

République Algérienne démocratique et populaire
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

Université Mohamed Khider - Biskra
Faculté des lettres et des langues
Département des lettres et des langues
Filière de français



Thèse élaborée pour l'obtention d'un diplôme de doctorat
Option : didactique

Pratiques translittératiques et formation des enseignants du FLE aux usages de la médiatisation numérique. Cas des enseignants du cycle primaire de la wilaya de Bordj Bou Arreridj.

Présenté par : Sidi Salah Abdelwahab

Sous la direction de : Dr. Benaïssa Lazhar

Membres du jury

Dr Guerid Khaled	président	MCA	Université de Biskra
Dr Benaïssa Lazhar	Rapporteur	MCA	Université de Biskra
Dr Saouli Sonia	Examineur	MCA	Université de Biskra
Pr Dakhia Mounir	Examineur	Prof	Université de Biskra
Dr Ghimouz Manel	Examineur	MCA	Université de Jijel
Dr Bensalem Djemaa	Examineur	MCA	Université de BBA

Année universitaire 2024/2025

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à exprimer ma gratitude envers mon directeur de mémoire, Monsieur Benaïssa Lazhar, Maître de conférence A, de l'université Mohamed Khider de Biskra, pour son engagement envers la réalisation de cette thèse, sa disponibilité, ses suggestions et ses encouragements.

Pour leur aide distinguée :

Mesdames,

Abid Siham ; Bouguefa Hakima.

Messieurs,

Zitouni Toufik ; Ferhat Abbas ; Ait Chaalal Toudert ; Chebir Omar ; Benchrif Redouan ;
Menasria Adel

Pour leur soutien moral et leurs encouragements :

Mes sœurs : Nadjet ; Amina ; Salima

Mes frères : Bachir ; Farid ; Lyes ; Nabil ; Samir

Mes amis : Faycel Benmhamed ; Abdelkrim Saidani ; Ouahab Kamel ; Smail Akli ;

DÉDICACES

À la mémoire de mon père qui a enraciné en moi la valeur du savoir.

À ma mère pour son immense amour, ses sacrifices, son dévouement dans mon éducation et pour son soutien inconditionné dans les pires et les meilleurs moments.

À l'adresse de mon épouse et compagnon, Houria, qui m'a toujours soutenue et encouragée dans la vie commune comme dans mes parcours professionnels et intellectuels.

À ma merveilleuse fille Rayane, dont la fierté à mon égard est l'une de mes plus fortes motivations.

À ma famille dans leur ensemble, dont je ne peux citer ici tous les noms, et qui, par leur présence chaleureuse, m'ont aidé à poursuivre mes recherches.

À mes collègues, mes élèves, mes étudiants, mes amis, chacun en son nom, pour leurs encouragements.

TABLE DES MATIERES

Remerciements.....	II
DÉDICACES	III
Table des matières	IV
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
1 ^{ère} Partie : Cadre conceptuel de la recherche.....	11
I. Chapitre : LES PRATIQUES DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS : QUELLE PLACE POUR LA LITTERATIE NUMERIQUE ?	12
Introduction.....	12
1. LA LITTERATIE NUMERIQUE : UN CONCEPT EN MUTATION.....	13
1.1 Des (TIC) à la littératie numérique	13
1.2 Considérations et précisions terminologiques autour du concept de littératie 18	
1.3 Littératie numérique, définitions et dimensions.....	22
1.3.1 La littératie numérique comme pratique fonctionnelle	23
1.3.2 La littératie numérique comme pratique socioculturelle	24
a) Multimodalité des pratiques numériques	26
b) Multilittératies.....	27
c) Des littératies numériques (ou translittératie).....	29
1.3.3 Les composantes de la littératie numérique.....	32

1.3.4	La littératie numérique comme transformative	33
1.4	Émancipation intellectuelle et agentivité	35
1.5	Définition de la littératie numérique retenue dans notre recherche	37
2.	DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE ET MODÈLES DE COMPÉTENCES NUMÉRIQUES	38
2.1	Le modèle de Hampel et Stickler (2005 ; 2015)	42
2.2	Le modèle de Compton (2009)	44
2.3	Le modèle de Hamel (2017).....	46
2.4	Comprendre les modèles de compétences numériques et leur importance dans la formation des enseignants	48
2.5	État des lieux des pratiques numériques des enseignants	48
3.	LES TECHNOLOGIES DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES, QUEL INTÉRÊT ?	49
3.1	La conception de situations d'enseignement incluant les outils numériques : une activité qui favorise le développement professionnel des enseignants	50
3.2	Numérique et gestion pédagogique	52
3.3	Numérique et interventions pédagogiques.....	53
	Conclusion	54
II.	Chapitre : FORMER LES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE À L'ÈRE DU NUMÉRIQUE, VERS LA NÉCESSAIRE TRANSFORMATION DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES.	56
	Introduction.....	56
1.	LA FORMATION DES ENSEIGNANTS, EXPLORATION D'UN CONCEPT EN ÉVOLUTION	57
1.1	La formation-action	61

1.2 La formation ouverte à distance.....	64
1.3 La formation par compétence	65
1.4 La formation continue.....	67
2. POURQUOI UNE APPROCHE TRANSDISCIPLINAIRE ?.....	68
3. LES DISPOSITIFS DE FORMATION D'ENSEIGNANTS.....	72
4. RÉALISER UNE FORMATION : UNE BOITE À OUTILS POUR LE FORMATEUR.....	76
4.1 La partie théorique	76
4.2 La partie pratique	77
5. PRATIQUES RÉFLEXIVES ET FORMATION DES ENSEIGNANTS AU NUMÉRIQUE.....	78
6. LA TRANSLITTERACIE : VECTEUR DE TRANSFERTS DE CONNAISSANCES ET DE TRANSVERSALITÉ	82
7. PRATIQUES MULTIMODALES EN FORMATION DES ENSEIGNANTS DU FLE 88	
Conclusion	90
III. Chapitre : INGÉNIERIE PÉDAGOGIQUE DES COURS MÉDIATISÉS	91
Introduction.....	91
1. CONTEXTE DÉFINITOIRE.....	92
2. LES PÉDAGOGIES NUMÉRIQUES À L'ÉCOLE, QUELS ENJEUX ?	94
3. MÉDIATISER DES ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES, CONCEPTS ET PRATIQUES.....	97
4. PRATIQUES DE MÉDIATISATION	102

5. INTRODUCTION DES TABLETTES À L'ÉCOLE, QUELLE RECONFIGURATION DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES ET PROFESSIONNELLES ?	103
6. CRÉER UN GROUPE FACEBOOK POUR DES USAGES NUMÉRIQUES EN FAVEUR DE LA FORMATION A L'ENSEIGNEMENT DU FLE	107
Conclusion	110
2 ^{EME} PARTIE : CADRE PRATIQUE DE LA RECHERCHE	111
I. Chapitre : CADRE MÉTHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE	112
introduction	112
1. L'ÉTUDE DE CAS	115
2. RECHERCHES QUALITATIVES ET POSTURE CONSTRUCTIVISTE..	117
2.1 Les postures constructivistes dans les recherches qualitatives	120
2.2 Les approches de recherches participatives	121
2.3 L'observation directe	123
2.4 Les entretiens sociologiques	124
3. MISE EN PLACE DU DISPOSITIF DE RECHERCHE	126
3.1 Définition du corpus d'étude et délimitation du champ des investigations. .	137
3.2 Le recueil des données	138
3.3 Les cycles d'analyses appliqués à la recherche	139
3.4 L'analyse des documents	141
3.5 Les critères de scientificité en recherche qualitative	142
3.6 Considérations éthiques	143

II. Chapitre : RÉSULTATS, ANALYSES ET DISCUSSION	145
introduction	145
1. OBSERVATION DIRECTE	146
1.1 Pratiques de formation	146
1.2 Moyens déployés	150
1.3 Perception des enseignants	151
2. OBSERVATIONS PARTICIPATIVES	152
2.1 Résultats globaux	154
2.2 Interprétation globale	159
3. ANALYSE DE DOCUMENTS DE TRAVAIL	161
4. ANALYSE DES ENTRETIENS	164
4.1 Présentation des portraits de l'échantillon de l'étude	167
4.2 Présentation des résultats	170
4.2.1 Évolution de la formation et pratiques actuelles	170
4.2.2 Les technologies numériques en classe de FLE	177
4.2.3 Dispositifs numériques et communautés d'apprentissage, une opportunité pour le développement des pratiques translittéraciques.	183
4.2.4 Enjeux et perspectives des usages de la médiatisation numérique	186
5. SYNTHÈSE	189
CONCLUSION GÉNÉRALE	197
BIBLIOGRAPHIE	204

TABLE DES ILLUSTRATIONS	243
ANNEXES	245

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Le monde change, l'école change; les pratiques enseignantes ne sont pas non plus en laisse. Formateurs, Apprenants! Ne résistons pas au changement! (José-Emmanuel Mata Tombo, Professeur à l'UPN "Université Pédagogique Nationale" Kinshasa, Secrétaire Général Académique honoraire de l'ISP/Matadi)

Cette étude s'inscrit dans le domaine de la didactique professionnelle. Dans ce cadre, (Pastré. P., 2015) affirme que son objectif est d'analyser le travail des acteurs de l'éducation afin d'améliorer la construction des compétences liées à l'acte d'enseigner. En effet, la formation des enseignants a toujours été un sujet de préoccupation important pour les chercheurs en ce domaine ainsi que les institutions d'éducation. Cela s'explique par le fait que la qualité du système éducatif est basée sur les compétences professionnelles des professeurs. Cependant, il faudrait admettre qu'à l'heure actuelle, la demande de formation est devenue plus pressante en raison de l'aspect pluridisciplinaire auquel tend la formation, qui est affectée entre autres par la complexité de notre monde actuel. Cette complexité est intrinsèque aux changements radicaux que les sociétés connaissent à la fois sur le plan matériel et moral.

À cet égard, de nombreux chercheurs du monde entier, dont (Ria, L., 2015), dans son livre "*Former les enseignants au XXIe siècle*", se sont proposés de s'interroger sur les pratiques qui pourraient améliorer la qualité de la préparation des enseignants dans le cadre des travaux de la chaire Unesco sur la formation, qui vise à fournir un large éventail d'idées innovantes pour contribuer à la refonte de la formation des enseignants à l'échelle internationale.

Le débat actuel sur la préparation des enseignants au métier d'enseigner et l'attention portée à leurs rôles suscitent un intérêt croissant pour leur formation et leur professionnalisation.

En effet, la mise en œuvre de programmes de formation axés sur la professionnalisation renforce l'idée que le métier d'enseignant est acquis par l'apprentissage et que les compétences professionnelles sont développées pendant la formation. Il est donc essentiel de relever le défi de la formation des enseignants avec l'ambition, les opportunités et les moyens appropriés, d'autant plus que les questions sociales en jeu sont particulièrement importantes et que la priorité première est la réussite de tous.

Depuis l'émergence de l'utilisation de la technologie dans le monde de l'éducation, les recherches sur leur intégration dans les pratiques éducatives révèlent que former les maîtres d'école aux applications pédagogiques des technologies de l'information et de la communication (désormais TIC), est l'un des facteurs essentiels de réussite d'une telle entreprise (Peraya, D., et *al.*, 2002). Plus les enseignants sont formés à l'utilisation éducative des TIC, plus celles-ci sont intégrées aux activités pédagogiques en classe. (Villeneuve, S., Karsenti, T., & Collin, S., 2013). Ainsi, la manière de former les futurs enseignants et d'assurer la formation continue de ceux qui sont en fonction semble être un enjeu majeur pour maîtriser ces technologies et être capable de les intégrer de manière efficace dans des activités d'apprentissage où elles peuvent apporter une plus-value à l'enseignement des langues.

L'apprentissage à l'ère numérique est bien plus qu'un simple défi pour les apprenants. Les enseignants sont également confrontés quotidiennement à des défis de plus en plus compliqués et complexes dans ce processus. Comme l'avait souligné (Cristol, D., 2019), le rôle de l'enseignant en tant que médiateur nécessite désormais ses efforts pour s'orienter dans le monde numérique. De nos jours, nous assistons à un changement profond et révolutionnaire qui influence les valeurs et les structures fondamentales de l'éducation, qui nécessitent un changement dans les conceptions de formation et d'apprentissage pour s'adapter à ce nouveau paysage numérique en constante évolution. Selon (Duriez, F., 2019), ce changement crée une dépendance qui n'était pas présente dans l'apprentissage des compétences telles que la marche ou la parole. Il est rappelé que nos meilleurs apprentissages se sont souvent réalisés sans intervention d'un maître, comme l'ont illustré Jacotot et Rancière. Ceci nous pousse à reconsidérer et à redéfinir les rôles des différents acteurs impliqués dans ce processus d'apprentissage.

Les politiques éducatives actuelles dans le monde entier, placent les institutions d'éducation dans une dynamique de transformation et d'innovation pédagogiques où le numérique est perçu comme un élément essentiel, avec des avancées technologiques rapides qui bouleversent les interactions induites par le numérique, alors qu'on n'est qu'au début de ces changements, où les différentes interfaces mobiles, tactiles et connectées (*smartphones, PC, tablettes, objets connectés*) marquent ce début et n'en sont que les toutes premières représentantes. Ces changements survenant et s'étendant en dehors de l'école ne font qu'élargir progressivement la fracture entre les pratiques en contexte scolaire et celles qui se déroulent dans l'environnement extra-scolaire. En même temps, les programmes d'enseignement et de formation à travers le monde nécessitent l'acquisition de connaissances et de compétences transversales. Nécessitant des projets collégiaux, du travail d'équipe et un dialogue constructif (Gibert, A-F., 2018). Les écoles et les classes se transforment en lieux de coopération, d'entraide et de partage de connaissances (Baudrit, A., 2007).

En Algérie, et partout ailleurs dans le monde, des politiques éducatives sont mises en place et développées pour redéfinir le rôle des enseignants, notamment ceux du français langue étrangère, afin d'assurer la qualité de l'acte pédagogique et éducatif basé sur les compétences professionnelles avérées des futurs maîtres d'école. La formation de base et la formation continuée des enseignants à l'utilisation des outils numériques à des fins éducatives sont l'une des préoccupations des gouvernements du monde entier. Cependant, les stratégies liées à la formation des futurs enseignants à l'intégration des technologies éducatives restent à définir, elles-mêmes dépendantes de différents degrés de pouvoir et d'influence : responsabilité politique partagée, dépendante de différentes institutions. Par ailleurs, il existe une grande variété de littérature et de dispositifs pédagogiques qui abordent le développement des compétences des enseignants pour intégrer et exploiter de manière efficace les TIC (Hubbard, P., 2008) ; (Guichon, N., & Hauck, M., 2011) ; (Arnold, N., & Ducate, L., 2015) ; (Hampel, R., et Stickler, U., 2015) entre autres.

En se plaçant dans cette perspective, cette recherche s'inscrit dans un processus d'innovation dans la préparation professionnelle au métier d'enseigner et de renouvellement des qualifications des professeurs de l'enseignement du primaire (PEP). Elle s'intéresse à la formation d'enseignants de français aux usages de la médiatisation numérique en Algérie.

Particulièrement, à la manière et aux raisons de concevoir une formation pour intégrer les TIC dans leurs pratiques quotidiennes. Elle tente d'observer les compétences et les pratiques liées au numérique éducatif, mais aussi les représentations, les aspirations qu'ont les différents acteurs de la formation et des dispositifs numériques.

D'une manière concrète, il s'agit de s'engager dans un projet impliquant une ingénierie de la formation qui soit plus ouverte à l'usage des technologies numériques ; cette ingénierie n'est pas à sous-estimer en termes de profondeur et de complexité, tant qu'elle remet en question à la fois la finalité et les moyens de formation. La mise en place de différents formats de connaissances favorisera la création de conditions de communication et offre un cadre favorable à l'émergence de compétences translittéraciques.

Ce projet de recherche a d'abord été motivé par une nécessité pratique : l'optimisation de la formation des enseignants du primaire. Nous reconnaissons, en effet, que ce projet trouve ses fondements dans notre expérience personnelle : un cursus universitaire de cinq ans nous a permis d'obtenir une licence en langues françaises, puis un master en didactique des langues étrangères. Nous avons assumé la lourde tâche d'inspecteur de l'enseignement primaire pendant deux décennies. Nous avons pris conscience de la complexité de notre mission en raison du décalage entre la formation initiale des enseignants et les réalités du terrain, la prise en charge de leurs besoins réels (actuels et potentiels) à travers la formation continue, les contraintes qui pèsent lourdement sur le processus d'enseignement/apprentissage du français chez des apprenants de langue étrangère. Nous pensons alors qu'il est temps de repenser la formation dans toutes ses dimensions pour la mettre au diapason des innovations dudit domaine. Notre obsession consiste à révolutionner la formation au métier d'enseigner en perturbant cognitivement ses acteurs par le présent travail.

Cette recherche s'articule autour de deux grandes préoccupations :

Une étude de la situation dans laquelle se forment les enseignants de français, en prenant en considération les différents acteurs, les contenus, les modalités, les dispositifs mis en place, le rythme, la fréquence, etc.

Une focalisation sur les acteurs principaux (inspecteurs, enseignants), tenant compte du développement des compétences numériques, pour dégager les paramètres de réussite d'un réajustement des pratiques de la formation continuée.

Notre approche se base sur la translittératie en tant que pratique, car elle nous permet de saisir les organisations individuelles et collectives en action, d'interroger la variété des supports médiatiques qu'elles utilisent et de prendre en compte les contextes dans lesquels les opérations de formation se développent.

Cette perspective devrait nous permettre d'échapper à la focalisation sur le « numérique », marquée par des discours sur l'impact des technologies sur l'enseignement. Ce qui va nous permettre d'interroger cette forme « d'éclectisme » distinctif, entre les usages réels et les usages souhaités, et d'un contexte à l'autre. Afin de décrire de manière précise la complexité des pratiques de terrain et les défis symboliques et matériels auxquels les acteurs font face au quotidien. Ces pratiques individuelles devraient être définies en fonction de leurs avantages, de leurs compétences ou de leurs impacts sur les parcours de formation. C'est sans aucun doute là que la translittératie et l'approche sociocritique pourraient se rejoindre pour approfondir nos travaux de recherche.

En Algérie et partout ailleurs dans le monde, les évolutions du métier d'enseigner, l'essor du numérique et du multimédia ainsi que les réformes récentes de la formation des nouveaux PEP ont impliqué des dynamiques de la professionnalisation dans son rapport à la formation en général et à la formation continue en particulier. C'est dans cette perspective que nous avons entrepris ce travail de recherche qui s'intitule « **Pratiques translittératiques et formation des enseignants du FLE aux usages de la médiatisation numérique. Cas des enseignants du primaire de la wilaya de Bordj Bou Arreridj.** »

Cet intitulé laisse entrevoir les grands axes qui sous-tendent notre réflexion, à savoir : la littératie numérique, la formation des enseignants et la médiatisation des cours de langue.

Notre travail s'est articulé autour de la question centrale de départ suivante : *comment réajuster les procédés et les pratiques de formation continue des enseignants du primaire pour prendre en charge l'usage éducatif des outils numériques ?*

Cette question semble répondre aux critères qui font d'elle une problématique. Selon (Puren, C., 2013a), il s'agit d'un ensemble de problèmes auxquels on peut appliquer en même temps au moins quelques-unes des composantes de la complexité : l'instabilité, la multiplicité, la contradiction, la variabilité, la diversité, l'inclusion de l'observateur, l'hétérogénéité, l'interrelation, la sensibilité à l'environnement.

En gardant une vision didactique qui vise à développer les pratiques de formation les plus adéquates pour promouvoir l'utilisation des TIC dans les pratiques d'enseignement, il semble logique et légitime de s'appuyer sur l'existant pour faire évoluer les logiques des acteurs (institution, enseignants, formateurs).

L'objectif de notre travail n'est pas de proposer des solutions applicables dans l'immédiat. Nous tenons à ce que le public que nous visons parvienne à s'interroger sur les questions soulevées à travers les diverses enquêtes que nous avons effectuées. À savoir l'applicabilité d'un paradigme de formation incluant les technologies numériques en amont et en aval des opérations de formation. Alors que la majeure partie des connaissances et des informations qui constituent la matière de notre recherche proviennent d'études et de recherches récentes, dont une grande partie qui n'a pas encore fait ses preuves.

Nous tentons donc à travers ce travail de recherche à mettre en exergue les pistes de réflexion et les moyens permettant ce changement de paradigme, ainsi que son applicabilité et son acceptation par tous les acteurs concernés. Ce qui permettrait de maintenir la porte grande ouverte pour repenser l'ingénierie de formation dans son intégralité.

Pour répondre à la question centrale de notre recherche, nous supposons que :

- L'intégration des (TIC) dans les pratiques quotidiennes d'enseignement pourrait être considérée comme une préoccupation relevant du domaine de la formation, autrement dit, il faut déjà former les enseignants.
- La prise en considération des habitudes, des représentations, des discours, des cultures et des contraintes multiples liées aux usages technos pédagogiques serait déterminante pour tout chantier de renouveau didactique impliquant les outils numériques.

- L'adoption d'un modèle de développement de compétences numériques reconnu scientifiquement pourrait structurer la formation continue des PEP de manière à favoriser une transition progressive vers l'intégration des technologies numériques dans leurs pratiques pédagogiques.

Notre méthodologie de recherche repose sur une approche qualitative où les PEP de la langue française, ainsi que leurs inspecteurs, sont les cas étudiés. Cette réalisation nous a permis d'explorer en détail les expériences des enseignants, leurs défis et leurs réussites dans l'utilisation des outils numériques en classe. Les observations in situ et les enquêtes de terrain nous ont fourni des données précieuses sur le travail des inspecteurs formateurs pour comprendre le contexte réel dans lequel les enseignants se forment. Cependant, il est important de noter que les résultats de notre étude ne peuvent pas être généralisés à l'ensemble de la population en raison de la taille restreinte de l'échantillon. Néanmoins, elles nous ont fourni des informations précieuses et un aperçu détaillé de la situation spécifique étudiée.

Notre thèse est organisée en deux sections principales : la première concerne le contexte et le cadre théorique de la recherche, tandis que la seconde concerne le cadre pratique de notre thèse. La première partie se compose de trois chapitres et la deuxième de deux chapitres.

Le premier chapitre offre un état des lieux sur le concept de littératie et son déploiement au sein du contexte d'enseignement-apprentissage des langues et permet de poser les bases théoriques de ce concept qui est central à notre recherche. Cette réflexion sur la littératie numérique est d'autant plus importante que, bien que le terme soit fréquemment utilisé, sa définition précise n'est pas arrêtée, pas plus que les éléments qui le composent. Ce chapitre a donc pour but d'expliquer cette notion et de la définir telle que nous l'entendons dans cette étude. Nous revenons ainsi sur l'évolution de ce concept et sur les perspectives qui guident les différentes visions existantes. En se concentrant sur des savoir-faire fonctionnels et universels, nous pouvons trouver une acceptation purement technologique du concept. Selon une autre perspective, la littératie numérique est définie par son contexte, car elle est multiple, multimodale et située. Enfin, il est possible de considérer la littératie numérique comme transformative. Une attention particulière est alors portée sur l'impact du numérique sur les valeurs, les comportements et les attitudes des usagers et, par conséquent, sur la construction

de leur identité personnelle. Divers modèles et cadres de la littératie numérique ont émergé de cette diversité de points de vue. Ainsi, il est donc très intéressant d'examiner certains de ces modèles afin de souligner les éléments clé qui les composent. Tout au long de ce cheminement, nous mettrons l'accent sur les aspects pertinents dans le cadre de la formation à l'enseignement médiatisé des langues.

En se focalisant sur les objectifs de la formation à la littératie numérique, une réflexion d'ensemble sur les compétences des enseignants de langue et leurs usages numériques est présentée. Nous passerons en revue trois modèles de compétences numériques élaborés pour refléter le contexte de l'enseignement-apprentissage des langues afin de mettre en exergue la nécessité de développer les compétences technos pédagogiques pour les enseignants de langue, les rendant capables de favoriser chez leurs apprenants la communication et les interactions sociales en ligne.

Nous concluons ce chapitre par une prise de position claire en présentant le modèle de littératie numérique que nous adoptons et qui guide notre réflexion tout au long de cette recherche.

Le deuxième chapitre est l'occasion de nous positionner dans le domaine de la didactique professionnelle. Nous nous pencherons sur la notion de formation pour la décortiquer et l'explorer à la lumière des récentes recherches en éducation. Ainsi, tous les gestes fondamentaux du formateur sont expliqués et outillés en se basant sur les pratiques et les méthodes fondamentales qui les sous-tendent. L'intégration de l'utilisation pédagogique du numérique est considérée non pas comme une fin en soi, mais plutôt comme une occasion d'élargir la palette des formateurs.

Les clés essentielles pour mener à bien une formation sont présentées sous forme d'une boîte à outils pour les formateurs comprenant des repères sur toutes les étapes d'une action de formation : de l'analyse des besoins et du projet au début, à la conception du dispositif de formation, en passant par la création des supports pédagogiques, à l'animation en présentiel ou en ligne, à l'accompagnement des apprenants, en terminant par l'évaluation des compétences acquises, et à la mise en place de mesures pour favoriser leur application en situation réelle. La

translittératie est abordée en tant que vecteur facilitant le transfert des compétences acquises lors des rencontres de formation.

Dans une perspective de professionnalisation des enseignants, il est présenté plusieurs modèles de formation pouvant être exploités en vue d'une éventuelle préparation à l'intégration et à la maîtrise des TIC dans l'enseignement du FLE. En mettant en avant la priorité de la réflexivité, comme une des caractéristiques centrales d'un enseignant professionnel. Une approche transdisciplinaire, justifiée, est proposée comme un préalable à la formation aux usages de la médiatisation numérique.

Nous concluons ce chapitre par des recommandations pour mener une formation efficace visant l'installation des compétences technos pédagogiques chez les enseignants du primaire en activité.

Le troisième chapitre se présente comme étant fonctionnel, il est dédié aux pratiques de classe. La question de l'innovation est y abordée sous l'angle permettant une articulation fluide du pédagogique et du technologique. Nous allons d'une part présenter une revue des différents principes théoriques sur lesquels se fonde l'ingénierie pédagogique incluant l'outil numérique, les enjeux d'une telle démarche, les moyens mis en œuvre pour sa réussite, les résultats escomptés, les retombées pédagogiques... etc. Nous passerons en revue les usages qui devraient être réservés aux tablettes tactiles distribuées aux écoles primaires, où il semble urgent de prendre en considération cette question dans le cadre de la formation initiale et continuée des PEP pour les aider à utiliser et à se familiariser avec ces outils technologiques, ainsi que les autres technologies numériques disponibles comme l'entendent (Karsenti, T., et Collin, S., 2013). Et d'un autre côté, nous exposerons une réflexion bien détaillée sur l'opportunité de former les enseignants en exploitant les plateformes numériques populaires à l'image de Facebook, et l'activation des communautés d'apprentissage en soutien à la formation en présentiel et comme moyen pouvant apporter une plus-value dans le chantier de la formation des enseignants par le biais de l'exposition de ceux-ci à l'environnement médiatisé. Nous concluons ce chapitre par l'énonciation d'une perspective qui nous tient à cœur et que tout éducateur aimerait voir dans la classe.

La partie pratique comporte deux chapitres :

Le premier chapitre explore en profondeur la façon dont la recherche a été menée. On exposera les choix de corpus ainsi que le terrain d'étude où on a mené nos enquêtes. On va également expliquer les méthodes utilisées pour collecter et analyser les données, en utilisant des documents scientifiques et des documents de formation. On présentera une approche d'investigation empruntée à l'ethnographie de la communication, comme l'observation directe des sessions de formation des enseignants, l'observation participative des différentes actions de formation et les entretiens avec les inspecteurs responsables de la formation. Enfin, nous allons discuter de l'approche qualitative en didactique professionnelle pour apporter un éclairage sur notre démarche de recherche.

Quant au chapitre final, il abordera l'analyse des données issues des observations directes, des observations participatives, des documents de travail relatifs aux sessions de formation, ainsi que des entretiens réalisés avec des inspecteurs de langue française pour explorer les différents aspects du numérique dans la formation continue des PEP. Nous allons essayer de comprendre les défis de la formation aux usages de la médiatisation numérique dans le cadre de la formation continuée des PEP de français. D'un autre côté, on cherchera à comprendre les enjeux abordés par les formateurs et à les confronter avec la réalité du terrain. Dans ce chapitre, après avoir analysé les résultats, on s'efforcera de proposer des pistes d'interventions didactiques et des solutions pour répondre à ces enjeux. Nous nous efforcerons également de tirer des conclusions qui répondent à notre problématique et à nos questions de recherche, en développant des perspectives de recherche pertinentes en lien avec cette thèse de doctorat.

1^{ERE} PARTIE : CADRE CONCEPTUEL DE LA RECHERCHE

I. Chapitre : LES PRATIQUES DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS : QUELLE PLACE POUR LA LITTÉRATIE NUMÉRIQUE ?

INTRODUCTION

L'accélération du développement technologique depuis la fin du XXe siècle suscite des attentes très élevées à l'égard de la technologie et impacte fortement – voire transforme – certains aspects fondamentaux de l'enseignement-apprentissage. Le numérique devient alors un facteur de rupture qui bouleverse la notion même de l'apprentissage d'une langue et qui transforme profondément le rôle des apprenants et des enseignants.

La technologie a entraîné des changements très importants dans l'enseignement et l'apprentissage des langues. À l'ère numérique, nous devons adopter de nouvelles approches et nous appuyer sur de nouveaux concepts pour comprendre l'ampleur de ces changements. Certains de ces concepts ont existé tout au long de l'histoire de l'enseignement des langues, mais leur importance et leur sens ont été modifiés d'une manière significative par l'essor de la technologie.

Un des concepts centraux de notre recherche est la littératie numérique. Dans ce chapitre, nous tâcherons de poser les bases théoriques de celui-ci. Le terme est fréquemment évoqué de nos jours. Cependant, comme nous allons le voir, un consensus est encore loin d'être atteint quant à sa définition exacte ainsi qu'à ses éléments constitutifs. Nous nous attelons donc à clairement définir et à expliquer cette notion telle que nous l'entendons dans cette recherche, c'est-à-dire pour une didactique des langues médiatisée.

Dans un premier temps, nous apporterons des précisions terminologiques tout en justifiant le choix du terme. Nous verrons les évolutions de ce concept, qui passe d'une dimension purement technologique à une dimension intégrant des aspects cognitifs, socioculturels et critiques en se focalisant plus sur l'individu.

Dans un second temps, différents modèles et cadres seront mis en avant, pour discuter le concept de littératie numérique. Nous passerons en revue certains de ces modèles afin de faire ressortir les éléments qui les forment. Nous nous attarderons tout particulièrement sur les perspectives adoptées et les modèles qui en découlent en mettant l'accent sur les aspects qui peuvent intéresser l'enseignement apprentissage des langues, tels que la Multimodalité, la construction de l'identité et la participation active.

Nous verrons ensuite comment ce concept est abordé en éducation, et les possibilités offertes pour développer cette littératie, tout particulièrement en didactique du FLE. Nous passerons en revue certains travaux qui s'intéressent spécifiquement à ce domaine, comme ceux de (Dudeney, G., Hockly, N., et Pelgrum, M., 2013) ou (Thorne, S.L., 2013) et relevons les constituants qui se prêtent à un développement dans le contexte de l'enseignement-apprentissage des langues en Algérie.

En conclusion, nous allons présenter le modèle de littératie numérique que nous allons adopter et qui va guider notre réflexion tout au long de cette recherche.

1. LA LITTERATIE NUMERIQUE : UN CONCEPT EN MUTATION

1.1 Des (TIC) à la littératie numérique

L'évolution des technologies et leur forte pénétration dans notre quotidien ont eu un impact sur la façon dont nous consommons, travaillons, communiquons, nous distrayons, mais aussi dont nous (nous) éduquons (Meyers, E. M., et *al.*, 2013) ; (Thorne, S.L., 2013).

Certains considèrent ainsi que nous sommes entrés dans une nouvelle ère, celle de la société numérique, aussi appelée l'ère du numérique ou digital âge en anglais, voir par exemple (Martin, A., et Grudziecki, J., 2006).

Les chercheurs en sciences de l'éducation se sont intéressés à l'impact que la technologie pouvait avoir sur l'apprentissage et l'enseignement. En conséquence, divers domaines de recherche se concentrent sur les avantages et les défis des TIC dans l'éducation et la recherche scientifique, et les publications sur les technologies éducatives se sont multipliées (Januszewski, A., Moldena, M., 2013). Les politiques de l'éducation ont rapidement suivi. Alors que l'intégration précoce des TIC dans l'éducation (années 1980 et 1990) signifiait pour la plupart des systèmes éducatifs que les élèves connaissaient l'informatique, depuis le milieu des années 1990, la rhétorique dominante dans de nombreux documents politiques est de considérer les TIC en tant qu'élément déclencheur d'un changement social possible, ayant le potentiel de faciliter les réformes de l'éducation en mettant l'accent sur l'apprentissage tout au long de la vie (Pelgrum, W.J., 2002).

Ainsi, comme le montre le rapport Bangemann (groupe de haut niveau sur la société de l'information, 1994), les premières politiques européennes liées aux TIC et à la société de l'information, ont avant tout mis l'accent sur les bénéfices et les enjeux économiques des nouvelles technologies (Berleur, J., Galand, J-M., 2005). L'accès à Internet pour tous, le développement et l'application des technologies dans l'industrie et dans la recherche sont également des priorités dans divers documents et recommandations officielles. L'importance sociale du numérique et son rôle dans le développement des valeurs individuelles, démocratiques et civiques promues par l'Europe se précisent depuis les années 2000. Ainsi, en 2006, le Parlement européen et le Conseil de l'Union adoptent une recommandation sur les compétences clé pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. Huit compétences essentielles ont été identifiées. L'une des huit compétences clé, appelée « compétence numérique » est définie comme compétence transversale. La capacité à communiquer efficacement dans plusieurs langues est aussi incluse dans cette liste de compétences essentielles.

Ce changement d'attitude découle d'une réflexion déjà amorcée, notamment dans le domaine de la recherche, sur les compétences et les techniques requises pour manier et utiliser ces nouvelles technologies et pour les intégrer dans la société. (Hockly, N., 2012). Des avis se sont rapidement fait entendre pour souligner la vision réductrice de limiter l'enseignement de l'informatique au développement des compétences techniques ou à la simple manipulation d'outils numériques. (Gilster, P., 1997), c'est ainsi qu'est né le concept de « littéracie » ou d'alphabétisation numérique. Le concept se veut plus large et plus inclusif qu'une simple combinaison de compétences et d'aptitudes.

Les TIC jouent un rôle crucial dans l'évolution et la promotion de la littératie. Elles offrent de nouveaux moyens d'accéder à l'information, de communiquer, de créer et de partager du contenu écrit. En permettant des liens très étroits entre les TIC et la littératie, entre autres :

L'accès à l'information : les TIC permettent un accès facile à une quantité immense d'informations à travers Internet. Cela ouvre de nouvelles opportunités d'exploration et d'apprentissage, en permettant aux individus de rechercher, d'analyser et de comprendre divers types de texte.

Les compétences en recherche : la littératie numérique englobe la capacité à trouver, à évaluer et à utiliser de manière critique les informations en ligne. Les compétences de recherche en ligne, telles que la sélection de sources fiables, la validation des informations et la recherche efficace, deviennent essentielles pour naviguer dans l'abondance d'informations disponibles.

La communication écrite : les TIC offrent une multitude de plateformes de communication écrite, telles que les courriels, les messageries instantanées, les réseaux sociaux et les blogs. Ces outils permettent de développer la compétence à s'exprimer par écrit, à échanger des idées, à collaborer et à interagir avec les autres.

La création de contenu : les TIC offrent des outils et des logiciels permettant de créer du contenu écrit de manière innovante. Par exemple, les logiciels de traitement de texte facilitent la rédaction, l'édition et la mise en forme de documents. Les blogs, les sites Web

et les plateformes de publication en ligne permettent de partager et de diffuser des créations littéraires.

La littératie multimédia : les TIC intègrent différents médias, tels que le texte, l'image, la vidéo et le son. La littératie multimédia englobe la capacité à comprendre, à analyser et à produire des messages qui combinent différents modes de communication. Cela inclut la compréhension des éléments visuels, sonores et interactifs des supports numériques.

L'adaptabilité et les compétences numériques : il est essentiel de développer des compétences numériques et une adaptabilité aux nouvelles technologies, dans un environnement de plus en plus numérique. Cela comprend la familiarité avec les appareils numériques, les logiciels, les applications et les interfaces utilisateur, ainsi que la capacité à s'adapter aux évolutions technologiques constantes.

Bien que le concept soit aujourd'hui largement utilisé et accepté, il fait toujours l'objet de vifs débats tant dans le cadre des politiques éducatives que dans la recherche (Thorne, S.L., 2013) ; (Hafner, C.A., et *al.*, 2015). Les termes, concepts et éléments liés aux compétences numériques sont très divers et parfois ambigus. Ces changements reflètent à la fois l'évolution rapide des technologies numériques et la diversité des disciplines, des environnements et des organisations qui les permettent et les façonnent. Nous allons maintenant revenir sur ces aspects.

La littératie numérique comprend plusieurs aspects :

Un modèle est proposé par (Eshet-Alkalai, Y., 2004), il comprend six littératies à savoir : « La littératie photo-visuelle », « la littératie informationnelle », « la littératie de la reproduction », « la littératie ramifiée », « Pensée en temps réel », « la littératie socio-émotionnelle ».

Le projet européen DigEuLit7, (Martin, A., et Grudziecki, J., 2006), identifie quatre composantes : « littératie technique », « littératie de l'information », « littératie médiatique » et « littératie visuelle ».

(Beetham, H., 2015) ; (JISC, 2014) proposent un modèle composé de quatre éléments : « Communication, collaboration et participation » ; « Création numérique, innovation et érudition » ; « Éducation à l'information, aux données et aux médias » ; « Apprentissage et développement numériques ». L'identité numérique est un aspect important pour JISC, que ce soit sur le plan de la construction ou de la gestion, tout comme le bien-être dans les environnements de travail qui pourraient être potentiellement saturés d'outils issus des technologies numériques.

En fait, la littératie numérique est une compétence cruciale à l'ère moderne, et elle englobe un large éventail de compétences. Un aspect clé de la littératie numérique est la compétence et la compréhension technologiques. Cela inclut la capacité d'utiliser efficacement les outils et appareils numériques, ainsi qu'une compréhension de base de leur fonctionnement. La littératie numérique implique également la maîtrise de l'information et la capacité d'évaluer les sources de manière critique. Avec la grande quantité d'informations disponibles en ligne, il est essentiel de pouvoir distinguer les sources selon des critères de fiabilité. Par conséquent, les personnes qui possèdent ces compétences peuvent naviguer dans le monde numérique en toute confiance et prendre des décisions éclairées concernant les informations qu'elles consomment et partagent.

Une autre dimension essentielle de la littératie numérique est la communication numérique et les compétences de collaboration. Dans le monde interconnecté d'aujourd'hui, la communication numérique est une compétence vitale, et elle implique la capacité de communiquer efficacement et professionnellement via diverses plateformes numériques. Les compétences de collaboration sont également essentielles, car les individus doivent être capables de travailler de manière productive avec les autres dans un environnement numérique. Cela inclut la possibilité d'utiliser des outils numériques pour des projets de groupe et de collaborer à distance avec des collègues. Par conséquent, la possession de ces compétences pourrait améliorer ses relations professionnelles et personnelles et conduire à une collaboration et à une communication plus efficaces.

Enfin, la littératie numérique implique une compréhension de l'impact de la technologie sur la société et la capacité de s'adapter aux innovations technologiques. Comme la technologie

continue d'évoluer rapidement, les individus doivent être capables d'acquérir de nouvelles compétences numériques et de s'adapter aux nouveaux outils et aux appareils. La littératie numérique implique également la capacité d'optimiser le fonctionnement des appareils numériques et de gérer efficacement la sécurité numérique. Ainsi, les personnes qui possèdent ces compétences peuvent naviguer dans le monde numérisé en toute confiance et utiliser les outils et les appareils numériques de manière efficace et responsable.

1.2 Considérations et précisions terminologiques autour du concept de littératie

L'absence de consensus sur le concept de littératie numérique est facilement perceptible dans le débat sur la terminologie utilisée. En référence au concept, il est en effet possible de trouver le mot « littératie » sous une orthographe plus proche de l'anglais, ou encore sous sa forme plurielle « littératies » ou « littéracies » ce qui est encore plus fréquent en anglais comme le prônent par exemple (Lankshear, C., et Knobel, M., (dir.), 2008). Au-delà de l'utilisation des différentes formes du terme, de nombreuses autres expressions peuvent également être repérées dans la recherche sur ce concept, comme le font remarquer (Goodfellow, R., 2011) et (Bawden, D., 2008). Certains continuent à utiliser « littératie » mais en le combinant à divers adjectifs tels que « technologique » ou « informatique » ; on parle également de « nouvelles littératies » ; d'autres s'en éloignent préférant « compétences » ou « capacités », on peut ainsi trouver « compétences numériques », « compétences du XXI^e siècle » voire « capacités numériques ». Le même constat peut s'appliquer à la langue anglaise où différentes expressions peuvent être repérées qui sont créées à partir de literacy telles que ICT literacy, e-literacy, computer literacy tandis que d'autres l'évitent, comme c'est le cas pour e-skills, digital competencies ou information fluency. Cependant, parmi toutes ces expressions, et sans toutefois faire consensus, celles de « littératie numérique » en français et de « digital literacy » en anglais semblent celles qui sont les plus fréquemment utilisées.

(Martin, A., 2008) et (Goodfellow, R., 2011) font remarquer que le choix même du terme « littératie » n'est pas neutre, car il est souvent associé à une certaine norme et aux notions de

réussite et d'insertion sociale. D'autre part, le faible niveau de développement de la littératie est perçu comme un facteur d'exclusion sociale et d'échec. Ainsi, le choix du terme « littératie » donne une forme de validité ou de légitimité aux domaines d'études auxquels le terme se rattache en raison de son importance pour l'atteinte d'un statut social dans une société (Buckingham, D., 2006). Ou pour se développer dans la société contemporaine (Eshet-Alkalai, Y., 2004). Nous pouvons illustrer ce point en citant la recommandation susmentionnée auparavant sur les compétences clé pour l'apprentissage tout au long de la vie (Conseil de l'Europe, 2006) incluant la compétence numérique comme l'une des huit compétences principales. Le rapport intermédiaire de 2004 du groupe d'experts sur ces recommandations insiste davantage sur ce point en définissant ces compétences comme « prérequis à une performance personnelle adéquate dans la vie, au travail, et dans l'apprentissage ultérieur » (Conseil de l'Union européenne, 2004, p. 6)

De plus, le terme « littératie » a une portée plus large que le terme « compétence » ou « aptitude ». (Jaffré, J.P., 2004, p. 31) Définit la littératie comme étant un ensemble d'activités humaines impliquant l'usage de l'écriture, à la fois en production et en réception. Elle met en pratique un ensemble de compétences fondamentales, linguistiques et graphiques, pour des pratiques cognitives, techniques, culturelles ou sociales.

De même, le sens de littératie prôné par (The New London Group, 1996), que nous allons reprendre plus en détail dans ce chapitre, souligne bien le sens large que l'on peut attribuer à ce concept. Enfin, « numérique » est l'adjectif le plus couramment utilisé aujourd'hui pour désigner un domaine, soit en combinaison avec « littératie », soit plus généralement pour décrire l'époque, l'âge ou la société dans laquelle nous évoluons. Certains termes qui l'utilisent sont plus largement acceptés que l'usage des termes « informatique » ou « technologie », qui sont davantage axés sur les supports ou la machine (Goodfellow, R., 2011).

(Hebert & Lepine., 2012) Ont effectué une analyse conceptuelle de 38 définitions sélectionnées à partir d'une liste de 110 articles pour explorer les différents sens du concept et comprendre comment les frontières admises en matière de lire-écrire sont bousculées. Selon ces auteurs, la littératie ne se limite pas à l'école, mais s'étend à tous les aspects essentiels de la vie sociale, y compris la vie personnelle. C'est la raison pour laquelle la formation des élèves

en classe à des pratiques expertes revêt une importance tout aussi cruciale que le perfectionnement des compétences qu'ils acquièrent en dehors de l'école.

Ainsi, la littératie est un concept qui fait référence à la capacité de lire, d'écrire et de comprendre un texte écrit. Elle englobe également la capacité de communiquer efficacement à l'écrit dans différentes situations de la vie quotidienne. La terminologie de la littératie comprend divers termes et concepts connexes. Voici quelques-uns d'entre eux :

- 1- Littératie de base : il s'agit du seuil minimum requis en termes de compétences en écriture et en lecture pour fonctionner dans la société. Cela comprend la capacité de lire des instructions simples, de remplir des formulaires et de rédiger des courriels basiques.
- 2- Littératie avancée : ce terme fait référence à un niveau plus élevé de compétences en lecture et en écriture, qui permet de comprendre et de produire des textes plus complexes. Cela inclut la capacité de lire des textes académiques, d'analyser et de synthétiser des informations, ainsi que de rédiger des documents élaborés.
- 3- Littératie numérique : elle se réfère à la capacité d'utiliser de manière efficace les TIC, telles que les ordinateurs, les smartphones et l'Internet. Cela comprend la recherche d'informations en ligne, la compréhension des médias sociaux et la préservation de la vie privée en ligne.
- 4- Littératie médiatique : ce terme fait référence à la capacité de comprendre et d'analyser les médias de masse, tels que les journaux, la télévision, la radio et l'Internet. Cela inclut la capacité de reconnaître les biais médiatiques, de décoder les messages médiatiques et de comprendre comment les médias influencent la société.
- 5- Littératie visuelle : elle englobe la capacité de comprendre, d'interpréter et de créer des informations visuelles, telles que les graphiques, les diagrammes, les cartes et les images. Cela inclut également la compréhension des principes de conception visuelle et de la façon dont les images peuvent être utilisées pour communiquer efficacement.

- 6- Littératie financière : ce terme fait référence à la capacité de comprendre et de gérer les aspects financiers de la vie quotidienne, tels que la budgétisation, la gestion des comptes bancaires, les emprunts, les investissements et les impôts.
- 7- Littératie scientifique : elle désigne la capacité de comprendre et d'évaluer les informations et les concepts scientifiques de base. Cela inclut la capacité de lire des articles scientifiques, de comprendre les résultats des études et de prendre des décisions éclairées basées sur des preuves scientifiques.
- 8- Littératie culturelle : elle se rapporte à la compréhension et à l'appréciation des différentes cultures, en incluant leurs pratiques, leurs valeurs, leurs normes et leurs modes de communication. Elle implique la capacité de naviguer et de s'adapter à des contextes culturels divers.
- 9- Littératie émotionnelle : elle se réfère à la capacité à identifier, comprendre et exprimer ses émotions. Elle implique également la capacité d'interpréter et de répondre aux émotions des autres, en particulier dans des contextes écrits.

Ce ne sont là que quelques exemples de la terminologie de la littératie. Il existe de nombreux autres termes et concepts liés à la littératie, qui sont utilisés pour décrire différents aspects de la maîtrise de l'écriture, de la lecture, ainsi que la communication à l'ère numérique. Ces termes illustrent certains aspects spécifiques de la littératie, mais ils sont souvent interconnectés et se chevauchent dans la pratique réelle de la communication écrite, de l'écriture, et de la lecture.

1.3 Littératie numérique, définitions et dimensions

Comme nous l'avons déjà indiqué, le concept reste controversé et fait encore débat et a beaucoup évolué depuis son apparition dans le domaine de la recherche en 1997. Le néologisme est en fait attribué à Paul Gilster dans son livre "Digital literacy" de 1997, qui a été le premier à introduire le concept de littératie numérique par opposition aux simples compétences techniques de base. « digital literacy is about mastering ideas not keystrokes », (Gilster, P., 1997, p. 15). (Connolly, N., et McGuinness, C., 2018, p. 82), notent qu'il existe désormais « moult termes, définitions et cadres » et qu'« il est difficile de parvenir à une conceptualisation universelle ». Cette difficulté, à définir le concept s'explique par le fait que l'objet qu'il est censé désigner est en constante évolution (Pangrazio, L., 2016). En effet, le numérique, les pratiques qui lui sont associées et les utilisateurs eux-mêmes évoluent constamment et rapidement. (Leu, D. J., 2006) Parle de littératie numérique comme un concept déictique qui évolue avec les changements technologiques et les contextes. Nous préférons appeler le concept "liquide", pour décrire simplement et clairement la complexité de stabilisation de ce concept que nous allons qualifier de « fluide » comme l'indique (Caws, C., et *al.*, 2021).

Certains chercheurs s'accordent à dire que le concept de littératie numérique peut être encadré dans une perspective qui guide le développement de la littératie numérique. Pour cette raison, le découpage de la littératie proposée par (Bélisle, C., 2006) est très instructif. Il soutient qu'il existe trois modèles de littératie : une littératie fonctionnelle qui met l'accent sur les aspects techniques et les savoir-faire, une perspective socioculturelle de la littératie qui la replace dans son contexte d'utilisation et s'intéresse à son impact sur la société, et enfin, une littératie transformatrice, et qui est donc un élément clé dans l'émancipation intellectuelle (intellectual empowerment).

Si l'on se penche de près sur la littératie numérique, on constate que de nombreux auteurs la décomposent en éléments plus ou moins similaires, comme (Martin, A., et Grudziecki, J., 2006), (Simsek, E., et Simsek, A., 2013). (Meyers, E.M., et *al.*, 2013) Proposent également trois domaines, mais les classent de manière différente, tandis que d'autres encore (Gourlay, L., et

al., 2013) proposent deux catégories uniquement. Cependant, il convient de noter que chaque découpage reste subjectif, car de nombreux éléments se chevauchent d'un point de vue à l'autre, même au sein d'un même modèle. Comme le notent (Meyers, E.M., et *al.*, 2013), la façon dont la littératie numérique est perçue et définie, dépend de la perspective disciplinaire et scientifique de chaque auteur.

La littératie numérique peut être expliquée en termes d'éléments clé qui lui sont attribués et en termes de différentes perspectives qui peuvent guider sa conception. Nous entendons ici la littératie numérique au sens large de l'apprentissage ou de l'enseignement des langues, dont il sera question plus loin dans ce chapitre. Cependant, comme nous l'indiquerons à diverses reprises et comme le souligne (Ware, P., 2017), les travaux réalisés dans le domaine de la littératie et de l'alphabétisation ont une grande résonance dans l'enseignement des langues.

1.3.1 La littératie numérique comme pratique fonctionnelle

La littératie fonctionnelle trouve ses origines dans l'interprétation du terme basée sur le savoir-faire technique et renvoie donc à l'utilisation opérationnelle et pratique de la technologie, en d'autres termes, à la capacité de faire quelque chose avec la technologie numérique. Nous nous concentrons ici uniquement sur la relation entre l'individu et l'instrument. Dans cette perspective, la littératie numérique se résume à un ensemble de compétences générales centrées sur l'individu. C'est un parcours d'apprentissage où les connaissances et les compétences évoluent d'une façon croissante selon les sessions de formation réparties en différents niveaux (Ex. Formation en traitement de texte pour débutants) (Gerbault, J., 2012). Les compétences acquises sont facilement évaluables, car elles se réduisent à la capacité d'utiliser des appareils et des applications numériques ou d'effectuer des tâches à l'aide de ces outils. Il est donc relativement aisé de déterminer si ces compétences sont maîtrisées ou non. Cette perspective accorde en conséquence une grande importance à la mesure des performances, et par la suite, à la maîtrise des actes de formation.

Il est évident que les compétences purement techniques ne suffisaient pas. Ce concept s'est alors élargi pour inclure la capacité d'adapter les compétences acquises précédemment à de nouveaux outils. (Gourlay, L., et *al.*, 2013), (Meyers, E.M., et *al.*, 2013, p.359) Les décrivent comme des « habitudes de l'esprit ». Cette dimension cognitive permet aux individus d'adapter leurs connaissances à leurs besoins (Gilster, P., 1997), se préparant ainsi à l'avenir et apportant une contribution économique efficace à la société. Dans un monde de plus en plus orienté vers l'information et la communication, cette vision des compétences numériques est donc comparable à la capacité à produire, trouver, utiliser, gérer, communiquer et transmettre l'information efficacement (Meyers, E.M., et *al.*, 2013). (Lankshear, C., et Knobel, M., (dir.), 2008), ajoutent que les éléments proposés dans cette approche doivent être transférables et multifonctionnels et sont une condition préalable à tout autre concept de compétence numérique. Cette vision est souvent remise en question, car elle ne prend pas en considération le contexte dans lequel évolue l'individu, et la littératie est alors perçue comme « universelle » et « neutre » (Bélisle, C, 2017). L'assimilation du concept de littératie à une nécessité purement économique a également été critiquée (Gourlay, L., et *al.*, 2013).

1.3.2 La littératie numérique comme pratique socioculturelle

La deuxième perspective, c'est celle qui place la littératie numérique dans un cadre socioculturel. Cette approche a été fortement influencée par les travaux de (Street, B.V., 1995), qui définit la littératie comme un ensemble de pratiques sociales impliquant l'utilisation de codes pour construire ou transmettre du sens. On retrouve également cette dimension en linguistique et en didactique des langues, où elle influence fortement la notion de communication.

Lorsqu'on prend en considération le socioculturel dans les pratiques numériques, elles sont alors construites en fonction des contextes culturels, sociaux, politiques et historiques dans lesquels elles se développent (Martin, A., et Grudziecki, J., 2006). L'identification, la compréhension et la création de pratiques qui font partie de la culture (numérique)

contemporaine sont donc indispensables. Il est alors possible de considérer toute utilisation du numérique comme une pratique situationnelle sociale. On peut observer cette dimension, par exemple dans la définition de la littératie numérique fournie par (Martin, A., et Grudziecki, J., 2006, p. 255) :

« La littératie numérique désigne la conscience, l'attitude et la compétence des individus à utiliser efficacement les outils et les ressources numériques. Cela inclut l'identification, l'accès, la gestion, l'intégration, l'évaluation, l'analyse et la synthèse des informations numériques. Cette capacité permet de créer de nouvelles connaissances, de produire des contenus médiatiques et de communiquer avec autrui dans des contextes spécifiques, favorisant ainsi une action sociale constructive et une réflexion sur ce processus. »

[Traduction libre].

Par conséquent, il est essentiel que les pratiques numériques respectent les normes établies par le contexte de communication, que ce soit en ce qui concerne l'utilisation adéquate du mode, du code, du style, du genre de communication ou du registre linguistique utilisé dans une situation spécifique (Street, B.V., 1995).

Le contexte socioculturel occupe une place d'autant plus cruciale dans le cadre de la littératie numérique que les nouvelles technologies permettent d'accéder à des pratiques numériques multiculturels et plurilingues ancrés dans des perspectives ou des disciplines différentes et sur des supports variés faisant appel à divers modes de communication et d'interaction (Gerbault, J., 2012). Dans cette conception élargie de la littératie numérique, deux aspects ressortent et retiennent tout particulièrement notre attention, car ils sont pertinents dans le contexte de l'apprentissage des langues. Il s'agit de la Multimodalité et des Multilittératies.

a) Multimodalité des pratiques numériques

Sur le plan socioculturel, les savoirs et les connaissances sont ancrés dans le contexte et les paramètres du contexte sont en constante évolution, notamment en ce qui a trait aux moyens et aux modalités de transmission de l'information (Kress, G., 2003). La croissance rapide de la technologie et le développement du multimédia font que la littératie ne se limite plus à l'écrit, mais doit adopter une approche multimodale (Ibid). Le numérique permet une combinaison de méthodes de communication. Comme l'explique (Jewitt, C., 2008, p. 246) :

« Les significations sont créées (ainsi que distribuées, interprétées et refaites) à travers de nombreuses ressources de représentation et de communication, dont le langage n'est qu'un exemple. » [Traduction libre].

Ces supports sémiotiques incluent différentes combinaisons d'images et de sons, employées afin de générer du sens. Pour le (The New London Group, 1996), le sens doit être construit en prenant en considération cinq éléments essentiels, à savoir, les éléments visuels, spatiaux, gestuels, auditifs et linguistiques, ainsi que la manière dont ils sont créés par l'interaction et la combinaison de ces différents facteurs. La prise en compte des aspects multimodaux de la communication, notamment dans le cadre de la communication et de l'information technologiquement médiatisées, ouvre donc de nouveaux champs sémiotiques qui ont un impact direct sur le concept de littératie numérique. L'utilisation de la multimodalité dans l'enseignement des langues offre à la fois des avantages et des défis pédagogiques et didactiques, où les dimensions culturelles et linguistiques jouent un rôle primordial dans la construction du sens.

Ainsi, la multimodalité présente deux acceptions, d'une part, comme l'utilisation de différents modes d'expression relevant du verbal, des postures, de la mimique, de la gestuelle, etc... pour créer du sens, mais aussi et surtout lorsque ces modes sont utilisés en même temps pour former des ensembles multimodaux signifiants. (Jewitt. C., et *al.*, 2016)

b) Multilittératies

La perspective socioculturelle de la littératie a généré un nouveau concept débouchant sur le pluralisme de la littératie, ou « Multilittératies » (mieux connu sous le nom de multiliteracies en anglais), notamment par (The New London Group, 1996) ou par (Cope, B., et *al.*, 2000). Ils soutiennent que la littératie numérique ne se limite pas à une combinaison de compétences génériques transférables d'une situation à une autre, mais perçue plutôt comme des compétences différentes qui donnent accès à du sens selon le type de pratique de communication (Goodfellow, R., 2011). La multiplication et la diversification des modes et des types de communication et de médias générés par l'empiétement des nouvelles technologies ne consistent pas à se conformer, mais à maîtriser les codes afin de pouvoir contribuer à ce que (Wenger, E., 1998) appelle « community of practice ». Ce mouvement a donné lieu à de nombreuses publications redéfinissant la littératie numérique, reprenant les différents éléments qui la composent souvent appelés « littératie ». Ces éléments prennent en compte l'aspect multimodal des pratiques numériques. Chez (Martin, A., et Grudziecki, J., 2006), nous retrouvons la littératie des médias, la littératie informatique, la littératie informationnelle, la littératie technologique, la littératie visuelle et la littératie communicationnelle. De son côté, (Eshet-Alkalai, Y., 2004) en distingue cinq et propose donc différentes catégories : littératie photo-visuelle, littératie reproductive, littératie informationnelle, littératie de connexion et littératie socio-émotionnelle. Nous reviendrons sur certains de ces éléments lorsque nous aborderons en détail différents modèles de littératie numérique en formation des enseignants.

Du point de vue socioculturel, un regard critique sur le numérique est très important. Cette distance critique est jugée essentielle pour savoir identifier, mais aussi prendre en compte ces pouvoirs et forces présents dans les pratiques numériques (Gourlay, L., et *al.*, 2013) ; (Pangrazio, L., 2016). Elle représente donc une autre forme de littératie, la littératie critique que l'on retrouve par exemple chez (Goodfellow, R., 2011) ou (Luke, A., 2000).

Ce point de vue critique doit s'appliquer à la fois technologiquement et socialement. La participation aux pratiques numériques permet de développer une réflexion sur la création de

contenus numériques, tant sur son mode de production que sur les contenus (Gee, J.P., 2007). Cette réflexion est cruciale pour développer une attitude critique envers la numérisation. Sans cette perspective, les pratiques numériques peuvent facilement être pilotées, et même dictées par la technologie elle-même, plutôt que par l'individu (Spires, H. A., et al., 2018). Au niveau social, il s'agit de savoir reconnaître qui domine la pratique sociale en présence. Comme l'affirme (Goodfellow, R., 2011, p. 138), « *les pratiques de communication d'une communauté sont toujours perçues comme intégrant les relations de pouvoirs sociaux entre ses membres.* » [Traduction libre].

Tel que mentionné plus haut, savoir identifier et reconnaître ces pouvoirs et forces est essentiel pour interpréter les pratiques ayant lieu dans divers environnements ou contextes culturels. Pour (Buckingham, D., 2006, p. 267), « *Cela, signifie poser des questions sur les sources de cette information, les intérêts de ses producteurs et la manière dont elle représente le monde ; et comprendre comment ces développements technologiques sont liés à des forces sociales, politiques et économiques plus larges* » [traduction libre].

Selon (Gerbault, J., 2012, pp. 2-3), cet aspect critique rend les littératies numériques importantes « pour participer à toutes les activités sociales et professionnelles et pour comprendre et interpréter notre environnement ». Citons dans ce contexte les travaux du collectif KAIROS (Collin, S., et al., 2016), qui portent notamment sur le développement d'une approche socialement critique des technologies numériques en éducation et travaillent sur les aspects que nous allons évoquer plus loin dans la formation des enseignants à l'usage des supports numériques.

Dans une perspective socioculturelle, la littératie numérique se compose de différents éléments, souvent appelés « littératie », couvrant différents aspects de différentes pratiques numériques. Cependant, le consensus n'a pas été dégagé quant aux éléments constitutifs pouvant être inclus dans la définition du concept de littératie, comme l'indique (Johnson, L., et al., 2016). Ici aussi, des positions épistémologiques émergent selon les perspectives dont elles relèvent, ce qui affecte les éléments considérés comme centraux. (Lankshear, C., et Knobel, M., (dir.), 2008) Suggèrent de présenter la littératie numérique comme un cadre sous lequel de nombreux éléments peuvent être intégrés. Alors que (Lea, M. R., et Jones, S, 2011) proposent

que la « littératie numérique » soit considérée comme un éventail de compétences à acquérir, et que le terme « littératies numériques » soit compris comme des pratiques ancrées dans un contexte socioculturel.

Dans cette interprétation de la place socioculturelle numérique au centre de la communication, le terme « fracture numérique » est redéfini. Il ne se limite plus à l'accès physique à la technologie, mais se définit également par rapport au déficit de compétences (Connolly, N., et McGuinness, C., 2018), c'est-à-dire, la capacité à agir dans certains contextes. (Hargittai, E., et Walejko, G., 2008), l'appellent « fracture participative ». Ce problème sera également abordé dans les chapitres suivants.

c) Des littératies numériques (ou translittératie)

Plusieurs littératies en une, cette idée est plutôt nouvelle dans le domaine de l'éducation, notamment dans l'espace francophone, mais moins dans le monde anglo-saxon. La translittératie n'est pas une autre façon d'appeler la littératie numérique. Elle est en fait un des éléments de celle-ci (Sukovic, S., 2016). Elle comprend aussi des connaissances en information, des connaissances en TIC, de la collaboration et de la communication, de la créativité et de l'esprit critique. Toutes les compétences associées à l'éducation aux médias de l'information, et pourtant, elles ne sont qu'une part de la translittératie.

Aline Bousquet, dans son article « De l'EMI à la translittératie : sortir de notre littératie » propose des explications pour comprendre ce phénomène. Elle soutient que la translittératie forme un triangle entre trois types de littératies : informationnelle, médiatique et numérique. (Bousquet, A., 2015).

Ainsi, et plus concrètement, un scénario pédagogique incluant des ressources numériques, suivrait les compétences suivantes :

- **Littératie informationnelle** : savoir évaluer la qualité d'une ressource (image, vidéo, ...) en fonction de sa pertinence.
- **Littératie médiatique** : apprécier la qualité d'une ressource par son message médiatique et sa source (droits d'auteur).
- **Littératie numérique** : être en mesure de jauger la qualité numérique d'une ressource (comprendre la résolution, les pixels, la taille d'un fichier...).

Nous allons retrouver tout ceci dans le prochain chapitre pour une application opérationnelle servant à l'ingénierie pédagogique.

Pour Divina Frau-Meigs, La translittératie est une approche enrichie et augmentée par le numérique pour l'apprentissage des médias et de l'information. Elle permet aux étudiants de mobiliser leurs propres scénarios cognitifs et de puiser dans leurs expériences pour ajuster et contrôler leur performance en ligne ainsi que leur interaction avec autrui. (Frau-Meigs, D., 2019)

De cette manière, les apprenants doivent utiliser leurs représentations des outils numériques dans le but de les ajuster en cas de nécessité à leurs besoins propres. En ce sens, il est nécessaire que la translittératie intègre des fondements informatiques et une pensée critique spécifique à l'éducation aux médias afin de se positionner par rapport aux manipulations pédagogiques qui impactent les contenus et les résultats.

Pour Sue Thomas, la translittératie est : « *L'habileté à lire, écrire et interagir par le biais d'une variété de plateformes, d'outils et de moyens de communication, de l'iconographie à l'oralité en passant par l'écriture manuscrite, l'édition, la télé, la radio et le cinéma, jusqu'aux réseaux sociaux* » (Sue Thomas, et al., 2007)

Ici, le monde numérique est en train de transformer la communication grâce à l'interactivité sur les médias sociaux (info-média), ainsi que de révolutionner la manière dont nous traitons l'information en re-documentarisant le monde (info-doc), et en exploitant massivement les données (info-data). En conséquence, l'école se retrouve maintenant à la croisée de deux mondes, celui des médias et celui de l'éducation, ce qui signifie que chaque

élève peut à présent devenir un média potentiel, capable de créer, de diffuser et de réagir aux contenus produits par d'autres.

Dans ce sens, la translittératie comme concept, est constituée de cinq éléments fondamentaux déterminés par des rapports multiples : le rapport au groupe ou facteur social, le facteur technique représenté par les espaces, les supports, les machines et les techniques pour trouver et traiter l'information ou rapport aux dispositifs sémio-techniques, celui à la légitimité ou facteur culturel, et enfin, le facteur temporel et le format des connaissances. Ceux-ci sont autant de sujets qui demandent une attention particulière dans le cadre des programmes d'éducation à l'information. (Liquète, V., Lehmans, A., et Cordier, A., 2020).

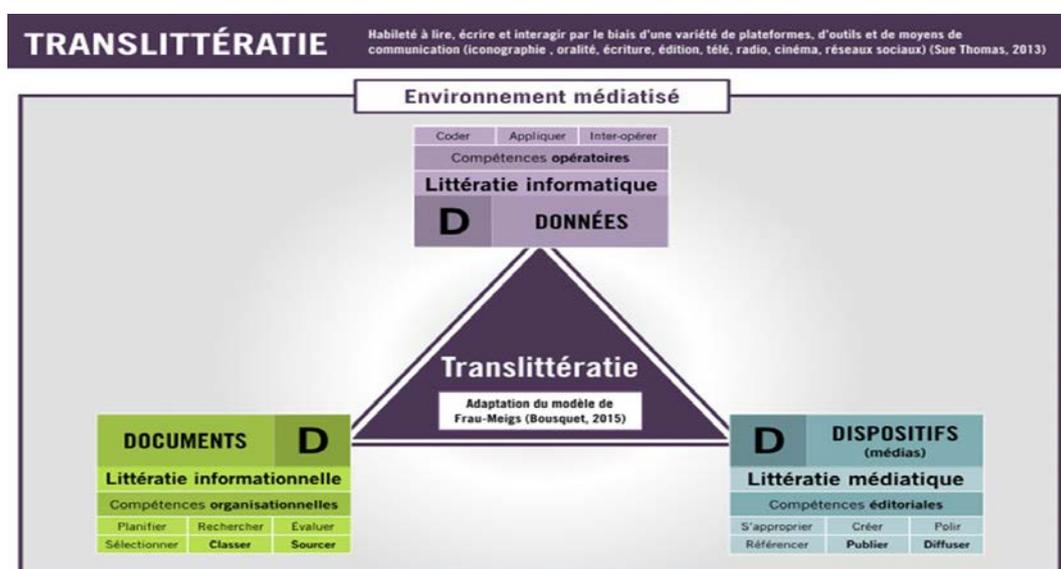


Figure 1 : Translittératie. Adaptation du modèle de Frau-Meigs (Bousquet, A., 2015)

Le modèle précédent de la translittératie (figure 1) représente un effort de représentation plutôt pertinent des compétences requises pour fonctionner efficacement dans notre société actuelle, qui est caractérisé par l'existence de trois cultures de l'information (Les trois D : documents, dispositifs et données). Selon le schéma, il existe trois littératies liées aux trois cultures de l'information : la littératie informationnelle, qui se manifeste par des compétences que Frau-Meigs appelle organisationnelles (et qui sont proches de ce que nous appelons généralement informationnelles.), la littératie médiatique, qui repose sur des compétences

éditoriales (qui incluent les compétences rédactionnelles), la littératie informatique qui utilise des compétences opérationnelles.

1.3.3 Les composantes de la littératie numérique

(Ollivier, C., 2018) A suggéré un cadre regroupant diverses propositions existantes, celui-ci se présente sous forme d'une synthèse des différentes recherches sur le sujet de la littératie numérique, selon lequel la littératie numérique fait référence à la fois :

- 1- Aux connaissances et compétences techniques requises pour utiliser de manière adéquate les technologies numériques (« littératie technologique »). En effet, prendre part à la communication en ligne demande des compétences techniques assez avancées. Comme il est important de rappeler que les interfaces des applications et logiciels ainsi que leurs fonctionnalités sont en évolution permanente, ce qui nécessite une mise à jour régulière et continue des connaissances et des compétences en la matière.
- 2- Au processus de traitement et de création de contenus (« littératie de la construction de sens »). Dès les années 1990, de nombreuses études en psychologie cognitive ont souligné les difficultés liées à l'activité de recherche d'information dans un hypertexte (Tricot, A., Tricot, M., 2000). De nos jours, et en raison de la diffusion massive des fausses informations, il est devenu plus que nécessaire de savoir distinguer le grain de l'ivraie, en comparant et en évaluant les informations. La production de contenus implique aussi un savoir à respecter des règles et des genres de la communication écrite et multimodale. (Lacelle, N., et *al.*, 2017).
- 3- Aux activités d'interaction et de communication (« littératie de l'interaction »). Comme le proposent (Mangenot, F., & Dejean-Thircuir, C., 2006), la participation aux réseaux sociaux peut prendre de nombreuses formes, telles que la discussion, la collaboration et le partage. De notre côté, nous proposerons l'ajout de l'activité commentative (annotations et commentaires) qui a une présence significative sur le

Web. Dans ces divers contextes de communication, il est primordial de prendre conscience des particularités pragmatiques propres à chaque situation.

- 4- Aux dimensions éthiques et critiques (« cadre éthique et critique »). Il est essentiel que les utilisateurs réalisent les comportements adéquats en fonction de situations et d'environnements numériques particuliers. Nous prenons aussi en compte la prise de conscience des problèmes de confidentialité et de sécurité. Il y a aussi tout ce qui concerne la construction et la gestion de l'identité numérique. De plus, il faut accorder une importance accrue aux questions liées à la santé humaine et à l'environnement, et s'engager dans des pratiques numériques inclusives, équitables et favorisant la participation démocratique.

(Ollivier, C., 2018) Proposa un modèle où la dimension éthique et critique, englobe les trois autres.

1.3.4 La littératie numérique comme transformative

Une vision alternative de la littératie numérique consiste à la recentrer sur l'individu et à la concevoir comme transformatrice, c'est-à-dire comme un enrichissement qui a un impact direct sur les façons de penser et de raisonner (Bélisle, C., 2006). Cette tendance s'apparente à un mouvement de pensée qui considère la technologie comme modifiante de pratiques. (Meyrowitz, J., 1987) Affirme que les nouveaux médias modifient les interactions sociales et rendent fluides les connexions entre les espaces temporels et physiques. Pour (Floridi, L., 2007), la frontière entre hors-ligne et en ligne s'estompe. La maîtrise de la littératie numérique peut donc pleinement bénéficier de cette croissance des capacités et des possibilités de transformation.

De nombreuses études reflètent cette position. On peut ainsi citer en exemple l'article de (Beetham, H., Littlejohn, A., et McGill, L., 2012, p. 547), qui affirme que : « *Les formes numériques d'information et de communication changent ce que signifie travailler, apprendre, rechercher, s'exprimer, et même penser* » [traduction libre]. Notons également l'émergence

d'une nouvelle terminologie, notamment dans le monde anglophone, soulignée par des expressions telles que « technology-enhanced Learning » (apprentissage amélioré par la technologie). Les recherches menées auprès des apprenants, comme celle menée par le « Jisc » entre 2011 et 2013, montrent l'impact puissant des technologies numériques sur la pratique et le développement identitaire, voir (Gourlay, L., et *al.*, 2013).

(Johnson, L., et *al.*, 2016) Insistent sur le fait que la littératie numérique ne se limite plus à la maîtrise des outils technologiques uniquement, mais qu'elle relève davantage de la pensée et de la compréhension du numérique, en raison du développement continu et rapide des technologies. Par conséquent, cette approche est plus aspirationnelle, c'est-à-dire qu'elle se concentre davantage sur le développement d'attitudes et de valeurs plutôt que sur des pratiques spécifiques concrètes (Gourlay, L., et *al.*, 2013). Elle soutient que la littératie numérique mène à « l'émancipation intellectuelle » (intellectual empowerment) (Bélisle, C., 2006), à travers ce qu'elle permet à l'individu comme développement de son esprit. (Simsek, E., et Simsek, A., 2013) Parlent d'une approche idéologique, car elle se concentre fortement sur l'impact des technologies numériques sur les valeurs, les comportements et les attitudes. Ainsi, la littératie numérique contribue à la construction de l'identité personnelle, car elle influence la position que les gens acceptent pour les connaissances véhiculées par les médias numériques (Beetham, H., Littlejohn, A., et McGill, L., 2012).

Cette vision de la littératie numérique a deux grandes ramifications, d'un côté, l'importance accordée à la participation et à la créativité, comme manifestations de cet "intellectual empowerment" permis par les nouvelles technologies, d'un autre côté, et en lien direct avec ce phénomène, le processus complexe de construction identitaire où les individus développent des attitudes et des valeurs face à la technologie affectant plusieurs dimensions, notamment critiques, éthiques et civiques.

La littératie transformative, également appelée littératie critique ou littératie sociale, englobe les connaissances, les aptitudes et les compétences exigées pour comprendre, participer et travailler de manière critique et transformative dans la société. Il ne s'agit pas seulement de l'écriture et de la lecture, mais aussi de l'analyse, de l'évaluation et de la remise en question des informations, des idées et des valeurs qui sont présentes dans la société. Elle encourage les

individus à développer une compréhension critique du monde qui les entoure, à remettre en question les structures de pouvoir et à rechercher des solutions pour apporter des changements positifs. Elle met l'accent sur l'autonomisation individuelle et collective et encourage les personnes à devenir des agents de changement social.

Pour développer la littératie transformative, il est important d'encourager la lecture et l'écriture critiques, la recherche d'informations, le débat d'idées, ainsi que la participation active à la société par le biais d'actions individuelles et collectives. Cela peut se faire à travers l'éducation formelle et informelle, les médias indépendants, les groupes de discussion, les mouvements sociaux et les organisations communautaires. Les individus acquièrent les outils nécessaires pour comprendre et transformer le monde qui les entoure, et contribuent ainsi à la construction d'une société plus juste, équitable et durable.

1.4 Émancipation intellectuelle et agentivité

Quand on évoque l'enseignement/apprentissage des langues étrangères à l'ère du numérique, deux concepts centraux sont à présenter pour « *surfer* » sur ce que (Godwin-Jones, R., 2019), appelle *the digital wilds* : l'autonomie et l'agentivité. (van Lier, L., 2008), estime qu'apprendre efficacement une langue repose principalement sur l'engagement et l'initiative des apprenants. (Godwin-Jones, R., 2019, p. 19) Quant à lui, considère que l'apprentissage dans les environnements numériques implique une certaine autonomie. L'apprenant fera des choix, agira et développera des qualités personnelles telles que l'initiative, la persévérance et la créativité ; il reconnaîtra également l'importance de participer à des groupes et de respecter les décisions des autres. D'autre part, et conformément à ce principe d'autonomie, le terme « agentivité » inclut à la fois les actions de l'apprenant (médiées socio-culturellement) et la perception de sa propre agentivité et de l'environnement (Mercer, S., 2012).

L'émancipation intellectuelle désigne le processus de libération des contraintes intellectuelles, des préjugés et de la dépendance morale, afin d'accéder aux conditions de vérité

(Galichet. F., 2018). Elle implique l'émancipation de la pensée et la capacité à penser de manière indépendante et critique. Le dictionnaire de la politique définit l'émancipation comme l'acte de se libérer d'un obstacle, d'une contrainte intellectuelle ou morale, ou d'un préjugé. L'émancipation intellectuelle est un aspect crucial du développement personnel et professionnel, car elle permet aux individus d'élargir leurs perspectives et de penser au-delà du statu quo (Bourgeois, É., 2013). Le livre de Jacques Rancière, « *Le maître ignorant* », éclaire le rôle de l'émancipation intellectuelle dans la pédagogie (Sullerot. N., 1989). Ainsi, l'émancipation intellectuelle est essentielle pour que les individus développent des capacités de réflexion critique et deviennent des agents de changement.

L'agentivité désigne la faculté d'une personne à agir de manière autonome et à prendre des décisions et des choix qui influencent sa vie (Bourgeois, É., 2013). Dans le contexte de l'émancipation intellectuelle, l'agentivité consiste à avoir la capacité de penser de façon critique, de remettre en question les normes et les croyances existantes et de prendre des décisions éclairées basées sur des preuves. L'acte de publication, par exemple, offre aux auteurs la possibilité d'élargir leur activité et d'intervenir pour agir dans le domaine public et intellectuel (Miao. L., 2014). Elle est également pertinente dans d'autres contextes, tels que l'émancipation des femmes et le développement professionnel.

En examinant le terme d'autonomisation ou « empowerment ». On remarque qu'il évoque les notions, de libération, de prise de pouvoir, d'émancipation. Si l'on analyse cette notion d'empowerment dans un environnement numérique, une des conséquences est que l'individu n'est plus en position de simple destinataire, mais de participant et de créateur. Les technologies Web 2.0, également appelées technologies participatives, ont grandement facilité ce phénomène, car elles permettent la production et la distribution d'artefacts numériques de manière simple et rapide. Les pratiques participatives, telles que définies par (Jenkins, H., 2006), partagent souvent des caractéristiques communes, notamment la multimodalité, le partage, l'agentivité (un sentiment d'autonomisation par l'action), les attitudes envers l'information, la création de sens et la créativité.

Utiliser le numérique permet, en effet, de réaliser dans diverses langues des activités que l'on ne serait pas en mesure d'effectuer en mobilisant uniquement ses ressources internes

(Ollivier, C, 2022). Les individus deviennent ainsi acteurs (agents) de la co-construction des connaissances sur les sites de contenus générés par les utilisateurs. Cette participation, parfois qualifiée de sagesse des foules ou d'intelligence collective, fonctionne selon les principes d'une architecture de la participation - terme attribué à (O'Reilly, T., 2005) - dans laquelle les contributions des utilisateurs ou des membres de la communauté sont attendues. Ces contributions peuvent prendre différentes formes, de la création à la réutilisation, voire des collaborations co-constructives des œuvres. (Comme le souligne (Conole, G., 2008), dans l'exemple des mash-ups ou remix de citations, etc.). Avec l'avènement des contenus générés par les utilisateurs et la participation de masse (nous pensons par exemple au principe de fonctionnement de Wikipédia.), nous nous éloignons de l'idée d'un savoir individuel et exclusif, qui est du ressort de quelques experts dans le domaine et dont l'accès est restreint, pour nous diriger vers la notion de collaboration et d'un savoir qui est partagé, négocié et co-construit et qui assure une certaine équité de participation et d'accès (Conole, G., 2008). Ce phénomène a de larges implications en éducation avec l'émergence d'une délimitation plus fluide entre apprentissage formel et informel. Nous aborderons ce point un peu plus loin dans ce chapitre ainsi que dans les chapitres qui vont suivre.

1.5 Définition de la littératie numérique retenue dans notre recherche

Les différentes conceptions de la littératie numérique que nous avons pu observer jusqu'à présent nous permettent de partager le point de vue de (Ferrari, A., 2012, p. 30) avec la définition développée dans le cadre du projet DigComp. Elle suggère une focalisation sur la personne plutôt que sur la technologie. Les caractéristiques et les attributs personnels (savoir-être) y sont aussi importants que les compétences ou (savoir-faire). Ainsi, la conception de la littératie numérique apparaît comme :

« l'ensemble des savoirs, des aptitudes et des attitudes (incluant les habiletés, les stratégies, les valeurs et la sensibilisation) indispensables pour utiliser les TIC et les médias numériques

afin d'accomplir des tâches ; résoudre des problèmes ; communiquer ; gérer l'information ; collaborer ; créer et partager du contenu ; et développer les connaissances de manière efficace, efficiente, appropriée, critique, créative, autonome, flexible, éthique, réfléchie dans les domaines du travail, des loisirs, de la participation, de l'apprentissage, de la socialisation, de la consommation et de l'autonomisation » [traduction libre].

Cette définition est particulièrement complète et englobante, et elle s'applique à différentes situations et contextes où la littératie numérique peut être utilisée et développée. Comme nous l'avons vu, le concept de littératie numérique a connu une évolution à travers les années et est fortement influencé par les perspectives théoriques des différents auteurs qui tentent de le définir. Les trois perspectives que nous avons présentées ici se recoupent sur certains points, mais s'opposent sur d'autres. De nouveaux modèles émergent depuis une dizaine d'années qui tentent de réconcilier ces approches sous un concept de la littératie numérique plus fluide. En effet, de nombreux auteurs s'accordent à penser qu'il n'est pas productif d'opposer ces divers modèles et perspectives (Meyers, E. M., et al., 2013) ; (Gourlay, L., et al., 2013) mais qu'il est souhaitable de prendre en compte les contributions de chacun d'entre eux. En raison du caractère déictique de la littératie numérique (Leu, D. J., 2006) sa constante évolution et sa forte corrélation avec les situations d'utilisation, il est probablement plus judicieux de considérer ce concept comme un processus développemental en mouvance qui se focalise sur l'individu et son contexte immédiat, plutôt que d'essayer d'élaborer une définition figée comprenant un ensemble d'éléments préétablis (Chase, Z., et Laufenberg, D, 2011).

2. DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE ET MODÈLES DE COMPÉTENCES NUMÉRIQUES

La didactique professionnelle étudie attentivement le travail afin de comprendre comment les compétences professionnelles se développent. Elle vise à créer des environnements

d'apprentissage propices à l'acquisition de connaissances et de compétences (Pastré, P., et *al.*, 2006). Cette approche souligne l'importance des activités d'apprentissage et du développement des compétences chez les adultes et de leur capacité à s'adapter à différentes situations dans un même domaine professionnel. (Pastré, P., 2011). En plus, elle s'intéresse particulièrement aux questions liées aux pratiques déclarées et observées en examinant de près les représentations professionnelles des individus.

Selon (Piasser, A., 2000) les représentations professionnelles des individus, telles que les points de vue, les attitudes, les prises de position, les connaissances, etc., sont comme des morceaux d'un puzzle complexe. Chacun apporte sa pièce à l'édifice, créant ainsi un environnement professionnel unique et en constante évolution. Ces représentations, qui se réfèrent à des objets liés à un contexte de travail spécifique sont le fruit de l'expérience partagée et de la collaboration entre les membres d'une même profession, façonnant ainsi l'identité de chacun dans ce contexte.

La compréhension du processus d'apprentissage est un élément clé de la didactique professionnelle. Il s'agit d'examiner les processus cognitifs et affectifs qui se produisent lors de l'apprentissage, ainsi que les facteurs qui les influencent (Clauzard. P., 2019). En comprenant comment les gens apprennent, les formateurs peuvent concevoir des environnements et des activités d'apprentissage efficaces qui favorisent l'acquisition des compétences et des connaissances.

La création d'environnements d'apprentissage efficaces est un autre aspect essentiel de la didactique professionnelle. Afin de concevoir un cadre d'apprentissage performant, les formateurs doivent tenir compte des besoins et des particularités des apprenants. Il est question notamment de proposer des situations d'apprentissage stimulantes et des tâches motivantes. Les formateurs doivent également tenir compte des aspects physiques et sociaux de l'environnement d'apprentissage, tels que l'aménagement de l'espace (la salle de classe) et des modalités d'échanges (les interactions entre les apprenants). En instaurant un cadre d'apprentissage propice et captivant, les formateurs peuvent promouvoir l'apprentissage actif et soutenir les formés dans l'acquisition des nouvelles compétences et des connaissances.

Ainsi, il est essentiel de considérer la situation comme un élément central, totalement lié à la focalisation sur la logique de l'action et de l'agir professionnel. Cette notion met en exergue clairement que dans un processus de formation ou d'enseignement, ce qui prime n'est pas la personne de l'élève, de l'enseignant ou du formateur, ni même les connaissances, mais bien la situation en tant qu'espace de rencontre entre les élèves et les éducateurs sur les exigences d'un apprentissage spécifique. (Thievenaz, J., 2014).

L'intégration de stratégies d'apprentissage actif est un troisième élément clé de la didactique professionnelle. Ces stratégies génèrent des méthodes d'enseignement actives impliquant les apprenants dans le processus d'apprentissage, plutôt qu'une simple présentation des informations. Cela peut inclure des activités telles que des exercices variés de résolution de problèmes, le travail de groupe, et un apprentissage pratique (Huard, V., 2011). En incorporant des stratégies d'apprentissage actif, les formateurs peuvent aider les apprenants dans le développement de leurs compétences de pensée critique et les aider à appliquer leurs connaissances dans des situations concrètes. Ces stratégies permettent également de maintenir la motivation et l'engagement des élèves tout au long de l'apprentissage. Plus globalement, la didactique professionnelle accorde une importance particulière à la création d'environnements d'apprentissage efficaces, en intégrant des stratégies actives pour optimiser l'acquisition des compétences et des connaissances professionnelles.

Former les enseignants de langue à la maîtrise des compétences numériques nécessite une délimitation préalable de celles-ci, or, il existe en éducation plusieurs modèles de compétences numériques, dont notamment le TPACK élaboré par (Mishra, P., et Koehler, M. J., 2006) et connu aussi sous le nom (Technology, Pedagogy, Content, Knowledge), (Figure 2), et le SAMR l'acronyme traduit (Substitution, Augmentation, Modification, Redéfinition) de (Puentedura, R., 2010). Comme l'indiquent (Collin, S., et Karsenti, T., 2019, p. 24) :

« Ces modèles fournissent des lignes directrices et peuvent même servir de modèles pour intégrer la technologie dans les écoles [...]. Ils permettent aux enseignants de connaître les étapes fondamentales de l'utilisation des technologies dans l'éducation, de se positionner (à quel stade suis-je ?), de favoriser les pratiques réflexives individuelles et collectives. [...] »

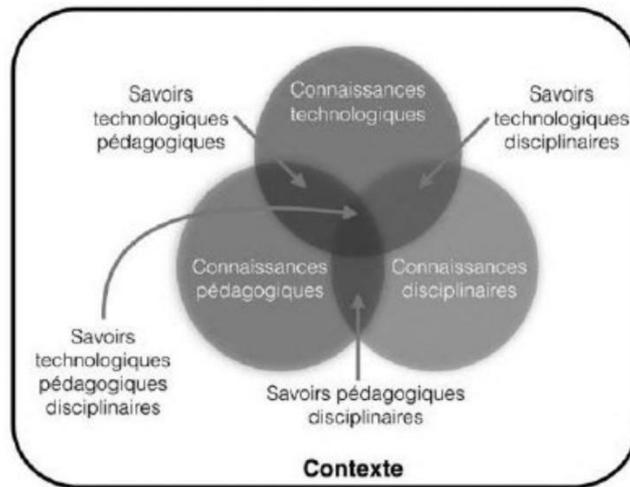


Figure 2 - Les sept composantes du modèle TPACK adaptées de (Koehler et Mishra., 2009)

Plusieurs modèles de compétences numériques ont été développés afin d'assister les personnes et les organisations dans la compréhension et l'amélioration de leurs capacités numériques. L'un de ces modèles est le cadre de compétences numériques pour les citoyens (DigComp), qui a été développé par la Commission européenne pour fournir un langage commun et une référence pour évaluer les compétences numériques. DigComp se compose de cinq domaines : création de contenu numérique, information et culture des données, communication et collaboration, sécurité et résolution de problèmes. Ce modèle est largement utilisé en Europe et a été traduit en plusieurs langues. (Vuorikari, R., et al., 2022)

Un autre modèle de compétences numériques est le Digital Skills Framework, qui a été développé par le gouvernement britannique pour apporter une aide aux individus et aux organisations pour évaluer leurs capacités numériques et identifier les domaines à améliorer. Ce cadre se compose de 21 compétences numériques qui sont organisées en cinq catégories : communication et collaboration, gestion de l'information et du contenu, transactions, résolution de problèmes et être en ligne sûre et légale. Le Digital Skills Framework est largement utilisé au Royaume-Uni et a été adopté par de nombreuses organisations comme outil de développement des compétences numériques.

Parmi les modèles de compétences numériques s'adressant spécifiquement au contexte de l'éducation en langues, trois retiennent notre attention parce qu'ils étayent la dimension pédagogique tout autant que technologique de l'enseignement médiatisé des langues. Ce sont les modèles de (Hampel, R., et Stickler, U., 2015), de (Compton, L, 2009), et de (Hamel, M-J., 2017).

2.1 Le modèle de Hampel et Stickler (2005 ; 2015)

(Hampel, R., et Strickler, U., 2005) Ont développé le premier modèle, et sans doute le plus connu dans le domaine de l'ALAO (Apprentissage des langues assisté par ordinateur), issu de leur expérience d'enseignement des langues en ligne au sein de *l'Open University*, les auteures proposent un modèle se présentant en pyramide de compétences (figure 3). Ce modèle repose sur des bases socioculturelles (Hampel, R., et Stickler, U., 2015), en prenant en compte le niveau de compétence le plus élevé, au sommet de la pyramide, où l'enseignant développe son propre style et son identité en tant que pédagogue de l'enseignement médiatisé des langues. Sept niveaux de compétences sont présents dans la pyramide, allant de bas en haut.

1. Une compétence de base avec les TIC ;
2. Une compétence technique spécifique à l'usage d'une application logicielle ;
3. Une compétence de gestion des contraintes et des possibilités du médium technologique;
4. Une compétence à faciliter la socialisation en ligne (des apprenants) ;
5. Une compétence à développer la compétence communicative (des apprenants) ;
6. Le développement d'un usage créatif (des technologies) et de la capacité de faire des choix (technos pédagogiques) ;

7. Le développement d'un style personnel (comme enseignant de langue en ligne).

Ces compétences s'appuient les unes sur les autres, celles de bas niveau étant les piliers nécessaires au développement des compétences de plus haut niveau. Hampel et Stickler ajustent sensiblement leur modèle en 2015, pour regrouper les niveaux 2 et 3 (compétences techniques et de gestion) ainsi que 4 et 5 (compétences de socialisation et de communication). Elles ajoutent une composante en plus, celle de « négociation des espaces d'enseignement en ligne » qui intervient sur l'ensemble des niveaux de la pyramide (Hampel, R., et Stickler, U., 2015, p. 66).

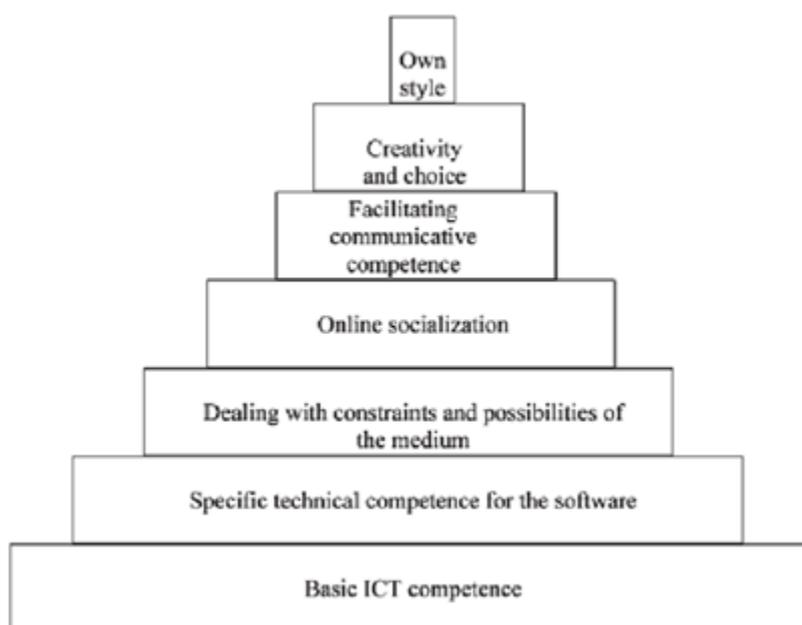


Figure 3 – Pyramide adaptée de Hampel et Stickler (2015).

Cette pyramide de compétences peut être mise en parallèle avec le modèle de littératie numérique proposé par (Martin, A., et Grudziecki, J., 2006) qui suggèrent trois paliers de développement : d'abord, celui des compétences, puis des pratiques et enfin, celui des transformations numériques. Dans les deux modèles, les compétences de haut niveau visent l'individu, la recherche d'une signature, d'une identité numérique. Le modèle de Hampel et Stickler met cependant en avant des compétences en rapport avec la socialisation et la facilitation de la communication, spécifiques au contexte d'enseignement-apprentissage des

langues. Il est, par ailleurs, plus dynamique (moins statique) dans la version révisée en 2015, et rejoint davantage ainsi celui de Martin et Grudziecki.

2.2 Le modèle de Compton (2009)

Dans un souci d'étayer celui de Regine Hampel et Ursula Stickler (2005), Lily K.L Compton, propose un modèle plus détaillé (Figure 4) qui distingue trois types de compétences pour l'enseignement des langues en ligne : techniques, pédagogiques et d'évaluation. Celles-ci sont abordées selon trois niveaux : novice, compétent et expert. Ainsi, le modèle suggère que les enseignants novices démontrent des savoir-faire de base au niveau de leurs compétences technologiques et plutôt des savoirs, en ce qui a trait à la pédagogie et à l'évaluation en ligne. Les enseignants compétents sont, quant à eux, capables de faire des choix technologiques en fonction du contexte d'apprentissage. Ils savent gérer les contraintes et les possibilités de diverses applications logicielles ainsi que résoudre des problèmes technologiques simples. Ils sont en mesure d'évaluer des apprentissages spécifiques en ayant recours à des approches variées et sachant les modifier au besoin.

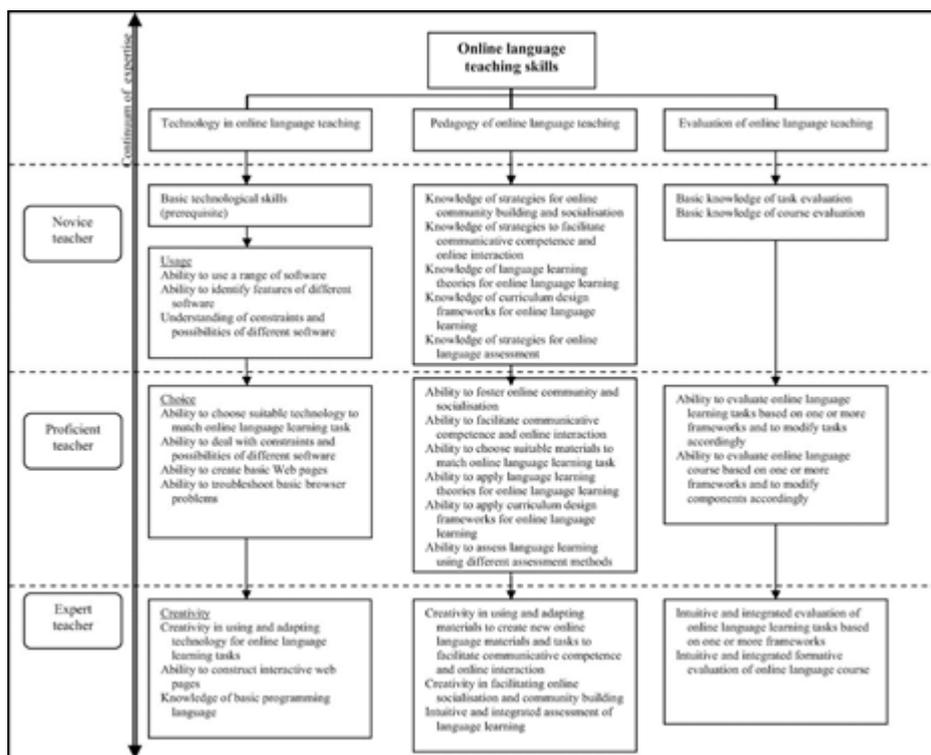


Figure 4 – Modèle de (Compton, L., 2009).

Enfin, les enseignants experts démontrent de la créativité en ce qui a trait à leurs compétences technologiques tout autant que pédagogiques. Ils peuvent utiliser et adapter les technologies de manière créative pour leurs tâches langagières d'apprentissage en ligne. Ils savent construire des pages Web interactives. Ils ont des connaissances de base des différents langages utilisés dans la programmation. Ils sont capables d'utiliser et d'adapter des ressources (pédagogiques) de manière créative pour créer de nouvelles ressources et tâches langagières en ligne, et cela, pour faciliter la compétence communicative et l'interaction en ligne (des apprenants). Ils sont capables d'une évaluation intuitive et intégrée de tâches langagières et, de manière formative, de (composantes de) cours en ligne.

En somme, et en référence à (Sharpe, R., et Beetham, H., 2010), on voit ici une progression dans le développement des compétences numériques allant d'une démonstration de savoirs et de savoir-faire chez les enseignants novices ; de savoir-faire et (ré)agir chez les enseignants compétents et enfin, de savoir-agir et être chez les enseignants experts. Le modèle renchérit sur celui de Hampel et Stickler en ce qui concerne la facilitation de la communication

et de l'interaction en ligne. Au soutien à la socialisation en ligne, s'ajoute celui du développement d'une communauté en ligne.

2.3 Le modèle de Hamel (2017)

À l'instar des deux modèles précédents, le modèle élaboré par (Hamel, M-J., 2017) propose de considérer les compétences numériques des enseignants de langue en contextes hybrides, soit au sein de configurations souples d'enseignement-apprentissage, combinant des modalités présentielle et distancielle, voir (Nissen, E., 2019). Ces contextes moins cloisonnés, plus ouverts correspondent à une réalité grandissante de l'expérience d'enseignement-apprentissage des langues qui, grâce au numérique, s'étend désormais au-delà des frontières physiques de la salle de classe.

Les compétences attendues des enseignants de langue en contextes hybrides sont complexes (Soubrié, T., 2008), car elles ne considèrent plus de manière isolée, séquentielle, les compétences en ligne et celles du face-à-face, mais les abordent plutôt de manière combinée, voire métissée, au sein de séquences pédagogiques réfléchies (LeCoin, I., et Hamel, M-J., 2014).

Ce modèle (Hamel, M-J., 2017) aborde ainsi l'enseignant de langue comme un pédagogue de l'hybride. Il a émergé d'une analyse qualitative de portraits des représentations professionnelles de trois enseignants de français langue seconde (FLS) de niveau universitaire. Ces enseignants se sont investis dans une initiative hybride au sein de leur institution et ont été amenés à concevoir et à livrer des cours hybrides de FLS. Ces représentations professionnelles abordaient les dimensions contextuelles, pédagogiques et idéologiques de leur enseignement hybride (Moerman, C., 2011). Le modèle se veut non normatif, il a été développé pour servir « d'outil pour penser » (Bertin, J-C., 2015). Son développement s'inscrit dans une perspective d'ergonomie didactique (Bertin, J-C., 2015) ; (Caws, C., et Hamel M-J., 2016) ; (Hamel, M-J., 2017), dont la visée est formative. Se présentant au sein du triangle Savoirs-Enseignant-

Apprenant de (Houssaye, J., 1988), le modèle étaye la dimension pédagogique de l'enseignement des langues en modalité hybride, mettant en valeur les compétences découlant des relations pédagogiques Savoirs-Enseignant, Savoirs-Apprenant et Enseignant-Apprenant. Il s'articule ainsi autour de trois grands types de compétences émergent de ces relations, soit des compétences de gestion, de conception et d'intervention pédagogique, comme le montre la Figure 5:

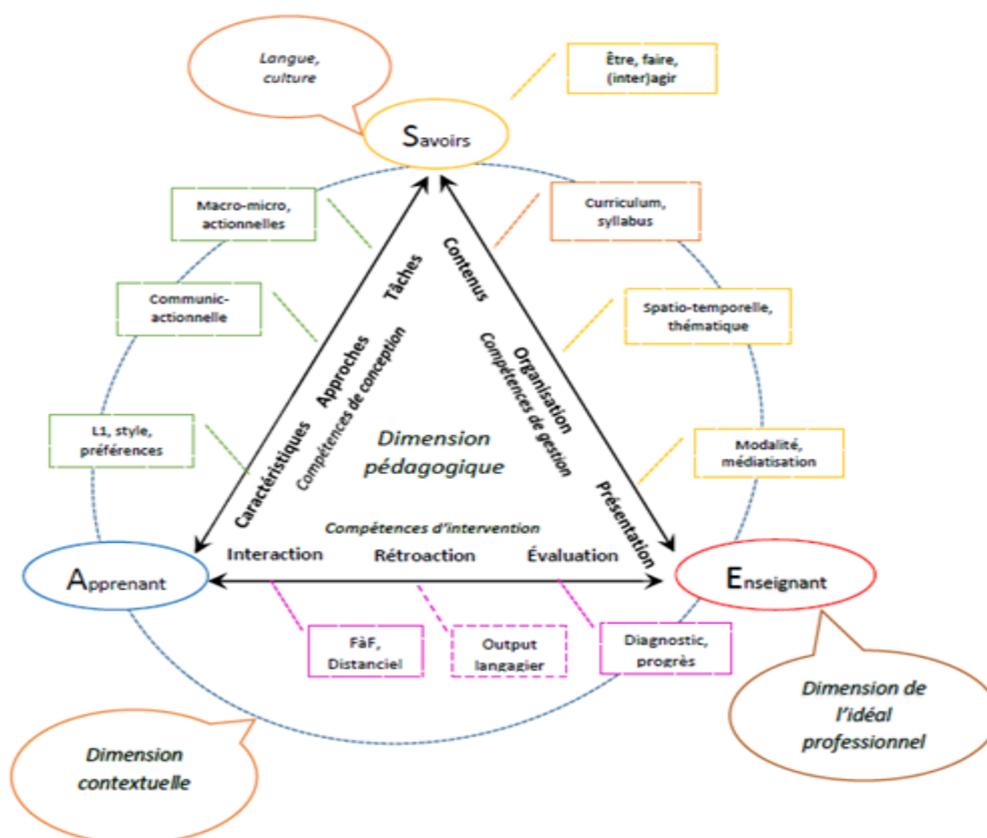


Figure 5 – Modèle de (Hamel, M-J., 2017, p. 63)

2.4 Comprendre les modèles de compétences numériques et leur importance dans la formation des enseignants

Les modèles de compétences numériques sont des cadres qui définissent les compétences, les connaissances et les capacités requises pour utiliser efficacement les technologies numériques. Ces modèles fournissent une compréhension globale des compétences numériques qui sont essentielles pour que les individus et les organisations réussissent dans le monde d'aujourd'hui. Elles ont été élaborées dans le but d'assister les enseignants et les établissements scolaires dans le développement des compétences numériques nécessaires pour évoluer et prospérer dans un environnement numérisé, et ceci grâce à la gamme d'avantages qu'elles offrent.

La présentation de divers modèles est essentielle, car les technologies ne sont pas encore pleinement intégrées dans l'éducation, ce qui rend nécessaire de discuter de différentes approches pour y parvenir (Karsenti, T., et Collin, S., 2013). Ces modèles offrent des approches éducatives utilisant des technologies numériques, se voulant porteuses d'une visée émancipatrice, redéfinissant ainsi le rôle du formateur. Celui-ci se transforme en une pratique axée sur la création d'un environnement d'apprentissage pour autrui, avec pour objectif des transformations significatives dans son activité.

2.5 État des lieux des pratiques numériques des enseignants

Selon (Kovacs, B., et *al.*, 2004), différentes formes d'analyses permettent d'interroger et de saisir l'activité professionnelle, comme les sondages par questionnaire sur les représentations professionnelles et les pratiques déclarées. Un grand nombre d'études ont déjà exploré les perceptions, les utilisations et les pratiques numériques des enseignants dans le domaine de l'éducation (Karsenti, T., 2017), cependant, seulement quelques-unes se sont concentrées sur les enseignants de langue. Nous en avons sélectionné cinq qui nous ont paru

particulièrement intéressantes en raison des observations et des besoins qu'elles soulignent chez les enseignants de langue et pour les relier à celles dont nous parlerons dans la section pratique.

Ces études ont examiné l'enseignement des langues au niveau secondaire, en particulier le FLE/FLS. Nous les avons organisées par ordre chronologique de publication, elles comprennent : 1) L'enquête de (Guichon, N., 2012) qui a été menée en France ; 2) L'étude de (Piccardo, E, 2013) conduite au Canada ; 3) La recherche de (Chateau, A., et *al.*, 2015) effectuée en France ; 4) l'enquête du (CAVILAM., 2018) qui a une portée internationale et a été réalisée à travers l'espace francophone ; et enfin, 5) l'enquête de (Juurakko-Paavola, T., et *al.*, 2018) qui a été menée en Finlande.

3. LES TECHNOLOGIES DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES, QUEL INTÉRÊT ?

Dans les années 1970, l'utilisation de la technologie dans les cours de langues était déjà répandue, avec des enregistrements de conversations intégrés dans des manuels scolaires tels que *Voix et Images de France* (1962) et *Speak English* (1977). Cette méthode, audio-visuelle et audio-orale, a marqué toute une génération d'apprenants.

Progressivement, les technologies numériques ont commencé à être utilisées dans l'éducation, ce qui a impacté les pratiques professionnelles des enseignants (Boullier, D., 2019), mais l'intégration de ces technologies dans les activités quotidiennes des élèves et des enseignants reste un défi et connaît des hauts et des bas. (Mishra, P., et Koehler, M. J., 2006) ; (Stockless, A., & Villeneuve, S., 2017).

Nous entendons par *intégration du numérique* l'utilisation des outils technologiques dans le processus d'apprentissage des étudiants, ainsi que l'éducation à l'utilisation du numérique. Cela comprend également l'intégration académique des pratiques culturelles et sociales (Giraudon, G., et *al.*, 2020). Tous les experts de l'éducation reconnaissent que la formation des

enseignants s'inscrivant dans ce contexte joue un rôle essentiel (Fiévez, A., 2017) ; (Stockless, A., Villeneuve, S., & Gingras, B., 2018). Nous nous penchons sur les méthodes et modalités de la formation qui pourraient permettre aux enseignants de faire évoluer leurs pratiques et de migrer vers un environnement intégrant le numérique dans l'enseignement-apprentissage.

3.1 La conception de situations d'enseignement incluant les outils numériques : une activité qui favorise le développement professionnel des enseignants

D'un point de vue historico-culturel, lorsqu'un nouvel élément venant de l'extérieur est introduit dans le système, tel qu'un nouveau programme ou de nouveaux dispositifs, instruments, ou des outils modernes, comme ceux issus des technologies numériques, l'ancien élément se heurte au nouveau, créant des résistances à tout renouveau (Engeström, Y., 2011). Toutefois, « ces oppositions engendrent des perturbations et des tensions, mais également des initiatives novatrices pour les surmonter et transformer l'activité », ce qui en fait une « source de transformation et de développement » (Ibid. P. 609). Les enseignants sont donc confrontés à des conflits et des contradictions lorsqu'ils élaborent des scénarios pédagogiques qui intègrent l'utilisation des outils numériques, ce qui ouvre la voie à une zone de développement proximal (ZPD). (Vygotsky, L.S., 1980).

Selon Griffin et Cole, la ZPD englobe des modèles d'avenir, des modèles de passé et des activités qui parviennent à résoudre les contradictions entre eux (Griffin, P., & Cole, M., 1984, pp. 48-49). L'utilisation du numérique dans la conception de scénarios pédagogiques peut être une activité favorable pour résoudre les contradictions et les conflits dans la ZPD des enseignants, et ainsi être un moyen de transformer les activités d'enseignement-apprentissage dans le cadre d'une intervention formative.

Alors que les technologies se développent et se répandent dans tous les domaines, jouant un rôle de plus en plus crucial dans la société, voir (Karsenti, T., et Bugmann, J., (dir.), 2017),

et qu'elles sont même considérées comme l'avenir de l'éducation (Freeman, A., et *al.*, 2017) ; (OCDE , 2015) il semble qu'il est très important de se pencher sur leur impact dans le milieu éducatif, en particulier en ce qui concerne la création de scénarios pédagogiques intégrant les outils numériques.

Les scénarios conçus selon cette vision représentent un système de procédures et de démarches cohérentes utilisées pour concevoir des programmes d'enseignement et de formation selon une méthode rigoureuse, cohérente et fiable (Reiser, R.A., Dempsey. J.V., 2011). La conception ainsi faite vise à établir les finalités, les ressources et les modalités d'un programme d'apprentissage en tenant compte des besoins et des niveaux des participants, des stratégies et des méthodes pédagogiques ainsi que des outils à mobiliser.

Les modèles de conception ou design pédagogique, à partir de l'expression anglaise *instructional design*, suivent une logique prescriptive de la conception de l'enseignement afin qu'ils soient le plus efficace possible (Reigeluth, C. M. (dir.), 1999).

Les théories de design pédagogique se veulent pragmatiques puisqu'elles visent à prescrire des solutions pédagogiques qui permettront d'atteindre des résultats spécifiques, ainsi qu'à déterminer des systèmes d'apprentissage communicables et reproductibles (Musial, M., Pradère, F., & Tricot, A., 2012).

Le processus de conception pédagogique, bien que prenant en compte tous les éléments impliqués dans l'enseignement et l'apprentissage, s'appuie aussi, et fortement, sur les technologies numériques. C'est une étape essentielle pour élaborer un parcours de formation qui englobe toutes les modalités connues (modules e-learning à distance, en présentiel, cours en ligne, en classe virtuelle...). Cela favorise l'amélioration et l'efficacité de la digitalisation des cours.

La conception collaborative est une autre forme de conception pédagogique. (Basque, J., et Baillargeon, M., 2013) L'ont désigné comme un défi dans la conception des cours à distance. En effet, ces chercheurs soulignent l'importance pour les enseignants de tirer profit des compétences et du vécu d'autres professionnels (tuteurs, experts en pédagogie, programmeurs,

graphistes, spécialistes multimédias, etc.) même s'ils restent les principaux responsables de leur propre cours.

3.2 Numérique et gestion pédagogique

L'enseignant est certes avant tout un spécialiste en pédagogie, mais il devient aussi un manager et un gestionnaire. Il existe trois types de relations dans les activités pédagogiques : les relations pédagogiques d'enseignement entre l'enseignant et l'élève, les relations didactiques entre l'enseignant et le sujet d'apprentissage (savoirs), et les relations d'apprentissages entre l'apprenant et le sujet d'étude (développement des compétences de l'élève). Alors que les relations didactiques nécessitent des interventions en amont et en aval des cours, les deux autres types exigent une gestion au cours du processus éducatif. Le triangle célèbre de Jean Houssay permet de présenter cette situation.

L'utilisation des nouvelles technologies a engendré un processus de didactisation avec instruments, appelé aussi médiatisation, ce qui a amené plusieurs chercheurs à proposer des modèles de situations d'activités instrumentées. Rabardel proposa le modèle SAI en 1995, incluant l'activité de médiatisation (Rabardel, P., 1995). (Rézeau, J., 2002) Proposa un autre modèle de situation, c'est le carré pédagogique fonctionnel avec quatre pôles dans un environnement situé (figure 6), repris et ajouté par (Mata Tombo, J-E., 2013), il a servi pour l'apprendre des MPR (mesures physiques réelles).

Les aspects de cette gestion pédagogique concernent, en particulier, le stockage et la mise à disposition des ressources pour les apprenants, le contact avec les apprenants et la réception des travaux scolaires, la distribution des notes.

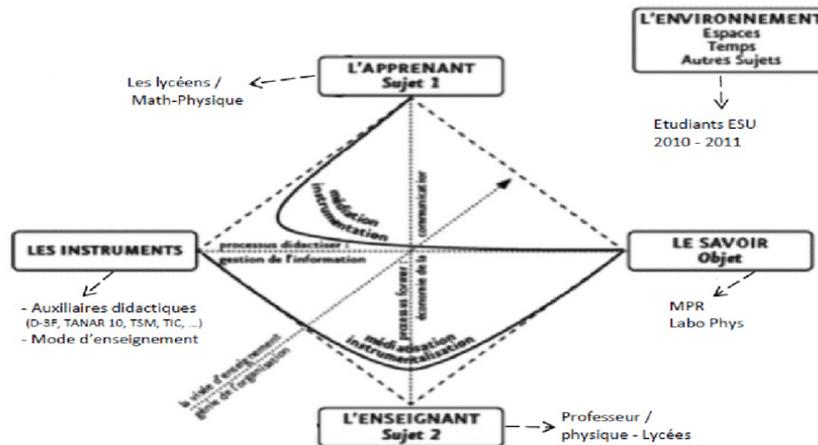


Figure 6 - Le-carre pédagogique de (Rézeau, J., 2002), repris et ajoute par (Mata Tombo, J-E., 2013)

3.3 Numérique et interventions pédagogiques

La DLC est une discipline d'intervention parce que son objectif premier est l'amélioration du processus conjoint d'enseignement-apprentissage d'une langue-culture (Puren. C., 2018). Former l'enseignant à la maîtrise des différentes interventions exige la prise en considération de l'acte pédagogique.

Lorsqu'il s'agit de former des enseignants à l'utilisation des dispositifs numériques à des fins éducatives, il est essentiel de définir la combinaison de diverses modalités, principalement en ce qui concerne le temps et l'espace. Il est également crucial d'articuler la pratique et la théorie de manière cohérente. Le numérique joue un rôle clé en permettant la création de nouvelles modalités d'interaction et en reconfigurant le dispositif de formation.

« Les gestes professionnels font l'objet d'un développement plus long, car ils rendent visibles les formes d'intervention du professionnel autant dans le dire que dans le faire. » (Dolz. J.,

Gagnon. R., 2016)

Ainsi, il est crucial de prendre en compte la complexité de l'acte d'enseignement pour adapter les pratiques pédagogiques aux besoins des élèves. Cela implique de comprendre les processus d'enseignement et d'apprentissage, les différentes méthodes utilisées, ainsi que l'évolution des compétences technologiques des élèves, comme l'utilisation de l'ordinateur, d'Internet et des outils interactifs. Le concept d'intervention techno pédagogique décrit au mieux ces pratiques qui visent à faciliter l'enseignement et l'apprentissage à travers l'utilisation d'outils numériques. Il s'agit donc d'un ensemble d'outils qui permettent de créer, traiter et partager des documents numériques. Encourager les enseignants à développer des pratiques pédagogiques innovantes, basées sur des valeurs éducatives communes, nécessite de les inciter à sortir de leur routine dans la salle de classe. Cela les pousse à repenser leur approche pédagogique et à s'adapter aux besoins et aux compétences de leurs élèves.

CONCLUSION

Le modèle de la littératie numérique que nous adoptons dans cette recherche est basé sur le modèle élaboré par (Ollivier, C., & projet e-lang., 2018) qui fait partie du projet du CELV¹ sur la littératie numérique et l'enseignement-apprentissage des langues. Ce modèle conçoit la littératie numérique comme un concept en constante évolution ou un concept fluide selon leur terminologie. Il vise à développer un citoyen numérique actif, critique et responsable en développant les compétences numériques chez l'utilisateur-apprenant de langue. Dans ce sens, la littératie numérique est perçue comme étant la résultante de l'interconnexion de trois grands vecteurs : la maîtrise des outils technologiques ou la littératie technologique, la compréhension du sens et de l'interaction ou la littératie de la construction du sens et la littératie de l'interaction, le tout dans des cadres socio-interactionnels et critiques, éthiques et citoyens. Les pratiques translittératiques ainsi attendues chez le praticien de l'éducation (enseignants et formateurs),

¹ Centre Européen pour les Langues Vivantes du Conseil de l'Europe

apparaissent dans la capacité de lier ces différents domaines et de les articuler d'une façon fluide et dynamique, générant une transformation des stratégies d'apprentissage et des transferts de compétences. Bref, des pratiques alliant différentes compétences, notamment celles de lecture/écriture, disciplinaires ou généralistes, documentaires ou informationnelles, numériques, informatiques, communicationnelles, médiatiques, critiques... etc.

II. Chapitre : FORMER LES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE À L'ÈRE DU NUMÉRIQUE, VERS LA NÉCESSAIRE TRANSFORMATION DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES.

INTRODUCTION

Les changements majeurs dans la formation des enseignants de langue étrangère et seconde témoignent de conceptions et de représentations parfois contradictoires du métier d'enseignant et des modalités à privilégier pour élaborer leur formation. (Bloch, M., 1940) Souligne que : « *Sans s'intéresser au présent, il est impossible de saisir le passé* ». Nous allons faire une revue de littérature concernant le concept de formation pour proposer ensuite une interprétation des changements observés sur le concept afin de l'articuler à une réflexion sur les questions et les enjeux de former les PEP à l'ère du numérique. On proposera par la suite un cadre théorique et des outils pour l'élaboration de dispositifs de formation qui offrent des environnements d'apprentissage variés allant du présentiel au distanciel en passant par l'hybride. À cet effet, une approche transdisciplinaire est préconisée avec une justification légitimant ce choix méthodologique.

On aborde la complexité des échanges interactionnels entre les différents acteurs impliqués dans la formation, leurs caractéristiques personnelles, les caractéristiques des dispositifs de formation et leurs impacts sur leurs apprentissages ainsi que sur leurs pratiques d'enseignement afin de mettre en évidence les objectifs réflexifs et relationnels requis des différents acteurs de la formation à l'usage éducatif des technologies numériques. Alors que la translittératie est perçue comme un catalyseur des transferts de compétences dans le milieu professionnel.

1. LA FORMATION DES ENSEIGNANTS, EXPLORATION D'UN CONCEPT EN ÉVOLUTION

La formation a été définie et redéfinie depuis la création des instituts et des facultés spécialisés dans la formation des enseignants, et apparaît en réalité comme un espace en pleine restructuration du point de vue de son rapport à la recherche. S'il est évident qu'elle s'inspire largement des recherches sur le terrain de l'enseignement, qui sont en fin de compte des recherches de praticiens, il n'en reste pas moins que la réalité tend à former progressivement des objets de recherche originaux et spécifiques.

À propos de la notion de formation (Daele, A., & Sylvestre, E., 2016) soulignent que les concepteurs des programmes devraient tenir compte d'un double défi. D'une part, se rappeler que les attentes des personnes ne renvoient pas nécessairement à une demande de formation. À plus forte raison, la demande ne représente pas toujours le besoin, en admettant la possibilité qu'il y ait un décalage entre les demandes exprimées par les personnes et celles de leur institution ou, de façon générale, leur hiérarchie. D'autre part, reconnaître que, parfois, il est indispensable de se préparer au changement d'activité et de perspective sans savoir de manière précise quels seront les besoins des futures générations. Pour Gérard Malglave : « *Les problèmes qui surviennent dans une situation particulière sont à l'origine d'une ou plusieurs opérations de formation.* » (Malglave, G., 2005, p. 109). Ainsi, nous sommes en mesure de penser que la formation naît et provient du terrain pour y revenir.

Parmi les multiples définitions de "formation" proposées par les dictionnaires, les enseignants, les chercheurs et les didacticiens, nous avons identifié et classé les suivantes dans un ordre chronologique :

Pierre Goguelin souligne que le terme formation est si répandu qu'on ne peut pas s'imaginer qu'il n'était pas utilisé avant 1950. De 1850 jusqu'en 1960, aucun dictionnaire ou encyclopédie ne mentionnait le terme formation, ni une activité d'enseignement, d'instruction ou d'éducation. (Goguelin, P., 1994).

Pour donner un peu plus loin cette définition :

« Former évoque une intervention profonde et globale, entraînant chez l'individu un développement intellectuel, physique ou moral, ainsi qu'une transformation des structures correspondantes à ces domaines, de telle sorte que ce développement ne soit plus un ajout plaqué sur la structure existante, mais soit intégré dans de nouvelles structures. » (Ibid.,

P.16)

Comme telle, la formation ne désigne pas un simple phénomène d'acquisition, mais elle est décrite comme un processus de transformation de la personnalité, donc mettant en jeu des « mécanismes » psychologiques plus vastes.

Pour définir ce mot, Jean Berbaum, dans son remarquable ouvrage *« Étude systémique des actions de formation »*, le fait à travers ce paragraphe.

« En évoquant l'éducation, on suppose généralement une action destinée aux jeunes visant à développer leur savoir-être, souvent de manière très informelle en termes d'organisation et de contenu. Pour les actions destinées aux adultes, on préfère utiliser le terme « formation », qui se concentre généralement sur l'acquisition de connaissances et de compétences plutôt que sur le savoir-être, et qui est très formel quant à son organisation. Cependant, il existe également la formation initiale, s'adressant principalement aux jeunes. Si le mot "éducation" fait référence à une action à long terme avec des objectifs souvent non précisés, le terme "formation" désigne généralement une intervention de durée limitée avec des objectifs bien définis. » (Berbaum, J., 1982, p. 14)

Berbaum fait une distinction entre l'éducation destinée à des jeunes, et la « formation », qui s'adresse davantage à des adultes, la première nécessite une durée considérable, tandis que la seconde nécessite généralement moins de temps et est plus ciblée.

Henry Holec et Louis Porcher donnent cette définition de la formation :

« ... *C'est la préparation à un métier, à une compétence, à l'exercice d'une fonction, c'est l'action par laquelle on accorde à l'individu les qualifications dont il aura besoin pour exercer ses fonctions* ». (Holec, H., et Porcher. L., 1988, p. 90) Estiment que le but de la formation des enseignants est d'acquérir des compétences professionnelles leur permettant de faire face aux situations quotidiennes.

(De peretti, A., 1991, p. 20) La définit comme suite : « ... *Il va de soi que la formation est essentiellement un entraînement basé sur des comportements cognitifs ou des connaissances et des compétences (à la limite du dressage), imposés à l'individu par une combinaison progressive de réflexes* ».

Catherine Le Hellay et Sophie Moirand considèrent que la formation est « *un lieu où l'on offre à autrui les moyens de construire leurs savoirs et leurs pratiques* » parce qu'« *Il serait plus pertinent d'étudier la réception des contenus plutôt que de se concentrer constamment sur la réorganisation des contenus, vu du côté des seuls formateurs ou de directeurs de programmes officiels* ». (Le Hellay, C., et Moirand, S., 1992, p. 35).

Pour eux, la formation doit répondre aux conditions suivantes :

1) Informer les acteurs concernés par la formation des capacités attendues à la fin de la session telles que : conduire, mettre en œuvre, construire, résoudre, évaluer, analyser, expérimenter, en utilisant des verbes qui expriment des actions précises, observables et évaluables.

2) Il est essentiel de préciser les objectifs qu'on souhaite atteindre (Exemple : maîtrise linguistique, maîtrise d'un outil technologique, etc.).

3) La formation doit être centrée sur le formé et non sur le formateur.

4) L'objectif de la formation doit se concrétiser en résultats.

Renald Legendre, ajoute qu'« *Outre les connaissances requises, la formation comprend également le développement de compétences et d'attitudes ainsi que l'intégration des*

connaissances dans les pratiques quotidiennes de la vie ». (Legendre, R., et al., 1993, p. 622). C'est l'ensemble des connaissances professionnelles souhaitées qui se développent dans le cadre d'un modèle formatif qui combine de nombreuses perspectives (conceptions et expériences des enseignants, problèmes pratiques, savoirs professionnels).

Michel Fabre estime que : « *La formation s'intéresse à la transformation de la personne sur tous les plans, cognitifs, affectifs et sociaux, ainsi qu'à leur apprentissage de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être* ». (Fabre, M., 1994, p. 28). Ainsi, la formation des enseignants est entendue comme un processus global qui intègre simultanément et de manière inséparable, les aspects personnels, pédagogiques et didactiques. Il est donc essentiel que la formation professionnelle développe plusieurs compétences à la fois, avec des natures fondamentalement distinctes.

En 1996, Léopold Paquay et Marguerite Altet, dans leur ouvrage « *Former des enseignants professionnels* », identifient un nouveau « professionnalisme » des enseignants, mettant en avant l'évolution des conceptions dominantes sur le métier. Cet aspect a été réaffirmé en 2012 en proposant cinq déclinaisons du concept de la formation professionnalisante emprunté à (Bourdoncle, R., 2000). Il s'agit de l'organisation de l'activité, de la présence d'un groupe de professionnels, de la structuration d'un ensemble de connaissances spécifiques à un métier, de l'acquisition et du partage de ces connaissances par le groupe, et enfin de la formation proprement dite.

Pour Jacques Attali, c'est une remise en cause permanente des savoirs et des façons d'apprendre, et elle ne passera plus seulement par l'école, mais plus que jamais par le travail. (Attali. J., 1998, p. 143)

Alors que pour Jean-Pierre Cuq, la formation désigne l'acte de former, autrement dit, de développer par organisation en mettant en relation deux types de facteurs distincts, les qualités et les facultés d'une personne sur tous les plans, intellectuel, moral, physique et professionnel, mais aussi le résultat de ce processus. À ceci, doit s'ajouter un élément sémantique essentiel, celui de la transformation qui repose sur l'idée de processus permanent. (Cuq, J.P., 2003, p. 103)

Il distingue trois modèles de formation des professeurs :

La formation disciplinaire et didactique, qui suit une logique de contenus et de méthodes, se concentre sur la transmission de connaissances et de compétences spécifiques à un domaine particulier, et se traduit en : la formation à ...

La formation personnelle, qui correspond à une logique psychologique, se traduisant en : la formation de ...

La formation professionnelle qui est axée sur l'acquisition des compétences requises pour réussir dans le monde professionnel, en tenant compte des besoins socio-économiques du marché, se traduisant en : la formation pour ...

Enfin, et en raison de sa pertinence pour notre recherche, et de son caractère qui assimile le professionnel de l'enseignement à une sorte d'expert de la pédagogie, qui serait un « praticien réflexif » capable de tirer des leçons de la recherche et d'innover par rapport aux pratiques établies en milieu scolaire. Nous retenons le modèle cité dans l'ouvrage intitulé « *La Formation des enseignants en quête de cohérence* », coordonné par Desjardins, Altet, Etienne et Paquay, qui explore la cohérence de la formation en tant que système composé de trois éléments. Le premier se situe au niveau organisationnel et consiste en des programmes et des plans de formation conçus par les institutions et qui définissent les compétences de formation. Le deuxième est local et concerne les équipes de formation et les suggestions des établissements impliqués. L'ordre des individus est le troisième élément : il se compose de toutes les représentations construites par chaque acteur sur la formation et qu'il met en pratique dans l'application et la réception des actions de formation.

1.1 La formation-action

Le concept de formation-action a été créé dans les années quarante au Pays de Galles par Reg W. Revans, un ancien fonctionnaire anglais, après avoir découvert que les cadres de son

entreprise apprenaient mieux les uns des autres en entreprise qu'en suivant des cours magistraux.

Pour (Le Boterf. G., 1987), la formation-action, parfois appelée formation-coopération, est une modalité mêlant théorie et pratique, s'effectuant dans un contexte de résolution de problèmes ou de mise en œuvre de projets, offrant ainsi la possibilité de développer au mieux les compétences. Son utilisation offre une excellente occasion d'apprendre à combiner et à mobiliser des ressources pertinentes (savoir, savoir-faire...) afin de créer et de mettre en pratique des compétences. Chacun peut ainsi se former de manière concrète dans l'action, avec pour but d'apprendre de manière plus efficace tout en apportant sa propre contribution.

Lorsque les parties prenantes sont impliquées dans un processus de formation-action, elles apprennent en résolvant des problèmes concrets « à l'échelle réelle ». Cela implique que leur savoir et leur expérience sont directement liés à leur capacité à agir efficacement. Le savoir opérationnel est alors une connaissance qui ne peut être dissociée des conditions réelles auxquelles il est appliqué. [...] En se plongeant dans l'environnement dynamique d'une entreprise et en y participant activement, la formation-action vise à transformer l'action en opportunité d'apprentissage plutôt que de simplement la justifier. En d'autres termes, il ne s'agit pas uniquement de se former pour agir, mais plutôt de se former en agissant. (Le Boterf, G, 2006).

Ainsi entendue, cette formation apparaît comme une manière de former les adultes, basée sur l'alternance entre une formation dans l'entreprise encadrée par un tuteur (formation par l'apprentissage d'un métier chez un artisan, formation d'un enseignant dans une école, formation d'un cadre dans une entreprise) et une formation théorique qui tente de s'appuyer sur ce vécu en situation pour théoriser les pratiques. Dans ce type de formation, on considère que l'action est première, que c'est dans la confrontation avec le réel que l'on apprend. Cependant, cet apprentissage ne sera vraiment efficace que si les formateurs ont la capacité d'apporter un éclairage sur le vécu du terrain par la théorisation des pratiques.

La formation-action, un dispositif révolutionnaire des années quatre-vingt qui se modernise aujourd'hui grâce au digital. C'est dans cette optique que nous privilégions ce type

d'organisation dans la construction et le déploiement de formations continues innovante, mêlant cas pratiques et théories, digitaux et présentiels. Pour nous, la formation-action est une stratégie de formation à privilégier dans la formation continue et dans la formation des adultes, car elle est en relation directe avec les motivations et les préoccupations professionnelles des formés.

Une des situations les plus efficaces pour aider à apprendre dans le cadre de la formation-action est celle qui consiste à :

- faire construire en amont de l'action une carte d'étude permettant de décrire la performance attendue en soulignant les critères de réussite visés ;

- faire conduire l'action par le formé en l'enregistrant en vidéo si possible (cas d'une prestation pédagogique, par exemple);

- demander au formé de faire une auto évaluation en points positifs et points à améliorer;

- faire une synthèse avec le groupe ;

- et en tirer des conclusions quant aux comportements maîtrisés que l'on pourra reproduire à l'avenir et aux comportements nouveaux qui devraient apparaître lors d'une nouvelle expérience.

On peut également :

- demander à l'un des participants de décrire à ses collègues une situation problème, d'expliquer les solutions choisies, les résultats obtenus. Les conclusions tirées ;

- souligner ensuite très explicitement les points positifs et les raisons de ce jugement ;

- faire noter les points posant un problème ;

- amener le groupe à construire des solutions d'amélioration et justifier ce choix par rapport à celles proposées initialement ;

- faire en sorte que les solutions soient mises en œuvre et expérimentées pour mesurer leur succès, et leur pertinence ;

- généraliser les propositions pour ne pas s'en tenir à la « formule », en apportant seulement une solution à un cas précis, en garantissant la compréhension de la généralisation.

1.2 La formation ouverte à distance

(FOAD) : fille de la FAD (formation à distance). La FOAD est la version moderne des cours par correspondance. (Glickman, V., 2002). C'est aussi le type de formation qui permet aux apprenants de suivre des cours et des programmes éducatifs sans être physiquement présents dans un lieu d'enseignement traditionnel. Il est le plus adapté à l'apprentissage tout au long de la vie (cas de la formation continuée). La FOAD permet d'atteindre des étudiants situés dans des zones géographiques éloignées ou ceux qui ne peuvent pas se déplacer, en se reposant largement sur l'utilisation de plateformes en ligne, de vidéos, de webinaires, de forums de discussion et d'autres outils numériques pour l'enseignement et la communication.

Elle est considérée comme ouverte, une formation où il n'existe aucune condition d'accès autre que technique. Le terme « ouvert » est employé en France comme synonyme de « flexible ». Une formation est flexible quand celle-ci permet aux formés de concilier plus facilement études, travail et vie personnelle en offrant la possibilité des entrées et des sorties permanentes sans aucune limitation.

Selon la définition de la DFP². Paris, dans (Lévy. P ; Albertini. J-M ; Agnel. J ; Blandin. B, Dudezert. J-P ; Las-Vergnas. O ;Authier. M , & Caspar. P, 1992), le concept de « formation ouverte » se réfère à des méthodes d'apprentissage qui s'appuient en partie ou en totalité sur des modes de formation à distance ou en autoformation avec tutorat, que ce soit à domicile, en entreprise ou ailleurs. Les médias et les outils jouent un rôle clé dans ces formations, mais n'en sont pas l'élément déterminant. Ce qui différencie profondément les formations ouvertes des

² Délégation à la Formation Professionnelle

formations traditionnelles, c'est principalement leur accessibilité étendue, offrant ainsi une grande flexibilité dans l'organisation de l'enseignement.

Le concept de « formation ouverte » s'inscrit dans le courant de l'autoformation éducative. Ce type de formation, dérivé de la formation à distance, intègre souvent aujourd'hui des systèmes d'e-Learning, les ordinateurs, l'EAO, la téléconférence, Internet, etc. En outre, la formation s'effectue généralement en alternance : l'apprenant vient à l'université ou au centre de formation pour démarrer la formation, il rencontre les formateurs qui vont intervenir sur celle-ci ainsi que son tuteur, intègre un groupe de pairs avec lesquels il va partager la formation. Échanger par l'intermédiaire d'Internet et du logiciel *d'e-learning* utilisé par la structure, travailler chez lui en contact avec son formateur référent (tuteur) et avec ses pairs (forum électronique), revenir individuellement rencontrer son formateur et/ou une équipe de travail restreinte. Voir tout le groupe de formés, soit pour suivre des cours traditionnels, soit pour participer à des séances de régulation de la formation.

1.3 La formation par compétence

Le terme « compétence » est devenu le maître-mot, le sésame, la clef de toutes les réformes éducatives. Le Boterf, grand spécialiste du concept de compétence pour l'entreprise, la définit comme :

« L'articulation originale ou routinière de ressources internes (savoirs, savoir-faire, connaissances, attitudes) ou de ressources externes (réseaux personnels, bases de données...), pour résoudre efficacement une situation appartenant à une famille de situations ». (Le Boterf G., 2010, p. 104)

François Lasnier identifie une dizaine de principes spécifiques à la formation par compétences (FPC) et à l'encadrement psychosocial-pédagogique exercé par les conseillers

d'orientation psychologique (rôle assumé par l'inspecteur pédagogique en Algérie). Ceci justifie le rapport entre le suivi, l'orientation et la pédagogie. Ses principes qui sont entre autres : globalité, intégration, transfert, construction, alternance, cohérence, application, itération, distinction et signifiante. Si nous ne pouvons pas ici expliquer de manière exhaustive tous les principes de la FPC vu les contraintes d'espace, le lecteur intéressé pourra trouver des explications détaillées dans le livre « *Réussir la formation par compétences* » (Lasnier, F., 2000).

La formation par compétences repose sur une pédagogie de l'intégration qui consiste à mobiliser divers savoirs, savoir-faire et savoir-être de manière articulée et interdépendante afin de résoudre des situations problèmes de la vie quotidienne. Afin d'atteindre cet objectif, la formation doit utiliser régulièrement des consignes de travail directes, dynamiques et pertinentes. C'est une méthode active qui met le formé au cœur de l'action pédagogique.

La formation proprement dite met en interaction cinq étapes (Ibid.) :

1. La motivation
2. La constitution des plans d'intervention et d'orientation,
3. L'action matérielle
4. Le langage extérieur
5. L'action mentale

L'intérêt de cette approche pédagogique dans la formation des enseignants aux usages de la médiatisation numérique réside dans le fait qu'elle permet de poursuivre un parcours professionnel permettant au personnel enseignant d'optimiser son savoir agir et de développer ses propres compétences et celles de tous les élèves.

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

conséquent, être développées. (Ibid.). Encore une fois, faut-il le rappeler, ce qui est important dans un apprentissage ou une formation, ce n'est pas de savoir quelque chose, mais plutôt de savoir l'utiliser au bon moment, comme le souligne Michel Berger dans (Amouzou, Y.M., 2008). Soutenue par François Lasnier, la pérennisation de la formation par compétences tend à développer chez l'apprenant des savoir-agir. (Lasnier, F., 2000).

1.4 La formation continue

La notion de formation continue suppose essentiellement qu'il y a une formation qui la précède, considérée comme de base ou formation initiale. Ainsi perçue, la formation primaire d'habilitation des enseignants est donc considérée comme le point de départ d'un long processus qui s'étend sur toute la carrière d'un enseignant. Elle est considérée aussi comme une étape qui confirme les qualifications professionnelles et permet aux nouveaux enseignants de commencer leur vie professionnelle : elle doit être enrichie, ajustée et adaptée tout au long de la vie professionnelle par des activités de formation continuée. (Masselter, G., 2004, pp. 13-14)

Guy Le Boterf précise que : « *Les besoins de formation reflètent l'écart de connaissances ou de compétences qui existe entre le profil professionnel requis et le profil professionnel réel. Les besoins de formation se traduisent en objectifs opérationnels de formation* ». (Le Boterf, G., 1990, p. 96). D'après cette définition, il est évident que la formation continue est perçue comme une solution appropriée pour pallier les disparités entre les situations actuelles et les profils professionnels souhaités par l'institution.

Dans un document de L'OCDE, la formation continue est considérée comme le moyen par lequel les enseignants acquièrent des connaissances, des compétences, des savoir-faire, ainsi que la compréhension du métier d'enseigner tout au long de leur parcours professionnel. En effet, la formation continue s'inscrit dans une entreprise plus globale qui vise à soutenir l'éducation dans sa capacité à s'adapter aux nouveaux défis et aux nouveaux contextes. (OCDE, 1998, p. 11)

La formation continue au Québec est définie comme : « *L'ensemble des actions et des activités dans lesquelles les enseignants et les enseignantes en exercice s'engagent de façon individuelle et collective en vue de mettre à jour et d'enrichir leur pratique professionnelle* » (MEQ, 1999, p. 11).

Selon le rapport du CNN³ en France datant de 2014, il est crucial que la formation initiale des enseignants documentalistes soit spécifiquement conçue et adaptée à leurs besoins, avec la présence d'un référent dans le domaine. (la désignation d'un référent coordinateur de la littératie numérique dans chaque établissement scolaire est un préalable incontournable.). Pour ce qui est de la formation continue, il est fortement recommandé d'adopter des méthodes de travail collaboratives en ligne pour consolider les compétences des équipes pédagogiques en matière de littératie numérique. Cette approche permettrait de favoriser l'apprentissage continu et le développement de compétences indispensables pour accompagner les élèves dans un monde numérique en constante évolution (CNN, 2014, p. 37).

2. POURQUOI UNE APPROCHE TRANSDISCIPLINAIRE ?

L'apprentissage et l'enseignement des langues secondes, marqués par la technologie, génèrent diverses pressions sur les professionnels de l'enseignement. D'une part, le développement de leurs compétences numériques est essentiel pour intégrer la technologie dans leurs séquences ; d'autre part, la technologie engendre des pédagogies ou des méthodologies émergentes. (Classe inversée, gamification basée sur la technologie, utilisation de chatbots, etc.)

³ Conseil National du Numérique

Qui font de la compétence numérique un aspect désormais fondamental de la compétence d'enseignement elle-même (Perifanou, M., 2021).

Ainsi entendue, l'intégration pratique des TICE par les enseignants dans leurs interventions pédagogiques quotidiennes comporte deux volets ; le premier est la formation dans le domaine des technologies (Charlier, B., et *al.*, 2002) ; et le second est la manière dont chaque professeur les utilise, démontrant le niveau de maîtrise de ces savoirs et de ces modes d'action éducatifs (Peraya, D., Peltier, C., 2020). Pour atteindre cet objectif, la formation et l'intégration des outils technologiques dans la pratique pédagogique des enseignants doivent être abordées dans le même paradigme. Ainsi, l'intégration des TICE lors de la formation initiale a un impact significatif sur les compétences pratiques des enseignants (Larose, F., et *al.*, 2002).

Toutefois, les exigences techniques qui résultent de l'utilisation de la technologie entraînent un besoin d'interdisciplinarité, voire même de transdisciplinarité, obligeant le professionnel de l'enseignement des langues à partager avec des spécialistes en informatique, en ingénierie ou en *e-learning*, un espace qui, il y a quelques années, semblait lui appartenir exclusivement. De même, dans tous les contextes professionnels, l'utilisation de la technologie entraîne une redistribution des tâches, ce qui implique de nouveaux rôles pour les enseignants (accompagnement, orientation, médiation, médiatisation, *feedback*) et la possibilité d'une nouvelle organisation de l'enseignement. C'est la raison pour laquelle il faudra accorder une attention particulière à l'avenir de la profession.

Il est possible, voire impératif, d'envisager un entrepreneuriat entre des chercheurs de différents domaines (didactique, psychologie, linguistique, philosophie, informatique, etc.) et des formateurs spécialisés dans d'autres matières (français, géographie, mathématiques, etc.). Plusieurs contributions proposent l'idée d'une collaboration entre des experts de différents domaines pour analyser les situations de travail. Ce qui incite chaque domaine à revoir ses modèles pour les rendre applicables à la formation des enseignants, que ce soit dans un contexte inter-didactique ou mono-didactique

La notion de transdisciplinarité apparaît clairement dans les curriculums algériens du cycle primaire (MEN, 2016), la transversalité des compétences y est associée à l'approche par compétences adoptée, et la transdisciplinarité est présentée comme une donnée toute faite qu'il suffit d'implémenter, d'actualiser dans des pratiques enseignantes. Ainsi, le lien entre compétences transversales et interdisciplinarité peut être établi. (Lenoir, Y., 2003).

Les interprétations du concept de transdisciplinarité sont nombreuses, mais elles peuvent être appréhendées comme l'étude d'un sujet par des représentants de différentes disciplines, à travers une mobilisation pédagogique qui dépasse les disciplines, notamment dans le cadre d'un projet. (Lenoir, Y., 2003) ; (Fourez, G., (dir.), et *al.*, 2002). L'objectif ainsi recherché de la transdisciplinarité est de fusionner les connaissances provenant de divers domaines, créant ainsi une synthèse qui dépasse les limites traditionnelles des disciplines académiques, et la mise en place d'une méthode commune, partagée par toutes les disciplines impliquées. (Angers, P., Bouchard, C., 1992, p. 69)

L'(ICRA)⁴ soutient que la transdisciplinarité implique de rejeter l'approche des problèmes du monde en utilisant uniquement les catégories disciplinaires. En s'appuyant sur des problèmes concrets, la transdisciplinarité cherche ainsi à élaborer ses propres contenus et méthodes. Elle offre une perspective différente de la réalité, issue de la confrontation des différentes disciplines. En transdisciplinarité, les méthodes et les contenus seraient construits, tandis qu'en interdisciplinarité, les contenus et les méthodes proviendraient des disciplines. Cependant, la transdisciplinarité tout comme l'interdisciplinarité ont tendance à aborder et à résoudre les problèmes dans leur complexité, ce qui élargit leur compréhension globale. (Lenoir, Y., 2003).

La transdisciplinarité, en tant que notion, apparaît pour la première fois dans un écrit rédigé par Jean Piaget lors d'un colloque sur l'interdisciplinarité en 1970 : « *Enfin, à l'étape*

⁴ Institut canadien de recherches avancées

des relations interdisciplinaires, il serait envisageable d'observer une étape plus avancée qui serait " transdisciplinaire ", qui dépasserait la simple interaction ou réciprocité entre recherches spécialisées, mais situerait ces liaisons à l'intérieur d'un système global sans frontières stables entre les différentes disciplines. » (Piaget, J., 1967)

Par conséquent, la transdisciplinarité se présente comme une opportunité pour mobiliser un large éventail d'expériences de formation, où l'enrichissement mutuel favorise une compréhension plus globale, et la qualité des relations interpersonnelles et de la communication sont cruciales pour une éventuelle mutation vers le tout numérique.

Les avancées significatives en sciences sociales et cognitives ainsi qu'en technologie doivent être pleinement intégrées dans le système éducatif et dans la formation des enseignants. Cette formation doit abandonner le modèle traditionnel transmissif encore dominant et adopter des modèles qui privilégient la créativité et la participation, en mettant en avant l'importance de la translittératie et les bénéfices de l'e-présence pour les apprenants, quel que soit leur âge, comme l'explique (Frau-Meigs, D., 2019). Toutefois, pour que la modélisation des processus d'apprentissage via la translittératie soit efficace, il est indispensable de bien comprendre la relation entre la médiation numérique et la médiation pédagogique. Cela permettra de faire évoluer les pratiques dans les contextes scolaires et universitaires.

Partant de la définition de la littératie numérique retenue dans le chapitre précédent qui a permis entre autres de proposer des délimitations théoriques du concept, et tenant compte des différents modèles de compétences numériques qui permettent aux enseignants de s'initier aux étapes sous-jacentes à l'usage des technologies en éducation. Nous restons convaincus de la légitimité de réfléchir aux retombées sur la formation des enseignants ; l'approche transdisciplinaire nous paraît la plus progressiste par ce qu'elle offre comme opportunités aux formateurs de passer d'une logique de transmission à une logique de création et de participation, facilitant le passage d'une approche basée sur des cours de technologie isolés à une approche où la technologie est intégrée dans tous les cours (Tondeur, J., et al., 2012).

De nos jours, la formation des futurs PEP en Algérie se distingue par un équilibre entre la langue, la littérature et la civilisation, qui constituent les fondations disciplinaires d'un futur

enseignant de langue. En plus de cela, il y a la didactique du FLE, en cours de développement, qui se trouve à la croisée d'autres méthodes pédagogiques disciplinaires. En outre, il est primordial d'inclure les disciplines essentielles liées à la maîtrise du numérique. En effet, le mode d'enseignement de la technologie dans les cursus de formation des futurs enseignants est l'un des éléments qui influencent l'usage de la technologie par les enseignants dans leurs classes. (Tondeur, J., et *al.*, 2012).

3. LES DISPOSITIFS DE FORMATION D'ENSEIGNANTS

Comme nous l'avons déjà vu au premier chapitre, il existe un grand nombre de littératures et de dispositifs pédagogiques portant sur la capacité des enseignants à utiliser efficacement les TIC. (Arnold, N., & Ducate, L., 2015); (Hampel, R., et Stickler, U., 2015) ; (Guichon, N., & Hauck, M., 2011) ; (Hubbard, P., 2008). De nos jours, la notion de dispositif de formation est devenue incontournable et de nombreuses contributions participent de sa définition (Albero, B., 2010) ; (Peraya, D., Peltier, C., 2020). Après une première lecture de ces travaux, il est possible de définir un dispositif comme : « *L'instrument d'une intention (politique, économique, culturelle, éducative, thérapeutique, judiciaire, religieuse), conçu dans une visée de conformation, positive ou négative, du sujet individuel aux intentions par les objets techniques contemporains et l'usage dominant qui en est fait* » (Albero, B., 2010, p. 54).

De façon générale, les dispositifs peuvent être vus comme le résultat d'un processus de design qui organise un ensemble d'outils matériels dans le but d'encourager l'activité des individus en lien avec des objectifs spécifiques, comme le souligne (Barbier, J-M., 2011). Du point de vue Vygotskien, les dispositifs mettent en scène des outils sémiotiques, qu'ils soient matériels ou symboliques, pour médiatiser l'activité langagière et la réflexion. Dans cette perspective, (Schneuwly, B., & Dolz, J. (éds) , 2009, p. 37), les voient comme des moyens de rendre les concepts enseignés plus tangibles en classe de français grâce à des outils appropriés.

« Le contenu de l'enseignement est présenté à travers divers supports choisis par l'enseignant, qui suit des démarches élaborées par la profession à travers le travail de ses membres, adaptées aux connaissances à transmettre et à construire chez les élèves. La mise en place de ces méthodes nécessite généralement l'utilisation de plusieurs outils, exprimés dans des registres sémiotiques différents : l'aménagement de la salle de classe (posture de l'enseignant et place des élèves), des documents écrits ou des supports d'écriture variés (tableau, feuilles, textes, livres, cahiers), le discours de l'enseignant qui comprend différentes modalités de communication, y compris les gestes et les déplacements dans l'espace ».

Ainsi, le lien étroit entre le dispositif et les outils sur lesquels il repose semble très important. Les outils, vus ici sous l'angle de la théorie de Vygotsky, offrent à l'individu la possibilité d'interagir avec son environnement et les autres, ouvrant ainsi la voie à une multitude de possibilités. En retour, ces outils jouent un rôle crucial dans la façon dont l'individu perçoit le monde qui l'entoure, transformant chaque expérience en une occasion d'apprentissage. Les dispositifs et les outils sont des médiateurs indispensables pour l'enseignement, aidant les enseignants à réguler, à mettre en lumière et à faciliter l'apprentissage des élèves. Cependant, ils ne restent pas statiques, ils changent et s'ajustent, ils évoluent et s'adaptent en fonction des situations rencontrées, grâce à un processus de régulation constant. Les dispositifs sont des éléments essentiels dans le processus d'enseignement ou de formation, mais ils sont également influencés et ajustés en fonction du contexte dans lequel ils sont utilisés.

Ainsi, il devient nécessaire d'interroger les modèles généraux de l'enseignement et de l'apprentissage ainsi que ceux du développement des dispositifs pédagogiques en vue de créer de nouvelles pratiques et méthodes d'enseignement et de formation des enseignants, afin de stimuler l'innovation technologique dans les établissements scolaires et d'en garantir la qualité, car les enseignants interpellent l'attention des élèves sur ce qu'ils comprennent eux-mêmes du dispositif. (Béziat, J., 2012)

D'emblée, notre choix s'est porté sur la définition de Robert B. Kozma proposée dans son article : *Learning with Media*. Notre choix se justifie par ce qu'elle offre en quelques mots, comme aspects que nous allons développer un peu plus loin.

« L'apprentissage peut être considéré comme un processus actif et constructif par lequel l'apprenant manipule stratégiquement les ressources cognitives disponibles afin de créer de nouvelles connaissances en extrayant des informations de l'environnement et en les intégrant dans sa structure d'information déjà existante en mémoire » (Kozma, R.B., 1991).

L'objectif est donc de développer des dispositifs innovants de formation. (Lemaître, D., 2015) Définit « l'innovation pédagogique » comme reposant sur l'idée de changement, de transformation, de nouveauté. (Cros, F., 1997, p. 48), citée par (Lemaître, D., 2015), la circonscrit en tant que « *changement résultant d'une action finalisée dans le cadre d'un processus* ». La notion d'« innovation » englobe les changements, les modifications, et les transformations dans les programmes d'enseignement, les structures institutionnelles ou les méthodes pédagogiques, grâce à la notion d'agir, laissant place à des bouleversements dans les modes de fonctionnement existants. (Cros, F, 2004).

Questions d'innovation : comment les professeurs parviennent-ils à apprendre ? Quel parcours suivent-ils pour cela ? Si nos professeurs apprennent, vraisemblablement certains d'entre eux deviendront des agents de changement dans leurs établissements. De quelle façon l'innovation s'introduit-elle dans les établissements d'enseignement ?

Cet ensemble de questionnements devrait être à la base de toute démarche pour faire évoluer les dispositifs de formation. (Vacher, Y., 2015) Propose un cadre général pour la construction des dispositifs de formation en détaillant les objectifs, les principes et les processus cognitifs mis en jeu. La figure 7, illustre ce cadre général de conception qui va des composantes axiologiques aux contenus de formation en passant par la déclinaison des principes de construction au cœur d'une cohérence d'ingénierie.

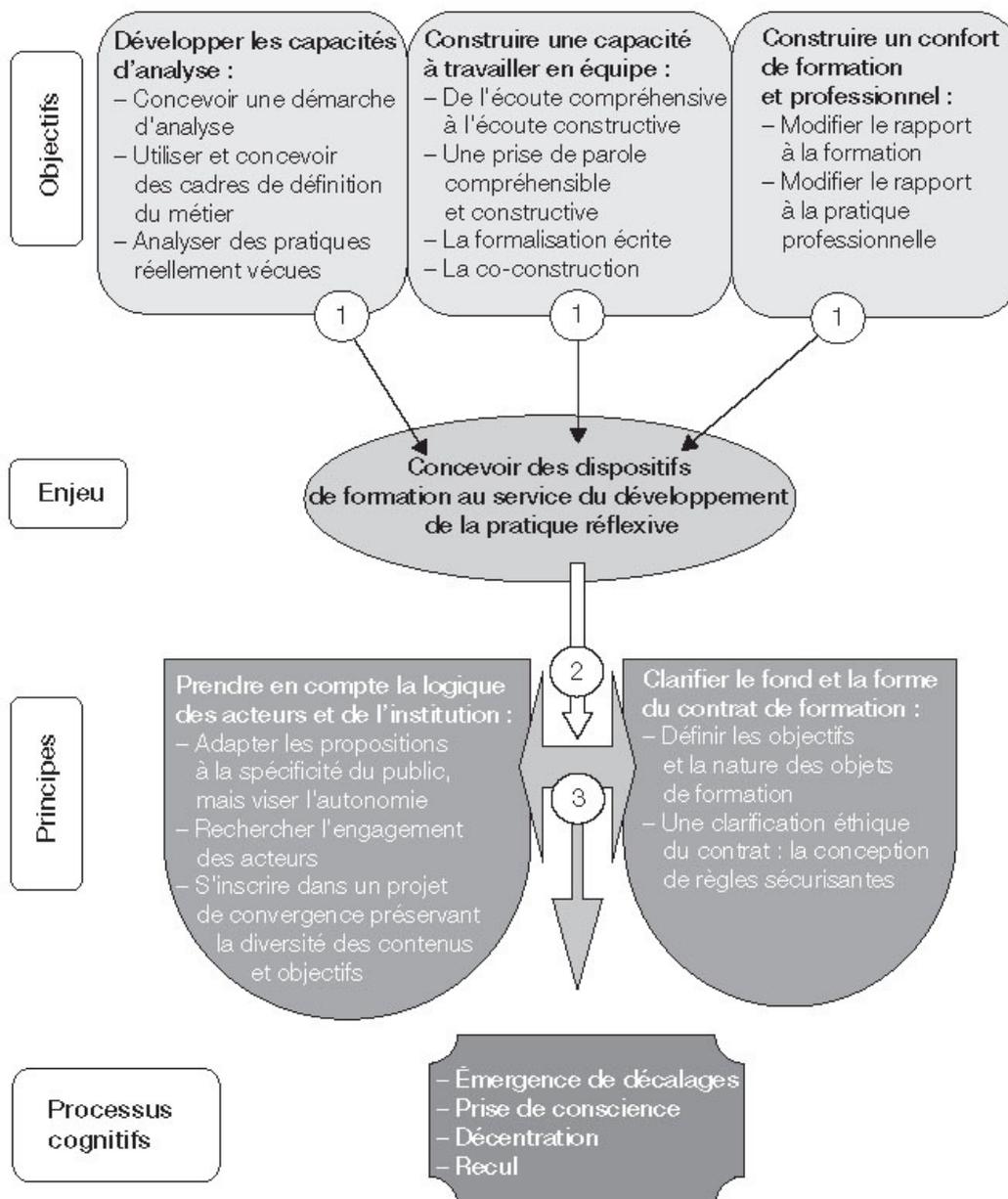


Figure 7 : Cadre général support de la construction des dispositifs de formation. (Vacher, Y., 2015, p. 98)

Le premier niveau est celui des objectifs, leur clarification constitue la porte d'entrée dans la conception des dispositifs. De cette définition des objectifs, découle l'enjeu de construction des dispositifs se trouvant au deuxième niveau du schéma. Ces deux étapes sont un préalable axiologique pour le prochain niveau. En effet, la définition des principes de construction des

dispositifs et la déclinaison des processus visés chez le formé donnent le sens opérationnel au dispositif. Enfin, tous ces éléments constituent le système de la partie basse de la figure où apparaissent les processus cognitifs susceptibles d'être déclencheur et matière de la pratique réflexive aux principes d'ingénierie. (Vacher, Y., 2015). (Pour une synthèse)

4. RÉALISER UNE FORMATION : UNE BOITE À OUTILS POUR LE FORMATEUR

« Bien former », c'est donner aux formés les meilleurs leviers pour comprendre et s'approprier les connaissances. Cela nécessite une analyse minutieuse et précise des besoins, une ingénierie bien pensée et judicieusement conçue pour y répondre, et une variété de techniques et tactiques pour encourager l'apprenant à s'adhérer à la démarche et adopter un rôle actif dans sa formation et contribuer ainsi à son succès.

La boîte à outils pour la formation des enseignants présente les éléments nécessaires pour une formation efficace. Elle inclut une partie théorique pour comprendre les concepts et une partie pratique pour mettre en œuvre les outils et le matériel pédagogique correspondant, avec le soutien modulaire pour les enseignants. (Scheuer, C., & Heck, S., 2020). D'où, la formation des enseignants est généralement organisée en deux parties liées : une théorique et l'autre pratique.

4.1 La partie théorique

La première étape de la formation des enseignants consiste à leur transmettre les informations et les connaissances essentielles liées aux concepts clé à travers des présentations PowerPoint élaborées dans le cadre de la boîte à outils de formation. Ces présentations, conçues spécialement pour les enseignants en formation, offrent le niveau de complexité et de dynamisme le plus élevé pour une immersion totale dans le sujet. Elles sont présentées dans

l'ordre optimal pour une assimilation maximale des connaissances. On pourrait utiliser ces présentations dans cet ordre :

Présentation générale

Concepts et notions à étudier

Organisation et procédure de mise en œuvre

Traitement des données - Évaluation

Lignes directrices pour l'interprétation des résultats

Modules de support de la boîte à outils

4.2 La partie pratique

La seconde partie de la session de formation des enseignants se concentre sur l'utilisation concrète et interactive de la boîte à outils, ainsi que la mise en œuvre du soutien offert par le matériel pédagogique associé. Ceci se déroule en trois phases :

Phase 1 : maîtrise des composantes de coordination (CC)

Pendant cette étape, les participants se familiarisent avec les fiches qui accompagnent et décrivent les tâches et apprennent à les utiliser pour adapter leurs tâches en se basant sur les principes de variation des CC.

Phase 2 : approche basée sur les compétences

Cette étape consiste à faire découvrir aux participants les fiches d'activité qui contiennent les tâches à réaliser pour un apprentissage spécifique, et à les utiliser pour mettre en place des tâches axées sur les compétences (tâches de réflexion sur l'apprentissage, tâches d'acquisition de compétences, et tâches d'application).

Phase 3 : phase de mise en pratique

Cette troisième étape, quant à elle, consiste à proposer aux participants de construire une séquence d'enseignement en utilisant différentes tâches d'apprentissage pour développer les compétences fondamentales à partir d'exemples concrets.

5. PRATIQUES RÉFLEXIVES ET FORMATION DES ENSEIGNANTS AU NUMÉRIQUE

Actuellement, la formation des enseignants est confrontée à des réformes qui remettent en question son efficacité. Ces changements soulèvent la question de la capacité des institutions à se conformer aux exigences du terrain, aux attentes des stagiaires en formation et à leur mission de professionnalisation. Une grande diversité de modalités et d'objectifs apparaissent, mais elles convergent toutes vers un point commun : la réflexion.

Les écrits scientifiques, qu'ils soient en français ou en anglais, foisonnent de modèles de réflexivité, mais tous s'accordent sur l'idée centrale qu'il s'agit d'adopter un regard méta, une prise de distance délibérée sur sa pratique afin de l'améliorer. À l'heure actuelle, le métier d'enseigner dépasse largement le simple fait de « faire la classe ». Il requiert une plus grande autonomie, adaptabilité et intelligibilité dans le travail du professionnel (Chaubet, P., et *al.*, 2019), c'est-à-dire sa capacité à adopter une posture réflexive.

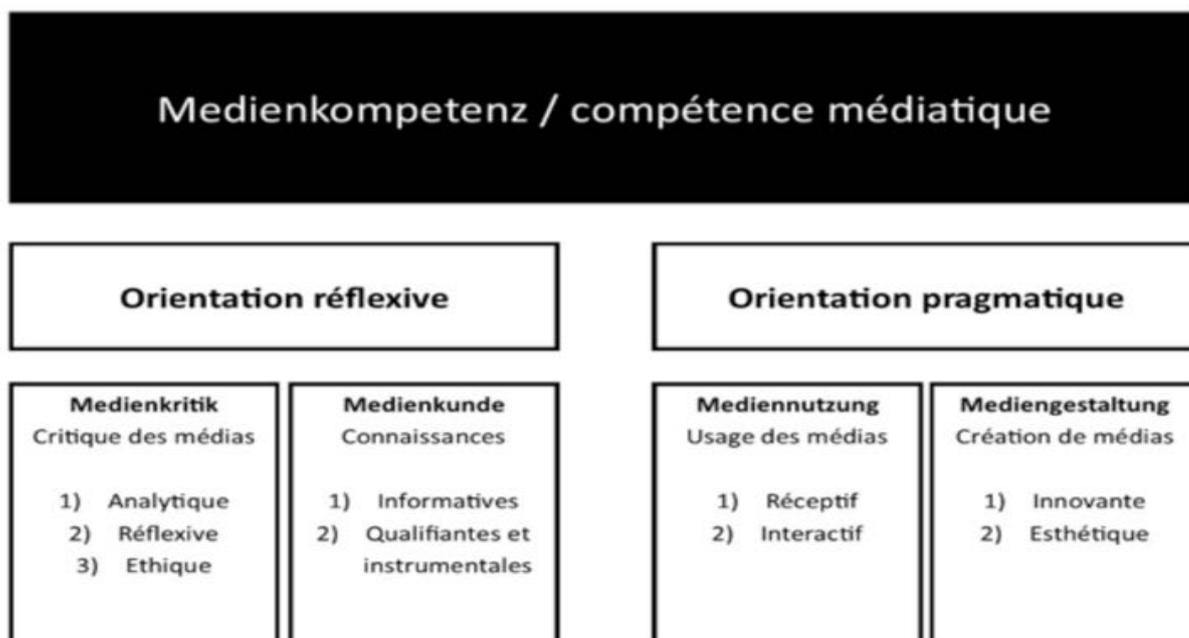


Figure 8 - Le modèle de Bielefeld (Dieter Baacke, 1999)

Dans ce schéma, nous pouvons observer les divers aspects de la compétence médiatique en se basant sur le modèle de Bielefeld. La médiation et l'action sont les dimensions principales, qui sont divisées en quatre sous-domaines. Celui de la création de médias, des connaissances, des usages des médias, et de la critique. (Nous y reviendrons dans le chapitre suivant.).

La sous-dimension réflexive renvoie à l'idée que chaque personne doit être capable de faire le lien entre son savoir analytique sur elle-même et son action personnelle, pour se distancer de ses propres manières de faire. Une troisième sous-dimension, l'affectation éthique, rassemble les compétences analytiques et réflexives, définissant la pensée analytique et la prise de recul réflexive comme une responsabilité sociale. (Baacke, D., 1999)

Dans son ouvrage sur le praticien réflexif (1983), Donald Schön affirme que :

« ... Les professionnels efficaces sont ceux qui « réfléchissent » de manière méthodique et rigoureuse « durant » leurs actions. Cette réflexion dans l'action est à la fois une « réflexion sur » l'action et une « réflexion pour » l'action ». (Schön, D. A., 1983)

Sois une « réflexion sur » l'action et une « réflexion pour » l'action

Ce dernier différencie la réflexion sur l'action et celle dans l'action, et par conséquent, les propositions de dispositifs de formation centrés sur l'action sont une implication directe de cette vision. Se traduisant par des systèmes d'apprentissage orientés vers l'action et permettant d'établir une progression dans la réflexivité, plutôt que sur une analyse *a posteriori* qui se fonde sur des processus cognitifs différents. (Saint-Arnaud, Y., 1999).

(Donnay, J., Charlier, E., 2008) Soulignent que la distinction entre réflexion et réflexivité est cruciale. Selon eux, la réflexion est un processus cognitif qui se met en marche face à une situation donnée, mais reste limitée à une analyse de celle-ci. En revanche, « la réflexivité dépasse la réflexion, elle englobe à la fois la réflexion sur la situation et la réflexion sur la réflexion ». Ce passage vers une nouvelle dimension de l'analyse est souvent appelé « méta-analyse » et ouvre de nouvelles perspectives en termes de contenu de formation et de clarification des objectifs de la pratique réflexive.

D'après (Altet, M., 2004), (Donnay, J., Charlier, E., 2008), la réflexivité est un savoir-analyser qui contribue au développement professionnel des individus. Lorsqu'ils acquièrent de nouvelles compétences et transforment leurs identités, les individus et les communautés sont conduits à améliorer, enrichir et mettre à jour leur pratique de manière graduelle. Ce processus leur permet ainsi d'exercer avec efficacité et efficience leurs différentes responsabilités professionnelles, de développer une compréhension plus élevée de leur travail et de se sentir à l'aise dans leur rôle. (Mukamurera, J., 2014, p. 12)

La réflexivité contribue ainsi à améliorer le « soi professionnel » (Kelchtermans, G., 2001), par son rôle transformateur qui permet une remise en question permanente des pratiques afin d'en corriger le fonctionnement. (Paquay, L., et *al.*, 2004).

La portée potentielle de ces définitions, et la vaste étendue du concept de réflexivité, se manifeste concrètement par une grande diversité de propositions de dispositifs de formation. La pratique réflexive dépasse le simple fait de réfléchir sur sa pratique "pendant" et "après" l'action (Schön, D. A., 1983). Elle vise également à former les futurs enseignants à devenir des

praticiens réflexifs capables de prendre en compte les savoirs de la profession (Schön, D.A., 1987).

Il existe divers moyens pour soutenir les capacités réflexives des enseignants en formation (Gouttenoire, L., et al., 2019), entre autres, les récits professionnels (Beaujouan, J., et al., 2013), les entretiens d'auto-confrontation personnelle (Blondeau, M., et al., 2021), les portfolios (Colognesi, S. et al., 2019), ou encore les groupes d'analyse de pratiques professionnelles (Thiébaud, M., 2018). Il existe aussi de nombreux dispositifs qui sont conçus pour le développement de la compétence réflexive et qui reposent d'ailleurs sur ces outils. C'est le cas du dispositif "Itinéraire" (Colognesi, S., et Lucchini, S., 2016), qui a été développé à partir d'une analyse approfondie des travaux précédents, qui reposent sur le portfolio et la communauté d'apprentissage.

Enfin, et en guise de synthèse, nous approuvons les idées de (Balas-Chanel, A., 2013), selon lesquelles une pratique réflexive doit prendre un temps de réflexion, suivi d'un temps de réflexion sur ce qui a été « réfléchi » pendant la réflexion, puis d'établir un projet d'action. Selon cette auteure, la pratique réflexive suit un modèle qui favorise l'apprentissage à partir de ses propres expériences. Ce modèle, inspiré de celui de (Kolb, D.A., 1984), sur l'apprentissage expérientiel, met en avant l'utilisation du passé et de l'expérience concrète pour développer de nouvelles pratiques professionnelles et opérationnelles.

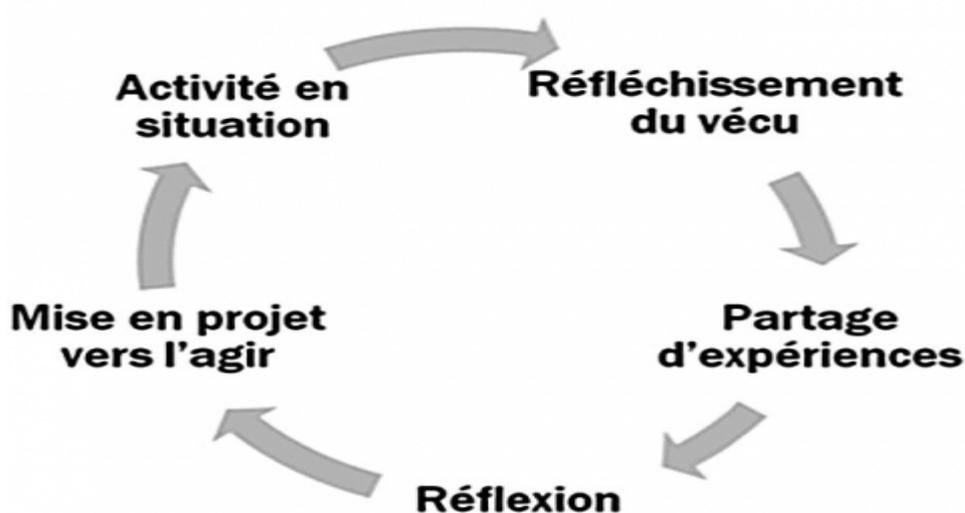


Figure 9 : processus pour apprendre de l'expérience adapté de (Balas-Chanel, 2013)

6. LA TRANSLITTÉRACIE : VECTEUR DE TRANSFERTS DE CONNAISSANCES ET DE TRANSVERSALITÉ

Les responsables ainsi que les inspecteurs chargés de la formation en milieu scolaire, notamment au primaire, investissent énormément d'efforts pour que le développement des compétences soit perçu comme une source de performances au travail plutôt qu'une simple obligation légale. Le transfert des compétences est crucial à cet égard, car il permet aux apprenants et/ou aux formés d'utiliser ce qu'ils ont appris et de maintenir, voire d'améliorer, leur maîtrise initiale. Ce transfert des compétences au sein d'une organisation ou d'une institution représente donc un enjeu de taille. En effet, dès 1982, David Georgenson affirmait que seulement 10 % des activités de formation produisaient des résultats concrets et observables sur les pratiques professionnelles. Ainsi, le transfert des apprentissages en milieu institutionnel peut être décrit comme le processus par lequel les connaissances acquises en formation sont mises en pratique et continuellement enrichies, comme l'indique Jean-François Roussel.

« Étant l'utilisation, par un individu, des connaissances, des habiletés et des savoirs appris en formation, dans le cadre de contextes de travail comportant un certain degré de nouveauté, et ce, afin d'améliorer, de façon prioritaire, sa performance » (Roussel, J-F., 2011).

(Wexley, K., Latham, G.P., 1981) Proposent une autre définition du concept de transfert qui est très répandue dans la littérature anglo-saxonne. Ces deux auteurs affirment que le transfert désigne : *« Le degré auquel les participants appliquent les connaissances, les compétences et les attitudes acquises en formation dans leur activité professionnelle »*

Ainsi, la question de l'efficacité de la formation se pose en termes de rentabilité par rapport aux efforts consentis, et le transfert des acquis semble être comme un élément essentiel dans l'équation, car il permet de relier les différents enjeux de la formation des enseignants, notamment leur développement professionnel et la performance des structures de l'organisation. Et, de toute évidence, l'idée maîtresse serait par la force des choses, la capacité à réinvestir les compétences apprises en formation dans les milieux de travail.

Il apparaît, de manière assez claire des définitions sus cités, que la notion de compétence est centrale dans le processus de transfert. La définition reconnue à l'échelle mondiale par les experts en compétence, et qui sert de base à une grande majorité d'études, est celle proposée par Jacques Tardif : « *Une compétence est un savoir agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficace d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations* ». (Tardif, J., 2006) En d'autres termes, la compétence correspond à la capacité de mobiliser, dans un contexte professionnel donné, un ensemble varié de ressources (connaissances, savoir-faire, savoir-être). Elle est sujette à l'apprentissage et doit être observable et mesurable. Le transfert de compétences s'applique également aux savoir-faire et au savoir-être acquis par l'expérience. Cette notion « stratégique » met en évidence l'importance des connaissances acquises et la nécessité de les transmettre pour assurer la pérennité du métier d'enseignant. Elle souligne également l'importance et les avantages de les transmettre « en interne et en situation ».

Les ressources internes sont bien plus que de simples connaissances, compétences ou savoir-être ; elles incluent également nos postures, nos attitudes, nos habitudes et nos schèmes d'action (Tardif, J, 2017). Les ressources externes se réfèrent généralement à tous les moyens ou supports situés à l'extérieur d'un individu et peuvent revêtir diverses formes : des plateformes en ligne et technologies de pointe, des logiciels, des publications, et même les professionnels possédant des compétences spécialisées que l'on pourrait consulter et faire intervenir pour résoudre un problème ou conduire un projet. Dans l'exercice d'une compétence, toutes les ressources peuvent être aussi importantes. En ce qui concerne le savoir-agir, il ne peut être appliqué de manière automatisée ou hors contexte, car toute situation professionnelle est unique et requiert une prise en considération simultanée de plusieurs éléments à la fois. De plus, le savoir-agir implique un ajustement constant au fur et à mesure que la situation évolue. (Tardif, J., 2006, pp. 26-35)

Lorsqu'on parle de formation aux usages du numérique, il est important de mettre en place des audits et des processus appropriés. Pourtant, il semble que nous sous-estimons souvent le rôle de l'accompagnement des deux principaux acteurs impliqués (le dispensateur de savoir et l'apprenant), même si leur pleine coopération est essentielle à la réussite du projet. Nous devons comprendre qu'un bon professeur peut être un mauvais formateur. Dès lors, un

encadrement attentif du « professeur » est nécessaire pour l'aider à comprendre la nature des informations, les compétences et les valeurs à transmettre. En outre, des recherches sur les méthodes pédagogiques sont nécessaires pour aider les enseignants à s'intégrer confortablement dans leurs nouveaux rôles. Quant à l'apprenant, il doit être disposé à devenir un « disciple » et à apprendre avec l'aide de son professeur. Il peut lui être difficile de déterminer quelles compétences acquérir, car il ne sait pas nécessairement où se situent ses faiblesses. Il est donc essentiel qu'il fasse preuve d'ouverture et de curiosité pour assimiler au mieux les compétences qui lui sont transmises.

Ceci dit, les différents statuts de l'école offrent une opportunité pour accompagner efficacement les acteurs de l'institution dans la transmission des savoirs. Sans oublier que le temps est un élément crucial dans cette démarche, il est essentiel alors de travailler sur le long terme avec tous les intervenants afin de leur faciliter l'accès aux connaissances et à leur transmission.

Après avoir identifié les compétences numériques à installer chez les enseignants de langue au chapitre premier, qu'on considère d'ailleurs comme des savoir-faire stratégiques à transférer, il est absolument nécessaire de prendre en compte la dialectique entre les logiques individuelles et les logiques sociales. Cela apparaît particulièrement important avec les dispositifs d'information-communication incitant au déploiement de compétences translittéraciques.

En 2007, l'équipe de la chercheuse britannique Sue Thomas a défini la translittératie comme suit : « *L'habileté à lire, écrire et interagir par le biais d'une variété de plateformes, d'outils et de moyens de communication, de l'iconographie à l'oralité en passant par l'écriture manuscrite, l'édition, la télé, la radio et le cinéma, jusqu'aux réseaux sociaux.* »⁵ (Thomas, S., et al., 2007).

⁵ Traduction par François Guité (2007) de la définition donnée par Sue Thomas (2007). Disp. Sur : <http://www.francoisguite.com/2007/12/la-translitteratie/>

Selon cette perspective, la translittératie fait référence à l'ensemble des compétences permettant aux utilisateurs d'interagir via divers moyens de communication et d'information tels que l'oral, l'écrit, l'iconographie, le numérique, etc. Elle englobe ainsi les différentes littératies telles que les médias, l'information et l'informatique. Cependant, il convient de noter que sa définition et son statut ne sont pas encore nettement établis : s'agit-il simplement d'un ensemble d'interactions avec les médias ou bien d'une méthode d'analyse de ces interactions ? Est-ce un concept global ou une démarche transversale ?

De nos jours, il y a une convergence médiatique qui invite davantage de chercheurs en sciences de l'information et de la communication à se pencher sur ce concept complexe et sa portée à la fois épistémologique et sociale. Vincent Liquète met en avant le préfixe "Trans", qui recouvre une multitude de dimensions : la transformation des situations informationnelles à travers des pratiques et processus personnels, la transversalité des compétences et des savoirs dans les milieux de la communication, la transition d'une vision de la connaissance individuelle vers une connaissance partagée et collective, ainsi que la transgression des normes et standards académiques. (Liquète, V., 2012).

Le préfixe « Trans- » évoque à la fois l'envie d'aller au-delà des limites dans nos recherches, d'assimiler et de réinterpréter les informations, mais aussi la capacité de chacun à transposer des connaissances antérieures dans différents environnements et contextes. De plus, ce même préfixe vise un dépassement des approches et des méthodes d'enseignement traditionnelles, tant à l'école qu'à la maison, en s'efforçant de bousculer les approches habituelles et les mentalités établies dans le domaine de l'éducation. (Delamotte, E., et *al.*, 2014).

La question du transfert des apprentissages reste une problématique pédagogique fondamentale dans la formation. Avec les avancées technologiques constantes, il devient primordial de concevoir des programmes qui favorisent un transfert optimal, en les adaptant à leur contexte d'utilisation. Selon (Brooks, L.W., et Dansereau, D.F., 1987), l'apprenant et/ou le formé doivent être en mesure de transférer leurs connaissances et leurs compétences d'une situation à une autre, ou encore d'un cours à un autre, ou même d'un cours à un emploi réel. Cette exigence est d'autant plus importante compte tenu de la difficulté d'accès ou de pertinence

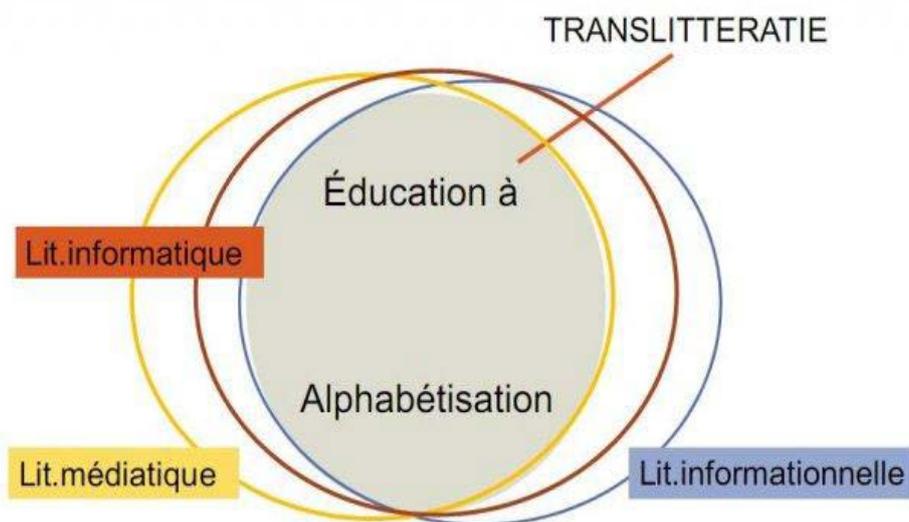
de l'environnement professionnel ciblé, comme le note (Fleishman, E.A., 1987). (De Landsheere, G., et De Landsheere, V., 1976), précisent dans leur définition des objectifs de transfert que cela nécessite l'analyse et la synthèse d'éléments pertinents issus de plusieurs expériences pour pouvoir les appliquer à une nouvelle situation.

L'(OCDE) a repris et adopté la proposition formulée par (Lundvall, B-A., & Johnson, B., 1994), en considérant que le transfert de connaissances comprend quatre formes distinctes, et que ces processus s'entremêlent souvent. Selon l' (OCDE., 1996), la connaissance peut revêtir différentes formes : la connaissance des faits, également appelée « savoir quoi », qui se rapporte aux informations ; la connaissance scientifique, ou « savoir pourquoi », qui concerne les principes et les lois de la nature, y compris le développement technologique et les innovations dans les produits et les processus industriels ; les compétences pratiques, ou « savoir comment », qui permettent l'exécution de tâches ou d'activités spécifiques ; et enfin, la connaissance des personnes, ou « savoir qui », qui implique des informations sur les détenteurs de connaissances et se fonde sur des relations sociales permettant l'accès à des experts dans différents domaines et l'utilisation active de leurs connaissances.

Quant à la typologie des transferts, et d'après les recherches réalisées par (Holi, M. et *al.*, 2008) et (Finne, H. et *al.*, 2011) il en existe une exhaustive incluant les multiples mécanismes de transfert des découvertes de la recherche et des enseignements, regroupés en quatre catégories : 1 - Transmission par le biais de réseaux informels entre chercheurs, enseignants et techniciens ; 2 - Transfert par la mise en pratique des connaissances acquises par les professionnels à l'issue de leur formation, pour le bénéfice des institutions et entreprises dans lesquelles ils évoluent ; 3 - Diffusion résultant de la coopération entre universités et entreprises, dans le but de résoudre des problèmes et d'exploiter les opportunités ; 4 - Mise en circulation via différents mécanismes de propriété institutionnelle, exploitant les résultats des processus de recherche.

De nos jours, la translittératie n'est aucunement assimilable à la littératie numérique, mais elle favorise plutôt la réflexion sur la convergence de trois domaines essentiels dans les sphères scolaire et extrascolaire, il s'agit en fait de la culture de l'information, de la culture médiatique et des connaissances en informatique (Serres, A., 2012). Ces trois cultures sont essentiellement

basées sur l'utilisation intensive des outils technologiques, ce qui suscite chez les individus un intérêt particulier pour les possibilités offertes par l'imaginaire de la technique. Comprendre l'émergence du concept de translittératie nécessite de tenir compte à la fois de la nature hybride des pratiques informationnelles, médiatiques et informatiques dans les contextes sociaux et éducatifs, ainsi que de la reconnaissance institutionnelle de l'intérêt des approches transversales pour les multiples formes de littératies induites par le numérique (voir au chapitre I) (Delamotte, E., et al., 2014). Avec le concept de "translittératie", de nouvelles façons d'interagir socialement émergent, notamment à travers les communautés virtuelles sur les réseaux sociaux. Ces usages et stratégies deviennent essentiels à maîtriser, car l'utilisateur détient désormais l'autorité et la responsabilité sur l'information produite, traitée, remixée, diffusée et catégorisée (Serres, A, 2005). Dans le contexte scolaire, notamment dans la formation des enseignants, cette convergence s'opère par la rencontre entre les contenus académiques et scientifiques, et permet ainsi l'articulation des trois domaines principaux de la translittératie s'inscrivant dans des écosystèmes complexes, ceci favoriserait le transfert tant recherché des différentes compétences acquises lors des sessions de formation.



Le schéma est ainsi présenté sur le site du Ministère de l'Éducation nationale en France.

7. PRATIQUES MULTIMODALES EN FORMATION DES ENSEIGNANTS DU FLE

Depuis la fin du XXe siècle, le monde de la communication a connu une évolution majeure grâce à l'accès facile à Internet. La prolifération, ainsi que la réduction de taille, des différents dispositifs nous permettant de nous y connecter. De nouvelles approches pour écrire et publier, tenant compte de la convergence des pratiques sociales et des technologies numériques, émergent et se stabilisent. Ainsi, le concept de genre de discours reste fondamental, tel que le soutient Mikhaïl Bakhtine.

« Le vouloir-dire du locuteur se réalise avant tout dans le choix d'un genre de discours. Ce choix se détermine en fonction de la spécificité de la sphère de l'échange verbal, des besoins d'une thématique (de l'objet du sens), de l'ensemble constitué des partenaires, etc. Après quoi, le dessein discursif du locuteur, sans que celui-ci se départît de son individualité et de sa subjectivité, s'adapte et s'ajuste au genre choisi, se compose et se développe dans la forme du genre donné. » (Bakhtine, M., 1984, p. 284)

Le progrès observé dans le domaine des technologies de communication a entraîné de multiples besoins, entre autres celui d'être en lien permanent avec les autres, se traduisant par une utilisation intensive de diverses plateformes interactives. Les espaces de travail dotés d'environnements informationnels tels que les ordinateurs et autres artefacts mobiles connectés multiplient les sources et les possibilités d'une multi-activité, ce qui est défini comme une pluralité d'engagements (Licoppe, C., 2008). La multimodalité, qui se différencie de la multi-activité par son utilisation de diverses ressources sémiotiques – qu'elles soient verbales, corporelles ou matérielles - pour accomplir des actions, permet ainsi d'organiser la multi-activité dans un environnement informatisé. (Haddington, P., et al., 2014, p. 19)

Les plateformes interactives multimodales (PIM) sont tellement complexes qu'elles offrent aux utilisateurs de réseaux sociaux la possibilité de commenter du contenu multimodal

via divers canaux sur un seul site, et même au sein d'une même conversation ou d'un même fil. Une PIM inclut au minimum du texte accompagné d'un autre mode (audio, vidéo et/ou graphique) ; ces modes peuvent être synchrones ou asynchrones. (Herring, S.C., 2015, p. 2). *Traduction de l'anglais par* (Combe, C., 2019, p. 3)

En matière de formation à l'enseignement, la mise en œuvre d'un parcours de formation multimodal consiste à adopter une pédagogie qui accompagne les formés de manière globale grâce à l'utilisation d'une ingénierie complexe impliquant de multiples modalités et moyens d'enseignement ou de formation. Cela leur permet de réaliser leur apprentissage dans un environnement offrant les conditions optimales de réussite et un plus haut niveau de complexité et de variété. En d'autres termes, la multimodalité dans la formation combine différents moyens et contextes pédagogiques pour réaliser au mieux les apprentissages, qu'il s'agisse de lieux, de temps, de supports ou d'outils numériques.

Actuellement, la question de la professionnalisation des enseignants est au cœur des débats sur leur formation. Plusieurs types de formation coexistent : les formations en présentiel, à distance ou hybrides, alliant les temps présentiels et distanciels, etc. Comme l'ont souligné (Deschryver, N., et Charlier, B., (Coord.), 2012, pp. 84-85), il ne s'agit plus seulement d'une formation en présentiel ou à distance. Les organismes responsables de la formation des enseignants ont de plus en plus recours aux parcours de formation multimodaux, combinant trois différents type : la formation à distance (FOAD), la formation en situation de travail (FEST) et la formation en présentiel. Le but de ces parcours est de tirer avantage de chacun de ces types de formation afin de fournir à l'apprenant un enseignement optimal et adapté à ses besoins.

Selon Jacques Bahry, une formation multimodale (*Synonymes : formation mixte/hybride/blended learning*) intègre diverses modalités pour favoriser l'apprentissage des individus, en utilisant notamment des outils et des ressources numériques. Elle associe des sessions en présentiel et à distance, en modes transmissif et collaboratif, dirigés et auto dirigés, formels et informels. (Bahry, J., 2019)

Ainsi entendu, une formation multimodale comprend plusieurs activités pédagogiques. Voici une liste d'exemples, mais elle n'est pas exhaustive. Une séquence liminaire en présentiel est consacrée pour présenter la démarche, la progression et le déroulement de la formation. Cette séquence peut inclure une conférence, des discussions fréquentes avec le public, des études approfondies sur des situations professionnelles, des exercices pratiques, des activités d'écriture et d'édition sur logiciel ou machine, etc. À distance, il est possible de regarder des vidéos, de collaborer en temps réel sur un document, de discuter par chat ou en web-conférence. Il est également possible de lire des documents, des articles, des livres et de les résumer seul ou en groupe. La variété des ressources et des activités dans une formation enrichit l'expérience des participants.

CONCLUSION

Depuis l'émergence des technologies en éducation, les recherches soulignent que la formation des enseignants aux usages éducatifs des TIC est cruciale pour une intégration réussie dans les pratiques pédagogiques. Il est donc nécessaire de réfléchir à la formation des futurs enseignants et à la formation continue des enseignants en service, afin qu'ils maîtrisent ces technologies et les intègrent dans des activités d'apprentissage offrant une réelle plus-value. La question des dispositifs et des outils pour le déploiement et l'intégration des technologies numériques revient fréquemment dans les discussions sur ce sujet. Il est donc essentiel de se pencher sur le « comment » réussir cette intégration. Pour ce faire, nous avons examiné plusieurs dispositifs de formation continue pour les PEP, qui semblent offrir des opportunités significatives. Nous avons également inclus des indications et des conseils méthodologiques pratiques.

III. Chapitre : INGÉNIERIE PÉDAGOGIQUE DES COURS MÉDIATISÉS

INTRODUCTION

Depuis longtemps, la question de l'innovation dans l'enseignement a été largement étudiée dans divers domaines tels que l'économie, l'ingénierie, la sociologie ou encore l'éducation. La manière dont la technologie, la pédagogie et l'innovation sont articulées dans l'enseignement des langues a suscité un grand nombre de recherches scientifiques. De nombreux articles se sont penchés sur la question de l'intégration des outils numériques dans les activités d'enseignement et d'apprentissage et mettent en lumière des implémentations locales couronnées de succès, témoignant ainsi de la satisfaction générale aussi bien des acteurs que des bénéficiaires.

De même, certaines des idées clé de la technologie éducative semblent correspondre à certaines aspirations historiques de l'enseignement des langues, générant une attente significative d'amélioration de l'apprentissage grâce aux avancées technologiques. Le concept d'apprentissage omniprésent semble être un moyen de créer des expériences communicatives qui génèrent un apprentissage précieux (Garcia-Sanchez, S., Lujan-Garcia, C., 2016), des expériences d'immersion à travers la technologie (Blyth, C., 2017) ou de nouvelles possibilités d'apprentissage autonome et « récréatif » (Chik, A., Ho, J., 2017). La technologie semble promettre de permettre de communiquer efficacement, n'importe où, n'importe quand, et avec tout le monde sans effort, transformant chaque interaction de communication en une opportunité d'apprentissage.

En nous penchant sur la formation continuée des PEP du français, en vue de leur apprendre comment concevoir des activités et des contenus pédagogiques utilisant les technologies numériques, tout en mettant en avant la compétence de communication de leurs élèves. Cela nous a conduits à nous questionner sur la qualité des cours dispensés et l'impact potentiel des technologies numériques sur l'acquisition des connaissances chez les élèves. C'est

alors qu'apparaît la question de la médiatisation des cours comme un préalable pour l'installation des compétences annoncées dans les curriculums du français au primaire et les transformations qu'elle implique dans les méthodes et les pratiques de l'ingénierie pédagogique.

Dans ce chapitre, nous exposerons en premier lieu un aperçu du contexte d'utilisation des nouvelles technologies, et des principes théoriques sur lesquels se base l'ingénierie pédagogique impliquant les technologies numériques ; en second lieu, nous exposerons notre réflexion sur les moyens pouvant être mobilisés pour la réussite d'une formation à la médiatisation numérique.

1. CONTEXTE DÉFINITOIRE

Ces dernières années, il est devenu de plus en plus fréquent d'utiliser le terme « ingénierie pédagogique » à la place de « design pédagogique ». Initialement apparu au cours des années 60. Le terme « design pédagogique » a été créé par des chercheurs, principalement américains, qui ont développé des méthodes structurées pour créer des programmes d'enseignement efficaces, influencés par les travaux sur la systémique. (Lapointe, J., 1993). Cette approche considérait le cours comme un système complexe nécessitant une planification précise et minutieuse et une organisation cohérente des différents éléments (tels que les objectifs, les stratégies pédagogiques, l'évaluation des apprentissages et les supports) au sein d'un processus rigoureux. Le "design pédagogique" comprend toutes les étapes d'un système d'apprentissage, généralement résumées par l'acronyme ADDIE : analyse, design, développement, implantation et évaluation.

Considérée dans sa plus haute complexité, l'ingénierie pédagogique se dévoile comme un domaine où se rencontre la pensée créative dans la conception pédagogique, avec la connaissance pluridisciplinaire et la maîtrise technologique. (Paquette, G., 2002). Ayant pour priorité de satisfaire les critères de rigueur et de scientificité dans la conception, elle puise dans

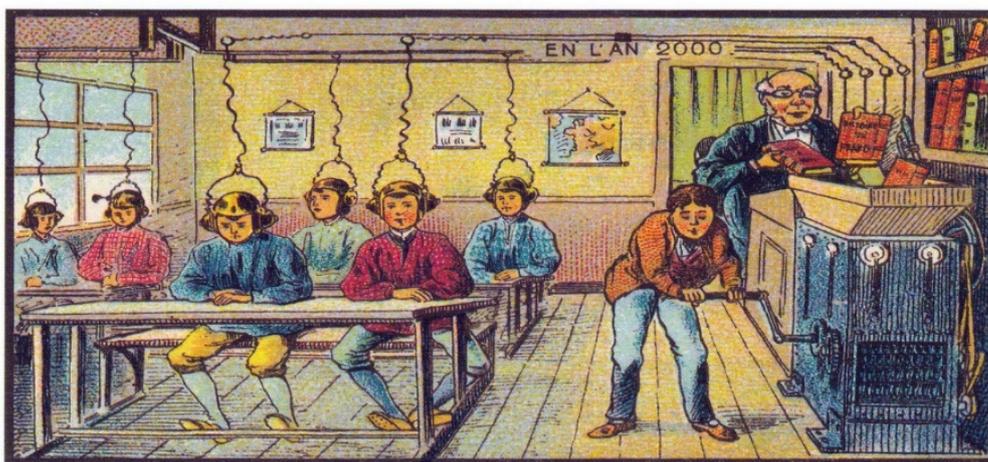
l'ingénierie cognitive des outils sophistiqués pour conceptualiser et représenter les environnements, tout en tirant parti des méthodes de l'ingénierie des systèmes d'information pour garantir la robustesse de l'environnement technologique. À l'aide de critères tels que l'efficacité et la fiabilité, elle organise les différents éléments en interaction dans les environnements et énonce des directives et des prescriptions sur l'assimilation des connaissances et l'acquisition des compétences. Ces directives se concrétisent en une série de tâches qui forment le scénario pédagogique, élément de premier plan dans l'environnement. L'évaluation joue un rôle crucial dans ce processus de conception, permettant de vérifier la correspondance entre les directives pédagogiques et les acquis des apprenants, ainsi que de mesurer la fiabilité et l'efficacité de l'environnement.

Différentes publications abordant, à travers une littérature abondante, les différentes méthodes de design pédagogique, nous pouvons citer, entre autres, la méthode de (Dick, W., et Carey, W., 1996), (très répandue dans le monde anglo-saxon), ainsi que la méthode de (Gagné, R.M., et *al.*, 1992). Au Québec (Lebrun, N., et Berthelot, S., 1994) ont également présenté leur méthode de design pédagogique. Plus récemment, beaucoup d'auteurs ont exposé leur méthode comme une ingénierie pédagogique plutôt qu'un simple design. C'est le cas notamment de (Paquette, G., 2002) et de (Stolovitch, H.D., et Keeps, E.J., 2003).

Il est essentiel d'insister sur l'importance d'une approche rigoureuse et systématique empruntée au domaine du génie, ainsi que la recherche constante de cohérence, d'efficacité et d'efficacité qui ont caractérisé cette discipline. (Doré, S., et Basque, J., 2002). Selon (Stolovitch, H.D., et Keeps, E.J., 2003) l'ingénierie, désigne la conception et la production de structures, de machines ou de produits en utilisant des méthodes issues des sciences dures, dans le but de rendre les propriétés de la matière et de l'énergie utiles aux humains. Pour ces auteurs, c'est précisément ce que nous accomplissons en créant des systèmes d'apprentissage efficaces. Selon (Paquette, G., 2002), le design pédagogique, constitue l'un des piliers de l'ingénierie pédagogique, aux côtés des domaines du génie logiciel et de l'ingénierie cognitive. (Basque, J., 2004) Estime quant à elle qu'en parlant d'ingénierie pédagogique, il s'agit en réalité de parler de design pédagogique, mais d'un design intégrant de plus en plus de principes et de pratiques provenant des différentes disciplines du génie.

L'ingénierie pédagogique s'est épanouie et commence à prendre forme avec l'avènement des environnements techno pédagogiques, devenus monnaie courante aujourd'hui dans la formation des enseignants, que ce soit en présentiel ou à distance. Dans le cadre de notre recherche, ce concept se réfère à une méthode de formation originale et singulière, basée sur une approche collaborative de l'apprentissage, qui pourrait être envisagée pour la formation des enseignants-concepteurs de cours intégrant des dispositifs numériques.

2. LES PÉDAGOGIES NUMÉRIQUES À L'ÉCOLE, QUELS ENJEUX ?



At School

Figure 10 - "La France du XXIème siècle. École" par Jean Marc Cote (si 1901) ou Villemard (si 1910) – Domaine public.⁶

La figure 10 présente une vision du début du XX^e siècle montrant une perspective de l'enseignement-apprentissage au XXI^e siècle. À cette époque, une place importante est accordée à l'enseignant et aux livres, source du savoir. La machine n'est pensée que pour transformer le

⁶

Image

téléchargée

sur

Wikimédia

Commons

http://commons.wikimedia.org/wiki/File:France_in_XXI_Century._School.jpg#/media/File:France_in_XXI_Century._School.jpg

savoir livresque en informations, probablement orales, pour être émise à l'apprenant via le canal audio. L'apprenant, isolé, récepteur des informations, ne s'en trouve pas transformé. Un aperçu historique nous montre que jusqu'à une période encore relativement proche, les années 80 en l'occurrence, on apprenait les langues avec l'aide d'un enseignant et d'un manuel. Les apprenants avaient accès parfois à un dictionnaire (généralement bilingue) ou à une grammaire. Du point de vue technologique, on disposait de radio, de cassettes audio et d'un magnétophone. Dans les écoles les mieux équipées, l'enseignant pouvait utiliser un rétroprojecteur ou même un magnétoscope. Le photocopieur est utilisé pour reproduire divers documents, et le fax pour les diffuser. Aujourd'hui, cet appareillage a disparu, laissant place à des dispositifs ou des appareils pouvant se connecter à Internet. Un seul appareil, tablette, smartphone, ordinateur, etc., permet de remplacer tout ce qui est cité auparavant.

Le caractère pervasif du numérique (Boullier, D., 2019) a entraîné son entrée progressive dans les pratiques quotidiennes des enseignants, mais les experts considèrent que son intégration dans les pratiques d'enseignement-apprentissage demeure encore un défi éducatif (Stockless, A., & Villeneuve, S., 2017) ; (Mishra, P., et Koehler, M. J., 2006).

L'un des enjeux majeurs de cette nouvelle donne est l'adaptabilité des systèmes éducatifs. Jean Houssaye, dans un livre publié en 2014, suggère de revoir son modèle de triangle pédagogique et affirme que :

« ... L'accélération des communications, la multiplication des sources d'information semblent rendre le système scolaire obsolète. De toute évidence, l'école n'est plus aujourd'hui le vecteur privilégié en matière de transmission des connaissances ». (Houssaye, J., (Ed.), 2014).

Une adaptabilité qui passe nécessairement par une refonte des modèles d'intervention pédagogiques, en se rendant à l'évidence que le savoir enseigné est déjà à la portée de tout le monde et de manière entière. Il est accessible via le Web, Wikipédia, les appareils portables, documenté et illustré avec autant d'exactitude que dans les meilleures encyclopédies, sans la moindre erreur. (Serres. M., 2012)

Un autre défi majeur réside dans la mise en œuvre de pratiques pédagogiques innovantes. Une littérature de recherche très abondante permet de constater aujourd'hui que la question du numérique dans l'éducation suscite des discours dans ce sens. Dans ces discours, il est mentionné que ces pratiques reposent principalement sur la collaboration entre les élèves, ainsi que sur la dimension créatrice, c'est-à-dire leur capacité à réaliser des productions personnelles et expressives, et leur émancipation, qui représente leur capacité à penser par eux-mêmes, à se fixer leurs propres règles tout en faisant preuve de responsabilité sociale, où le plus souvent, elles mettent l'élève dans une posture d'apprentissage actif. Selon Philippe Meirieu, « *innover, c'est inventer des modèles et des outils pour résoudre des problèmes qui émergent dans une ambition éducative* ». (Meirieu. P., 2019)

Enfin, et pour mieux expliciter les fondements légitimes de l'éducation aux médias et oser des pédagogies numériques à l'école, on avance la possibilité de transférer les compétences informelles dans le domaine formel et de développer ainsi une critique constructive vis-à-vis de la technologie. Cependant, tout ceci a moins de chances d'aboutir si les pratiques considérées « non légitimes » sont exclues de l'école. (Bosler. S., 2020)

Dans la figure 8, on peut voir les différentes dimensions de la compétence médiatique selon le modèle de Bielefeld, développé par Dieter Baacke. La dimension du concept se rapportant à la pratique y est désignée comme « dimension de l'action ». Cette dimension est à son tour divisée en trois sous-domaines. Le premier est celui de l'usage des médias, qui nécessite une compétence en réception similaire à celle de la lecture de textes. Le deuxième sous-domaine est l'interaction, qui offre une multitude de possibilités non seulement pour expérimenter le monde, mais aussi pour être actif en interaction. Le troisième sous-domaine du concept est la conception et la création médiatique, qui comprend une sous-dimension d'innovation pour développer des systèmes médiatiques en lien avec les logiques existantes, ainsi qu'une sous-dimension de création esthétique et expressive. (Baacke, D., 1999)

Plusieurs scientifiques ont exprimé leur désaccord envers cette modélisation et ont émis des critiques tout en proposant des modifications, voire des refontes intégrales, à l'image des travaux de Heinz Moser, Gerhard Tulodziecki, Bernd Schorb ou Norbert Groeben. Mais l'essence de la modélisation reste la capacité globale à l'action communicative. Et le fait

d'envisager la compétence médiatique sous cet angle nous permet de cerner les pratiques pédagogiques des enseignants liées aux usages du numérique à l'école.

3. MÉDIATISER DES ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES, CONCEPTS ET PRATIQUES

Pour les chercheurs et les enseignants qui explorent les domaines de la communication et des savoirs médiatisés ou de l'instrumentation de la communication et de l'action humaine, les concepts de médiation et de médiatisation sont primordiaux. En effet, une compréhension approfondie de ces concepts joue un rôle primordial dans la conception de programmes de formation ou d'enseignement médiatisés. Selon (Houssaye, J., 1988), en se référant à son triangle didactique, la médiation désigne le rôle de l'enseignant qui s'interpose en tant que facilitateur entre l'apprenant et les contenus d'apprentissage. Dans des définitions plus récentes de cette notion (Jaillat. A., 1999) ; (Faerber, R., 2003), lui ont intégré le concept de tutorat (Lombard, F., 2007) celui de concepteur multimédia. Toutes ces définitions soulignent le rôle crucial de la médiation humaine.

L'instrumentation de l'activité humaine nous oblige à repenser ces définitions et à prendre en compte les différentes formes de médiation technologiques utilisées par l'homme. En observant l'activité humaine, qu'il s'agisse de la formation ou de l'enseignement, il devient crucial de réexaminer les notions sous-jacentes et de concentrer toute notre attention sur les différents types d'intermédiaires technologiques ou instrumentaux. Effectivement, ces objets techniques semblent occuper une position semblable à celle de l'individu : en se plaçant entre lui et son environnement, ils l'amènent à modifier et/ou à faciliter ses actions et, par conséquent, à transformer son rapport au monde. Selon (Rabardel, P., 1995) et (Rabardel, P., Samurcay, R., 2001) On peut distinguer deux types d'« agents médiateurs » : l'humain et l'objet technique.

La nécessité de distinguer les types d'agents donne tout son sens à cette définition de Gettliffe-Grant, devenue classique dans la littérature :

« Il semble qu'il faille préférer "médiation" pour médiation humaine et "médiatisation" pour médiation technique sous-tendant aussi les aspects multimédias. » (Gettliffe-Grant, N., 2004)

Daniel Peraya écarte plusieurs types de médiations humaines, tels que les médiations sociales et institutionnelles, les médiations interpersonnelles, etc., afin de clarifier ces différentes notions. Pour reformuler les termes de la définition de la médiation et de la médiatisation de Gettliffe-Grant, il propose cette définition qui distingue nettement ses deux sens :

« La médiatisation désigne le processus de conception, de production et de mise en œuvre de dispositifs de communication médiatisée, processus dans lequel le choix des médias les plus adaptés ainsi que la scénarisation occupent une place importante. Plus précisément, la médiatisation désigne les opérations conceptuelles ainsi que les processus créatifs [sémiotiques, communicationnels] et techniques qui aboutissent à une « mise en média » des contenus, des connaissances, des informations qui font l'objet de la communication. ».

(Peraya, D., 2010, p. 3)

De façon simple, la médiatisation technique peut être définie de deux manières. D'une part, elle fait référence à la manière dont un objet technique interagit avec les humains et à ses effets sur l'activité humaine. D'autre part, elle fait référence aux aspects techniques de l'ingénierie de construction tels que la mise en forme de médias (la mise en images, la mise en texte, la mise en page, les sons, etc.), qui sont au cœur du travail des ingénieurs pédagogiques et des concepteurs de formation à distance. C'est d'ailleurs pourquoi il est pertinent de parler de « transposition médiatique » de manière similaire à la transposition didactique. En référence aux étapes suivies par les concepteurs pour passer de la connaissance à transmettre à la réalisation du dispositif médiatique. Cette considération des processus de médiatisation est l'une des particularités des « cours médiatisés » dans le système scolaire.

Selon (Charlier, B., et *al.*, 2006), la médiatisation est un processus qui englobe essentiellement la création et l'exécution de dispositifs de formation et de communication par le biais des médias, un processus qui accorde une place primordiale à la sélection des supports adéquats et à la scénarisation des activités. Ce processus concerne particulièrement deux aspects du dispositif de formation : le thème traité et la finalité de la médiatisation.

Selon (Miège, B., 2019), la notion de médiatisation, renvoie au moins à quatre acceptions relatives à des phénomènes de médiation technologique, de production-diffusion de contenus, d'interactions médiatisées à échelles multiples, voire des produits d'informations démultipliés. Selon ces différentes significations, la question de la médiatisation renverrait à des phénomènes d'échanges interindividuels ou collectifs médiatisés comme à des phénomènes de production-réception de contenus.

Un autre concept clé de la médiatisation, notamment des activités d'enseignement et de la pédagogie numérique, est celui du dispositif. L'évolution historique de ce terme montre qu'il n'était associé ni à l'éducation ni à la communication, son origine se trouve plutôt dans le domaine de la technique.

« Manière dont sont disposées les pièces, les organes d'un appareil ; le mécanisme lui-même [...] ensemble de moyens disposés conformément à un plan ». (Le Petit Robert, 2013, p. 128)

Il entre dans le champ lexical de la didactique durant les années 70, probablement suite à l'essor de l'ingénierie de la formation.

Selon Daniel Peraya, un dispositif est comme une entité vivante, un endroit où les gens se rassemblent et collaborent, ayant ses propres buts, sa façon de fonctionner et son symbolisme. Sa complexité déconcertante repose sur les intentions de ses utilisateurs et se base sur la mise en place d'une structure élaborée de moyens matériels, techniques, symboliques et relationnels qui reflètent les comportements et les interactions humaines, incluant les aspects émotionnels et relationnels, ainsi que les fonctions cognitives et la communication. (Peraya. D., 1999)

Pour Yves Jeanneret, le dispositif est perçu comme la dimension logistique de la médiation, car elle suppose un « substrat technique » (Jeanneret, Y., 2005, p. 107).

Nous retiendrons de ces différents propos et définitions qu'un dispositif est un ensemble de moyens et de stratégies mis en œuvre pour atteindre un résultat spécifique. Cependant, il prend la forme d'un véritable chef d'orchestre qui organise toute communication médiatisée en liant les aspects linguistiques et logistiques de la médiation. Ainsi, le dispositif est constitué d'éléments et d'intentions pour faciliter l'échange de connaissances entre les concepteurs et les utilisateurs, qui le font évoluer à travers leur utilisation quotidienne et permettent ainsi l'exercice de la médiation dans un espace symbolique où des normes et des valeurs sont partagées. (Canizares. A., Gardiès. C., 2020).

Dans le domaine de l'enseignement et de la formation, l'association médiation-médiatisation revêt une importance particulière. Il peut en effet être saisi « comme une médiation de savoirs », favorisant l'interaction entre les savoirs et les individus, leur permettant de développer des compétences et des attitudes en tant que sujets et citoyens (Jeanneret, Yves., 2019, p. 167).

De son côté, la médiation des connaissances englobe tous les processus interactifs et médiatiques qui participent à la production, à la diffusion et à la confrontation de savoirs institutionnalisés socialement (Bonnet, J., Galibert, O., 2016). Par conséquent, afin de mettre en œuvre une médiation numérique des connaissances, il est essentiel d'ajuster le traitement de l'information pour l'adapter aux formes numériques (Gardiès, C., Fabre, I., 2012, p. 57) et « de se servir de la réécriture de l'information, pour produire des écrits mobilisant la logistique et les formes culturelles diverses » : « On cherche à représenter l'information d'une manière modifiée pour qu'elle soit transformée au cours de sa diffusion » (Gardiès, C. Fabre, I., 2015) ; (Gardiès, C., 2018).

Les relations entre les concepts de médiation, de médiatisation et de dispositif ouvrent la voie à plusieurs questionnements, entre autres, la perception et l'utilisation par les enseignants d'un dispositif de médiation des savoirs d'une façon qui permet d'en évaluer l'appropriation.

Le schéma ci-après résume les dimensions langagière, logistique et symbolique de la médiation liée aux concepts de médiatisation et de dispositif.

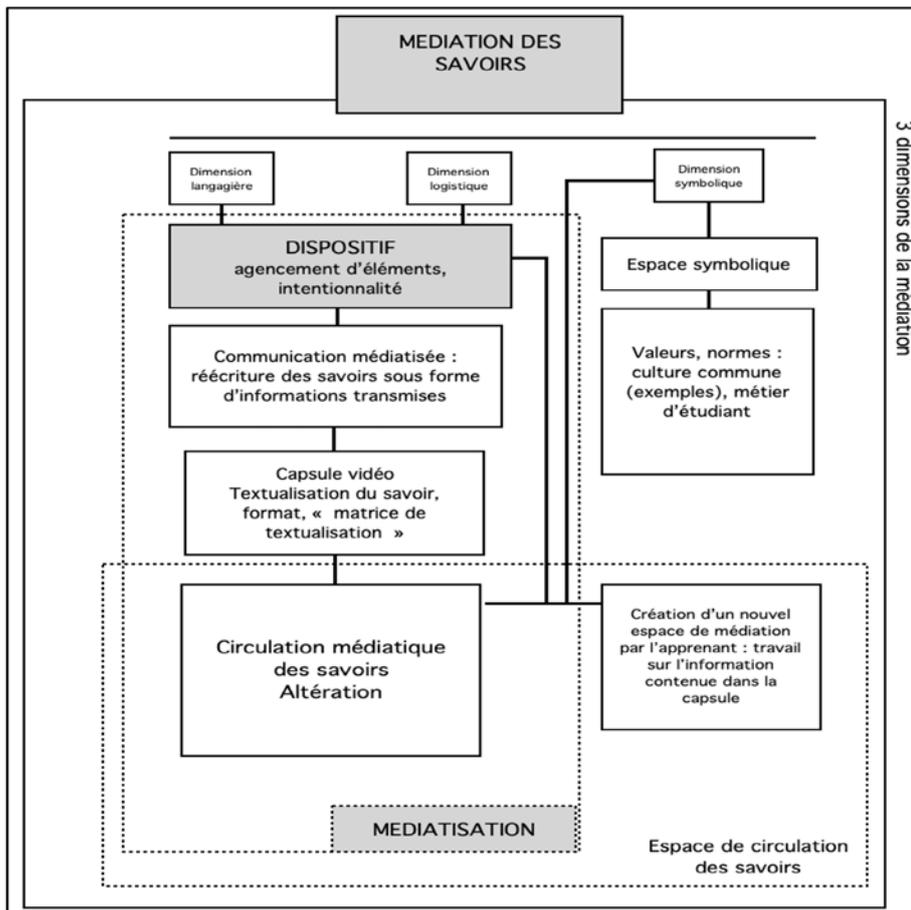


Figure 11 Schéma de l'approche systémique des concepts de médiation, de médiatisation et de dispositif dans une situation d'enseignement-apprentissage

Source : (Canizares. A., Gardiès. C., 2020, p. 27)

4. PRATIQUES DE MÉDIATISATION

« Pratiques de médiatisation », c'est ainsi que (Alava, S., 2008) fait référence à la façon dont un individu utilise, modifie ou s'approprie les modes de fonctionnement d'un média. Ce concept englobe les différentes façons et pratiques dont les individus ou les groupes s'approprient et adaptent les modalités prévues du fonctionnement des médias. Ces pratiques peuvent être analysées sous un angle psychologique, en examinant comment ils construisent des schèmes d'utilisation et s'approprient les contraintes de l'instrument. Elles peuvent également être abordées d'un point de vue sociologique pour comprendre comment ces pratiques sociales contribuent à stabiliser l'utilisation du média.

Dans son ouvrage publié en 1999, D. Peraya présente une approche sociotechnique visant à comprendre la construction des usages en contexte de communication. Cette approche distingue deux aspects : d'une part, les usages élaborés par les individus en tant que membres d'un groupe social avec lequel ils interagissent pour accomplir des actes de communication ; d'autre part, les usages développés par le sujet avec sa propre histoire, ses intentions et ses moyens de communication personnels. (Bronckart, J.-P., et *al.*, 1985, p. 22)

L'approche proposée par D. Peraya peut se résumer en une formule : « On apprend des médias ! ». Ainsi, un apport essentiel des travaux de D. Peraya a été de souligner le rôle des technologies dans les dispositifs de formation médiatisée comme outils cognitifs, c'est-à-dire « quelque chose qui organise la réalité et fournit un instrument de pensée » (Anderson, J.C., & Gerbing, D.W., 1988), cité par (Peraya, D, 2000, p. 6).

En complémentarité avec ces approches, nous suggérons d'explorer la dimension professionnelle de l'utilisation des médias. C'est pourquoi nous considérons que le modèle ADDIE, pouvant être employé autant pour une formation à distance que pour une formation en présentiel, peut constituer une fondation pour concevoir des dispositifs de formation ciblant les enseignants. Nous cherchons ainsi à comprendre comment la pratique des médias évolue et se structure à partir des pratiques médiatiques antérieures ainsi que de l'expérience professionnelle. Nous examinons également comment l'enseignant reconsidérera ses choix

d'action en tenant compte des usages et des représentations des médias. La dimension médiatique devient alors un élément essentiel de l'acte d'enseigner que nous avons pour objectif d'éclairer.

5. INTRODUCTION DES TABLETTES À L'ÉCOLE, QUELLE RECONFIGURATION DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES ET PROFESSIONNELLES ?

Les appareils numériques font désormais partie intégrante de la vie quotidienne de nombreuses familles. Les enfants et les parents utilisent régulièrement des appareils connectés pendant leur temps libre, qu'ils soient chez eux ou non, afin de faire les devoirs, échanger sur WhatsApp, communiquer, discuter, ou consulter leurs e-mails privés ou professionnels. Cela peut être un avantage important pour les enfants et les jeunes, car leurs parents ou leurs personnes de référence peuvent mener une vie professionnelle mobile et flexible, ce qui leur permet de la concilier plus aisément avec la vie familiale.

En seulement quelques années, la tablette tactile a suscité un grand enthousiasme dans les établissements scolaires, du primaire jusqu'au secondaire, et à travers le monde entier. Plus de 10 000 étudiants ont recours à l'utilisation quotidienne d'une tablette en classe au Québec (Canada), alors qu'aux États-Unis, leur nombre dépasse déjà les 4,5 millions. (Etherington. D, 2013). En France, et dès la rentrée 2016, plus de 2500 établissements (1507 collèges et 1189 écoles) sont dotés d'équipements avec le soutien de l'État et des collectivités territoriales. (Ferrière. S., & Collet. I., 2019)

Au niveau national, et dans un contexte de développement des usages de la lecture numérique sur supports mobiles et tactiles, le ministère de l'Éducation nationale développe depuis deux ans déjà des politiques d'intégration progressive de l'outil numérique au cycle primaire, en équipant des écoles de tablettes tactiles comme supports d'apprentissage.

(Circulaire n° 1284 du 11/07/2022, contenant la circulaire cadre organisant la rentrée scolaire 2022/2023).

Le principal argument avancé par les discours officiels en faveur des tablettes tactiles est leur incroyable aptitude à individualiser les parcours d'apprentissage des élèves, procurant ainsi une efficacité maximale à l'acte d'enseigner. Elles créent ainsi un environnement propice à la réalisation d'une aide personnalisée et favorisent également l'émergence de pratiques collectives. Par ailleurs, elles sont considérées comme un moyen exceptionnel de développer la motivation des élèves (Wainwright, K., 2012). Un autre argument de taille est celui de la réflexion faite par les autorités éducatives quant au rôle spécifique de l'école face à l'usage de plus en plus intensif par les élèves des technologies dont ils disposent. Ce qui représente un réel danger par son caractère concurrentiel à l'institution scolaire. (Merhan. F., et *al.*, 2015, p. 148)

De nombreuses personnes se proclamant experts de la tablette tactile prétendent qu'elle est la solution ultime en matière d'éducation, permettant de réaliser toutes les tâches à l'école. Selon certains, comme (Proffitt, B., 2010), le potentiel de cet outil n'aurait aucune limite. D'autres, tels que (Huber. S., 2012), affirment que les tablettes tactiles offrent un accès complet à tous les contenus des programmes d'enseignement, et rien de moins !

Les petits appareils tactiles, tels que les smartphones, les tablettes, sont à la fois pratiques, connectés et faciles à emporter, permettant aux enfants d'interagir de façon naturelle, (McManis, L.D., et Gunnewigs, S.B., 2012) et de découvrir de nouvelles possibilités d'agir (Melhuish, K., & Falloon. G., 2010). Ils peuvent ainsi faciliter des approches personnalisées et adaptées à chaque individu, ainsi que des apprentissages sur mesure, aux moments et aux endroits choisis par l'utilisateur.

Avant tout, il est essentiel de clarifier certaines notions fondamentales pour notre étude. La tablette tactile est semblable à un ordinateur portable extra-plat. En fait, elle se compose d'un écran tactile mesurant entre 5 et 12 pouces. Ses capacités sont similaires à celles d'un ordinateur, mais elle se distingue par sa taille réduite, sa légèreté, sa vitesse de démarrage et son clavier intégré à l'écran. La manipulation des tablettes se fait avec les doigts ou un stylet spécial. Elles peuvent servir à résoudre des problèmes ou à analyser des exercices nécessitant

la création de graphiques, de schémas ou de diagrammes. Il existe plusieurs systèmes d'exploitation pour les tablettes, tels que iOS, Android et Windows. Malgré la présence de fonctionnalités de base similaires chez toutes les marques, il existe des disparités entre les différents modèles, parfois même au sein d'une même marque.

Par ailleurs, nous pensons qu'il est essentiel de clarifier ce que nous entendons par « application », car cela peut entraîner des confusions. Dans notre étude, le mot « application » désigne des programmes qu'on peut télécharger et installer à partir d'une plate-forme de téléchargement d'applications en ligne comme Apple Store ou Google Play. Cependant, la différence entre logiciel et application est maintenant difficile à poser. Si auparavant le premier, installé sur un ordinateur, servait à traiter des données, le second était présent sur les tablettes et les smartphones et avait pour mission de réaliser une tâche précise. Aujourd'hui, le terme d'application semble remporter l'usage de ces deux produits.

Quant aux qualités ergo-pédagogiques des tablettes et à leur impact sur les usages pédagogiques. L'article de (Baraudon, C., et *al.*, 2021) se présente comme un outil d'évaluation méthodologique unique de l'utilisabilité des interfaces numériques par les jeunes étudiants. Leurs observations préliminaires suggèrent que les interfaces numériques se diversifient désormais très rapidement et pourraient aller au-delà de l'interaction homme-machine ou de la saisie tactile. (Frei, P., et *al.*, 2000) ; (Sapounidis, T., et *al.*, 2019) parlent de robots éducatifs. (Fleck, S., et *al.*, 2015) des interfaces utilisateur tangibles, qu'elles soient liées ou non à la réalité mixte. Ces différentes interfaces et les interactions homme-machines associées peuvent impacter la façon dont les enfants travaillent et potentiellement affecter la qualité de leur développement et de leur apprentissage. (Fleck. S., Massou. L., 2021). Leur décision s'est donc basée sur la validation de l'échelle d'évaluation de l'utilisabilité en examinant trois aspects : la performance du système, la satisfaction lors de l'utilisation et la « capacité d'apprentissage » telle que définie par (Nielsen, J., 1994), c'est-à-dire la facilité d'utilisation de l'interface.

La question de la compatibilité des tablettes et des interfaces numériques avec les activités d'apprentissage, les profils des apprenants et les compétences visées ont été abordées par plusieurs auteurs (Bates, T., 2017) ; (Sauvé, L., 2010). Quant à (Lewis, F., Plante, P., & Lemir, D., 2021), ils ont mené une recherche sur ce thème en se basant sur une sélection de 29 articles

publiés depuis 2017 dans le domaine de l'éducation. Leur recherche se concentre sur les principes pédagogiques et la pertinence de la réalité virtuelle et augmentée via des interfaces numériques dans le contexte de l'éducation. Leurs évaluations ont donc été basées sur quatre aspects ou tâches : la motivation des élèves, l'immersion, la collaboration et la conception. Ils en concluent qu'elles peuvent avoir un effet bénéfique sur l'attention et la cognition, mais seulement si les méthodes d'enseignement conviennent au public cible et si le contenu et les médias utilisés sont adaptés au domaine des connaissances concernées.

Le dernier axe correspond aux pratiques des enseignants, liées à l'usage des tablettes et à leur impact sur les enjeux professionnels. Massou et ses collaborateurs proposent une classification des pratiques de travail collectif entre collègues au sein d'une même classe, avec ou sans numérique. (Massou, L., et *al.*, 2019). L'étude statistique ainsi réalisée a permis de dégager quatre types de variables liées aux pratiques de travail collectif chez les enseignants qui s'assemblent selon deux axes paradigmatiques : enseignant *vs* apprenant, autocentré sur la classe *vs* hétérocentré, ceci a permis dans un second temps d'identifier : les aspects sociodémographiques et professionnels ; les attitudes envers les technologies numériques et leurs usages ; les formes de collaboration entre paires ; les types d'activité de travail en groupe ; utilité des moyens et outils mis au service du travail en groupe pour développer les compétences ; les ressources matérielles et numériques fournies aux enseignants.

Il est utile de rappeler que l'intégration des nouvelles technologies dans les pratiques d'enseignement, toutes disciplines confondues, ne peut se faire sans planification. En effet, pour garantir un usage pertinent, justifié, pouvant offrir une plus-value, l'intégration des tablettes tactiles dans l'enseignement doit obéir à des règles basées sur des modèles reconnus d'intégration du numérique, et pour cela, nous allons nous référer à ceux cités dans le premier chapitre. Il s'agit en fait des modèles : le TPACK ; l'ASPID ; et la version française du TPACK proposée par (Lefebvre, S., 2014).

Ces modèles variés offrent la possibilité d'étudier les différentes étapes par lesquelles passe un utilisateur des interfaces numériques dans le contexte scolaire dans le but d'optimiser son potentiel. Le rôle de l'enseignant, celui de l'apprenant, ainsi que la discipline dispensée sont repensés pour être redéfinis afin d'optimiser l'apport des outils numériques. (Penuel. B.,

et *al.*, 2000). D'un autre côté, elles permettent l'obtention des effets escomptés sur l'apprentissage en utilisant des approches pédagogiques spécifiques à la technologie et en créant des structures organisées pour une utilisation efficace des TIC. (Cox, M., et *al.*, 2003).

6. CRÉER UN GROUPE FACEBOOK POUR DES USAGES NUMÉRIQUES EN FAVEUR DE LA FORMATION A L'ENSEIGNEMENT DU FLE

Les démarches qui s'inscrivent dans le domaine de l'ingénierie pédagogique (IP), utilisant les nouvelles technologies numériques, se doivent de se doter des moyens nécessaires pour atteindre les objectifs ciblés. L'approche adoptée à l'(IP) fait écho à la conception du plan d'action, qui intègre une réflexion sur la perception, la prévision et l'expérience vécue, ainsi qu'à la recherche d'une interaction participative via des outils de communication en ligne (Peraya, D., 2020) ; (Njingang Mbadjoin, T., et Jaillet, A., 2017). L'enjeu majeur consiste à comprendre les actions potentielles des enseignants lorsqu'ils sont engagés dans un contexte de formation impliquant l'utilisation de Facebook à la fois comme instrument cognitif et outil de communication.

Les réseaux sociaux (RS) sont l'un des outils de base utilisés dans la société de la connaissance, en particulier parmi les plus jeunes. Cette présence dans la société a également eu un impact sur la croissance exponentielle des environnements de formation (Marin-Diaz, V., et Cabero-Almenara, J., 2019), où les institutions les intègrent, non seulement pour des tâches administratives et pour fournir des informations aux familles, mais aussi par les enseignants comme outils et instruments pour transmettre des informations et créer des environnements de travail collaboratifs. Cette utilisation a été renforcée par la diffusion des appareils mobiles parmi les apprenants et la présence de réseaux sans fil partout.

La croissance des (RS) a explosé ces dernières années, ce qui a ouvert de nouvelles opportunités pour repenser la conception des dispositifs pédagogiques, notamment en ce qui concerne leur impact potentiel sur la formation des enseignants. L'introduction des (TIC) se

manifeste dans le contexte des (RS) qui ont acquis une grande influence dans notre vie quotidienne et touchent tous les âges. Actuellement, parmi les nombreux outils de médias sociaux, Facebook est largement considéré comme le plus populaire et affiche le taux d'utilisation le plus élevé au monde, et notamment en Algérie. La mise en réseau et la création de communautés de pratique (CP) de professionnels s'avèrent une piste prometteuse en termes d'apprentissage social, via le partage, la création et la capitalisation des connaissances de leurs membres. (Noben, N., et al., 2019)

Les communautés de pratique peuvent être définies de la manière suivante :

« Les communautés de pratique sont des groupes de personnes qui se rassemblent afin de partager et d'apprendre les uns des autres, en face-à-face ou virtuellement. Ils sont tenus ensemble par un intérêt commun dans un champ de savoir et sont conduits par un désir et un besoin de partager des problèmes, des expériences, des modèles, des outils et les meilleures pratiques. Les membres de la communauté approfondissent leurs connaissances en interagissant sur une base continue et à long terme, ils développent un ensemble de bonnes pratiques » (Wenger, E., et al., 2002), cités par (Langelier, L., 2005, p. 8).

L'idée d'utiliser les réseaux sociaux comme moyen d'apprentissage a suscité un grand intérêt. C'est ainsi que ce phénomène social est devenu un domaine de recherche à explorer sous toutes ses facettes, et présente un intérêt particulier dans la recherche didactique. Cependant, l'utilisation des (RS) dans le domaine de l'enseignement est très variable et loin d'être uniformisée, présentant une grande diversité d'utilisations (Damani, K., & Rinaudo, J.L., 2011).

La plateforme de communication Facebook est conçue de manière organisée : la mise en page hiérarchise les contributions, qu'elles soient initiées par les utilisateurs ou en réaction à d'autres contenus. Elle offre également une variété de modes de communication : l'utilisateur peut non seulement publier un message écrit, mais aussi partager un lien vers un site Web ou une vidéo (automatiquement reconnus s'ils sont issus d'Internet), une photo, ou même poser

une question. De plus, il a la possibilité d'indiquer avec qui il se trouve et où il se trouve. L'application est désormais disponible sur différentes interfaces numériques (smartphone, tablette, ordinateur, etc.). Face à cet engouement social, la recherche en didactique explore les opportunités pédagogiques offertes par cette plateforme. (Madge, C., et *al.*, 2009) ; (Lamy, M-N., 2011).

(Combe Celik, C., 2012) a exploré l'utilité d'un groupe Facebook dans l'enseignement du FLE. La liberté et la flexibilité offertes dans cet espace ont favorisé un apprentissage communautaire informel où les étudiants pouvaient échanger sur leurs envies et leurs intérêts, leurs humeurs et goûts, enrichissant ainsi leur compréhension de la langue et de la culture française. Selon (Madge, C., et *al.*, 2009) Facebook, peut être un outil bénéfique pour encourager une pratique académique efficace qui encourage la réflexion, la collaboration et le travail en groupe. Son attrait réside principalement dans sa capacité à faciliter les interactions et les échanges entre les étudiants, renforçant ainsi l'esprit de collaboration et développant des compétences sociales.

Dans ce scénario, et en tournant notre attention vers le domaine éducatif, nous constatons que la prédisposition des enseignants et des apprenants de tous les niveaux à se connecter à Internet, ouvre la porte à ce que les outils 2.0 générés par son architecture soient incorporés non seulement comme de simples ressources dans le processus de création et de partage, mais aussi dans les processus d'enseignement et d'apprentissage, produisant un processus continu de croissance intellectuelle, sociale et émotionnelle. (Holcomb, LB., Beal, CM., 2010).

Donner un qualificatif éducatif aux réseaux sociaux signifie que tous les acteurs impliqués dans le processus d'utilisation doivent être convaincus que l'accent est mis sur la collaboration, la coopération et la communication comme le soutien (Gonzalez, C., et Munoz, L., 2016, p. 85) : « *l'axe de chacun d'eux est attribué à l'interaction et à la capacité de répondre et de communiquer rapidement et avec éloquence* ». Ainsi entendues, les opportunités d'apprentissage à travers les réseaux sociaux se multiplient en favorisant une forme de construction de ponts dans la continuité de la communication entre l'enseignant et l'élève, et entre élèves eux-mêmes comme le confirment les contributions d'auteurs comme (Araujo. JC., 2019). Dans cette optique, (Devendra. M., 2015) a montré dans sa recherche que la façon de

voir et de comprendre les réseaux sociaux est un élément important qui favorise l'apprentissage, indiquant que son influence sur la méthodologie de travail en classe permet la présentation générale des idées et leur transmission.

CONCLUSION

Aujourd'hui, plus que jamais, nous avons besoin d'un bon positionnement face à l'offre technologique large et croissante en matière d'enseignement et d'apprentissage des langues. Si nous avons des arguments pour penser que la technologie nous permettra de créer des expériences inédites qui généreraient des apprentissages précieux, l'investissement social et personnel que cela implique aura du sens si tous les acteurs concernés seront attentifs aux changements induits par l'évolution accélérée de la technologie et de l'interaction sociale et aux opportunités d'apprentissage qu'il soutient.

En scrutant l'utilisation actuelle « désordonnée » de la technologie dans les établissements du primaire, une question surgit : au lieu de se demander, comment le système éducatif peut être plus efficace, on devrait se demander comment le travail des enseignants pourrait être enrichi grâce à l'utilisation de la technologie lorsque cela est indispensable, et comment les structures sociales et la culture institutionnelle qui peuvent limiter l'action des enseignants dans l'environnement numérique doivent être abordées afin que le changement social soit possible.

À notre avis, la construction de (CP) axées sur le partage de connaissances et la création de sens peut-être un moyen efficace pour accroître la translittératie d'une manière progressive. Il est possible de compter sur l'apprentissage en ligne et l'accès aux ressources éducatives ouvertes grâce aux médias sociaux, ainsi que sur le développement du champ de la cognition et de la socio-construction. Il est possible aussi que les médias soient inclus dans une stratégie à long terme visant à favoriser la formation continue tout au long de la vie en étant enseignés par les médias.

2^{EME} PARTIE : CADRE PRATIQUE DE LA RECHERCHE

I. Chapitre : CADRE MÉTHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

INTRODUCTION

Notre recherche se situe dans le domaine de la didactique professionnelle qui est en évolution constante. Nous sommes conscients qu'un véritable travail de recherche ne peut se permettre d'imiter ce qui a été dit et acquis dans d'autres contextes. Par contre, il doit permettre de penser le transfert, l'application ou le développement de nouvelles données dans un contexte précis, spécifié et bien défini. C'est pourquoi notre intention principale est de produire des résultats inédits par rapport au domaine d'étude. Selon les dires de (Van der Maren, J-M., 1995, p. 61) précisant les buts d'une nouvelle recherche.

« ... C'est produire un savoir (discours) savant, changer les pratiques des individus et des institutions, résoudre des problèmes de dysfonctionnement, se perfectionner ou se développer par la réflexion sur l'action. »

Nous entendons par résultats l'expression d'une connaissance, d'un savoir, approuvé par une communauté scientifique et élaboré en réponse à une question posée par les chercheurs, à la suite d'une étude empirique réalisée dans un cadre théorique et méthodologique spécifique. Ce résultat est inédit, s'il est élaboré pour répondre à une problématique originale. (Goigoux, R., 2023, p. 19)

Nous sommes convaincus que l'un des enjeux majeurs du domaine de la didactique professionnelle est de veiller au perfectionnement de l'enseignant à travers le développement de ses connaissances et de ses compétences. (Van der Maren, J-M., 1995). Alors que le paramètre de la littératie numérique n'est qu'une variable à prendre en considération dans ces enjeux. Ceci a été le fil conducteur de nos enquêtes : essayer de retracer le parcours du formateur

et du formé dans le cycle primaire, depuis la formation initiale à leur entrée en fonction jusqu'aux situations qui les attendent et à celles qu'ils trouveront tout au long de leur carrière, avec toutes les exigences d'adaptabilité et d'évolution nécessaires. Dans le contexte de notre recherche, l'accent est mis sur l'usage du numérique en tant qu'exigence nouvelle nécessitant de nouvelles pratiques en formation et en enseignement.

Rappelons que nous nous sommes lancés dans une réflexion sur la formation des PEP aux usages de la médiatisation numérique, en partant de plusieurs suppositions visant à répondre à la problématique de recherche suivante : « Comment réajuster les procédés et les pratiques de formation continue des PEP pour un usage éducatif des outils numériques ? »

- L'intégration des (TIC) dans les pratiques quotidiennes d'enseignement pourrait être considérée comme une préoccupation relevant du domaine de la formation, autrement dit, il faut déjà former les enseignants.

- La prise en considération des habitudes, des représentations, des discours, des cultures et des contraintes multiples liées aux usages techno pédagogiques serait déterminante pour tout chantier de renouveau didactique impliquant les outils numériques.

- L'adoption d'un modèle de développement de compétences numériques reconnu scientifiquement pourrait structurer la formation continue des enseignants de manière à favoriser une transition progressive vers l'intégration des technologies numériques dans leurs pratiques pédagogiques.

Nous sommes conscients que dans une recherche, les résultats observés pourraient ne pas être ceux que l'on attend (sinon, à quoi bon la recherche). Toutefois, nous nous attendons à ce que les hypothèses citées ci-dessus et les questions liées à notre problématique soient susceptibles d'évoluer au fur et à mesure que nous avançons dans notre recherche sur le terrain. Ainsi, un réajustement permanent des questionnements et des hypothèses s'avère une nécessité. C'est le cas, par exemple, des entretiens avec les inspecteurs du primaire où nous avons compris que certains problèmes de la médiatisation des enseignements dispensés ne relèvent pas de la didactique professionnelle et ne sont pas liés directement aux pratiques de formation ; au vu de cela et d'autres observations, nous avons adopté la constatation de (Quivy. R., Van

Campenhodt. L., 1988), qui représentent les étapes d'une recherche d'une façon non pas linéaire, mais spirale, sans quoi le travail et ses applications tourneraient en rond.

Ce chapitre est consacré au cadre méthodologique dans lequel notre recherche s'inscrit. Nous y avons exposé en détail notre méthode adoptée pour vérifier les hypothèses de départ ainsi que l'élaboration des outils d'investigation. Nous abordons également le public visé, les conditions de récolte des données et les procédés d'analyse. Il a pour but d'étendre la position épistémologique en présentant les orientations méthodologiques en accord avec le cadre théorique et les décisions prises pour répondre aux questions soulevées par la problématique de recherche. La première étape est de se situer dans un paradigme scientifique, où on a adopté une approche qualitative de finalités compréhensive et une posture constructiviste. Cette approche nous permettra ensuite de développer certaines options méthodologiques, d'identifier et de sélectionner le corpus et les terrains, de concevoir un dispositif d'enquête, de justifier les choix méthodologiques, d'utiliser différentes techniques et méthodes d'analyses de données, et enfin de discuter de la validité des résultats et des bilans d'enquête.

La méthodologie utilisée repose sur une approche qualitative de type « étude de cas ». En considérant les enseignants du FLE du cycle primaire de la wilaya de BBA comme cas à étudier. Le nombre restreint (d'interrogés) nous a conduits à réaliser des études de cas. Cette approche, de type monographique, vise à reconstruire un phénomène social à travers une enquête de terrain et des observations in situ (Dussault, J., et *al.*, 2012).

On a décidé d'écarter le questionnaire de recherche des techniques d'enquêtes et de privilégier les entretiens et la collecte de documents de travail. Cette décision s'explique par la complexité de l'étude en question, qui requiert une approche globale pour saisir pleinement la compréhension et la signification des données. En outre, elle est également liée au statut socioprofessionnel des personnes interrogées (inspecteurs et professeurs formateurs de l'enseignement primaire). Il convient de préciser que le personnel chargé de la formation continue est composé d'inspecteurs pédagogiques directement rattachés à la direction de l'éducation.

1. L'ÉTUDE DE CAS

On a opté pour la méthode de l'étude de cas, qui consiste à collecter un grand nombre d'informations afin d'examiner attentivement les interactions entre les différents acteurs de la formation continue des professeurs de l'enseignement du primaire, ce qui inscrit notre investigation dans un cadre exploratoire et descriptif. La variété des intervenants, la complexité des situations rendent compliquées les expérimentations contrôlées et la manipulation délibérée de l'environnement pour une quantification des données.

Notre objectif de recherche était clairement défini dès le départ. Nous devions alors trouver une manière de délimiter un domaine d'investigation concret, en utilisant une unité d'analyse spécifique. Dans une étude qualitative, il est primordial de prendre en considération le contexte et la situation pour comprendre les motivations et les actions des acteurs. Cependant, la détermination de l'unité d'analyse peut représenter un défi de taille dans ce type de recherche et jouer un rôle déterminant dans son succès ou son échec. Selon certains chercheurs, tels que Yin, cela implique de choisir un cas précis parmi de nombreux cas possibles.

« Un « cas » est généralement une entité limitée (une personne, une organisation, une condition comportementale, un événement ou un autre phénomène social), mais la frontière entre le cas et ses conditions contextuelles – dans les dimensions spatiales et temporelles – peut être floue [...] Le cas sert d'unité principale d'analyse dans une étude de cas. Dans le même temps, les études de cas peuvent également avoir des unités intégrées au sein de l'unité principale [« cas intégrés »] ». (Yin Robert, K., 2012, 3e édition, p. 7) (Traduction libre)

Dans le réel, il existe diverses situations possibles et il y aurait des cas. Le chercheur a pour tâche de sélectionner celles qui présentent des caractéristiques pertinentes et remarquables. Cependant, il se peut que l'unité d'analyse choisie corresponde à ce que l'on qualifie communément d'un ou des « cas », comme il est également tout à fait possible que cette même unité ne soit pas considérée comme un « cas » au sens courant du terme. En effet, un cas

empirique doit être défini comme une unité d'analyse, c'est-à-dire en lien avec une problématique scientifique dans le sens de (Popper, K.R., 1979), ce qui engendre une tension entre le savoir et le non-savoir.

La recherche qualitative n'a pas pour objectif de proposer une théorie universelle de l'action, mais plutôt d'analyser l'action dans des situations spécifiques. Pour cela, elle doit sélectionner une unité d'analyse qui permettra de contextualiser cette action. Cela conduit à des études de cas qui peuvent se focaliser sur une organisation, un groupe ou un individu, en analysant des témoignages, des documents écrits, des biographies, des entretiens ou encore des observations participantes. Ces méthodes permettent de déconstruire et de reconstituer en profondeur les phénomènes complexes étudiés (Yin, R.K., 2009). Ainsi, l'étude de cas est une approche qui s'adapte à différentes méthodes de collecte de données plutôt qu'à une seule technique. Les données obtenues sont généralement riches et détaillées, indépendamment de la méthode utilisée.

Lorsqu'un chercheur entreprend une étude de cas, il peut se faire guider par trois stratégies distinctes : la stratégie descriptive, qui consiste à poser des questions pertinentes pour situer un phénomène et en comprendre les différentes facettes, la stratégie explicative, qui cherche à établir des liens de cause à effet, et enfin la stratégie exploratoire, qui consiste à interroger un fait sans avoir d'hypothèses préalables. Ces différentes approches permettent d'aborder une étude sous différents angles en maximisant les niveaux de complexité et de spontanéité.

D'après (Yin, R.K., 2009), la méthode de l'étude de cas vise à explorer, décrire et expliquer les événements et les phénomènes dans leur réalité concrète. Elle diffère des conceptions expérimentales contrôlées, où les chercheurs soumettent leurs hypothèses à des conditions artificielles en laboratoire, leur permettant ainsi de manipuler l'environnement de manière délibérée. Le recours à cette méthode est pertinent lorsque plusieurs conditions sont réunies. Selon Yin (2003, 2009), ces conditions se résument comme suit :

- Dans un premier temps, l'étude doit viser à répondre à des interrogations du type « comment », « quoi » et « pourquoi ».

- De plus, le chercheur n'a pas la possibilité d'influencer le comportement des personnes impliquées dans son étude.
- Le chercheur doit prendre en compte les facteurs contextuels du phénomène étudié qui semblent pertinents.
- Et enfin, les frontières entre l'objet d'étude et son contexte ne sont pas clairement définies.

2. RECHERCHES QUALITATIVES ET POSTURE CONSTRUCTIVISTE

La recherche scientifique en sciences humaines et sociales est dominée par deux grands paradigmes. Le premier, qui est qualifié de quantitatif, met l'accent sur la fréquence des phénomènes humains et sociaux. Il propose des études qui se basent principalement sur des chiffres et des schémas, générés à l'aide de procédés mathématiques, en utilisant une grande quantité de données obtenues grâce à des outils spécifiques. Le second paradigme, appelé approches ou méthodes qualitatives, privilégie l'exploration des expériences subjectives et des significations sociales. En mettant en avant une approche inductive pour interpréter, comprendre et attribuer du sens aux phénomènes observés en utilisant une variété de méthodes.

Le choix entre le quantitatif et le qualitatif a suscité un grand intérêt, amenant certains chercheurs à les opposer et à leur attribuer des labels distincts, comme l'illustre (Blanchet, PH., Chardenet, P., (dir.), 2011) en parlant des « polarités » dominantes dans le domaine des sciences humaines et sociales. Ce dernier se réfère aux recherches de tendances entre les approches « hypothéticodéductives » et « empirico-inductives ». Les méthodes déductives mettent l'accent sur la quantité, en s'appuyant sur une collecte de données et des analyses guidées par des hypothèses de recherche. Quant aux méthodes inductives, elles se concentrent sur la qualité et la compréhension des phénomènes humains sur le terrain, c'est-à-dire dans leur contexte réel d'apparition. (Blanchet, PH., 2000, pp. 29-30)

D'autres chercheurs, tels que (Morin, E., 1995) et (Corbière, M., & Larivière, N., (Éds), 2014), suggèrent le croisement et la complémentarité de ces deux polarités, car chacune présente des limites et des insuffisances qui peuvent être corrigées en les combinant. En effet, l'approche quantitative, qui utilise des données chiffrées pour fournir des explications, serait incomplète sans un travail qualitatif interprétant et donnant du sens à ces chiffres en question. Ainsi, le jumelage de ces deux grandes approches basées sur des paradigmes scientifiques distincts, aboutit à des méthodes appelées mixtes.

Dans le cas de notre recherche, nous nous sommes laissé guider par les principes des méthodes inductives qui visent à comprendre les phénomènes humains sur le terrain. Le travail de terrain, nous l'entendons comme étant le processus qui consiste à recueillir des informations sur un ensemble de phénomènes en étant présent au moment où ils se produisent. Ces informations peuvent inclure les témoignages des participants, les propos recueillis en situation et les observations directes des objets, des actions et des interactions par le chercheur lui-même" (Chapoulie, J-M., 2000, p. 6). Ce type de recherche nécessite aussi une interaction personnelle avec les sujets, principalement par le biais d'entretiens et de l'observation de leurs pratiques dans leur environnement naturel (Paillé, P., 2009a). Pour mener mes propres recherches sur le terrain, j'ai été aidé par un ancien collègue, inspecteur de la langue française en retraite, qui m'a mis en contact direct avec le personnel responsable de la formation continue dans le secteur de l'éducation à la wilaya de BBA.

Depuis plus d'un demi-siècle, les méthodes qualitatives ont pris une place prépondérante dans la recherche en psychologie en raison de leurs multiples origines : philosophiques, sociologiques, issues des sciences sociales et de la pratique (Levitt, H.M., et *al.*, 2018). Il s'agit d'approches centrées sur le sens, car elles perçoivent la réalité comme complexe, contextuelle et socialement construite, où le rôle du chercheur est profondément transformateur (Appelbaum, M., et *al.*, 2018). Un raisonnement inductif et une position interprétative relient les données et les théories, mettant ainsi l'accent sur la façon de construire le monde par les sujets (Kazdin, A.E., 2008).

Dans une démarche inductive de construction théorique, les méthodes qualitatives visent à observer, décrire, classer ou analyser les relations qui se forment entre les variables étudiées

(Appelbaum, M., et *al.*, 2018). Elles présentent également un certain nombre de limites : faiblesse des échantillons risquant de mettre en cause la validité et la représentativité des résultats obtenus. La posture interprétative du chercheur leur a également été reprochée et assimilée à un manque d'objectivité positionnant la subjectivité à la place de la neutralité argumentative (Taguchi, N., 2018).

Selon (Paillé, P., Mucchielli, A., 2016), l'enquête qualitative se définit principalement de deux manières : tout d'abord, par rapport à ses méthodes et ses instruments, qui sont spécifiquement élaborés pour collecter des données qualitatives telles que des notes de terrain, des témoignages, ou encore des vidéos, ensuite, par rapport aux méthodes d'analyses qui visent à extraire le sens plutôt que de les transformer en pourcentages ou en statistiques. Par ailleurs, (Paillé, P., 2007), développe un deuxième sens de l'enquête qualitative et considère que la caractéristique qualitative de l'enquête réside dans sa manière d'être « naturelle », sans recours à des appareils sophistiqués ni à des mises en situation artificielles, dans une logique proche des individus, de leurs témoignages et de leurs actions, dans une approche de proximité.

Ainsi, l'analyse de données exploite les capacités naturelles du chercheur pour comprendre et interpréter les pratiques et les expériences, plutôt que d'utiliser des méthodes mathématiques pour mesurer des variables. Les mots et les propos sont directement analysés les uns par rapport aux autres, sans recourir à des calculs. Cette approche vise à mener des recherches dans un environnement naturel, plus précisément sur le terrain, en utilisant des méthodes de collecte de données compréhensives. Ces méthodes, appelées aussi « ethnographiques », impliquent des observations directes ou participantes et des entretiens semi-directifs. Les données recueillies sur le terrain sont complétées par l'implication du chercheur en tant que « partie prenante de l'instrument » (Mucchielli, A., 2009). En effet, le chercheur observe, écoute et dialogue avec les acteurs du terrain.

Pour (Dumez, H., 2011), il est essentiel de déterminer clairement l'unité d'analyse et de la relier à la question de recherche avant de se lancer dans une recherche qualitative. En effet, le bien-fondé de la détermination préalable de l'unité d'analyse et de son choix emboîté à la problématique est que ce type de recherche a pour objectif de comprendre les modalités et les motivations des actions (*pourquoi et comment*) en analysant les interactions et les intentions

des acteurs. Dans cette approche, les verbes revêtent une importance primordiale, car ils permettent de décrire les actions, tandis que les sujets sont des acteurs concrets, et non de simples variables ou entités abstraites. Ainsi, une recherche qualitative doit mettre en évidence les acteurs et leurs actions afin de conserver toute sa pertinence et sa signification pour le lecteur.

2.1 Les postures constructivistes dans les recherches qualitatives

L'une des spécificités qui caractérise notre recherche « qualitative » est sa convergence avec le constructivisme scientifique. Mucchielli souligne que l'articulation des méthodes qualitatives avec les approches constructivistes peut être au centre des méthodologies innovantes des sciences humaines et sociales (Mucchielli, A., 2009). Autrement dit, le constructivisme scientifique implique une recherche qui est construite, ou encore une construction de la recherche en général dans le domaine des sciences humaines et sociales. Cependant, comme cela diffère des sciences exactes dites « dures », la compréhension des phénomènes et des faits sociaux nécessite différentes compositions ou constructions, telles que la problématique, la conceptualisation, le contexte de recherche, le terrain, les preuves, etc. Le principe fondamental étant que « *tout est construit, rien n'est donné* ».

Dans le cadre de notre recherche, qui est une étude de cas portant sur les acteurs de la formation à l'enseignement impliquant le numérique et le milieu où ils évoluent, la production de connaissances visées est une construction intellectuelle. Notre objectif est une construction selon les suggestions de (Guba, E.G., Lincoln, Y.S., 1989), qui mettent en avant l'idée d'une pluralité de réalités socialement construites, indépendamment des lois naturelles ou causales. Selon eux, cette connaissance est étroitement liée à l'expérience vécue et a pour but de fournir des points de repère utiles pour d'autres contextes, en décrivant en détail le cheminement cognitif du chercheur. Comme le confirme (Moscarola, J., 2018) dans une étude de cas, la compréhension des situations et des acteurs s'élabore progressivement. De même, la

connaissance se construit petit à petit, à l'image d'un puzzle où les enseignements tirés des différentes sources s'assemblent grâce à l'interprétation du chercheur.

Dans cette perspective, et selon (Blanchet, PH., et *al.*, 2008), le cheminement de la recherche est délimité par son ancrage théorique et conceptuel construit, et qui sert de guide ou de « focale ». En effet, c'est en mobilisant tous les concepts qui constituent le cadre théorique de la recherche que l'on peut approcher et comprendre l'objet d'une étude scientifique.

Ainsi, en didactique professionnelle, on peut appréhender l'objet formation de différentes manières, en fonction des multiples constructions conceptuelles choisies selon un positionnement disciplinaire. Pour nous, la mobilisation des concepts liés à la formation et à la littératie numérique aboutit à une conclusion lui donnant un sens pratique qu'est la médiatisation, en se focalisant sur les normes et les compétences à développer.

2.2 Les approches de recherches participatives

Dans cette étude, nous avons mené une enquête qualitative croisée, combinant entretiens sociologiques et observations directes et participantes. Celle-ci permet de récolter des matériaux de nature différentes, complémentaires, afin d'approcher un phénomène dans son ensemble. Et cela devrait aboutir à créer une relation étroite entre la théorie et la pratique, entre la recherche et l'action, entre la logique du chercheur et celle des acteurs concernés et détenteurs d'enjeux, ou encore, de Co-construire le savoir (Anadon, M., Couture, C., 2007). Ainsi, l'approche qualitative croisée adoptée nous a permis de favoriser la mise en réseau de données issues de différents recueils (observations, entretiens, collecte de documents).

Depuis de nombreuses années et dans différents domaines tels que l'évaluation de programmes (Dussault, J., et *al.*, 2012) ; (Ridde, V., 2009), les sciences sociales (Anderson-Draper, M-H., 2006) ; (Healy, K., 2001) et l'éducation (Desgagné, S., 2007) ; (Morrissette, J., 2012), une approche a été développée où les chercheurs, les utilisateurs de services, les gestionnaires, les praticiens et les proches collaborateurs, travaillent ensemble pour mener des

études qui répondent aux préoccupations du terrain. Selon le domaine d'origine, ces approches de recherche ont toutes un objectif commun et une trame transversale. On les retrouve sous les noms d'évaluation participative, d'évaluation démocratique, de recherche-action, de recherche collaborative, de recherche-formation ou encore de recherche-intervention. (Anadon, M., Couture, C., 2007) ; (Cousins, J-B., Chouinard, J-A., 2012). Ainsi, le principe essentiel des approches participatives repose sur l'implication active de tous les détenteurs d'enjeux ou acteurs impliqués dans la prise de décision concernant le processus de recherche. En plus de la répartition du pouvoir entre les participants, ce processus requiert une collaboration constante et un partage permanent des connaissances, des compétences et des ressources (Simard, P., et *al.*, 1997).

La majorité des descriptions faites des méthodes de recherche participative comprennent les trois composantes suivantes : la recherche et la collecte méthodique d'informations en se référant à la question de recherche et aux besoins des personnes concernées ; l'éducation, qui permet à tous les participants d'apprendre et d'améliorer leurs compétences individuelles et collectives ; et l'action sous forme d'une mise en œuvre de tâches concertées.

La recherche participative en éducation est une approche qui vise à créer et à partager des connaissances en collaboration entre les praticiens et les chercheurs (Desgagné, S., 2007). L'objectif principal de l'étude est d'aider les praticiens à développer leur savoir-faire en leur fournissant à la fois une activité de recherche formelle visant à conceptualiser les connaissances acquises sur le terrain et des outils réflexifs pour leur développement professionnel. Dans cette méthode de travail, le chercheur s'occupe à la fois de mener l'enquête et de former les participants, en s'appuyant sur une combinaison de logiques et de sensibilités tant pratiques que théoriques (*ibid.*). Bien que ces démarches ne visent pas directement à changer les pratiques, elles prennent en considération les acteurs du terrain et leur évolution, favorisant ainsi l'identification et l'application des résultats par les personnes concernées. Elles permettent également d'inclure des personnes habituellement exclues des différentes étapes d'une recherche (telles que les gestionnaires) et favorisent le rapprochement entre la recherche et la pratique. (Larivière, N., Briand, C., Corbière, M., 2014).

Dans notre cas, on s'est attelé à établir clairement le but de la recherche participative et collaborative, qui ne vise pas à améliorer directement les pratiques liées aux usages éducatifs des outils numériques, ou à dispenser une formation avec du contenu à transmettre, mais plutôt à réfléchir, à faire le point et à expliciter les expériences de pratique significatives comme l'entendent (Desgagné, S., 2007) et (Morrisette, J., 2012).

2.3 L'observation directe

Il est important de noter dès le départ que l'objectif de l'exploration du terrain est de décrire les pratiques sociales dans leur sens le plus large. De primes abords, l'observation directe des situations concrètes nous paraît comme la méthode la plus pertinente pour atteindre cet objectif. Néanmoins, si nous avons commencé nos recherches par des entretiens semi-directifs, cela aurait pu dévoiler l'essence de notre travail et aurait probablement modifié ou altéré le cours de nos observations (les entretiens ont été menés une année après le début des observations). De plus, comme le mentionne Philippe Blanchet dans son livre « La linguistique de terrain », à travers le concept de « méthode en sablier », il est toujours préférable d'adopter une approche intégrée, ce qui est confirmé par le fait qu'avec un cas spécifique, on commence toujours par une observation participante, pour passer ensuite aux entretiens semi-directifs (Blanchet, PH., 2000, p. 40). Et que l'observation vise avant tout à avoir un premier contact avec l'objet d'étude, en tant que pré-enquête avant l'établissement d'un questionnaire ou d'une grille d'entretien.

Se déplacer physiquement sur les lieux, être présent dans les situations, les observer en direct pour les rapporter : voilà un avantage unique pour le chercheur. L'observation permet de rendre compte d'un monde encore inexploré ou mal connu, de comprendre comment une personne agit véritablement dans une situation donnée (Kruger, A., et *al.*, 2015). Dans notre étude, il s'agit des comportements concrets des PEP en formation continue. Le chercheur suit un protocole prédéterminé pour regarder ce que la personne observée fait, plutôt que de lui

poser des questions sur ses actions ou ses habitudes. Ainsi, la mesure faite est plus proche de la réalité, car elle se produit au moment même de l'action.

2.4 Les entretiens sociologiques

Il n'est pas simple de se livrer à un étranger sur un sujet imposé, et cela devient encore plus complexe lorsque l'on doit partager une partie de sa vie professionnelle et ses méthodes de travail avec un chercheur. Dans le but de donner une certaine latitude aux personnes rencontrées dans le choix des réponses apportées, nous avons choisi d'utiliser l'entretien semi-directif, compréhensif, en tant qu'outil méthodologique. Celui-ci permet de discuter autour d'un thème fixé par le chercheur (dans notre cas, la formation des PEP aux usages de la médiatisation numérique) tout en offrant à la personne interrogée la liberté de répondre à sa guise.

Les entretiens, l'une des méthodes qualitatives les plus répandues dans les études scientifiques, se sont progressivement substitués aux questionnaires administrés pour une « écoute plus attentive de la personne qui parle » (Enriquez, E., 2003, p. 113). Selon (Blanchet, A., Gotman, A., 2007), ils constituent l'outil privilégié pour les chercheurs réalisant des études qualitatives. Ils permettent aux chercheurs de mettre en évidence les modes de pensée, les pratiques sociales et les représentations des enquêtés (c'est-à-dire leurs raisonnements, leurs points de vue, leurs représentations) (Demony, A., 2016). Pour (Labov, W., Fanshel, D., 1977) l'entretien, est considéré comme un « événement de parole » au cours duquel une personne (A) extrait de l'information à partir de la biographie d'une personne (B).

Jean-Marie De Ketele et Xavier Roegiers, quant à eux, affirment que l'interview est une technique de collecte de données qui implique des entretiens oraux collectifs ou individuels, avec des individus sélectionnés avec soin, afin de recueillir des informations sur des faits ou des représentations. Ces informations sont ensuite analysées pour évaluer leur pertinence, leur fiabilité et leur validité en fonction des objectifs de la collecte d'informations. (De Ketele, J-M., Roegers, X., 2015)

D'après Pierre Romelaer, l'entretien est un outil de travail répondant à quatre exigences :

1) Il est rigoureux et calibré, en constante évolution au cours de la recherche, intégré à la problématique et à la méthodologie.

2) Son objectif est d'obtenir des données pertinentes reposant sur l'un des quatre piliers de la recherche : (a) les résultats et modèles de la littérature ; (b) les modèles et la problématique du chercheur ; (c) les intuitions du chercheur et des praticiens ; (d) les données recueillies lors des observations directes des pratiques sur le terrain et les phénomènes concrets en entreprise.

3) Il cherche à obtenir des données reflétant fidèlement les connaissances, pensées et émotions du répondant. Le chercheur « obtient les réponses sans poser de questions ».

4) C'est un moyen d'apprentissage sur le terrain très efficace, qui permet de découvrir l'existence de descripteurs significatifs à considérer, même si la littérature de recherche n'en parle pas. (Romelaer, P., 2005) (Pour une synthèse.)

En tant que facilitateurs de la formation continue, nous avons effectué une série d'observations participatives et mené des entretiens avec des acteurs clé tels que les inspecteurs pédagogiques, les PEP et les responsables de la direction de l'éducation. En fonction de nos questions de recherche, nous avons identifié les principaux critères d'échantillonnage, illustrés dans le tableau ci-dessous, pour justifier nos choix de concentration et nos décisions de délimitation. Nous avons sélectionné notre échantillon de manière à couvrir une large gamme de contextes possibles.

Tableau 1 : Paramètres d'échantillonnage et les modalités de présentation

Paramètres d'échantillonnage	Modalités de présentation
Acteurs	Les inspecteurs de français, les enseignants bénéficiaires de la formation continue, le chef de service formation à la DE de la wilaya de BBA.
Sites	Les écoles primaires de la wilaya de BBA
Événements	Les différentes opérations de formation organisées au profit des enseignants dans le cadre de la formation continue.
Effets	Sur les enseignants Sur les élèves, à travers les pratiques de classe déclarées.

Les récits ont été enregistrés sur le magnétophone du téléphone portable, puis retranscrits dans leur intégralité. Chaque retranscription a été relue à plusieurs reprises pour assurer la familiarité du chercheur avec son contenu et lui permettre de dégager une vue d'ensemble du récit.

3. MISE EN PLACE DU DISPOSITIF DE RECHERCHE

Un dispositif de recherche est un « plan d'action » et une « feuille de route » comprenant un ensemble de méthodes permettant de répondre logiquement à certains objectifs de recherche. Les dispositifs de recherche aident les chercheurs à choisir les méthodes à utiliser et la stratégie à suivre pour élaborer des procédures d'échantillonnage, de collecte et d'analyse de données

afin de répondre aux questions de recherche à la lumière des épistémologies utilisées, car ils reflètent la logique et la rigueur d'une étude (Creswell, J-W., et Plano Clarck, V.L., 2018).

Chaque étude est unique et reflète les choix personnels et philosophiques du chercheur. Le dispositif de recherche utilisé est généralement complexe et dynamique. C'est le chercheur qui crée son propre dispositif sur la base de plusieurs éléments clé :

- L'objet d'étude et les questions de recherche ;
- Les principes théoriques appliqués ;
- L'approche méthodologique sélectionnée ;
- Les données croisées avec d'autres ressources ;
- Les caractéristiques et les contraintes du terrain d'observation, telles que la disposition des lieux, le temps d'accès limité et les difficultés éventuelles liées à la capture de photos ou de vidéos ;
- Les ressources matérielles et techniques disponibles pour le chercheur ;
- Le traitement prévu pour les données obtenues.

Nous avons utilisé quatre méthodes de collecte de données pour construire les observables afin de vérifier les hypothèses formulées au début de notre recherche et de répondre à la finalité de cette étude.

Le 1^{er} outil

Le premier outil fait référence à l'observation directe des situations réelles de formation des enseignants. Cela s'est fait en participant à diverses activités organisées à leur profit, avec l'aide d'un carnet d'observations pour prendre des notes, dessiner des schémas, etc.

Le 2^e outil

À la méthode citée précédemment, nous avons ajouté un deuxième outil complémentaire pour renforcer son efficacité et sa pertinence. Il s'agit en fait d'une contribution qui va rendre notre observation active et participative.

Le 3^e outil

L'observation participative sera suivie d'un recueil de données documentaires, notamment les plans de formation ainsi que les détails d'organisation des journées pédagogiques (calendrier de formation, documentation pédagogique, etc.).

Exploitation de certains documents qui sont à la base des pratiques de formation et que nous avons jugés nécessaire d'étudier dans le cadre de notre recherche. Nous avons estimé que ces documents nous aideraient à mieux évaluer les systèmes de formation mis en œuvre par les inspecteurs du cycle primaire. Par conséquent, cela nous permettrait de faire un certain nombre de recommandations et de propositions pour répondre à la question principale de notre recherche.

Le 4^e outil

Quant à la quatrième méthode de recueil d'informations, elle implique des entretiens semi-structurés (formels et informels) avec les inspecteurs pédagogiques du primaire chargés de la formation continuée, ainsi qu'un enseignant formateur⁷ ayant l'habitude de les épauler dans les différentes occasions de formation et d'inspection de confirmation.

Nous avons formalisé un dispositif qualitatif, et il a été proposé pour l'échantillonnage et la procédure de collecte de données en suivant principalement les critères de (Creswell, J. W., 2007) et de (Poupart, J., et *al.*, 1997). Lesquels sont présentés dans les lignes qui suivent. Cette stratégie de recherche est essentielle pour obtenir une compréhension complète et holistique du phénomène étudié dans son contexte naturel (Creswell, J.W., 2013) ; (Laperrière, A., 1997).

⁷ Grade introduit dans la nomenclature actuelle des enseignants, voir statuts particuliers des fonctionnaires de l'éducation nationale (le décret exécutif 12-240 du 29 mai 2012, art. 42 bis).

Elle se concentre sur la reconnaissance de la subjectivité humaine, en prenant en compte les points de vue du chercheur et des participants (Creswell, J.W., 2013) ; (Laperrière, A., 1997). La recherche qualitative ainsi projetée met l'accent sur la découverte, l'exploration et la recherche de sens à travers la perspective des participants en suivant une approche de recherche flexible, évolutive et itérative (Creswell, J.W., 2013).

L'un des grands défis auquel nous avons fait face est celui de la sensibilisation des différents acteurs de la pertinence de la thématique traitée dans notre recherche. En effet, en assistant aux premières journées pédagogiques organisées par les inspecteurs (deux au total, voir tableau n°04), nous avons constaté que, hormis les journées de sensibilisation et d'information à l'usage des tablettes tactiles distribuées à quelques écoles primaires dans le cadre de la campagne visant l'allègement du poids du cartable (circulaire n°1447/2022 du 27/08/2022), le thème du numérique et ses applications dans l'enseignement est quasiment absent des plans de formation. Ceci nous a poussés à rectifier notre méthode de travail en préparant une intervention sous forme d'un cours traitant la thématique de l'usage de la médiatisation numérique par les enseignants du primaire.

Le texte élaboré s'intitule : « Médiation et médiatisation, quelle articulation au cours de FLE ? » ([Voir annexe 1](#)). Il se compose de trois paragraphes dont les objectifs sont :

- Présentation et définition des concepts de médiation et de médiatisation
- Mise à jour du triangle didactique par rapport aux nouveaux concepts
- Mise en action et procédés de médiatisation

Contextualisation de l'intervention :

Notre intervention s'est faite avec le consentement total des inspecteurs avec qui nous avons travaillé et après leur avoir expliqué nos intentions qui étaient de provoquer un environnement de recherche artificiel à défaut d'un environnement naturel. La démarche ainsi adoptée avait pour justification l'absence du thème du numérique des plans de formation, comme nous l'avons déjà indiqué, mais aussi celle de susciter la curiosité des enseignants pour attirer leur attention en faveur de notre thématique de recherche. Ceci nous a permis de

provoquer un « *brainstorming* » à l'aide de questions semi-directives autour de la thématique de recherche. L'objectif était de stimuler la créativité et de générer un grand nombre d'idées en exploitant les capacités d'association du groupe, et de faire exprimer les idées et représentations de chacun sur notre sujet. Ceci devrait nous permettre de collecter les avis des enseignants ainsi que leurs impressions et représentations à propos de l'usage des supports numériques en cours de FLE.

Nous avons alors pris l'initiative de présenter ce « cours » à six groupes d'enseignants lors des opérations de formation auxquelles nous avons assisté. Chaque intervention est suivie d'une discussion autour du numérique et de ses usages éducatifs dans les cours de FLE. Le remue-méninges qui a eu lieu pendant ces débats nous a permis, en plus des notes relatives au cadre général de l'organisation et du déroulement des opérations de formation, de collecter des avis, des représentations et des impressions variées et très riches (voir tableau n° 7).

Nous considérons les représentations et les impressions comme les connaissances que chacun croit posséder sur soi-même. Plus particulièrement, il s'agit de la façon dont une personne perçoit ses compétences, ses valeurs, ses préférences et ses objectifs, associés à un environnement ou un contexte spécifique (dans notre cas, le contexte numérique). Les recherches sur ce sujet adoptent généralement le principe de repérer chez chaque individu les facteurs internes – qu'il pense pouvoir contrôler - et externes, sur lesquels il estime avoir peu ou pas d'emprise (Dubois, N., 1987). Ces perceptions sont en constante évolution, influencées à la fois par les expériences passées (comme les réussites ou les échecs scolaires) et les nouvelles situations rencontrées. L'analyse qualitative des discussions en classe est souvent utilisée comme méthode d'investigation. L'intérêt des enseignants, les lacunes identifiées dans leur manière de penser ainsi que les questions fondamentales soulevées lors de ces discussions nous ont convaincus de poursuivre nos recherches dans cette direction.

Dans le but d'obtenir des retours concernant la perception des enseignants à propos de ce format de cours impliquant l'utilisation d'outils numériques, nous leur avons posé cinq questions. Ces dernières ont été élaborées à partir de commentaires informels recueillis lors de la présentation de l'intervention. Les deux premières questions visaient à vérifier l'hypothèse selon laquelle, malgré le manque de matériel adéquat, certains enseignants seraient disposés à

consentir des efforts personnels afin d'intégrer les technologies numériques dans leurs pratiques pédagogiques. La troisième question cherchait à approfondir notre compréhension de l'impact des modalités suggérées pendant l'activité. La quatrième question se concentrait sur l'opinion globale des enseignants, tandis que la dernière avait pour but de recueillir des propositions d'amélioration.

1. *Est-ce que vous disposez du matériel technologique nécessaire pour médiatiser vos cours ?*
2. *Comment comptez-vous faire pour dépasser ce problème ?*
3. *La modalité proposée vous a-t-elle permis de penser à changer vos méthodes d'enseignement ? Précisez dans quelle mesure et pourquoi.*
4. *Globalement, comment avez-vous trouvé la suggestion ?*
5. *Avez-vous des suggestions à propos de la thématique proposée ?*

D'un autre côté, nous avons préparé notre quatrième outil : Une grille d'entretien structurée selon les indications de (Brito, O., 2018), pour mener une série d'enquêtes sociologiques impliquant deux inspecteurs du cycle primaire et un professeur formateur.

Entretien semi-directif destiné aux inspecteurs

THÈME 1. À propos de vous

Question principale : *parlez-moi de votre expérience en tant que formateur d'enseignants.*

Sous-questions : *qui êtes-vous ? D'où venez-vous ?*

– *Quel critère personnel vous semble approprié pour vous définir en tant que formateur en langue ?*

– *Concernant vos études (quand comment où quoi)*

– *Qu'avez-vous étudié à l'école, à l'université ?*

- Où et comment avez-vous étudié ? Pouvez-vous nous parler de votre parcours scolaire ?
- En ce qui concerne une expérience d'enseignement (ou toute autre expérience professionnelle)
- Qu'est-ce qui fait, selon vous, un bon formateur de langue ?

THÈME 2. La formation en histoire

Question principale : comment voyez-vous votre rôle en tant que formateur de langue ?

Sous-questions : quel regard avez-vous sur l'évolution de la formation des PEP ?

- Quels sont les changements majeurs observés dans les méthodes et modalités de formation durant votre exercice en tant qu'inspecteur/formateur ?
- Selon vous, à quels problèmes la formation des PEP algériens aux usages des outils numériques fait-elle face de nos jours ?
- Et de votre point de vue, quelles en seraient les solutions ?

THÈME 3. Pratiques actuelles de la formation des enseignants

Question principale : faites-moi une description détaillée du déroulement d'une opération de formation.

Sous-questions : avez-vous un plan de formation annuel ?

- Comment vous procédez pour l'élaborer ?
- Quels sont les moyens que vous utilisez pour définir les besoins des enseignants en formation ?
- Quelle est la place qu'occupent les outils numériques dans vos interventions ?

THÈME 4. Les TIC et l'enseignement de la langue

Question principale : *en quoi pensez-vous que les TICE peuvent modifier (améliorer ?) l'enseignement/apprentissage du français ?*

Sous-questions : *quelle est la situation des TICE à l'école primaire ? Du point de vue de l'enseignement ? De celui de l'apprentissage ? De celui des dispositifs et de l'environnement ?*

– *D'après vos remarques et observations du terrain, quels dispositifs numériques utilisent les enseignants régulièrement dans leurs cours ?*

– *Sont-ils formés aux usages spécifiques des outils numériques ?*

– *Quelle serait la formation idéale pour eux ? Et quel serait le profil adéquat du formateur ?*

– *En votre qualité de didacticien, comment négociez-vous personnellement la double exigence, d'un côté (intégration des langues et de l'autre intégration des TIC), dans le contexte scolaire algérien ? Peut-on dire qu'il y a un paradoxe ou une continuité ?*

THÈME 5. La tablette tactile à l'école

Question principale : *en quoi l'usage des tablettes tactiles change-t-il la manière de faire classe ?*

Sous-questions : *faites-nous une description détaillée de l'usage qu'en font les enseignants de la tablette.*

– *Avez-vous suivi une formation sur les usages éducatifs de la tablette ? quelle est sa durée ? Son contenu ? Avec quels moyens ?*

– *Si des avantages sont trouvés à la tablette numérique, des inconvénients sont aussi pointés. Parlez-nous de ceux-ci.*

– *Les dispositions de la circulaire 1447/2022 sont-elles en faveur d'un usage éducatif de la tablette en classe de FLE ?*

THÈME 6. Les communautés d'apprentissage et la formation des enseignants aux usages de la médiatisation

Question principale : *quel intérêt trouvez-vous aux groupes spécialisés de Facebook en formation des enseignants aux usages de la médiatisation numérique ?*

Sous-questions :

- *Êtes-vous membre d'un quelconque groupe Facebook fermé à vocation éducative ?*
- *En quoi est-ce que ces groupes ont contribué dans la formation des PEP en général, et aux usages éducatifs des outils numériques en particulier ?*
- *Est-ce que votre manière d'être formateur changeait selon l'environnement pendant les interactions en présentiel ou sur Facebook ?*
- *Les ressources partagées sont-elles utilisées dans les cours de FLE ?*
- *Quel est l'impact de ces groupes sur les pratiques pédagogiques des enseignants ?*

THÈME 7. Numérique et formation des enseignants

Question principale : *quelle est la place du numérique dans vos pratiques de formation ?*

Sous-questions : *utilisez-vous des outils/dispositifs numériques lors des journées pédagogiques ? Lesquels ?*

- *Quel a été l'effet du numérique sur vous en tant que formateur ? Et sur les formés ?*
- *Pensez-vous qu'il est temps de changer les pratiques de formation ? Dans quel sens ?*
- *Quand est-ce que vous comptez organiser des rencontres utilisant des plateformes interactives à l'image de Facebook ?*
- *Pourquoi se rassembler pour apprendre puisque tout est disponible sur le net ?*

THÈME 8. Enjeux et perspectives des usages de la médiatisation numérique

Question principale : à propos de l'avenir, qu'espérez-vous réaliser avec vos enseignants en utilisant les outils numériques dans l'enseignement des langues ?

Sous-questions : selon vous, quel impact pédagogique a eu l'utilisation du numérique dans les cours de FLE ?

– Quelles sont les innovations susceptibles d'être intégrées dans vos pratiques de formation ?

– Comment comptez-vous faire pour intégrer la culture des TIC dans les pratiques de vos enseignants ?

– Souhaitez-vous ajouter quelque chose ?

Entretien avec un professeur formateur

1- Que faites-vous actuellement ? (Statut et missions) Quelles langues ?

2- Décrire le contexte de formation : combien d'enseignants à charge ? Quelles origines ?

3- Pour le rôle de formateur, comment définiriez-vous votre rôle ? Donnez des exemples.

4- Utilisez-vous les TICE ? Si oui, comment ? Pourquoi et pour faire quoi ?

5- Comment comptez-vous faire pour intégrer la culture des TIC dans les pratiques des enseignants ?

6- À propos de l'avenir, qu'espérez-vous réaliser avec les enseignants en utilisant les outils numériques dans l'enseignement des langues ?

7- Est-ce que vous conseillez à vos apprenants/élèves d'y avoir recours ?

8- Ingénierie pédagogique : proposez-vous à vos apprenants des activités d'apprentissage spécifiques, des tâches exigeant des ressources numériques ?

9- À l'ère du numérique, pensez-vous qu'il est temps de changer les pratiques de formation ? Dans quel sens ?

10- Si cela dépendait uniquement de vous, souhaiteriez-vous faire quelque chose de différent ? Changer quelque chose dans vos pratiques actuelles ? Pourquoi ? Pourquoi ne pas le faire aujourd'hui ?

Liste des entretiens réalisés

Tableau 2 : liste des entretiens réalisés avec les inspecteurs

<i>L'inspecteur</i>	<i>Date</i>	<i>Lieu</i>	<i>Durée</i>	<i>genre</i>
<i>Toufik Zitouni</i>	<i>06/12/2023</i>	<i>Ecole Benzioueche, BBA</i>	<i>1H 31Mn</i>	<i>Homme</i>
<i>Abid Siham</i>	<i>07/12/2023</i>	<i>Ecole Benzioueche, BBA</i>	<i>1H 38Mn</i>	<i>femme</i>

Tableau 3 : liste des entretiens réalisés avec les professeurs formateurs

<i>le professeur</i>	<i>Date de l'entretien</i>	<i>Lieu de l'entretien</i>	<i>Durée de l'entretien</i>
<i>Menasria Adel</i>	<i>14/01/2024</i>	<i>Ecole dilmi md ouahmed, ouled sidi brahim.</i>	<i>1H 12Mn</i>

Tableau 4 : liste des rencontres (opérations de formation) auxquelles on a assisté

<i>N°</i>	<i>Date</i>	<i>Lieu</i>	<i>Thème abordé</i>	<i>Catégorie visée</i>
<i>01</i>	<i>13/11/2022</i>	<i>Lycée Zerrouki</i>	<i>Difficultés rencontrées à l'oral</i>	<i>5^{ème} AP</i>
<i>02</i>	<i>15/11/2022</i>	<i>Cem Fatmi. S ; BBA</i>	<i>Préparation à l'expression écrite</i>	<i>5^{ème} AP</i>

03	16/11/2022	Lycée A/ Akhrouf ; BBA	Difficultés rencontrées à l'écrit	5 ^{ème} AP
04	21/03/2023	Lycée Bouzaaroura. S ; BBA	Évaluation des acquis de la 5 ^{ème} AP	5 ^{ème} AP
05	Du 23 au 27/07/2023	Cem Agdouche. D, BBA	Formation d'habilitation des enseignants du primaire	Les enseignants stagiaires du primaire
06	30/10/2023	École Mohamadi. A, El Annasser	Production écrite	5 ^{ème} AP
07	29/11/2023	École Bouhali Rabah, El Rabta	Initiation à la compréhension de l'écrit	3 ^{ème} AP
08	30/11/2023	École Bahih Abdallah, El Euch	Initiation à la compréhension de l'écrit	3 ^{ème} AP
09	05/12/2023	École Abdellah Benredouan, Bordj ghedir	Élaboration des fiches de production écrite 1er et 2ème jet + compte rendu 5ème AP (projet 2)	5 ^{ème} AP
10	07/12/2023	École snouci Cherif, BBA	Enseignement de l'oral	5 ^{ème} AP

3.1 Définition du corpus d'étude et délimitation du champ des investigations

En raison de l'étendue du domaine de recherche qui nous a été offert, et afin de contextualiser notre objet d'étude, nous avons eu recours aux observations directes des enseignants en action (en cours de formation) et à des entretiens sociologiques avec les inspecteurs et les professeurs formateurs, suivant les conseils de (Albarello, L., 2004, p. 14). Il est important pour un chercheur de savoir où et comment mener ses recherches. En choisissant

un espace circonscrit, nous avons pu observer directement un ensemble d'interactions fini et convergent, ce qui nous a permis de maximiser notre retour d'informations.

À travers notre cadrage, nous allons explorer de manière exhaustive notre domaine d'étude à la fois dans le temps et dans l'espace.

Sur le plan spatial, notre attention se porte sur la compréhension des pratiques observées lors des différentes opérations de formation organisées par les inspecteurs, en mettant en lumière celles liées à la thématique de notre recherche, à savoir l'intégration des outils numériques et leur utilisation pédagogique. Nous nous intéressons également à dresser un état des lieux, ainsi qu'à comprendre les représentations et aspirations des différents acteurs de notre recherche.

Sur le plan temporel, la présente étude s'étend sur deux saisons scolaires, 2022/2023 et 2023/2024.

Notre corpus se compose essentiellement de PEP de langue française exerçant à la wilaya de BBA, d'un professeur formateur ayant l'habitude d'épauler les inspecteurs dans les différentes activités liées à la formation et à l'inspection, ainsi que d'inspecteurs pédagogiques ayant la lourde tâche de les encadrer et qui sont au nombre de deux.

3.2 Le recueil des données

De manière générale, lorsque nous souhaitons mieux comprendre une situation donnée, que ce soit pour repérer des besoins, prendre une décision, faire un choix, ou améliorer le fonctionnement d'un système, optimiser les performances d'un travail, ou résoudre un problème, il est essentiel de collecter des informations. Dans ce sens, le processus de recueil d'informations peut être vu comme une méthode structurée pour recueillir des données de diverses sources. Cela nous permet de passer d'un certain niveau de compréhension d'une situation à un niveau de connaissance plus élevé, dans le cadre d'une action intentionnelle avec

des objectifs bien définis, tout en assurant la validité des informations recueillies. (De Ketele, J-M., Roegers, X., 2015).

Notre méthode de recueil se base sur les propos tenus lors d'entretiens sociologiques ainsi que les débats ouverts après chaque opération de formation (journées pédagogiques, séminaires), complétés par des échanges plus informels avec différents acteurs des établissements scolaires (directeur, salariés). Des documents contenant les plans de formation de différents inspecteurs seront analysés pour dégager les thématiques abordées lors des rencontres de formation.

3.3 Les cycles d'analyses appliqués à la recherche

Pour l'analyse de notre corpus de recherche, nous avons établi quatre étapes : (1) Une lecture préliminaire exploratoire (flottante) qui comprend la consultation des documents, la prise de notes et l'écoute des enregistrements audio réalisés. (2) Une analyse distincte des échanges avec nos partenaires pour dégager les éléments pertinents des propos enregistrés et des notes prises. (3) Une comparaison des analyses effectuées dans les deux contextes (Observations/Entretiens). (4) Une confrontation avec les données réflexives (entretien et synthèses réflexives).

Lecture flottante

Tout d'abord, nous avons entrepris une lecture assimilée à un « tâtonnement exploratoire » que l'on pourrait qualifier de « flottante » selon la terminologie de (Bardin, L., 1977, p. 33). Le but de cette étape initiale était de se familiariser de façon sommaire avec notre corpus d'étude et de repérer d'éventuels éléments susceptibles de réguler la pédagogie. Cette démarche a revêtu des formes variées en fonction des données prises en considération.

Nous avons réalisé une intervention en vue de sensibiliser les formés à notre thématique de recherche, en abordant l'alternance de la médiation et de la médiatisation en cours de FLE.

Cette approche nous a permis, sans pour autant modifier les données initiales, de prendre connaissance des différentes actions envisagées dans notre processus participatif. Cette lecture dynamique nous a permis de réviser nos catégories d'analyse. En effet, les catégories de régulation pédagogique utilisées sont issues d'une réflexion de (Guichon, N., et Drissi, S., 2008) sur les tutorats synchrones, qui se sont avérés partiellement pertinentes pour notre situation de tutorat. Ces commentaires ont été formulés à partir des premières impressions à la lecture/écoute des données collectées et n'étaient pas systématiques à ce stade.

Analyse distincte des échanges

Dans la deuxième étape de l'analyse, une attention particulière a été portée sur les propos des enseignants et des inspecteurs, dans les différents environnements de travail (tant en présentiel qu'en-dehors des séances de formation). Les deux analyses ont mis en évidence l'émergence d'une approche pertinente qui s'est concentrée sur les actions des formateurs et des formés en réponse aux appels à l'action. En d'autres termes, nos analyses ont identifié les points de vue communs ainsi que les différences observées entre eux. Pour cela, nous avons utilisé des outils provenant de deux approches méthodologiques largement utilisées selon (Lamy, M-N., Hampel, R., 2007, p. 51) : l'analyse du discours et l'analyse conversationnelle.

Comparaison des analyses dans les deux espaces

Le but du troisième cycle d'analyse était de confronter les performances des acteurs de la formation (enseignants, inspecteurs) dans deux contextes différents (en face-à-face et en dehors des séances officielles de formation). Cette confrontation s'est principalement appuyée sur une observation des possibilités d'utilisation et des échanges verbaux fréquents sur les réseaux sociaux (Facebook).

Confrontation avec les données réflexives

À la quatrième étape d'analyse, nous avons examiné les données réflexives des participants en utilisant la méthode d'analyse thématique de contenu (Bardin, L., 1977). L'objectif de ce cycle d'analyse était de renforcer notre étude de trois façons différentes. Tout

d'abord, nous avons pu confirmer certaines observations faites lors des étapes précédentes d'un point de vue (émique), en approfondissant notre compréhension basée sur les concepts et le système de pensée des individus étudiés. Ensuite, nous avons vérifié si certaines réalisations avaient été conscientisées ou non. Enfin, ces données nous ont permis de déceler des significations qui auraient autrement été passées presque inaperçues. (Cappellini, M., Combe, C.C., 2017)

En recherche qualitative, la méthode de l'analyse thématique vise à mettre en évidence les thèmes majeurs des références étudiées à l'aide d'un procédé de codage. Le processus de thématisation est l'élément clé de cette méthode, consistant à transformer un corpus de données en un certain nombre de thèmes qui représentent le contenu analysé, en fonction de l'orientation de la recherche. L'analyse thématique signifie identifier, regrouper et éventuellement étudier systématiquement les thèmes abordés dans la collection. Cela permet d'atteindre un niveau élevé de rendement dans l'analyse qualitative. (Paillé, P., Mucchielli, A., 2016, p. 267)

3.4 L'analyse des documents

L'analyse des documents est une partie intégrante de la recherche en sciences de l'éducation. En effet, les chercheurs sont souvent confrontés à une variété de textes qui peuvent servir de base empirique pour leurs études ou fournir des informations contextuelles supplémentaires. Ces textes peuvent également susciter de nouvelles questions empiriques, servir de matériel empirique additionnel, suivre l'évolution d'un processus, ou corroborer et compléter les preuves obtenues d'autres sources. Si les conclusions tirées de l'analyse documentaire sont en accord avec les résultats d'autres études, cela renforce leur validité, car elles sont alors triangulées et validées, comme le souligne (Bowen, G.A., 2009, p. 30). Par ailleurs, l'analyse et l'interprétation des documents dépendent de la stratégie analytique choisie. Cela peut aller de l'analyse sémiotique (Atkinson, P., et Coffey, A., 1997) à l'analyse du discours selon la démarche foucauldienne (Prior, L., 2004a), en passant par l'analyse thématique (Bowen, G.A., 2009) et la phénoménologie (Angrosino, M., 2003).

Nous allons aborder les documents collectés en nous interrogeant sur l'action qu'on tente d'accomplir à travers eux, comme le souligne (Atkinson, P., et Coffey, A., 1997, p. 47). Comme notre but n'est pas de proposer un classement systématique de tous les types de documents relatifs à la formation des PEP, nous avons opté pour une analyse par échantillonnage (Lejeune, C., 2019). Nous nous contenterons alors d'un nombre limité, mais assez représentatif, de plans de formation, en vue de justifier notre démarche de recherche. Les documents sélectionnés pour l'analyse sont ceux ne présentant pas des informations redondantes.

3.5 Les critères de scientificité en recherche qualitative

La valeur de la recherche scientifique dépend en grande partie de la capacité du chercheur à démontrer que ses résultats sont fiables. Pour y parvenir, il utilise essentiellement les standards d'érudition caractéristiques de sa position épistémologique.

Les enjeux de validité scientifique ont toujours été primordiaux dans les recherches qualitatives, dès leur apparition et leur distinction des autres approches. Selon Alex Mucchielli, la validation des méthodes qualitatives consiste à produire des résultats qui contribuent significativement à une meilleure compréhension d'une réalité ou d'un phénomène étudié (Mucchielli, A., 2009, p. 265). Par conséquent, le chercheur se préoccupe de la validité, de l'explicabilité et de la stabilité de ses résultats. Il est important de souligner que les critères de scientificité varient en fonction de l'épistémologie propre au chercheur. Mucchielli met en avant l'authenticité, la réciprocité, l'empathie, le partage des sentiments et la préoccupation éthique comme critères de validation.

En 1986, Lincoln et Guba ont apporté une contribution importante pour donner sens et structure aux études portant sur les phénomènes sociaux et humains. Leurs critères ont été élaborés pour répondre de manière critique au paradigme lié aux sciences pures (sciences naturelles), ne permettant pas de valider rigoureusement les recherches en Sciences humaines et sociales. Ainsi, le critère de « Crédibilité » a remplacé celui de « Vérité » ou « Validité

interne », le critère de « Transférabilité » a été préféré à la « Validité externe », le critère de « Fiabilité » a pris le dessus sur la « Consistance » ou la « Fidélité », et enfin, celui de « Confirmabilité » a été choisi pour remplacer les notions de « Neutralité » et « Objectivité ».

Dans notre recherche, et pour des raisons de fiabilité et de neutralité, nous avons utilisé le logiciel « Nvivo » pour certaines analyses. Nvivo s'est avéré être un outil précieux et utile dans l'analyse qualitative de notre corpus de recherche, apportant un soutien essentiel dans notre démarche. Grâce à lui, nous avons pu systématiser le traitement de nos données et faciliter leur exploitation et leur analyse. Cela nous a permis d'économiser un temps considérable, particulièrement si l'on compare avec le codage manuel du corpus. Toutefois, il est important de souligner que Nvivo n'a jamais réalisé l'analyse qualitative, qui relève toujours de la responsabilité du chercheur. L'outil est un instrument au service du chercheur, qui l'assiste dans son travail en favorisant son action. L'interprétation des données, la création de sens et la prise de décisions basées sur les résultats de l'analyse sont du ressort du chercheur et sont grandement facilitées par la flexibilité et la précision des outils qu'il utilise. (Miron, J-M., & Dragon, J-F., 2007, p. 155)

Il est crucial de noter que ce logiciel est un instrument au service du chercheur, lui permettant de mettre en œuvre et de simplifier l'exploitation des données recueillies. Comme l'explique Philippe Wanlin, il incombe toujours au chercheur d'inspecter les outils de synthèse générés par le logiciel et d'interpréter ces résultats. C'est le chercheur qui est chargé de donner du sens aux données et de prendre des décisions basées sur les résultats de l'analyse. Le logiciel est là pour aider, mais l'interprétation finale reste toujours entre les mains du chercheur. (Wanlin, P., 2007, p. 259)

3.6 Considérations éthiques

Cette étude a été réalisée dans le respect de certains aspects éthiques, en prenant en considération le consentement libre et éclairé des participants et en respectant scrupuleusement

les règles d'éthique, de confidentialité et d'anonymat. Seuls les résultats basés sur des données agrégées qui excluent toute possibilité d'identification individuelle sont publiés. De plus, l'anonymat a été assuré lors du recueil des données grâce à un protocole de recherche imposé par la tutelle (la direction de l'éducation) dans l'autorisation délivrée, qui interdisait les enregistrements vidéo et la photographie. ([Voir annexe 3](#)) Les noms cités font l'objet d'un consentement personnel préalable.

Plus précisément et dans le détail, les plus importantes conditions du contrat moral passé avec les différents acteurs concernent :

- La façon de participer à la recherche : en leur demandant une participation libre, volontaire et éclairée, qui pouvait être interrompue à tout moment ;
- La collecte des données : les participants étaient impliqués dans la discussion afin de limiter toute intrusion ou perturbation potentielle dans le groupe d'enseignants et d'inspecteurs ;
- La confidentialité : les règles garantissant l'anonymat des participants étaient explicitées ;
- La diffusion des données collectées ou des résultats obtenus : un principe de libre diffusion, conforme aux lois sur le droit à l'information et aux principes éthiques, était systématiquement appliqué. En cas de refus, seule la diffusion à des fins de recherche était autorisée ;
- Méthode de récupération des données recueillies et des résultats obtenus : en principe, une copie des données collectées et une synthèse des résultats obtenus (généralement sous forme informatique) sont restituées au participant (inspecteurs et gestionnaires du service formation au niveau de la DE)

II. Chapitre : RÉSULTATS, ANALYSES ET DISCUSSION

INTRODUCTION

Après avoir abordé dans le chapitre précédent l'état actuel de la théorie scientifique sur les questions méthodologiques explicitant la démarche adoptée dans cette recherche, ce chapitre se concentrera sur l'analyse et l'interprétation des résultats, ainsi qu'une synthèse des recherches menées. Cette partie est particulièrement complexe et dynamique, elle revêt une grande importance dans nos travaux de recherche dans la mesure où elle permet de mettre la pensée du chercheur en action. (Paillé, P., Mucchielli, A., 2016)

Seront analysées en premier lieu les notes recueillies lors des observations directes des sessions de formation où un regard sera porté sur les réalités du terrain, les contenus de formation, les discours tenus par les différents partenaires. Cette analyse sera complétée par des données issues des observations participatives pour avoir une vue globale de la formation des enseignants. Une analyse documentaire sera effectuée pour conforter les résultats obtenus lors des précédentes analyses.

Au terme de cette opération, une analyse des entretiens est faite pour soutirer des données des différents acteurs de la formation continue au cycle primaire (inspecteurs, enseignants) et les propos informels des gestionnaires du service inspection et formation au niveau de la DE de BBA.

Ce chapitre sera clôturé par une synthèse des recherches effectuées pour répondre à la question posée au début de cette étude, en prenant en compte les hypothèses formulées. Cette synthèse nous permettra de faire le point sur les progrès réalisés et de mettre en perspective les résultats obtenus par rapport aux objectifs fixés au départ. C'est une étape cruciale qui permet de relier les différentes parties de notre recherche et d'avoir une vision d'ensemble des travaux effectués.

1. OBSERVATION DIRECTE

Dans notre étude exploratoire, nous avons choisi de nous concentrer exclusivement sur deux aspects essentiels qui caractérisent l'organisation et le déroulement des opérations de formation destinées aux enseignants de français auxquelles nous avons assisté. Il s'agit en effet de l'aspect ayant trait aux pratiques de formation et de celles en rapport avec les moyens déployés. Nous sommes persuadés qu'il est essentiel de bien connaître les outils techniques, les ressources, les scénarios et les contextes. La capacité à les mobiliser est indispensables pour une bonne initiation aux usages pédagogiques des TICE.

Par ailleurs, et pour caractériser les actions relevant de la translittératie en formation des enseignants, identifier les mouvements de pensée dans cet effort et comprendre les réflexions qui guident les formateurs dans cette démarche, il était crucial de rechercher les éléments qui mettent en lumière ces actions et d'analyser la manière dont elles émergent à travers les témoignages des inspecteurs et des enseignants.

1.1 Pratiques de formation

Description générale des moments clés de la formation

Lors de l'exploration du terrain, nos investigations nous ont menés à observer trois modèles de formation continue :

Tout d'abord, il y a une conception de la formation qui met l'accent sur les modèles transmissifs et frontaux. Beaucoup d'inspecteurs ont tendance à reproduire le modèle auquel ils ont été confrontés dans leur parcours professionnel. Il s'agit d'un héritage soigneusement préservé, reposant sur un modèle très répandu qui consiste à organiser des journées ou demi-journées pédagogiques comportant des étapes bien définies, à savoir : la présentation d'un

contenu théorique (exposés) qui se penche sur une question d'actualité liée à des pratiques, des difficultés avérées, ou des représentations de certaines situations pédagogiques, qui se font dans la plupart des temps sans support numérique. Il est suivi d'un débat général dirigé par l'inspecteur formateur autour de la thématique abordée, en terminant avec des recommandations et des orientations à concrétiser en classe à travers des pratiques pédagogiques souhaitées. Le personnel scolaire participant devrait profiter de ces journées pour améliorer ses méthodes d'enseignement. Mais pas pour se perfectionner en matière d'outils technologiques, de formation à distance et de planification et de partage.

La deuxième conception de la formation, qui est aussi très utilisée, consiste à planifier des rencontres où l'on doit assister à des cours modèles abordant une discipline bien définie, présentés par des enseignants chevronnés (infaillibles !), censés donner des exemples indiscutables. Suivi d'une intervention de l'inspecteur qui s'apparente à un débat à sens unique pour expliciter les moments clés du cours présenté, ainsi que les techniques utilisées par le maître. Les formés n'ont d'autre choix que d'adopter le modèle et de le reproduire dans leurs classes. La présentation problématisée des savoirs est quasi absente. Le savoir est présenté comme un « déjà-là », stable, ne nécessitant que de la mémorisation.

La troisième conception, quant à elle, repose sur une combinaison des principes des deux conceptions sus-citées, elle privilégie les pratiques à visée professionnalisante en proposant un modèle plus souple impliquant davantage l'enseignant dans la construction des savoirs.

En effet, cette conception se déroule en deux temps distincts. Une phase théorique qui vise à familiariser l'enseignant avec la thématique abordée, en lui proposant un contenu académique comprenant des définitions, des principes, des théories, etc., justifiant les différentes démarches et méthodes adoptées, tout en se focalisant sur l'aspect pratique pouvant être mis en œuvre en classe. Une deuxième phase est réservée à l'aspect pratique, c'est-à-dire à la mise en œuvre effective des principes, méthodes et démarches. À ce stade, des cours modèles sont programmés avec un nombre restreint d'élèves où il est question d'observation des différentes pratiques et techniques utilisées par l'enseignant chargé (maître d'application). S'ensuit la partie la plus importante et la plus cruciale de la session qui consiste en un travail de groupe (travaux d'ateliers) visant à initier des discussions pour partager des expériences

entre collègues professionnels et générer des contenus pour de nouvelles ressources d'apprentissage. Pendant ces journées chargées, l'enseignant consacre son temps à diverses activités, notamment la planification, la prise de notes et la rédaction des commentaires, la création du matériel didactique, la collaboration avec les autres enseignants et les inspecteurs.

La deuxième et la troisième conception décrite dans cette section comportent parfois quelques supports technologiques, tels qu'un data show et un ordinateur portable, dont l'usage se limite à la présentation de quelques ressources audio-vidéo.

L'observation et l'analyse des journées pédagogiques laissent apparaître des éléments clés :

Sur le plan de la communication, la formation se structure autour d'échanges discursifs entre le formateur et les enseignants. L'interaction est placée au cœur du processus par le biais d'un discours interrogatif de l'inspecteur. En règle générale, l'inspecteur interroge les enseignants sur les aspects abordés dans le sujet de la formation afin de fournir une synthèse qui clôture le thème discuté.

Sur le plan des contenus, il est remarqué une centration sur les thématiques relevant des pratiques de classe concrètes, répondant aux besoins des enseignants en matière de savoir-faire pédagogique.

Sur le plan des supports, les documents d'accompagnement et les guides des maîtres destinés aux enseignants sont considérés comme outils de formation principaux, notamment pour les jeunes enseignants. Leur large diffusion et circulation en contexte scolaire leur offrent un statut particulier. Ils sont recommandés par les inspecteurs formateurs pour servir de point d'appui essentiel dans toute ambition formatrice. Il convient de préciser qu'il s'agit de supports de FLE, intégrés dans la refonte du système éducatif algérien initiée en 2003 avec l'introduction de l'approche par compétences, et finalisée en 2008, 2009 et 2012 par de nouveaux textes fondamentaux.

Les situations et les techniques associées aux sessions de formation des enseignants sont résumées dans le tableau n° 5 ci-dessous, où l'on observe la prédominance des postures

Expositives et des situations frontales, qui sont présentes dans la quasi-totalité des opérations observées. Ceci s'explique par le fait que les inspecteurs formateurs ont souvent recours au premier modèle présenté. Les deux modèles restants ne représentent qu'une infime partie des conceptions de la formation continue.

Tableau 5 : synthèse des situations et techniques associées aux opérations de formation

N° de l'opération	Type de situation			Techniques associées		
	En face-à- face	En sous-groupe	Individualisée	Expositives	Démonstratives	Interrogatives
01	X			X		
02	X			X		
03	X	X		X	X	
04	X	X		X	X	
05	X			X		
06	X	X		X	X	
07	X			X		
08	X			X		
09	X	X		X	X	
10	X			X	X	

1.2 Moyens déployés

Les discours officiels sur la numérisation et l'intégration des technologies dans l'école publique suggèrent que nous sommes déjà bien avancés, et que les technologies numériques vont prendre une place significative dans les salles de classe. Or, l'observation des situations concrètes de formation et les usages faits des dispositifs numériques, qui sont beaucoup plus le fruit d'expérimentations volontaristes que le résultat d'une formation formelle, nous montre que les technologies numériques sont encore plus éloignées de ce que nous imaginons. Les efforts déployés jusqu'à présent par la tutelle visent à améliorer la gestion de la vie scolaire à travers un programme de numérisation de la gestion administrative des établissements scolaires, tous cycles confondus. Les pratiques pédagogiques des enseignants à travers la médiatisation de l'enseignement ne sont pas concernées par ce déploiement.

Tableau 6 : synthèse des outils et des supports associés aux opérations de formation

outils et supports associés	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10
Équipements professionnels	Nul	Nul	Data/S	Data/S	Nul	Data/S	Nul	Nul	Data/S	Nul
Ressources accessibles sur Internet	Nul	Nul	Nul	Nul	Nul	Nul	Nul	Nul	Nul	Nul
Documents multimédia	Nul	Nul	Vidéo	Vidéo	Nul	Vidéo	Nul	Nul	Vidéo	Nul

Outils de réalité augmentée	Nul										
Manuels, livres, schémas	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Dossiers, cas, tableaux muraux	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Fiches de rôles, jeu, travail collectif	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

L'une des hypothèses de notre recherche suppose que la formation dispensée aux enseignants est susceptible d'avoir un impact positif sur leur perception et leur relation avec les connaissances nécessaires à l'acquisition des compétences numériques requises pour exercer le métier d'enseignant. Et, si les représentations évoluent suite à la formation, ces nouvelles représentations peuvent potentiellement avoir un impact sur les pratiques enseignantes liées aux utilisations de la médiatisation numérique. Or, les faits observés montrent que l'usage des outils numériques lors des sessions de formation reste très limité, l'accès aux ressources sur le net est inexistant, l'usage des outils de la réalité augmentée est quasiment inconnu des acteurs de la formation (enseignants, inspecteurs et autres administrateurs).

1.3 Perception des enseignants

Selon les enseignants interrogés, un des effets de leur apprentissage est souvent la clarification d'une des facettes de leur pratique ou le renforcement de celle-ci. Néanmoins, ces enseignants ont été sollicités à prendre des initiatives pour intégrer l'outil technologique dans les pratiques pédagogiques, alors que certains n'avaient aucune compétence technique.

Concernant le niveau de formation, les enseignants eux-mêmes soulignent qu'ils sont faibles et plus inférieurs en termes d'utilisation didactique et méthodologique que de maîtrise technologique, exprimant qu'ils ont besoin d'une formation à ces instruments. Ce faible niveau de formation est la conséquence du fait qu'ils n'ont pas reçu de formation initiale et qu'ils l'ont acquise par autoformation.

A priori, et comme cela a été démontré dans d'autres domaines de la didactique, les convictions des enseignants sur l'enseignement devraient avoir un impact sur la manière dont ils adoptent et appliquent les technologies (Sidi Salah, A., & Benaissa, L., 2024) ; en d'autres termes, un enseignant ayant une vision constructiviste devrait les intégrer dans cette perspective. Alors que des enseignants avec une vision « classique » appliquent les TIC depuis une perspective traditionnelle.

On a eu l'occasion d'observer quelques enseignants (des cas très rares) utilisant leur alphabétisation technologique et scientifique pour promouvoir leurs pratiques pédagogiques. En créant et en utilisant des outils numériques qui facilitent l'apprentissage et améliorent les pratiques enseignantes, ainsi, ils ont été capables de résoudre les problèmes qui se présentent dans des situations d'enseignement/apprentissage. Sans se rendre compte, l'intégration des technologies leur a permis d'augmenter la réalité en superposant des images virtuelles créées par ordinateur sur des objets réels de l'environnement scolaire et en temps réel. Ceci a certes enrichi la perception du processus d'enseignement/apprentissage des enseignants et des élèves, ouvrant des perspectives fascinantes pour l'éducation et la découverte.

2. OBSERVATIONS PARTICIPATIVES

Comme nous l'avons indiqué auparavant, nous avons procédé à la présentation d'un « cours » intitulé “ *Médiation et médiatisation, quelle articulation en cours de FLE* ” voir (annexe 1) qui a touché six groupes comprenant 132 enseignants composés de 28 hommes et 104 femmes ; un débat s'en est ensuivi et les différentes interventions des enseignants ont été

collectées (69 répondants, 25 hommes et 44 femmes). Une analyse textuelle effectuée par le logiciel Nvivo nous a permis de les classer selon le type et la fréquence de l'apparition des mots-clés sélectionnés (voir Annexe 2). Dans le but de mieux comprendre les actions des enseignants lors des échanges en classe, ces dernières ont été catégorisées en huit types différents en utilisant la technique (CDH) ou classification descendante hiérarchique selon les indications de (Reinert, M., 1987). Le (tableau 7) ci-dessous, inspiré des recherches de Louise Guilbert sur la formation pratique des enseignants, présente leur distribution en pourcentages pour chacun des six groupes participants. Ces types incluent la quête d'informations, les interprétations des faits et des opinions, l'explicitation du problème, les hypothèses de solutions, les attributions causales, les critères de prise de décisions, les maximes et la rétroaction critique sur la réflexion.

Rappelle des questions auxquelles les enseignants ont répondu après chaque représentation :

- 1- *Est-ce que vous disposez du matériel technologique nécessaire pour médiatiser vos cours ?*
- 2- *Comment comptez-vous faire pour dépasser ce problème ?*
- 3- *La modalité proposée vous a-t-elle permis de penser à changer vos méthodes d'enseignement ? Précisez dans quelle mesure et pourquoi.*
- 4- *Globalement, comment avez-vous trouvé la suggestion ?*
- 5- *Avez-vous des suggestions à propos de la thématique proposée ?*

Tableau 7 : Répartition en pourcentage des types d'interventions pour les groupes à l'étude

Types d'interventions Groupes	Groupe 1 Moyenne	Groupe 2 Moyenne	Groupe 3 Moyenne	Groupe 4 Moyenne	Groupe 5 Moyenne	Groupe 6 Moyenne
Recherche d'informations	4.5	3.6	-	7.1	6.4	5.8
Clarification du problème et causes	1.2	4.1	2.4	1.8	3.4	-

Interprétation des faits et des opinions	21.5	22.7	28.2	20.5	24.5	26.3
Hypothèses de solutions	23.2	25.4	24.5	22.6	27.8	25.5
Critères décisionnels	10.2	12.3	11.9	15.1	14.2	18.3
Réflexion sur la discipline	15.8	17.5	14.9	12.6	15.8	13.5
Maximes, croyances et valeurs	23.6	14.4	18.1	20.3	7.9	10.6
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Source : (Guilbert, L., 1990, p. 34)

2.1 Résultats globaux

Une analyse initiale des interventions révèle que les groupes cible consacrent une grande partie de leur temps à élaborer des solutions potentielles. Cependant, certains se focalisent surtout sur l'identification des causes et l'interprétation des données, tandis que d'autres privilégient l'utilisation de critères de décision tels que les avantages et les inconvénients. Les interventions du premier groupe incorporent davantage d'éléments de réflexion épistémologique sur la discipline enseignée, tels que les objectifs de l'enseignement de la littératie numérique et les méthodes de production des ressources pédagogiques. En revanche, le troisième groupe ne porte pas d'intérêt à la recherche d'information, apparemment en raison d'un manque d'intérêt pour le sujet proposé. De plus, l'interprétation des données et la formulation d'hypothèses occupent une place prépondérante dans les discussions de tous les groupes. Ceci est probablement dû aux attentes, aspirations et besoins des enseignants en matière de technologie.

La recherche d'informations

Globalement, il y a peu de propos qui touchent la recherche d'informations complémentaires et la clarification de la problématique liée à l'usage de la médiatisation. Les enseignants ont tendance à se limiter à l'interprétation des faits et à l'émission de jugements de valeur : « *Ceci est bénéfique pour l'élève ; on est loin de ces avancées ; on n'a aucun espoir de voir cela dans nos établissements* ». Les prémices d'une réflexion structurée et articulée sont tronquées ; les enseignants ont plus tendance à tirer des conclusions qu'à clarifier le problème auquel ils sont confrontés (à savoir comment ils comptent faire pour dépasser la situation actuelle). Les six groupes n'ont pas mentionné de principes théoriques ou empiriques tels que définis par (Shulman, L.S., 1986).

Clarification du problème et causes

Seuls quelques professeurs se donnent la peine de chercher des informations supplémentaires. Cela paraît insignifiant, vu la complexité du problème. Les responsables et les institutions de l'État sont pointées du doigt en tant que principales fautrices. Un enseignant n'hésite pas à faire un jugement catégorique et sans nuances : « *Ils [les responsables du secteur] n'ont rien fait pour intégrer les TIC dans l'enseignement... De toute façon, si ça ne fonctionne pas, c'est la faute des responsables, c'est certain.* » On fait également référence au manque de formation de l'enseignant.

Interprétation des faits et des opinions

Dans cette catégorie, les enseignants se concentrent sur différentes facettes lorsqu'il s'agit d'interpréter et de donner leur opinion, notamment le contexte, leurs compétences et le fonctionnement de la technologie numérique. Ce qui nous a tout d'abord frappé et a suscité notre intérêt, c'est la diversité des aspects pris en compte. Les six groupes considèrent la démarche proposée comme révolutionnaire pour l'école publique si elle est mise en pratique. Le quatrième groupe met en avant les avantages potentiels, tandis que le troisième groupe se penche sur les connaissances et les compétences des PEP afin de résoudre le problème. Les

groupes restants vont jusqu'à proposer de changer le paradigme actuel de la formation en suggérant une formation dispensée par des experts en informatique et en didactique pour développer de nouvelles compétences professionnelles.

Hypothèses de solutions

Concernant les hypothèses de solutions et les propositions faites à ce sujet, les opinions des enseignants peuvent être regroupées en fonction d'actions à court et à long terme. Tout d'abord, et à court terme, ils recommandent d'intervenir auprès des autorités et des responsables du secteur pour les sensibiliser à la nécessité de répondre efficacement aux besoins en équipements technologiques des établissements d'enseignement primaire, dans le but d'améliorer les pratiques d'enseignement, notamment celles liées aux usages de la médiatisation. À long terme, les solutions concernent la préparation des enseignants sur les plans technique et pratique par le biais de formations adaptées depuis le recrutement des nouveaux enseignants. Mais dans l'immédiat, les diverses difficultés rencontrées, qui relèvent de l'usage du numérique, semblent initier des échanges, parfois houleux, entre enseignants, que ce soit au sein d'un même établissement ou à l'occasion de rencontres régionales organisées par la tutelle (journées pédagogiques, séminaires). Les différentes solutions suggérées par les groupes à l'étude ont reçu un soutien unanime. Malgré une certaine diversité dans ces propositions, la plupart d'entre elles visent des solutions à court terme. Les enseignants n'ont pas pris de distance par rapport au problème présenté et, par conséquent, proposent peu de solutions à long terme.

Application de critères décisionnels

Les critères de décision appliqués aux différentes solutions proposées portent sur les avantages et les inconvénients à court et à moyen terme. Elles reposent sur des connaissances générales, validées par l'expérience et acceptées socialement, principalement issues des croyances et des valeurs dominantes, comme l'explique (Shulman, L.S., 1986), plutôt que sur

des principes théoriques ou expérimentaux issus de recherches scientifiques. Par exemple, la maxime « *on doit faire le premier pas/quelque chose, pour ne pas rester en traîne/pour ne pas perdre la face* » est utilisée à plusieurs reprises par les membres de tous les groupes comme critère pour éliminer certaines actions possibles. Cette approche repose sur une vision positiviste du rôle de l'enseignant dans la transmission du savoir. Les connaissances théoriques résultant de l'éducation explicite (notamment en formation initiale et continue) ne sont pas utilisées dans les discussions et dans les différents échanges informels. Seuls deux arguments basés sur les objectifs de l'enseignement des langues sont soulevés. Un des groupes a pris du recul en réalisant que les différences de contexte peuvent mener à des solutions alternatives.

Réflexion sur la discipline

Les réflexions des PEP sur ce sujet, inférées à partir de leurs propos, sont très variées. Celles-ci peuvent être réparties en trois grandes catégories : celles traitant de l'impact de la démarche sur l'élève ; celles liées aux changements pouvant affecter les pratiques d'enseignement ; et enfin celles en relation avec la compréhension de la situation et la mise en œuvre de l'action proposée.

À propos de l'impact de la démarche sur l'élève, il apparaît un consensus autour de certains points tels que l'utilisation des outils numériques pour alléger leur charge de travail, rendre l'information disponible à tout moment et leur fournir un retour immédiat sur leurs actions. Cependant, l'impact pédagogique attendu, lié à cette démarche, n'est pas émis, laissant le doute planer sur une éventuelle augmentation. Ceci est dû probablement à l'absence d'une expérience pouvant être une référence en la matière.

Concernant les changements devant être opérés au niveau des pratiques, on a relevé les questions relatives au bénéfice pouvant être tiré d'une telle démarche en comparaison aux efforts devant être investis. Ça paraît légitime et pragmatique comme réflexion, mais nous considérons que ça relève beaucoup plus des motivations que des résistances à toute nouvelle démarche. La *zone proximale d'engagement* d'un enseignant, ne dépend-elle pas du sentiment qu'il éprouve en comparant l'effort consenti aux résultats attendus. Ce qui fait ressortir un enjeu

fondamental de la démarche visant l'intégration de l'outil numérique dans l'école, qu'est le soutien et l'implication des différentes parties prenantes.

En termes de compréhension de la situation, c'est le moment où les enseignants semblent accepter la réalité présentée, c'est-à-dire, la nécessité d'aller de l'avant vers l'utilisation du potentiel des outils numériques dans l'enseignement des langues. Cette compréhension nécessite une prise de position individuelle, basée sur des connaissances déjà acquises ou faisant référence à toute information obtenue (comme un modèle de gestion de classe). Stratégiquement, cette compréhension crée un positionnement qui guide leurs pratiques. Cela les oblige aussi à agir, car ils en sont souvent responsables. « *Donc, on est obligé d'agir selon les moyens dont on dispose...* »

La mise en pratique de l'action est l'une des catégories théoriques les plus essentielles qui sont associées à la réflexion de l'enseignant dans sa volonté de changer et d'actualiser ses pratiques pédagogiques. Les actes à caractère volontariste évoqués dans les discussions sont pleins de bonnes intentions. Quelques-unes de ces actions peuvent inclure une autoformation aux nouvelles technologies éducatives, d'autres envisagent même de prendre l'initiative d'introduire ces technologies précocement et à leurs frais et responsabilités. Ces actions se sont traduites par des comportements verbaux et non-verbaux adaptés à la situation proposée. « *Je voulais une meilleure ambiance dans ma classe, et je pense que c'est une opportunité à ne pas rater ; je pense que ça peut résoudre les difficultés rencontrées lors de l'enseignement de l'oral...* »

Maximes, croyances et valeurs

Les propos des enseignants révèlent une diversité de maximes et de croyances. Elles peuvent être classées en trois catégories : celles concernant la formation et la manière d'apprendre en tant qu'enseignant ; celles relatives à la manière dont bénéficient les élèves des compétences des enseignants (transfert de compétences) ; et celles abordant l'aspect éthique de la démarche proposée. La catégorie portant sur les croyances et les convictions des enseignants envers le numérique dévoile des opinions divergentes sur le sujet. Certains propos suggèrent que les PEP doivent trouver une solution sous peine de perdre leur crédibilité ou d'admettre

leur échec, tandis que d'autres soulignent que les PEP ne détiennent pas forcément toute la vérité et qu'ils ne sont pas tenus de répondre à toutes les questions liées à l'utilisation des médias numériques. Cela nous amène à nous demander dans quelle mesure ces croyances coïncident avec les connaissances établies sur l'apprentissage (Hattie, J., 2017, p. 163), en tenant compte du fait qu'on ne peut reprocher aux enseignants de ne pas investir dans des pratiques basées sur des outils si ces derniers ne sont pas suffisamment disponibles.

2.2 Interprétation globale

Les enseignants avec lesquels nous avons travaillé semblent avoir des difficultés à aborder le problème auquel ils sont confrontés (à savoir, comment comptent-ils faire face à la déferlante numérique ?) et adoptent des approches peu systématiques dans leur façon de l'expliquer. De nombreuses étapes de réflexion préliminaires sont négligées ou omises. Ils paraissent s'attarder sur le problème superficiel (manque d'équipement adéquat) sans s'interroger sur les causes ou les possibilités offertes dans l'immédiat et pouvant pallier ce problème « majeur », selon leurs dires. Les autres questions liées aux étapes de l'intervention pédagogique, incluant la médiatisation numérique, semblent peu intéressantes ou pas du tout pour les enseignants qui se contentent généralement d'exprimer leur opinion sans argumenter pour justifier leur attitude. Les solutions envisagées sont principalement à court terme et sont évaluées en fonction des croyances, des valeurs et des maximes plutôt que des théories ou des principes. À ce stade, il est impératif de mener une campagne d'information et de sensibilisation avant d'entreprendre des démarches pour intégrer les TIC ou former à ses usages éducatifs associés. Sans oublier la catégorie d'enseignants réticents et pessimistes qui nécessitent un traitement particulier pour les engager en faveur d'une démarche impliquant l'usage des outils numériques dans l'enseignement des langues. C'est pourquoi nous conseillons une approche qui favorise la création du sentiment de liberté par rapport à l'acte d'enseigner, en les considérant comme acteurs collaborateurs dans le projet d'intégration des TIC.

En analysant cette étape de l'enquête, les résultats ont révélé une série de dimensions importantes à prendre en compte, à partir des dires des enseignants. Ceux-ci ont mis en évidence

les problèmes liés aux représentations partagées concernant la formation aux outils numériques éducatifs. Ces différentes dimensions, qui ont été identifiées et illustrées, telles que les motivations, les attentes et les caractéristiques propres à la profession, nous offrent une première idée des aspects d'une démarche visant à transformer les méthodes de formation. Celles-ci valident nos réflexions sur les difficultés auxquelles l'enseignant est confronté dans la construction de son identité professionnelle, ainsi que les ajustements nécessaires de l'équipe de formation. D'ailleurs, la mise en œuvre de l'action est souvent perçue comme un défi à relever, due à la complexité de la situation et au manque de ressources disponibles. Il est donc primordial de réfléchir à une stratégie efficace pour intégrer cette démarche de manière optimale dans les pratiques d'enseignement existantes.

Nous sommes partis d'un principe selon lequel les compétences sont transférables d'un contexte à un autre. Cette porosité permet aux individus d'utiliser des compétences acquises à travers des pratiques domestiques dans un environnement professionnel et vice-versa. Comme le sont d'ailleurs toutes les pratiques culturelles et techniques de l'individu social tel que défini par (Boltanski, L., Chiapello, E., 1999). L'utilisation croissante des TIC, permettant l'importation et l'exportation d'éléments entre les différentes sphères de vie (domestique et professionnelle), pourrait accentuer d'une façon ou d'une autre la porosité de la frontière entre ces domaines (Guilbert, L., Lancry, A., 2005, p. 27). Cela explique en général l'attitude de nombreux enseignants se déclarant utilisateurs des TIC et voyant leur espace privé envahi par les technologies, et qui deviennent des acteurs actifs de cet environnement en passant en mode production, même sans formation préalable (Sidi Salah, A., & Benaissa, L., 2024). La dépendance entre les contextes d'utilisation des technologies de l'information et de la communication est une réalité à prendre au sérieux. Si les compétences numériques des enseignants se développent, tant bien que mal, dans un réseau informel grâce à leur porosité, il est évident que le contexte officiel de formation ne fera que renforcer ce développement. Cela constitue un argument solide en faveur d'une formation spécifique visant à l'utilisation éducative des outils numériques.

Il est important de noter que l'échantillon de la population enseignante observée est restreint (six groupes représentant environ 150 enseignants), il est donc conseillé de faire preuve de prudence en ce qui concerne une généralisation précipitée des résultats mentionnés.

3. ANALYSE DE DOCUMENTS DE TRAVAIL

Pour réaliser une formation dans une perspective de communication claire et transparente en faveur d'un usage éducatif des dispositifs numériques, il est essentiel de développer un projet de formation ou un référentiel, c'est-à-dire « *l'énoncé écrit de ce qui est considéré comme souhaitable, et par rapport auquel on va évaluer la réalité* » (Meignant, A., 2001). Les plans de formation que nous avons récupérés auprès de certains inspecteurs sont analysés dans cette perspective pour soustraire les services potentiels et émergents proposés, ainsi que leurs tendances d'utilisation. D'un autre côté, il sera analysé le contenu de la formation continue pour dégager les thématiques abordées et leurs dominances.

Tableau 8 : présentation des services potentiels et émergents avec tendances d'utilisation

<i>Services potentiels</i>	<i>Tendances d'utilisation</i>	<i>Services émergents</i>	<i>Tendances d'utilisation</i>
Formation présentielle	Très fréquente	Formation multimodale	Nulle
Formation à distance	Nulle		
Accès aux documentations	Occasionnelle	Photocopieuse, opération de saisie des textes, scannage, impression des documents	occasionnelle
Initiation à la bureautique et à Internet	Nulle	Navigation Internet	Très fréquente
Production de matériel didactique	Nulle	Abonnement aux sites spécialisés	Nulle
Conseil et accompagnement des projets pédagogiques	Fréquente		

En général, ce type de formation (continuée) se déroule en dehors de la classe et vise à développer une compréhension plutôt théorique en utilisant quelques exercices d'entraînement et des démonstrations pratiques. Certaines opérations tentent de passer des apprentissages à la pratique professionnelle en proposant un modèle à suivre.

Force est de constater que la participation des médias sur des thèmes tels que l'aide au processus d'enseignement-apprentissage et l'utilisation des nouvelles technologies dans l'éducation est quasiment absente. Les documents que nous avons analysés ne peuvent prétendre à un impact positif des technologies sur la qualité de la formation dispensée

Tableaux récapitulatifs des plans de formation

Tableau 9 : Public cible et catégories des bénéficiaires des sessions de formation

Période couverte	Octobre 2022		Mai 2024		
circonscription	BBA 05				
Public ciblé	PEP contractuels	PEP stagiaires	PEP titulaires	Professeurs principaux	Professeurs formateurs
Totale	11	38	44	11	28
circonscription	BBA 02				
Public ciblé	PEP contractuels	PEP stagiaires	PEP titulaires	Professeurs principaux	Professeurs formateurs
Totale	15	06	46	20	18

Tableau 10 : thématiques abordées lors des sessions de formation

Thématique abordée	Objectifs assignés	Fréquence d'apparition	Tendance
Le volume horaire didactique et pédagogique des trois niveaux	Adaptation des nouveaux plans annuels avec le volume horaire réduit	X 06	Moyennement fréquente
La lecture en 3° AP + La compréhension de l'écrit	Le choix des supports écrits. Conception des fiches pédagogiques.	X 02	Moins fréquente
Compréhension de l'écrit. 4° AP et 5°AP	Le choix des supports écrits De la compréhension de l'écrit. 4° AP/5° AP Lecture systématique 1+2 Tableau phonétique des sons visés La phonétique articulatoire	X 14	Très fréquente.
Évaluation des acquis 5°AP	Élaboration d'un modèle d'évaluation pédagogique.	X 09	Très fréquente
Orthographe + La dictée. 4° AP/5° AP	La correspondance phonie-graphie ; La phonétique articulatoire ; Conception des fiches pédagogiques	X 02	Moins fréquente
Notion de mobilisation / la mobilisation dans l'installation de la compétence	Étude du rapport entre mobilisation et situation complexe	X 02	Moins fréquente
Compréhension et production orale. 3° AP/ 4° AP/5° AP	L'oral en réception. L'oral en production Choix des documents authentiques	X 06	Moyennement fréquente
Gestion de classe et dynamique de groupe	Le temps d'enseignement Le temps d'apprentissage	X 06	Moyennement fréquente

	Interactions élèves/ enseignants		
Compétences professionnelles des enseignants	Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignements et d'apprentissages.	X 06	Moyennement fréquente

Les thèmes de formations sont personnels et individuels. Chaque inspecteur dispose d'un plan de formation unique, avec des thématiques choisies sur la base des observations des besoins des enseignants. Après sélection des thèmes à aborder, ces derniers sont transmis à la hiérarchie à titre d'information. Hormis les thématiques imposées par la tutelle en vue d'une démultiplication dans le cadre d'une quelconque campagne (cas de l'adaptation des contenus aux nouveaux horaires), les inspecteurs restent libres de programmer ce qui leur semble adéquat au développement professionnel des enseignants dont ils ont la charge. Les journées pédagogiques ont donc un caractère strictement local, et vu les difficultés spécifiques à chaque région, il faut dès lors constater, dans ce type de formation, la difficile tâche de l'inspecteur quant à l'introduction des outils numériques dans les pratiques courantes de leurs missions.

Il convient de noter que les thèmes de « la participation des médias » comme aides au processus d'enseignement-apprentissage et de l'utilisation des nouvelles technologies dans l'éducation ne sont pas à l'ordre du jour dans les différents plans de formation.

En ce qui concerne les contenus, la formation à laquelle on s'est intéressé n'offre pas de signes concrets pour une quelconque implication ou exploitation des technologies dans la démarche pédagogique. Les contenus dispensés par les inspecteurs se concentrent généralement sur des thématiques traditionnelles, largement abordées, qui répondent dans leur logique à la question du « comment s'y prendre pour... »

4. ANALYSE DES ENTRETIENS

L'analyse du contenu des entretiens menés est de type thématique et a été réalisée à l'aide du logiciel « Nvivo ». Cette analyse nécessite une lecture fragmentée du corpus pour en extraire

le contenu en le codant. La méthode employée est celle de la contextualisation – décontextualisation. (Deschenaux, F., 2007).

Une classification descendante hiérarchique (CDH) a été appliquée aux entretiens pour les organiser et identifier des groupes représentatifs de l'ensemble du corpus. Cette méthode permet de faire émerger une grande variété de contenus en raison de l'hétérogénéité du corpus, ajoutant un niveau de complexité considérable à l'analyse. Ce procédé sert à filtrer les propos des participants et à écarter ceux jugés inappropriés ou inutiles. Ensuite, une analyse des similitudes (ADS) est réalisée pour explorer en profondeur les champs représentationnels des discours et observer de manière plus précise les points de convergence et de divergence, présentés sous la forme d'un arbre des liens lexicaux par classe. Ce processus a été accompagné d'une grille de codage inspirée des modèles de (Mukamurera, J., et *al.*, 2006). Le tableau synthétique ci-dessous illustre les huit types de schèmes de sens des personnes interrogées. Des extraits précis des *Verbatim* seront utilisés pour illustrer ces schèmes.

Tableau 11 : catégorisation des données qualitatives en schèmes de sens

Catégories de schèmes de sens	Nombre d'unités codées	Caractérisation des schèmes de sens
Schèmes de sens sur l'évolution de la formation des enseignants	47	Il n'existe pas de cadre global de formation continue pouvant être amélioré. La formation continue des enseignants sur le plan de l'organisation, des contenus et des moyens mobilisés sont stables. Les moments les plus marquants et les critères les caractérisant.
Schèmes de sens autour des pratiques actuelles de la formation	126	Chaque inspecteur définit comment, sur quoi et sous quels formats ses enseignants sont formés. Les pratiques de formation actuelles se basent sur l'ancienne stratégie de l'urgent et de l'important, et tendent à induire une évolution des actes d'enseigner en prenant compte des besoins réels des enseignants.
Schèmes de sens autour des impacts sur les usages des TIC dans l'enseignement de la langue.	144	Aucune étude n'est faite pour tirer des leçons des usages des Tic. Des suppositions sont émises, laissant entrevoir

		quelques hypothèses sur l'impact des TIC qui relèvent beaucoup plus de la spéculation.
Schèmes de sens autour des aspects positifs de l'usage de la tablette.	41	<p>Les livres scolaires devraient être utilisés par les élèves sur leur appareil numérique, non seulement pour réduire la charge des sacs d'école lourds, que les élèves transportent quotidiennement, mais aussi pour leur offrir une gamme complète de ressources, des options multimédias et des fonctionnalités d'accessibilité (telles que la lecture immersive).</p> <p>La version numérique se résume à un simple PDF qui ne tire pas parti du potentiel multimédia des livres numériques, ce qui restreint leur intérêt pédagogique.</p>
	29	<p>La politique d'équipement numérique des établissements scolaires repose sur une logique de quotas qui restreint en réalité l'accès des élèves à l'utilisation des outils informatiques.</p> <p>Les applications requises pour répondre à tous les besoins pédagogiques devront être accessibles en ligne avec une ergonomie homogène, ce qui est clairement loin d'être le cas.</p>
Schèmes de sens autour des limites des usages de la tablette.		
Schèmes de sens autour de l'intérêt des communautés d'apprentissage dans la formation des enseignants.	136	<p>Avec les réseaux sociaux, l'apprentissage est démocratisé, l'accès à l'information est plus facile.</p> <p>Les enseignants ont la possibilité d'exprimer leurs besoins et de transmettre leurs questions. Il sera possible que les membres du groupe soient des ressources pour chacun en dehors des rencontres officielles. l'inspecteur, en tant que membre du groupe, pourra également identifier des besoins de formation qui pourront être abordés lors des prochaines réunions.</p>
Schèmes de sens autour de la place des dispositifs numériques dans les pratiques de formation.	51	Il est fait usage de quelques outils disponibles au niveau des établissements. Alors la technologie n'est pas une

		condition sin quoi non pour gérer une séance de formation.
Schémas de sens autour des enjeux et des perspectives des usages de la médiatisation numérique	38	Est souhaité un usage généralisé des nouvelles technologies en éducation. Une formation de base dans le domaine des TIC prise en charge en urgence par des spécialistes

Le tableau suivant montre les dix mots les plus fréquemment utilisés par nos questionnés

Figure 12 : résultat de la requête de recherche de la fréquence des mots

Mot	Longueur	Nombre	Pourcentage pondéré (%)
formation	9	271	2,54
enseignants	11	221	2,07
enseignement	12	102	0,95
apprentissage	13	94	0,88
numériques	10	88	0,82
pédagogiques	12	79	0,74
outils	6	74	0,69
ressources	10	74	0,69
commune	7	73	0,68
besoins	7	72	0,67

4.1 Présentation des portraits de l'échantillon de l'étude

Figure 13 : portrait des interrogés

Inspecteurs	Inspecteur n° 1 ⁸ , homme, 62 ans, 36 ans de service, dont 28 ans en tant qu'inspecteur.	A enseigné au secondaire	Titulaire d'une licence en français.	Circonscription BBA 02
	Inspecteur n° 2 ⁹ , femme, 50 ans, 29 ans de service, dont 6 ans en tant qu'inspectrice.	A enseigné au primaire	Titulaire d'une licence en français.	Circonscription BBA 05
Professeur formateur	Le professeur formateur ¹⁰ , 50 ans, 30 ans de service en tant qu'instituteur	A enseigné au primaire	Titulaire d'une licence en français.	École primaire, Ouled Sidi Brahim.

⁸ Z.T

⁹ A.S

¹⁰ M.A

L'échantillon constitué pour l'étude qui nous a permis de réaliser les entretiens est constitué de deux inspecteurs et d'un enseignant formateur. Ils ont été choisis pour leur disponibilité ainsi que leur longue expérience en matière d'enseignement et d'accompagnement, ce qui va leur permettre de décrire avec fidélité l'évolution des pratiques de formation à travers les deux dernières décennies en évoquant les principaux points forts et faiblesses des dispositifs adoptés durant leur exercice, et en proposant éventuellement des suggestions pour les améliorer.

Les deux inspecteurs, disposant d'une expérience conséquente en éducation et formation, sont conscients de la lourde charge de leur responsabilité envers leurs enseignants et de leur rôle impliquant la coordination et la gestion d'un personnel hétérogène. Les chiffres avancés à propos de l'étendue de leur compétence sont édifiants : (87 établissements du primaire comprenant 110 enseignants pour le premier inspecteur) et (89 établissements englobant 112 enseignants pour l'inspectrice).

Quant aux critères définissant un bon formateur, les deux inspecteurs sont unanimes, en les indiquant comme tels : une excellente maîtrise de la langue qu'il enseigne ; une longue expérience dans l'enseignement ; la capacité d'adapter son intervention à différents types d'apprenants (formés) selon les besoins ; La capacité à utiliser efficacement les TIC. À cela, s'ajoute un niveau académique universitaire et une formation spécialisée adéquate.

Les deux questionnés affirment avoir exercé le métier d'enseigner pendant plusieurs années avant d'être promus inspecteurs. En cette qualité, et en plus de la formation spécialisée au niveau de L'Institut National de Formation et de Perfectionnement du Personnel de l'éducation (INFPE), ils ont suivi plusieurs formations spécialisées dans le cadre du perfectionnement et de la mise à niveau du personnel d'encadrement. À titre d'exemple, le premier a pris part à une formation spécialisée dans l'ingénierie de la formation au Centre de linguistique appliquée (CLA) de l'université de Besançon en Franche-Comté (France), l'inspectrice a bénéficié d'une formation au CEPEC international de Craponne (Lyon) sur le thème de l'encadrement et de l'orientation des enseignants. Ceci laisse entrevoir l'existence de compétences permettant de répondre efficacement à des besoins en formation des enseignants. Ce parcours leur a donné l'opportunité d'approfondir leur compréhension des besoins

spécifiques de la communauté enseignante, renforçant ainsi la capacité à adapter leurs pratiques pédagogiques et leurs initiatives au contexte rural en particulier, représentant la majorité des établissements à charge.

Les différentes perceptions de la fonction de l'inspecteur, inférées à partir de leurs déclarations, se divisent en deux parties : **la fonction de transmission** qui vise à transmettre de bonnes méthodes, à partager ses connaissances et à enseigner les différentes méthodes, etc., et **l'accompagnement** qui consiste à donner une méthodologie pour enseigner, à créer une atmosphère propice à la formation, à connaître les enseignants pour les faire évoluer et captiver l'attention des nouveaux enseignants. En ce qui concerne l'accompagnement, les inspecteurs accordent une importance particulière à la gestion de la classe, tandis que pour la transmission, ils mettent en avant l'image d'un enseignant qui possède des connaissances et les communique. « ...L'inspecteur joue... un rôle central dans la réussite des enseignants. Il crée un environnement...de... d'apprentissage favorable au développement global... des compétences linguistiques et culturelles du personnel enseignant (Z.T) ».

Quant à l'enseignant formateur interrogé, il affirme avoir exercé ce métier depuis 1994 dans l'enseignement primaire. Actuellement, il occupe le poste de PFEP (professeur formateur dans l'enseignement primaire). Il est chargé de l'enseignement/apprentissage d'un jeune public âgé de 8 à 11 ans en plus de la formation des PEP stagiaires. Concernant son rôle, il affirme assurer l'accompagnement et l'orientation des jeunes enseignants. « Je me vois comme un guide... et un accompagnateur pour les enseignants que je forme » (M.A). Il prend en charge, dans la mesure du possible, le développement et l'approfondissement de leurs compétences pédagogiques indispensables à l'exercice du métier d'enseigner. En analysant son activité et celle de ses élèves pour mieux ajuster ses actions professionnelles, en vue d'acquérir de nouvelles connaissances nécessaires pour enseigner d'une manière efficace et de former, ainsi, un professionnel réflexif et aussi inventif. « Je leur propose des formations théoriques et pratiques... Je les soutiens dans la mise en place de nouvelles méthodes pédagogiques... ... Je suis également disponible pour répondre à leurs interrogations... et les assister dans la résolution de leurs problèmes. ». (M.A)

4.2 Présentation des résultats

4.2.1 Évolution de la formation et pratiques actuelles

Dans cette section, et à l'aide des questions de recherche posées aux participants, nous décrivons en premier lieu comment la formation continue des enseignants du primaire a évolué, en particulier les volets touchant les méthodes, les modalités et les contenus. Les résultats démontrent comment cette formation est principalement organisée par les cadres responsables de la formation. Deuxièmement, et en étant guidés par la première et la deuxième question de recherche, nous présentons les pratiques de formations que nous avons identifiées dans la façon dont les inspecteurs envisagent d'intervenir auprès des enseignants pour transmettre un savoir-faire pédagogique en réponse aux besoins exprimés au sein de l'école.

Dans l'introduction des inspecteurs interrogés, leurs propos indiquent que la formation des enseignants est en constante évolution, influencée par les besoins changeants de l'éducation, les avancées technologiques et les nouvelles découvertes dans le domaine de l'apprentissage. Cette évolution reflète une prise de conscience croissante de l'importance de former des enseignants non seulement compétents dans leur domaine, mais également capables de s'adapter à un environnement éducatif en mutation et de répondre aux besoins diversifiés des apprenants. Ainsi, pour répondre aux besoins changeants de l'éducation, les méthodes et les modalités de formation ont subi des changements significatifs, dont : l'utilisation des TICE ; la formation à distance ; les approches collaboratives. Ces changements visent à rendre la formation plus pertinente, accessible et adaptée aux besoins individuels des enseignants. Toutefois, ces propos restent théoriques et ne reflètent en aucun cas les pratiques réelles de la formation, et qui sont loin de suivre ces évolutions.

C'est en répondant à la question suivante qu'apparaissent les réalités du terrain et les pratiques effectives de formation. En effet, en leur demandant d'énumérer les difficultés auxquelles fait face la formation des PEP aux usages des outils numériques, ils évoquent un certain nombre de défis qu'on a résumés comme suit :

- **Accès aux ressources et à la technologie**

L'accès à des outils numériques adéquats, à une connexion Internet fiable et à des ressources pédagogiques en ligne est très limité, ce qui entrave la formation des enseignants. « *Le premier problème réside... au niveau des régions éloignées du réseau sans aucune couverture (A.S)* »

- **Infrastructures et équipements**

Les établissements scolaires manquent cruellement d'infrastructures adaptées, comme des salles équipées d'ordinateurs, de projecteurs ou de tablettes, limitant ainsi les possibilités de formation pratique. « *On a constaté lors de nos visites sur le terrain un petit changement où les TICE font une timide apparition, mais ça reste très insuffisant (Z.T)* ». « *... Déjà le problème de son absence.... Donc, on ne parle d'une chose que lorsqu'elle existe (A.S)* ».

- **Formation initiale insuffisante**

L'intégration des outils pédagogiques numériques dans l'enseignement n'est pas suffisamment prise en compte dans les programmes de formation initiale des PEP, ce qui laisse les enseignants sans les compétences requises. « *Mais notre problème... C'est le personnel qui ignore l'utilisation élémentaire... de l'outil informatique faute d'une formation initiale adéquate (A.S)* »

- **Formation continue limitée**

L'insuffisance des programmes de formation continue, notamment en ce qui concerne l'utilisation des outils numériques dans l'enseignement, est principalement due au manque d'expertise des formateurs. « *Moi... tu sais... je ne suis pas ingénieur en informatique pour pouvoir assurer une telle formation (A.S)* ». « *Nous ne possédons pas l'expertise d'un ingénieur en informatique. (Z.T)* »

- **Résistance au changement**

Certains enseignants peuvent être réticents à adopter les nouvelles technologies. « *Oui... certains enseignants ont réagi positivement... à la nécessité d'introduire*

l'outil numérique en classe, mais... beaucoup d'autres restent réticents quant à l'idée de changer la manière de faire la classe (Z.T) ».

- **Déficit de ressources adaptées**

Manque de ressources pédagogiques numériques adaptées au contexte et aux programmes scolaires. « *Notre problème est celui de la plupart des établissements... il est purement financier (A.S) » « tout le monde est pour la numérisation... la médiatisation... et la modernisation... mais... il faut résoudre la problématique de l'équipement avant d'arriver à cette réalisation. (Z.T) ».*

Cet ensemble de problèmes, cité par nos questionnés, fait apparaître une réalité du terrain touchant en particulier les pratiques de formation et celles liées à la façon de faire la classe. En effet, l'absence quasi-totale d'infrastructures et d'équipements technologiques, l'accès très limité au réseau Internet, particulièrement dans les zones rurales éloignées, affecte l'accès aux technologies et aux ressources éducatives. Conjugué à l'insuffisance de la formation initiale et continuée, en plus de la résistance à tout changement, le problème devient difficilement surmontable. La formation aux usages du numérique paraît comme une mission impossible, difficile à mener dans de telles conditions, et l'environnement est moins propice à un éventuel développement de la translittératie.

Prenant acte des différents problèmes auxquels font face les enseignants et les inspecteurs pour prendre en charge l'intégration effective des outils numériques dans l'enseignement du FLE, et par la suite développer des pratiques translittératiques leur permettant de *surfer* sur les différentes opportunités offertes par le numérique, on leur a suggéré de proposer des solutions pour pouvoir aller de l'avant dans une telle entreprise, et améliorer ainsi la formation des PEP aux usages éducatifs du numérique. Les propos recueillis mettent en relief plusieurs actions couvrant différents aspects de l'intégration des TIC, à savoir :

- **Le renforcement de l'infrastructure numérique**

En investissant dans l'installation de l'Internet haut débit et d'équipements numériques dans les écoles primaires. « *Technologie, réseau, connexion,*

modernisation et numérisation, tout va ensemble, toutes les tâches se croisent..., pas de connexion, pas de numérisation (A.S) »

- **La révision des programmes de formation**

En mettant en place des programmes de formation initiale et continue spécifiques aux outils numériques. *« Les dispositifs actuels de formation doivent être revus... afin de mieux prendre en compte les évolutions technologiques (Z.T) ». « Moi, je suis pour l'idée d'un programme national de formation continue... prenant en considération les exigences des nouvelles technologies (A.S) ».*

- **Le développement de ressources adaptées**

En créant et en mettant à disposition de tous les acteurs, des ressources pédagogiques numériques en accord avec les programmes scolaires. *« ... On aurait bien aimé voir des activités variées, de ressources linguistiques ou de mobilisation et de fixation de structures...etc. (A.S) »*

- **L'accompagnement**

En aidant les enseignants à surmonter leurs résistances au changement et à maîtriser l'utilisation des outils numériques. *« ...mettant en avant plus ce côté accompagnateur, guide, j'étais disposé à les écouter, à écouter leurs soucis... (Z.T) »*

- **La promotion d'initiatives innovantes**

En encourageant et en soutenant les initiatives innovantes dans le domaine de l'éducation numérique, tout en favorisant la collaboration entre écoles, autorités éducatives et partenaires externes. *« Il faut encourager les enseignants qui... développent d'excellentes compétences...et des performances professionnelles et humaines malgré leur jeune âge (A.S) ». « On doit disposer d'un personnel créatif...innovateur...astucieux et ambitieux, animé... et tout le temps motivé... donnant un goût exceptionnel à l'apprentissage des langues en classe de FLE...pour réussir la transition vers le numérique (Z.T) ».*

- **La sensibilisation**

En sensibilisant les enseignants et les responsables éducatifs sur l'importance des outils numériques dans l'apprentissage. *« La culture des TICE commence à s'installer dans les établissements du primaire...Cependant, il reste encore un grand effort à accomplir. (Z.T) »*

Ces propos nous ont laissés perplexes par rapport à une quelconque perspective allant dans le sens de la résolution de cette situation vu son ampleur et les investissements qu'elle induit. Un grand chantier de réforme s'avère nécessaire et doit être mené à plusieurs niveaux pour accéder au rang des pays ayant intégré le numérique dans la classe.

En vue de cerner les principales pratiques de formation, nous avons demandé à nos deux inspecteurs de nous faire une description détaillée du déroulement d'une opération de formation telle qu'ils ont l'habitude de la concevoir, afin de relever d'éventuels usages liés à l'environnement numérique qui pourraient favoriser l'émergence d'une translittératie. Il apparaît une convergence dans leurs propos, où le déroulement d'une opération de formation varie en fonction de nombreux facteurs tels que la thématique abordée, le public cible, les objectifs spécifiques, la durée de la formation et son contexte, ainsi que les ressources mobilisées. Une structure générale pour le déroulement d'une session de formation est reconstruite à partir des inférences faites et comprend trois grandes phases :

1- Phase de préparation :

- ***Analyse des besoins*** : identifier les besoins de formation à travers une analyse approfondie des lacunes existantes.
- ***Définition des objectifs*** : définir des objectifs pour la formation qui doivent être mesurables, atteignables, pertinents et temporellement définis (objectifs SMART). Ces objectifs permettent de guider le processus de formation et d'assurer qu'ils répondent aux besoins des participants de manière efficace et efficiente.
- ***Conception du programme*** : créer un programme détaillé en déterminant le contenu, la méthodologie pédagogique, les supports et les ressources nécessaires.
- ***Sélection des formateurs/matériaux*** : identifier les formateurs qualifiés et/ou les ressources pédagogiques nécessaires pour dispenser la formation.

2- Phase de mise en œuvre :

- ***Accueil et introduction*** : accueillir les participants, présenter le programme, les objectifs et les attentes, et établir un climat favorable à l'apprentissage.
- ***Présentation du contenu*** : dispenser les différentes parties du programme en utilisant des méthodes variées telles que des présentations, des études de cas, des démonstrations, des exercices pratiques, etc.
- ***Interaction et participation*** : encourager la participation active des participants en posant des questions, en favorisant les discussions et les échanges, et en impliquant les apprenants dans des activités interactives.
- ***Adaptation et flexibilité*** : adapter la formation en fonction des besoins et du rythme des apprenants, en clarifiant les concepts, si nécessaire, et en ajustant le déroulement de la session.
- ***Évaluation et feedback*** : effectuer des évaluations formatives pour mesurer la compréhension des participants, fournir des feedbacks et ajuster si nécessaire pour maximiser la compréhension.

3- Phase d'évaluation :

- ***Évaluation de la formation*** : réaliser une évaluation finale pour mesurer l'atteinte des objectifs de la formation et recueillir des feedbacks des participants.
- ***Analyse des résultats*** : analyser les données recueillies pour évaluer l'efficacité de la formation, identifier les points forts et les axes d'amélioration.

Rapport et suivi : rédiger un rapport sur la formation, incluant les résultats de l'évaluation et les recommandations pour des actions futures. Assurer un suivi pour soutenir l'application des connaissances acquises

Notre premier constat fait apparaître une maîtrise parfaite des concepts et des principes liés au domaine de la didactique professionnelle par nos deux interrogés. D'où une vision claire et structurée de l'ingénierie de la formation est perceptible à travers leurs affirmations.

Toutefois, l'aspect lié aux outils technologiques pouvant être mobilisés dans ces opérations est abordé avec beaucoup de réserves, avec des propos mesurés, en utilisant le conditionnel à chaque fois qu'il s'agit de dispositifs numériques. « ...*L'outil numérique, je vous avoue que non... il occupe certainement une place dans tout ça... ben... juste une petite place... (Z.T)* »
« *L'outil numérique pourrait être utilisé, si on arrive à le procurer bien sûr (A.S)* »

Ceci se confirme d'ailleurs en répondant à la question suivante touchant la place qu'occupent les outils numériques dans leurs interventions, en se limitant aux généralités et aux aspects théoriques d'une telle démarche. « *Les outils numériques offrent des possibilités uniques pour améliorer l'efficacité et l'interaction dans les sessions de formation (A.S)* ». « *...Tout ceci nous oblige à envisager des approches alternatives et des solutions créatives pour maximiser l'efficacité de notre enseignement, tels que l'utilisation du matériel audio et audiovisuel. (Z.T)* »

Et pour terminer cette section, nous exposons les stratégies adoptées par nos deux inspecteurs pour cerner les besoins de formation de leurs enseignants. Ils déclarent en premier lieu avoir un plan de formation annuel qu'ils jugent essentiel pour l'amélioration continue des compétences des enseignants de langue et pour assurer la qualité de l'enseignement. L'élaboration d'un plan de formation annuel nécessite plusieurs étapes, depuis l'analyse des besoins de formation, la définition des objectifs, la planification des contenus et des activités de formation, jusqu'à la création du calendrier de formation et les outils de son évaluation.

Par ailleurs, et pour définir les besoins des enseignants en formation, plusieurs méthodes sont utilisées comme les enquêtes et les sondages, en envoyant des questionnaires aux enseignants pour connaître leurs besoins en formation, ou les entretiens individuels réalisés avec eux lors des visites d'inspection et d'orientation, pour discuter de leurs attentes et de leurs besoins spécifiques en matière de formation. Parfois, des sessions de groupe sont organisées, où les enseignants peuvent échanger sur leurs expériences, leurs préoccupations et leurs besoins en matière de formation afin d'être communiquées sous forme de rapports. Il est utilisé aussi la méthode de l'examen des évaluations des performances des enseignants, des résultats des élèves, des observations en classe et la consultation des responsables des établissements scolaires pour comprendre les besoins et identifier les domaines d'intervention et les

compétences à renforcer. À aucun moment n'est fait allusion à l'usage des technologies pour identifier ces différents besoins.

L'enseignant formateur, quant à lui, déclare dispenser des formations sur les différentes méthodologies d'enseignement du français, la didactique, l'évaluation des apprenants, etc. Il est également responsable de l'accompagnement pédagogique des enseignants. Il a souvent à sa charge un à deux stagiaires (enseignants). Alors que le suivi se fait selon un programme dressé par l'inspecteur. En observant un strict respect du contenu, et des périodes désignées. Aucune allusion n'est faite aux usages des outils numériques dans leurs pratiques. Les enseignants qu'il forme viennent tous de la même région où il enseigne. *« Je me vois comme un guide et un accompagnateur pour les enseignants que je forme. Mon rôle est de les aider à développer et à approfondir leurs compétences pédagogiques indispensables. » (M.A)*

4.2.2 Les technologies numériques en classe de FLE

Dans cette section, nous exposons les résultats illustrant la place qu'occupent les technologies numériques dans les pratiques de classe de nos enseignants de langue. Nous nous sommes laissé guider par deux questions touchant cette thématique, à savoir « Les TIC et l'enseignement de la langue » et « La tablette tactile à l'école ». Nos deux inspecteurs ont dû répondre à plusieurs sous-questions touchant ces thématiques.

Tout d'abord, et en vue d'explorer les représentations des interrogés à propos de l'impact que pourrait avoir l'usage des TIC sur l'enseignement/apprentissage des langues, et nous livrer par-là, leurs réflexions quant à une éventuelle modification ou amélioration de l'acte d'enseigner. Nous leur avons demandé de nous décrire la situation des TIC dans l'école primaire, du point de vue de l'enseignement, de celui de l'apprentissage et de celui des dispositifs et de l'environnement.

Selon les dires de nos interrogés, les (TICE) offrent plusieurs avantages pour l'enseignement/apprentissage du français. Ils permettent, entre autres, l'accès à des ressources

variées comme les (vidéos, exercices interactifs, plateformes d'apprentissage...) et l'individualisation de l'apprentissage. « *L'outil numérique facilite l'adaptation de l'enseignement... en fonction du niveau, des intérêts... et des besoins spécifiques de chaque apprenant (Z.T)* » ; l'émergence des pratiques interactives. « *Des exercices interactifs et des activités en ligne peuvent être exploités (A.S)* » ; elles facilitent la communication en temps réel. « *... Le cas des forums, des réseaux sociaux ou des visioconférences qui sont à la disposition des PEP pour faciliter la communication (A.S)* » ; la flexibilité temporelle et spatiale. « *...La technologie peut offrir la possibilité aux apprenants d'étudier à leur propre rythme et selon un emploi du temps très flexible. (Z.T)* »

Le tableau ainsi dressé met en avant une prise de conscience de l'utilité des dispositifs numériques dans la classe de langue. Nos inspecteurs sont même convaincus de la nécessité d'intégrer ces outils dans l'école primaire afin de produire un effet positif sur le rendement des élèves et des enseignants.

Par ailleurs, et pour approfondir ces réflexions et soutirer davantage de précisions autour des usages actuels faits des outils numériques, révélant les prémices des pratiques translittéraciques, nous leur avons demandé de donner des faits et des actes concrets illustrant un quelconque développement de compétences techno pédagogiques, même à titre informel chez les enseignants. Nos deux interrogés affirment que la disponibilité des équipements et des ressources numériques varie d'une école à une autre, ce qui peut influencer l'accès des élèves aux TICE. Les dispositifs numériques utilisés par les enseignants varient en fonction des ressources disponibles, des préférences personnelles et des objectifs pédagogiques. Les enseignants utilisent des ordinateurs portables, des smartphones ou des tablettes pour préparer des présentations ou projeter du contenu multimédia en classe. Ils utilisent parfois des vidéoprojecteurs pour diffuser des présentations interactives, des vidéos éducatives, des animations et des illustrations visuelles pour rendre les cours plus dynamiques et captivants. « *...L'usage quotidien disponible est le micro-portable et/ou les projecteurs ou data-show que certaines écoles possèdent... urbaines dans la plupart des cas (A.S)* ». « *...Je constate avec bienveillance l'utilisation de certains outils comme le micro portable et les smartphones (Z.T)* ».

Alors que l'enseignant formateur avoue n'utiliser les technologies numériques que rarement, à des occasions bien spécifiques. *« J'utilise peu d'outils technologiques... dont je me sers de manière occasionnelle dans ma pratique professionnelle. » (M.A)*

Un autre paramètre est aussi indiqué comme essentiel dans les pratiques déclarées par les enseignants : il s'agit de la formation à l'utilisation spécifique des outils numériques. Les inspecteurs interrogés affirment que rares sont les enseignants ayant reçu une formation adéquate sur l'intégration des technologies dans l'enseignement. Et constatent que, malgré une multiplication des efforts pour offrir aux PEP des opportunités de formation leur permettant de maîtriser les outils numériques et de les intégrer efficacement dans leurs pratiques pédagogiques (cas des journées d'information pour un usage éducatif des tablettes tactiles). *« ... Les enseignants qu'on encadre n'ont pas reçu de formation technique préalable... et ils n'ont rien donné à leurs élèves... ils ont exploité les tablettes directement dans leurs cours avec leurs élèves. Ils ont comblé leurs besoins en formation technique par une autoformation (Z.T) ». Il reste cependant des défis énormes à relever pour assurer une formation adéquate et continuée dans ce domaine en constante évolution. Notamment, en mettant en place un dispositif de formation axé sur des cas pratiques et des scénarios concrets liés aux besoins de la classe. Ce dispositif devrait être structuré en modules progressifs, du niveau débutant au niveau avancé, en fonction des compétences existantes des enseignants, tout en encourageant la collaboration entre enseignants pour partager leurs expériences, réflexions et bonnes pratiques sur l'utilisation des TICE. « ... Une formation bien structurée pour les enseignants aux usages des outils numériques est plus qu'impérative (Z.T) ». « ...je pense que si on vise le bon rendement et la qualité d'apprentissage... il faut revoir le système actuel de la formation des PEP... et particulièrement la formation initiale (A.S) »*

Par ailleurs, et dans un autre contexte, nous avons pensé aux opportunités offertes par les tablettes tactiles distribuées à certains établissements scolaires du primaire et aux possibilités de l'émergence de pratiques translittéraciques, si un usage adéquat en est fait, particulièrement dans un environnement qui manque cruellement de dispositifs numériques. Et afin d'explorer certains aspects liés aux usages réservés à ces tablettes. Nous avons alors abordé avec les deux inspecteurs ce phénomène et nous leur avons demandé de nous livrer les dessous de cette campagne menée par la tutelle à partir de septembre 2022. Selon nos interlocuteurs, les

nouvelles directives du Ministère de l'Éducation Nationale concernant la réduction du poids du cartable et répondant aux exigences d'une école de qualité conformément à la loi d'orientation 08-04 du 23 janvier 2008, une campagne nationale de dotation des établissements du primaire avec des tablettes tactiles est lancée à la rentrée scolaire 2022/2023. La circulaire 1447/2022 vient encadrer l'opération et définir les procédures d'accompagnement visant à expliciter les usages qui doivent être faits de ce matériel.

Pour approfondir notre exploration, nous avons demandé aux deux inspecteurs de nous faire une description détaillée des usages réservés à ce matériel, en espérant relever des indices indiquant un changement dans la manière de faire la classe, et pourquoi pas l'existence de pratiques translittéraciques. Nous avons reçu pratiquement la même réponse des deux responsables qui fait suite à des orientations officielles émanant de la tutelle : *« La tablette peut être utilisée durant les moments de la présentation des différents projets à travers l'exploitation de l'illustration, l'intitulé du projet, l'intitulés des séquences et la production attendue en utilisant ainsi un vocabulaire adapté au niveau des élèves. À l'oral (réception et/ou production), l'utilisation de la tablette électronique se limite uniquement à l'exploitation des illustrations. Alors que, pendant l'activité de la comptine, la tablette électronique est utilisée dans les trois premiers moments, à savoir : la découverte, l'observation et l'analyse. Quant à l'écrit, l'utilisation de la tablette électronique se limite à l'exploitation des supports iconiques et écrits : exploitation de l'image du support écrit pour faciliter l'accès au sens, mais aussi durant la rubrique "je lis à haute voix" ».*

En faisant la remarque qu'il s'agit là d'un usage « officiel » imposé, on leur a demandé de nous livrer leur point de vue quant à un éventuel usage pouvant changer la manière de faire la classe. Nos inspecteurs ont suggéré un ensemble de points essentiels qui peuvent être considérés comme des préalables pour arriver à un changement effectif des pratiques de classe tout en utilisant ces tablettes. Nous les avons résumés comme suit : L'usage des tablettes tactiles transforme la manière de faire classe d'une façon significative si les conditions ci-après sont remplies.

L'accès à des ressources éducatives variées est assuré ; *« les tablettes permettent d'accéder facilement à diverses ressources éducatives... tels que des livres numériques... des*

applications éducatives, des vidéos interactives... des simulations et des outils de création de contenu (A.S) »

L'interactivité et l'engagement de l'apprenant sont effectifs ; « les fonctionnalités tactiles des tablettes permettent aux élèves d'interagir directement avec le contenu... ce qui favorise l'engagement et la participation active. Les activités interactives... les jeux éducatifs... et les quiz sur tablette peuvent rendre l'apprentissage plus ludique et motivant (Z.T) »

La personnalisation de l'apprentissage est prise en charge ; « ... Il est possible de personnaliser les applications et les logiciels disponibles sur les tablettes en fonction des besoins et du rythme d'apprentissage de chaque élève... offrant ainsi une personnalisation de l'enseignement pour répondre aux différents styles d'apprentissage (Z.T) ».

La création de contenus multimédia est une réalité ; « les tablettes permettent aux élèves de créer et de partager du contenu multimédia... comme des présentations... des vidéos... des dessins... ce qui favorise la créativité et encourage l'expression individuelle (Z.T) ».

L'existence de la collaboration et du partage ; « les tablettes facilitent la collaboration entre les élèves... permettant le partage instantané des travaux... la création de projets communs... et la collaboration sur des tâches éducatives, ce qui renforce les compétences sociales et collaboratives (A.S) ».

La flexibilité et la mobilité des dispositifs mis en place ; « les tablettes offrent une flexibilité quant à l'endroit et au moment où l'apprentissage peut avoir lieu... permettant aux élèves d'apprendre à leur propre rythme et d'accéder au contenu éducatif de n'importe où (A.S) ».

En effet, il s'agit là d'un aveu indirect de l'existence de beaucoup de limites liées aux usages de cet outil « précieux » et nos deux inspecteurs en sont conscients. Nous avons poussé nos partenaires à dire plus sur les réalités du terrain pour tirer au clair cette situation en leur demandant d'évoquer ce qui aurait dû être fait par la tutelle ou ce qu'ils auraient aimé voir dans les établissements du primaire. Les interrogés nous ont avoué que l'usage actuel de la tablette n'est pas au service de l'apprentissage numérique puisqu'elle ne représente que l'image

numérique d'un manuel illustré non-interactif et qui ne donne pas la liberté de l'exploitation réelle de ce qui est une vraie tablette comme moyen de numérisation au service de l'enseignement moderne. En plus, on doit la garder à l'école au lieu d'être un moyen d'échange entre les partenaires comme le font les autres pays (Les devoirs numériques par exemple, etc.). Ils ont aussi exprimé le souhait de voir des tablettes tactiles interactives comprenant des supports audio, des comptines, des dialogues motivant l'élève en lui donnant la possibilité d'être autonome dans ses apprentissages. Ils auraient aimé voir des activités variées de ressources linguistiques ou de mobilisation, fixation de structures... etc.

Notre premier constat fait ressortir un campement sur des positions intransigeantes quant à un éventuel usage en dehors de ce qui est indiqué dans la circulaire sus-citée et les directives reçues lors des journées d'informations et de formation sur les usages des tablettes. Les propos des interrogés étaient unanimes, car ils se réfèrent aux instructions et aux orientations officielles.

Le deuxième constat qu'on a relevé illustre l'état de déception et d'indifférence des acteurs concernés par l'utilisation de ces tablettes, et l'émergence d'une éventuelle pratique translittéracique s'avère impossible. « *La tablette tactile et interactive aurait donné un très bon résultat si elle a été utilisée d'une autre façon (A.S)* ». « *La tablette avec les critères actuels (effectif restreint, usages limités) était distribuée spécifiquement dans des écoles éloignées, pas de couverture du réseau... ni de moyens technologiques... comme un data-show à l'école pour assurer l'interactivité numérique... et elle ne fait que compliquer la tâche à l'enseignant (Z.T)* ». « *Elle a été distribuée à des élèves qui ignorent son utilité et son importance..., elle a juste remplacé le manuel comme moyen d'allègement du cartable de l'élève... et non pas pour des fins éducatives (A.S)* ».

Enfin, et pour terminer cette section, nous avons laissé les deux inspecteurs libres de livrer leurs réflexions à propos de cette thématique et d'ajouter ce qui leur semble essentiel et important, pouvant avancer les choses dans les établissements du primaire. Ainsi, on a pu relever cette réflexion qu'on tient à rendre dans son intégralité, telle que dite par le doyen des inspecteurs de la wilaya de BBA.

« Dans le contexte scolaire algérien, la négociation de la double exigence ‘‘intégration des langues étrangères et intégration des TIC’’ paraît très complexe, mais une approche intégrée peut être une bonne solution. L’intégration des TIC peut être conçue pour compléter et enrichir l’apprentissage des langues, offrant ainsi une continuité dans les objectifs éducatifs tout en tirant parti des possibilités offertes par les outils numériques pour améliorer l’enseignement et l’apprentissage des langues ».

4.2.3 Dispositifs numériques et communautés d’apprentissage, une opportunité pour le développement des pratiques translittéraciques.

Dans cette section, nous allons explorer principalement la place qu’occupe le numérique dans les pratiques de formation, du point de vue des dispositifs, des modalités et des effets sur les formés. Nous allons explorer les potentialités offertes par Facebook en tant que communauté d’apprentissage pouvant développer certaines pratiques translittéraciques. Ainsi, nos questions de recherche vont aborder la thématique de l’intérêt des groupes spécialisés des réseaux sociaux dans la formation à la médiatisation en mettant en avant les pratiques les plus utilisées pour faire passer le message, ainsi que l’impact des dispositifs numériques utilisés par les inspecteurs lors des sessions de formation sur le développement des compétences technos pédagogiques.

Tout d’abord, nous avons questionné les deux inspecteurs à propos de la place qu’occupent les dispositifs numériques dans leurs pratiques de formation. Les réponses obtenues indiquaient un manque flagrant d’infrastructures et de matériels, cependant, ils font recours à des moyens différents pour surmonter ces défis afin de tirer parti du numérique, même avec des ressources limitées. *« ... Nous d’ailleurs, les IEP de la wilaya... ne possédons pas les outils numériques, nous demandons aux directeurs des établissements de les préparer d’avance... et généralement, nous travaillons avec nos propres moyens (A.S) ».* Ces propos laissent entrevoir une position volontariste, pleine de bonnes intentions, démontrant des convictions profondes quant à l’efficacité des outils numériques dans la formation des PEP. Quant à l’effet de ces outils sur les formés ainsi que les formateurs eux-mêmes, une

reconstruction des opinions faite à partir des inférences liées aux affirmations des interrogés indique que le numérique a considérablement transformé le rôle du formateur en introduisant de nouvelles méthodes d'enseignement et de communication. « *Nous avons dû nous adapter à ces évolutions... en développant de nouvelles compétences techniques... et en adoptant des approches pédagogiques innovantes (Z.T)* ». Alors que pour les formés, le numérique a offert un accès à une variété de ressources pédagogiques et a favorisé leur autonomie. « *... Professeurs et apprenants ont pu bénéficier d'une personnalisation de l'enseignement grâce à des contenus adaptés à leurs besoins spécifiques. (A.S)* »

L'enseignant formateur confirme d'ailleurs certains usages du numérique. « *Les TICE me servent à préparer mes cours et à effectuer des recherches d'informations en ligne. J'élabore des outils pédagogiques numériques et j'anime mes séances. J'utilise mon téléphone, mon ordinateur, etc.* » (M.A)

Suite à ses déclarations, où nous avons observé un intérêt grandissant vis-à-vis des usages de la médiatisation, nous leur avons demandé s'il est temps de changer les pratiques de formation et dans quel sens. Ils affirment alors qu'il est essentiel d'évoluer dans les pratiques de formation pour répondre aux besoins changeants des PEP et s'adapter aux avancées technologiques, à travers une adaptation des parcours de formation aux besoins individuels de chaque apprenant, une utilisation accrue du numérique pour des formations interactives, collaboratives et accessibles à distance, une formation continue adaptée aux évolutions du secteur éducatif.

Saisissant cet élan de réflexions pour introduire la prochaine thématique de notre entretien, on a demandé aux deux inspecteurs de nous dire quand est-ce qu'ils comptent alors organiser des rencontres en utilisant des plateformes interactives comme (Moodle, Google Meet, etc.). Ils affirment qu'à l'heure actuelle, rien ne peut être fait dans ce sens, et dans l'attente de la mise à disposition des formateurs des moyens nécessaires, ils explorent des alternatives et des solutions temporaires pour organiser des rencontres interactives afin de tirer profit des opportunités offertes par le numérique, sans toutefois en dépendre entièrement (en faisant allusion à Facebook). « *Moi, personnellement et ça n'engage que ma personne..., j'ai choisi de travailler sur des groupes Facebook parce qu'on n'a pas d'autres choix (A.S)* ». « *Oui,...*

j'adhère à cette culture de groupes fermés, de Facebook... qui se développent comme des champignons... mais je suis un peu réticent, méfiant... (Z.T) »

Toutefois, un réel intérêt peut être attribué à ces groupes, tout au moins dans le domaine de la formation. C'est ce qui apparaît dans la suite des propos des deux questionnés. En effet, quand on leur a demandé de préciser en quoi est-ce que ces groupes ont contribué à la formation des PEP en général et aux usages éducatifs des outils numériques en particulier. Ils commencent par affirmer encore une fois qu'ils sont membres d'au moins un groupe fermé sur Facebook dédié aux préoccupations des enseignants (une façon de conforter leurs témoignages et d'assurer qu'ils savent bien de quoi il s'agit, et ce qu'ils disent est bien justifié). Ensuite, les deux inspecteurs interviewés ont souligné la capacité à transmettre des informations « rapidement », « instantanément » ou même « immédiatement ». Ils ont expliqué que grâce à Facebook, ils peuvent travailler en équipe et répondre immédiatement aux demandes des enseignants, ce qui permet une formation réactive et une réponse précise au bon moment (en utilisant le mot "directement" trois fois dans une phrase). Ils ont également déclaré que le fait de faire partie de "groupes" sur le réseau social leur a permis de travailler ensemble avec les enseignants en dehors de l'école et en dehors des heures de cours. Ils ont précisé que ces groupes d'enseignants sont habitués à travailler tous les soirs, les week-ends, et même pendant les vacances. Selon eux, les vendredis soir sont souvent consacrés à communiquer de nombreuses informations entre les membres du groupe. Ils affirment qu'il y a même des groupes de professeurs inter wilayas, des groupes d'inspecteurs qui contribuent positivement à la numérisation et la médiatisation des cours de langue et œuvrent pour améliorer les méthodes et les démarches en classes impliquant l'usage du numérique. En ce qui concerne les élèves, les inspecteurs ont été catégoriques : « *Nous n'avons pas d'élèves en tant que membres* ».

Quant aux contenus et pratiques les plus partagés et qui ont eu le plus d'impact sur les pratiques de classe (selon les observations faites lors des différentes visites aux établissements dont ils ont la responsabilité de suivis et d'orientation), ils indiquent que les fiches pédagogiques, les modèles de leçons filmées par des professeurs à l'échelle nationale, et même internationale, les séquences de cours contenant des comptines, des exercices, des techniques d'enseignement de l'oral, applications et logiciels, des liens vers des sites et des plateformes

d'exercices, ainsi que les documents d'accompagnement, sont les éléments les plus partagés et les plus réutilisés en classe.

Quant à la manière d'être formateur, ils y ont un certain consensus, en avançant l'idée selon laquelle l'environnement, qu'il soit en présentiel ou sur des plateformes en ligne comme Facebook, influence la manière d'être formateur. En présentiel, il y a une interaction directe, une dynamique de groupe plus facile à gérer et des supports physiques. Sur Facebook, les échanges peuvent être asynchrones, les ressources multimédias sont plus facilement partageables, mais la communication demande des compétences spécifiques pour maintenir l'engagement mutuel malgré la distance virtuelle, ce qui nécessite une adaptation dans la façon d'interagir, de communiquer et de gérer les discussions pour tirer le meilleur parti de chaque contexte.

Le constat principal fait de ces affirmations est que les groupes Facebook enrichissent les pratiques pédagogiques des PEP en offrant un partage de bonnes pratiques, un accès à des ressources variées, une forme de formation continue, des réflexions sur la pratique, un encouragement à l'expérimentation et un soutien collaboratif entre pairs. Ça paraît comme une bonne solution pour pallier le manque flagrant de moyens techniques pour former les enseignants. Un autre enjeu fait surface dans cet amalgame de pratiques liées à la présence des enseignants sur les réseaux sociaux, c'est celui de la translittératie, en tant que mode d'interaction, nécessitant le croisement de plusieurs compétences pour en tirer le maximum de profit. Ces compétences vont de la simple lecture et écriture à l'édition et la transformation des ressources, puis à la diffusion et à la critique des produits mis en ligne.

4.2.4 Enjeux et perspectives des usages de la médiatisation numérique

Nous terminerons notre analyse avec cette section réservée aux enjeux et aux perspectives de la médiatisation numérique des cours de FLE. Notre investigation tente de révéler les réalités du terrain en rapport avec la formation des PEP aux usages des outils

numériques, ainsi que les opportunités offertes pour installer des compétences translittéraciques, se voit tenue de présenter les contours du proche avenir tel que vu par nos différents partenaires en évoquant leurs souhaits, aspirations et ambitions. Notre question de recherche principale de cette thématique abordait la question de l'avenir et ce qu'espèrent réaliser les inspecteurs avec leurs enseignants en utilisant les outils numériques, et la manière de s'y prendre pour intégrer les TIC et leurs cultures dans les pratiques enseignantes.

Nos deux interrogés ont commencé par présenter un ensemble d'enjeux tels que la transformation de l'expérience éducative, rendant l'apprentissage des langues plus accessible, personnalisé et stimulant pour les enseignants, la personnalisation des parcours de formation, la poursuite de progressions ajustées aux besoins de formation, l'utilisation des plateformes de réseaux sociaux pour faciliter le partage de connaissances et la communication entre les professeurs, etc...

Et pour ce faire, ils suggèrent un ensemble de préalables :

- *Proposer des formations pour familiariser les enseignants avec les outils et les tendances des TIC.*
- *Offrir un accompagnement et un soutien technique et pédagogique continu aux enseignants pour intégrer les TIC dans leurs pratiques.*
- *Demander la mise en place d'infrastructures adéquates.*
- *Encourager les PEP à créer des contenus pédagogiques adaptés aux TIC.*
- *Encourager une intégration progressive des TIC dans les cours.*

En terminant, on leur a demandé s'ils veulent ajouter quelque chose. C'est alors que les langues se sont déliées et nos deux partenaires se sont laissé emporter par un flot de déclarations. On a pris la responsabilité d'insérer quelques-unes, qu'on a jugées conformes aux règles de la déontologie de la recherche et qui ne portent atteinte à aucune sensibilité.

« Je pense que la clé est de créer un environnement dans lequel les enseignants se sentent à l'aise et soutenus pour explorer les TIC dans leur enseignement. L'encouragement à expérimenter et à s'adapter est crucial pour tirer le meilleur parti de ces outils en constante évolution (Z.T) ».

« Eh bien... la formation... les besoins des enseignants, ce qu'ils attendent de leur formateur qui les dirige, les guide dans le bon sens. Il se trouve que ces besoins sont les mêmes chez les formateurs, qui doivent être formés, eux aussi, aux usages de la médiatisation.... C'est qu'avant de parler d'un formateur, d'un inspecteur formateur, il faudrait que ce dernier soit bien formé.... Mais telles que je vois les choses se dérouler, je suis un petit peu pessimiste. C'est la médiocrité qui s'installe de plus en plus sous le règne des médias. Z.T ».

« La culture des TICE est en train de s'installer dans notre équipe et dans d'autres circonscriptions, mais beaucoup de travail reste à faire au niveau de la wilaya. À mon avis, avant de penser à la numérisation, il faudrait penser d'abord à la distribution du matériel aux inspecteurs, aux enseignants, et après aux élèves pour arriver à la satisfaction des besoins matériels du personnel. Il faudrait régler le problème de la connexion qui bloque tout le temps... avant de programmer la réalisation de n'importe quel projet (A.S) ».

« La numérisation est un projet de société et c'est vraiment bénéfique pour tous, car toutes les fonctions et les rôles se croisent et se marient pour un bon avenir entre autres, la disparition de la frontière entre temps professionnel et temps personnel (A.S) »

L'enseignant formateur interrogé s'est laissé emporter dans une longue déclaration reflétant la détresse généralisée du collectif enseignant, mettant en avant leurs ambitions, leurs aspirations, leurs attentes, caractérisant les perspectives floues d'un éventuel usage de la médiatisation des cours de langue, et les enjeux de l'introduction des technologies dans l'enseignement du FLE.

« Si cela dépendait uniquement de moi, je souhaiterais faire quelque chose de différent. Je vais introduire des changements dans mes pratiques. J'opterais probablement pour une plus grande utilisation des technologies numériques pour rendre l'apprentissage plus interactif,

diversifié, flexible et personnalisé et répondre aux différents styles d'apprentissage et aux préférences des apprenants. » (M.A)

« J'aimerais bien que le changement de nos pratiques se généralise dans tous les établissements en Algérie. Il n'y a pas de raison de ne pas commencer dès aujourd'hui à intégrer davantage ces outils numériques dans nos pratiques. Mais ce passage nécessite du temps, des ressources et une adaptation des structures existantes, mais surtout une formation efficace. Ces dernières peuvent rencontrer des défis tels que l'infrastructure technologique, la conception de nouveaux programmes et les problèmes budgétaires. Ce passage peut être retardé par la résistance au changement des enseignants/apprenants habitués aux méthodes traditionnelles d'enseignement/apprentissage ». (M.A)

5. SYNTHÈSE

Les résultats globaux de cette recherche nous interpellent sur plusieurs plans. Notamment, les aspects méthodologiques de la formation, les contenus, les moyens techniques mobilisés, les représentations des acteurs concernés, la culture numérique, etc. Il s'agit en fait d'un ensemble d'éléments qui peut constituer un système cohérent permettant un bon usage des technologies pour développer la capacité à communiquer dans une ou plusieurs langues secondes.

En effet, notre passage au niveau des établissements du primaire de la wilaya de BBA nous a permis de relever plusieurs constats et remarques en rapport avec la formation continue des PEP en général, et celle en lien avec les usages de la médiatisation numérique dans l'enseignement de la langue en particulier.

En premier lieu, et à travers les observations in situ des différentes sessions de formation, cette recherche nous a permis de faire un état des lieux très précis de la formation continue des enseignants du primaire telle que pratiquée actuellement. Une formation caractérisée par une redondance à tous les niveaux causant des dysfonctionnements méthodologiques entravant

l'émergence de pratiques innovantes incluant l'outil numérique. Des thématiques abordées, aux procédés d'organisation, et aux méthodes de gestion. Nos observations nous ont conduits à montrer que les dispositifs de formation continuée des PEP reposent sur des principes qui peuvent être assimilés à ceux du théâtre classique tels que « l'unité de temps, l'unité de lieu et l'unité d'action ». Ce modèle traditionnel de l'action de formation repose sur des fondamentaux immuables, hérités des anciens inspecteurs formateurs et préservé soigneusement par la relève actuelle.

Sur le plan organisation et planification, il est constaté une stabilisation des procédés adoptés, où il est question de collecter les besoins en formation des maîtres d'école par différents moyens, hormis ceux relevant des nouvelles technologies, et de les traduire en plans de formation à poursuivre pendant une année scolaire. Un calendrier est dressé pour détailler les actions de formation en précisant les bénéficiaires, les thématiques, les modalités, les lieux et les périodes concernées. Le passage à l'acte se fait selon un rituel bien déterminé, en respectant un protocole strict.

Sur le plan des thématiques abordées, et à travers les données issues de l'analyse des documents de travail, on a remarqué une centration sur le développement des compétences professionnelles liées aux savoirs faire pédagogiques, autrement dit, améliorer la capacité des PEP à utiliser les différentes techniques et procédés pour transmettre les savoirs et savoir-faire aux apprenants, sans se soucier de leurs ancrages théoriques. Un sentiment de « robotisation » de l'enseignant est perceptible dans ces pratiques qui répondent dans leur majorité à la logique du « comment s'y prendre... ». Les thématiques choisies, très localisées, se répètent et se succèdent chaque année et paraissent comme connues et consommées, n'attirant plus l'attention des enseignants, particulièrement les plus anciens. Les sujets ayant un rapport avec les nouvelles technologies et leurs usages dans les salles de classe ne sont pas à l'ordre du jour.

Le tâtonnement qui caractérise les actions des formateurs et des enseignants n'est pas seulement expérimental, c'est la règle de fonctionnement dans les pratiques de formation des inspecteurs et celles des enseignants liées aux activités de classe incluant les outils numériques. Il semble que ce tâtonnement soit un des indicateurs des incertitudes épistémologiques de l'inspecteur et de l'enseignant dans le domaine informatique. De fait, il semblerait que la

familiarité des différents acteurs avec la manipulation des dispositifs numériques ne change pas grand-chose tant que celui-ci n'est pas appréhendé à la fois de manière globale, reliées aux contextes, et dans ses spécificités, en référence à sa nature technique, matérielle et logicielle. Et, de toute évidence, ceci ne peut s'accomplir sans une prise en charge appropriée, dans le cadre d'une formation bien structurée.

Il nous semble qu'une stratégie nationale pour la formation continue est indispensable pour garantir un prolongement logique et cohérent de la formation initiale. Ladite stratégie doit impérativement se reposer sur un modèle de développement des compétences professionnelles prouvé scientifiquement, notamment les compétences numériques. Adaptée au contexte algérien, elle fournira des cadres pour guider la formation et le perfectionnement des PEP en service, afin de sortir de l'impasse actuelle caractérisée par le manque d'une vision globale, particulièrement l'usage des technologies dans les classes de cours.

Il est plus que nécessaire de revoir le modèle économique de la formation continue des enseignants en dépassant le modèle traditionnel de l'action de formation, qui repose sur des fondamentaux immuables tels que décrits auparavant. En développant d'autres modalités de la formation, notamment le mode « asynchrone », où de nouvelles opportunités de co-investissement se présentent, ce qui permet de diminuer les coûts de formation. Les classes virtuelles permettent également de réduire les dépenses logistiques (salles, déplacements, contraintes horaires...). D'un autre côté, il sera indispensable d'augmenter la part allouée au financement des investissements requis pour l'ingénierie pédagogique nécessaire au numérique. Et par ricochet, développer des pratiques translittéraciques permettant aux différents acteurs de surfer aisément sur les espaces réservés à la formation.

On pourrait imaginer comme premier pas une plateforme numérique dédiée uniquement à la formation du personnel de l'éducation, capable de collecter leurs besoins, les analyser, les classer, et les traduire en objectifs et en directives pouvant aider les inspecteurs dans l'élaboration des plans de formation locaux. Cette plateforme pourrait proposer un complément de formation en ligne et offrir la possibilité d'interaction et d'échange d'expériences entre les différents acteurs.

Quant aux moyens matériels déployés dans les opérations de formation continue, l'outil numérique ne représente qu'une infime partie, et leur usage se limite généralement à la fonction expositive (présentation des diaporamas, des documents de travail, etc.). Les méthodes jusqu'à utilisées pour gérer les sessions de formation ne reposent pas systématiquement sur l'usage des dispositifs technologiques. Une façon (peut-être intelligente !) de contourner le manque flagrant de ce type de moyens. Les données collectées grâce à l'observation directe des séances de formation et à l'étude des services potentiels et émergents présentés dans les documents de travail, ainsi que leurs tendances, ne présentent pas des points d'ancrage relevant de la littératie numérique. En d'autres termes, cette formation révèle une stérilité de résultats quant à la problématique de formation au numérique et aux usages de la médiatisation.

La description détaillée faite de la formation continuée des PEP montre que le numérique est en réalité moins présent qu'on le pense dans les établissements scolaires du primaire, et qu'il n'est pas non plus une priorité dans les esprits des inspecteurs formateurs et des enseignants. Bien que leurs pratiques réelles ne puissent être confirmées, la formation aux usages du numérique semble nécessaire pour eux (formés et formateurs).

Par ailleurs, notre intervention, inscrite dans le cadre de l'observation active ou participative, a soulevé la curiosité des différents acteurs par ce qu'elle apporte comme renouveau dans les pratiques de classe et a suscité un grand intérêt chez les enseignants. Les questionnements multiples soulevés autour de la thématique abordée en sont la preuve. Mais les inquiétudes par rapport à une éventuelle intégration de l'outil numérique dans les interventions pédagogiques sont très perceptibles dans leurs propos et ne cessent d'être mises en avant. L'une de ces inquiétudes, (et sans doute la question la plus soulevée), est celle de la formation et de l'habilitation à un usage adéquat des technologies numériques dans les différentes activités de classe. De cette manière, les investigations de la présente étude confirment l'existence de données inquiétantes sur la formation des enseignants en matière de compétences numériques. Ceci confirme l'une de nos suppositions comme réponse à notre problématique.

Tout ce qui a été dit jusqu'à présent contraste dans certains cas avec la réalité du terrain. Malgré l'importance de la technologie dans les salles de classe, il est souligné que de nombreux

enseignants ne disposent pas d'une formation suffisante pour pouvoir assumer efficacement leurs fonctions. Par ailleurs, il est affirmé qu'ils ne sont pas en mesure d'utiliser avec succès les outils innovants qui les entourent, qui sont à la fois des outils actuels et éphémères. Il serait typique de penser que le fait décrit précédemment se produit chez les enseignants qui sont actuellement employés, mais ce n'est pas le cas, car beaucoup de futurs enseignants ne possèdent pas non plus les compétences mentionnées (Sidi Salah, A., & Benaïssa, L., 2024). Cela nous fait donc croire que la formation des enseignants à l'université présente un manque de formation numérique chez le futur enseignant.

Un autre fait remarquable concerne la faible présence physique des dispositifs numériques dans les écoles primaires, ce qui peut limiter leur utilisation en tant qu'outil pédagogique et ne favorise pas l'adoption d'une nouvelle pratique innovante. De plus, les TIC ne sont pas pleinement intégrées dans les écoles en raison du manque d'infrastructures telles que des salles informatiques, d'équipements, ainsi que la formation initiale pour la plupart des PEP, et de l'absence d'une discipline dans les programmes officiels dédiée aux nouvelles technologies. Cela explique pourquoi seuls quelques enseignants sont capables d'atteindre un niveau élevé d'adoption des TIC.

En second lieu, on a pu explorer les représentations, les aspirations, les perceptions, les usages et les pratiques numériques des PEP. Certains enseignants, n'ayant aucun avis tranché sur l'impact des technologies, s'engagent de plus en plus dans des projets d'élaboration de dispositifs visant la médiatisation des enseignements, bien que cette démarche demeure plus incertaine et plus floue en raison de son caractère informel et de la nature même de la relation entretenue avec les ressources numériques qui relève beaucoup plus des facteurs générationnels que des facteurs pédagogiques. D'autres enseignants participent à des formations aux usages du numérique sur le net, notamment les réseaux sociaux, et les plus aguerris et expérimentés ont déjà engagé le processus de transposition de leurs pratiques et tentent de mettre à niveau leurs établissements. Mais malheureusement, nous n'avons pas trouvé d'autres références à des usages plus innovants, comme l'évaluation des élèves à travers les TIC. Ces usages variés s'observent également dans les réseaux sociaux. Plutôt que de servir à créer des activités de formation innovantes, ce qu'elles font se reproduit dans les salles de cours. Quoi qu'il en soit,

nous devons souligner que ces environnements deviennent importants pour l'apprentissage et l'innovation pédagogique.

Il est nécessaire de souligner que les enseignants manifestent généralement un grand intérêt pour l'intégration des TIC dans les environnements de formation et qu'ils les perçoivent généralement comme médias significatifs et nécessaires pour le développement de leur pratique professionnelle d'enseignement, qui démontre en même temps des attitudes positives significatives envers les technologies. Face à cet intérêt grandissant, nous constatons que les enseignants utilisent davantage les ressources numériques à des fins personnelles et de communication qu'à des fins éducatives. Ceci devrait être un atout à exploiter pour mener une intégration réussie des technologies numériques dans les classes de langue. Un sentiment d'autosatisfaction du niveau de compétences numériques, les attitudes positives vis-à-vis de l'impact des outils numériques sur l'apprentissage des langues, les pratiques personnelles des enseignants relevant de la bonne volonté, liées à leur adaptation à un environnement riche en technologie. Ce sont là les éléments les plus marquants qui doivent être exploités intelligemment en les considérant comme appui à une formation visant un usage éducatif des dispositifs technologiques. À ce stade, nous pensons que l'une des hypothèses émises au départ de cette recherche se confirme et trouve sa raison d'être.

Un autre facteur important doit être signalé. Les professeurs de langues du cycle primaire sont issus d'un contexte académique historiquement fermé, où les dispositifs de formation initiale sont hors temps. Les ressources numériques ont été rares, ce qui a conduit à un enseignement transmissif. Pourtant, ce contexte évolue et bon nombre des ressources dont les élèves auront besoin sont facilement disponibles en ligne. L'intégration des (TICE) à l'école primaire progresse, même timidement, mais les disparités persistent toujours. Des efforts ont été déployés pour développer des ressources numériques et équiper les écoles et former les enseignants dans le cadre de la formation continue (cas de la formation aux usages de la tablette tactile). Cependant, de grands défis subsistent, tels que l'inégalité d'accès aux équipements et à Internet.

Dans un autre contexte, et en lien avec la problématique de notre recherche, on a exploré des pistes susceptibles de pallier les difficultés relevées et permettre aux différents acteurs

d'engager un processus de formation pour une maîtrise des outils numériques et leur intégration dans les pratiques habituelles de classe. Un examen des compétences pédagogiques, englobant toutes les aptitudes sémio-techniques des formateurs et des formés, telles que présentées dans la partie théorique de cette étude, doit être réalisé afin d'identifier les priorités en termes de formation et de dispenser une formation différenciée. Pour cela, toutes les ressources disponibles peuvent être utilisées. Des questionnaires, des investigations exploratoires ou toute autre méthode susceptible de mettre en lumière les besoins en formation des enseignants. En mettant l'accent sur les aspects suivants : l'activité de l'enseignant (élaboration, animation et supervision du travail) ; les matières enseignées ; les stratégies pédagogiques ; et les formes d'accompagnement. Celles-ci donnent à l'enseignant la possibilité de savoir ce qu'il doit faire, mais aussi ce que l'institution attend de lui. Elles permettent à l'enseignant d'avoir les moyens nécessaires pour gérer la classe, préparer et présenter les cours, et enfin évaluer les apprentissages.

On est parti de deux exemples concrets, le cas des usages réservés aux tablettes tactiles à travers la circulaire 1447/2022 et le phénomène Facebook comme support pour une formation continue hybride. Nos investigations ont relevé l'existence de plusieurs points forts, mais aussi des faiblesses avérées, qui font écho à un retour d'expérience permettant d'explorer un large éventail de solutions possibles.

En effet, les cadres actuels imposés pour l'utilisation des tablettes semblent opaques et restrictifs, ainsi le potentiel de communication numérique offert par les applications sur tablettes est souvent ignoré. À ceci, s'ajoute le manque d'accompagnement efficace pour optimiser l'usage fait jusqu'à présent de ces tablettes, induisant une sous-exploitation de ces outils (précieux) vu le manque flagrant des ressources pédagogiques numérisées pour les élèves comme pour les enseignants.

D'un autre côté, l'usage fait des (RS) dans le cadre de communautés d'apprentissage ou groupes sociaux fermés dédiés aux préoccupations des enseignants de langue française ont montré d'énormes potentialités et d'avantages susceptibles de développer la littératie numérique des maîtres d'écoles et, par la suite, installer durablement des compétences technos pédagogiques à travers le partage d'idées, de connaissances, d'expériences, de ressources etc.

Ces deux exemples, conjugués à d'autres observations, nous ont permis de faire une réflexion profonde sur le phénomène de l'intégration de la technologie dans le système éducatif en se basant sur les leçons tirées de nos investigations. C'est alors qu'on a pris le risque de proposer des solutions, sous forme de démarche, afin de poser les fondations d'une stratégie de formation pour un développement des compétences numériques des professeurs de langue en Algérie. Pour cela, et afin d'accomplir cette lourde tâche, il est tout d'abord essentiel de dresser un inventaire des gestes professionnels, incluant différentes compétences, allant de la communication efficace à la gestion du temps, en passant par l'adaptabilité et la collaboration. À cela, doit s'ajouter un bilan exhaustif des procédures professionnelles employées afin de réaliser les tâches liées au contexte d'enseignement/apprentissage. C'est dans cette perspective que nous avons étudié un ensemble de variables afin de proposer un cadre de référence pour la réussite d'une éventuelle campagne de formation aux usages du numérique. Nous avons représenté ce cadre à partir de notre expérience et de nos observations sur le terrain par un ensemble de niveaux, où chaque niveau correspond à une condition qui, pour être étudiée, suppose que le niveau inférieur soit déjà présent ou en cours de développement. Pour que les enseignants puissent se lancer dans la formation pédagogique avec confiance et assurance, il est nécessaire que le cadre soit bien établi (1), que le matériel soit disponible et facilement accessible (2), que les enseignants sachent comment l'utiliser (3), qu'ils aient conscience des avantages professionnels qu'ils peuvent en retirer (4), qu'ils comprennent clairement les bonnes pratiques à adopter avec les outils numériques (5), pour pouvoir enfin aborder la formation pédagogique (6).

Vue ainsi, la formation devient d'une certaine manière un élément-clé dans cette nouvelle configuration technologique, et la démarche présentée pourrait être une piste pour réajuster les pratiques actuelles de la formation continue pour un éventuel usage éducatif des outils numériques.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Depuis les années 80, les TIC sont entrés dans le domaine de l'enseignement et de l'éducation. Leur utilisation s'est progressivement étendue pour devenir, aujourd'hui, un élément indispensable dans toute mise en place de dispositif d'enseignement ou de formation. Afin de s'en persuader, nous mentionnons la situation que l'éducation nationale a traversée, tout comme toutes les institutions du monde entier, lors de la crise sanitaire liée au COVID-19.

Dans cette étude, on est parti du principe que les TIC sont un élément clé pour parvenir à une école de qualité, et que la formation des PEP est un objectif prioritaire pour leur intégration dans le processus d'enseignement-apprentissage. On considère qu'une telle appréciation est marquée par le degré de formation actuel des différents acteurs de l'éducation. L'entrée des TIC dans les classes et la reconfiguration des pratiques pédagogiques ne soulève pas seulement des questions de formation. Elle nous invite à reconsidérer tous les aspects du système éducatif et à remettre en question notre rôle de formateur.

Ceci étant, il convient de rappeler la question de recherche à laquelle nous nous sommes attelés à répondre à travers ce travail : *comment réajuster les procédés et les pratiques de formation continue des enseignants du primaire pour prendre en charge l'usage éducatif des outils numériques ?*

Par le biais d'un dispositif de recherche riche, constitué de quatre outils complémentaires, nous avons pu recueillir des données variées, qui ont fait l'objet d'une analyse approfondie et d'une interprétation fondée sur les assises théoriques développées dans la première partie de cette thèse.

Les premiers enseignements à tirer de l'ensemble des recherches consultées et des travaux cités dans cette étude, c'est que la technologie n'est pas en soi un dispositif pédagogique. Le numérique n'est qu'un instrument, tout comme le livre, le papier ou le stylo, mais avec un potentiel considérable qu'il est primordial d'exploiter à des fins pédagogiques et qu'il est très important de déterminer quelles tâches peuvent être effectuées grâce à cet outil afin de soutenir

l'apprentissage. Il est impossible d'aborder les technologies en ignorant les tâches pour lesquelles elles ont été conçues. Il est même nécessaire de prendre en compte les objectifs de ces tâches (quels sont les types de connaissances à acquérir), les moyens et les contraintes auxquels doivent faire face les apprenants (tels que le contexte utilisant les ressources humaines, matérielles et temporelles) ainsi que le scénario pédagogique dans lequel la technologie est utilisée. C'est pourquoi il est crucial de poursuivre les études sur les apprentissages à travers les technologies afin d'examiner les tâches d'apprentissage et les conditions de leur réussite avec ces outils.

Pour tirer profit des technologies en éducation et pour qu'elles contribuent réellement à la réussite scolaire, il est essentiel de les considérer en premier lieu comme une discipline à part entière qu'on peut nommer « littératie numérique ». Les élèves pourront développer à travers cette discipline une culture générale dans le domaine du numérique tout en utilisant ces outils pour apprendre dans différentes matières, mais aussi pour acquérir des compétences transversales telles que la recherche d'information et la capacité d'apprendre tout au long de la vie de manière éclairée et responsable. Ce statut, attribué au numérique, permettra d'exploiter pleinement son potentiel en éducation, en favorisant l'émergence de compétences transversales, sans que personne ne soit réellement responsable de son enseignement. (Karsenti, T., & Collin, S., 2016)

En ce qui concerne notre première hypothèse, selon laquelle l'intégration des (TIC) dans les pratiques quotidiennes d'enseignement est une préoccupation relevant du domaine de la formation, nous sommes parvenus à explorer l'état des lieux des pratiques actuelles de la formation continue, et révéler la situation extrêmement inquiétante de la précarité professionnelle des PEP en matière de compétences numériques, d'où une formation spécialisée est plus qu'une urgence, et parait en toute logique comme un préalable *sine qua non* à tout chantier de renouveau pédagogique.

Cependant, il est essentiel que l'école algérienne considère le numérique comme un outil d'apprentissage (parmi d'autres) et rende obligatoire son enseignement. Ainsi, un plan stratégique œuvrant à la promotion de l'intégration des TIC et insistant sur la nécessité de

former les équipes éducatives, un équipement adéquat des écoles, un curriculum national relatif à l'exploitation des TIC, s'avèrent une priorité.

Quant à la deuxième hypothèse, qui suppose que la prise en considération des habitudes, des représentations, des discours, des cultures et des contraintes multiples liées aux usages technos pédagogiques serait un facteur déterminant pour la réussite du chantier de renouveau didactique impliquant les outils numériques. Nous avons pu démontrer, à travers les différents recueils de propos effectués dans le cadre des observations participatives et des entretiens semi-directifs, que les représentations, les perceptions, les avis partagés, et autres maximes, croyances et valeurs, constituent un facteur primordial quant à l'engagement volontaire des différents acteurs dans l'entreprise d'un éventuel programme de formation aux usages spécifiques des technologies numériques. La preuve est que plusieurs enseignants ayant des idées positives par rapport aux opportunités offertes par les dispositifs numériques, ont montré leurs désirs et leur disposition à intégrer volontairement ces outils dans leurs pratiques quotidiennes, et se sont engagés dans un processus de renouveau didactique, en exploitant leurs propres moyens matériels, et se sont même lancés dans des processus d'autoformation, en suivant des sessions informelles disponibles sur le net et les différents réseaux sociaux.

Par ailleurs, et dans le même contexte, on a pu rendre compte du fait que les enseignants et autres cadres de l'éducation diffèrent dans leur degré de disponibilité et de préparation pour faire face à ces changements et répondre aux nouvelles attentes de la numérisation, étant donné qu'il leur est probablement demandé d'être compétents pour gérer, et même tirer parti de ce scénario (en citant le phénomène de résistance à tout changement). De nouvelles exigences en matière de culture numérique sont nécessaires, et les différences entre les individus, les groupes et les régions pour permettre l'acquisition de nouvelles connaissances et compétences peuvent accroître les inégalités existantes en matière d'éducation, qui se reflètent également dans les qualifications professionnelles, l'évolution de carrière et les différences sociales.

Notre troisième hypothèse, disant que l'adoption d'un modèle de développement de compétences numériques reconnu scientifiquement pourrait aider à surmonter les difficultés méthodologiques liées à la conception des dispositifs de formation des PEP est largement confirmée par le biais des résultats obtenus lors de l'analyse des documents de travail liés aux

différentes sessions de formation ainsi que les notes relatives au déroulement des journées pédagogiques. En effet, il est relevé un dysfonctionnement méthodologique affectant les différents niveaux de préparation, d'organisation et de gestion de l'acte de former. Et ce problème complexe nécessite une approche nouvelle basée sur un cadre commun national pour la formation (initiale et continue), afin de trouver des solutions adaptées. Où il est question d'articuler les « conditions gagnantes » en un plan d'action concret, de créer un environnement de soutien pour les formateurs, en s'appuyant sur des directives et des ressources variées. Cela permettra de mettre en place des dispositifs tenant compte des facteurs clés de succès pour l'intégration du numérique dans l'enseignement. Il est crucial, alors, de déterminer le bon moment pour mettre en place chaque condition et de désigner les responsables, cela peut inclure l'utilisation de plateformes d'apprentissage en ligne, d'outils d'évaluation numérique, de ressources éducatives ouvertes et d'autres technologies éducatives. Bien évidemment, le dialogue et la coopération sont essentiels pour surmonter ces défis complexes.

Par ailleurs, on a montré qu'un passage de compétences non-numériques à des compétences numérisées est en train de s'opérer, et ceci grâce à l'exposition des maîtres d'école aux environnements numérisés multiples, ce qui a induit une transformation profonde des organisations de travail, de la gestion de classe et de l'ingénierie pédagogique utilisant l'outil numérique. Ceci nous permet d'affirmer que les compétences professionnelles des enseignants gagneront en efficacité si ces environnements (informels) sont encadrés et mis sous contrôle des spécialistes de l'éducation.

En clair, l'image d'excellence et de capacité de transformation avec laquelle la technologie est conçue et commercialisée exerce une pression sociale importante sur les écoles et les enseignants (de toute spécialité, y compris les professeurs de langues) pour qu'ils utilisent la technologie en classe, qu'elle soit justifiée ou non. (Blake, R.J., 2007, p. 83) Le dit clairement : « *Peu de professeurs de langues oseraient admettre qu'ils ne s'intéressent pas à la technologie, au moins en tant que support au programme de langue, de peur d'être classé comme dépassés ou déconnectés des meilleures pratiques* ». D'une certaine manière, cela signifie qu'il est impensable pour un professeur de langues du XXI^e siècle de ne pas utiliser une technologie quelconque en classe, comme l'affirment, (Romeo, K., et al., 2017). Le défi, cependant, n'est pas simplement d'être sur la crête de la vague d'adoption technologique, mais

d'en faire un usage intelligent, c'est-à-dire de l'adapter à un objectif éducatif reconnaissable et justifié en termes pédagogiques.

Le développement professionnel des enseignants devrait suivre ces avancées et se poursuivre de la formation initiale jusqu'à la formation continue, et le passage des compétences non-numériques aux compétences numériques impliquera à coup sûr une transformation plus importante des pratiques de formation.

D'autre part, il ne faut pas oublier que le rôle de l'enseignant est la clé de toute réforme et innovation pédagogique, puisque cette dernière n'est pas décrétée, mais plutôt cultivée, et elle dépend directement de la performance des enseignants et de leur tendance sur le processus d'innovation, sa valorisation significative, ainsi que le degré d'implication, tout cela déterminera les résultats obtenus. De plus, il est essentiel de reconnaître que les enseignants sont au cœur de tout changement dans le domaine de l'éducation. En effet, ces changements ne peuvent être imposés, mais doivent être nourris et encouragés par les enseignants eux-mêmes. Leur performance, leur ouverture à l'innovation, leur engagement et leur valorisation sont des éléments clé qui influenceront directement les résultats de toute réforme pédagogique.

Quant au formateur, il faut l'amener à se concentrer sur l'environnement de travail des enseignants pour favoriser leur engagement professionnel en faveur d'une maîtrise des contenus disciplinaires, d'une analyse réflexive, d'un esprit d'amélioration et d'innovation dans un environnement de plus en plus numérisé. En effet, il faut prévoir un programme de développement professionnel des inspecteurs pédagogiques afin d'ajuster leur accompagnement aux caractéristiques des situations pédagogiques dans lesquelles ils interviennent afin d'optimiser le rendement des enseignants et, par-là, favoriser l'émergence de pratiques translittéraciques. Un modèle d'accompagnement spécifique au développement professionnel des enseignants découlant des exigences d'une intégration efficace des nouvelles technologies doit offrir tous les outils nécessaires aux inspecteurs formateurs afin de mener à bien leur mission classique de formation continuée dans le cycle primaire.

La translittératie, censée apparaître au premier plan dans les environnements riches en technologie et en information, repose sur les capacités informationnelles des différents acteurs

(enseignants et inspecteurs) et les TIC déployées. Cela englobe également la créativité, la pensée critique, ainsi que la communication et la collaboration. Ce sont les principales composantes des compétences et des connaissances de la translittération. Ces éléments déterminants qui, malheureusement, ne se manifestent pas entièrement dans le cadre de la formation continue observée, doivent être pris en considération dans le cadre de la littératie et de la numératie qui soutiennent la translittération de la même manière qu'elles permettent tout apprentissage.

Tout en essayant de mettre en évidence la formation des enseignants aux usages multiples offerts par les technologies numériques à partir de mes propres expériences personnelles et professionnelles, j'ai cherché à construire une interface avec le domaine de la connaissance auquel j'appartiens : l'enseignement primaire. Dans certains passages du texte, j'avoue que j'ai été troublée par les hypothèses travaillées tout au long de cette recherche, beaucoup plus en fonction de mon insécurité théorique liée à l'approche choisie, et à l'originalité de ce type d'analyse dans le cadre de l'enseignement primaire, que par les affirmations et les déductions faites. J'ai essayé d'être fidèle au moment historique où, l'Algérie et ses professeurs vivent dans le monde du travail propre au secteur de l'éducation, dans une réalité spécifique liée à la réalité augmentée par le numérique. Au fait, il n'y a pas de formation idéale, juste des preuves que les enseignants recherchent un type de formation cohérent avec les identifications construites par eux pour une adaptation éphémère.

Mon intention était de développer des réflexions qui révèlent la place des technologies dans les dispositifs de la formation en général, et la formation continue des enseignants du cycle primaire en particulier. L'évolution des formes de perception des enseignants, ainsi que les représentations, sont les principales singularités visualisées dans la formation des professeurs. Parmi les singularités découvertes, j'ai souligné la corrélation significative entre le degré d'autosatisfaction des enseignants de leurs compétences numériques et de leur disposition à poursuivre un processus de développement de leurs compétences technos pédagogiques.

Dans ce contexte, nous n'avons pas la prétention de présenter des solutions parfaites et miraculeuses, mais plutôt de proposer une approche authentique qui vise à favoriser des

pratiques de formation novatrices utilisant le numérique pour un enseignement des langues plus efficace.

L'une des limites trouvées dans le présent travail est liée aux caractéristiques de l'échantillon étudié. Les conclusions obtenues dans l'étude doivent être considérées avec prudence, car la proportion de l'échantillon par rapport à la population totale est limitée et sa signification est donc discutable, en particulier dans l'étude associative. Ceci est dû essentiellement aux contraintes administratives imposées par la tutelle. L'étude de cette situation pourrait être poursuivie à travers un corpus peut-être plus vaste, des enquêtes orales et écrites auprès des personnes concernées afin de favoriser des réactions plus spontanées et diversifiées, pour que le terrain nous livre tous ses secrets.

Enfin, et en guise de conclusion, nous abordons, en tant que suggestion, les perspectives et les pistes qui, selon nous, méritent une réflexion approfondie.

Revoir les dispositifs de formation actuels (initiale et continue), pour les inscrire dans une stratégie nationale globale visant la professionnalisation des enseignants, en garantissant la continuité du processus et la complémentarité des deux modes de formation.

Mener une réflexion profonde sur le rôle et la place des TIC dans les programmes scolaires actuels. Une réorganisation des curriculums actuels est indispensable pour les adapter aux nouvelles exigences des environnements numérisés, en précisant les moments opportuns de l'utilisation des outils numériques, les gestes pédagogiques y afférent, les postures de médiations et de médiatisations qui en découlent. Ceci va constituer une base de données riche pouvant servir comme thématiques à étudier dans les sessions de formation continuée.

BIBLIOGRAPHIE

- Alava, S. (2008). Les pratiques médiatiques de l'enseignant au cœur des situations de formation. *Revue spirales*, 25-49.
- Albarello, L. (2004). *Devenir praticien-chercheur. Comment réconcilier la recherche et la pratique sociale*. Bruxelles: De Boeck, coll. Méthodes en sciences humaines.
- Albero, B. (2010). La formation en tant que dispositif : du terme au concept. Dans B. Charlier, & (dir), *Apprendre avec les technologies* (pp. 47-59). Presses Universitaires de France.
- Altet, M. (2004). L'analyse de pratiques en formation initiale des enseignants : développer une pratique réflexive sur et pour l'action. *Éducation permanente : l'analyse des pratiques*, 101-111.
- Amouzou, Y.M. (2008). *Formation par compétences dans l'enseignement primaire : opportunité et stratégies pour la pratique de l'orientation scolaire et professionnelle. Mémoire de Cafo (non publié)*. Abidjan, Côte d'Ivoire: ENS.
- Anadon, M., Couture, C. (2007). La recherche participative, une préoccupation toujours vivace. Dans Anadon, M. (dir), *La recherche participative. Multiples regards* (pp. 3-7). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Anderson, J.C., & Gerbing, D.W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103(3), 411-423. doi:10.1037/0033-2909.103.3.411
- Anderson-Draper, M-H. (2006). Understanding cultural competence through the evaluation of "breaking the ice" : A project to generate critical knowledge about family violence within immigrant communities. *The Canadian Journal of Program Evaluation*, 21(2), 59-79.

- Angers, P., Bouchard, C. (1992). L'intégration, source de l'interdisciplinarité. Dans Delisle, R. et Bégin, P. (dir.), *L'interdisciplinarité au primaire* (pp. 69-77). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Angrosino, M. (2003). L'Arche: The Phenomenology of Christian Counterculturalism. *Qualitative Inquiry*, 9(6), 934-954.
- Appelbaum, M. Cooper, H. Kline, R.B. Mayo-Wilso, E, & Nezu, A.M. et Rao, S.M . (2018). Journal article reporting standards for quantitative research in psychology : The APA Publications and Communications Board task force report. *American Psychologist*, 73(1), 3-25. doi:10.1037/amp0000191
- Araujo. JC. (2019). La composante sociale. Un indicateur du travail collaboratif en ligne. *Journal d'éducation aux médias et TIC*, 8(1), 171-200. doi:10.21071/edmetic.v8i1.11104
- Arnold, N., & Ducate, L. (2015). Contextualized views of practices and competencies in CALL teacher education research. *language learning & technology*, 19(1), 1-9. Récupéré sur https://pdxscholar.library.pdx.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1012&context=ling_fac
- Atkinson, P., et Coffey, A. (1997). Analysing Documentary Realities. Dans David Silverman (dir.), *Qualitative Research. Theory, Method and Practice* (pp. 45-62). Londres: Sage.
- Attali. J. (1998). *Dictionnaire du XXI siècle*. Paris: Fayard.
- Baacke, D. (1999). Projekten, Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von. Dans Dieter Baacke (dir.), *Handbuch Medien : Medienkompetenz – Modelle und Projekte* (pp. 31-35). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Bahry, J. (2019). *Formations multimodales, attester la réalisation de l'action de formation*. Paris: FFFOD. Récupéré sur https://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/formations_multimodales.pdf
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard.

- Balas-Chanel, A. (2013). *La pratique réflexive. Un outil de développement des compétences infirmières*. Paris: Elsevier Masson.
- Baraudon, C. Lanfranchi, J-B. Bastien, J.M.C., & Fleck, S. (2021). Conception d'une échelle française d'évaluation de l'utilisabilité des nouvelles technologies éducatives par l'enfant. *Médiations Et médiatisations*, 5, 44-67. Récupéré sur <https://doi.org/10.52358/mm.vi5.174>
- Barbier, J-M. (2011). *Vocabulaire d'analyse des activités*. Paris: PUF.
- Bardin, L. (1977). *L'Analyse du contenu*. Paris: PUF.
- Basque, J., et Baillargeon, M. (2013). La conception de cours à distance. *Tableau*, 2(1). Récupéré sur <http://pedagogie.quebec.ca/le-tableau/la-conception-de-cours-distance>
- Basque, J. (2004). En quoi les TIC changent-elles les pratiques d'ingénierie pédagogique du professeur d'université ? *Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire*, 1(3), 7-13. Récupéré sur <https://edutice.hal.science/edutice-00001371>
- Bates, T. (2017, juillet 27). *Virtual Reality and education: some thoughts*. Récupéré sur Online learning and distance education resources: <https://www.tonybates.ca/2017/07/27/virtual-reality-and-education-some-thoughts/>
- Baudrit, A. (2007). *L'apprentissage collaboratif : plus qu'une méthode collective ?* Bruxelles: De Boeck université.
- Bawden, D. (2008). Origins and concepts of digital literacy. Dans C. Lankshear et M. Knobel, *Digital literacies : concepts, policies and practices* (pp. 17-32). Peter Lang.
- Beaujouan, J., Coutarel, F., et Daniellou, F. (2013). Quelle place tient l'expérience des autres dans la formation d'un professionnel ? Apports et limites du récit professionnel. *Education permanente*, 151, 25-38. Récupéré sur <https://hal.science/hal-00967842>
- Beetham, H. (2015). *Revisiting digital capability for 2015*. Récupéré sur Jisc digital capability codesign challenge blog:

<https://digitalcapability.jiscinvolve.org/wp/2015/06/11/revisiting-digital-capability-for-2015/>

Beetham, H., Littlejohn, A., et McGill, L. (2012). Beyond competence : digital literacies as knowledge practices, and implications for learner development. Glasgow. Récupéré sur Open Research Online.

Bélisle, C. (2017). Conclusion. Perspectives : penser la lecture aujourd'hui. Dans C. Bélisle (dir.), *Lire dans un monde numérique* (pp. 277-291). Presses de l'enssib.

Bélisle, C. (2006). Literacy and the digital knowledge revolution. Dans A. Martin et D. Madigan (dir.), *Digital literacies for learning* (pp. 51-67). Facet Publishing. Récupéré sur <https://shs.hal.science/halshs-00275094>

Berbaum, J. (1982). *Etude systémique des actions de formation*. Paris: PUF.

Berleur, J., Galand, J-M. (2005). ICT policies of the European Union : From an information society to eEurope. Trends and visions. Dans J. B. (dir.), *Perspectives and policies on ICT in society*. (Vol. 179, pp. 37- 66). Springer, Boston, MA: IFIP International Federation for Information Processing. Récupéré sur https://doi.org/10.1007/0-387-25588-5_4

Bertin, J-C. (2015). Modélisation en apprentissage des langues médiatisé : quelle utilité ? *Alsic*, 18(2). Récupéré sur <https://doi.org/10.4000/alsic.2781>

Béziat, J. (2012). Former aux TICE : entre compétences techniques et modèles pédagogiques. *Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire*, 9(1,2), 53-62.

Blake, R.J. (2007). Nouvelles tendances dans l'utilisation de la technologie dans les programmes de langues. *Revue annuelle de linguistique appliquée*, 27, 76-97. doi:10.1017/S0267190508070049

Blanchet, A., Gotman, A. (2007). *L'enquete et ses méthodes : L'entretien*. Paris: Aramand Collin.

- Blanchet, PH. (2000). *La linguistique de terrain Méthode et théorie Une approche ethno-sociolinguistique*. Rennes: Presses Universitaires. Récupéré sur https://www.researchgate.net/publication/228875381_L'identification_sociolinguistique_des_langues_et_des_varietes_linguistiques_pour_une_analyse_complexe_du_processus_de_categorisation_fonctionnelle
- Blanchet, PH., Chardenet, P., (dir). (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris: Edition des archives contemporaines et Agence Universitaire de la Francophonie.
- Blanchet.PH, Moore. D, et Asselah Rahal. S, (dir). (2008). *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris: Éditions des Archives contemporaines et Agence Universitaire de la Francophonie.
- Bloch, M. (1940). *l'étrange défaite*. Paris: Gallimard.
- Blondeau, M., Lambert, F. et Van Nieuwenhoven, C. (2021). Néopass Stages, une plateforme de support vidéo pour la formation initiale des institutrices et instituteurs : premier jalons et études exploratoires. Dans M. Petit (dir), *Accompagner les stagiaires en enseignement à l'aide du numérique* (pp. 147-175). Editions JFD.
- Blyth, C. (2017). Technologies immersives et apprendre une langue étrangère. *Annales*, 51, 225-232. doi:10.1111/flan.12327
- Boltanski, L., Chiapello, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris: Gallimart.
- Bonnet, J ., Galibert, O. (2016). Organisation et savoirs : quelles médiations ? *Communication & Organisation*, 49(1), 5-17.
- Bosler. S. (2020). *Eduquer aux médias à l'ère numérique : enjeux communicationnels de la médiation des savoirs dans une perspective franco-allemande*. Mulhouse: Université de Haute Alsace. Récupéré sur <https://theses.hal.science/tel-03539513/>
- Boullier, D. (2019). *Sociologie du numérique-2e éd.* Armand Colin.

- Bourdoncle, R. (2000). Professionnalisation, formes et dispositifs. « Formes et dispositifs de la formation ». *Recherche et formation*(35), 117-132.
- Bourgeois, É. (2013). Entre aliénation et émancipation : les figures du sujet de l'expérience. *Travail et Apprentissages*(12), 79-93. Récupéré sur <https://doi.org/10.3917/ta.012.0079>
- Bousquet, A. (2015, juin 17). De L'EMI à La Translittératie : Sortir De Notre Littératie ? *Doc Pour Doc*. Récupéré sur <http://docpourdocs.fr/spip.php?article563>
- Bowen, G.A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Brito, O. (2018). Sixième étape. Recueillir des données. Dans Brito, O, *Evaluer les dispositifs éducatifs et socioculturels* (pp. 63-99). Nimes: Champs social.
- Bronckart, J.-P., Bain, D., Schneuwly, B., & Davaud, C., & Pasquier, A. . (1985). *Le fonctionnement des discours: Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Neuchatel: Delachaux & Niestlé.
- Brooks, L.W., et Dansereau, D.F. (1987). Transfer of information: An instructional perspective. Dans Cormier, M et Hagman, J.D (éd.), *Transfer of learning, contemporary research and applications* (pp. 121-145). San Diego: CA: Academic Press.
- Buckingham, D. (2006). Defining digital literacy – What do young people need to know about digital media ? *Nordic Journal of Digital Literacy*, 1(4), 263-277.
- Canizares. A., Gardiès. C. (2020). Approche systémique des concepts de médiation, de médiatisation et de dispositif : la circulation des savoirs à l'œuvre dans une classe inversée en information- documentation. *Les enjeux de l'information et de la communication*, 21(1), 21-40. Récupéré sur <https://lesenjeux.univ-grenoble-alpes.fr/2020/varia/02-approche-systemique-des-concepts-de-mediation-de-mediatisation-et-de-dispositif-la-circulation-des-savoirs-a-loeuvre-dans-une-classe-inversee-en-information-documentation/>

- Cappellini, M., Combe, C.C. (2017). Analyser des compétences techno-sémio-pédagogiques d'apprentis tuteurs dans différents environnements numériques : résultats d'une étude exploratoire. *ALSIC - Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*, 20(3). doi:10.4000/alsic.3186.hal-01689326
- CAVILAM. (2018). *Les outils numériques en ligne et leurs usages dans l'apprentissage et l'enseignement du FLE, FOS, etc.* Observatoire de la langue française. Récupéré sur <http://observatoire.francophonie.org/wp-content/uploads/2018/11/Apprentissage-Outils-Numeriques-Rapport-final.pdf>
- Caws, C. Hamel, M-J. Jeanneau, C. & Ollivier, C. (2021). *Formation en langues et littératie numérique en contextes ouverts. Une approche socio-interactionnelle.* france: Editions des archives contemporaines. Récupéré sur <https://doi.org/10.17184/eac.9782813003911>
- Caws, C., et Hamel M-J. (2016). CALL ergonomics revisited. Dans C. Caws et M.-J. Hamel (dir.), *Language learner computer interactions : Theory, methodology and CALL applications* (pp. 17-40). John Benjamins Publishing Company.
- Chapoulie, J-M. (2000). Le travail de terrain, l'observation des actions et des interactions, et la sociologie. *Sociétés contemporaines*, 40(1), 5-27. doi:10.3406/socco.2000.1811
- Charlier, B. Deschryver, N. & Peraya, D. (2006).). Apprendre en présence et à distance : Une définition des dispositifs hybrides. *Revue distances et savoirs*, 4(4), 469-496. Récupéré sur <https://www.cairn.info/revue--2006-4-page-469.htm>.
- Charlier, B., Daele, A. et Deschryver, N. (2002). Vers une approche intégrée des technologies de l'information et de la communication dans les pratiques d'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(2), 345-365. doi:10.7202/007358ar
- Chase, Z., et Laufenberg, D. (2011). Embracing the squishiness of digital literacy. *Journal of Adolescentet Adult Literacy*, 54(7), 535-537. Récupéré sur <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1598/JAAL.54.7.7>

- Chateau, A., Bailly S., et Ciekanski, M. (2015). Vers l'institutionnalisation de l'enseignement autonomisant – La technologie, soutien et obstacle à l'innovation. *Alsic*, 18(2). Consulté le septembre 03, 2023, sur <http://journals.openedition.org/alsic/2838>
- Chaubet, P., Kaddouri, M. et Fischer, S. (2019). La reflexivité : entre l'expérience déstabilisante et le changement ? *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 21(1), 1-13. Récupéré sur <https://doi.org/10.7202/1061714ar>
- Chik, A., Ho, J. (2017). Apprendre une langue pour gratuit : Apprentissage récréatif chez les adultes. *Système*, 69, 162-171. doi:10.1016/j.système.2017.07.017
- Clauzard. P. (2019, mai 9). *Cours sur la didactique professionnelle*. Récupéré sur UNIV & PERSO - Blog de Philippe Clauzard: <https://www.philippeclauzard.fr/2018/11/formation-sur-la-didactique-professionnelle.html>
- CNN. (2014). *Rapport d'activité du Conseil national du numérique 2013-2014*. CNNnum, Paris. Récupéré sur <https://cnnumerique.fr/files/uploads/2014/05/CNNnum-Rapport-activite-mars-2014-v2.pdf>
- Collin, S., Brotcorne, E., Fluckiger, C., Grassin,, J.-F., Guichon, N., Muller, C., Ntebutse, J, G., Ollivier,C., Roland,, & N., Schneider, E., et Soubrié, T. (2016). Vers une approche sociocritique du numérique en éducation : une structuration à l'oeuvre. *Adjectif : analyses et recherches sur les TICE*. Récupéré sur <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article387>
- Collin, S., et Karsenti, T. (2019). Les modèles d'intégration du numérique en classe. Dans Karsenti, T. (dir.) , *Le numérique en éducation. Pour développer des compétences* (pp. 23-52). Montréal: Presses de l'Université du Québec.
- Colognesi, S. Deschepper, C. Balleux, L., & et März, V. (2019). Quel accompagnement des étudiants dans la production d'un texte réflexif, à l'intérieur du travail de fin d'études? la cas d'un module de formation des futures enseignants du primaire. *Formation et*

- pratiques d'enseignement en question*, 25, 79-101. Récupéré sur <https://www.researchgate.net/profile/Stephane-Colognesi/publication/339483937>
- Colognesi, S., et Lucchini, S. (2016). Mise à l'épreuve de deux dispositifs pour développer l'écriture en milieu scolaire : chantier vs atelier. *Enfance*, 2(2), 193-215. Récupéré sur <https://doi.org/10.3917/enf1.162.0193>
- Combe Celik, C. (2012). Facebook pour l'enseignement/apprentissage informel du FLE : une étude de cas. *JOCAIR [en ligne]*. Consulté le septembre 25, 2023, sur <https://dokumen.tips/download/link/facebook-pour-lenseignementapprentissage-informel-pour-l-apres-avoir.html>
- Combe, C. (2019). Les genres numériques de la relation. *Langage et Société*, 167(2), 51-80. doi:10.3917/Is.167.0051.hal-02552167
- Compton, L. (2009). Preparing language teachers to teach language online : a look at skills, roles, and responsibilities. *Computer Assisted Language Learning*, 22(1), 73-99. Récupéré sur <https://doi.org/10.1080/09588220802613831>
- Connolly, N., et McGuinness, C. (2018). Vers une littératie numérique pour une participation et une mobilisation active des jeunes dans un monde numérique. Dans Conseil de l'Europe (dir.), *Points de vue sur la jeunesse* (Vol. 4 : Les jeunes à l'heure du numérique, pp. 81-99).
- Conole, G. (2008). New schemas for mapping pedagogies and technologies. *Ariadne*(56). Récupéré sur <http://www.ariadne.ac.uk/issue/56/conole/>
- Conseil de l'Europe. (2006). *Rapport d'activité 2006*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Union européenne. (2004). « *Éducation & Formation 2010* » - *L'urgence des réformes pour réussir la stratégie de Lisbonne*. Strasbourg: Edition du conseil de l'Europe.

- Cope, B., Kalantzis, M. et the New London Group. (2000). *Multiliteracies : literacy learning and the design of social futures*. Routledge.
- Corbière, M., & Larivière, N., (Éds). (2014). *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes. Dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Cousins, J-B., Chouinard, J-A. (2012). *Participatory Evaluation Up Close*. Charlotte: Information age publishing.
- Cox, M., Webb, M., Abbott, C., Blakeley, B., & Beauchamp, T., rhodes, V. (2003). ICT and pedagogy, A review of the research literature. *ICT in schools. Research and evaluation series n° 18*. Récupéré sur <https://docplayer.net/19992260-Ict-in-schools-research-and-evaluation-series-no-18-ict-and-pedagogy.html>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (2nd ed.)*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Creswell, J.W. (2013). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches. 4th Edition*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Creswell, J-W., et Plano Clark, V.L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research (3rd éd.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cristol, D. (2019, février 25). *Bouleversements pédagogiques, Les contenus, les processus et le sens des apprentissages en mouvement*. Récupéré sur Thot Cursus: <https://cursus.edu/fr/12239/bouleversements-pedagogiques#.XH1-W6BCcdV>
- Cros, F. (2004). *L'innovation scolaire aux risques de son évaluation*. Paris: L'harmattan.
- Cros, F. (1997). L'innovation en éducation et en formation. *Revue française de pédagogie*, 118(1), 127-156.
- Cuq, J.P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International.

- Daele, A., & Sylvestre, E. (2016). *Comment développer le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Damani, K., & Rinaudo, J.L. (2011). *Enseigner avec les réseaux sociaux, des professeurs sur Facebook*. Grenoble: colloque international EPAL. Récupéré sur http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/pdf/epal2011-damanirinaudo.pdf.
- De Ketele, J-M., Roegers, X. (2015). *Fondements des méthodes d'observation de questionnaire, d'interview et d'étude de documents* (éd. 5e édition). Bruxelles , Louvain-La-Neuve: De Boeck Supérieur.
- De Landsheere, G., et De Landsheere, V. (1976). *Définir les objectifs de l'éducation*. Paris: PUF.
- De peretti, A. (1991). *Organiser des informations, former, organiser pour enseigner*. Paris: Hachette Education.
- Delamotte, E; Liquète, V; Frau-Meigs, D. (2014). La translittératie ou la convergence des cultures de l'information : supports, contextes et modalités. *Spirale- Revue de recherches en éducation*(53), 145-156. doi:10.3406/spira.2014.1056
- Demoncy, A. (2016). La recherche qualitative : introduction à la méthodologie de l'entretien. *Kinesither Rev*, 16(180), 32-37.
- Deschenaux, F. (2007). *Guide d'introduction au logiciel QSR Nvivo 7*. Récupéré sur Les Cahiers pédagogiques de l'Association pour la Recherche Qualitative: <http://www.recherchequalitative.qc.ca/nvivo7.pdf>
- Deschryver, N., et Charlier, B., (Coord.). (2012). *Dispositifs hybrides. Nouvelles perspectives pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur*. Rapport final Projet Européen Hy-Sup. lyon: université lyon 1. Récupéré sur <http://prac-hysup.univ-lyon1.fr/spiral-files/download?mode=inlineetdata=1757974>

- Desgagné, S. (2007). Le défi de coproduction de “savoir” en recherche collaborative. Dans Anadon. M (dir), *La recherche participative. Multiples regards* (pp. 89-121). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Desjardins, J., Altet, M., Etienne, R. & Paquay, L. (2012). *La Formation des enseignants en quête de cohérence*. Bruxelles: De Boeck.
- Devendra. M. (2015). Impact of social media on teaching and teaching of visual communication-A contemporary Analysis. *International Journal of science, Technology and Humanities*(2), 86-90.
- Dick, W., et Carey, W. (1996). *The systematic design of instruction (4e éd.)*. Glenview: Scott, Foresman and Company.
- Dolz. J., Gagnon. R. (2016). Des outils pour saisir la complexité des objets à enseigner et des pratiques d'enseignement et de formation. Dans Borer. V.L, Ria. L, *Apprendre à enseigner* (pp. 107-123). Paris: PUF.
- Donnay, J., Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*. Namur: Presses universitaires de Namur.
- Doré, S., et Basque, J. (2002). Why not apply an engineering methodology when creating courses? *Paper presented at 2002 Annual Conference of the American Society for Engineering Education [ASEE] Annual Conference & Exposition*, (pp. 1-10). Montreal, Canada. Consulté le 08/ 09/, 2023, sur <https://peer.asee.org/11076>
- Dubois, N. (1987). *La psychologie du contrôle*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Dudeney, G., Hockly, N., et Pelgrum, M. (2013). *Digital Literacies*. London: Routledge.
- Dumez, H. (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative ? *Le Libellio d'AEGIS*, 7(4), 47-58. Récupéré sur <https://hal.science/hal-00657925>

- Duriez, F. (2019, février 5). *Je n'y connais rien, et c'est pour ça que je peux vous former... Le maître ignorant* -. Récupéré sur Thot Cursus: <https://cursus.edu/fr/12356/je-ny-connaiss-rien-et-cest-pour-ca-que-je-peux-vous-former>
- Dussault. J, Jauvin. N, Vézina. M et Bourbonnais.R. (2012). *Preventing Violence Among Employees of the Same Work Organization. Evaluation of a Participatory Intervention*. Québec: Institut de recherche Robert-Sauve en sante et en sécurité du travail (IRSST), Research REPORT R-739.
- Engeström, Y. (2011). From design experiment to formative intervention. *Theory & Psychology, 21*(5), 598-628. Récupéré sur <https://doi.org/10.1177/0959354311419252>
- Enriquez, E. (2003). *L'organisation en analyse*. Paris: PUF.
- Eshet-Alkalai, Y. (2004). Digital literacy : A conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia, 13*(1), 93-106.
- Etherington. D. (2013, février 28). *Apple Has Sold Over 8M iPads Direct To Education Worldwide, With More Than 1B iTunes U Downloads*. Récupéré sur Join TechCrunch+: <https://techcrunch.com/2013/02/28/apple-has-sold-over-8m-ipads-direct-to-education-worldwide-with-more-than-1b-itunes-u-downloads/>
- Fabre, M. (1994). *Penser la formation*. Paris: PUF.
- Faerber, R. (2003). Groupement, processus pédagogiques et quelques contraintes liées à un environnement virtuel d'apprentissage. *Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain, 199-210*. Récupéré sur <https://edutice.hal.science/edutice-00000137>
- Ferrari, A. (2012). *Digital competence in practice : An analysis of frameworks*. Luxembourg: Office of the European Union. doi:10.2791/82116
- Ferrière. S., & Collet. I. (2019). Tablettes tactiles à l'école primaire en France : illusions essentialistes et pratiques générées chez les enseignant.e.s du primaire. *Revue de*

recherches en littératie médiatique multimodale(4). Récupéré sur <https://doi.org/10.7202/1046998ar>

Fiévez, A. (2017). *l'integration des TIC en contexte éducatif : Modèles, réalités et enjeux*. PUQ.

Finne, H. et al. (2011). *A composite indicator for knowledge transfer*. Bruxelles: European Commission' Expert Group on Knowledge Transfer Indicators.

Fleck, S., Hachet, M. et Bastien, J. M. C. (2015). Marker-based augmented reality: Instructional-design to improve children interactions with astronomical concepts. *Communication présentée à ACM SIGCHI, lors de la 14e conférence internationale sur l'interaction le design et les enfants (IDC)*. Boston, MA, USA.

Fleck. S., Massou. L. (2021). Le numérique pour l'apprentissage collaboratif : nouvelles interfaces, nouvelles interactions. *Médiation et médiatisation*, 3-10. Récupéré sur <https://doi.org/10.52358/mm.vi5.191>

Fleishman, E.A. (1987). Transfer of information: An instructional perspective. Dans Cormier, M et Hagman, J.D ( d.), *Transfer of learning, contemporary research and applications* (pp. 11-17). San Diego: CA: Academic Press.

Floridi, L. (2007). A look into the future impact of ICT on our lives. *Information Society*, 23(1), 59-64. doi:10.1080/01972240601059094

Fourez, G. (dir.), Maingain, A. et Dufour, B . (2002). Approches didactiques de l'interdisciplinarité. *Revue des sciences de l' ducation*, 29(1), 211-212. Récupéré sur <https://doi.org/10.7202/009499ar>

Frau-Meigs, D. (2019). Créativité,  ducation aux médias et à l'information, translittératie : vers des humanités numériques. *Quaderni*, 98(1), 87-105. Récupéré sur <https://doi.org/10.4000/quaderni.1482>

Freeman, A., Adams Becker, S., Cummins, M., & Davis, A., et Hall Giesinger, C. (2017). *NMC/CoSN Horizon Report : 2017 K-12 Edition*. Austin, Texas: The New Media

- Consortium. Récupéré sur <https://cdn.nmc.org/media/2017-nmc-cosn-horizon-report-k12-EN.pdf>
- Frei, P, Su, V, Mikhak, B, et Ishii, H. (2000). Curlybot: designing a new class of computational toys. *communication présentée à la conférence sur les facteurs humains dans les systèmes informatiques*. SIGCHI, New York, USA.
- Gagné, R. M., Briggs, L. J. et Wager, W. W. (1992). *Principles of instructional design (4e éd.)*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Galichet, F. (2018). L'émancipation par le savoir : à quelles conditions ? *Recherches en éducation [En ligne](34)*. Récupéré sur <http://journals.openedition.org/ree/1827>
- Garcia-Sanchez, S., Lujan-Garcia, C. (2016). Connaissances et expériences omniprésentes pour favoriser les bourses d'apprentissage EFL. *Apprentissage des langues assisté par ordinateur, 29(7)*, 1169-1180.
- Gardiès, C. (2018). Approche de quelques concepts en information-documentation dans leur relation au "fait numérique". *AIDAinformazioni, 36(3-4)*, 71-95.
- Gardiès, C. Fabre, I. (2015). Médiation des savoirs : de la diffusion d'informations numériques à la construction de connaissances, le cas d'une "classe inversée". *Distances et médiations des savoirs(12)*. doi:10.4000/dms.1240
- Gardiès, C., Fabre, I. (2012). Définition et enjeux de la médiation numérique documentaire. Dans Galaup, X (dir), *Développer la médiation documentaire numérique* (pp. 45-58). Villeurbanne: Presses de l'Enssib.
- Gee, J.P. (2007). *What video games have to teach us about learning and literacy*. Palgrave Macmillan.
- Georgenson, D.L. (1982). The problem of transfer calls for partnership on the job ? *Training and development journal, 36(10)*, 75-78.

- Gerbault, J. (2012). Littératie numérique. Les nouvelles dimensions de l'écrit au 21^{ème} siècle. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 9(2). Récupéré sur <https://doi.org/10.4000/rdlc.3960>
- Gettliffe-Grant, N. (2004). Analyse de Médiation, médiatisation et apprentissages. *Alsic [En ligne]*, 7(1), 153-162. Récupéré sur <http://journals.openedition.org/alsic/2322>
- Gibert, A-F. (2018). Le travail collectif enseignant, entre informel et institué. (E. d. Lyon., Éd.) *Dossier de veille de l'IFE*(124). Récupéré sur <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?&dossier=124&lang=fr>
- Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. Wiley Computer.
- Giraudon, G., Guitton, P., Romero, M., Roy, D., & Viéville, T. (2020). *Education et numérique, défis et enjeux*. Inria, livre blanc N°4.
- Glickman, V. (2002). *Des cours par correspondance au e-learning*. Paris: PUF.
- Godwin-Jones, R. (2019). Riding the digital wilds: Learner autonomy and informal language learning. *Language Learning & Technology*, 23(1), 8-25. Récupéré sur <https://doi.org/10125/44667>
- Goguelin, P. (1994). Chapitre premier - Le concept de formation. Dans Goguelin, P., *La Formation continue des adultes* (pp. 9-19). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France.
- Goigoux, R. (2023). Les résultats des recherches en didactique du français, Une définition, un bilan et des perspectives. Dans Dufays, H. J-L. De croix, S. Pollet, M-C. , & Scheepers, C. & Vrydaghs, D (Dir), *Les recherches en didactique du français : Les résultats en question(s)* (pp. 15-38). Louvain La neuve, Belgique: presses universitaires de Louvain.
- Gonzalez, C., et Munoz, L. (2016). Les réseaux sociaux et leur impact sur l'enseignement supérieur : étude de cas de l'Université technologique de Panama. *Campus virtuels*, 5(1), 84-90. Récupéré sur <http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/117/106>

- Goodfellow, R. (2011). Literacy, literacies and the digital in higher education. *Teaching in Higher Education*, 16(1), 131-144. Récupéré sur <https://doi.org/10.1080/13562517.2011.544125>
- Gourlay, L., Hamilton, M., et Lea, M. R. (2013). Textual practices in the new media digital landscape : messing with digital literacies. *Research in Learning Technology*, 21. Récupéré sur <https://doi.org/10.3402/rlt.v21.21438>
- Gouttenoire, L., Fiorelli, C., Trognon, L., & et Roux, C. (2019). Renforcer les capacités réflexives à des fins de développement professionnel : une grille-repères pour la conception de dispositifs pédagogiques. *Phronesis*, 8(3-4), 47-61. Récupéré sur <https://doi.org/10.7202/1067215ar>
- Griffin, P., & Cole, M. (1984). Current activity for the future : the Zo-ped. *Direction for child and adolescent development*, 1984(23), 45-64. Récupéré sur <https://doi.org/10.1002/cd.23219842306>
- Guba, E.G., Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Thousand Oaks: CA, Sage.
- Guichon, N. (2012). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Didier.
- Guichon, N., & Hauck, M. (2011). Teacher education research in CALL and CMC : more in demand than ever. *Recall*, 23(3), 187-199. doi:10.1017/S0958344011000139.
- Guichon, N., et Drissi, S. (2008). Tutorat de langue par visioconférence : comment former aux régulations pédagogiques ? *Recherches en didactique des langues et des cultures [En ligne]*. Récupéré sur <http://journals.openedition.org/rdlc/6410>
- Guilbert, L. (1990). Études de cas de type « inquiry » et formation pratique des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 16(1), 19-41. doi:10.7202/900649ar
- Guilbert, L., Lancry, A. (2005). Les activités, temps et lieux de vie des cadres : Un système de déterminants individuels, contextuels et technologiques. *@ctivité*, 2(2), 24-42. Récupéré sur <http://www.activites.org/v2n2/guilbert.pdf>

- Haddington, P. Keisanen, T. Mondada, L. Nevile, M. (2014). *Multiactivity in Social Interaction: Beyond multitasking*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Compagny.
- Hafner, C.A. Chik, A. et Jones, R.H. (2015). Digital literacies and language learning. *Language Learning and Technology*, 19(3), 1-7. Récupéré sur <https://doi.org/10.1080/09588220500335455>
- Hamel, M-J. (2017). Portraits d'enseignants de FLS, pédagogues de l'hybride. Vers une ébauche de modèle. *Alsic*, 20(2). Récupéré sur <https://doi.org/10.4000/alsic.3138>
- Hampel, R., et Stickler, U. (2015). *Developing online language teaching : Research-based pedagogies and reflective practices*. Palgrave Macmillan.
- Hampel, R., et Strickler, U. (2005). New skills for new classrooms : Training teachers to teach online. *Computer Assisted Language Learning*, 18(4), 311-326. Récupéré sur <https://doi.org/10.1080/09588220500335455>
- Hargittai, E., et Walejko, G. (2008). The participation divide : Content creation and sharing in the digital age. *Information, Communication et Society*, 11(2), 239-256. Récupéré sur <https://doi.org/10.1080/13691180801946150>
- Hattie, J. (2017). *L'apprentissage visible pour les enseignants*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Healy, K. (2001). Participatory action research and social work. A critical appraisal. *International social work*, 44(1), 93-105.
- Hebert & Lepine. (2012). Analyse et synthèse des principales définitions de la notion de littératie en francophonie. *Lettrure*(2), 88-98. Récupéré sur https://www.ablf.be/images/stories/ablfdocs/_Lettrure2_88.pdf
- Herring, S.C. (2015). New frontiers in interactive multimodal communication. Dans Georgakopoulou, A & Spilioti, T (dir), *The Routledge Handbook of language and digital communication* (pp. 398-402). London: Routledge.

- Hockly, N. (2012). Digital literacies. *ELT Journal*, 66(1), 108 -112. Récupéré sur <https://doi.org/10.1093/elt/ccr077>
- Holcomb, LB., Beal, CM. (2010). Capitaliser sur le web 2.0 dans le contexte des études sociales. *TechTrends*, 54(4), 28-32. doi:10.1007/s11528-010-0417-0
- Holec, H., et Porcher. L. (1988). Formation et filières de formation en français langue étrangère. Dans Lehman. D, *La didactique des langues en face à face*. Paris: Hatier, Crédif.
- Holi, M. et al. (2008). *Metrics for the evaluation of knowledge transfer activities at universities*. Cambridge: Library house.
- Houssaye, J. (1988). *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire : Le triangle pédagogique*. Berne: Peter Lang.
- Houssaye, J., (Ed.). (2014). *Le triangle pédagogique: les différentes facettes de la pédagogie*. Paris: ESF.
- Huard, V. (2011). L'application de la didactique professionnelle dans la formation des enseignants. *Carrefours de l'éducation*(32), 133-147. Récupéré sur <https://doi.org/10.3917/cdle.032.0133>
- Hubbard, P. (2008). Call and the future of language teacher education. *Calico journal*, 25(2), 175-188. Récupéré sur <https://journal.equinoxpub.com/Calico/article/view/17395/19843>
- Huber. S. (2012). *iPads in the classroom: A development of a taxonomy for the use of tablets in schools*. Norderstedt, Allemagne: Books on demand GmbH.
- Jaffré, J.P. (2004). La littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept. Dans C. Barré-De Miniac, C. Brissaud, M. Rispaïl (dir), *La Littéracie. Conceptions théoriques et pratique d'enseignement de la lecture-écriture* (pp. 21-41). L'Harmattan.
- Jaillet. A. (1999). Apprentissage à distance, une révolution pour les enseignants. *Communication présentée au colloque Initi@tives*. Edmunston- Canada.

- Januszewski, A., Moldena, M. (2013). *Educational technology : A definition with commentary*. oxfordshire: Routledge.
- Jeanneret, Y. (2005). Dans Commission de la République française pour, & l'éducation, la science et la culture, *La société de l'information : Glossaire critique*. Paris: Documentation Française.
- Jeanneret, Yves. (2019). *La fabrique de la trace, Londres*. Londres: ISTE Editions.
- Jenkins, H. (2006). *Fans, bloggers, and gamers : Exploring participatory culture*. NYU Press.
- Jewitt, C. (2008). Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of Research in Education*, 32(1), 241-267. Récupéré sur <https://doi.org/10.3102/0091732X07310586>
- Jewitt, C, Bezemer, J, & O'Halloran, K. (2016). *Introducing Multimodality*. Routledge.
- JISC. (2014). *Developing digital literacies*. Récupéré sur Jisc: <https://www.jisc.ac.uk/full-guide/developing-digital-literacies>
- Johnson, L., Becker, S. A., Cummins, M., Estrada, , & V., Freeman, A., et Hall, C. (2016). *NMC Horizon report : 2016 Higher Education edition*. austin,texas: The New Media Consortium. Récupéré sur <https://www.learntechlib.org/p/171478/>
- Juurakko-Paavola, T., Nelson, M., et Rontu, H. (2018). Language teacher perceptions and practices of digital literacy in Finnish higher education. *AFinLA Yearbook*(76), 41-60. doi:10.30661/afinlavk.69640
- Karsenti, T. (2017). *Le numérique dans nos écoles : usages, impact et charge de travail*. Québec: CRIFPE.
- Karsenti, T., & Collin, S. (2016). Pour un enseignement obligatoire de la littératie numérique à l'école primaire et secondaire. *Formation et profession*, 24(2), 78-81. Récupéré sur <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2016.a98>

- Karsenti, T., et Bugmann, J., (dir.). (2017). *Enseigner et apprendre avec le numérique*. QC : Presses de l'Université de Montréal.
- Karsenti, T., et Collin, S. (2013). TIC et éducation : avantages , Défis et perspectives futures. *Education et francophonie*, 41(1). Récupéré sur <https://www.erudit.org/revue/ef/2013/v41/n1/1015056ar.pdf>
- Kazdin, A.E. (2008). Evidence-based treatment and practice : New opportunities to bridge clinical research and practice, enhance the knowledge base, and improve patient care. *American Psychologist*, 63(3), 146-159. doi:10.1037/0003-066X.63.3.146
- Kelchtermans, G. (2001). Formation des enseignants. L'apprentissage réfléchi à partir de la biographie et du contexte. *Recherche et Formation*(36), 43-67.
- Koehler et Mishra. (2009). What is Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70. Récupéré sur <https://www.learntechlib.org/primary/p/29544/>.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kovacs, B., Gaunet, F., et Briffault, X. (2004). *Les techniques d'analyse de l'activité pour l'IHM*. Hermes science publications.
- Kozma, R.B. (1991). Learning with media. *Review of educational research*(61), 179-211.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. Routledge.
- Kruger, A. Ferrandi, J. Ingarao, A. Carpentier, L., & Menaud, X. (2015). Chapitre 5: Les études qualitatives. Dans Kruger, A. Ferrandi, J. Ingarao, A. Carpentier, L., & Menaud, X (Dir), *Mini manuel de marketing* (pp. 73-92). Paris: Dunod.
- Labov, W., Fanshel, D. (1977). *Therapeutic Discours*. London: Academic Press.
- Lacelle, N., Boutin, J.-F., & Lebrun, M. (2017). *La littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique*. Montréal- Canada: PUQ.

- Lamy, M-N. (2011). *Entre les "murs" de Facebook et le forum institutionnel : nouveaux espaces d'expression en langue cible*. Grenoble: Colloque international EPAL. Récupéré sur http://w3.ugrenoble3.fr/epal/dossier/06_act/pdf/epal2011-lamy.pdf.
- Lamy, M-N., Hampel, R. (2007). *Online Communication in Language Learning and Teaching*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Langelier, L. (2005). *Guide de mise en place et d'animation de Communautés de pratique intentionnelles : travailler, apprendre et collaborer en réseau*. Québec, Canada: centre francophone de recherche en information des organisations [CEFRIO]. Récupéré sur http://www.cefrio.qc.ca/media/uploader/travailler_apprendre_collaborer.pdf
- Lankshear, C., et Knobel, M., (dir.). (2008). *Digital literacies : Concepts, policies and practices*. Peter Lang.
- Laperrière, A. (1997). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. Dans J. Poupart, L.H. Groulx, J.P. Deslauriers, & A.Laperrière, R. Mayer et A.P. Pires (dir), *La recherche qualitative : enjeux épistémiques et méthodologiques* (pp. 365-389). Boucherville: Gaetan Morin.
- Lapointe, J. (1993). L'approche systémique et la technologie de l'éducation. *Éducatotechniques*, 1(1). Récupéré sur <http://bazar.perso.free.fr/Files/Other/DOCUMENTATION/Divers/Approche%20systemique%20de%20la%20technologie%20de%20l%20education.pdf>
- Larivière, N., Briand, C., Corbière, M. (2014). les approches de recherche participatives Illustration d'un partenariat pour l'amélioration des pratiques de réadaptation en santé mentale au Québec. Dans Corbière. M, Larivière. N, (dir), *méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes, Dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé* (pp. 649-675). Québec: Les presses de l'Université du Québec.
- Larose, F. Lenoir, Y., Karsenti, T., Grenon, V. (2002). Les facteurs sous-jacents au transfert des compétences informatiques construites par les futurs maîtres du primaire sur le plan

- de l'intervention éducative. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(2), 265-287.
Récupéré sur <http://doi.org/10.7202/007354ar>
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal, Canada: Guérin.
- Le Bortef, G. (2006). *Construire les compétences individuelles et collectives* (éd. 4e). Paris: Eyrolles.
- Le Boterf G. (2010). *Construire les compétences individuelles et collectives* (éd. 5ème). Paris: Éditions d'Organisation, Eyrolles.
- Le Boterf, G. (1990). *L'ingénierie et l'évaluation de la formation*. Paris: Edition d'organisation.
- Le Boterf, G. (1987). La formation-action en entreprise. *Education permanente*, 1(87), page 97.
- Le Hellaye, C., et Moirand, S. (1992). Voyage à travers des discours de formateurs. *français dans le monde. Recherche et applications*(12), 21-36.
- Le Petit Robert. (2013). *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris: Dictionnaires Le Robert, c2011, 2837 p.
- Lea, M. R., et Jones, S. (2011). Digital literacies in higher education : exploring textual and technological practice. *Studies in Higher Education*, 36(4), 377-393. Récupéré sur <https://doi.org/10.1080/03075071003664021>
- Lebrun, N., et Berthelot, S. (1994). *Plan pédagogique : une démarche systématique de planification de l'enseignement*. Ottawa: Éditions Nouvelles/De Boeck.
- LeCoin, I., et Hamel, M-J. (2014). Dispositif hybride pour un cours de grammaire en français langue seconde. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 11(1), 35-49. doi:10.7202/1035612ar
- Lefebvre, S. (2014). Intégration des technologies de l'information et de la communication : types de connaissances abordées dans le discours d'enseignants en exercice et

- d'étudiants en formation initiale. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne De l'éducation*, 37(3), 1-28.
- Legendre, R., et al. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (éd. 2). Paris: Guérin ESKA.
- Lejeune, C. (2019). *Manuel d'analyse qualitative. Analyser sans compter ni classer*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur s.a.
- Lemaître, D. (2015). Comment l'enseignement supérieur discipline-t-il les savoirs aujourd'hui ? L'influence utilitariste sur l'organisation disciplinaire. Dans Gorga, A, Leresche, J-P, (Dir), *Disciplines académiques en transformation. Entre innovation et résistance* (pp. 151-163). Paris: Editions des archives contemporaines.
- Lenoir, Y. (2003). La transdisciplinarité, un phénomène naturel redécouvert, mais aussi chargé de prétentions. *L'autre forum*, 7(3), 40-48.
- Leu, D. J. (2006). New literacies, reading research, and the challenges of change : A deictic perspective. Dans J. Hoffman, D. Schallert, C. M. Fairbanks, J. Wort, *The 55th yearbook of the national reading conference* (pp. 1-20). Literacy Research Association.
- Levitt, H.M, Bamberg, M. Creswell, J.W. Frost, D.M, & Josselson, R. Suarez-Orozco, C. (2018). Journal article reporting standards for qualitative primary, qualitative meta-analytic, and mixed methods research in psychology : The APA Publications and Communications Board task force report. *American Psychologist*, 73(1), 26-46. Récupéré sur <http://dx.doi.org/10.1037/amp0000151>
- Lévy, P ; Albertini, J-M ; Agnel, J ; Blandin, B, Duzert, J-P ; Las-Vergnas, O ; Authier, M , & Caspar, P. (1992). Les formations ouvertes : vers une nouvelle économie de la formation. *Etudes et expérimentations en formation continue*(16), 3-31.
- Lewis, F., Plante, P., & Lemir, D. (2021). Pertinence, efficacité et principes pédagogiques de la réalité virtuelle et augmentée en contexte scolaire : une revue de littérature. *Médiations et médiatisations*(5), 11-27. Récupéré sur <https://doi.org/10.52358/mm.vi5.161>

- Licoppe, C. (2008). Logiques d'innovation, multiactivité et zapping au travail. *Hermès, La revue*, 50(1), 171-178.
- Lincoln, Y.S & Guba, E.G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity. Dans Williams, D.D (éd), *Naturalistic evaluation* (pp. 73-84). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Liquète, V. (2012). Can one speak of an "information transliteracy" ? *Communication présentée au Colloque International « Media and Information Literacy (MIL) for Knowledge Societies » du 24-28 juin*. Moscou, Russie. Récupéré sur <http://ifapcom.ru/files/News/Images/2012/mil/Liquete.pdf>
- Liquète, V., Lehmans, A., et Cordier, A. (2020). un regard renouvelé sur l'éducation à l'information. *Les Cahiers de la SFSIC [En ligne], Collection, 14-Varia(QUESTIONS DE RECHERCHE)*. Récupéré sur <http://cahiers.sfsic.org/sfsic/index.php?id=240>.
- Lombard, F. (2007). Du triangle de Houssaye au tétraèdre des TIC : comprendre les interactions entre les savoirs d'expérience et ceux de recherche. Dans Charlier, B. Peraya, D, *Transformation des regards sur la recherche en technologie de l'éducation* (pp. 137-154). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Luke, A. (2000). Critical literacy in Australia : A matter of context and standpoint. *Journal of Adolescent et Adult Literacy*, 43(5), 448-461.
- Lundvall, B-A., & Johnson, B. (1994). The learning economy. *Journal of industrial studies*, 1(2), 23-42.
- Madge, C. Meek, J . Wellens, J. Hooley, T. (2009). Facebook, social integration and informal learning at university: 'It is more for socialising and talking to friends about work than for actually doing work. *Learn media technol*, 34(2), 141-155. doi:10.1080/17439880902923606
- Malglaive, G. (2005). *Enseigner à des adultes : Travail et pédagogie*. Paris: PUF.

- Mangenot, F., & Dejean-Thircuir, C. (2006). Tâches et scénario de communication dans les classes virtuelles. *Les Cahiers de l'Asdifle*(17), 310-321.
- Marin-Diaz, V., et Cabero-Almenara, J. (2019). Les réseaux sociaux dans l'éducation : de l'innovation à la recherche pédagogique ? *IRIE, Revue ibéro-américaine d'enseignement à distance*, 22(2), 25-33. doi:10.5944/ried.22.2.24248
- Martin, A. (2008). Digital literacy and the "digital society". Dans C. Lankshear et M. Knobel (dir.), *Digital literacies : Concepts, policies, and practices* (pp. 151-176). Peter Lang.
- Martin, A., et Grudziecki, J. (2006). DigEuLit: Concepts and Tools for Digital Literacy Development. *Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences*, 5(4), 249-267. Récupéré sur <https://doi.org/10.11120/ital.2006.05040249>
- Masselter, G. (2004). *La formation continue des enseignants du préscolaire et du primaire*. Paris, France: Ministère de l'éducation nationale, de la formation professionnelle et des sports.
- Massou, L., Morelli, P, Kellner, C., Fleck, S., & Lanfranchi. J-B, Bastien. C, et Chauvel. B. (2019). Travail collectif en classe et numérique : quelles pratiques? quels facteurs facilitateurs? *communication présenté au colloque e-Fran Enseigner et apprendre : les apports de la recherche. Méthodes et premiers résultats*. Paris, France. Récupéré sur <https://hal.univ-lorraine.fr/hal-02395201/document>
- Mata Tombo, J-E. (2013). *auxiliaires de l'ingénierie pédagogique pertinents dans la formation de l'enseignant de physique dans les lycées scientifiques Math-Physique*. Kinshasa: UPN – Ecole Doctorale.
- McManis, L.D., et Gunnewigs, S.B. (2012). Finding the education in educational technology with early learners. *Young children*, 67(3), 14-24.
- Meignant, A. (2001). *Manager la formation*. Paris: Rueil-Malmaison.
- Meirieu. P. (2019). *Pédagogie et innovation : l'école, ses finalités et ses acteurs*. Récupéré sur https://www.meirieu.com/ARTICLES/pedagogie_innovation_finalites.pdf

- Melhuish, K., & Falloon, G. (2010). Looking to the future: M-learning with the iPad. *Computers in New Zealand Schools*, 22(3), 1-16. Récupéré sur <https://hdl.handle.net/10289/5050>
- MEN. (2016). *DOCUMENT D'ACCOMPAGNEMENT DU PROGRAMME DE FRANÇAIS, CYCLE PRIMAIRE*. (Ministère de l'Education Nationale, Éd.) Alger.
- MEQ. (1999). *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant. Choisir plutôt que subir le changement*. Québec: Gouvernement du Quebec.
- Mercer, S. (2012). The Complexity of Learner Agency. *Apples - Journal of Applied Language Studies*, 6(2), 41-59. Récupéré sur <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-201302041153>
- Merhan, F, Jorro, A, & DE Ketele, J. (2015). *Mutations éducatives et engagement professionnel*. Louvain-la-Neuve: De Boek Supérieur.
- Meyers, E. M., Erickson, I., et Small, R. V. (2013). Digital literacy and informal learning environments : An introduction. *Learning, Media and Technology*, 38(4), 355-367. Récupéré sur <https://doi.org/10.1080/17439884.2013.783597>
- Meyrowitz, J. (1987). *No sense of place : The impact of the electronic media on social behavior*. Oxford: University Press.
- Miao, L. (2014). La naissance de l'agentivité romanesque : une lecture féministe de La Princesse de Clèves. *Convergences francophones*, 1(1), 48-66. Récupéré sur <http://mrujs.mtroyal.ca/index.php/cf/index>
- Miège, B. (2019). Pour une actualisation de l'approche de la médiatisation des actions informationnelles. Dans Miège, B (dir), *Entre ce qui est dit et ce que vous pensez : où est la médiatisation ?* (pp. 33-51). Brazil: Universidade Federal de Santa Maria, Brazil. Récupéré sur <http://hal.univ-grenoble-alpes.fr/hal-01964451>
- Miron, J-M., & Dragon, J-F. (2007). La recherche qualitative assistée par ordinateur pour les budgets minceur, est-ce possible ? *Recherches qualitatives*, 27, 152-175.

- Mishra, P., et Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge : A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. Récupéré sur <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Moerman, C. (2011). Les représentations professionnelles d'enseignants de FLE de l'institut français d'Amérique latine : entre idéal professionnel et contraintes institutionnelles. *Synergies Mexique*(1), 71-80.
- Morin, E. (1995). *La pensée complexe*. Paris: Point.
- Morrisette, J. (2012). Quelques ficelles du métier de chercheur collaboratif. *Recherches qualitatives*, 13(Hors série), 5-19.
- Moscarola, J. (2018). Chapitre 8 : Les approches qualitatives classiques. Dans Moscarola, J., *Faire parler les données : Méthodologie quantitatives et qualitatives* (pp. 166-190). Caen: EMS Editions.
- Mucchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Paris: Armand Colin. doi:<https://doi.org/10.3917/arco.mucch.2009.02>
- Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement. Éclairage théorique et état des lieux. Dans L. Portelance, S. Martineau, S., & J. Mukamurera, *Développement et persévérance professionnels en enseignement. Oui, mais comment ?* (pp. 23-48). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Mukamurera, J. Lacourse, F. & Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyses qualitatives: pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138.
- Musial, M., Pradère, F., & Tricot, A. (2012). Prendre en compte les apprentissages lors de la conception d'un scénario pédagogique. *Recherche et formation [En ligne]*, 2011(68), 15-30. Récupéré sur <http://journals.openedition.org/rechercheformation/1483>
- Nielsen, J. (1994). *Usability engineering*. San francisco CA, USA: Morgan Kaufmann Publishers Inc.

- Nissen, E. (2019). *Formation hybride en langues : articuler présentiel et distanciel*. Didier.
- Njingang Mbadjoin, T., et Jaillet, A. (2017). Effet structurant des forums numériques sur la qualité d'apprentissage dans les dispositifs hybrides de formation d'ingénieurs. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 14(3), 62-79. Récupéré sur <https://doi.org/10.18162/ritpu-2017-v14n3-05>
- Noben. N, Higuët. S & Denis. B . (2019). Le développement de communautés de pratiques : indicateurs de succès et freins. *Revue éducation & formation*, e(313), 25-38.
- O'Reilly, T. (2005). What is Web 2.0 ? *O'Reilly Media*. Récupéré sur <https://www.oreilly.com/pub/a/Web2/archive/what-is-Web-20.html>
- OCDE . (2015). *Students, Computers and Learning : Making the Connection*. Paris: Éditions OCDE. Récupéré sur <https://doi.org/10.1787/9789264239555-en>.
- OCDE . (1998). *L'école à la page: Formation continue et perfectionnement professionnel des enseignants*. Paris: Editions de l'OCDE.
- OCDE. (1996). *Lifelong learning for all*. Paris: OECD.
- Ollivier, C. (2022). Empowerment : contraintes socio-interactionnelles et stratégies. Pour le développement d'une littératie actionnelle critique en didactique des langues. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 19(1). Récupéré sur <http://journals.openedition.org/rdlc/10585>
- Ollivier, C. (2018). Littératie numérique et approche socio-interactionnelle pour l'enseignement-apprentissage des langues. Récupéré sur <https://hal.science/hal-02294631>
- Ollivier, C., & projet e-lang. (2018). *Littératie numérique et approche socio-interactionnelle pour l'enseignement-apprentissage des langues*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe. Récupéré sur <https://www.ecml.at/Portals/1/5MTP/Ollivier/e-lang%20FR.pdf>

- Paillé, P. (2009a). Recherche qualitative. Dans Mucchielli (dir), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (pp. 218-220). Paris: Armand Colin.
- Paillé, P., Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (éd. 4 édition). Paris: Armand Colin. Récupéré sur <https://doi.org/10.3917/arco.paill.2016.01>
- Paillé, P. (2007). La recherche qualitative : une méthodologie de la proximité. Dans Dorvil, H. (dir.), *Problèmes sociaux. Tome III. Théories et méthodologies de la recherche* (pp. 409-443). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Pangrazio, L. (2016). Reconceptualising critical digital literacy. *Discourse : Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(2), 163-174. Récupéré sur <http://doi.org/10.1080/01596306.2014.942836>
- Paquay, L., De Cock, G. & Wibault, B. (2004). La pratique réflexive au coeur de la formation initiale des enseignants. Dans J.L. Dufays & F. Thyron (Eds.), *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants* (pp. 11-30). Louvain-la-Neuve: Presses Universitaires de Louvain.
- Paquette, G. (2002). *L'ingénierie pédagogique*. Sainte-Foy, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Pastré, P. (2011). La didactique professionnelle. Un point de vue sur la formation et la professionnalisation. *Education Sciences and Society*, 2(1), 67-82.
- Pastré, P., Mayen, P et Vergnaud, G . (2006). La didactique professionnelle. *revue française de pédagogie*(154), 145-198. Récupéré sur <https://doi.org/10.4000/rfp.157>
- Pastré, P. (2015). *La didactique professionnelle : Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Pelgrum, W.J. (2002). Teachers, teacher policies and ICT. *The effectiveness of ICT in Schools : OECD/Japan Seminar : Current Trends and Future Prospects*,. tokyo.

- Penuel, B, Korbak, C, Yarnall, L, Pacpaco, R . (2000). *Silicon Valley Challenge 2000 : Year 5 report*. Consulté le 09 23, 2023, sur <https://www.sri.com/wp-content/uploads/2022/04/MMPY5rpt.pdf>
- Peraya, D. (2020). L'ingénierie pédagogique en 2020 : au-delà de la crise sanitaire, faire une place à l'apprenant. *Distances et médiations des savoirs [En ligne](32)*. Récupéré sur <https://doi.org/10.4000/dms.5908>
- Peraya, D. (2000). Le cyberspace : un dispositif de communication et de formation médiatisées. Dans Alava, S (dir), *Cyberspace et formation ouvertes. Vers une mutation des pratiques de formation* (pp. 17-44). Bruxelles: De Boeck Université.
- Peraya, D. (2010). Médiatisation et médiation. Des médias éducatifs aux ENT. Dans Liquète, V, *Médiations* (pp. 33-48. [en ligne]). Paris - CNRS. Récupéré sur <https://books.openedition.org/editions-cnrs/14730?lang=fr>
- Peraya, D., Peltier, C. (2020). Ingénierie pédagogique : vingt fois sur le métier remettons notre ouvrage.... *Distances et médiations des savoirs [En ligne](29)*. doi:<https://doi.org/10.4000/dms.4817>
- Peraya, D., Viens, J, & Karsenti, T. (2002). Introduction formation des enseignants à l'intégration pédagogique des TIC. Esquisse historique des fondements des recherches et des pratiques. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(2), 243-264.
- Peraya, D. (1999). Médiation et médiatisation : le campus virtuel. *Hermès, La Revue*(25), 153-167. Récupéré sur <https://doi.org/10.4267/2042/14983>
- Perifanou, M. (2021). Digital Competence Assessment Framework and Tool for Language Teachers. *DC4LT Consortium*. Récupéré sur <https://www.dc4lt.eu/>
- Piaget, J. (1967). Le système et la classification des sciences. Dans BOURGUIGNON, A, *De la pluridisciplinarité à la transdisciplinarité, Congrès de Locarno*. Annexes au document de synthèse CIRET-UNESCO.

- Piaser, A. (2000). Les différences statutaires en actes : le cas des représentations professionnelles d'enseignants et d'inspecteurs à l'école élémentaire. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 4(1), 57-70. Récupéré sur <https://doi.org/10.3406/dsedu.2000.933>
- Piccardo, E. (2013). Repenser la formation des maîtres aux TIC : défis et opportunités. *Cahiers de l'ILOB*, 5, 101-121. doi:10.18192/olbiwp.v5i0.1121
- Popper, K.R. (1979). La logique des sciences sociales. Dans T. Adorno & K. Popper (Eds.), *De Vienne à Francfort : la querelle allemande des sciences sociales* (pp. 73-105). Bruxelles: Editions Complexes.
- Poupart, J. Deslauriers, J-P. Groulx, L-H, , & Laperrière, A. Mayer, R. Pires, A.P. (1997). *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Boucherville: Gaetan Morin.
- Prior, L. (2004a). "Documents". Dans Seale, C. Gobo, G. Gubrium, J.F, Silverman, D, *Qualitative Research Practice* (pp. 345-360). Londres: Sage.
- Proffitt, B. (2010). *Take your iPad to work*. Boston, MA: Course technology press.
- Puentedura, R. (2010). *SAMR and TPACK : Intro to advanced practice*. Récupéré sur http://hippasus.com/resources/sweden2010/SAMR_TPACK_IntroToAdvancedPractice.pdf
- Puren, C. (2013a). *La formation à la recherche en didactique des langues-cultures entre exigence de conformité et exigence d'originalité : le cas des concepts*. Récupéré sur site de didactique des langues: <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2013a/>
- Puren. C. (2018). La "recherche interventionnelle" au service de la généralisation et pérennisation des réformes institutionnelles : le cas de la réforme en cours de l'enseignement des langues en Algérie. *Recherche-action et intervention didactique : concepts, méthodologies et terrain*. Alger: INRE.

- Quivy. R., Van Campenhodt. L. (1988). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris: Dunod.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies, approche cognitive des instruments contemporains*. Paris: Armand Colin.
- Rabardel, P., Samurcay, R. (2001). From artifact to instrument-mediated learning. *Communication présentée au Symposium New Challenges to Research on Learning*. Helsinki.
- Reigeluth, C. M. (dir.). (1999). *Instructional-design theories and models, Vol. II: A new paradigm of instructional theory*. Lawrence Erlbaum Associates. Récupéré sur https://www.researchgate.net/publication/232486605_Instructional-design_theories_and_models_Vol_II_A_new_paradigm_of_instructional_theory_92
- Reinert, M. (1987). Classification descendante hiérarchique et analyse lexicale par contexte - application au corpus des poésies d'A. Rimbaud. *BMS : Bulletin de Méthodologie Sociologique*(13), 53-90. Récupéré sur <http://www.jstor.org/stable/43761524>
- Reiser, R.A., Dempsey. J.V. (2011). *Trends and issues in instructional design and technology*. Boston, Massachusetts: Pearson.
- Rézeau, J. (2002). Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement : du triangle au carré pédagogique. *ASp*, 2002(35-36), 183-200. Récupéré sur <https://doi.org/10.4000/asp.1656>
- Ria, L. (2015). *Former les enseignants au XXIe siècle*. Louvain-La-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Ridde, V. (2009). Une évaluation participative des processus avec renforcement du pouvoir d'agir de travailleurs de rue. Dans Ridde. V, Dagenais. C (dir), *Approches et pratiques en évaluation de programmes* (pp. 245-260). Montréal: Les presses de l'Université de Montréal.

- Roche, J. (1999 a). Que faut-il entendre par professionnalisation ? *Education permanente*(140), 35-50.
- Romelaer, P. (2005). Chapitre 4 : L'entretien de recherche. Dans Roussel, P & Wcheux, F (Dir), *Management des ressources humaines: Méthodes de recherche en sciences humaines et sociales* (pp. 101-137). Louvain-La-Neuve: De Boeck Supérieur. Récupéré sur <https://doi-org.snd11.arn.dz/10.3917/dbu.rouss.2005.01.0101>
- Romeo, K. Bernhardt, E.B. Miano, A. & Leffell, C.M. (2017). Exploration de l'apprentissage mixte dans un programme d'espagnole postesecondaire : observations et évaluations de la productivité. *Annales des langues étrangères*, 50(4), 681-696. doi:10.1111/FLAN.12295
- Roussel, J-F. (2011). *Gérer la formation, viser le transfert*. Montréal: Guérin.
- Saint-Arnaud, Y. (1999). *Le changement assisté : compétences pour intervenir en relations humaines*. Montréal: G. Morin.
- Sapounidis. T, Demetriadis. S, Papadopoulos. P.M, & Stamovlasis. D. (2019). Tangible and graphical programming with experienced children: A mixed methods analysis. *International journal of child-computer interaction*, 19, 67-78.
- Sauvé, L. (2010). Les jeux éducatifs efficaces. Dans Sauvé. L, Kaufman. D (Dir), *Jeux et simulations éducatifs* (pp. 43-72). Québec (Québec): Presses de l'université du Québec.
- Scheuer, C., & Heck, S. (2020). *Modular Support Toolkit fot Teachers*. Esch-Alzette: University of Luxebourg. doi:10.5281/zenodo.3725901
- Schneuwly, B., & Dolz. J. (éds) . (2009). *Des objets enseignés en classe de francais* . Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner : how professionals think in action*. London: Ashgate Publishing.

- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Serres, A. (2005). Évaluation de l'information : le défi de la formation. *Bulletin des bibliothèques de france(BBF)*, 50(6), 38-44. Récupéré sur <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2005-06-0038-006>
- Serres, A. (2012). Repères sur la translittéracie. *Séminaire du GRCDI « La translittéracie en débat » présenté le 7 décembre 2012*. Récupéré sur http://culturedel.info/grcdi/wpcontent/uploads/2012/09/Seminaire-GRCDI-2012_texte-A.Serres.pdf
- Serres, M. (2012). *La petite poucette*. Le pommier.
- Sharpe, R., et Beetham, H. (2010). Understanding students' uses of technology for learning : Towards creative appropriation. Dans R. Sharpe, H. Beetham, et S. de Freitas (dir.), *Rethinking learning for a digital age : How learners are shaping their own experiences* (pp. 107-121). Routledge.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, 15(2), 4-14.
- Sidi Salah, A., & Benaissa, L. (2024). Compétences numériques des PEP en phase de formation initiale, enjeux et perspectives. *AKOFENA*, 2(12), 111-122. Récupéré sur <https://doi.org/10.48734/akofena.n012.vol.2.10.2024>
- Simard, P., M. O'Neill, C.J. Frankish, A. George, & M. Daniel, M. Doyle-Waters. (1997). *La recherche participative en promotion de la santé au Canada francophone*. Ottawa: Santé Canada.
- Simsek, E., et Simsek, A. (2013). New literacies for digital citizenship. *Contemporary Educational Technology*, 4(2), 126-137. Récupéré sur <https://doi.org/10.30935/cedtech/6097>

- Soubrié, T. (2008). La difficile articulation du présentiel et de la distance dans le cadre d'un cours hybride en master. *Alsic*, 11(2), 105-127. Récupéré sur <https://doi.org/10.4000/alsic.385>
- Spires, H. A., Paul, C. M., et Kerkhoff, S. N. (2018). Digital literacy for the 21st century. Dans M. K.-P. (dir.), *Encyclopedia of information science and technology* (éd. 4, pp. 2235–2242). IGI Global.
- Stockless, A., & Villeneuve, S. (2017). Les compétences numériques chez les enseignants : Doit-on devenir un xpert? Dans Romero, M, Lille, L, Patiño, A, *usages créatifs du numérique pour l'apprentissage au XXI^e siècle* (pp. 141-150). Presses de l'Université du Québec. Récupéré sur <https://www.jstor.org/stable/j.ctt1vw0rkx.16>
- Stockless, A., Villeneuve, S., & Gingras, B. (2018). Maîtrise d'outils technologiques : Son influence sur la compétence TIC des enseignants et les usages pédagogiques. *CJLT/RCAT*, 44(2). Récupéré sur <https://doi.org/10.21432/cjlt27581>
- Stolovitch, H.D., et Keeps, E.J. (2003). *Engineering effective learning toolkit*. San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer.
- Street, B.V. (1995). *Social literacies : Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. Longman.
- Sue Thomas, et al. (2007). Transliteracy: Crossing divides. *First Monday*, 12(12). Récupéré sur <http://www.uic.edu/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/view/2060/1908>
- Sukovic, S. (2016, septembre 15). What Exactly Is Transliteracy? *Elsevier SciTech Connect*. Consulté le novembre 27, 2023, sur <https://scitechconnect.elsevier.com/what-exactly-is-transliteracy/>
- Sullerot, N. (1989). De l'émancipation intellectuelle... et du rôle de l'explication en pédagogie. Une lecture du livre de Jacques Rancière : Le maître ignorant. *Revue de recherches en éducation*(1), 15-23. Récupéré sur www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_1989_num_1_1_1811

- Taguchi, N. (2018). Description and explanation of pragmatic development : Quantitative, qualitative, and mixed methods research. *System*, 75, 23-32. doi:10.1016/J.system.2018.03.010
- Tardif, J. (2017). Des repères conceptuels à propos de la notion de compétence, de son développement et de son évaluation. Dans Pournay, M; Tardif, J; Georges, F (Dir), *Organiser la formation à partir des compétences. Un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur* (pp. 15-37). Louvain-la-neuve, Belgique: De Boeck.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelière éducation.
- The New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies : Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-93. Récupéré sur <https://10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>
- Thiébaud, M. (2018). Accompagnement et analyse de pratiques professionnelles en groupe. *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*(12), 13-30. Récupéré sur <http://www.analysedepratique.org/?p=2862>.
- Thievenaz, J. (2014). L'intérêt de la notion d'« enquête » pour l'analyse du travail en lien avec la formation. *Travail et Apprentissages*(13), 14-33. Récupéré sur <https://doi.org/10.3917/ta.013.0014>
- Thomas, S., Joseph, C., Laccetti, J., Mason, B., & Mills, S., Perril, S. et Pullinger, K. (2007). Transliteracy : crossing divides. *First Monday*, 12(12). Récupéré sur <https://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/2060/1908>
- Thorne, S.L. (2013). *Digital literacies. Dans M. R. Hawkins (dir.), Framing languages and literacies : Socially situated views and perspectives*. Londres: Routledge.
- Tondeur, J., Van Braak, J., Sang, G., Voogt, & J., Fisser, P. & Ottenbreit-Leftwich, A. (2012). Preparing pre-service Teachers to Integrate Technology in Education : A synthesis of

- qualitative evidence. *Computer & Education*, 59(1), 134-144. Récupéré sur <https://www.learntechlib.org/p/67082/>.
- Tricot, A., Tricot, M. (2000). Un cadre formel pour interpréter les liens entre utilisabilité et utilité des systèmes d'information. *Ergo-IHM 2000* (pp. 195-202). Biarritz: CRT ILS & ESTA, Bidart.
- Vacher, Y. (2015). Chapitre 3. Concevoir des dispositifs de développement de la pratique réflexive : principes et cadre général. Dans Vacher, Y, *Construire une pratique réflexive: Comprendre et agir* (pp. 73-99). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Van der Maren, J-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- van Lier, L. (2008). Agency in the classroom. Dans J. P. Lantolf & M. E. Poehner (eds.), *Sociocultural theory and the teaching of second languages* (pp. 86-163). Londres: Equinox.
- Villeneuve, S., Karsenti, T., & Collin, S. (2013). Facteurs influençant l'utilisation des technologies de l'information et de la communication chez les stagiaires en enseignement du secondaire. *Education et francophonie*, 41(1), 30-44. doi:10.7202/1015058ar
- Vuorikari, R., Kluzer, S. and Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Récupéré sur <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128415>
- Vygotsky, L.S. (1980). *Mind in society : The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wainwright, K. (2012). Putting iPads in the Hands of Faculty. *Proceedings of the ACM SIGUCCS, 40th Annual Conference on Special Interest Group on University and College Computing Services* (pp. 139-144). New York: ACM.

- Wanlin, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *Recherches Qualitatives, Hors Série*(3), 243-272.
- Ware, P. (2017). Technology, new literacies, and language learners. Dans C. A. Chapelle, et S. Sauro (dir), *The handbook of technology and second language teaching and learning* (pp. 265-277). Wiley. Récupéré sur <https://doi.org/10.1002/9781118914069.ch18>
- Wenger, E, McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice : a guide to managing knowledge*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice : Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Wexley, K., Latham, G.P. (1981). *Developing and Training Human Resources in Organizations*. Glenview, IL: Scott Foresman.
- Yin Robert, K. (2012, 3e édition). *Applications of Case Study Research*. Thousand Oaks (CA): Sage Publications.
- Yin, R.K. (2009). *Case Study Research, Design and Methods* (éd. 4th edition). London: Sage Publications.

TABLE DES ILLUSTRATIONS

Liste des figures

Figure 1 : Translittératie. Adaptation du modèle de Frau-Meigs (Bousquet, A. 2015)..	31
Figure 2 - Les sept composantes du modèle TPACK adaptées de (Koehler et Mishra, 2009).....	41
Figure 3 – Pyramide adaptée de Hampel et Stickler (2015).	43
Figure 4 – Modèle de Compton (2009).	45
Figure 5 – Modèle de Hamel (2017, p. 63).....	47
Figure 6 - Le-carre-pedagogique-de-J-Rezeau-2002-repris-et-ajoute-par-J-E-Mata-Tombo-2013	53
Figure 7 : Cadre général support de la construction des dispositifs de formation. (Vacher, Y. 2015, p 98).....	75
Figure 8 - Le modèle de Bielefeld (Dieter Baacke, 1999).....	79
Figure 9 : processus pour apprendre de l’expérience (adapté de Balas-Chanel, 2013)..	81
Figure 10 - "La France du XXIème siècle. École" par Jean Marc Cote (si 1901) ou Villemard (si 1910) – Domaine public.....	94
Figure 11 Schéma de l’approche systémique des concepts de médiation, de médiatisation et de dispositif dans une situation d’enseignement-apprentissage	101

Liste des tableaux

Tableau 1 : Paramètres d'échantillonnage et les modalités de présentation

Tableau 2 : *liste des entretiens réalisés avec les inspecteurs*

Tableau 3 : *liste des entretiens réalisés avec les professeurs formateurs*

Tableau 4 : *liste des rencontres (opérations de formation) auxquelles on a assisté*

Tableau 5 : *synthèse des situations et techniques associées aux opérations de formation*

Tableau 6 : *synthèse des outils et des supports associés aux opérations de formation*
Est-ce que vous disposez du matériel technologique nécessaire pour médiatiser vos cours ?

Comment comptez-vous faire pour dépasser ce problème ?

La modalité proposée vous a-t-elle *permis de penser à changer vos méthodes d'enseignement ? Précisez dans quelle mesure et pourquoi.*

6- *Globalement, comment avez-vous trouvé la suggestion ?*

7- *Avez-vous des suggestions à propos de la thématique proposée ?*

Tableau 7 : Répartition en pourcentage des types d'interventions pour les groupes à l'étude

Tableau 8 : présentation des services potentiels et émergents avec tendances d'utilisation

Tableau 9 : Public cible et catégories des bénéficiaires des sessions de formation

Tableau 10 : thématiques abordées lors des sessions de formation

Tableau 11 : catégorisation des données qualitatives en schèmes de sens

Figure 12 : résultat de la requête de recherche de la fréquence des mots

Figure 13 : portrait des interrogés

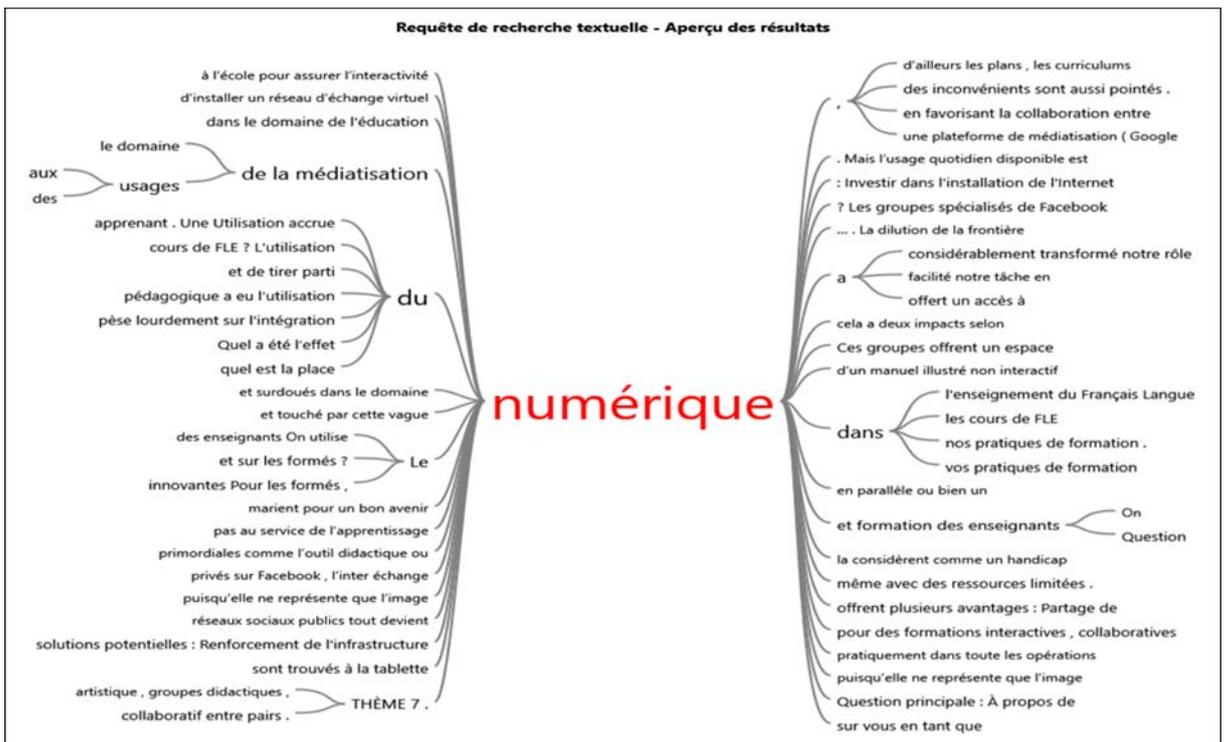
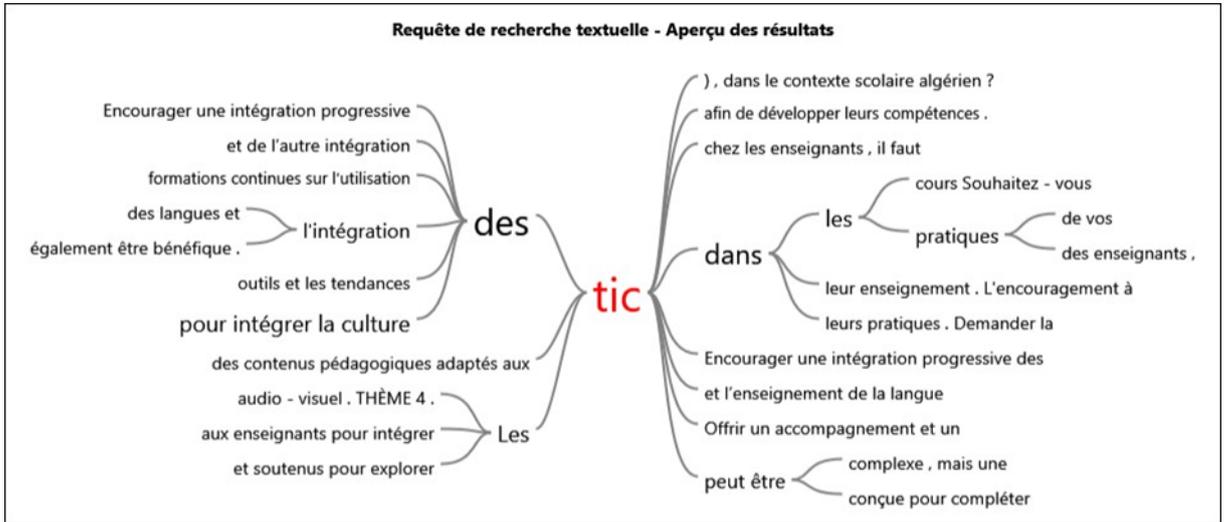
ANNEXES

Annexe 1 : Texte du cours présenté aux enseignants lors des journées pédagogiques

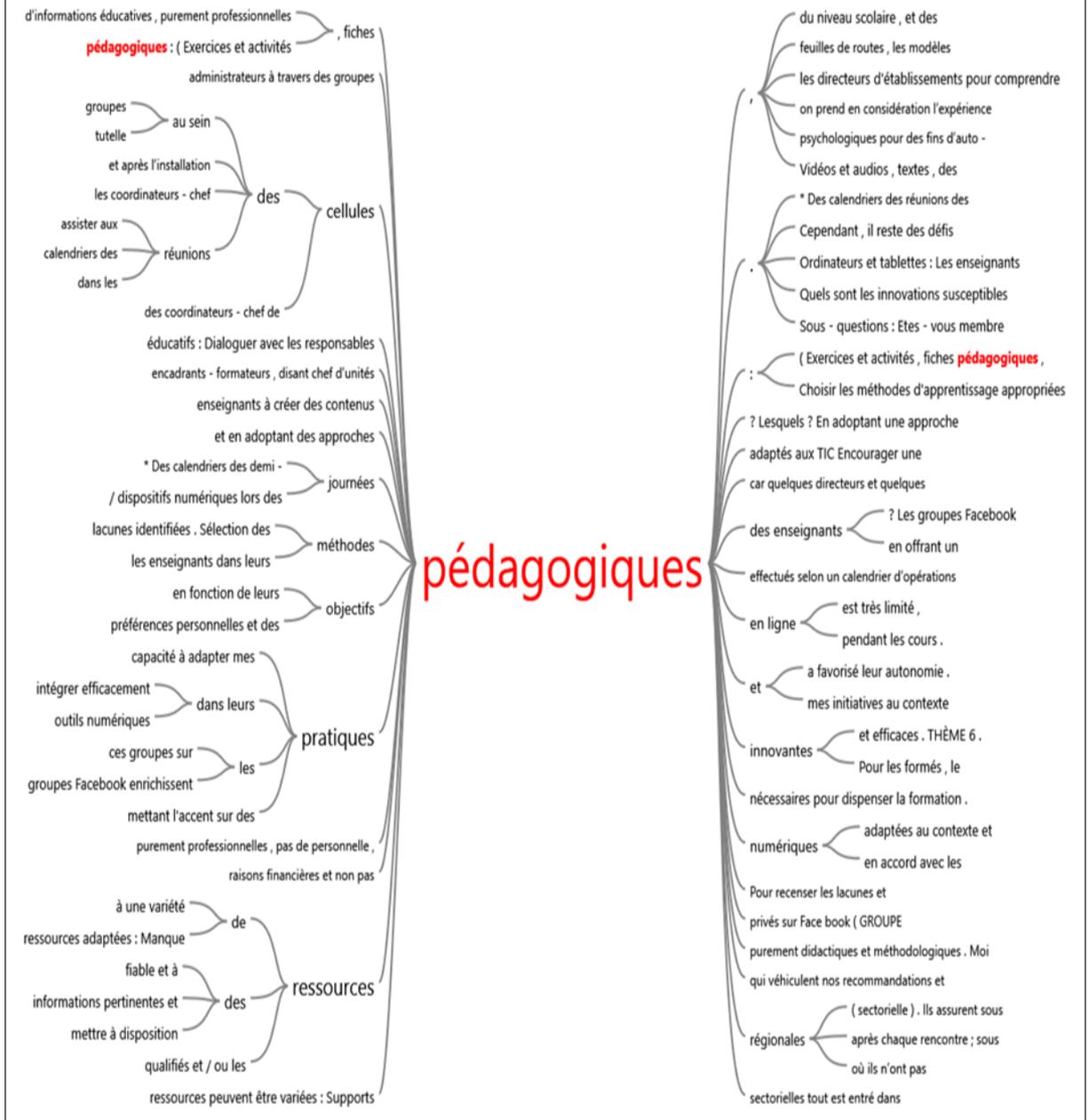
Médiation et médiatisation, quelle articulation en cours de FLE

Dans le domaine de l'enseignement, et en référence au triangle pédagogique d'Houssaye (1988) qui explique la relation entre l'enseignant et l'apprenant, la médiation désigne le rôle de médiateur adopté par l'enseignant, qui facilite l'apprentissage en intermédiaire entre l'apprenant et les contenus étudiés. Cependant, avec l'utilisation croissante des technologies éducatives et des médias, il est important de prendre en considération les formes de médiation technologique ou instrumentale, car les objets techniques occupent une position semblable à celle des humains : ils interviennent entre l'homme et son univers, modifient les activités et le rapport au monde. D'ailleurs, cette position d'intermédiation qu'occupe tout objet technique renvoie à l'étymologie du mot « média » longtemps utilisé dans le domaine. Il existe donc deux types d'agents médiateurs – l'humain et l'objet technique. C'est pourquoi il est important de faire la distinction et d'utiliser la médiation pour désigner l'action humaine et la médiatisation pour la médiation technique, qui comprend également les aspects multimédias. Ainsi, la médiatisation technique fait référence à la position d'intermédiaire de l'objet technique et à ses possibles effets sur les activités humaines impliquées (sens 1). Elle englobe également les aspects techniques tels que l'ingénierie et la mise en médias (mise en page, en texte, en images, en sons, etc.), au cœur du travail des ingénieurs pédagogiques et des concepteurs de formation à distance (sens 2). En fin de compte, la médiation se rapporte aux utilisations et aux effets induits par la présence du média dans une activité donnée (communication, information, production, apprentissage, etc.).

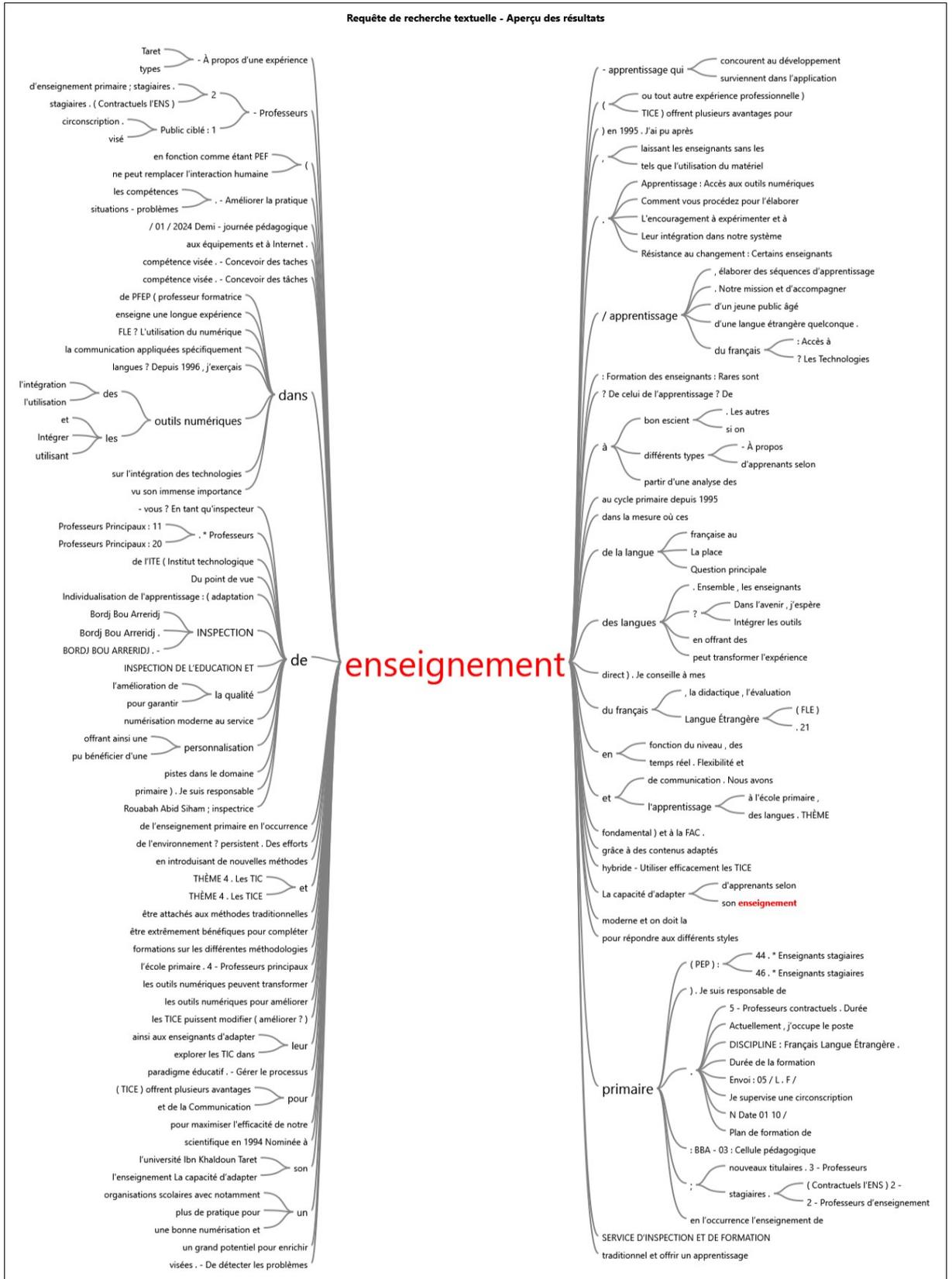
Annexe 2 : Aperçus des résultats de la recherche textuelle (échantillons)



Requête de recherche textuelle - Aperçu des résultats



Requête de recherche textuelle - Aperçu des résultats



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مدير التربية
الى
السيدات والسادة مفتشي التعليم
الابتدائي لمادة اللغة الفرنسية

مديرية التربية لولاية برج بوعريرج
مصلحة التكوين والتفتيش
مكتب التكوين
الرقم: 2023/ 1121

الموضوع: ترخيص بمرافقة مفتشي التعليم الابتدائي لمادة اللغة الفرنسية أثناء العمليات التكوينية .
المرجع: مراسلة السيد/ مساعد رئيس قسم المكلف بما بعد التدرج والبحث العلمي
بجامعة محمد خيضر. بسكرة. تحت رقم : 25/ن ق ل أ/ 2023 بتاريخ : 2023/10/08.

- بناء على المراسلة المذكورة في المرجع أعلاه ، يشرفني أن أطلب منكم الترخيص للطالب : سيدي صالح عبد الوهاب المولود بتاريخ 1963/09/01 بأولاد سيدي إبراهيم . بمرافقتكم أثناء العمليات التكوينية للموسم الدراسي 2024/2023 قصد إعداد دكتوراه بعنوان تعليمية مادة اللغة الفرنسية.
- شريطة التقيد بالنقاط الآتية :
- العمل بالتنسيق مع مفتشي اللغة الفرنسية للتعليم الابتدائي
 - يسمح له بالحضور في العمليات التكوينية فقط.
 - موضوع البحث تعليمية مادة اللغة الفرنسية فقط .
 - مناقشة الأساتذة تتم عن طريق مفتش المقاطعة التفتيشية .
 - لا يسمح له بتوزيع الاستبيان إلا بعد الاطلاع و المصادقة عليه من طرف مفتشي التعليم الابتدائي لمادة اللغة الفرنسية .
 - لا يسمح له بأخذ صور فوتوغرافية أو فيديوهات أثناء العمليات التكوينية .

برج بوعريرج في: 2023/10/17.

مدير التربية



مدير التربية
ميلود بوعزغى