de Plateforme collaborative ☒
- Participer à des forums ☒
- Création de pages Web ☒
- Tenir un blog ☒
- Faire de la visioconférence (Skype...) ☒
- Utiliser des logiciels de création/édition de contenu audio/vidéo/photo (Photoshop, Audacity, Studio...) ☐
- Mise en place d'un scénario, tournage ou montage numérique ☒
- Traitement de texte Tableur, grapheur Internet, Publisher, Power Point, ☐

Autressuggestions

.Les formateurs intervenants :

Les formateurs étaient encourageants et motivants

Très satisfaisants ☐ Satisfaisants ☒ Moyennement satisfaisants ☐
 Insatisfaisants ☐

3.5.Les formateurs ont tenu compte de vos attentes et de vos préoccupations

Oui ☐ Non ☒

3.6. Leur écoute, leur disponibilité et leur accompagnement étaient :

Très satisfaisants ☐ Satisfaisants ☐ Moyennement satisfaisants ☒
Insatisfaisants ☐

3.7. Leur compétence en matière des TIC était :

Très satisfaisante ☐ Satisfaisante ☐ Moyennement satisfaisante ☒
Insatisfaisante ☐

4.5. L'aide reçue lorsque vous avez eu des difficultés dans l'utilisation des TIC était :

Très satisfaisante ☐ Satisfaisante ☐ Moyennement satisfaisante ☒
Insatisfaisante ☐

5. Les conditions de formation :

5.1. Le matériel et l'équipement étaient ?

Très satisfaisants ☐ Satisfaisants ☐ Moyennement satisfaisants ☐
Insatisfaisants ☒

5.2. Le planning de formation et les horaires ont-ils été respectés ?

Oui ☒ Non ☐

5.3. Votre parcours de formation a-t-il été adapté en fonction de vos besoins ?

Oui ☐ Non ☐ Pas tellement ☒

6. Le déroulement de formation

6.1. Les objectifs de la formation sont ceux qui vous aideront à être plus performant dans vos pratiques professionnelles ?

Oui ☐ Non ☐ Pas tellement ☒

6.2. Pensez-vous avoir acquis de nouvelles compétences en matière TIC ?

Oui ☐ Non ☐

6.3. Le contenu de formation était-il ?

Au dessus de vos attentes ☐

Conforme à vos attentes



En dessous de vos attentes



6.4.Recommanderiez-vous des formations suivies en TIC ?

Oui



Non



6.5.Souhaiteriez-vous utiliser davantage les technologies d'information et de communication dans vos pratiques professionnelles ?

Oui



Non



Pourquoi ou pourquoi pas ? Expliquez

La formation en ligne peut créer une implication positive de mes apprenants. Sans doute, ils vont évoluer et augmenter leur efficacité ».

Merci de renseigner la date du début et de fin de formation :

Octobre2018 –juin 2019.

Merci de votre collaboration.

Annexe n° 7

Questionnaire renseigné par un enseignant-formateur

Dans le cadre d'une recherche en doctorat intitulé « Enjeu et impact de l'intégration des TIC au dispositif de formation des stagiaires de l'Enseignement supérieur », nous vous prions de bien vouloir chers /chers collègues compléter ce questionnaire avec autant de précision que possible.

Veuillez répondre en cochant la case correspond à votre réponse.

Genre :	☒ Homme	☐ Femme		
-Age :	☐ 35ans ou au moins	☐ 35 à 44ans	☐ 45 à 55 ans	☒ 56 ans ou plus
diplôme :				
Poste :				
Grade :				

1.Le degré de maîtrise des TIC chez les enseignants en formation :

1.1.Avez-vous un ordinateur portable connecté?

Oui ☒ Non ☐

1.2.A quel niveau vous situez-vous concernant la maîtrise des TIC ?

Initié (aucune maîtrise) ☐ Non initié (maîtrise relative) ☒ Performant (maîtrise totale) ☐

1.3.Avez-vous suivi une formation en informatique ?

Oui ☒ Non ☐

1.4.Si oui, laquelle ?

Chez un privé au début de ma venue à l'université.

1.5.Utilisez-vous des ressources Internet (sites, forums, etc.) pour vous perfectionner comme enseignant?

Oui ☐ Non ☐

2. L'utilisation des TIC dans les pratiques pédagogiques des enseignants en formation :

2.1.Utilisez-vous les TIC dans vos pratiques pédagogiques ?

Oui ☒ Non ☐

2.2. Si oui pourquoi ? (Vous pouvez cocher plusieurs cases)

- Parce que j'ai du plaisir à le faire. ☒
- Parce qu'apprendre à l'aide des technologies est intéressant. ☒
- Parce que nous sommes souvent obligés d'utiliser les technologies pour faire certaines choses. ☐
- Parce que le fait d'utiliser les technologies me permet de me sentir compétent d'être un bon enseignant ou d'augmenter ma compétence professionnelle. ☐
- Parce que de nos jours tout le monde utilise les technologies. ☐

2.3. Si non pourquoi ? (Vous pouvez cocher plusieurs cases)

- Parce que j'ai l'impression de perdre mon temps en utilisant Internet et les technologies ☐
- Parce que je vois pas la pertinence d'utiliser les technologies dans les cours. ☐
- Parce que je ne sais pas pourquoi j'utiliserais les technologies dans mes cours. ☐
- Parce que nous sommes souvent obligés d'utiliser les technologies pour faire certaines choses. ☐
- Parce que j'ai du plaisir à le faire ☐
- Parce qu'avec les TIC, mon enseignement est plus participatif et interactif ☐

2.4. Etes-vous en mesure de :

-Maîtriser les outils logiciels les plus courants (Word, Excel, PowerPoint, logiciel de courrier électronique, navigateur Web)?

Oui ☒ Non ☐

-Guider vos étudiants dans la sélection de sites Internet de qualité?

Oui ☒ Non ☐

-Concevoir des situations d'apprentissage qui permettent à vos étudiants de recourir aux TIC pour réaliser les tâches complexes ou résoudre les problèmes ?

Oui ☐ Non ☒

-Utiliser un logiciel pour produire des évaluations?

Oui ☐ Non ☒

- Scénariser pédagogiquement un cours à l'aide des TIC ?

Oui ☒ Non ☐

-Créer un site Web éducatif ?

Oui ☐ Non ☒

-Animer des situations d'apprentissage de collaboration ?

Oui ☐ Non ☒

-Concevoir des logiciels spécialisés ?

Oui ☐ Non ☒

2.5. Quelles TIC utilisez-vous pour communiquer avec vos étudiants en dehors des périodes de cours? (Vous pouvez cocher plusieurs cases)

- ☒ Courrier électronique
- ☐ Forum de discussion
- ☒ Messagerie instantanée
- ☐ Plateforme LMS
- ☐ Aucune

2.6. Quels usages des TIC conseillez-vous aux enseignants nouveaux recrues pendant les cours en classe ?

S'interagir en utilisant LMS (Moodle), s'auto-former à travers les MOOC

Merci de votre collaboration.

Résumé

Conscientes des enjeux que peut offrir la technologie dans le contexte universitaire et initiées dans le cadre de l'application de l'arrêté N°932 du 28 juillet 2016 lancé par la tutelle, les institutions de l'enseignement supérieur algériennes s'efforcent de mettre place un dispositif de formation et d'accompagnement au profit des enseignants universitaires nouvellement recrutés afin d'assurer un enseignement de qualité répondant aux exigences actuelles des sociétés de savoirs. Ce programme mis en place dans le cycle supérieur a pour but d'engager les futurs enseignants dans des pratiques pédagogiques où les nouvelles technologies trouvent toute leur place. Cette révolution est pour nous l'occasion de nous interroger sur les enjeux et l'impact de ce programme de formation, en l'occurrence de l'intégration des TIC au dispositif de formation sur l'agir professionnel des enseignants universitaires algériens.

Mots clés : Enseignement universitaire ; intégration des TIC; dispositif de formation.

Abstract

Aware of the challenges that technology can offer in the university context and initiated within the framework of the application of decree N° 932 of July 28, 2016 launched by the supervisory authority, Algerian higher education institutions are striving to put sets up a training and support system for newly recruited university teachers in order to ensure quality education that meets the current requirements of knowledge societies. This program set up in the higher cycle aims to engage future teachers in pedagogical practices where new technologies find their place. This revolution is an opportunity for us to question ourselves on the issues and the impact of this training program, in this case the integration of TIC into the training system on the professional action of Algerian university teachers.