



REVUE
INTERDISCIPLINAIRE
EN SCIENCES
DE L'ÉDUCATION

INNOVATION NUMÉRIQUE ET FORMATION DES ENSEIGNANTS

4
NUMÉRO
OCTOBRE 2024

Coordonné par :

Abderrahmane AMSIDDER

Said CHAKOUK

Abdelghani BABORI

<http://www.revue-rise.uiz.ac.ma>



Sommaire

Editorial : Innovation numérique et formation des enseignants

Abderrahmane AMIDDER, Said CHAKOUK et Abdelghani BABORI.....i

L'innovation pédagogique et l'usage des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement scolaire

Aballa ABOUDRAR.....1

L'enseignement à distance en classe de français au Cameroun : quels sont les apports de l'application WhatsApp dans la construction de la compétence de communication chez les apprenants de la classe de 6ème?

Hélène BILO'O.....19

L'innovation pédagogique numérique : Vers un nouveau modèle universitaire

Keltoum BOUTTE et Imane EL OUIZGANI.....37

Enjeux et Perspectives de l'Intégration du Numérique dans l'Enseignement Supérieur pendant Covid-19 : Une Exploration des Représentations des Enseignants Universitaires. Cas de l'Université Mohammed V de Rabat

Said CHAKOUK.....60

Le développement professionnel continu des enseignants de français à l'ère du numérique : catalyseur des compétences du XXI^e siècle chez les élèves

Mohamed ASSENDAL.....82

L'analyse du texte littéraire au lycée marocain de l'aspect esthétique à l'usage numérique

Said FARTAH102

Former à l'innovation pédagogique : quelles exigences scientifiques ?

Abdellatif MASSIRI, Hassan ENNASSIRI et Meryem DJEMILA.....116



Navigating the Learning Curve: Trainees' Perspectives on Their Practicum Experiences

Rachid MOUSSAID.....137

Les pratiques d'évaluation dans l'enseignement supérieur au Maroc : état des lieux

Asmae AOUAJ, Abdeljalil AMIME et Ali OUASSOU.....177

Réflexion sur les besoins langagiers et communicationnels des étudiants infirmiers marocains

Faouzia El Ouafi et Fadoua HACHIMI ALAOUI.....197

La place de la capsule vidéo pédagogique dans la simulation en sciences infirmières

Hafid SAADI.....215

Les Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement : représentations sociales et usages didactiques

Hanane FACKIR et Zakaria OUALLOU.....241



Editorial

Innovation numérique et formation des enseignants

Abderrahmane AMSIDDER¹

ESEF d'Agadir, Université Ibnou Zohr

Said CHAKOUK²

FLSH Rabat, Université Mohamed V

Abdelghani BABORI³

ESEF d'Agadir, Université Ibnou Zohr

DOI : <https://doi.org/10.60481/revue-rise.N4.1>

Le domaine de l'éducation connaît, depuis quelques années de profondes mutations, liées à la fois à la révolution numérique et aux réformes pédagogiques. L'intégration du numérique, dans les pratiques enseignantes, s'est imposée comme une nécessité, entraînant des bouleversements significatifs dans les pratiques pédagogiques et les approches de formation. Ce 4^{ème} numéro de la revue RISE a pour objectif de faire le point sur les recherches en innovation pédagogique, notamment numérique en examinant, en particulier, les tendances des recherches en termes de problématiques de recherches, de cadres conceptuels, postures adoptées, etc.

Regroupant des contributions présentées au colloque international sur l'innovation pédagogique, organisé par l'ESEF et ses partenaires en 2023, il vise principalement à mettre en évidence les enjeux (didactiques, pédagogiques, économiques, sociaux, techniques, etc.) liés à l'intégration du numérique dans le champ éducatif.

Le présent numéro s'articule autour de deux axes fondamentaux : les technologies numériques comme vecteur de l'innovation pédagogique et la formation des enseignants

Ainsi, l'article d'A. Abouddrar analyse l'impact des TIC sur l'enseignement scolaire (primaire, collégial, qualifiant) et explore le degré de maîtrise des TIC, en mettant l'accent sur les facteurs (humain et matériel) susceptibles de freiner ou de favoriser l'innovation pédagogique chez les enseignants marocains.

¹ a.amsidder@uiz.ac.ma

² s.chakouk@um5r.ac.ma

³ a.babori@uiz.ac.ma

Toujours dans le milieu scolaire, mais dans un contexte camerounais, H.Bilo'o s'interroge sur l'apport des réseaux sociaux (WhatsApp) dans le développement de la compétence de communication, en français, chez des élèves de 6^{ème}. L'auteur montre que non seulement whatsapp reconfigure les relations éducatives, mais intervient également comme facilitateur d'accès au savoir.

Dans un contexte universitaire, la proposition de K. Boutte et I. El Ouizgani souligne l'importance des TIC dans l'enseignement supérieur et leur potentiel à rendre l'apprentissage plus interactif et adapté aux besoins des étudiants.

La contribution de S. Chakouk va dans le même sens et porte sur la perception des enseignants à l'égard de l'intégration des technologies numériques. L'auteur a focalisé son étude sur l'usage des TIC pendant la pandémie de la Covid 19 et a montré que celle-ci a contribué non seulement à intégrer de nouvelles "manières de faire" dans les pratiques enseignantes mais a révélé surtout les besoins du corps enseignant en formation afin de pouvoir accompagner les mutations que connaît le secteur éducatif au Maroc.

Le deuxième axe de ce numéro porte sur la formation des enseignants et l'aborde sous divers angles, ayant trait au développement professionnel des enseignants (M.Assendal), à l'évaluation dans le supérieur marocain (A. Aouaj, A.Amime et A.Ouassou), à la formation professionnelle des futurs enseignants (R. Moussaid).

Dans sa contribution, M. Assendal s'intéresse au rôle de l'intégration efficace des outils numériques dans le développement professionnel continu (DPC) des enseignants de français. L'auteur met en lumière les défis à relever en vue d'assurer une intégration optimale des ressources digitales dans le DPC de l'enseignant du 21ème siècle.

Dans une perspective complémentaire, S. Fartah examine l'impact de cette intégration numérique sur l'enseignement de la littérature au lycée marocain. Son article analyse la tension entre l'aspect esthétique traditionnel du texte littéraire et l'usage des nouvelles technologies dans son analyse. Fartah s'interroge sur la didactisation du texte littéraire, cherchant à concilier sa richesse esthétique avec les possibilités offertes par le numérique, soulignant ainsi l'importance d'une approche réflexive dans l'innovation pédagogique.

Cette réflexion fait écho à la proposition de A. Massiri, H. Ennassiri et M. Djemila qui analysent la réflexivité dans la formation des enseignants. Ces auteurs postulent que la formation à l'innovation pédagogique reposerait sur « la réflexivité comme compétence professionnelle et sur un savoir scientifique de nature pédagogico-didactique solide ».

R. Moussaid aborde l'apport du stage au développement professionnel des enseignants stagiaires (ceux du centre régional des métiers de l'éducation et de la formation) et montre le rôle important du feed back positif en classe comme garant de l'apprentissage.

Pour leur part, A.Aouaj, A.Amime et A.Ouassou, à travers une analyse documentaire et une enquête auprès d'enseignants universitaires, abordent la question épineuse de l'évaluation dans le supérieur marocain. Après avoir dressé un état des lieux des pratiques évaluatives dans le supérieur marocain, les auteurs ont relevé les freins à la mise en œuvre du processus d'évaluation au sein de l'université marocaine.

Quant à F. El Ouafi et F. HACHIMI ALAOUI, elles se penchent sur les besoins spécifiques en compétences langagières des étudiants infirmiers et suggèrent le recours au Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) pour mieux les préparer à leur future profession. H. Saadi, quant à lui, s'intéresse plutôt à l'usage de la capsule vidéo pédagogique dans le domaine de la simulation en sciences infirmières en mettant en lumière ses effets sur les compétences des futurs professionnels de la santé.

Dans le prolongement de ces réflexions sur l'usage pédagogique des outils numériques, H. Fackir et Z. Ouallou examinent le rapport entre les représentations sociales des TICE et leur usage effectif par les enseignants de français du secondaire qualifiant. À travers une enquête menée dans la région d'Agadir Idaoutanane, les auteurs soulignent l'importance d'une meilleure formation des enseignants pour une intégration réussie du numérique en classe.

**Numéro coordonné par : Pr Abderrahmane AMSIDDER, ESEF Agadir
Pr Said CHAKOUK, FLSH-Rabat
Pr Abdelghani BABORI, ESEF Agadir**

L'innovation pédagogique et l'usage des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement scolaire

Aballa ABOUDRAR¹

Faculté d'Économie et de Gestion de Guelmim

Université Ibnou Zohr

DOI : <https://doi.org/10.60481/revue-rise.N4.2>

Résumé

Dans cet article nous allons montrer le degré de maîtrise des technologies de l'information et de la communication par les professeurs de l'enseignement scolaire ainsi que la disponibilité du matériel qu'ils peuvent utiliser dans l'innovation pédagogique. Pour ce faire nous avons élaboré un questionnaire et nous avons demandé à nos enquêtés de nous envoyer les réponses via Google Forms.

À la fin nous allons analyser les causes qui empêchent les professeurs à utiliser les technologies de l'information et de la communication pour innover.

Mots clés : Innovation, pédagogique, enseignement, technologies, information, communication.

¹ aballaabouddrar@yahoo.fr

Abstract

In this article we will show the degree of mastery of information and communication technologies by teachers of school education and the availability of materials they can use in pedagogical innovation. To do so, we developed a questionnaire and we asked our respondents to send us the answers via Google Forms.

At the end of this article we will analyze the causes that prevent teachers from using information and communication technologies to innovate.

Keywords : Innovation, pedagogy, teaching, technologies, information, communication.

Introduction

La notion d'innovation est issue du domaine de l'économie en relation avec la compétitivité des entreprises. Actuellement, on parle de l'innovation dans le domaine de l'éducation pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage.

Le thème de l'innovation pédagogique s'est développé depuis la seconde moitié du XX^e siècle (Cros, 1997). L'enseignant cherche à innover pour que les élèves apprennent mieux.

L'innovation est une nécessité dans l'enseignement. Chaque enseignant est amené à modifier ses pratiques. On ne peut pas enseigner tout le temps de la même façon. On doit faire preuve d'innovation. En innovant, on lutte contre l'ennui et la routine. Un professeur qui innove fait preuve d'ouverture de compétence et d'ouverture d'esprit. L'enseignant doit se moderniser et changer toute pédagogie qu'il juge obsolète. Les élèves préfèrent un enseignant qui emploie les technologies dans ses cours, surtout que ces écoliers utilisent leurs portables toute la journée en jouant, en communiquant sur les réseaux sociaux avec leurs amis ou en apprenant l'usage de certains logiciels.

Le professeur doit innover pour performer pédagogiquement et essayer de résoudre certains problèmes comme celui du niveau des élèves qui est très bas, le bavardage et l'hétérogénéité dans les classes. En innovant chacun peut apprendre selon son rythme.

Dans cette communication nous allons parler de l'importance et du rôle des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'innovation pédagogique. Pour se faire nous avons effectué une recherche sous forme de questionnaire auprès des professeurs de l'enseignement scolaire (primaire, collégial, qualifiant). Cette enquête avait pour objectif de déterminer le degré de maîtrise de ces technologies, ainsi que la fréquence de leur usage et leur importance quant à l'innovation pédagogique. Au début nous avons rédigé notre questionnaire en langue française, mais nous étions contraints à l'écrire en langue arabe vu que le nombre de professeurs qui ont répondu au questionnaire n'étaient pas nombreux, sans doute, parce que la majorité de ces enseignants ne maîtrisent pas la langue française.

1. La revue de la littérature

Selon Hamdani (2021), on ne peut pas parler d'innovation pédagogique sans les Technologies de l'Information et de la Communication.

Pour Hassenforder (1972), l'innovation ne réside pas toujours dans quelque chose de nouveau mais on peut la trouver dans une pratique pédagogique restaurée comme l'usage de l'ardoise.

Rochdi et Elouesdadi (2019) affirment que les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement jouent un rôle très important dans l'amélioration de la qualité de l'enseignement/apprentissage. Elles constituent des outils dont on ne pas s'en passer. Comme le confirme la dernière réforme du ministère de l'éducation nationale (2015/2030), « l'objectif est d'introduire les TIC dans le quotidien de la communication, de l'apprentissage et de l'innovation de l'école. »

L'utilisation du numérique à l'École a beaucoup d'avantages, ainsi en présentiel certains étudiants ne peuvent pas exprimer leur point de vue chose qu'ils peuvent faire à distance surtout qu'ils peuvent enregistrer leur opinion et le modifier plusieurs fois avant d'enregistrer la version définitive. Avec les TIC chaque élève a la possibilité d'apprendre selon son rythme, surtout qu'on n'arrive pas à comprendre facilement, certains apprenants comprennent dès la première lecture ou explication alors que d'autres sont obligé de lire un texte par exemple plusieurs fois pour qu'ils arrivent enfin à savoir de quoi il parle. Il en va de même pour l'explication : toute la classe ne peut pas comprendre ou règle ou une leçon à partir de la première explication c'est pour cela que l'enseignant est amené à expliquer plusieurs fois pour que l'ensemble de classe puisse comprendre, d'où l'idée que chacun apprend selon son rythme.

Les principaux obstacles qui empêchent les professeurs à utiliser les TIC pour innover résident dans le manque de matériel informatique, les contenus éducatifs ne sont pas ajustés aux programmes scolaires et le besoin en formation. À partir de l'étude des deux auteurs Rochdi et Elouesdadi (2019), 89% des enseignants mettent l'accent sur l'importance des TIC pour mieux enseigner les mathématiques.

D'après l'enquête faite par El kartaoui et Juidette (2022), (69 %) des établissements scolaires n'ont pas de salle informatique, (97%) des directeurs des établissements confirment l'importance des nouvelles technologies et (82,1%) d'entre eux constatent qu'elles facilitent l'apprentissage des élèves.

Marsollier (2003) signale que 70,9 % des enseignants pensent à l'innovation quand ils sont insatisfaits de leur travail, 68,7 % d'entre eux l'utilisent au début de l'année scolaire et 50,1 % des professeurs recourent à l'innovation lorsqu'ils veulent briser la routine.

Marsollier (Ibid.) ajoute que les principales causes de l'innovation sont : l'amélioration de l'enseignement 75,4 %, l'échec de certains élèves 60,9 % et l'hétérogénéité des classes 51,1 %. Par ailleurs, l'innovation permet aux enseignants de mieux enseigner et aux élèves de mieux apprendre.

Ait Dahmane (2021) signale que les pédagogues veulent rompre avec les méthodes traditionnelles d'enseignement car on est dans l'ère de la technologie et il faut former les jeunes aux métiers de l'avenir. L'auteur insiste sur le fait qu'il faut enseigner avec les nouvelles technologies, les jeunes sont prêts à apprendre en utilisant des machines. Il souligne les contraintes suivantes : les classes surchargées et le manque de formation et de matériel. Il ajoute que les enseignants parlent entre eux de leurs travaux personnels (articles, livres, communications...) mais rarement, voire jamais, de leurs pratiques pédagogiques. Le professeur doit passer de la posture de « professeur » à celle de « médiateur », et de « facilitateur d'apprentissage ». Avec les plateformes en ligne chacun apprendra à son rythme.

Nejjari et Bakkali (2017) ont fait une recherche dans deux lycées au Maroc pour mesurer le degré d'intégration des TIC dans ces établissements. Pour eux, il est primordial de motiver les enseignants. Ils insistent sur le facteur humain afin de réussir l'intégration des TIC. Ils ont mis l'accent sur les avantages de l'utilisation des TIC dans la matière des sciences de la vie et de la terre. Ainsi à cause de la contrainte temporelle on peut voir en distanciel certains phénomènes géologiques ou biologiques dont la vitesse est très faible.

Selon Mastafi (2014), la contrainte temporelle, les programmes scolaires trop chargés et l'effectif élevé des élèves, sont des facteurs qui bloquent l'usage de la technologie en éducation.

Ezzaki (2018)² ne parle pas de l'innovation pédagogique mais plutôt de l'enseignement créatif lequel vise l'adaptation du contenu à la réalité de la classe en faisant des activités stimulantes, tout en respectant les instructions officielles et en utilisant le manuel d'une manière flexible.

À partir des écrits de nos prédécesseurs, on constate que les auteurs sont d'accord sur le fait que le manque d'équipement et de formation et les classes surchargées sont les principaux facteurs qui empêchent les professeurs à utiliser les TIC pour innover dans leurs pratiques enseignantes.

2. Histoire des réformes de l'enseignement marocain

Le système éducatif marocain a connu plusieurs étapes. L'arabisation était l'un des quatre principes de la réforme de l'enseignement au Maroc dès l'indépendance du pays. Après les rapports alarmants de plusieurs organismes et études internationales, le « Comité consultatif de la propriété pour l'éducation et la formation » a été constitué en 1999. À la fin des travaux de ce comité, la « Charte nationale pour l'éducation et la formation » entre en vigueur en 2000. Parmi ses points essentiels la formation continue et la maîtrise des langues. Cependant, on ne cesse de parler de nos jours de ces deux problèmes à savoir que les professeurs doivent être formés constamment pour qu'ils puissent changer leurs pratiques car on ne peut pas enseigner toujours avec la même méthode. Afin de lutter contre l'ennui et la monotonie chaque enseignant est amené à changer de temps à autre sa façon d'enseigner. La maîtrise des langues est un problème qui reste jusqu'à maintenant sans solution, surtout que la grande majorité des bacheliers ont du mal à s'exprimer surtout en français. Nombreux sont les étudiants qui n'arrivent pas à écrire au moins une phrase voire à lire un petit texte. Parallèlement, en 2006, on a créé le « Conseil supérieur de l'enseignement », qui a établi un rapport en 2008 dans lequel on affirme que la majorité des objectifs de la charte nationale de l'éducation et de la formation n'ont pas été réalisés et pour accélérer la réforme on a mis en place un plan d'urgence (2009-2012). Parmi ses objectifs : installer au moins un ordinateur dans chaque classe primaire, et encourager les talents et les innovations.

²https://www.researchgate.net/publication/354658488_Pour_un_meilleur_suivi_de_la_Qualite_de_l'education_au_Maroc

À partir de 2003 le gouvernement marocain a décidé de généraliser les TIC dans le système éducatif et en 2005 on a commencé à organiser le concours des enseignants innovants. Du reste, le ministère de l'éducation nationale organise annuellement le forum des enseignants innovants.

Après un rapport sur le classement du Maroc au niveau de l'utilisation des TIC, on a décidé de lancer le programme GENIE (Généralisation des technologies d'information et de communication dans l'enseignement) qui s'étalera sur deux ans, de 2005 à 2007, l'objectif est d'équiper les établissements en matériel, de concevoir des contenus pédagogiques et de former le personnel. L'un des leviers de la vision stratégique de la réforme de l'enseignement 2015- 2030 est l'encouragement de l'innovation. (AHAJI, 2022)

De leur côté les deux auteurs (Nejjari et Bakkali, 2017) ajoutent que la vision stratégique de la réforme 2015-2030, insiste sur le fait qu'il faut s'intéresser davantage aux technologies de l'information et de la communication en équipant les établissements, en les connectant au réseau internet et en utilisant les TIC comme moyen d'accéder à l'information et de partage des données. Les deux auteurs (Ibid.) ont également mis l'accent sur le fait que les cours à distance ne peuvent être qu'un complément des cours en présentiel.

Afin d'encourager l'innovation pédagogique le Ministère de l'éducation nationale a créée le centre national des innovations pédagogiques et de l'expérimentation (CNIPE) et organise annuellement un concours au profit des enseignants innovants

3. Enquête et méthodologie

Nous avons procédé à une recherche exploratoire, à travers un questionnaire qui a été élaboré et mis en ligne via Google Forms. Les enquêtés ont répondu au questionnaire et ils nous l'ont envoyé par courrier électronique. Le questionnaire est composé de 10 items et il a été établi autour des points suivants : les données personnelles et le côté pédagogique. Nous avons rencontrés quelques problèmes quant à la réalisation de ce travail à savoir qu'au début nous avons écrit les questions en français et nous les avons envoyées à nos enquêtés pour qu'ils nous donnent leurs réponses. Cependant, après une longue attente nous n'avons reçu aucune réponse, ce qui nous a amené à reformuler les mêmes questions en arabe et les avons renvoyées à nos enquêtés.

De ce fait on peut en déduire que notre public ne maîtrise pas la langue française c'est pour cela qu'on n'a pas répondu à notre questionnaire quand on l'a écrit en français. Les personnes à qui nous l'avons envoyé sont des professeurs qui enseignent des matières différentes.

À partir de cette recherche on vise à mettre l'accent sur le degré de maîtrise des TIC par les enseignants et nous voulons même savoir si toutes les conditions sont réunies pour que les professeurs puissent innover en utilisant les TIC (établissements scolaires suffisamment équipés, formation continue, des classes non surchargées, connexion internet...). En d'autres termes, cette recherche a pour objectif d'explorer les facteurs (humain et matériel) qui freinent ou favorisent l'innovation pédagogique au niveau de l'enseignement scolaire au Maroc.

4. Présentation des données

4.1 L'âge des enquêtés

La majorité de nos informateurs sont du sexe masculin. 58% d'entre eux sont âgés de plus de 35 ans, l'âge des autres varie entre 25 ans et 35ans. Généralement, plus on avance dans l'âge plus on devient réticent à tout changement. La quasi totalité des professeurs qui exercent depuis de nombreuses années et qui ont enseigné plusieurs générations disent qu'ils ne veulent pas changer leur méthode d'enseigner sous prétexte que leurs anciens élèves ont un bon niveau et que cette même méthode a donné ses fruits pendant des années. Donc, selon eux, le problème n'est pas lié à la méthode utilisée ou aux professeurs, mais il faut chercher du côté des élèves pour comprendre pourquoi ils n'apprennent pas mieux comme leurs prédécesseurs.

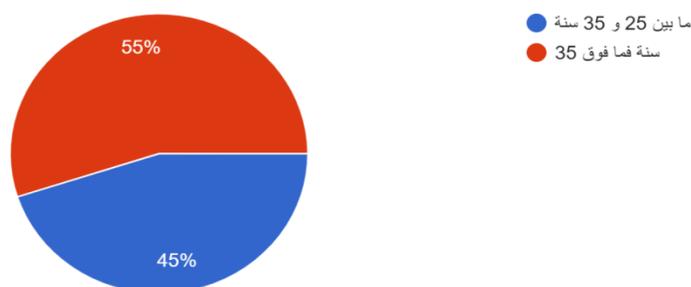


Figure 1 : l'âge des informateurs

4.2 L'ancienneté

Plus de 40% de nos informateurs exercent depuis moins de dix ans. Cette informations est à la fois avantageuse et en même temps désavantageuse. D'un côté, elle est positive dans le sens où les professeurs sont des chevronnés vu qu'ils ont enseignés durant plusieurs années ce qui leur a permis d'avoir une bonne expérience en ce qui concerne la gestion de la classe et au niveau de la transmission du savoir. D'un autre côté, on ne pas considérer cette information comme un avantage dans la mesure où les anciens professeurs s'opposent à tout changement et par conséquent ils ne veulent pas innover. Ils disent qu'ils se sentent à l'aise en enseignant constamment de la même manière et qu'ils ont du mal à utiliser les nouvelles technologies (logiciels, ordinateurs, vidéoprojecteurs, téléphones mobiles...)

Dans le même ordre d'idées, Ezzaki (2018)³ affirme que les enseignants se divisent en trois groupes quant à l'innovation pédagogique : les adhérents, les sceptiques et les opposants. La première catégorie contient les professeurs qui sont d'accord avec l'idée d'innover pour ses multiples avantages, le deuxième groupe n'est pas contre l'innovation mais ils ne pensent pas que cela peut améliorer le rendement des enseignants et permettre de faciliter les apprentissages des élèves et en dernier lieu on a ceux qui sont catégoriquement contre toute sorte d'innovation car ils se sentent à l'aise avec leurs anciennes pratiques et ils s'opposent à tout changement.

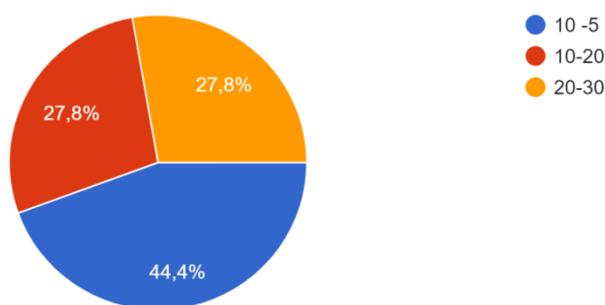


Figure 2 : l'ancienneté

³Op.cit., P. 4

4.3 Les TIC constituent un outil au service de l'apprentissage

En ce qui concerne la question liée à l'apport des TIC à l'apprentissage, nos informateurs sont unanimement d'accord sur le fait que ces nouvelles technologies constituent un outil au service de l'enseignement-apprentissage et elles n'ont que des avantages. Les professeurs de nos jours se trouvent en face des élèves qui utilisent journalièrement leurs téléphones, les réseaux sociaux, des logiciels, etc. C'est pour cela que l'enseignant est amené à se moderniser et à vivre à l'ère de son public en utilisant ce qu'ils aiment et ce qu'ils maîtrisent comme moyen pour améliorer leurs apprentissages.

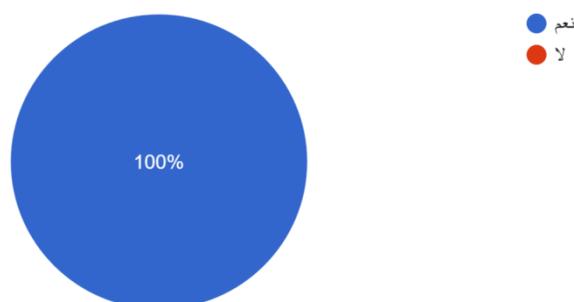


Figure 3 : les TIC constituent un outil au service de l'apprentissage.

4.4 La formation

Le nombre de formation dont les professeurs ont bénéficié pour pouvoir utiliser les TIC est insuffisant et aucun établissement ne dispose de salle pédagogique.

Selon nos informateurs on ne peut pas s'en passer du livre. En outre, 58% de nos enquêtés ont un niveau moyen en ce qui concerne l'utilisation des TIC et c'est uniquement 29% qui ont un bon niveau. Du reste, le nombre de professeurs ayant un niveau basique et rudimentaire concernant l'utilisation des TIC ne dépasse pas onze pour cent. En outre, plus de la moitié de nos enquêtés (64%) utilisent de temps en temps les TIC et 23% d'entre eux n'emploient cette technologie que rarement. Tous nos informateurs cherchent à innover et la majorité affirme que leurs établissements ne sont pas suffisamment équipés.

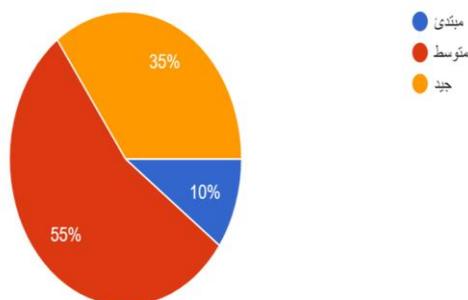


Figure 4 : niveau de maîtrise des TIC

Parmi les facteurs qui entravent l'innovation pédagogique : manque ou absence du matériel 88%, le bavardage des élèves, l'absence de volonté des professeurs, la contrainte temporelle, la paresse, manque de formation, les contenus enseignés qui sont parfois inadéquats et l'absence de connexion au réseau. Dans certaines classes, il est quasiment impossible d'utiliser les TIC parce que les élèves ne font que chahuter, surtout au début de la séance quand le professeur commence à mettre en place le matériel et à le faire fonctionner ainsi que lorsque ces apprenants voient une image ou une scène qui leur semble insolite.

En ce qui concerne les avantages de l'innovation pédagogique nos enquêtés ont cité l'amélioration des pratiques du professeur, la rentabilité des apprenants, la motivation des élèves, le gain du temps contrairement aux méthodes obsolètes et l'usage des TIC rend le contenu attrayant, dynamique et efficace.

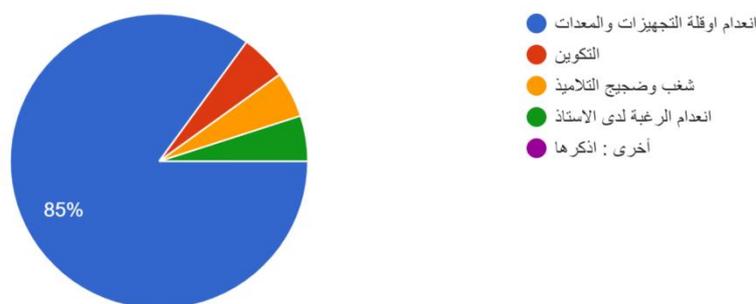


Figure 5 : les facteurs qui entravent l'innovation pédagogique

5. Discussion

Plus de la moitié de nos informateurs sont âgés de plus de 35 ans ce qui nous montre qu'il s'agit des professeurs qui enseignent depuis plusieurs années et qui ont plus d'expérience. Ils sont conscients que l'usage des TIC dans l'enseignement est très indispensable et il ne peut qu'être bénéfique pour les élèves dans leurs apprentissages.

Cependant, à partir de notre enquête, nous avons découvert que les professeurs manquent de formation et dans ce cas ils ne peuvent pas utiliser cette technologie pour innover, chose qui facilitera la tâche pour les deux parties à savoir les professeurs et les apprenants. Ainsi, les enseignants enseigneront plus aisément et les élèves apprendront d'une manière flexible. En ce qui concerne le degré de maîtrise des outils technologiques, c'est uniquement 29% des professeurs qui ont un bon niveau, 58% de nos enquêtés ont un niveau moyen et 11% ont un niveau élémentaire. Certes, tous nos informateurs cherchent à innover, or seulement 64% avouent utiliser les TIC de temps en temps et 23% n'emploient cette technologie que rarement. Cela explique le fait qu'ils ont de la volonté pour innover mais il y a des facteurs qui les empêchent comme le manque de matériel et de formation, les établissements qui ne sont pas suffisamment équipés, le bavardage, la contrainte temporelle, les contenus enseignés qui sont parfois inadéquats et l'absence de couverture réseau.

En ce qui concerne les avantages de l'innovation pédagogique nos enquêtés ont cité l'amélioration des pratiques du professeur, la rentabilité des apprenants, la motivation des élèves, le gain de temps en comparaison avec les méthodes obsolètes, l'usage des TIC rend le contenu attrayant, dynamique et efficace.

En effet, il faut former non pas uniquement les enseignants mais également tout le personnel ainsi que les élèves.

Malheureusement aucun établissement ne dispose de salle pédagogique, avec laquelle on peut gagner beaucoup de temps puisqu'on y trouve tout le matériel pour enseigner et on n'aura plus besoin, par exemple, d'aller chercher le vidéoprojecteur et le brancher ce qui nous fait perdre énormément de temps. Dans cette salle on trouve également des chaises à roulette ce qui fait qu'on peut changer facilement et à tout moment la disposition de la classe. Tout cela ne peut qu'être au profit de l'innovation pédagogique.

À chaque fois qu'un professeur souhaite innover il trouvera tout le matériel nécessaire dans un lieu adéquat et tout cela lui facilitera la tâche.

D'après nos enquêtés, même si l'usage des TIC est très important, on ne peut pas enseigner sans le livre.

6. Les tendances et les expériences des enseignants

Les formes d'innovation les plus utilisées dans les salles de cours sont : la classe inversée, l'usage des réseaux sociaux et les supports de présentation des cours.

-la classe inversée : elle consiste à donner aux élèves des documents qu'ils doivent lire chez eux et une fois en classe ils appliquent ce qu'ils ont appris à la maison à des situations concrètes qui leur sont proposées.

Cela permet au professeur de jouer le rôle de guide, chaque élève progresse à son rythme et développe son autonomie. Ainsi, en préparant le cours à domicile ils ont tout leur temps pour apprendre, leurs parents peuvent les aider et ils peuvent utiliser l'internet.

-l'usage des réseaux sociaux : il est communément admis que tout le monde utilise les réseaux sociaux notamment le réseau social Facebook et WhatsApp pour communiquer. Ils étaient un moyen pour enseigner durant la pandémie de la covid 19. Avec ces réseaux sociaux le professeur envoient à ses apprenants les cours et les exercices qu'ils doivent faire. L'usage des réseaux sociaux facilite l'enseignement/apprentissage dans la mesure où ils ne nécessitent que la possession d'un téléphone portable. En effet, de nos jours tout le monde possède un cellulaire.

-les supports de présentation des cours : afin de présenter et de moderniser leurs cours les professeurs utilisent en majorité soit les logiciels PowerPoint et Word, soit les vidéos, soit les audio.

Le PowerPoint est surtout utilisé dans la présentation des exposés par les élèves. Lors de l'explication d'un cours, il est préférable d'utiliser le logiciel Microsoft Word parce qu'il permet de rédiger et de mettre en forme le texte comme on apprend facilement son utilisation.

Par ailleurs la page est plus grande, plus visible et on peut agrandir la taille de police pour que les élèves qui s'assoient derrière puissent voir.

Les vidéos permettent aux élèves d'apprendre progressivement en faisant des pauses et en regardant une vidéo plusieurs fois afin de saisir son contenu. Les audio, quant à eux, sont d'une grande importance car on peut les écouter plusieurs fois comme il est plus facile de faire un enregistrement audio que d'écrire un texte.

-les cours en plein air : afin de lutter contre la monotonie et la routine l'enseignant peut faire son cours à l'extérieur des quatre murs (sous les arbres, au milieu de la cours de récréation, dans le terrain de sport...)

En effet, les professeurs innovants utilisent tous les moyens qui sont à leur disposition pour moderniser leurs cours. Ils sont conscients qu'ils se trouvent journallement en face d'un public qui utilise tout le temps son portable et beaucoup de logiciels. Corollairement, il faut s'habituer à vivre à l'ère numérique afin d'instaurer de bonnes relations entre les deux générations. On ne peut pas apprendre si on n'aime pas la personne qui nous enseigne et s'il n'y a pas une bonne entente entre l'enseignant et l'apprenant. La présence d'un conflit de génération ne peut qu'être un obstacle à l'enseignement apprentissage.

Par ailleurs, les professeurs encadrent leurs élèves pour réaliser des courts métrages en anglais ou en français afin de promouvoir l'apprentissage de ces deux langues, tout en sachant que les apprenants trouvent des difficultés à apprendre les langues étrangères et les mathématiques.

Durant les cours d'histoire on peut faire visionner aux élèves des films documentaires, ce qui leur permettra de mieux comprendre les leçons. En outre, les élèves qui n'aiment pas lire peuvent visionner l'adaptation filmique d'un roman au programme comme ils peuvent jouer une pièce de théâtre et l'enregistrer. D'autant plus que ceux-ci aiment se voir filmer. En utilisant le vidéoprojecteur cela permet au professeur de rester à son bureau sans trop bouger comme il a dans son ordinateur toutes les informations nécessaires à l'explication de son cours (les images, les statistiques, les références, etc.).

7. Recommandations pour surmonter les obstacles à l'innovation pédagogique

Il s'avère nécessaire de réviser les programmes scolaires afin de les rendre moins chargés pour que les enseignants puissent avoir plus de temps et d'indépendance par rapport aux dits programmes. Cela leur permettra d'avoir plus de liberté quant à innover et à utiliser les nouvelles technologies. En donnant à l'enseignant plus d'autonomie, il peut choisir les leçons qu'il juge utiles à sa classe et la méthodologie à adopter pour les enseigner, même si il utilisera les outils pédagogiques appropriés et familiers à ses élèves. Ces derniers ne peuvent qu'être d'accord avec toute innovation qui vise à rompre avec les méthodes obsolètes et qui ne doivent plus être utilisées.

En outre, le ministère de l'enseignement est amené à encourager l'emploi de nouveaux outils pédagogiques en construisant dans chaque établissement deux ou trois salles bien équipées qu'on doit utiliser pour innover et enseigner surtout les matières où les apprenants trouvent plus de difficultés. Dans un premier temps, on se contentera de deux ou trois salles dans la perspective d'équiper, progressivement, toutes les salles de tous les établissements.

Par ailleurs, on peut même encourager et inciter les apprenants à innover et à utiliser les technologies de l'information et de la communication. Tout en sachant qu'il y a des élèves qui maîtrisent l'usage de ces outils technologiques et des logiciels mieux que les professeurs.

Du reste, pour faciliter cette tâche aux apprenants et aux enseignants on peut par exemple leur offrir l'accès gratuit à internet ou faire des zones d'accès gratuit au wifi dans les établissements. On peut aussi leur distribuer des tablettes ou des téléphones portables comme on peut mettre à leur disposition tout le matériel dont ils ont besoin pour innover et qu'ils peuvent emprunter à tout moment.

8. Des suggestions pour améliorer la formation des enseignants

Pour que les professeurs puissent bénéficier d'une bonne formation, il faut tout d'abord penser à motiver et à faire changer d'avis tous ceux qui croient que l'usage des TIC ne peut pas améliorer les résultats scolaires des élèves, ensuite il faut faire passer des tests de mise à niveau aux enseignants afin de connaître leur niveau quant à l'usage des logiciels de bureautique à savoir Word, Excel, et Powerpoint. Dès que les enseignants maîtrisent l'utilisation de ces derniers logiciels, à ce moment là on peut commencer à leur faire des formations quant à l'usage de d'autres logiciels.

9. L'enseignant innovant comme modèle à suivre

Il faut profiter des expériences des professeurs qui innover, en leur proposant d'encourager leurs collègues à faire de même en leur donnant des conseils, en racontant les difficultés qu'ils ont rencontrées et comment ils ont pu les surmonter. On peut également utiliser certains modèles d'innovation dans tous les établissements et pour ce faire on demandera aux éducateurs innovants de former leurs collègues et de les accompagner afin qu'ils puissent innover.

Conclusion

À l'issue de notre enquête nous avons constaté que les professeurs sont unanimement d'accord avec l'idée que l'innovation pédagogique ne peut être qu'une valeur ajoutée à l'enseignement. Parallèlement, on ne peut pas innover sans employer les TIC. Par ailleurs, les professeurs insistent sur le fait qu'ils ont besoin de formation et de matériel. Un professeur qui n'est pas bien formé ne peut guère employer la technologie dans ses cours et on doit lui fournir tout le matériel nécessaire pour qu'il puisse faire son travail convenablement. Il ne faut pas oublier qu'on est dans l'ère de la digitalisation et que tous les élèves ont un téléphone portable et qu'ils utilisent ces machines mieux que certains professeurs. Du surcroît, il faut réduire le nombre d'élèves dans chaque classe pour que l'enseignant puisse accorder du temps à chaque élève et pour lutter contre le bavardage des élèves dont souffre beaucoup de professeurs. Il n'est absolument guère facile de gérer et de faire cours dans une classe surchargée à cause du bavardage insupportable des apprenants.

Il s'avère nécessaire d'effectuer des recherches sur d'autres sujets en relation avec celui de l'innovation pédagogique tels que la gestion de la classe, la motivation des apprenants et le décrochage scolaire. La majorité des apprenants ne sont pas motivés et ils ne veulent point apprendre. Ils considèrent les salles de cours comme un lieu de passe temps et d'amusement. Par conséquent, le chahut règne durant les séances d'enseignement-apprentissage. La minorité des élèves qui sont motivés et qui veulent apprendre ne trouvent pas les conditions nécessaires car la majorité bavarde. De ce fait, nombreux sont les professeurs qui ont perdu le contrôle de leurs classes, surtout celles qualifiées de bruyantes et difficiles, vu qu'ils n'arrivent pas à faire respecter l'ordre et la discipline durant les séances d'enseignement-apprentissage. Il est donc nécessaire d'éradiquer ce fléau qui est celui du bavardage afin que tout le monde soit à l'aise, ainsi le professeur travaillera dans une bonne ambiance et les élèves apprendront dans un climat propice. Sans cela, aucune innovation pédagogique ne sera fructueuse, si on est en face d'un public insupportable et inattentif.

Références bibliographiques

AHAJI Khalid, « L'évolution de l'innovation pédagogique dans le Système Éducatif Marocain », Revue Marocaine d'évaluation et de la recherche éducative RMERE, 2022, Numéro spécial, 31-54.

DOI: <https://doi.org/10.48423/IMIST.PRSM/rmere-v0i0.33250>

AIT DAHMANE Karima, « Innovation pédagogique et besoins de formation des enseignants: enjeux et perspectives », Multilinguales, 2021, numéro spécial, 1-9.

DOI : <https://doi.org/10.4000/multilinguales.7937>

CROS Françoise, « L'innovation en éducation et en formation », Revue française de pédagogie, 1997, 118 (1), 127-156.

EL KARTOUTI Salah Eddine et JUIDETTE Sarah, « L'intégration des Technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement primaire et secondaire au Maroc : Cas de la préfecture Meknès », International Journal of Accounting, Finance, Auditing, Management and Economics, 2022, 3 (4-1), 302-317. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6611999>

HAMDANI Youssef, « L'innovation dans l'enseignement supérieur marocain au temps de la digitalisation : bilan, défis et perspectives », Revue Marocaine de l'Évaluation et de la

Recherche en Éducation, 2021, 6, 479-497.

DOI: <https://doi.org/10.48423/IMIST.PRSM/rmere-v6i6.29203>

HASSENFORDER Jean, (1972), L'innovation dans l'enseignement, Paris, Casterman, 1972. P. 114.

MARSOLLIER Christophe, « L'innovation pédagogique : ses figures, son sens et ses enjeux », Expressions, 2003, 22, 9-32.

MASTAFI Mohammed, « obstacles à l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans le système éducatif marocain », frantice.net, 2014, 8, 50- 65.

NEJJARI Amel et BAKKALI Imane, « L'usage des TIC à l'école marocaine : état des lieux et perspectives », Hermès, La Revue, 2017/2, 78, 55-61

ROCHDI Sara et ELOUESDADI Nadia, « L'innovation pédagogique à l'ère du numérique dans une classe de FLE : cas d'une activité de langue dans l'enseignement secondaire », Massalek Atarbiya wa Atakwine, 2019, 2 (2), 55-62.

DOI: <https://doi.org/10.48403/IMIST.PRSM/massalek-v2i2.20173>

L'enseignement à distance en classe de français au Cameroun : quels sont les apports de l'application WhatsApp dans la construction de la compétence de communication chez les apprenants de la classe de 6ème?

Hélène BILO'O¹

Ecole normale supérieure de Bertoua

Université de Bertoua

DOI : <https://doi.org/10.60481/revue-rise.N4.3>

Résumé

L'objectif de cet article est d'analyser la contribution de l'enseignement à distance dans la construction de la compétence de communication en français chez les élèves du secondaire au Cameroun. Avec la vulgarisation des technologies de l'information et de la communication dans les pratiques pédagogiques, les doutes qui ont initialement préoccupé les enseignants et les chercheurs quant à la pertinence des outils numériques à faciliter les apprentissages se sont rapidement dissipés notamment pour les utilisateurs du support WhatsApp. Notre contribution sera de montrer de manière spécifique en quoi les aspects didactiques et ludopédagogiques de WhatsApp reconfigurent la relation éducative et cultivent un rapport décomplexé au savoir. La combinaison de ces deux facteurs importants pourrait expliquer le recours à l'application whatsapp dans le développement de la compétence de communication en français à travers l'apprentissage rapide et méthodique des connaissances interdisciplinaires (numériques, linguistiques et contextuelles).

Mots-clés : Enseignement à distance, WhatsApp, Compétence de communication, didactique du français, pratiques pédagogiques.

¹ helenebiloo@gmail.com

Abstract

This article analyses the contribution of distance teaching in imparting communicative competence in French in secondary and high school learners in Cameroon. With the widespread use of information and communication tools in teaching practices, concerns which were earlier raised by researchers and teachers about the relevance of digital tools in easing learning, especially for WhatsApp users, were soon cleared. This study clearly states to what extent pedagogical and ludopedagogical aspects borne by WhatsApp reshape the educational relationship and foster direct access to knowledge. The association of these two key factors could justify the use of WhatsApp in constructing communicative competence in French through a swift and methodical acquisition of interdisciplinary expertise.

Key words: Distance teaching, WhatsApp, Communication skill, French Didactics, teaching practices.

Introduction

Depuis quelques années, l'histoire de la pédagogie a connu un tournant décisif qui a bouleversé les pratiques enseignantes. En effet la crise sanitaire liée à la pandémie à coronavirus a contraint les acteurs de l'éducation au Cameroun à adopter l'enseignement à distance pour la continuité des apprentissages malgré que les enseignants n'étaient pas préparés à exploiter le potentiel du numérique dans le processus d'apprentissage. Pour ce faire, le Gouvernement a pris des mesures pour assurer l'effectivité de l'enseignement en ligne et a invité les enseignants à créer des espaces numériques, des plateformes technologiques et des outils collaboratifs tels que les réseaux sociaux pour assurer les interactions avec les élèves (Mah, 2021). Par ailleurs, les chaînes de radio et de télévisions nationales, par le biais d'un partenariat avec les pouvoirs publics, ont également été mises à contribution pour maintenir un contrat régulier entre les apprenants et leurs enseignants (Dounla, 2020 :62). Cette innovation invite les enseignants à intégrer les outils numériques dans l'apprentissage.

Il existe plusieurs outils d'enseignement à distance, mais avec la vulgarisation des technologies de l'information et de la communication dans les pratiques pédagogiques, WhatsApp est l'outil d'enseignement privilégié par la plupart des lycées et collèges du Cameroun. Le choix porté sur WhatsApp se justifie par le fait qu'il ne nécessite pas une connexion internet coûteuse et rapide (Maguey et Ward (2020), qu'il est facile à utiliser et que le téléphone portable est à la portée de tous les enfants, du moins par le canal des parents qui les leurs prêtent le temps de l'enseignement.

Toutefois, l'adoption de WhatsApp comme outil pédagogique numérique a suscité chez les enseignants, plusieurs débats quant à sa pertinence dans le processus d'apprentissage. Aussi nous-a-t-il semblé nécessaire d'examiner le point de vue des enseignants de français au sujet de cet outil numérique en tant qu'acteurs de terrains. Quel est leur rapport à cette innovation ? En quoi est-ce que l'utilisation de WhatsApp comme outil technologique en didactique du français permet-il de développer la compétence de communication ? Cet article se propose d'abord de montrer en quoi l'usage de whatsApp est une innovation pédagogique. Ensuite de montrer quelques apports théoriques du point de vue de l'enseignement par WhatsApp. Et enfin nous présenterons la méthodologie et les résultats de notre recherche.

1. L'enseignement via WhatsApp, une pédagogie complexe

Dans un contexte où la salle de classe a été le principal espace d'apprentissage, il est clair que la problématique liée à l'enseignement à distance confère à l'usage de WhatsApp en didactique du français un caractère complexe. En effet l'apprentissage via WhatsApp exige des enseignants de français un renouvellement de pratiques pédagogiques qui les contraint à recourir aux connaissances numériques (Endrizzi, 2012). Cette opération qui implique la conjonction de plusieurs ressources ne semble pas très pertinente et rend les enseignants réticents au changement. Au vu de tous ces facteurs qui rentrent dans l'enseignement par WhatsApp et qui ne sont pas tous connus par les enseignants, nous pouvons dire que sa mise en œuvre relève de la complexité. Complexité qui a semé le doute quant à la pertinence de cet outil numérique à faciliter l'acquisition des compétences chez les apprenants. Dès lors, les débats se sont multipliés au sein des enseignants de français. Comment est-ce que les enseignants perçoivent l'enseignement par WhatsApp ? Puisque l'usage de cet outil technologique implique la prise en compte des savoirs à la fois linguistiques et non linguistiques (numériques), comment se traduit-il dans la pratique et quel est son apport ?

Cambien (2008 :18) explique qu'« un premier trait caractérisant de la complexité tient au flou et à l'impression auxquels est confronté celui qui tente de déterminer la constitution, les dimensions et les frontières de l'objet complexe étudié ». Pour appréhender la complexité, l'auteur propose une approche systémique visant à « surmonter les difficultés rencontrées dans la tentative d'appréhension des problèmes complexes par les outils analytiques existants » (Ibid. :3). Cette approche qui met en avant un « glissement de paradigmes » pose que « plus le monde devient complexe et plus l'Homme tend à développer une conscience plus aigüe de cette complexité » (Ibidem., :17). Son objectif est donc de réduire un « système en ses composants et en interactions élémentaires » (Ibidem., :19).

Dans cette perspective, enseigner le français via WhatsApp sachant que les enseignants ne maîtrisent pas tous les contours de cet outil technologique constitue une pédagogie complexe qui entraîne également un questionnement complexe. Étant donné que les questions complexes « sont représentatives de réels besoins des utilisateurs » (Moriceau, Tannier & Falco (2010 : 6), un éclairage scientifique est nécessaire pour permettre la décomplexification de la pédagogie par l'application WhatsApp dans l'enseignement du français.

2. Apports théoriques

2.1. La pédagogie par WhatsApp, une approche communicative.

Par opposition à la pédagogie traditionnelle behavioriste dont la complexité des règles de grammaire surcharge l'esprit des élèves inutilement (Puren, 1988 : 26), en ce qu'elle ne leur permet pas de communiquer (Ibid. : 67), l'approche communicative inscrit l'enseignement du français via WhatsApp dans une perspective constructiviste qui veut que l'apprenant s'adapte aux situations nouvelles (Masciotra, 2007 : 1). Domingo Masciotra (2007 : 1) explique que dans une vision constructiviste, « une personne développe son intelligence et construit ses connaissances en action et en situation et par la réflexion sur l'action et ses résultats. La personne appréhende et comprend les situations nouvelles à travers ce qu'elle sait déjà et modifie ses connaissances antérieures afin de s'y adapter. Chaque adaptation à une situation permet d'élargir et d'enrichir le réseau de connaissances antérieures dont dispose une personne et cette progression continue du réseau lui permet de traiter des situations de plus en plus complexes » Masciotra (2007 : 1).

Les situations étant dynamiques, l'on conçoit l'apprentissage comme un processus d'assimilation qui laisse percevoir la transformation des connaissances nouvelles en connaissances propres (Ibid. 50). L'individu s'approprie ainsi la nouveauté qu'impose la nouvelle situation. Pour appréhender la pédagogie via WhatsApp dans sa complexité, l'enseignant de français doit percevoir cette innovation en termes de compétence. Le Boterf (1994 : 16-18) souligne que la compétence n'est pas un état ou une connaissance possédée. Elle ne se réduit ni à un savoir ni à un savoir-faire. Elle n'est pas assimilable à un acquis de formation, car posséder des connaissances ou des capacités ne signifie pas être compétent. La compétence se réalise dans l'action.

C'est un processus qui consiste en une mobilisation ou une mise en œuvre efficace de diverses ressources (connaissances, habiletés, informations, et autres) (Ibid. : 43).

A partir de toutes ces définitions, il est nécessaire de préciser la compétence visée dans l'enseignement du français. Selon Brassart & Gruwez (1984), l'objectif général de l'enseignement/apprentissage du français est de développer la compétence de communication des apprenants ; c'est-à-dire « permettre aux apprenants de développer et de maîtriser des capacités de compréhension des leçons dans des espaces pédagogiques numériques, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit » (Brassart & Gruwez, 1984 : 65). Hymes (1973 :36) la définit comme « ce dont un locuteur a besoin de savoir pour communiquer de manière effective dans des contextes culturellement significatifs ».

C'est un ensemble de savoirs encyclopédiques permettant à un locuteur d'avoir une capacité d'adaptation linguistique dans divers contextes de communication. Pour ce faire, le développement de la compétence de communication en classe de français interroge la pertinence didactique de WhatsApp à amener l'apprenant « à mettre en œuvre les systèmes de réception et d'interprétation des signes sociaux dont il dispose, conformément à un ensemble d'instructions et de procédures construites et évolutives, afin de produire dans le cadre de situations sociales requises, des conduites appropriées à la prise en considération de ses projets » (Abbou, 1980 :16).

Il est nécessaire que nous précisions les composantes de la compétence de communication sur lesquels l'enseignant de français s'appuie pour savoir que WhatsApp permet aux apprenants de construire leur capacité langagière. Le CECRL (2001) distingue trois composantes de la compétence de communication à savoir, les compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques.

- La compétence linguistique se décline en :
 - Compétence lexicale : la connaissance et la capacité à utiliser le vocabulaire d'une langue qui se compose d'éléments lexicaux et d'éléments grammaticaux ;
 - Compétence grammaticale : la connaissance des ressources grammaticales de la langue et la capacité de les utiliser ;
 - Compétence sémantique : la conscience et le contrôle que l'apprenant a de l'organisation du sens ;

- Compétence phonologique : une connaissance de la perception et de la production et une aptitude à percevoir et à produire les unités sonores de la langue et leur réalisation dans des contextes particuliers, les traits phonétiques qui distinguent les phonèmes, la composition phonétique des mots, la prosodie ou phonétique de la phrase ;
- Compétence orthographique : une connaissance de la perception et de la production des symboles qui composent les textes écrits et l'habileté correspondante ;
- Compétence ortho-épique : la connaissance des conventions orthographiques, la capacité de consulter un dictionnaire et la connaissance des conventions qui y sont mis en œuvre pour présenter la prononciation, la connaissance des implications des formes écrites, en particulier des signes de ponctuation, pour le rythme et l'intonation, la capacité de résoudre les équivoques (homonymes, ambiguïtés syntaxiques, etc.) à la lumière du contexte.
- La compétence sociolinguistique comprend :

[...]les marqueurs des relations sociales (dans les salutations, les façons de s'adresser à quelqu'un en fonction du degré de familiarité que l'on a avec lui, le choix des exclamations que l'on utilise dans un discours oral) ; les règles de politesse (ou d'impolitesse) ; la connaissance et la capacité de produire « les expressions de la sagesse populaire » (proverbes, expressions imagées), les différences de registre (officiel, formel, neutre, informel, familier, intime) ; les dialectes et les accents ainsi que le vocabulaire particulier aux différentes communautés linguistiques francophones [...] (Tagliante, 2005 : 50).

- La compétence pragmatique, englobe la compétence discursive qui est définie comme : « [...] la capacité à organiser des phrases dans un ensemble cohérent, donc à structurer son discours » et la compétence fonctionnelle qui « [...] recouvre l'utilisation du discours oral et des textes écrits en termes de communication à des fins fonctionnelles particulières » (CECRL 2001 : 98).

2.2. Le rapport au savoir

Charlot (1997) définit le rapport au savoir comme « l'ensemble des relations qu'un sujet entretient avec un objet (...) lié en quelque façon à l'apprendre et au savoir » (Charlot, 1997 : 93-94). Cette définition met en relief l'objet lié à l'apprentissage. Dans cette perspective, l'application WhatsApp, recommandée dans l'apprentissage du français, est perçue comme un objet de savoir, en ce sens qu'il permet de réaliser l'enseignement à distance. Ainsi, au lieu de se conformer de manière aveugle aux instructions du gouvernement qui recommande l'enseignement à distance dans les écoles afin de relever les défis de l'heure, beaucoup d'enseignants de français se sont interrogés sur le sens et la valeur de l'outil technologique WhatsApp dans l'enseignement de leur discipline. Ce questionnement renvoie à la problématique du rapport aux savoirs des enseignants de français. Le rapport au savoir dans cette recherche s'inscrit dans une approche didactique relative à la théorie anthropologique didactique de Chevallard (1992). Elle stipule que l'étude des phénomènes didactiques est liée aux pratiques institutionnelles de la diffusion des savoirs. Dans cette perspective praxéologique, l'on met en évidence d'une part, « les techniques qui permettent d'accomplir les types de tâches, en mettant en évidence la pluralité des techniques existantes pour un même type de tâches que masque l'assujettissement à un système d'enseignement d'autre part, sur la fonction technologique du savoir (fonction de production, de justification et d'intelligibilité des techniques) qui met notamment en évidence un système de conditions et de contraintes agissant sur la présence ou l'absence de telle technique, en telle institution, et qui donne à la notion même de savoir une extension décisive ».

Autrement dit, même les activités relatives à la diffusion du savoir sont considérées comme ayant un rapport avec le sujet. Il existe dès lors une relation étroite entre la fonction technologique du savoir et le savoir.

Dans cette logique, parler du rapport au savoir à WhatsApp des enseignants de français camerounais revient à parler du rapport au savoir. Analyser la dimension praxéologique du rapport à l'enseignement via WhatsApp des enseignants de français camerounais aux savoirs revient à comprendre le sens et la valeur que ces derniers accordent à l'usage de WhatsApp dans le développement de la compétence de communication des apprenants en français.

Cela revient à appréhender leurs points de vue sur l'enseignement à distance, spécifiquement sur l'apport de l'outil technologique WhatsApp dans le développement de la compétence de communication des apprenants en didactique du français. Autrement dit, il s'agit de d'explorer les avantages de l'usage de Whatsapp dans l'enseignement de Whatsapp en classe de 6^{ème} au Cameroun.

3. Méthodologie

Pour répondre à notre préoccupation qui est celle de comprendre la façon dont les enseignants conçoivent l'enseignement par WhatsApp en classe de français au Cameroun en lien avec son apport, nous avons procédé à une entrevue de groupe qui, selon Duchesne et Haegel (2004), facilite « l'échange des points de vue par entraînement à la divulgation de pratiques ou d'opinions généralement tenues sous silence » (Duchesne et Haegel, 2004 : 32). L'occasion faisant le larron, nous avons profité des conseils d'enseignement des enseignants de français de six établissements après avoir préalablement reçu leur accord de m'intégrer dans la réunion. Ainsi à chaque rencontre, nous avons demandé au chef de département d'inscrire à l'ordre du jour la question de l'enseignement du français par WhatsApp comme le recommande la hiérarchie, afin de susciter le débat d'environ deux heures tenu par environ treize (13) enseignants par groupe, selon l'effectif de l'établissement. Pour ce faire, nous avons choisi de faire une analyse de conversations pour dégager les points de vue adoptés sur les diverses compétences que recouvre la compétence de communication. Nous nous sommes appuyés sur les outils d'analyse relatifs à l'analyse conversationnelle de Kerbrat-Orecchioni (1996) pour trouver les consensus.

4. Résultats

Après de longues discussions sur les nombreuses irrégularités qui entachent et « font douter d'une réelle continuité pédagogique » (Tsague, 2022 : 1), à savoir les difficultés de mise en œuvre de l'enseignement par WhatsApp à travers les coupures d'énergie électrique, la mauvaise qualité d'internet, le coût élevé de la bande passante et autres (Doungla, 2022), les enseignants ont également discuté de l'apport de l'outil technologique WhatsApp dans la construction de la compétence de communication des apprenants de la classe de 6^{ème} en didactique du français. Les points de vue suivants ont été retenus :

4.1. WhatsApp : un outil de description de la langue

Au regard du niveau sans cesse en baisse des élèves, les enseignants pensent que l'application WhatsApp pourrait aider les apprenants à développer leur compétence linguistique en ce qu'il offre l'orthographe correcte des mots à ces derniers au cours de la rédaction des messages pendant les interactions de cours. Parmi les enseignants des six groupes confondus, quatre dénoncent la mauvaise main d'écriture des élèves. Cinq autres collègues décrivent le trop plein de fautes d'orthographe et de grammaire commises par les apprenants d'aujourd'hui. Les échanges suivants des enseignants de français du premier lycée que nous avons visité illustrent cette idée.

Alfred : il faut reconnaître que les élèves de 6^{ème} maîtrisent déjà l'usage des outils technologiques, même si leur objectif principal est de jouer et non d'apprendre.

Marie grâce : effectivement, beaucoup d'élèves arrivent en classe de 6^{ème} sans pouvoir écrire correctement la langue française. Et nous nous interrogeons sincèrement sur la pertinence de WhatsApp. Cet outil ne va-t-il pas les enfoncer ?

Mireille : Je pense qu'avec le système de correction de fautes d'orthographe, WhatsApp peut aider les élèves en leurs proposant l'écriture juste des mots.

Adèle : je suis d'avis avec Mireille. Ce système de correction permet à l'apprenant d'avoir une compétence linguistique. En proposant des mots justes aux apprenants, l'application WhatsApp facilite l'apprentissage de l'orthographe et même de la grammaire.

Philippe : les apprenants pourraient apprendre à écrire correctement la langue française en intégrant les mots justes que propose WhatsApp dans la rédaction des messages interactifs pendant les cours en ligne.

4.2. WhatsApp : un environnement naturel d'échanges et d'interactions entre l'enseignant et l'apprenant

Le fait que l'enseignement via WhatsApp ne met pas en contact l'enseignant et l'apprenant facilite les interactions selon un autre groupe d'enseignants. D'après ces derniers, les élèves participent plus au cours en ligne qu'en présentiel. Ils semblent qu'ils ont peur des enseignants en situation de classe et se sentent plus à l'aise à communiquer sur WhatsApp. Il n'y a pas de maître à côté pour une sanction physique. Dans cette logique, ils estiment que WhatsApp doit être adopté en didactique du français pour rendre les apprenants actifs, autonomes et libres de dire ce qu'ils pensent.

Cet aspect pédagogique traduit le caractère constructiviste de WhatsApp en ce qu'il permet aux apprenants de co-construire des connaissances à travers leurs échanges et d'être autonomes dans le processus d'apprentissage. Plusieurs enseignants se sont accordés sur le caractère constructiviste de WhatsApp.

Christelle : l'enseignement par WhatsApp semble un jeu pour les élèves des classes de 6^{ème}.

Leslie : en fait, lorsque un élève est face à l'écran, il se sent moins embrigadé et libre de ses actes. Et puisqu'il prend le cours de français comme un jeu, il voudrait y participer comme acteur.

Hervé : dans cette logique, l'apprenant devient un sujet actif du processus d'apprentissage.

Aline : et l'enseignant un guide.

D'après ces échanges, l'on retient que l'enseignement via WhatsApp a une double dimension à savoir, la dimension ludique et la dimension didactique. Certains enseignants pensent que la considération de l'enseignement via WhatsApp par les élèves de 6^{ème} comme un jeu faciliterait les apprentissages. Ce qui contribuerait à un rendement élevé des apprenants en classe de français.

Leslie : Il y a des élèves qui s'oublient. C'est-à-dire qu'ils se retrouvent entrain de s'amuser avec leurs camarades sans tenir compte de la présence virtuelle de l'enseignant et de l'aspect classe.

Hervé : ils ne semblent pas s'ennuyer pendant le cours à distance comme en présentiel.

Christelle : c'est vrai en plus.

Hervé : c'est comme une distraction, pourtant ils apprennent sans toutefois en être conscients. Malheureusement selon Carole, bon nombre d'enseignants sont réfractaires à l'enseignement via WhatsApp. Elle justifie son point de vue par le fait que, l'enseignement du français via WhatsApp est une innovation qui oblige les enseignants à apprendre l'usage des outils technologiques afin de mieux les intégrer dans leurs activités. Or, ces derniers pensent qu'il est tard pour eux de se faire former à nouveau.

Carole : c'est vrai que l'enseignement via WhatsApp faciliterait l'apprentissage du français en classe de 6^{ème}, parce que les apprenants sont jeunes et utilisent le téléphone comme un jouet, mais n'oublions pas que les enseignants de français estiment d'une part que la langue est autonome et son apprentissage n'a pas besoin de savoirs extralinguistiques. D'autre part, que l'enseignement à distance n'est pas facile. Aussi trouvent-ils gênant l'enseignement à distance.

4.3. Une culture numérique pour la communication

L'enseignement/apprentissage par WhatsApp oblige les enseignants et les élèves à s'appropriier les connaissances numériques pour être capables d'apprendre. Plusieurs enseignants ne veulent pas s'y arrimer du fait qu'elle apporte une dimension extralinguistique à l'enseignement du français. Ils insistent à rester dans les pratiques anciennes, c'est-à-dire l'enseignement en présentiel. Par contre la plupart estiment que, si l'objectif général de l'enseignement du français est de rendre les apprenants capables de communiquer (Brassart et Gruwez, 1984), c'est-à-dire, « faire acquérir à l'élève la langue dans la variété de ses registres et usages, en tentant de ne pas séparer langue et civilisation » (Berard, 1991 : 16), il est nécessaire pour l'enseignant de français de prendre en compte les connaissances extralinguistiques permettant de communiquer.

Dans le cadre de l'enseignement en ligne, les connaissances numériques deviennent indispensables pour une bonne communication. Or, le fait que les autres enseignants acceptent de prendre en compte des connaissances numériques est en rapport avec les prescriptions curriculaires.

Alfred : depuis que le Proviseur a instruit l'enseignement à distance au lycée, seuls deux professeurs de français sur huit ont font des cours à distance. Moi-même j'éprouve encore du mal à m'y mettre.

Marie grâce : pourtant, c'est une expérience enrichissante. Au début, ce n'était pas facile, mais après ma participation au séminaire pédagogique organisé par nos collègues d'informatique au lycée l'an dernier, je me suis jetée à l'eau et, à la fin du cours, j'ai pris la résolution de renouveler l'expérience. C'était intéressant de voir que nos élèves étaient bien outillés. Et là... j'ai compris qu'il était temps d'apprendre à utiliser les technologies de l'information et de la communication.

Carole : eh oui. Les connaissances linguistiques à elles seules ne suffisent plus pour dispenser une leçon de français à distance. Il faut également prendre en compte les savoirs numériques. L'on comprend que c'est faute de connaissances et de compétences numériques que les enseignants de français camerounais sont réfractaires à l'usage de l'application WhatsApp dans l'enseignement de leur discipline comme recommandé institutionnellement. L'identification de ce problème a permis à ceux des enseignants qui dispensaient déjà des leçons de français via WhatsApp de partager leurs expériences.

Aziz : Dans notre lycée, les Censeurs, responsables en charge de la pédagogie, ont créé des groupes WhatsApp correspondant à chacune de nos différentes classes. Ils ont intégré par la suite les parents d'élèves parce que ceux-ci sont non seulement des partenaires éducatifs, mais aussi parce qu'ils doivent donner leurs téléphones androïdes aux élèves pendant les heures de cours. Ce qui leurs permet de mieux suivre leurs enfants. Les programmes de cours sont annoncés quelques jours avant pour donner la latitude à chaque parent d'aménager son temps de manière à donner le téléphone à son fils quand un cours est programmé. Malgré cela, on compte les enseignants de français qui dispensent des cours en ligne.

Marie Grâce : pourtant ce n'est pas aussi difficile. Quand sonne l'heure de la leçon, je prends la parole pour signaler le début du cours. D'abord, je fais l'appel en demandant à chaque élève de signaler sa présence par l'inscription de son nom dans le groupe. Après 5 minutes, le temps de permettre à tous les élèves de rejoindre le cours, j'entame la vérification des prérequis en demandant aux uns et aux autres ce que nous avons vu au précédent cours. Puis j'annonce la leçon du jour. Elle se déroule en suivant les étapes d'une leçon de français, comme si nous étions en présentiel avec des phases de questions-réponses et des traces écrites.

Joseph : chez nous également, des groupes classes sont créés. Mais moi je dispense mon cours par des audio. Je partage le cours en version audio dans le groupe au début du cours et je demande aux élèves de l'écouter attentivement pendant 10 minutes. Après le temps, je commence à poser des questions de cours pour susciter des interactions entre les élèves et l'enseignant que je suis. Ces interactions leurs permettent de déconstruire et de reconstruire leurs connaissances au sujet de l'objet étudié. L'avantage de cette approche qu'elle me permet de gagner du temps.

Christelle : je pense que l'on pourrait aussi dispenser ce cours sous forme de diapositives ou de vidéos.

Marie Grâce : pourquoi pas ? Chacun peut adopter l'approche qui lui convient.

Au regard de ces entrevues de groupe, il est incontestable que l'enseignement à distance au moyen de l'application whatsapp peut être bénéfique non seulement aux apprenants mais aussi aux enseignants si ces derniers ont des compétences numériques.

5. Interprétation et conclusion

S'il est clair que le rapport au savoir permet aux enseignants de comprendre leurs pratiques, les différents points de vue de ces derniers nous ont permis d'établir leur perception de l'enseignement par WhatsApp en classe de 6^{ème}. Les enseignants de français camerounais que nous avons écoutés reconnaissent la pertinence de WhatsApp dans l'enseignement de leur discipline. A partir de leurs expériences pédagogiques, les enseignants camerounais de français ont identifié les fonctions pédagogiques de WhatsApp capables de développer la compétence de communication chez les apprenants. Ils soulignent son apport dans l'acquisition de la compétence de communication à travers le développement des compétences linguistiques, socioculturelles et pragmatiques qui se fait à partir des interactions collaboratives. Leurs représentations exprimées dans les discussions de groupe montrent que la pertinence de WhatsApp se traduit sur le plan didactique. L'enseignement via WhatsApp sert à développer les capacités interactives, stratégiques et linguistiques d'un individu dans un éventail de contextes et de situations fonctionnelles par l'utilisation du français comme outil de communication (Savignon 2001 :13-28). L'on peut donc dire que WhatsApp permet de développer la compétence de communication.

Ndayimirije & Nsimire Bigawa (2018 : 64) affirment que : « la messagerie WhatsApp a l'avantage de mettre en lumière certains concepts linguistiques et culturels de manière plus authentique que la manuel scolaire et l'enseignant... ». Maguey et Ward ajoutent qu'avec WhatsApp, « les élèves participent plus facilement : Même s'il est difficile de le prouver, notre expérience et les résultats d'étude nous portent à croire que les élèves se sentent plus à l'aise de poser des questions et communiquer sur WhatsApp que dans une salle de classe. Pourquoi ? Parce qu'ils n'ont pas le sentiment d'être dans une salle de classe, ils se sentent plus libres de donner leur réponse ou de participer à la discussion. WhatsApp constitue un environnement naturel dans lequel ils se sentent déjà à l'aise de communiquer leurs pensées » (Maguey et Ward, 2020 : 5). Par ailleurs, cet outil numérique possède d'autres « atouts qui militent en sa faveur en tant que support pédagogique : il possède une fonction de stockage et d'archivage de données, ce qui rend possible la sélection des ressources. Il permet à la fois d'envoyer et de recevoir des messages multimédias (Birahim, 2015 :47).

La prise de conscience des multiples apports de la pédagogie par WhatsApp pourrait aboutir à un certain nombre de perspectives permettant de réduire les factures. Les enseignants camerounais de français ont compris que, s'ils s'approprient les connaissances numériques et canalisent l'usage de WhatsApp, cet outil numérique pourrait faciliter l'apprentissage de leur discipline. Ils prendront donc des dispositions capables de garantir le développement de la compétence de communication chez les apprenants. Toutefois, ces dispositions devraient s'accompagner d'un minimum de conditions si l'on veut que l'enseignement à distance soit effectif au Cameroun. Rappelons que l'enseignement en ligne au Cameroun est confronté à plusieurs défis (le manque infrastructures, l'instabilité de l'énergie électrique, la quasi-absence de la connexion internet, le défi humain et même managérial).

Références bibliographiques

Abbou, A. (1980). La didactique de troisième génération. Etudes de linguistique appliquée, Paris, Didier.

Bédard, D. et Béchard, J.-P. (dir.). (2009). Innover dans l'enseignement supérieur. Presses universitaires de France.

Bérard, E. (1991). L'Approche communicative : théorie et pratiques. Paris : CLE international. Hymes, D. H. (1973). Vers la compétence de communication. Paris : Hatier.

Bilo'o, H. (2022). De la compétence linguistique à la compétence de communication : enseigner/apprendre autrement la réception des textes au secondaire camerounais. Thèse de doctorat en didactique du français non publiée, Université de Yaoundé I.

Birahim, T. (2015). Manuels scolaires, environnement informatif et numérique au service de la lecture. Paris : l'Harmattan.

Brassart, D. -G., & Gruwez, C. (1984). Pour une didactique de la compétence de communication (II) : Les Pratiques provoquées de communication (P.P.C.). Repères pour la rénovation de l'enseignement du français(62), 65-82.

Caillot, M. (2001). Rapports aux savoirs et didactique des sciences. Dans Ph. Jonnaert & S. Laurin (dir.), Les didactiques des disciplines, un débat contemporain, 111-131. Montréal : Presses de l'Université du Québec.

Cambien, A. (2008). Une introduction à l'approche systémique : appréhender la complexité. [Rapport de recherche] Centre d'études sur les réseaux, les transports, l'urbanisme et les constructions publiques(CERTU).

Charlot, B. (1997). Du rapport au savoir : éléments pour une théorie. Paris : Anthropos.

Charlot, B. (2003). La problématique du rapport au savoir. Dans S. Maury & M. Caillot (dir.), Rapport au savoir et didactiques (pp. 33-50). Paris : Éditions Fabert.

Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. Recherche en didactique des mathématiques, 12(1), 73-112.

Conseil de l'Europe. (2001). Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer, Unité des Politiques linguistiques, Strasbourg [PDF].

Didactiques et rapports aux savoirs (2002). Actes des 3èmes journées d'étude franco-québécoises des didactiques. Paris : Laboratoire Éducation et Apprentissages, Université René Descartes – Paris V.

Djeumeni Tchamabe, M. (2010). Les pratiques pédagogiques des enseignants avec les TIC au Cameroun entre politiques publiques et dispositifs techno-pédagogiques ; compétences des enseignants et compétences des apprenants ; pratiques publiques et privées. (Thèse de Doctorat, Université René Descartes). <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00551526>

Dounla, M.F. (2020). Analyse des échanges au sein des Facebook d'enseignants camerounais dans un contexte de COVID-19. Communication présentée au colloque international

« Pédagogie universitaire numérique : quelles perspectives à l'ère des usages multiformes des réseaux sociaux pour apprendre ? », novembre 2020, Mulhouse, France.

Doungla, M.F. (2022). WhatsApp et continuité pédagogique à l'ère de la COVID 19 : l'exemple de l'Université internationale Jean-Paul II et de l'institut universitaire royal de Baboutcha-Nintcheu (Cameroun). *Revue internationale Des Technologies En Pédagogie universitaire*, 19(2), 61-73. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2022-v19n2-05>

Endrizzi, L. (2012). Les technologies numériques dans l'enseignement supérieur, entre défis et opportunités [dossier d'actualité Veille et analyse, n° 78]. Institut français de l'éducation.

<http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/...>

Houssaye, J. (1988). *Théorie et pratique de l'éducation scolaire (Tome 1 – Le triangle pédagogique)*. Berne : Peter Lang.

Houssaye, J. (1993). Le triangle pédagogique, ou comment comprendre la situation pédagogique. In J. Houssaye (Ed.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, 13-24. Paris : ESF.

Houssaye, J. (2014). *Le triangle pédagogique, Les différentes facettes de la pédagogie*. ESF, Paris.

Hymes, D. H. (1973). *Vers la compétence de communication*. Paris : Hatier.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La conversation*. Paris : Seuil.

Le Boterf, G. (1994). *De la compétence : Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Éditions d'organisation.

Maguey, D. et Ward, B. (2020). Les stratégies liées à l'utilisation de Whatsapp pour l'enseignement à distance. Relay Trust.

Mah, C.B. (2021). Covid-19 et vulgarisation du E-Learning à l'université de Ngaoundéré. *International multilingual journal of science and Technology*, 6(2).

Marty, M. et Vasquez, K. (2022). Complexité des usages de Facebook-Whatsapp-Google Drive, dans une junior-entreprise universitaire, en contexte de COVID-19. In *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*. Volume 19, n°2, 88-106.

Masciotra, D. (2007). Le constructivisme en termes simples. *Revue de Vie pédagogique*.

Moriceau, V., Tannier, X. & Falco, M. (2010). Une étude des questions « complexes » en question-réponse. TALN.

Ndayimirije, M.I. & Nsimire Bigawa, R. (2019). Le téléphone mobile dans l'enseignement-apprentissage de l'anglais au Burundi : un défi, ou une opportunité ? *Synergies Afrique des Grands Lacs*, revue du Gerflint, n°8. 57-71.

Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris, Nathan-CLE international.

Puren, C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. Le français dans le monde (347), 37-40.

Savignon, S. J. (2001). Communicative language teaching for the twenty-first century. In: Teaching English as a second or foreign language (3e éd.), New York: Heinle & Heinle.

Tiemtoré, Z. (2022 : 74). Utilisation de l'application Whatsapp dans l'enseignement supérieur au Burkina Faso et au Sénégal : quelles contributions aux processus d'apprentissage des étudiants ? In Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire International Journal of Technologies in Higher Education. Volume 19, n°2 ? p 74-87

Tsague, N.B., Dounla, M.F. et Coulibaly, B. (2022). Expériences d'éducation à distance dans l'enseignement secondaire au Cameroun à l'ère de la Covid-19 : regards et perspectives. In Contextes et didactiques, n°19.

L'innovation pédagogique numérique : Vers un nouveau modèle universitaire

Keltoum BOUTTE¹

FLSH, Université Ibnou Zohr

Imane EL OUIZGANI²

FSJES, Université Ibnou Zohr

DOI : <https://doi.org/10.60481/revue-rise.N4.4>

Résumé

Suivre la cadence accélérée des mutations que connaît le monde dans ce troisième millénaire requiert le recours à l'innovation dans tous les domaines aussi bien politiques qu'économiques, socioculturels, environnementaux, etc. Les chercheurs en sciences de l'éducation sont unanimes à ce que l'innovation dans le domaine éducatif est une condition sine qua non pour répondre aux différents besoins d'un étudiant hyperconnecté, lui insuffler le plaisir de la recherche scientifique et rendre ainsi l'Université marocaine un espace essentiel de production de la connaissance et de développement des compétences nécessaires pour faire face aux exigences du marché national et international de l'emploi. À travers notre recherche nous avons essayé de répondre à la question suivante : « Les enseignants universitaires sont-ils en faveur d'un enseignement médiatisé par le numérique ? ».

Pour ce faire, nous avons mené une étude de cas de l'université Ibn Zohr et nous avons adopté une méthodologie qualitative qui nous a permis de mieux cerner la scène de l'usage des TIC dans l'enseignement, les défis rencontrés et les opportunités que cela présente. Il nous a été pertinent d'évoquer, entre autres, la position des enseignants chercheurs par rapport aux avancements réalisés en matière d'adoption du numérique dans l'enseignement universitaire. Ces données ont été complétées par une revue de littérature et une analyse afin d'évaluer l'ampleur du phénomène étudié.

Mots-clés : Innovation pédagogique, performance de l'enseignement, pratiques enseignantes, TIC.

¹ keltoumeboutte@gmail.com

² imane.elouizgani@gmail.com

Abstract

Keeping up with the accelerating pace of change that the world is experiencing in the third millennium calls for innovation in all areas - political, economic, socio-cultural, environmental and so on. Researchers in the educational sciences unanimously agree that innovation in the field of education is a sine qua non condition for meeting the various needs of hyper-connected students, instilling in them the pleasure of scientific research, and thus making the Moroccan University an essential space for the production of knowledge and the development of the skills needed to meet the demands of the national and international job markets. In our research, we set out to answer the following question: "Are university professors in favor of a digitally mediated teaching?"

To do so, we carried out a case study of Ibn Zohr University and adopted a qualitative methodology that enabled us to better understand the scene of ICT use in teaching, the challenges encountered and the opportunities it presents. Through our research, we were also able to shed light on the position of professors in relation to the advances made in the adoption of digital technology in higher education. These data were supplemented by a literature review and an analysis of available data to assess the scope of the studied phenomenon.

Keywords: Pedagogical innovation, teaching performance, teaching practices, ICT.

Introduction

Le sujet de l'innovation pédagogique numérique, désormais IPN, est au cœur des débats actuels, il se pose avec acuité dans notre ère et figure parmi les nombreuses préoccupations de l'enseignement supérieur. Aussi paradoxal que cela puisse paraître, les étudiants dans le monde entier sont plus performants dans l'utilisation des outils technologiques que leurs enseignants. Il serait donc avantageux d'exploiter leur potentiel en matière des TIC en l'associant à des approches pédagogiques et didactiques appropriées aptes à améliorer l'enseignement-apprentissage au sein des Universités marocaines. Cependant, aspirer à une réussite collective aussi bien pour les enseignants-chercheurs que les étudiants et l'institution universitaire, n'est possible que si l'étudiant est placé au cœur du processus d'enseignement-apprentissage.

Plusieurs raisons ont accéléré l'intérêt pour l'IPN en l'occurrence la déperdition universitaire qui prend de l'ampleur et le niveau des diplômés universitaires qui, dépourvus de compétences linguistiques, relationnelles, créatives, etc., trouvent des difficultés à intégrer le marché de l'emploi. Tirer la sonnette d'alarme n'est pas suffisant encore faut-il une mobilisation générale des responsables éducatifs afin de chercher inlassablement à améliorer la qualité de l'enseignement supérieur.

Méthodologie de travail

Pour répondre à la question de départ, nous allons d'abord évoquer la place de l'innovation pédagogique dans les textes officiels à savoir la Charte Nationale de Formation et d'Éducation, la Vision Stratégique 2015/2030, la Loi Cadre 51-17, la Loi 01-00 et enfin le Pacte ESRI 2030.

Nous proposons ensuite une revue de littérature en matière de l'IPN et nous envisageons enfin de mener des entretiens semi-directifs auprès des enseignants-chercheurs de l'Université Ibn Zohr.

Tour d'horizon sur le concept de l'innovation

Afin de mieux asseoir notre article scientifique, nous définissons sommairement le concept de l'innovation de manière générale et en particulier l'innovation pédagogique.

De nature polysémique, ce concept sera défini sous plusieurs angles :

Étymologiquement : le terme innovation apparaît au XIII^e siècle, il vient du latin *innovatio*, *innovare*, de *novus* (« nouveau » ou « neuf »). Il se compose de la racine « *novus* » qui implique l'idée d'introduire une chose nouvelle et du préfixe « *in* » qui connote un mouvement vers l'intérieur, ce qui signifie que l'innovation est un processus dynamique.

Macro économiquement : L'innovation constitue un facteur essentiel de la croissance économique. Selon Schumpeter, dans sa théorie de l'évolution économique, « *la notion d'innovation se résume à une idée simple : c'est l'introduction d'une nouveauté dans le système économique.* (Paulré, 2016) ». À dominance économique, l'innovation englobe toute invention nouvelle susceptible de participer à une commercialisation large d'un bien ou d'un produit grâce à l'adoption d'une innovation organisationnelle inédite ou à l'introduction des nouvelles technologies au sein d'une entreprise. Elle est inhérente également, à l'innovation de commercialisation dont le but est de satisfaire le consommateur et de tisser des relations extérieures qui lui ouvrent de nouvelles perspectives, maintiennent sa survie et assurent son progrès.

Dans le souci de ne pas compromettre les richesses naturelles pour les générations futures, nous parlons actuellement de « éco-innovation » se basant sur les trois piliers du développement durable en l'occurrence le pilier économique, le pilier social et le pilier écologique.

Juridiquement : L'innovation requiert la mise en place des règles et des lois nouvelles qui peuvent déclencher la crainte chez certains citoyens, ils affichant ainsi une résistance au changement surtout si celui-ci compromet leurs intérêts. L'introduction d'une nouvelle loi et d'un nouveau règlement remet en cause celui qui existait déjà alors que dans un contexte changeant, le domaine juridique, à l'instar des autres domaines, est censé être en perpétuelle évolution « *Dans un monde en perpétuel mouvement, il est logique que le droit subisse un phénomène d'innovation, même s'il semble là pour assurer une continuité* » (Viguié, 2018).

Socialement : L'innovation est également un outil incontournable qui œuvre au bien être des individus et des collectivités en apportant des réponses à des défis sociétaux et à des besoins sociaux croissants dans tous les secteurs en l'occurrence l'alimentation, l'habitat, la santé, etc.

Vu l'ampleur des changements sociétaux et des crises qui lui sont afférentes (crise identitaire, crise sanitaire, crise de l'emploi, crise budgétaire, crise de la famille, etc.) Edgar Morin parle de crisologie, un dérèglement général dans lequel sombrent les sociétés contemporaines « *Dans ce contexte, l'innovation sociale apparaît comme la nouvelle solution susceptible de favoriser non seulement la croissance, mais aussi une forme de partage de ses fruits plus équitable, voire de redéfinir les politiques sociales.* » (Richez-Battesti et al., 2012).

Norbert Alter souligne que l'innovation peut être à la fois avantageuse et destructive : dans le premier cas, elle permet de sortir des sentiers battus, de la routine qui s'installe progressivement et représente un réel frein au progrès. Cependant, certaines personnes affichent leur scepticisme à l'égard d'une innovation, résistent à l'adopter et à sortir de leurs cocons dans une époque où l'innovation est de mise. Elles pensent que toute innovation pourrait être destructrice et engendre des conséquences fâcheuses « *L'innovation est généralement conçue comme une bonne chose. Elle est associée à l'idée de progrès, [...]. On préfère alors parler de destruction des structures sociales, de fin d'un monde, ou plus simplement, de changement, et plus récemment, de « dégâts du progrès* (Alter, 2010) ». D'ailleurs, Françoise Cros avance qu'une innovation pourrait être désavantageuse voire périlleuse « *L'innovation était synonyme de danger pour l'équilibre des institutions qui devaient rester en l'état. L'innovation engendrait du déséquilibre, du désordre ; elle était potentiellement génératrice de désintégration de la société civile.* (Cros, 1997) ». L'innovation est parfois considérée une hérésie quand la science s'oppose à la religion, c'est le cas, à titre d'exemple, de la théorie de l'héliocentrisme du savant italien Galilée.

L'innovation pédagogique

N'étant pas exclusive à un domaine particulier, l'innovation est requise également dans le domaine de l'enseignement, un secteur complexe censé se moderniser et s'améliorer continuellement afin de s'adapter aux exigences de la société contemporaine. D'autant plus que la crise sanitaire de la Covid 19 a montré que notre système éducatif est appelé à se réinventer et à opter pour des modifications systémiques qui le préparent à d'éventuelles crises.

Se préoccuper de l'avenir du capital humain dans les discours et les textes officiels ne suffit pas, encore faut-il adopter des mesures préventives, de nouvelles méthodes de travail, des pratiques pédagogiques innovantes.

Celles-ci doivent être installées en parallèle avec la formation continue de l'enseignant, maillon essentiel de la chaîne éducative, censé s'imprégner de la culture numérique qui pourrait l'aider à faire face à un contexte professionnel contraignant car nous estimons que « *le plus grand capital de l'éducation est l'enseignant* ³ ».

Révolutionner l'enseignement supérieur suppose l'adoption d'un nouveau paradigme qui s'appuie principalement sur l'intelligence artificielle, sur un investissement dans l'espace physique censé être réorganisé pour s'adapter au nouveau modèle universitaire. Un investissement également dans le temps, dans la formation des enseignants chercheurs « *Changer la pédagogie en enseignement supérieur n'est jamais une démarche aisée, qui va de soi, car cela implique de remettre en question les acquis, les dogmes, voire les conceptions des individus qui sont touchés.* (Bédard & Béchar, 2009b).

Nous nous sommes appuyées sur les travaux de plusieurs chercheurs en vue d'appréhender l'IPN en l'occurrence les travaux de Béchar et de Bédard (2009) qui pensent qu'« *en contexte universitaire, les innovations pédagogiques sont souvent décrites comme tout ce qui ne relève pas de l'enseignement magistral, méthode encore utilisée par une très grande majorité de professeurs.* (Bédard & Béchar, 2009a) ». L'accent est mis, dans cette citation, sur le recours des enseignants-chercheurs à un enseignement traditionnel qui ne correspond pas à la demande de la société contemporaine tandis que l'IPN tend à optimiser considérablement les apprentissages en mettant l'étudiant dans des situations d'interaction. Cependant, les chercheurs constatent que l'IPN est souvent saisie sous l'angle de la technologie ou des curricula mais le graal consiste surtout à bouleverser d'une façon radicale les pratiques enseignantes car le recours à l'IPN a bouleversé les habitudes des enseignants qui refusent le progrès technique.

En effet, Ivan ILLICH (2009) décrit les technologies de communication comme « dangereuses ou aliénantes » car « *L'outil peut croître de deux façons, selon qu'il augmente le pouvoir de l'Homme ou qu'il le remplace. Dans le premier cas, la personne conduit son existence propre, en prend le contrôle et la responsabilité. Dans le second cas, c'est finalement la machine qui l'emporte* ⁴ ».

³ Bourquia, Rahma, 2018, Penser l'école, penser la société, Réflexions sociologiques sur l'éducation au Maroc, Casablanca, la croisée des chemins, p.146

⁴ Illich, Ivan (1973), la Convivialité dans Œuvres complètes, vol. 1, Paris, Fayard, p. 551-552

Idem pour Philippe Bihoux (2016) qui voit dans l'enseignement par le numérique un réel désastre aussi bien pédagogique que financier, sanitaire et écologique. Il est un choix irrationnel dans la mesure où il déshumanise le processus enseignement/apprentissage car la machine est en train de remplacer l'être humain, alors que la relation enseignant/apprenant est extrêmement importante. En effet, l'enseignement numérisé comporte divers risques :

- Risques psychosociaux à savoir l'addiction et l'exposition des étudiants « *fer de lance de la révolution numérique*⁵ » à des contenus choquants.
- Risques cognitifs qui se manifestent dans la crise de la concentration des apprenants.
- Risques sanitaires en relation avec la posture statique prolongée, les troubles oculaires, etc.
- Risques socioéconomiques qui consistent à creuser davantage la fracture sociale inhérente à l'inégalité d'accès à l'Internet.
- Risques éthiques en relation avec la protection des données personnelles et le respect de la vie privée d'autrui.
- Risques juridiques liés à la violation des droits d'auteurs, du droit de l'image, etc.

Nous pensons qu'il est essentiel de réduire le cloisonnement disciplinaire, éviter également un enseignement basé uniquement sur le cumul des connaissances sans arriver à trouver le lien qui les associe. Dulbecco et al. (2018) pensent que la transition vers de nouveaux modes d'apprentissages jugés plus efficaces repose sur une double priorité : celle de garantir un enseignement personnalisé aux étudiants et de les doter des compétences nécessaires pour intégrer le monde professionnel

« faciliter l'accès pour tous les publics, aux études sous des formats pouvant être adaptés et individualisés et de faire face aux enjeux d'une société qui valorise l'acquisition de compétences plus que de savoir, ainsi que l'adaptabilité des individus (Oriol & David, 2022) ».

⁵ Lardellier, Pascal, Moatti, Daniel, 2014, *Les ados pris dans la toile, Des cyberaddictions aux techno-dépendances*, Le Manuscrit, Paris, p.

La question de l'enseignement apprentissage au sein de l'Université occupe une place importante dans le contexte universitaire actuel : en effet, l'acte d'apprendre ne doit pas être linéaire, il doit permettre à l'apprenant de mettre à l'épreuve ses connaissances, requiert forcément une interaction entre un étudiant, un programme et une situation éducative et sociale, comme le précisent Aumont et Mesnier (1995), « *l'acte d'apprendre comporte des phases d'exploration, s'organise selon un schéma de traitement de l'information et produit une élaboration/réorganisation de processus cognitifs, psychomoteurs et socio-affectifs.* (Paivandi, 2015) ».

Les documents officiels et la question de l'innovation pédagogique

La nature de notre article nous a amené à consulter et à explorer les textes officiels qui traduisent clairement la politique éducative marocaine :

1. La Charte Nationale d'Éducation et de Formation

Nous avons consulté en premier lieu, la Charte Nationale d'Éducation et de Formation parue en 1999 afin de s'arrêter sur ses finalités majeures. En effet, le levier 10 dans l'article 119 prône l'utilisation des Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication « *Afin d'optimiser l'emploi des ressources éducatives et de tirer le meilleur parti des technologies modernes, il sera fait recours aux nouvelles technologies de l'information et de la communication* ». L'article 122 du levier 11 stipule également l'encouragement de l'excellence, de l'innovation et la recherche scientifique « *orientation adéquate et précoce des éléments méritants vers les domaines où ils peuvent progresser, sur le plan scolaire et universitaire, produire et innover avec excellence* ». L'article 125 du levier 11 met l'accent sur la recherche scientifique qui « *doit être orientée principalement vers la recherche appliquée, la maîtrise et l'adaptation des technologies et l'appui à l'innovation* ».

2. La Vision Stratégique de la réforme 2015/2030

Vu la conjoncture particulière que nous traversons, il est question de repenser le système éducatif, de l'asseoir sur des piliers solides et de lui tracer une nouvelle voie pour qu'il puisse affronter les défis du XXI siècle. Eu égard à ces exigences, le Maroc a lancé la Vision Stratégique 2015/2030 du système éducatif, une réforme qui ambitionne à concrétiser le développement humain, économique et social.

Le levier 14 de ladite vision met en exergue la promotion du capital humain qui passe forcément par une formation universitaire de qualité axée sur la performance, la créativité et l'innovation.

3. La loi cadre 51.17

La Loi cadre 51.17 englobe une série de principes sur lesquels se fonde le système d'éducation, de formation et de recherche scientifique (SEFRS), les objectifs principaux de la politique éducative du Maroc, ses choix stratégiques et les outils qui assurent la réalisation des objectifs prédéterminés. Nous avons relevé dans le préambule de cette Loi ce qui suit « *la réforme de l'enseignement supérieur et l'encouragement de la recherche scientifique et technique et de l'innovation* ». Dans l'article 4 de ladite Loi, il est impératif de recourir à « *l'adaptation des profils des lauréats du système aux besoins du marché du travail* ». L'innovation figure également dans les articles 5, 16, 33, 34, « *une révision du système d'orientation scolaire, professionnelle et universitaire s'impose* ».

4. Pacte ESRI 2030

L'innovation pédagogique dans un secteur vital suppose le réinventer et proposer un nouveau modèle, il s'agit du Pacte ESRI, Plan d'accélération de la transformation de l'écosystème d'enseignement supérieur, de la recherche scientifique et de l'innovation en vue d'en faire un levier du développement en proposant des actions concrètes qui visent à l'épanouissement du capital humain. Ce plan s'est fixé quatre objectifs dont la rénovation pédagogique occupe une place centrale, la promotion de la recherche scientifique pour qu'elle soit en phase des standards internationaux. Ceci ne pourrait être réalisable que moyennant une gouvernance transparente et efficiente et une valorisation des territoires.

5. La Loi 01-00

Il est nécessaire de signaler que l'innovation, jusqu'à l'année 2000, ne constituait pas une priorité des pouvoirs publics, ce n'est qu'avec l'apparition de la nouvelle loi 01-00 portant l'organisation de l'enseignement supérieur que « *le pays a entamé un processus qui vise la mise en place d'un écosystème national favorisant le développement de la recherche scientifique nationale en général et l'innovation et la valorisation des résultats* (Attou & Arouch, s. d.) »

L'article 1 de ladite Loi stipule que l'enseignement supérieur s'appuie sur les principes des droits de l'Homme, de tolérance, de liberté de pensée, de création et d'innovation. Le souci d'arrimer la formation académique avec l'évolution des métiers figure dans l'article 3 où il est question de doter l'étudiant d'un ensemble de compétences essentielles dans un monde en constante évolution.

Vers une profonde reconfiguration de l'Université marocaine

La déperdition universitaire et les difficultés des étudiants à intégrer le marché de travail montrent à quel point il est impératif de mettre à niveau l'enseignement supérieur au Maroc. Parmi les principaux défis qui lui incombent de confronter est l'intégration des diplômés dans la vie active. Cette fin escomptée ne peut être atteinte qu'à travers l'adoption d'une pédagogie centrée sur l'étudiant dans laquelle nous passons de la logique d'enseignement à la logique d'apprentissage afin de le rendre plus actif. Outre l'optimisation des apprentissages, la démarche pédagogique se basant sur l'apprentissage collaboratif permet une interaction permanente entre la pensée individuelle et la pensée collective.

Il serait un truisme de dire que les outils technologiques favorisent un apprentissage personnalisé adapté au niveau de chaque étudiant, ce que l'enseignant-chercheur peine à appliquer dans une institution à accès ouvert qui souffre d'une massification le tirant vers le bas. Ce qui profiterait doublement aux étudiants à niveau faible et aux étudiants doués affranchis des freins causés par le niveau lamentable de leurs camarades. Une des priorités de l'Université marocaine est d'établir un référentiel de compétences pédagogiques incontournables pour exercer le métier d'enseignant-chercheur. Envisager une formation initiale et continue de qualité susceptible d'aider l'enseignant à répondre respectivement aux attentes et aux besoins de son public.

Plusieurs enseignants cherchent à développer leurs pratiques, mais en passant à l'acte, ces changements demeurent difficiles à réaliser. Le recours à la technologie entraîne une rupture totale avec les pratiques habituelles qui exigent de sortir d'une zone de confort installée depuis des décennies, de déployer plusieurs efforts afin d'appréhender les technologies nouvelles et les utiliser à bon escient dans leurs pratiques. Intérioriser et accepter ces changements requiert du temps, être également favorable aux mesures prises en guise d'un changement efficace.

D'ailleurs, étant non préparé à l'enseignement à distance, l'enseignant-chercheur durant la crise sanitaire de la Covid 19 s'est perdu tous azimuts car l'enseignement distanciel s'est imposé pour permettre la continuité pédagogique mais l'inégalité criante des enseignants face au numérique a perturbé ce type d'enseignement « *Certaines situations me révoltent, des collègues se sentent dépassés devant des outils qu'ils ne maîtrisent pas [et] nourrissent une forme de culpabilité vis à vis de leurs incompétences.* (Boudokhane-Lima et al., 2021).

Rendre le Maroc un hub régional dans la recherche scientifique passe à priori par une augmentation de la part du PIB qui lui est consacrée et un décloisonnement entre les parties prenantes à savoir l'État, l'entreprise, les instances d'accompagnement, les Universités, etc. Dans cette perspective, l'investissement ne doit pas s'opérer uniquement sur ce qui est matériel (logiciels, matériel audiovisuel, etc.) mais également œuvrer au développement de réflexions prospectives pour le système éducatif marocain, ce qui n'est possible que par la valorisation de la communauté des chercheurs qui mérite une reconnaissance salariale eu égard son impact sur la qualité des apprentissages.

La classe renversée, d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage

La classe renversée s'intègre dans le dispositif de transformation des pratiques pédagogiques universitaires. C'est une nouvelle façon d'apprendre ensemble, une méthode originale dont l'objectif ultime est de s'affranchir du cours magistral traditionnel où l'étudiant occupe la position du mort qui ingurgite passivement le cours. Il s'agit à la fois d'établir un contrat de confiance entre l'enseignant et ses étudiants et de procéder à un changement de posture dans la mesure où l'étudiant devient l'étudiant-enseignant, de sorte à le motiver intrinsèquement, à le rendre l'artisan de sa formation et à dynamiser le cours.

L'enseignant est appelé à changer de posture, il devient en effet, un étudiant qui dispense de l'entraide en cas de difficulté et annonce l'échéance à respecter pour un travail. En plus d'impliquer l'étudiant et de le rendre autonome, cette méthode le responsabilise, renforce la confiance chez lui et le dote de compétences transversales en vue d'accroître ses chances d'employabilité. Il suffit de lui fournir des informations sur le cours, de mentionner ses finalités, ses modalités, les moyens qu'il peut mobiliser, l'inciter entre autres, au travail collaboratif.

Le souci de lutter efficacement contre la monotonie académique et d'améliorer l'apprentissage de l'étudiant va de pair avec sa préparation à intégrer le monde professionnel car les métiers de l'avenir subiront d'amples mutations. Insister à ce que l'apprenant soit acteur de son apprentissage n'est pas nouveau car le mérite revient aux travaux des chercheurs dans les sciences de l'éducation en l'occurrence Jean Piaget qui a développé le constructivisme en réaction au béhaviorisme concevant l'apprentissage en l'acquisition uniquement de nouveaux comportements. Sans oublier l'approche Vygotskienne qui a mis l'accent sur la nécessité impérieuse d'impliquer l'apprenant à interagir avec son milieu physique et social. Dans la classe renversée, les chercheurs parlent de co-apprentissage, de la pédagogie co-élaborative où l'étudiant est appelé à travailler avec ses pairs en vue de produire le cours dans son intégralité. Il passe ainsi de la posture de consommateur au constructeur du savoir et devient progressivement autodidacte, autonome et peut animer des séquences pédagogiques. Dans la classe renversée, l'enseignant est appelé à travailler en amont sur des sujets qui intéressent les étudiants en écartant ses sujets de prédilection ce qui pourrait susciter la désapprobation chez plusieurs enseignants déstabilisés par ce type d'enseignement. Cette déstabilisation est aussi ressentie chez certains étudiants qui n'admettent guère le fait de construire leurs cours et de changer leur rapport avec le savoir. Ils se réjouissent de leur passivité et préfèrent le cours magistral dispensé par le professeur qui ne requiert pas une implication profonde. Cette méthode d'enseignement académique est, en effet profitable doublement à l'étudiant qui devient actif et à l'enseignant qui voit son expérience pédagogique s'enrichir constamment.

Le changement de paradigme éducatif, en l'occurrence la classe renversée s'annonce au début comme étant une innovation déroutante, déconcertante, mais son efficacité indiscutable sera prouvée avec le temps car la meilleure méthode d'apprentissage est d'enseigner à soi-même et aux autres comme le dit Benjamin Franklin « Tu me dis, j'oublie. Tu m'enseignes, je me souviens. Tu m'impliques, j'apprends. »

Miser sur l'excellence pédagogique et la réussir est inhérent à la prise en considération de l'hétérogénéité du public cible, exige un engagement significatif de l'étudiant à la fois comportemental facilement observable et mesurable, un engagement cognitif qui est difficilement évaluable et en dernier lieu un engagement affectif qui renvoie à sa motivation intrinsèque.

Pour un engagement optimal de la part de l'étudiant, il serait utile qu'avant de se lancer dans cette nouvelle méthode de la lui expliquer, une étape incontournable pour le sensibiliser à son intérêt et aux résultats qui en découlent. Il s'avère que la réussite de la classe renversée requiert également que l'étudiant fasse preuve d'une grande disponibilité dans et en dehors de la classe et également la disponibilité de l'enseignant à mettre son temps et son énergie au service de ses étudiants:

« L'innovation est incontestablement un changement, mais pas n'importe lequel. Pour l'innovation, le changement est volontaire, intentionnel et délibéré, c'est-à-dire un changement investi d'une certaine attente, choisi en connaissance de cause, à un moment délibéré et inscrit dans un processus de développement du désir de transformer la formation. La motivation de l'innovateur est fondamentale ce qui d'ailleurs conduit souvent cet enseignant à s'investir, sans compter son temps, son énergie, au risque parfois d'y laisser sa santé. Il devient alors parfois un militant (Cros, 1997) ».

Il ressort de cette citation que la motivation constitue l'élément clé de chaque innovation car le désir d'innover dépend, dans une large mesure, des convictions de l'enseignant, contente-t-il d'attribuer le cours d'une façon traditionnelle ou est-il un praticien réflexif prêt à innover et opter pour des méthodes nouvelles qui répondent aux exigences de la société contemporaine ?

Cette motivation ne peut exister que si les conditions de travail sont favorables comme le déclare le pédagogue français Philippe Meirieu « *La relation évidente entre la motivation et les bonnes conditions de travail est donc un argument de poids en faveur de l'amélioration de la situation et des conditions de travail des enseignants* (Meirieu, 2020) ».

Les enjeux de l'innovation pédagogique numérique

L'innovation pédagogique est un processus complexe, elle se heurte à des obstacles de taille en l'occurrence les moyens financiers, techniques, logistiques qui font défaut.

En effet, les enseignants-chercheurs El Maouhal El Mokhtar et Abaragh, Brahim (2021) notent que « *Des entraves ne manquent pas en termes d'accessibilité à Internet et du niveau de maîtrise du matériel utilisé, sans parler de la méconnaissance des applications numériques* (El Maouhal & Abaragh, 2021) ». Nous estimons également que le rejet catégorique de certains acteurs éducatifs s'imposant à toute tentative d'innover est un réel problème auquel le Ministère de l'enseignement supérieur tente d'y remédier en repérant des profils conscients du rôle de l'innovation dans le processus enseignement/apprentissage. Toutefois, il arrive qu'une décision ministérielle soit hâtive, et ne fait qu'accentuer le dysfonctionnement de l'enseignement supérieur : il s'agit en effet, du recours aux doctorants pour pallier au déficit colossal des professeurs universitaires, un réel problème nécessitant une approche multidimensionnelle et une réflexion anticipative. Cette décision pourrait compromettre toute tentative d'assurer un enseignement de qualité aux étudiants. Il incombe au Ministère de réfléchir au départ massif des enseignants universitaires précocement au lieu de proposer des solutions de colmatage qui impacteront négativement le parcours universitaire des étudiants. Dépourvus d'expérience pédagogique, les doctorants ne seront capables d'innover qu'avec une formation doctorale de haut niveau en ayant en plus, des connaissances solides sur la pédagogie et la didactique pour pouvoir assurer un enseignement de qualité.

Le métier d'enseignant est si difficile et sa carrière est parsemée d'embûches rendant sa mission plus ardue vu les mutations que connaît la société « *L'enseignant représente une autorité intellectuelle et morale, d'où l'importance de sa responsabilité et de son professionnalisme*⁶».

Nous nous demandons alors si les doctorants sont bien armés pour s'acquitter efficacement de leur tâche ? peuvent-ils être au diapason des connaissances relatives à leur domaine d'intervention et être des enseignants novateurs ? sont-ils dotés de compétences techniques, scientifiques, pédagogiques, didactiques et relationnelles qui constituent des alliés incontournables pour l'exercice du métier de l'enseignant ? Les politiques éducatives, à notre sens, requièrent du temps, elles sont censées être bien réfléchies, émises par des acteurs qui ne laissent rien au hasard, ne prononcent aucune réforme qu'après avoir étudié ses tenants et ses aboutissants.

⁶ Gohier, Christiane, 2007, *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement : Regards croisés*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.20

En plus, réussir le métier d'enseignant est tributaire principalement à l'amour pour la profession, à une motivation intrinsèque sans borne qui pousse l'enseignant à s'engager, à défier les écueils qui peuvent le démotiver et à utiliser différentes stratégies d'apprentissage dans une activité pédagogique en ayant choisi les moyens adéquats pour atteindre les objectifs du cours. Ce qui nécessite des compétences clés pour mener à bon escient son travail. Or, pour enseigner à l'Université, contrairement aux autres cycles scolaires, l'enseignant ne bénéficie pas de formation. Comme il est expert dans sa discipline, de facto il est un bon enseignant alors que dans d'autres pays la formation en pédagogie est de mise (Norvège, Suède). Un enseignant compétent et bien formé détient un savoir-agir lui permettant d'intervenir efficacement dans une situation donnée. Néanmoins, le savoir-agir pédagogique exige, d'une part, le déploiement des efforts permanents, un travail sur soi et la mobilisation d'un matériel didactique adéquat. Nous pensons, entre autres, que l'innovation s'avère un processus éminemment personnel, elle est une réponse à un besoin, non pas uniquement en exerçant son métier mais également dans le quotidien de chaque individu qui cherche à améliorer significativement son action. Nous pensons que tout enseignant qui s'enorgueillit d'être souverain de sa classe, qui ne remet pas en cause ses pratiques éducatives, qui ne cherche pas à franchir les obstacles, qui n'est pas à l'affût permanent des démarches et approches nouvelles et qui s'enferme dans la routine, est loin d'être novateur.

Discussion et analyse des résultats de la recherche

Pour répondre à notre question de recherche et mieux appréhender l'intérêt de l'enseignement médiatisé par le numérique au sein de l'Université Ibn Zohr, notre champ d'investigation, nous avons opté pour une recherche qualitative, une approche idoine pour explorer les émotions, les sentiments en plus de l'expérience personnelle des enseignants-chercheurs, notre population cible. Ce faisant, nous avons contacté une trentaine de professeurs universitaires, mais nous avons reçu des acceptations sans suite et à la fin nous avons pu discuter et enregistrer douze intervenants car les mêmes idées ressortent de leur témoignage. Celui-ci nous a aidé, d'une part d'approcher leurs perceptions et d'apporter, d'autre part un éclairage à notre question de recherche.

Moyennant une analyse thématique des données recueillies lors de nos entretiens semi-directifs, nous nous sommes focalisées sur les perceptions et les représentations des enseignants chercheurs au sujet de L'IPN, en évoquant la dimension subjective, la dimension épistémologique, la dimension sociale, et la dimension psychoaffective.

La dimension subjective

À la lumière des entretiens que nous avons réalisés, tous les avis des enseignants convergent vers l'intérêt de l'enseignement médiatisé par la technologie afin d'apporter des changements efficaces à notre système universitaire. Cela dit, selon les participants à notre étude, il n'est pas question d'importer des modèles étrangers sinon il incombe de les modifier en vue de les adapter à la réalité de l'Université marocaine « Il faut s'inspirer des autres pays qui ont opté pour la technologie mais nous sommes archi-contre l'imitation aveugle des modèles étrangers. Il faut les adopter après adaptation » selon les répondants à notre questionnaire. En dépit des différences dans les variables âge, sexe et ancienneté, le même point de vue ressort des entretiens avec nos intervenants.

En effet, ils sont unanimes à ce que l'Université endosse la mission d'innovation qui lui est dévolue selon les textes officiels susmentionnés en haut en vue d'arrimer la formation universitaire avec l'évolution des métiers. L'apprentissage médiatisé par le numérique est toujours un plus pour l'acte d'enseigner, il pourrait simplifier et permettre aux apprenants, aux salariés et aux fonctionnaires de vaincre la distance qui les sépare de l'Université, d'atténuer, entre autres, le problème de massification et de renforcer la motivation des étudiants. Cependant, selon les interviewés, dire que le numérique sera la panacée des maux de l'enseignement supérieur marocain, est un leurre car chaque réforme nourrit un grand espoir de sortir de l'ornière pédagogique, mais cet espoir s'effrite graduellement pour laisser la place à la déception.

La dimension sociale

L'innovation socialement, passe d'une connotation négative qui suscite à ses débuts la crainte et la réticence à une connotation positive et même à une nécessité pour évoluer dans un monde en pleine mutation. Mais cette ascension recherchée par toutes les couches sociales est réservée à l'élite qui a le privilège d'avoir l'accessibilité à Internet.

La fracture numérique, selon l'expérience professionnelle de chaque enseignant interviewé, creuse davantage les inégalités sociales car le fait d'être privé d'Internet soit à cause d'une situation financière critique ou d'une appartenance géographique défavorable, accentue le sentiment de frustration chez certains étudiants.

La dimension épistémique :

Il ressort des témoignages des enseignants que les étudiants n'ont pas le même rapport avec le savoir transmis en ligne, n'utilisent pas à bon escient la technologie. Au lieu de concevoir la plateforme d'enseignement un espace d'apprentissage, ils l'utilisent à des fins de divertissement ou pour effectuer une communication interpersonnelle. En effet, « *L'utilisation des TIC dans l'université marocaine a montré d'une part, que si 83 % des étudiants interrogés ont déjà fait usage de ces technologies à des fins de divertissement et/ou de communication interpersonnelle, ils les ont rarement utilisées comme outil d'apprentissage* (Kaddouri & Bouamri, 2010). Il arrive même d'utiliser les outils techniques à des fins controversées par exemple, le recours au Chat GPT qui, en plus des divers avantages présentés par l'intelligence artificielle, peut influencer négativement le travail des étudiants et les rendre dépendants au lieu d'opter pour l'excellence, la créativité et la réflexion. Il y a, entre autres, des étudiants qui interagissent entre eux en mettant en exergue les points culminants du cours administré en présentiel, ce profil est qualifié de profil pragmatique qui limite son interaction à diffuser leur acquis sans s'aventurer dans des recherches approfondies. Par contre le profil épistémique est plus dynamique car il consulte des ressources pédagogiques associées au cours, s'imprègne de la revue de littérature en vue de diffuser leurs connaissances au sein de la communauté des étudiants.

Il y a en plus, des étudiants intuitifs qui ne sont pas présents régulièrement sur la plateforme, ignorent le contenu du cours et ne déploient aucun effort. Marqués par leur présence accrue sur les réseaux sociaux, ils incarnent les mêmes comportements en considérant les interactions une fin en soi plutôt qu'un moyen de diffusion du savoir. Un autre profil d'utilisateurs des plateformes, selon les intervenants, est quasi absent, n'affiche aucun intérêt pour les différentes interactions, ne se soucie guère d'un échange fructueux ou d'une participation de qualité une fois son inscription est validée.

la dimension psychoaffective

Cette dimension est inhérente à l'aspect axiologique et à l'importance que l'enseignant accorde aux outils techniques. L'IPN est tributaire de la dimension psychoaffective de l'enseignant, son plaisir ou au contraire son indifférence orientent ou non son engagement ou son désengagement dans sa mission éducative. L'IPN est, selon les propos des enseignants, n'est pas toujours la bienvenue car il y'en a ceux qui manifestent leur résistance aux changements. L'acceptation ou non de l'enseignement médiatisé par le numérique renvoie donc à une prise de position idéologique et scientifique de la part des enseignants-chercheurs qui nous renvoie à une fracture générationnelle. En effet, la crise sanitaire de la Covid 19 a divisé les enseignants en deux courants : ceux qui considèrent la technologie un outil très important dans les pratiques éducatives ; ce sont généralement les jeunes enseignants qui, en se basant sur les outils numériques veulent révolutionner l'apprentissage des étudiants et administrer des cours en recourant à la technologie, en combinant le présentiel et le distanciel. Par contre, aux dires des répondants à notre étude, les anciens professeurs ont développé une réticence à la technologie, ils ont du mal à s'adapter à ce paradigme éducatif car ils ne possèdent que des compétences techniques élémentaires, d'ailleurs la récurrence forte du terme « *galérer* » dans les propos des intervenants montre combien ce paradigme éducatif pèse sur ceux qui ne maîtrisent pas la technologie. Mais cette résistance est tout à fait légitime pour de multiples raisons : le manque de formation, la divergence des points de vues, l'absence de collaborations entre les enseignants, etc. Il y a entre autres, des enseignants qui n'adhèrent pas au groupe à cause d'une injonction générale, d'une pression extérieure et de manque de motivation profonde qui garantit leur engagement réel et débouchera vers une satisfaction professionnelle recherchée « *tout individu s'engage dans l'appropriation d'une technologie dès lors qu'il y trouve un intérêt intrinsèque.* (Tsoni, 2017) ».

Sur la base de nos entretiens avec les intervenants, nous avons relevé différentes résistances :

- **La résistance individuelle :**

Les enseignants d'un certain âge ont manifesté une résistance pour un enseignement médiatisé par le numérique car ils sont incapables de s'ajuster avec la technologie. Ce refus est souvent idéologique qui émane d'une « technophobie » où l'enseignant affiche une hostilité envers la technologie.

- **La résistance collective :**

Le recours à la technologie en milieu universitaire a généré des conflits d'opposition entre les enseignants aboutissant à une divergence dans leurs opinions. À cette résistance collective, les intervenants nous ont avoué que le recours à la technologie a entraîné une compétition négative entre certains enseignants qui n'hésitent pas à abaisser le travail de leurs collègues. Le dénigrement s'est installé avec l'absence de la culture de l'entraide et de la bienveillance dans le milieu universitaire, ce qui explique le refus d'enregistrement des cours de certains professeurs.

- **La résistance situationnelle :**

Face à un enseignement médiatisé par la technologie, une forme de résistance est apparue. Celle-ci découle principalement d'une situation vécue différemment entre les acteurs éducatifs. Ils estiment que la technologie va détériorer leur image vis-à-vis de leurs collègues et la considèrent une source d'angoisse dans la mesure où ils sont hantés par la malveillance de leurs collègues.

- **La résistance active :**

Dépourvus de compétences techniques, certains enseignants font preuve de réactions négatives qui se manifestent dans des commentaires agressifs, d'une colère profonde qui peut les amener à refuser l'usage de la technologie dans leurs pratiques enseignantes « [...] les gens diront d'un changement que c'est un progrès s'il leur plaît, et que c'est une régression ou une dégénération s'il leur déplaît⁷ »

⁷ Schumpeter, Joseph Aloys, 1983 Histoire de l'analyse économique II. L'âge classique (1954), Paris, Gallimard, 1983, p. 85-86

- **La résistance passive :**

Ce type de résistance se manifeste dans le comportement d'évitement pour fuir l'utilisation de la technologie. Certes, les enseignants réticents savent l'intérêt de ce dispositif, mais comme ils n'y étaient pas préparés en amont, ils le rejettent solennellement.

Conclusion

L'intérêt de l'enseignement médiatisé par le numérique afin d'intégrer le Maroc dans l'économie du savoir et améliorer la qualité de l'enseignement universitaire est unanimement reconnu par tous les intervenants de notre recherche. Cependant, il ne faut pas se leurrer et dire que l'enseignement médiatisé par le numérique est la panacée des maux de notre système éducatif car chaque innovation dépend de l'usage qu'on en fait. Les entretiens menés soulignent que les TIC utilisées dans l'enseignement supérieur constitue une arme à double tranchant, elles pourraient être un outil inclusif et exclusif dans la mesure où elles engendrent une fracture numérique et générationnelle flagrantes, un évitement et un refus catégoriques chez certains enseignants frileux au progrès technologique et une source de critique portée à son paroxysme des malveillants.

Références bibliographiques

- Ait-Taleb, N., & Mani, Z. (2019). Les facteurs et les formes de résistance des apprenants à une innovation pédagogique : Le cas d'un Business Simulation Game. *Management & Avenir*, 111(5), 13-34. <https://doi.org/10.3917/mav.111.0013>
- Alter, N. (2010). Introduction. In *L'innovation ordinaire* (p. 1-4). Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/l-innovation-ordinaire--9782130583530-p-1.html>
- Bédard, D., & Béchar, J.-P. (2009a). Chapitre 1. L'innovation pédagogique dans le supérieur : Un vaste chantier. In *Innover dans l'enseignement supérieur* (p. 29-43). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.bedar.2009.01.0029>
- Bédard, D., & Béchar, J.-P. (2009b). Introduction. Le temps des innovations pédagogiques : Trame de changement en enseignement supérieur. In *Innover dans l'enseignement supérieur* (p. 19-27). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.bedar.2009.01.0019>
- Bourquia Rahma, (2018) *Penser l'école, penser la société, Réflexions sociologiques sur l'éducation au Maroc, Casablanca, la croisée des chemins.*
- Boudokhane-Lima, F., Felio, C., Lheureux, F., & Kubiszewski, V. (2021). L'enseignement à distance durant la crise sanitaire de la Covid-19 : Le faire face des enseignants en période de confinement. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, 22. <https://doi.org/10.4000/rfsic.11109>
- Cros, F. (1997). L'innovation en éducation et en formation. *Revue française de pédagogie*, 118(1), 127-156
- Dorais, S. (1990). Réflexion en six temps sur l'approche-programme. *Pédagogie collégiale*, 4(1), 37-41
- El Maouhal, M., & Abaragh, B. (2021, avril 26). Analyse des interactions communicationnelles des étudiants dans un dispositif d'apprentissage en ligne. <https://adjectif.net>. <https://adjectif.net/spip.php?article557>
- Gohier, Christiane, (2007) *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement : Regards croisés, Québec, Presses de l'Université du Québec*
- Ivan Illich, (1973) *La Convivialité, Paris, Fayard.*
- Lardellier, Pascal, Moatti, Daniel, (2014) *Les ados pris dans la toile, Des cyberaddictions aux techno-dépendances, Paris, Le Manuscrit*
- Oriol, N., & David, M. (2022). L'innovation pédagogique à l'université : Dispositifs de mise en œuvre et de valorisation. In A. Deville, J. Dupuis, E. Nègre, C. Riché, J.-F. Sattin, & J. Lebraty (Éds.), *La disputatio au cœur du management : Débats et controverses* (p. 75-86). Presses universitaires de Provence. <http://books.openedition.org/pup/56718>
- Schumpeter, Joseph Aloys, (1983) *Histoire de l'analyse économique II. L'âge classique Paris, Gallimard.*

Paivandi, S. (2015). Chapitre 1. La qualité de l'apprentissage à l'université : Revue de la recherche Internationale. In *Apprendre à l'université* (p. 19-44). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/apprendre-a-l-universite--9782804194178-p-19.htm>

Paquelin, D., & Crosse, M. (2021). Responsabilisation, ouverture et confiance : Pistes pour l'enseignement supérieur du futur. *Enjeux et société : approches transdisciplinaires*, 8(2), 190-215.

<https://doi.org/10.7202/1078495ar>

Paulré, B. (2016). L'innovation en économie : L'histoire d'un désenchantement. *Quaderni. Communication, technologies, pouvoir*, 90, 41-54. <https://doi.org/10.4000/quaderni.979>

Richez-Battesti, N., Petrella, F., & Vallade, D. (2012). L'innovation sociale, une notion aux usages pluriels : Quels enjeux et défis pour l'analyse ? *Innovations*, 38(2), 15-36.

<https://doi.org/10.3917/inno.038.0015>

Tsoni, C. (2017). L'apport des théories de la motivation pour comprendre l'appropriation des TI. *Systèmes d'information & management*, 22(4), 9-46. <https://doi.org/10.3917/sim.174.0009>

Viguié, J. (2018). Continuité juridique et innovation juridique. In H. Simonian-Gineste (Éd.), *La (dis)continuité en Droit* (p. 449-466). Presses de l'Université Toulouse Capitole. <http://books.openedition.org/putc/821>

Enjeux et Perspectives de l'Intégration du Numérique dans l'Enseignement Supérieur pendant Covid-19 : Une Exploration des Représentations des Enseignants Universitaires.

Cas de l'Université Mohammed V de Rabat

Said CHAKOUK¹

Université Mohammed V de Rabat

DOI : <https://doi.org/10.60481/revue-rise.N4.5>

Résumé

La présente recherche vise à étudier les perceptions des enseignants universitaires concernant l'utilisation des technologies numériques dans l'enseignement supérieur. Pour ce faire, nous analysons les résultats d'enquêtes menées auprès de 198 enseignants de l'Université Mohammed V de Rabat (UM5-Rabat), qui ont utilisé le numérique dans leurs enseignements pendant la pandémie de Covid-19.

Les données recueillies nous permettront de mettre en évidence les points de convergence et de divergence dans les représentations du corps professoral concernant l'intégration des technologies numériques dans leurs pratiques pédagogiques futures.

En adoptant une approche compréhensive, cette étude a pu à la fois évaluer la situation actuelle de l'intégration du numérique sur le terrain et envisager l'avenir du numérique dans l'enseignement universitaire. La question centrale de notre réflexion est la suivante : "Comment les enseignants universitaires perçoivent-ils l'utilisation du numérique dans leurs pratiques d'enseignement à l'avenir, après avoir expérimenté son utilisation pendant la période du Covid-19 ?".

Mots clés : Perceptions, Enseignants universitaires, Enseignement supérieur, Intégration, Pratiques pédagogiques, Covid-19, Utilisation du numérique

¹ chakouk@um5r.ac.ma

Abstract

This research aims to study the perceptions of university teachers regarding the use of digital technologies in higher education. To achieve this, we analyze the results of surveys conducted with 198 teachers from the University Mohammed V of Rabat, who utilized digital tools in their teachings during the Covid-19 pandemic.

The gathered data will allow us to identify areas of convergence and divergence in the representations of the faculty concerning the integration of digital technologies in their future pedagogical practices. Adopting a comprehensive approach, this study assesses the current state of digital integration in the field and contemplates the future of digital technology in university education. The central question driving our inquiry is: "How do university teachers perceive the use of digital technologies in their teaching practices in the future, following their experiences during the Covid-19 period?"

Keywords: Perceptions, University Teachers, Higher Education, Integration, Pedagogical Practices, Covid-19, Use of Digital Technology.

Introduction

L'utilisation des outils numériques a connu une expansion sans précédent en raison de la pandémie de Covid-19. Les établissements d'enseignement supérieur ont dû rapidement adopter des technologies pour soutenir l'apprentissage à distance, ce qui a entraîné une transformation significative des pratiques pédagogiques. Les enseignants ont dû repenser leurs méthodes d'enseignement et explorer de nouvelles approches basées sur les outils numériques. Cette période a été perçue comme une opportunité d'innovation et de réflexion sur l'intégration des technologies dans l'enseignement. A cet effet, Hennessey et al (2005)² soulignent que les enseignants adoptent généralement les outils et les possibilités du numérique qui correspondent à la culture de leur discipline plutôt que d'adapter leur pratique à de nouveaux outils. Cependant, la situation exceptionnelle de la pandémie a peut-être conduit à une remise en question des représentations traditionnelles des enseignants universitaires sur l'usage du numérique dans leur enseignement.

Dans cette transition vers l'enseignement en ligne, l'utilisation des outils numériques a connu une expansion sans précédent, Dr. John Dewey³ a affirmé que "Si nous enseignons aujourd'hui comme nous l'avons fait hier, nous volons à nos étudiants leur avenir."

En complément, Sauvé et al (2017) ont conclu qu'il est important de comprendre les représentations des enseignants universitaires concernant l'avenir de l'usage du numérique dans l'enseignement supérieur, après la pandémie de Covid-19. En effet, ces représentations jouent un rôle crucial dans l'adoption et l'intégration des technologies éducatives dans les pratiques pédagogiques. Comme confirmé par une recherche menée par Dr. Audrey Watters⁴ (2019) "Les représentations des enseignants influencent leur volonté d'expérimenter et d'adopter de nouvelles méthodes d'enseignement".

Nous déduisons que la pandémie de Covid-19 a entraîné des bouleversements majeurs dans le secteur de l'enseignement supérieur, obligeant les institutions éducatives du monde entier à s'adapter rapidement aux contraintes imposées par les mesures de distanciation sociale.

Afin de mieux appréhender ces représentations et d'orienter les futures politiques éducatives, nous proposons d'explorer les représentations des enseignants de l'(UM5-Rabat) concernant l'usage du numérique dans l'enseignement supérieur après la pandémie de Covid-19.

² Hennessey, S., Ruthven, K., & Brindley, S. (2005). Teacher Perspectives on Integrating ICT into Subject Teaching: Commitment, Constraints, Caution, and Change. *Journal of Curriculum Studies*, 37, 155-192. <https://doi.org/10.1080/002202703200027696>

³ philosophe et pédagogue américain,

⁴ Spécialiste de l'éducation et des technologies numériques

Cette institution prestigieuse, réputée pour son excellence académique, a également été confrontée aux défis de **l'Enseignement à distance** (EAD) pendant la pandémie.

Comme l'affirme, OUGGANI et all. (2022) "L'UM5-Rabat doit saisir cette occasion pour réfléchir à l'intégration pérenne du numérique dans ses pratiques d'enseignement et d'apprentissage".

En analysant ces représentations, nous pourrions identifier les enjeux et les perspectives, et les perceptions des enseignants vis-à-vis de l'utilisation des outils numériques, ainsi que leurs besoins en matière de formation et de soutien. Cette recherche permettra alors de fournir des informations essentielles pour façonner l'avenir de l'enseignement supérieur à l'Université Mohammed V de Rabat, en mettant l'accent sur une intégration efficace et durable du numérique dans les pratiques pédagogiques.

Revue de la littérature

Plusieurs recherches ont été menées sur les représentations des enseignants universitaires concernant l'utilisation du numérique. Ces recherches mettent en évidence l'importance des représentations des enseignants dans leur utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) et dans l'intégration des outils numériques dans leurs pratiques pédagogiques.

D'une part, Duguet et al.⁵ ont montré que les représentations des enseignants, leur compétence perçue et leurs méthodes pédagogiques ont une influence sur leur utilisation des TIC. Ils proposent de renforcer la compétence des enseignants et de prendre en compte les attentes des étudiants pour améliorer leur utilisation des TIC. D'autre part, Afifi⁶ a examiné l'impact de la crise de la pandémie qui a poussé les enseignants à développer de nouvelles représentations pédagogiques pour l'apprentissage en ligne. Les enseignants ont dû repenser leurs méthodes, utiliser les outils numériques et trouver des moyens d'engager les étudiants à distance. Certains ont fait preuve de créativité et d'adaptabilité pour assurer la continuité de l'enseignement.

⁵ Duguet, A., Morlaix, S. & Pérez, W. (2018). Utilisation du numérique par les enseignants à l'université : description et analyse des facteurs explicatifs. *Lien social et Politiques*, (81), 192–211. <https://doi.org/10.7202/1056311ar>

⁶ Salomé AFIFI, S. (2022) La réponse de l'enseignement supérieur à la pandémie de la Covid-19, revue « Didactique, Sciences cognitives et littérature », IMIST, ISSN : 2605-7573 NO 6

Alors que les travaux d'Ouni Ghobtane (2021) mentionnent les difficultés rencontrées lors de l'EAD par rapport à l'enseignement en présentiel. L'expérience de l'EAD soulève des défis psychologiques, pédagogiques, techniques et matériels pour les enseignants. Cependant, l'agilité des enseignants peut contribuer à améliorer les représentations de l'enseignement universitaire dans ce contexte.

En complément, les résultats de l'étude de Lin Xue (2021) corrobore les conclusions des recherches antérieures, en examinant l'influence des attitudes des enseignants envers les outils numériques sur leur utilisation en classe. Les représentations des enseignants, souvent intériorisées, peuvent faciliter ou limiter leur intégration des outils numériques. Une prise de conscience de l'importance des outils numériques dans le développement langagier des apprenants peut favoriser des attitudes et des représentations favorables à leur utilisation efficace.

Les recherches antérieures ont clairement mis en évidence l'impact majeur de la pandémie de Covid-19 sur l'enseignement supérieur. Elles ont également souligné l'importance cruciale des représentations des enseignants vis-à-vis de l'utilisation des technologies numériques et leur intégration en classe.

Il ressort que les technologies numériques sont de plus en plus intégrées dans l'éducation, mais leur utilisation efficace dépend fortement des perceptions et des représentations des enseignants. Ces conceptions jouent un rôle essentiel dans l'intégration des TIC, car elles influencent directement les attitudes et les pratiques pédagogiques des enseignants. Prendre en compte ces représentations est donc indispensable pour une intégration réussie et pertinente des technologies numériques dans l'enseignement supérieur.

Parallèlement, la pandémie de Covid-19 a accéléré la transition vers l'enseignement en ligne, suscitant ainsi des études sur les défis et les opportunités liés à cette nouvelle modalité d'enseignement, tout en mettant en lumière les perceptions des enseignants universitaires à son égard. A cet effet, les représentations des enseignants ont été identifiées comme un facteur clé influençant leur adaptation à l'enseignement en ligne, leur niveau de confiance et leur perception de l'efficacité de cette approche. Il est donc essentiel de prendre en compte ces représentations pour mieux comprendre et soutenir les enseignants dans leur transition vers l'enseignement en ligne.

Problématique / Hypothèse

Cette étude se propose d'explorer les perceptions des enseignants universitaires sur l'utilisation du numérique dans le système universitaire marocain. Elle examine les enjeux et les perspectives liés à l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans la profession enseignante universitaire pour l'avenir.

La question centrale de recherche est la suivante : " Comment les enseignants universitaires perçoivent-ils l'utilisation du numérique dans leurs pratiques d'enseignement à l'avenir, après avoir expérimenté son utilisation pendant la période du Covid-19 ?".

Cette question principale conduit à une série de questions secondaires, telles que les contraintes et les résistances entravant l'intégration du numérique dans le système universitaire, ainsi que leurs perceptions dans la mise en œuvre du numérique en tant que composante essentielle de l'enseignement universitaire marocain, au même titre que l'enseignement en présentiel, après la pandémie de Covid-19.

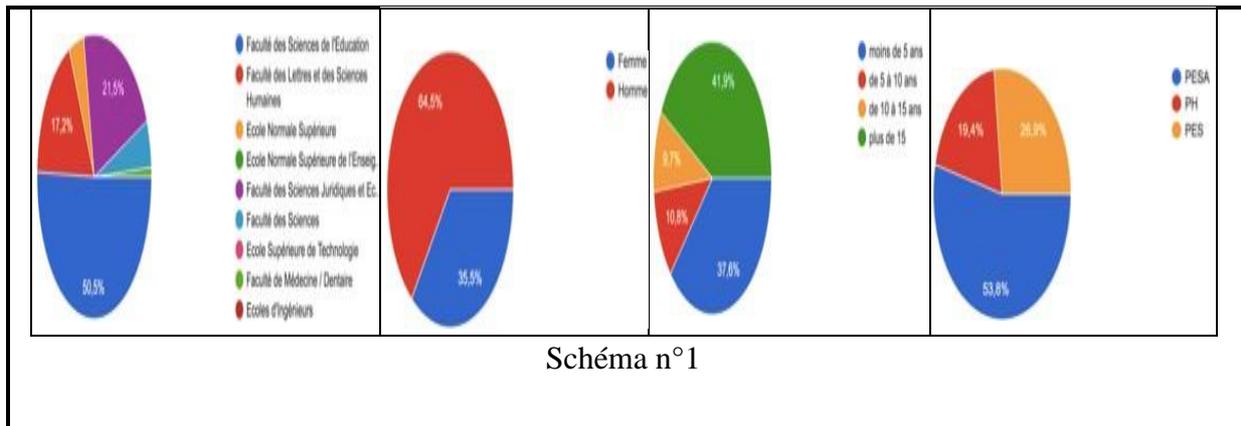
Pour examiner cette problématique, nous formulons l'hypothèse suivante : le changement des pratiques des enseignants induit par l'intégration du numérique dans le système universitaire est perçu par les enseignants comme une charge supplémentaire, indépendante des formations en présentiel qui sont considérées comme prioritaires.

Méthodologie/ Protocole d'analyse

Sur le plan méthodologique, nous avons adopté une approche compréhensive, reposant sur des entretiens semi-directifs en ligne. Cette approche complète les données recueillies par le biais de questionnaires auprès des enseignants et permet de mieux comprendre la problématique selon les perceptions des différents acteurs impliqués.

L'échantillon de l'étude représente 13% de la population cible, avec la participation de 198 enseignants-chercheurs sur un total de 2048. Six établissements d'enseignement affiliés à l'UM5-Rabat ont été inclus dans l'échantillon, comprenant des enseignants provenant d'établissements à accès libre (Faculté des Lettres, Faculté de Droit et d'Économie, Faculté des Sciences) et d'établissements à accès limité (Faculté des Sciences de l'Éducation, École Normale Supérieure, École Supérieure de Technologie, Faculté de Médecine Dentaire, etc.).

L'échantillon inclut également tous les grades des enseignants, avec une participation significative des enseignants permanents assurant des enseignements à tous les niveaux (Master, Licence), avec une participation équilibrée des hommes et des femmes, ayant une expérience (soit de moins de 5 ans soit de plus de 15 ans). (Voir les graphiques du Schéma1)



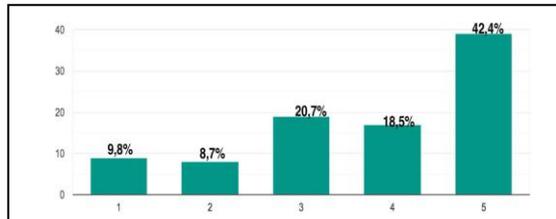
Principaux résultats

L'analyse de notre corpus a permis d'examiner les propositions des enseignants universitaires de l'UM5-Rabat concernant les nouvelles approches pédagogiques universitaires influencées par l'utilisation du numérique.

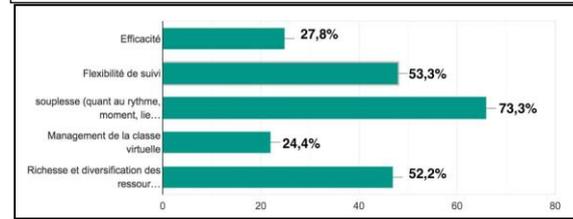
Pour faciliter cette analyse, nous avons utilisé le logiciel SPSS pour les données quantitatives et l'approche "lexicométrique" pour l'analyse de contenu, en raison de sa pertinence par rapport à la nature de notre corpus.

1. Compétences requises pour Intégrer le Numérique Enseignant

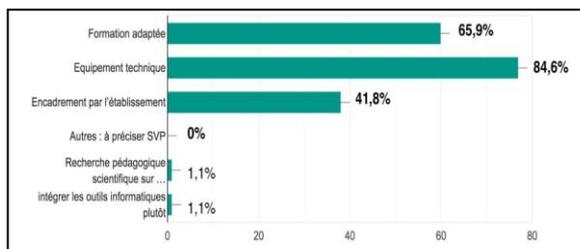
Graphique 1
Points forts de la récente expérience de l'EAD



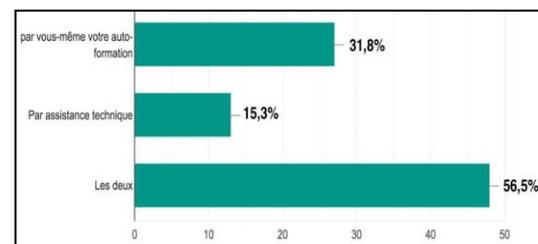
Graphique 2
Motivation pour l'EAD après le Covid



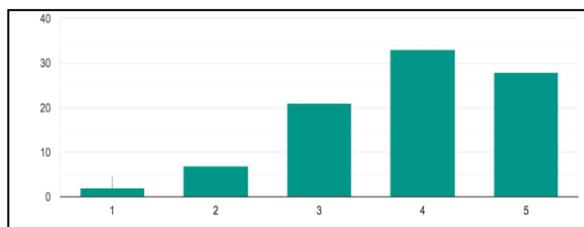
Graphique 3
Acquisition des bases suffisantes pour continuer dans l'EAD



Graphique 4
Développement de nouvelles compétences de l'EAD



Graphique 5
Besoins pour intégrer l'EAD dans les enseignements



La synthèse des réponses des enquêtés (les graphiques 1,2,3,4,5) met en évidence la motivation des enseignants à utiliser l'EAD après la pandémie de COVID-19.

Selon M. Mohammed, Enseignant à l'UM5 , "J'estime que j'ai développé des compétences en matière de l'usage du numérique grâce à l'accompagnement de nos établissements, qui ont mobilisé toutes les structures internes voire externes pour qu'on puisse assurer la poursuite de nos cours en ligne en toute sécurité malgré des contraintes."

L'EAD offre alors une grande souplesse en termes de rythme, de moment et de lieu d'apprentissage, favorisant ainsi l'autonomisation des étudiants. Selon Mme Fatima, Enseignante à l'UM5 , "L'EAD m'a ouvert de nouvelles perspectives en termes d'approches pédagogiques. J'ai été motivée par la possibilité d'explorer des méthodes d'enseignement innovantes et d'intégrer des outils numériques interactifs dans mes cours."

De plus, l'EAD permet de diversifier les ressources pédagogiques et de fournir un suivi individualisé, grâce à l'utilisation d'outils numériques. M. Ahmed, Enseignant à l'UM5, souligne que *"La flexibilité offerte par l'EAD a été un véritable atout. Cela m'a permis d'adapter mes cours en fonction des besoins des étudiants et de proposer des ressources variées, comme des vidéos et des documents en ligne."*

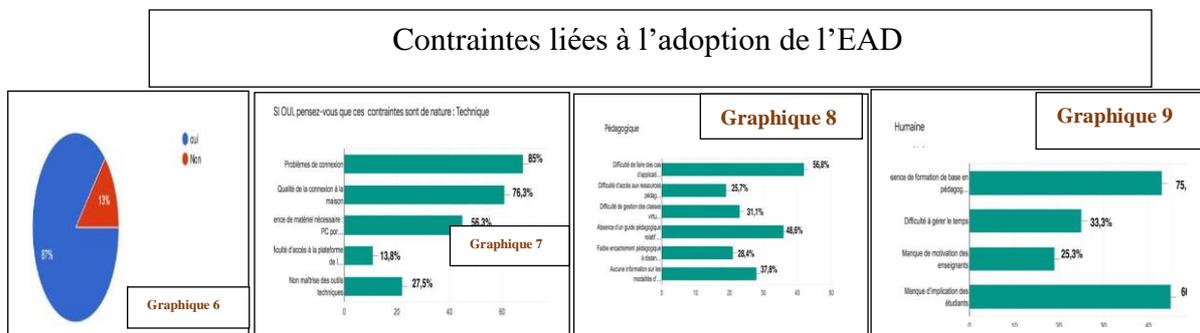
Les résultats de cette étude ont montré que les enseignants ont développé des compétences technologiques, pédagogiques, communicationnelles et organisationnelles grâce à leur auto-formation et à l'assistance technique fournie par les universités. Mme Samira, Enseignante à l'UM5, affirme que *"J'ai été impressionnée par l'engagement de mes collègues et de l'université dans la mise en place de l'EAD. Ce soutien a renforcé ma confiance dans ma capacité à dispenser des cours de qualité à distance."*

L'analyse des réponses des enquêtés révèle que les enseignants sont motivés par l'utilisation de l'EAD (EAD) après la pandémie de COVID-19. L'EAD offre une souplesse considérable en termes de rythme, de lieu et de ressources pédagogiques, favorisant ainsi l'autonomisation des étudiants. Pour garantir le succès de l'EAD, il est demandé de continuer à soutenir les enseignants dans leur développement de compétences numériques et de leur fournir une assistance technique adéquate.

Dans cette optique, les enseignants reconnaissent l'importance du développement de compétences en matière d'EAD et appellent à des mesures telles que la fourniture d'équipements techniques adaptés et la mise en place de sessions de formation spécifiques. Ils soulignent également l'importance d'une collaboration entre enseignants et établissements pour réussir l'intégration du numérique dans leurs pratiques pédagogiques. Comme l'exprime Mme Khadija, Enseignante à l'UM5, *"cela nécessite la mutualisation des ressources et une confiance mutuelle pour atteindre cet objectif"*.

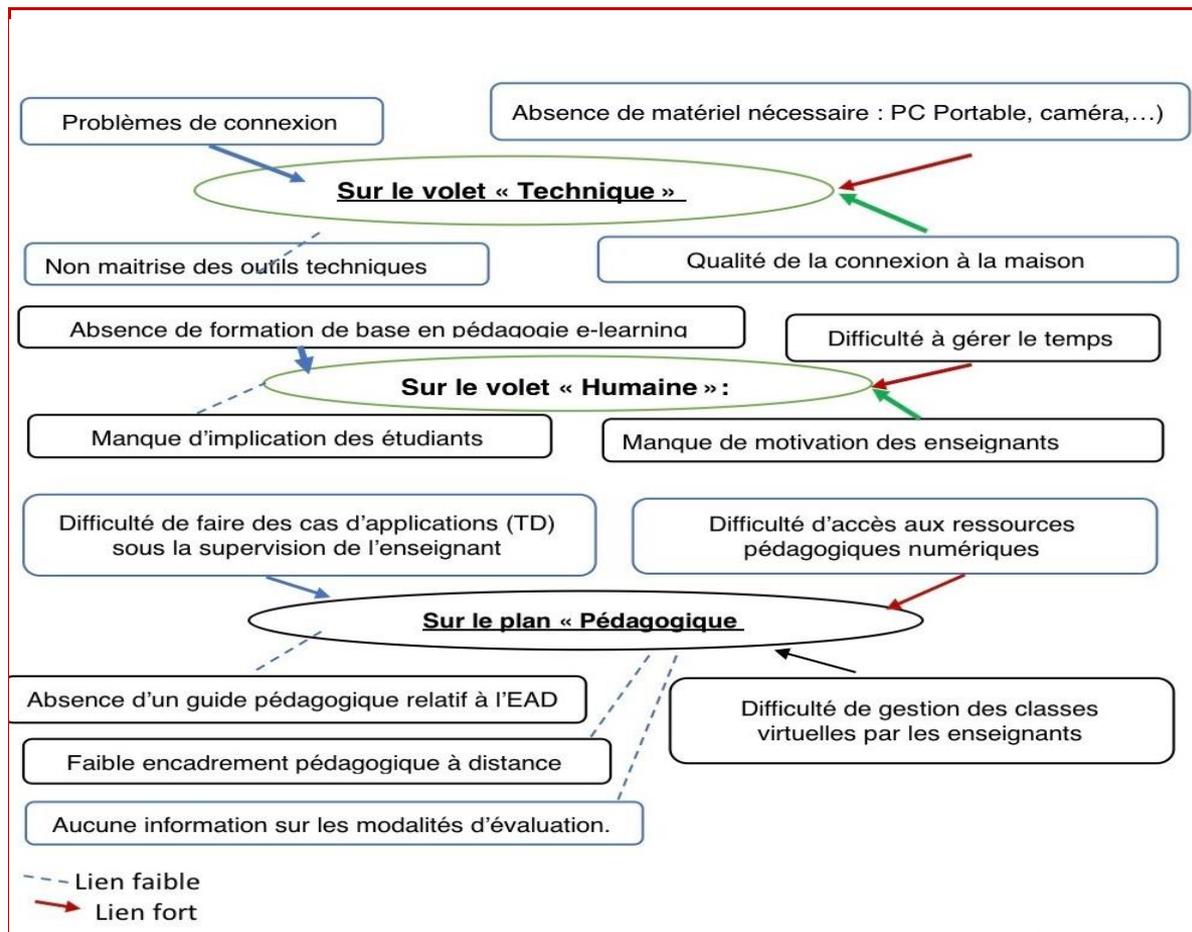
2. Facteurs limitant l'adoption du numérique dans l'enseignement

L'introduction de l'EAD dans l'enseignement supérieur en raison de la pandémie de Covid-19 a été un défi majeur pour les enseignants-chercheurs. Les contraintes auxquelles ils ont été confrontés ont eu un impact significatif sur leur pratique pédagogique et leur expérience d'enseignement. Les quatre graphiques, (6,7,8,9) ci-dessous, présentent de manière synthétique les principales contraintes identifiées par les enseignants-chercheurs lors de la transition vers l'EAD. Ces graphiques mettent en lumière les défis auxquels ils ont été confrontés et fournissent un aperçu des obstacles spécifiques qu'ils ont dû surmonter pour assurer une continuité pédagogique efficace.



Il ressort de l'analyse des réponses des enseignants interrogés que 87% d'entre eux ont signalé l'existence de contraintes lors de la transition vers l'EAD (EAD). (Graphique 6)

Ces contraintes peuvent être regroupées en trois catégories principales, selon leur fréquence d'apparition, dans un ordre décroissant (Schéma 2):



L'analyse de contenu des entretiens avec les enseignants révèle plusieurs éléments clés liés aux obstacles et aux recommandations concernant l'EAD. Voici les principaux points qui ressort du schéma 2 :

- 1^{er} Niveau (Graphique7) : Les problèmes techniques, tels que les difficultés de connexion Internet et le manque d'équipement adéquat chez les étudiants, sont une source majeure de frustration. Selon Mme Sarah, Enseignante à l'UM5, ces problèmes ont entravé la participation des étudiants aux cours en ligne.
- 2^{ème} Niveau : L'absence de formation de base en pédagogie e-learning et les difficultés de gestion du temps constituent les principaux défis. M.Ahmed, Enseignante à l'UM5, explique que le manque de formation spécifique a rendu la transition vers l'EAD difficile, augmentant ainsi la charge de travail et affectant l'efficacité des enseignants.

- 3^{ème} Niveau : Les enseignants soulignent les difficultés liées à la pédagogie numérique, notamment la création d'exercices pratiques supervisés (TD) et l'accès aux ressources pédagogiques en ligne. Fatima, professeure d'université, mentionne la difficulté de recréer l'interaction en classe à distance et la limitation de l'accès aux ressources adéquates.

Comme pour toute innovation, le facteur temps joue un rôle déterminant dans l'appropriation par les enseignants des nouvelles pratiques pédagogiques, y compris dans le domaine numérique. Pour intégrer avec succès le numérique comme une innovation pédagogique, l'université doit prendre en compte ces contraintes et mettre en place des plans stratégiques pour atteindre ses objectifs, notamment la formation.

A ce propos, M. Rachid, Enseignant à l'UM5, souligne que *l'université doit fournir une formation adéquate et un soutien technique pour faciliter la transition vers l'EAD. Cela implique des efforts concertés pour développer les compétences numériques des enseignants et les aider à s'adapter aux nouvelles pratiques d'enseignement.*

En conclusion, l'université doit prendre en considération les contraintes identifiées aux trois niveaux afin de développer des stratégies efficaces pour l'EAD. La réussite de l'intégration du numérique en tant qu'innovation pédagogique nécessite une approche globale visant à résoudre les problèmes majeurs et à encourager l'adoption du numérique par les enseignants.

A cet effet, M. Hicham, Enseignant à l'UM5, affirme que les enseignants ont besoin dans leur transition vers l'EAD des ressources nécessaires et une formation continue adéquate. Cela permettra de surmonter les obstacles actuels et de tirer pleinement parti des avantages de l'EAD pour l'apprentissage des étudiants. Il revient donc à l'université de déterminer ce facteur en mettant en œuvre des plans stratégiques pour qu'elle puisse atteindre ses objectifs, notamment l'introduction du numérique comme une innovation pédagogique chez les enseignants pour qu'ils changent leurs pratiques dans ce domaine.

3. Analyse des enjeux et des perspectives par les enseignants

Afin de mieux comprendre les représentations des enseignants-chercheurs de l'UM5-Rabat et d'approfondir notre analyse suite à la catégorisation des problèmes révélés, nous avons examiné leurs propositions pour une meilleure intégration de l'EAD pour le futur. Cette analyse de contenu textuelle vise à examiner en détail les idées, les suggestions et les recommandations exprimées par les enseignants. En identifiant les thèmes récurrents et les motifs émergents, cette approche, complétée par l'analyse de contenu, nous permet d'explorer les perspectives des enseignants quant à l'amélioration de l'EAD et de formuler des recommandations pertinentes.

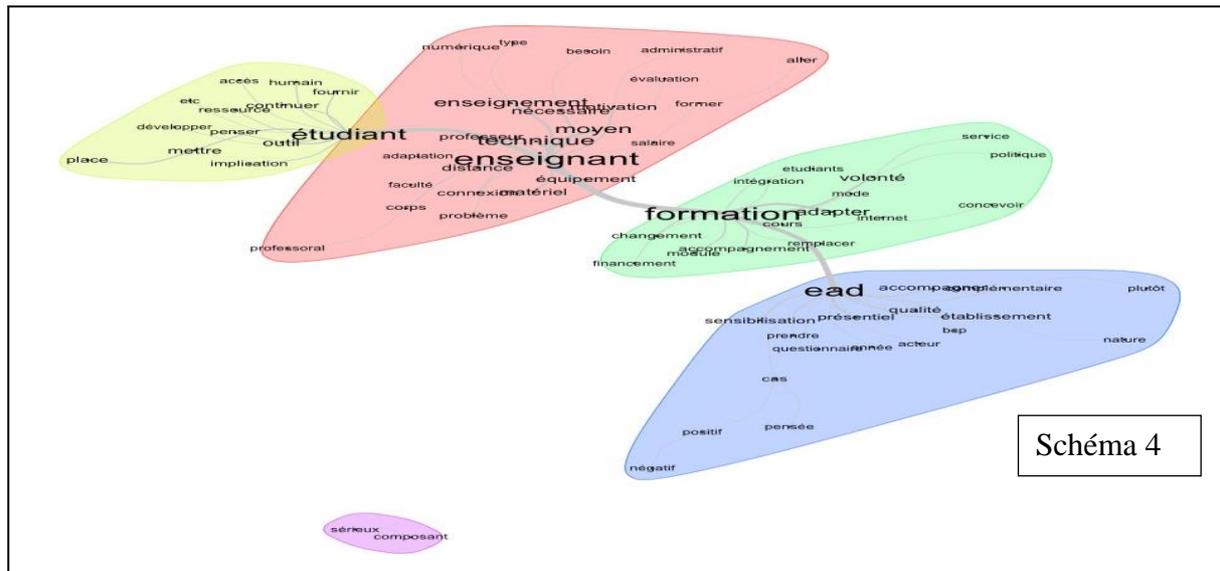
Accepté : 02/09/2024

Publié : 15/10/2024

Enfin, l'utilisation des outils numériques est considérée comme un moyen de favoriser l'interaction et la collaboration entre les étudiants et les enseignants.

Dans l'ensemble, les citations des enseignants confirment l'importance accordée à la formation, à l'adaptation technique, à l'engagement des étudiants et aux outils numériques dans l'EAD. Ces citations illustrent leurs représentations et leurs préoccupations quant à l'avenir de l'EAD.

b. Analyse de similitude : test de corrélation



Suite au Schéma 4, l'analyse des similitudes et des clusters de mots permet de mettre en évidence les relations et les liens entre les termes les plus fréquents dans les discours des enseignants. Dans ce cas, il est clair que le terme central est "Enseignant", ce qui souligne le rôle central de l'enseignant dans le contexte de l'EAD (EAD). De plus, les mots "Formation", "EAD" et "Étudiant/Technique" sont étroitement liés, indiquant ainsi leur importance dans le développement de l'EAD. Ces résultats confirment l'idée que la formation des enseignants, l'utilisation de techniques pédagogiques adaptées et la prise en compte des besoins des étudiants sont des éléments clés pour le succès de l'EAD.

La corrélation entre ces mots a montré en toute évidence les composantes indispensables dans le développement de l'EAD. Le schéma suivant montre la fréquence des mots les plus récurrents et importants exprimés par les enseignants par rapport à chaque cluster

Les résultats indiquent que le dendrogramme se divise en deux branches, regroupant différentes classes de termes liés à des thématiques spécifiques. Voici un résumé des caractéristiques de chaque branche et sous-branche :



Branche 1 :

Les termes comme "cas", "éviter", "question", "positif", "négatif", "pensée", "extrême", "exemple", "voyage", "vie", "suivant", "structure", "social", "réussite" et "représentation" pourraient être associés à des questions, des défis, des opportunités ou des réflexions liées à l'EAD pendant la période de Covid-19. L'EAD soulève de nombreuses questions et réflexions chez les enseignants, notamment en ce qui concerne la structure des cours en ligne, la réussite des étudiants, les défis sociaux, les représentations du contenu, etc. Les termes tels que "positif" et "négatif" pourraient indiquer que certains enseignants perçoivent des aspects positifs et négatifs de l'EAD.

Branche 2 :

1^{ère} Sous-Branche (composée des classes 2 et 3) :

La classe 2 (22,2%) : Cette classe est caractérisée par des termes tels que "Adapter", "volonté", "profession", "accès", "enseignement", "motivation", "former", "enseignant", "technique", "corps", "moyen", "simple", "année", "valoriser" et "technologie". Ces termes semblent être liés à des aspects liés à l'adaptation et à la motivation des enseignants concernant l'utilisation du numérique dans l'enseignement supérieur.

La classe 3 (14,8%) : Cette classe est caractérisée par des termes tels que "place", "continuer", "mettre", "implication", "ressource", "fournir", "sûr", "spécifique", "renforcement", "recherche", "partie", "ordinateur", "obligation", "nécessite", "nouvelle", "intégrer". Cette classe semble être liée à des aspects spécifiques de l'utilisation du numérique dans l'enseignement supérieur, en particulier en ce qui concerne la mise en place et la continuité de l'EAD pendant la pandémie de Covid-19

2^{ème} Sous-Branche (composée de la 1^{ère} Sous-Branche et la classe 4) :

La classe 4 : Cette classe est caractérisée par des termes tels que "Module", "distance", "évaluation", "plateforme", "nature", "concevoir", "établissement", "vidéo", "service", "politique", "traitement", "travaux pratiques", "travaux dirigés", "suggérer", "résoudre", "rural".

Ces termes semblent être liés à des aspects liés à l'organisation des cours à distance, à la conception pédagogique et à l'utilisation de plateformes numériques.

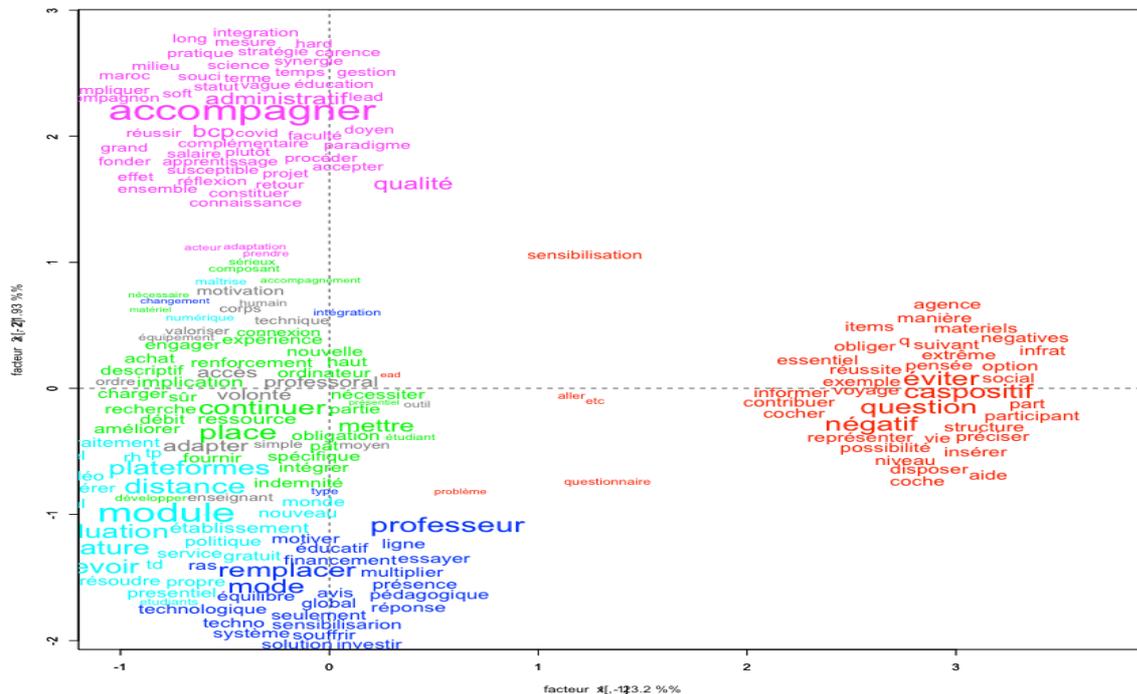
3^{ème} Sous-Branche (composée de la 2^{ème} Sous-Branche et la classe 5) :

La classe 5 : Cette classe est caractérisée par des termes tels que "Professeur", "remplace", "mode", "financement", "équilibre", "éducatif", "technologique", "système", "souffrir", "solution", "sensibilisation", "réponse", "pédagogique", "présentielle". Ces termes semblent être liés à des aspects liés au rôle du professeur, aux défis technologiques, et à l'équilibre entre l'enseignement en ligne et en présentiel.

4^{ème} Sous-Branche (composée de la 3^{ème} Sous-Branche et la classe 6) :

La classe 6 : Cette classe est caractérisée par des termes tels que "accompagnement", "qualité", "administratif", "complémentaire", "salaire", "faculté", "apprentissage", "éducation", "vague", "tremblement", "temps", "synergie", "susceptible", "stratégie", "statut". Ces termes semblent être liés à des aspects liés à l'accompagnement pédagogique, à la qualité de l'enseignement, et à des considérations administratives et stratégiques

Pour approfondir notre analyse, nous avons effectué une AFC. Cette dernière nous permet de visualiser la séparation des classes et de mettre en évidence leurs caractéristiques distinctes dans le domaine de l'EAD ;



Les résultats du dendrogramme montrent quatre branches distinctes :

- Classe 1 se distingue carrément des autres classes occupant une position positive par son facteur: Représente la perception des enseignants concernant l'EAD pendant la Covid-19, avec des réflexions sur les défis et les opportunités.
- Branche 2 occupe la place centrale et le noyau des autres classes: Se divise en sous-branches, abordant l'adaptation et la motivation des enseignants envers l'utilisation du numérique dans l'enseignement supérieur.
- Branche 3 : Comprend des aspects spécifiques de l'utilisation du numérique dans l'enseignement supérieur, liés à la mise en place, à la continuité et aux ressources pour l'EAD.
- Branche 4 : Aborde le rôle du professeur, les défis technologiques et l'équilibre entre l'enseignement en ligne et en présentiel, ainsi que des considérations administratives et stratégiques.

L'analyse de contenu

Pour mieux compléter cette analyse lexicométrique, nous avons effectué l'analyse de contenu des entretiens qui a mis en évidence plusieurs aspects clés liés à la perception des enseignants sur l'EAD.

4. Éléments Clés de la Perception des Enseignants sur l'EAD

Tout d'abord, il est évident que la volonté et l'engagement de l'enseignant sont considérés comme des facteurs déterminants pour la réussite de la transition vers l'EAD. A ce propos, M. Youssef souligne l'importance de la volonté personnelle de l'enseignant à intégrer le numérique dans ses pratiques d'enseignement.

Ensuite, la nécessité d'un soutien technique et d'une formation adéquate est également soulignée. Les enseignants reconnaissent l'importance de la formation continue pour maîtriser les outils et les méthodes pédagogiques adaptés à l'EAD. Cela met en évidence la prise de conscience de l'importance de développer les compétences nécessaires pour enseigner efficacement en ligne.

Enfin, les enseignants expriment leur besoin de ressources et de moyens fondamentaux pour intégrer le numérique dans leurs pratiques d'enseignement. Cela inclut l'accès à un matériel adéquat et l'assistance technique, ainsi que la volonté des responsables d'établir une stratégie claire pour soutenir l'EAD.

Dans l'ensemble, cette analyse de contenu met en lumière l'importance de la volonté individuelle de l'enseignant, du soutien technique et de la formation continue, ainsi que de la disponibilité des ressources nécessaires pour réussir la transition vers l'EAD. Cela souligne également les défis et les besoins spécifiques des enseignants lorsqu'ils intègrent le numérique dans leurs pratiques pédagogiques.

- Nouvelles Compétences pour réussir l'EAD

L'analyse de contenu des entretiens met en évidence les compétences développées par les enseignants grâce à l'utilisation du numérique dans l'enseignement universitaire.

Tout d'abord, les compétences technologiques sont mentionnées, montrant que les enseignants ont acquis une maîtrise des outils numériques nécessaires à l'enseignement en ligne. Cela inclut l'utilisation de plateformes d'apprentissage en ligne, de logiciels de visioconférence et d'outils de partage de documents.

Ensuite, les compétences pédagogiques sont soulignées. Les enseignants ont dû repenser leurs méthodes d'enseignement pour s'adapter aux environnements virtuels, intégrer des activités interactives et collaboratives, et utiliser des ressources numériques pour soutenir l'apprentissage des étudiants. Cela montre leur capacité à adapter leurs pratiques pédagogiques à l'enseignement en ligne.

Les compétences communicationnelles sont également mises en avant. Les enseignants ont dû développer des compétences en communication écrite et orale adaptées aux environnements virtuels, afin de communiquer efficacement avec les étudiants à travers les plateformes en ligne.

Enfin, les compétences organisationnelles sont mentionnées. L'EAD a demandé aux enseignants d'être plus organisés dans la planification des cours, la gestion des ressources numériques et le suivi des progrès des étudiants. Ils ont acquis des compétences en gestion du temps et en organisation des contenus d'apprentissage.

Dans l'ensemble, cette analyse de contenu met en évidence les compétences clés développées par les enseignants grâce à l'utilisation du numérique dans l'enseignement universitaire. Ces compétences technologiques, pédagogiques, communicationnelles et organisationnelles sont considérées comme des avantages et des opportunités pour l'enseignement universitaire dans le futur, même après la pandémie de Covid-19. Les enseignants reconnaissent l'importance de l'intégration du numérique dans leurs pratiques d'enseignement pour améliorer l'expérience des étudiants et favoriser leur apprentissage.

Conclusion

Les résultats obtenus ont permis de constater que l'intégration du numérique dans le système universitaire est perçue par les enseignants comme une charge supplémentaire, indépendante des formations en présentiel qui sont considérées comme prioritaires.

Cette constatation confirme l'hypothèse selon laquelle le changement des pratiques des enseignants induit par l'intégration du numérique est perçu comme une tâche additionnelle et non intégrée de manière harmonieuse à leurs pratiques pédagogiques existantes.

Les enseignants ont exprimé des préoccupations liées à l'acquisition de compétences numériques, à la conception de nouveaux supports de cours adaptés à l'enseignement en ligne, ainsi qu'à la gestion du temps et des ressources nécessaires pour intégrer efficacement les technologies dans leurs pratiques pédagogiques. Ils ont souligné la nécessité d'une formation et d'un soutien adéquats pour développer leurs compétences et leur confiance dans l'utilisation des outils numériques.

Ces résultats mettent en évidence le besoin de prendre en compte les représentations et les perceptions des enseignants vis-à-vis du numérique afin de favoriser une intégration réussie et pertinente des technologies dans l'enseignement supérieur. Il est crucial de reconnaître les défis auxquels les enseignants sont confrontés et de leur fournir les ressources et le soutien nécessaires pour surmonter ces obstacles.

En conclusion, l'étude confirme l'hypothèse selon laquelle le changement des pratiques des enseignants induit par l'intégration du numérique dans le système universitaire est perçu comme une charge supplémentaire.

Cependant, il est important de souligner que la validation de cette hypothèse ne signifie pas que l'intégration du numérique est nécessairement néfaste ou inefficace. Au contraire, il souligne la nécessité de mettre en place des mesures appropriées pour accompagner les enseignants dans cette transition et pour favoriser une intégration harmonieuse des technologies numériques dans les pratiques pédagogiques universitaires.

Ainsi, les résultats de l'étude viennent appuyer et compléter les connaissances existantes sur l'impact de la pandémie de Covid-19 sur l'enseignement supérieur et les représentations des enseignants vis-à-vis de l'utilisation du numérique. Ils fournissent des informations spécifiques sur les perceptions des enseignants universitaires dans le contexte marocain et mettent en évidence les défis et les recommandations pour une intégration réussie des technologies numériques dans l'enseignement universitaire.

Références bibliographiques

Duguet, A., Morlaix, S. & Pérez, W. (2018). Utilisation du numérique par les enseignants à l'université : description et analyse des facteurs explicatifs. *Lien social et Politiques*, (81), 192–211. <https://doi.org/10.7202/1056311ar>

Hennessy, S. Ruthven, Kenneth & Brindley, Sue (2005) Teacher perspectives on integrating ICT into subject teaching: commitment, constraints, caution, and change, *Journal Of Curriculum Studies* V. 37. 2, 155-192 | Published online: 20 Feb 2007 Retrieved from <http://www.tandfonline.com/doi/citedby/10.1080/002202703200027696> 1?scroll=top&needAccess=true on 1st April 2017

OUGGANI, K., NABIL, S., STI, N. (2022). L'enseignement à distance au sein des universités marocaines: Apports, enjeux et perspectives. *Revue Economie & Kapital*, [S.l.], v. 1, n. 21, sep. 2022. ISSN 2489-1282. Disponible à l'adresse : ><https://revues.imist.ma/index.php/REK/article/view/34352>>. Date de consultation : 09 juin 2023 doi:<https://doi.org/10.48395/IMIST.PRSM/rek-N21.34352>.

Ouni Ghobtane, K. & Ben Amor, H., (2021), L'enseignement universitaire à distance en Tunisie : promesses et obstacles à son adoption, © 2021 ISTE OpenScience – Published by ISTE Ltd. London, UK

– opencscience.fr

Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée, (1993), (Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation), vol. XXIII, n° 1-2, 1993, p. 277–93

Rapport final présenté au FQRSC. Actions concertées. Repéré à http://www.savie.qc.ca/CampusVirtuel/Upload/Fichiers/SAMI-Perseverance_rapport_recension_15-06-09-VF.pdf.

Salomé AFIFI, S. (2022) La réponse de l'enseignement supérieur à la pandémie de la Covid-19, revue « Didactique, Sciences cognitives et littérature », IMIST, ISSN : 2605-7573 NO 6

Sauvé, L., Debeurme, G., Wright, A., Fournier, J. et Fontaine, E. (2007). L'abandon et la persévérance aux études postsecondaires. Rapport d'expérimentation.

Watters, A. (2021). *Teaching Machines: The History of Personalized Learning* Cambridge, MIT press, 316 pp. ISBN 978-02625698

Xue, L., (2021) Perception de l'intégration des outils numériques dans l'agir professoral, Université du Shandong (Jinan), 10.18452/22337, <https://doi.org/10.18452/22337>, edoc-Server, Open-Access- Publikationsserver der Humboldt-Universität, Vol. 3/2021

Le développement professionnel continu des enseignants de français à l'ère du numérique : catalyseur des compétences du XXI^e siècle chez les élèves

Mohamed ASSENDAL¹
ESEF d'Agadir, Université Ibnou Zohr
DOI : <https://doi.org/10.60481/revue-rise.N4.6>

Résumé

Considérant les limites que présente la formation continue formelle, cet article souligne le rôle de l'intégration efficace des outils numériques dans le développement professionnel continu (DPC) des enseignants de français pour favoriser l'acquisition des compétences du XXI^e siècle par les élèves.

Après avoir présenté le cadre conceptuel, l'article examine les compétences du XXI^e siècle nécessaires pour préparer les élèves à réussir dans un monde en constante évolution.

Ensuite, il explore les dispositifs numériques qui soutiennent le développement professionnel des enseignants ainsi que ceux qui facilitent l'acquisition des compétences modernes par les élèves.

Enfin, il met en lumière les défis à relever afin d'assurer une intégration optimale des ressources digitales dans le DPC, et pour renforcer, partant, les compétences des enseignants.

Mots-clés : Développement professionnel, enseignants, compétences clés, numérique

¹ m.assendal@uiz.ac.ma

Abstract

Considering the limitations of formal continuing education, this article underscores the role of effectively integrating digital tools in the continuous professional development (CPD) of French teachers to foster the acquisition of 21st-century skills by students.

After presenting the conceptual framework, the article examines the 21st-century skills necessary to prepare students for success in a constantly evolving world.

Subsequently, it explores the digital tools that support teachers' professional development as well as those that facilitate students' acquisition of modern skills. Finally, it highlights the challenges to be addressed in order to ensure optimal integration of digital resources in CPD, thereby strengthening teachers' competencies.

Keywords : Professional development, teachers, key skills, digital

Introduction

Bien qu'il soit largement admis que la performance de l'élève est corrélée à différents facteurs, de nombreuses études universitaires soulignent, de manière unanime, que les enseignants représentent le facteur déterminant principal de l'apprentissage et de la réussite des élèves (Cusset, 2011 ; Felouzis, 1997 ; OCDE, 2005 ; UNESCO, 2014). La qualité d'un système éducatif étant intrinsèquement liée à la qualité de son personnel enseignant (OCDE, 2018 ; Wyss, Gvozdic, Gentaz et Sander 2023), une importance capitale est accordée à l'excellence de la formation des enseignants dans les systèmes éducatifs les plus performants.

Des études ont démontré que les opportunités d'apprentissage pendant la formation des enseignants contribuent à l'acquisition de connaissances spécifiques, lesquelles influent sur leurs stratégies pédagogiques et la qualité de leur enseignement. (Blömeke et al., 2015). À son tour, ce processus est étroitement associé aux performances des élèves (Kersting et al. 2012).

Le corps enseignant, envers qui les attentes se multiplient et se renforcent, reste donc « *la ressource la plus significative et la plus précieuse au sein des établissements scolaires* » (OCDE, 2005, p. 2). La contribution primordiale du personnel enseignant demeure, conséquemment, indispensable pour toute réforme éducative (Bold, 2019).

L'enseignant doit être un professionnel efficace, capable de maîtriser les compétences essentielles de son métier et de faire preuve d'une « expertise pratique » dans le domaine de l'enseignement. De plus, il est nécessaire qu'il soit en mesure, seul ou en collaboration avec ses collègues, de définir et d'ajuster des projets en fonction d'objectifs éthiques, d'analyser ses pratiques et de s'engager dans une formation continue tout au long de sa carrière (Paquay et al., 1996).

Cette auto-formation tout au long de son parcours professionnel s'impose, aujourd'hui, dans un monde où l'outil numérique est omniprésent, où l'information circule à un rythme effréné et où les interactions et les partages sont facilités. Les enseignants sont donc confrontés à la nécessité de repenser leurs approches pédagogiques et leurs méthodes d'enseignement. L'avènement de la technologie numérique les contraint à revoir leurs modèles d'apprentissage et à adapter leurs pratiques éducatives.

La formation continue² pour autant qu'elle soit en cohérence avec la formation initiale et pourvu qu'elle construise de véritables compétences professionnelles peut constituer un levier majeur de professionnalisation et permettre conséquemment à l'enseignant d'être au diapason des changements qui surviennent dans le domaine de l'éducation.

Aujourd'hui, le métier d'enseignant est de plus en plus étroitement lié à la formation continue, qui est censée compléter et renforcer la formation initiale. Selon les conclusions de l'étude réalisée par l'OCDE (2005), privilégier l'amélioration des programmes d'insertion professionnelle et de la formation continue des enseignants tout au long de leur carrière peut être plus bénéfique que de se limiter uniquement à prolonger la durée de la formation initiale.

Diverses recherches ont corroboré les retombées favorables de la formation continue, sous ses différentes formes sur les compétences pédagogiques et le développement professionnel des enseignants. Par ailleurs, il a été démontré que les enseignants ayant participé à une formation continue efficace démontrent généralement des niveaux supérieurs d'efficacité personnelle et de satisfaction professionnelle (Instance Nationale d'Évaluation auprès du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique [INE-CSEFRS], du Maroc, 2021).

Cependant, la formation continue formelle est sujette à diverses contraintes (COFPE, 2000 ; CSE, 2014) en raison de facteurs potentiels tels que la durée et la fréquence insuffisantes, les disparités dans l'accès à la formation, l'inadéquation avec l'évolution des pratiques, la standardisation des contenus, la prédominance de la théorie au détriment de la pratique, l'absence de suivi à long terme des bénéficiaires, le manque de valorisation professionnelle, ainsi que le déficit de formateurs qualifiés. Ces défis soulignent la nécessité de surmonter les limites de la formation continue. Il est donc crucial d'explorer une alternative qui permette aux enseignants de répondre efficacement aux exigences de l'éducation contemporaine.

² La formation continue se concentre davantage sur des programmes structurés et formels, tandis que le développement professionnel continu met l'accent sur une approche plus large et continue de l'apprentissage tout au long de la carrière.

En effet, face aux défis de l'éducation dans un monde numérique en évolution, le développement professionnel continu des enseignants³ joue un rôle capital pour préparer ces acteurs éducatifs à l'utilisation des outils numériques et pour développer les compétences du XXI^e siècle chez les élèves. La formation continue est assurément un élément essentiel dans ce processus, mais elle présente certaines contraintes qui peuvent limiter son efficacité ou son impact. Ainsi, il est primordial d'explorer comment le développement professionnel continu peut servir de solution pour surmonter ces limites et soutenir les enseignants dans leur adaptation aux nouvelles réalités éducatives. Dans cette optique, cet article examine comment le développement professionnel continu des enseignants de français à l'ère du numérique peut servir de levier essentiel pour renforcer les compétences du XXI^e siècle chez les élèves.

Cette problématique souligne l'importance fondamentale de l'intégration des outils numériques dans les pratiques pédagogiques des enseignants afin de favoriser l'acquisition des compétences du XXI^e siècle par les élèves. En abordant cette thématique, cet article vise à :

- examiner les dispositifs numériques qui soutiennent le développement professionnel continu des enseignants de français et facilitent l'acquisition des compétences du XXI^e siècle par les élèves.
- analyser comment l'intégration efficace des outils numériques dans le DPC des enseignants peut améliorer leurs pratiques pédagogiques.
- explorer les défis liés à l'intégration des outils numériques dans le DPC des enseignants de français, afin d'identifier des stratégies d'amélioration pour maximiser l'efficacité de la formation et son impact sur les élèves.

1. Cadre Conceptuel

1.1. La formation continue

La formation continue désigne un processus d'apprentissage permettant aux enseignants de développer et de mettre à jour leurs compétences pour assurer un enseignement de qualité. Elle peut être formelle ou informelle et est souvent organisée par des institutions éducatives ou des organismes de formation. Étroitement liée au travail des enseignants, elle a pour objectif d'actualiser et d'enrichir leurs connaissances, de combler leurs

³ Le DPC des enseignants est un processus permanent par lequel les éducateurs améliorent et actualisent leurs compétences pédagogiques. Cela implique leur participation à des formations, leur collaboration avec d'autres professionnels et leur engagement personnel à se perfectionner. L'objectif est d'offrir une éducation de qualité en s'adaptant aux évolutions du métier et des besoins des élèves.

lacunes professionnelles et de soutenir la mise en œuvre des réformes éducatives, ce qui impacte leur pratique dans le cadre de l'apprentissage tout au long de la vie.

Parmi les catégories de formation continue, on distingue les formations ponctuelles, les programmes de formation proposés en milieu de pratique, les formations créditées (en présentiel ou à distance), ainsi que les cours en ligne accessibles gratuitement à tous (Gaudreau et *al.* 2022).

La formation continue se distingue de la « formation qualifiante » supplémentaire qui permet généralement aux enseignants d'enseigner une matière différente ou d'évoluer vers un niveau d'enseignement supérieur. Cette deuxième forme de formation s'étend en général sur une durée plus longue que les sessions de formation continue et implique l'acquisition de qualifications plus spécialisées (Eurydice, 2002).

1.2. Le concept de développement professionnel continu

Le développement professionnel est un concept complexe qui peut être abordé selon deux perspectives principales (Deaudelin, Brodeur et Bru, 2005 ; Uwamariya et Mukamurera, 2005). La première décrit le développement professionnel comme un processus linéaire et chronologique lié au cycle de la carrière enseignante. La seconde conçoit le développement professionnel comme un processus d'apprentissage continu intégrant la formation initiale et la formation continue (Conseil supérieur de l'éducation [CSE] du Québec, 2004 ; Deaudelin et *al.*, 2005). Selon cette seconde perspective, la formation initiale ne constitue pas l'aboutissement de la formation, mais plutôt le point de départ d'un processus de développement professionnel continu (CSE, 2014). Dans cette perspective axée sur la professionnalisation, l'enseignant est vu comme un professionnel qui construit activement, de manière autonome et responsable ses connaissances pédagogiques, dans le but de perfectionner continuellement ses pratiques pédagogiques (Altet, 2010 ; Huberman, 1993 ; Malo, 2005 ; Perrenoud, 2010 ; Tardif et Lessard, 1999, cités dans Rasmy et Karsenti 2016). L'accent est donc mis sur l'engagement des enseignants dans leur propre apprentissage et leur réflexion sur leurs pratiques (CSE du Québec, 2014).

La professionnalisation découlant du développement professionnel continu s'inscrit dans un processus d'apprentissage qui comprend trois phases : la formation initiale, l'insertion professionnelle et la formation continue, à laquelle le développement professionnel continu est lié. Chacune de ces phases présente des niveaux de développement professionnel distincts,

car les individus n'atteignent pas nécessairement les mêmes niveaux au cours de leur carrière. Ainsi, les professionnels de l'éducation peuvent évoluer à travers cinq niveaux : débutant, intermédiaire, compétent, maître et expert (Chambers et Glassman, 1997 cités dans Gaudreau et al. 2022).

Que ce soit à titre individuel ou collectif, le développement professionnel vise à renforcer les pratiques, à modifier les attitudes et comportements, ou à acquérir des connaissances susceptibles d'influencer les pratiques (Gaudreau et al. 2022). Dans ce sens, la recherche indique que pour améliorer la réussite éducative, qui englobe la performance scolaire des élèves, il est essentiel d'optimiser le développement professionnel des divers intervenants (Perez-Roux, 2010 ; Uwamariya et Mukamurera, 2005).

1.3. Les compétences du XXI^e siècle

Tout comme le concept de compétence lui-même, la notion de compétences du XXI^e siècle se caractérise par un certain flou sémantique. Cependant, malgré les différentes appellations⁴ utilisées (*compétences transversales* dans l'Union européenne et au Québec, *compétences transdisciplinaires* en Amérique du Nord et en Australie, *compétences du XXI^e* à travers les divers cadres de référence), des visées et des contenus similaires sont généralement observés à l'échelle internationale (de Champlain, 2022). L'objectif principal des compétences du XXI^e siècle est de doter les élèves d'outils nécessaires pour relever les défis (actuels et futurs) engendrés par la transformation du monde et du travail, notamment sous l'impulsion du développement des technologies de l'information (UNESCO, 2002 ; Voogt et Roblin, 2012).

Pour identifier et classifier les compétences nécessaires pour le XXI^e siècle, des modèles internationaux tels que le Partenariat pour les Compétences du XXI^e siècle (P21), l'ATC21S (Assessment & Teaching of 21st Century Skills) ont été créés. Ces initiatives ont bénéficié de l'engagement de différentes entités internationales telles que l'OCDE, l'UNESCO et l'Union Européenne, en plus d'un vaste réseau d'organisations mondiales investies dans ce domaine.

⁴ D'autres termes ont été employés pour désigner les compétences du XXI^e siècle, notamment les compétences de la vie quotidienne, les compétences sociales et émotionnelles, les compétences transférables, ainsi que les compétences non techniques.

Voogt et Pareja Roblin (2012) ont analysé plusieurs référentiels de compétences du XXI^e siècle et ont constaté que quatre compétences sont systématiquement mentionnées : la collaboration, la communication, l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) et le développement d'habiletés sociales. De plus, quatre autres compétences du XXI^e siècle reviennent fréquemment dans ces référentiels : la créativité, la pensée critique, la résolution de problèmes et la capacité à développer des produits de qualité (Latulipe et al. 2022).

D'autres compétences moins fréquemment citées comprennent, entre autres, la capacité d'auto-apprentissage, l'autonomie, la planification, la flexibilité, l'adaptabilité et la résolution de conflits.

Les compétences liées aux TIC, quant à elles, occupent une place centrale dans tous les référentiels, ce qui dénote leur importance. Ces compétences sont classées par la plupart des référentiels en trois catégories distinctes (Ouellet et Ann Hart, 2013) :

- la « littératie informationnelle » (information literacy) fait référence à la capacité (1) à accéder efficacement à des informations pertinentes, (2) à évaluer de manière critique ces informations, et (3) à les utiliser de façon précise et créative.

- La « littératie numérique » (ICT literacy ou information communication and technology literacy) désigne les connaissances techniques nécessaires à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication. L'expression peut également être interprétée plus largement comme la capacité à utiliser les technologies numériques, les outils de communication et/ou des réseaux pour « accéder, gérer, intégrer, évaluer et créer de l'information utile dans la société du savoir. »

- La « littératie technologique » (technological literacy) renvoie aux connaissances technologiques permettant de comprendre et d'utiliser les TIC pour résoudre des problèmes complexes ou pour créer des produits ou services répondant aux besoins de la société du savoir.

Les travaux de Chalkiadaki (2018), Van Laar et al., (2020) et Voogt et al. (2013) à l'appui, Tremblay et Poellhuber (2022) soulignent, en outre, que la collaboration, la communication, la citoyenneté, la résolution de problèmes, la pensée critique, la créativité, la

littératie numérique et la littératie informationnelle sont des compétences fréquemment observées parmi les référentiels qui traitent des compétences du XXI^e siècle.

2. Les compétences du XXI^e siècle pour les enseignants de Français Langue Étrangère

Le développement des compétences du XXI^e siècle est fondamental pour l'apprentissage des élèves. Les compétences, comme la collaboration, la communication, la résolution de problèmes et la pensée critique, sont capitales pour aider les élèves à s'adapter aux évolutions technologiques et à devenir des citoyens responsables. L'intégration de ces compétences dans les programmes scolaires est donc indispensable pour préparer les jeunes générations aux défis contemporains.

Pour intégrer efficacement ces compétences dans les programmes éducatifs, il est impératif que les enseignants développent des compétences spécifiques. Ceux-ci doivent être en mesure de concevoir des activités et des situations d'apprentissage qui favorisent, la collaboration, la communication et la résolution de problèmes chez les élèves. Ils sont également appelés à exploiter pertinemment les technologies de l'information et de la communication pour stimuler la créativité et la pensée critique des élèves.

Par ailleurs, il est essentiel qu'ils fassent preuve de flexibilité et d'adaptabilité pour guider les élèves dans le développement de leur autonomie. De plus, il est fondamental qu'ils démontrent des compétences en évaluation formative afin de mesurer l'acquisition, par les élèves, des diverses compétences du XXI^e siècle.

Enfin, la mise en place d'un continuum de formation et de développement professionnel de qualité pour les enseignants est essentielle pour garantir une intégration réussie des compétences du XXI^e siècle au sein des établissements scolaires.

Les définitions des compétences énumérées dans le tableau n°1 ci-dessous mettent en lumière les aptitudes cruciales requises pour exceller dans le domaine de l'enseignement contemporain. Les compétences citées permettent de renforcer la capacité des enseignants à répondre aux besoins évolutifs des apprenants et de favoriser un environnement d'apprentissage dynamique, ce que soulignent bien les avantages liés à chaque compétence citée.

Tableau n° 1 : Les compétences du XXI^e siècle pour les enseignants et leurs avantages

C21	Définitions	Avantages pour les enseignants
Pensée critique	Capacité à analyser de manière objective et évaluer les informations pour résoudre les problèmes	<ul style="list-style-type: none"> - Prise de décisions éclairées - Promotion de la réflexion critique chez les élèves
Collaboration	Capacité à travailler efficacement en équipe pour atteindre des objectifs communs	<ul style="list-style-type: none"> - Création d'un environnement d'apprentissage coopératif et inclusif - Renforcement des compétences interpersonnelles et de communication
Créativité et innovation	Capacité à produire de nouvelles idées et solutions originales pour des défis complexes	<ul style="list-style-type: none"> - Favorisation de l'innovation pédagogique et de la résolution créative de problèmes - Encouragement de l'expression individuelle et de la diversité des idées
Communication efficace	Capacité à transmettre des informations de façon claire et compréhensible	<ul style="list-style-type: none"> - Amélioration de la transmission des connaissances et du développement des compétences - Établissement de relations positives avec les élèves et les parties prenantes
Gestion de l'information	Capacité à rechercher, évaluer et organiser efficacement les informations pertinentes	<ul style="list-style-type: none"> - Développement des compétences en recherche et en littératie numérique - Aide à la prise de décisions éclairées et à la résolution de problèmes
Maîtrise des technologies	Capacité à utiliser les outils numériques et les ressources numériques pour l'enseignement	<ul style="list-style-type: none"> - Utilisation efficace des technologies pour enrichir l'enseignement et l'apprentissage - Accès à une variété de ressources éducatives en ligne - Préparation des élèves aux compétences numériques nécessaires dans le monde actuel
Adaptabilité et flexibilité	Capacité à s'adapter aux changements, gérer l'incertitude et être ouvert à de nouvelles idées et expériences	<ul style="list-style-type: none"> - Capacité à s'adapter aux évolutions rapides de l'éducation et des besoins des élèves - Gestion efficace des situations changeantes et des défis - Ouverture à l'apprentissage continu et à l'amélioration professionnelle

En intégrant les compétences du XXI^e siècle dans leur approche pédagogique, les enseignants préparent les élèves à relever les défis concrets auxquels ils pourraient faire face, à s'adapter de façon flexible et à exceller dans un environnement en évolution permanente. Aussi les outils numériques peuvent-ils jouer un rôle prépondérant dans le développement professionnel continu de tout enseignant cherchant à améliorer sa pratique et à optimiser l'apprentissage de ses élèves.

3. L'intégration des outils numériques dans le développement professionnel des enseignants

Le recours aux outils numériques dans le développement professionnel des enseignants de français offre un large éventail d'opportunités. En utilisant les dispositifs digitaux de manière stratégique, les enseignants peuvent actualiser leurs pratiques et créer un

contexte d'apprentissage efficace qui favorise l'engagement des élèves, stimule leur curiosité, encourage la collaboration, facilite l'acquisition de connaissances et de compétences, et soutient leur développement global.

Différentes catégories d'outils numériques peuvent être avantageux pour les enseignants dans leur développement professionnel continu. Sans prétendre à l'exhaustivité, nous en présenterons quelques exemples pertinents ainsi que leurs avantages, dans le tableau suivant.

Tableau n°2 :Exemples d'outils numériques permettant aux enseignants de français de se développer professionnellement

Outils de DPC en ligne	Avantages pour les enseignants de français
a) Formations en ligne spécialisées	Approfondissement des connaissances sur l'enseignement du français
b) Webinaires et conférences virtuelles	Mise à jour des pratiques pédagogiques et apprentissage auprès d'experts
c) Plateformes d'apprentissage collaboratif	Collaboration avec d'autres enseignants pour créer des ressources innovantes
d) MOOCs	Renforcement des compétences en enseignement à travers des cours interactifs
e) Réseaux sociaux professionnels	Partage de ressources, interaction avec des professionnels de l'éducation
f) Groupes de discussion en ligne	Échange d'idées et d'expériences avec des pairs pour un apprentissage collaboratif
g) Ressources en ligne pour l'autoformation	Utilisation de vidéos, articles et tutoriels pour le perfectionnement
h) Événements virtuels et networking	Exploration des nouvelles tendances et échanges avec des pairs
i) Podcasts éducatifs	Écoute de divers sujets éducatifs à tout moment
j) Hackathons éducatifs en ligne	Collaboration pour résoudre des défis éducatifs
k) Programmes de mentorat professionnel	Accompagnement personnalisé pour le développement de compétences
l) Blogs éducatifs	Partage de réflexions, ressources et bonnes pratiques pour renforcer l'expertise

Le développement professionnel continu grâce aux ressources numériques en ligne constitue une approche dynamique et interactive qui se démarque de la formation continue.

En utilisant ces outils numériques, les enseignants peuvent bénéficier d'une formation personnalisée, flexible et régulièrement mise à jour. Cette modalité favorise non seulement des échanges réguliers entre professionnels, mais également une actualisation continue des pratiques pédagogiques et une collaboration renforcée. Ces aspects positifs de l'exploitation des dispositifs digitaux en ligne sont susceptibles d'impacter significativement le

développement professionnel des enseignants, et par conséquent, l'expérience d'apprentissage des élèves.

Après avoir examiné comment les enseignants peuvent tirer parti des outils numériques pour leur développement professionnel, explorons, à présent, comment ces ressources peuvent influencer sur l'apprentissage des élèves en facilitant l'acquisition des compétences essentielles à leur réussite dans le monde moderne.

4. Les outils numériques favorisant l'acquisition des compétences du XXI^e siècle par les élèves

Il existe une variété d'outils numériques pouvant être stratégiquement intégrée dans l'enseignement de français pour favoriser le développement des compétences du XXI^e siècle chez les élèves. Le tableau numéro 3 ci-dessous expose une sélection de ces outils qui offrent des possibilités d'apprentissage interactif, de collaboration et de création qui renforcent, conséquemment, les compétences nécessaires à la réussite dans un environnement numérique en constante évolution.

Tableau n°3 : Exemples d'outils numériques que l'enseignant de français peut utiliser pour favoriser l'acquisition des C21 par les élèves

Les C21 à développer	Exemples ⁵ d'outils numériques favorisant l'acquisition des C21
1 Communication 2 Collaboration	a. Grâce aux <i>plateformes de partage de documents</i> , aux <i>applications de messagerie instantanée</i> et aux <i>logiciels de visioconférence</i> , les élèves peuvent collaborer à distance sur des projets en français, ce qui contribue à l'amélioration de leurs compétences en communication écrite et orale tout en travaillant en équipe.
	b. <i>Les forums et groupes de discussion en ligne</i> favorisent la communication, aident les élèves à partager des expériences, poser des questions et s'entraider dans l'apprentissage de la langue.
	c. <i>Les réseaux sociaux éducatifs en français</i> peuvent servir à créer des communautés d'apprentissage, partager des ressources en français, organiser des événements virtuels (présentations, discussions en direct, projets collaboratifs, concours, sessions de questions-réponse, des conférences...), et interagir avec des francophones.
3 Résolution de problèmes	a. <i>Les plateformes de collaboration</i> favorisent le travail en équipe et la résolution de problèmes.
	b. <i>Les plateformes d'apprentissage en ligne interactives</i> stimulent la résolution de problèmes en français en proposant des exercices et des jeux qui obligent les élèves à réfléchir et à appliquer leurs connaissances, offrent des situations réalistes pour résoudre des problèmes et atteindre des objectifs en français.
	c. <i>Les jeux éducatifs en ligne pour le FLE</i> proposent des défis linguistiques exigeants. Ils favorisent la résolution de problèmes et la réflexion, tout en maintenant l'engagement des élèves.
4 Pensée critique	a. <i>Les outils de vérification des faits</i> favorisent la validation des informations en ligne, et incitent ainsi les élèves à remettre en question les données et à développer leur esprit critique.

⁵ Compte tenu des avancées technologiques en constante évolution, nous n'avons pas inclus d'exemples spécifiques d'outils numériques dans le tableau.

	<p>b. <i>Les simulations et jeux sérieux</i> renforcent la pensée critique des élèves en les engageant dans la prise de décisions, la résolution de problèmes complexes et l'évaluation des conséquences de leurs actions.</p> <p>c. <i>Les outils de cartographie conceptuelle</i> permettent aux élèves de structurer visuellement leurs idées, à établir des liens logiques et à analyser les concepts de manière critique.</p>
<p>5 Créativité</p>	<p>a. <i>Les outils de création multimédia</i> favorisent la créativité en facilitant la réalisation de divers contenus en français tels que des présentations, des infographies et d'autres contenus multimédias.</p> <p>b. <i>Les plateformes de création de contenu numérique</i> stimulent la créativité en permettant de concevoir des présentations, infographies, vidéos, podcasts, et enregistrements audio en français. Elles favorisent aussi la création de vidéos courtes et dynamiques.</p>
<p>6 Littératie numérique</p>	<p>La littératie numérique implique l'utilisation efficace et critique des TIC. Un ensemble d'<i>outils de recherche et d'évaluation des sources</i> permet de ce faire :</p> <p>a. <i>les outils qui aident à trouver des ressources scientifiques fiables en français.</i> b. <i>les outils permettant de vérifier la véracité des informations en ligne.</i> c. <i>les outils qui guident dans l'évaluation de la fiabilité des sites d'actualité et des médias.</i></p>
<p>7 Littératie technologique (capacité à utiliser, comprendre et s'adapter de manière efficace et critique aux TIC)</p>	<p>La littératie technologique peut être développée par une gamme d'outils :</p> <p>a. <i>les navigateurs web,</i> b. <i>les outils de recherche en ligne,</i> c. <i>les outils de gestion de l'information,</i> d. <i>les plateformes de collaboration et de partage,</i> e. <i>les outils de communication,</i> f. <i>les outils d'édition et de création de contenu,</i> g. <i>les outils de sécurité et de confidentialité en ligne.</i></p> <p>Les outils numériques proposés sont essentiels pour cultiver la littératie technologique nécessaire à une utilisation réfléchie des technologies de l'information et de la communication par les élèves.</p>
<p>8 Compétences technologiques (capacité à utiliser efficacement les outils numériques pour diverses tâches et communications)</p>	<p>Une série d'outils favorise le développement des compétences technologiques :</p> <p>a. <i>les suites de productivité,</i> b. <i>les plateformes d'apprentissage en ligne,</i> c. <i>les outils de collaboration,</i> d. <i>les outils de création de contenu,</i> e. <i>les outils de visualisation de données,</i> f. <i>les outils de programmation et de codage.</i></p> <p>En incitant les élèves à utiliser divers outils numériques dans leurs études et projets scolaires, les enseignants contribuent au développement de leurs compétences technologiques et les familiarisent avec les TIC.</p>

À la lumière de ces exemples d'outils numériques favorisant l'acquisition des compétences du XXI^e siècle, il est évident que l'intégration de la technologie dans l'éducation offre des opportunités précieuses pour le développement de ces compétences en français.

En combinant ces ressources numériques avec des pratiques pédagogiques innovantes, les enseignants de français peuvent créer un environnement éducatif stimulant qui prépare leurs élèves à un avenir où la maîtrise des compétences numériques est incontournable.

Cependant, pour tirer pleinement parti de ces avantages, il est essentiel de prendre en compte les défis susceptibles d'entraver une incorporation efficace de ces outils dans le développement professionnel continu des enseignants.

5. Les défis de l'intégration des outils numériques dans le DPC des enseignants

Le développement professionnel continu des enseignants de français à l'ère du numérique est confronté à divers défis qui pourraient compromettre l'efficacité de la formation et son incidence sur les élèves. S'ils ne sont pas pris en considération, ces obstacles pourraient entraver la capacité des enseignants à intégrer, de manière optimale, les compétences du XXI^e siècle dans leur pratique pédagogique.

Ces défis comprennent :

a) la résistance au changement :

La réticence au changement entrave l'adoption efficace de nouvelles méthodes d'enseignement basées sur la technologie.

b) la démotivation :

Un manque de motivation peut nuire à la participation des enseignants aux formations et aux initiatives de mise à jour des pratiques pédagogiques.

c) le manque de temps :

Les contraintes de temps pour se former et découvrir de nouvelles ressources rendent difficile l'intégration des technologies numériques dans l'enseignement/apprentissage.

d) la maîtrise des outils numériques :

Une maîtrise insuffisante des technologies peut limiter la capacité des enseignants à intégrer efficacement ces outils dans leur enseignement.

e) l'accès inégal aux outils numériques :

L'accès inéquitable aux outils numériques engendre des disparités dans les opportunités de formation pour les enseignants.

f) la variation des compétences numériques :

Les enseignants présentent des niveaux de maîtrise des technologies variables, ce qui peut engendrer des disparités significatives dans leur capacité à utiliser efficacement ces outils dans le cadre de l'enseignement.

g) les compétences techniques requises :

Il est nécessaire que les enseignants maîtrisent les compétences techniques pour pouvoir utiliser efficacement les plateformes et outils numériques de formation.

h) l'adaptation aux nouvelles technologies :

Les enseignants doivent faire preuve de flexibilité et s'engager dans un processus d'apprentissage continu pour une intégration efficace des technologies émergentes dans leur enseignement.

i) l'adaptation aux évolutions technologiques :

Les enseignants doivent s'adapter aux avancées constantes des technologies numériques.

j) la personnalisation de la formation en ligne :

Des parcours trop génériques peuvent ne pas répondre aux besoins spécifiques de chaque enseignant, ce qui limite l'efficacité de la formation.

k) la qualité variable des ressources en ligne :

La diversité de la qualité des ressources en ligne rend difficile la sélection de contenus fiables et adaptés aux besoins pédagogiques des élèves

l) la surcharge d'information :

L'excès d'informations en ligne rend difficile la sélection des contenus pertinents pour la pratique pédagogique des enseignants.

m) les problèmes d'accès aux ressources en ligne :

Les obstacles d'accès aux ressources pédagogiques (de qualité) en ligne entravent l'utilisation efficace des outils numériques par les enseignants.

n) le suivi et l'évaluation de l'apprentissage :

Mesurer les progrès des enseignants, établir des critères d'évaluation clairs, assurer un suivi régulier et fournir un feedback constructif, tout en évaluant l'impact sur l'enseignement, pose problème.

En mettant en place des stratégies adaptées, il est possible de transformer ces entraves en opportunités d'amélioration et de croissance, qui contribuent à l'acquisition des compétences du XXI^e siècle par les élèves.

Conclusion

Il est reconnu que la qualité de l'enseignement dépend intrinsèquement de la formation des enseignants. Ces acteurs clés du système éducatif sont le principal facteur de l'apprentissage et de la réussite des élèves, des éléments indispensables à l'implémentation efficace de toute réforme du curriculum.

La formation continue formelle, lorsqu'elle est cohérente avec la formation initiale et qu'elle développe de véritables compétences professionnelles, peut constituer un catalyseur majeur de professionnalisation et permettre, conséquemment, à l'enseignant de rester en phase avec les évolutions du domaine éducatif. Néanmoins, ses avantages notables peuvent être compromis par divers facteurs, tels que la durée et la fréquence insuffisantes, l'inadéquation avec l'évolution des pratiques et l'absence de suivi à long terme des formés.

Dans un contexte où les outils numériques évoluent rapidement, le développement professionnel continu des enseignants apparaît donc comme une solution cruciale car essentiel pour préparer les enseignants à intégrer ces technologies et à cultiver les compétences du XXI^e siècle chez leurs élèves.

Aussi, cet article explore comment le développement professionnel continu des enseignants de français peut agir comme un levier essentiel pour renforcer les compétences du XXI^e siècle chez les élèves. Il souligne l'importance d'une approche qui allie théorie et pratique, tout en intégrant les outils numériques dans les pratiques pédagogiques, et examine les défis susceptibles d'affecter l'efficacité de la formation et son impact sur les élèves.

En somme, transformer le développement professionnel continu des enseignants est non seulement un enjeu pour leur propre épanouissement, mais également une condition sine qua non pour améliorer les résultats scolaires et assurer la réussite des élèves dans un monde en perpétuelle évolution.

Références bibliographiques

Blömeke, S., J. Gustafsson et R. Shavelson (2015), "Beyond dichotomies", *Zeitschrift für Psychologie*, vol. 223/1, pp. 3-13.

Bold, R. (ed.) (2019). *Indigenous Perceptions of the End of the World. Creating a Cosmopolitics of Change*. London : Palgrave MacMillan.

Conseil supérieur de l'éducation (CSE) du Québec. (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*. Récupéré de <http://www.cse.gouv.qc.ca>

Conseil supérieur de l'éducation (CSE) du Québec. (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. Récupéré de <http://www.cse.gouv.qc.ca>

Cusset Pierre-Yves (2011). « Que disent les recherches sur "l'effet enseignant" ? ». Note d'analyse, n° 232, p. 1–12.

de Champlain, Y. (2022). « Les compétences du 21e siècle : associer la pensée à la pratique ». *Revue hybride de l'éducation*, 5(2), 78–105. <https://doi.org/10.1522/rhe.v5i2.1236>

Deaudelin, C., Brodeur, M. et Bru, M. (2005). « Conclusion : Un portrait caractéristique de la recherche sur le développement professionnel des enseignants et sur la formation à l'enseignement ». *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 177-185. doi:10.7202/012363ar

Eurydice. (2002). *La profession enseignante en Europe : profil, métier et enjeux. Rapport II. L'offre et la demande. Secondaire inférieur général*. Bruxelles : Eurydice. (Questions clés de l'éducation, volume 3)

Fellouzi, G. (1997). *L'Efficacité des enseignants. Sociologie de la relation pédagogique*. Paris : PUF,

Gaudreau, N., Trépanier, N. S., et Daigle, S. (Eds.). (2022). *Le développement professionnel en milieu éducatif : Des pratiques favorisant la réussite et le bien-être*. Presse de l'Université du Québec.

Instance Nationale d'Évaluation auprès du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique [INE-CSEFRS] du Maroc. (2021). *Le métier de l'enseignant au Maroc à l'aune de la comparaison internationale (Rapport thématique)*. Sous la direction de R. Bourqia, et la contribution de T. Hari, R. Chafaqi, A. Ait Hammou, et N. Zaaj.

Kersting, N. et al. (2012), "Measuring usable knowledge : Teachers' analyses of mathematics classroom videos predict teaching quality and student learning ", *American Educational Research Journal*, vol. 49/3, pp. 568-589

Latulipe, N., Raby, C., O'Connell, L., et St-Onge, G. (2022). « Développement de compétences dites du 21^e siècle chez les enfants à l'éducation préscolaire grâce à la programmation et à la robotique : une recherche-action ». *Revue hybride de l'éducation*, 2(Hiver), 190.

OECD (Éd.). (2009). *Creating effective teaching and learning environments : First results from TALIS*. OECD.

Organisation de coopération et de développement économique. (2018). *Effective Teacher Policies : Insights from PISA*. <https://doi.org/10.1787/9789264301603-en>

Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE]. (2005). *Le rôle crucial des enseignants : Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. OCDE.

Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO]. (2014). *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2013/2014 – Enseigner et apprendre*. Paris : UNESCO.

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO]. (2002). *L'éducation tout au long de la vie : Défis du vingt et unième siècle*. Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture.

Ouellet, D., Ann Hart, S. (2013, dec.). *Les compétences du 21^e siècle*. Dans *Bulletin de l'Observatoire compétences-emplois (OCE)*, UQAM, vol 4, no 4, [en ligne] <http://oce.uqam.ca/artcle/les-competences-qui-font-consensus/>, consulté le 12 janvier 2018.

Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., et Perrenoud, P. (1996/2012). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (4^e éd. revue et actualisée). Bruxelles: De Boeck.

Perez-Roux, T. (2010). « Processus de professionnalisation et dynamiques identitaires : deux études de cas chez les enseignants de lycée professionnel en France », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(1), p. 83-101, doi: 10.7202/1017462ar.

Rasmy, A. et Karsenti, T. (2016). « Les déterminants de la motivation des enseignants en contexte de développement professionnel continu lié à l'intégration des technologies ». *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 13(1), 17–35. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2016-v13n1-02>

Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). « Le concept de “développement professionnel” en enseignement : approches théoriques ». *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155. doi:10.7202/012361ar

Tremblay, C. et Poellhuber, B. (2022). *Analyse qualitative de référentiels de compétences du XXI^e siècle, numériques et informationnelles : tendances mondiales observées*. *Formation et profession*, 30(2), 1–26. <https://doi.org/10.18162/fp.2022.648>

Voogt, J. et Roblin, N. P. (2012). “ A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences : Implications for national curriculum policies”. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299-321. <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.668938>

Wyss, A., Gvozdic, K., Gentaz, É., et Sander, E. (2023). *Comment favoriser les apprentissages scolaires : Repenser les gestes professionnels pour l'enseignement*. Éducation Sup. Dunod.

L'analyse du texte littéraire au lycée marocain : de l'aspect esthétique à l'usage numérique

Said FARTAH¹

CRMEF Souss Massa, Tiznit

DOI : <https://doi.org/10.60481/revue-rise.N4.7>

Résumé

Pourquoi et comment didactiser le texte littéraire ? pour une fin esthétique ou pour une visée interactive ? Cette interrogation est cruciale dans la mesure où elle représente le cadre épistémologique de toutes les perspectives pragmatiques de l'apprentissage de la langue française à partir d'un support textuel.

En effet, vu l'importance octroyée aux méthodes actives dans le processus de l'apprentissage du FLE sur le plan didactico-pédagogique, la didactique du texte s'avère charnière pour optimiser un enseignement efficace, innovant et interactif.

Cette communication a pour objectif d'appréhender les mécanismes qui régissent le processus de l'esthétique du texte littéraire en analysant les concepts/ codes opératoires liés à son analyse (*Réception/compréhension/construction*) via sa mise en signification . Notre sujet met en évidence le couple « Esthétique du texte littéraire//Innovation » dans son finalité pragmatique en mettant l'accent sur la terminologie suivante : **texte didactisé , dérivés textuels, esthétique , méthodologie interactive, innovation , logiciel thématique, progression sémique**

¹ Said1970fartah@gmail.com

Abstract

Why and how should literary texts be didacticized ? For aesthetic or interactive purposes? This question is crucial insofar as it represents the epistemological framework for all pragmatic perspectives on learning the French language from a textual medium.

Indeed, given the importance given to active methods in the process of learning French as a foreign language from a didactic-pedagogical point of view, the didactics of the French language as a foreign language proves to be pivotal in optimizing effective, innovative and interactive learning. The aim of this paper is to understand the mechanisms that govern the aesthetic process of literary texts, by analyzing the concepts/operating codes involved in their analysis (reception/understanding/construction) via their signification. Our subject highlights the "Aesthetics of the literary text//Innovation" couple in its pragmatic finality, focusing **on the following terminology:**

didactic text, textual derivatives, aesthetics, interactive methodology, innovation, thematic software, semantic progression.

«Le texte littéraire est un laboratoire langagier, où la langue est si instamment sollicitée et travaillée, que c'est en lui qu'elle révèle et exhibe le plus précisément ses structures et ses fonctionnements. Littérature, non pas, non plus, comme " supplément culturel ", mais assise fondatrice de l'enseignement de la langue.²» (J.Peytard, et Sophie Moirand 16:1988)

Véritable « plaisir »³, le texte littéraire se définit comme étant un carrefour énigmatique, un espace richissime en termes de sens et de symboles, un univers clairsemé d'interrogations plurielles et de visions multidimensionnelles. Alors comment se construit esthétiquement un texte littéraire ? et dans quelles perspectives cette alchimie esthétique offre au lecteur cette jouissance inassouvie ?

Dans un prime abord, nous précisons que la présente communication est le fruit d'un pari réflexif sur la relation entre « l'innovation pédagogique et la pédagogie de l'innovation ». Elle prétend démontrer les limites méthodologiques de l'usage numérique dans l'analyse littéraire et essaie d'expliquer l'importance du dispositif informatique tout en laissant germer les premières graines des pratiques esthétiques innovantes sur le texte littéraire dès la bonne saison d'apprentissages du FLE comme étant un gage d'un éveil esthétique prometteur .

C'est effectivement cette vérité qui nous oblige à s'interroger : **Pourquoi et comment didactiser le texte littéraire ?** Est ce pour **une fin esthétique ?** ou pour une **visée enseignante interactive ?**

En réalité la problématique de notre sujet d'étude est guidée par deux hypothèses majeures :

H1- L'esthétique du texte cadre sa visée intentionnelle

H2- Le numérique n'est qu'un dispositif qui facilite l'accessibilité esthétique du texte

² Jean Peytard et Sophie Moirand, 1988, *Discours et enseignement de français, les lieux d'une rencontre*, Ed. Hachette Education . p 16

³ La notion du « plaisir » est ici empruntée aux travaux de Roland BARTHES . Ce terme est largement explicité dans son ouvrage intitulé « *Le plaisir du texte* », publié en 1973, Paris, aux éditions du Seuil, Collection Points/Essais. Le terme désigne que toute « *Parole littéraire est un engagement guerrier prise entre plaisir et jouissance est souvent ici associée à l'idée de combat...* »

A partir de ces deux hypothèses, nous estimons qu'il serait cohérent de poser la question suivante : le texte littéraire est-t-il doté des lignes d'interprétation esthétique ?

Dans son acception latine, le mot *texte* est étymologiquement défini comme un large tissu qui regorge de sens, ce qui rend sa lecture (analytique ou méthodique) une activité d'une grande valeur. Certes, l'analyse d'un texte littéraire est une immanente organisation qui exige une perception à la fois réfléchie et spontanée pour une simple raison que ce « *textum = tissu* » est superbement édifié de phrases et de mots qui se construisent pour se déferler en spirale en esquissant une cascade majestueuse regorgeant de sens et de significations.

Puisque le texte littéraire s'inscrit dans une continuité thématique, linguistique et culturelle c'est, sans conteste, cette continuité esthétique que nous cherchons dans toute analyse textuelle. Compte tenu, nous définissons le texte comme étant un achèvement silencieux où se croise une multitude de sens et de sèmes symboliques. C'est pourquoi, l'usage attentif du numérique et ses démarches définissent donc l'aboutissement esthétique d'un certain affinement dialogique (interne et externe) des problématiques épistémologiques qui régissent l'essence textuelle à analyser d'une manière bien réfléchie (comprendre et interpréter).

Dans la même perspective, nous précisons que le choix de ce sujet n'est pas fortuit car le fait de placer le support textuel au centre de la démarche logicielle (esthétisme//perspective numérique) se veut une merveilleuse aventure et une réponse incontournable à une question cruciale : Lors d'une étude de texte, peut-on substituer l'aspect esthétique du texte par un usage numérique ? Cette question reste d'abord d'ordre théorique car son aspect pragmatique et empirique doit être reformulé comme suit : quelle relation faut-il instaurer entre le volet esthétique et le volet numérique pour analyser un texte littéraire ?

En effet, la didactisation d'un texte littéraire vu à la lisière de l'esthétisme théorique et de l'innovation actionnelle, doit être problématisée avec beaucoup de vigilance méthodologique. Didactiser un texte littéraire doit être réduit à son aspect esthétique ? ou à sa dimension actionnelle ?

D'abord, notre article répond à la problématique suivante : comment repenser le texte littéraire dans une démarche esthétiquement pragmatique ? Puis comment innover l'acte/pacte de « lire » un texte littéraire ? C'est pour cette raison que notre analyse serait perçue à la lumière d'une terminologie bien définie qui considère le texte comme « *une mise en scène de la lecture à la mise en selle du lecteur*⁴ » en mettant l'accent sur une terminologie diversifiée : **texte didactisé, dérivés textuels, esthétique du texte, perspective actionnelle, hypothèses du texte, logiciel thématique, innovation , progression sémique..**

Pour une raison théorique, nous précisons que notre sujet met en évidence le couple « Esthétique du texte littéraire//Innovation » dans son finalité thématique . Pour atteindre cet objectif, nous procéderons à une **approche textuelle pragmatique** au truchement d'une double interrogation (le comment/et le pourquoi ?) pour une simple raison que notre article explore la tension entre l'approche esthétique et l'innovation numérique dans l'enseignement du texte littéraire, en défendant l'idée que le numérique peut être un outil précieux mais qu'il doit toujours respecter la richesse et la beauté intrinsèques du texte littéraire(la valeur esthétique du support textuel) . La méthode que la méthode préconisée se veut une méthode pragmatique axée sur une approche thématique servant d'un outil d'analyse de contenu (Logiciel Torpes) inspiré des travaux de Laurence Bardin. Cet outil nous a permis de comptabiliser les occurrences et leurs ordonnancements.

« L'innovation » au sens large, est caractérisée par le fait qu'elle agrège les notions de nouveauté, de changement, de processus et d'amélioration par rapport à un état antérieur . La pratique pédagogique innovante est régie par un aspect heuristique, dans la mesure où elle peut varier en fonction du con/texte des besoins spécifiques des élèves. L'usage de supports technologiques éducatifs⁵ sur le texte support, la création d'activités interactives au service de l'esthétique du texte et la conception d'une démarche (analytique ou méthodique) sont des fondements d'une grande importance.

⁴ **Tauveron Catherine**,1999 , « *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant* » , Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle p. 85

⁵ La notion du « **numérique éducatif** » : qui désigne la gouvernance et l'animation des acteurs, l'organisation de l'ensemble des infrastructures informatiques, des équipements interactifs , des services et outils numériques, et des ressources informatisées utilisées dans des activités pédagogiques et éducatives, ainsi que la formation aux compétences .

C'est pourquoi il faut toujours s'interroger sur la nature des sujets textuels en outillant le texte littéraire par les dimensions suivantes : Support choisi / méthodes/ outils/démarches.

En fait, pour une raison opérationnelle, il nous semble important de définir la notion de l'esthétique du texte avant de définir le texte lui-même. Qu'est ce qu'alors l'esthétique par rapport au texte étudié ? et quel esthétisme théorique peut-on accorder à un texte littéraire ? A propos de la lecture des textes littéraires, Jean Paul Sartre nous informe dans son œuvre « *Qu'est-ce que la littérature* ⁶ » que :

« l'objet littéraire est une étrange toupie qui n'existe qu'en mouvement. Pour la faire surgir, il faut un acte concret qui s'appelle la lecture et ne dure qu'autant que cette lecture peut durer. Hors de là, il n'y a que des traces noires sur le papier. (Sartre,52 :1948)

Cependant, pour paraphraser Eric ORSENA, nous confirmons également que le texte littéraire est une véritable « chanson douce » étant donné que le texte et sa nature littéraire sont souvent dotés de plusieurs composantes à éclaircir. Ils sont toujours considérés comme un objet de prestige intellectuel, un objet de distinction esthétique, une prise de conscience et de spécificité idéologiques de grande envergure. Les éléments textuels jouissent, intrinsèquement, d'une panoplie d'interactions de sens et d'une « *insoutenable légèreté de l'être* ⁷ » /lecteur .

Certes, la didactique traditionnelle du texte littéraire s'attelait à analyser le support textuel en facilitant son appropriation par le biais de deux volets distincts :

1- Une analyse pré-textuelle visant la biographie de l'auteur

2- une analyse globale cadrant les thèmes majeurs propulsés par l'auteur du texte

⁶ Jean Paul Sartre, 1948, « *Qu'est-ce que la littérature ?* » Essai, Ed. Gallimard, p 52

⁷ « *L'Insoutenable Légèreté de l'être* » est le cinquième roman de Milan KUNDERA, écrit en 1982 et publié pour la première fois en 1984 en France dont l'intrigue clef s'articule autour de la vie des artistes et des intellectuels accablés par le Néant vital, et le drame existentiel, dans le contexte de la dépression et la déraison

De ce fait, l'approche textuelle innovante accorde une importance centrale à l'outil numérique pour repérer ses caractéristiques esthétiques. Il faut souligner qu'autour de cette idée, le texte est considéré comme une véritable difficulté d'apprentissage, il se définit (par son origine et par ses contenus) comme une entité à part entière dans la mesure où il est conçu comme étant un support latent où se chevauchent trois horizons de lecture : le cognitif, le conatif et le communicatif. Notre premier constat reste, néanmoins, natif d'une perception subjective du texte à outiller. Ce constat fait du texte support un dispositif d'apprentissage impérativement simplexe⁸.

Cette interrogation est cruciale car elle représente le cadre épistémologique de toutes les perspectives pragmatiques de l'apprentissage du texte littéraire . Alors, nous précisons que toute analyse a pour objectifs :

- D'appréhender les mécanismes qui régissent le processus de la didactisation du texte littéraire

- Cerner les liens opératoires inhérents à la lecture du texte littéraire en termes de sa **réception/ compréhension/ construction**) à travers sa **didactisation** (**systematisation/ analyse / mise en signification**)

L'analyse du texte littéraire se réalise avec précaution théorique et stratégie méthodologique, c'est pourquoi, il faut considérer le support textuel comme un corps composite doté d'éléments pertinents de grande envergure, qu'il faut mettre au crible malgré toutes les divergences définitionnelles et toutes les contradictoires faites par les critiques. A cet effet, le mot " **texte**" (du latin *textus*: *Tissu, entrelacs*) est perçu comme « ensemble » et non comme une partie d'écriture ornée par des lettres et des signes de ponctuation. Certes , le terme puise sa nature terminologique de l'écrit. Il se définit également dans une démarche véhiculaire, comme étant :

⁸ Le terme « **simplexe** » chez Edgar MORIN désigne en général les deux facettes du texte (simple/complex) comme objet à esthétiser.

" un ensemble cohérent d'énoncés qui forment une unité de sens et ont une intention de communication [...] la difficulté que nous avons à cerner la cohérence tellement elle est subjective. Elle propose alors cette définition de la cohérence: En fait, un texte cohérent pourrait être défini comme un ensemble structuré composé de phrases non pas juxtaposées, mais reliées les unes aux autres de façon à créer une impression d'unité signifiante. (Pépin 128 : 2001)⁹

Concernant le mot "**littéraire**" vient de littérature (du latin littera : lettre) qui renvoie au champ sémantique de l'écrit. De surcroit, et toujours dans la même lignée, la littérature se définit comme étant "*un ensemble de connaissances pour bien lire et bien écrire*"¹⁰ ce qui offre à ce terme sa racine cognitive pratique.

Cependant, sa « littéralité » connote le synonyme de la relation qui préexiste la genèse orale du texte, par ailleurs, entre le texte et la littérature il ya toujours une mise en lumière étymologique qui octroie au texte sa valeur intentionnelle et sa force esthétique à prévaloir . Au sein de cette relation, le texte s'écrit et s'inscrit d'une manière mutuelle en se présentant comme une devise médiatrice qui définit le caractère littéraire d'un texte produit par un auteur, conçu et enfin lu par un lecteur indéfini , afin d'émettre un ensemble de pensées et d'informations par le biais d'un langage précis préconisant un halo esthétique susceptible de capter l'intérêt du lecteur pluriel.

Deuxièmement, nous sommes convaincus que l'analyse d'un texte littéraire passe par une démarche à trois vases, (un avant/ un pendant/un après) c'est pourquoi, il y a certainement un ensemble des variantes que nous devons respecter pour produire une bonne analyse d'un texte littéraire. Sachant qu'il est important de distinguer premièrement entre les concepts suivants: **Analyser, commenter, interpréter, expliquer et disserter** et surtout quel but et quel effet cherchons nous lors de chaque verbe opérationnel .

⁹ PEPIN, L. 2001, *Renforcer la cohérence d'un texte : guide d'analyse et d'auto-correction*. Lyon : Chronique sociale, p. 128.

¹⁰ *Tax-définition.org, copyright Texte littéraire, <https://fr.tax-definition.org/33387-literary-text>*

A vrai dire, le premier acte (Analyser) est une étude minutieuse qui se déroule en dissociant les éléments constitutifs d'un ensemble textuel avec des rapports et des réseaux de sens. Quant au deuxième exercice (commenter) se définit comme une technique structurée qui consiste à réunir des constatations et des remarques, dans un produit écrit, sur un texte donné. Le troisième acte (interpréter) est une explication réfléchie et ordonnée plus détaillée d'un tissu textuel qui se diffère du quatrième (expliquer) qui se résume comme l'acte de faire comprendre en développant les idées dégagées du texte d'une manière hiérarchisée en spirale.

En revanche, la dernière activité du texte littéraire est (dissenter) qui se définit comme le fait d'exposer et de traiter un sujet en se basant sur une façon méthodique. Alors, de toute cette explication terminologique, le lecteur doit sans cesse se poser les questions suivantes : *Comment peut-on analyser esthétiquement un texte littéraire? Par quelle démarche innovatrice? A quel degré l'exercice didactique répondrait à l'aspect esthétique du texte? Comment peut-on justifier l'usage du numérique dans une analyse du texte littéraire?*

Pour une raison didactique, avant le début de chaque analyse du texte, il est très important de s'outiller convenablement en s'accaparant tous les éléments qui entourent le texte. De ce fait, pour bien l'analyser, il faut comprendre profondément le pré-texte avant le texte étudié. Pour illustrer cette idée, nous précisons que le cadrage historique, idéologique et intellectuel du texte s'avèrent d'une grande utilité dans la mesure où ces éléments extra-textuels offrent à l'analyse un apport significatif de taille.

Par ailleurs, traditionnellement lors de chaque phase préparatoire, nous dégagons les thèmes du texte, puis nous déterminons l'intention de l'auteur, en cernant l'univers du texte à partir de son cadrage (lieux /époque/ genèse historique/ mouvements...). Pour aboutir à sa visée thématique, il serait agréable de mener un exercice de repérage des champs lexicaux et sémantiques qui orne le texte tout en mettant l'accent sur leurs articulations et leurs agencements.

Dans une visée esthétique, il serait adéquat de dégager les procédés linguistiques et les aspects rhétoriques du texte afin de s'arrêter sur sa valeur, sa force et sa richesse à travers ses prolongements linguistiques tout en délimitant les voix/voies textuelles en cernant son ossature figurale (métaphores, comparaisons, euphémismes, hyperboles...) et sa structure sémantique (les champs).

En plus, lors de chaque analyse du texte, les pistes à parcourir sont des beaux moments de prise de conscience où l'analyse littéraire serait liée à une démarche rigoureuse qu'il faut choisir par le biais des résultats recherchés et à la lumière des objectifs escomptés. En général toutes les méthodes d'analyse utilisées doivent être adoptées de manière cohérente en commençant par le global vers le particulier suivant une approche-entonnoir axée sur le détail sémantique ou du particulier vers le global thématique du texte. Nous pouvons confirmer dans ce sens que la notion de la « lecture intelligente » d'un extrait textuel passe par une étape pré-analyse préparatoire qui sert comme une mise en question des éléments intra-textuels ayant pour but de valoriser les lectures plurielles qui octroient au texte un espace d'ouverture (selon Maurice Blancheau)¹¹, sans oublier qu'il ya des éléments qui entourent le texte (les éléments extratextuels) et qui nous aident à avoir une idée préalable sur les codes du texte et ses dérivés capable de favoriser la construction efficace des hypothèses de lecture. Pour une vision pragmatique, la définition du « transtexte » demeure centrale pour désigner tout ce qui met le texte en relation manifeste ou secrète avec sa lignée philosophique ou intellectuelle, c'est ce qu'on peut appeler un « texte dormant ou le texte dissimulé ». Toujours dans une dimension esthétique, le transtexte¹² est un terme qui se divise en trois types notionnels : L'intertexte qui porte la forme d'une allusion, et le paratexte qui contient en général le titre, le nom de l'auteur et l'illustration etc. Ce dernier se compose ainsi de deux types d'éléments à savoir « le péri-texte et l'épi-texte¹³ ». Pour le dernier type est celui de l'hypertextualité ou l'hypotextualité qui signifie toute relation unissant un texte B (hypertexte) à un texte antérieur A (hypotexte)¹⁴ sur lequel, il se greffe d'une manière explicite. Ces éléments sont facilement décelables avec l'outil numérique en particulier les logiciels thématiques (Tropes par exemple en matière des occurrences). De surcroit, l'étude d'un texte littéraire nécessite aussi l'appropriation des informations distinctes sur les circonstances dans lesquelles s'insère un énoncé, et sur l'environnement linguistique immédiat d'un texte à étudier (la sphère discursive et énonciative).

¹¹ **Blancheau Maurice**, 1988, *L'espace littéraire*, Gallimard, Paris 376 pages

¹² La **transtextualité** est un concept littéraire que Gérard Genette a développé, plus particulièrement dans son livre « Palimpsestes La littérature au seconde degré » en 1982. Pour Genette, l'objet de la poétique du texte n'est pas le texte, considéré dans sa singularité, mais bien la *transtextualité*, ou transcendance textuelle du texte. La transtextualité se définit par « *tout ce qui met un texte en relation, manifeste ou secrète, avec un autre texte* » P7.

¹³ Le péri-texte et l'épi-texte : Un ensemble d'éléments textuels et visuels (iconiques) qui entourent un texte ou œuvre écrite tels la présentation, la publicité, les illustrations...etc

¹⁴ L'hypotexte : L'**hypotexte** est un texte qui sert de source à une nouvelle œuvre littéraire, ou hypertexte. Par exemple, Antigone de Sophocle est considérée comme l'hypotexte d' Antigone de Jean Anouilh

Pour une utilité opérationnelle du numérique et afin d'intégrer **les dimensions fonctionnelles** de l'outil informatique, nous pouvons souligner que le texte littéraire peut être soumis à une approche analytique visant une alternance de **la construction / destruction** tout au long l'étude du texte. Lors de l'usage de l'outil numérique, (Logiciel Tropes par exemple), l'analyse ne sera pas réduite uniquement à un simple exercice thématique mais il faut embrasser *d'autres horizons d'attente*¹⁵ en cherchant toutes les occurrences possibles, et très vite nous allons constater que les réseaux textuels sont sciemment employés et que l'arbitraire n'a pas de place dans l'édifice textuel produit. Par conséquent, cette approche pragmatique devrait décrire des éléments intra et extra textuels esthétiques différents, à savoir l'organisation, la structure des phrases, l'organisation thématique et logique, la cohérence et la cohésion, la construction des arguments, etc...

Dans une optique didactique, l'utilisation analytique du texte littéraire (via le numérique) doit se développer pour plusieurs raisons pratiques. Nous tenons à préciser également que l'usage des outils numériques dans l'analyse littéraire offre une réflexion critique sur les limites immenses (à la fois qualitatives et quantitatives) pour approcher efficacement l'analyse textuelle.

La littérature, et en particulier le texte, est devenue une devise charnière dans l'enseignement et l'apprentissage de la langue française FLE (utilisation fonctionnelle) car elle a été réévaluée en considérant le support textuel littéraire comme un apport linguistique riche pour s'exprimer efficacement et comme une source potentielle de motivation d'apprentissage innovant. De surcroît, nous pensons que lors des trois étapes d'une analyse littéraire (un avant / le pendant / l'après). La fonction d'un texte serait alors, d'atteindre la beauté textuelle (micro/ macro/ nano-texte¹⁶) à travers l'effet que le même texte cherche à produire sur le destinataire ou le lecteur. Nous précisons que parmi les principales fonctions d'un texte littéraire (inspirées de l'approche de Jakobson), nous pouvons citer les fonctions : expressive, référentielle, injonctive ou conative, phatique, métalinguistique et poétique en usant les différents procédés stylistiques et rhétoriques.

¹⁵ "*Horizon d'attente*" est une notion forgée, pour la théorie littéraire, par Hans Robert Jauss (Pour une esthétique de la réception, 1972). Inspirée par la phénoménologie, elle vise à qualifier la nature de la réception des objets esthétiques sans occulter la question du social

¹⁶ **L'étude macrotexte** : renvoie surtout à l'étude structurelle et fonctionnelle d'un support textuelle et tenant en considération les phénomènes d'ordre sémantique, syntaxique et thématique/. A l'opposé de l'étude du **micro-texte** qui vise les particularités de la langue et leurs spécificités intralinguistiques tels que l'aspect rhétorique et stylistique (procédés d'ornements et procédés de langue), **la nano-texte** : vise les épiphénomènes de la langue comme les connecteurs logiques, la structure prépositionnelle et les composantes phonétiques etc..

En guise de conclusion, il faut préciser que le texte littéraire est un produit esthétisé par excellence d'où l'obligation de distinguer « *le texte réticent d'un autre texte proliférant*¹⁷ ». Il est le point commun entre une vision intentionnelle jonchée de belles images, d'allégories harmonieuses, d'euphémismes doux et d'analogies superbement édifiées (oxymores, antithèses, antiphrases) et de constructions rhétoriques atténuées ou hyperboliques produites à la lumière de la raison anaphorique (répétitions, anaphores, parallélismes...) qui assurent les rythmes variés , les divers ornements rhétoriques de substitution qui exaltent les mouvements de la bonne réception esthétique de l'énoncé textuel.

Le texte littéraire est un réseau bien fondé où réside intrinsèquement tous les constitutifs du « *BEAU* ». Cette beauté serait facilement décelée par des outils numériques sans être une matière en soi. Autrement dit, les logiciels ne doivent pas être des substituts qui prédominent l'aspect esthétique du texte littéraire mais ils peuvent être une démarche innovatrice pour analyser un texte. Il faut donc voir le corpus textuel dans sa dimension littéraire esthétique en valorisant sa charge émotive et sa forme expressive (Jakobson, 2003).

Pour conclure, nous pouvons confirmer que l'esthétique du texte cadre merveilleusement sa visée intentionnelle et que tout dispositif numérique n'est qu'un outil qui facilite l'accessibilité esthétique du texte. Cette analyse pragmatique du texte littéraire demeure une démarche particulière visant à trouver les vrais lexèmes¹⁸ qui harmonisent les vrais sentiments chez le lecteur dans le seul objectif d'assurer ce que Spinoza (1988) appelle « *l'affectus*¹⁹ » qui se réfère à toutes les émotions éprouvées à l'égard de l'objet textuel favorisant le vrai « *plaisir du texte* ».

¹⁷ **Tauveron Catherine, Op cit p 38**

¹⁸ **Lexème** : est une unité lexicale à deux facettes (forme et contenu) appelée également signe minimal de nature non grammaticale (Galisson, Coste 1976) employée ici par opposition au terme « **lexie** » qui désigne une unité du lexique (mot ou expression)

¹⁹ **Spinoza Barukh, « Ethiques », Traduction de B ;PAUTRAT, 1988, Paris, Seuil**

Références bibliographiques

- Angenot, Marc, et al., *Théorie littéraire*, Paris, PUF, 1989.
- Bakhtine, Mikhaïl, *La poétique de Dostoïevski*, Paris, Seuil, 1970.
- Barthes, Roland, *Essais critiques*, Paris, Seuil, 1981.
- Berger, Daniel, et al., *Introduction aux méthodes critiques pour l'analyse littéraire*, Paris, Bordas, 1990. -*Précis de littérature française*, Dunod, 1995. Bordas,
- Cabanès, Jean-Louis, Laroux, Guy, *Critique et théorie littéraires en France (1800- 200)*, Belin, coll. « Sup-Lettres », 2005.
- Compagnon, Antoine, *Le Démon de la théorie*, Paris, Seuil, 1998.
- Culler, Jonathan -*La littérature, pour quoi faire ?*, Paris, Collège de France/Fayard, 2007, *Théorie littéraire*, Presses Universitaires de Vincennes, SaintDenis, 2016.
- Danièle Sallenave, *Nous, on n'aime pas lire*, Paris, Gallimard, 2009
- Delcroix, Maurice, Halluyn, Fernand, *Méthodes de textes*, Duculot, 1987.
- Ducrot, Oswald, Todorov, Tzvetan, *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Seuil, Points, 1979.
- Éric, Saint-Jacques, Denis, « la critique thématique », in Aron, Paul, SaintJacques, Denis, Viala, Alain, *Dictionnaire du littéraire*, Paris, PUF, 2002.
- Fayolle, Roger, *La critique*, Armand Colin, 1978.
- Françoise Cros,(2009). « Innovation et formation ». In J-M Barbier (Ed.) et al. *Encyclopédie de la formation*, Paris : Presses universitaires de France. CROS Françoise. « L'innovation en éducation. Sens et signification »
- Freud, Sigmund, *Le délire et les rêves dans la Gradiva de W. Jensen*, Gallimard, Folio Essais, 2011.
- Gardes-Tamine, Joëlle, Hubert, Mrie-Claude, *Dictionnaire de critique littéraire*, Armand Colin, 1993.
- Genette, Gérard, *Palimpsestes. La littérature au second degré*, Paris, Seuil, 1992.
- Goldmann, Lucien, *Pour une sociologie du roman*, Paris, Gallimard, 1964.
- Iser, Wolfgang, *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*, Liège, Mardaga, 1985. .
- Jakobson, Roman, *Essais de linguistique générale*, Paris, Éditions de Minuit, 1978.
- Jauss, Hans-Robert, *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard, 1978.
- Jean Bessière, *Quel statut pour la littérature?*, Paris, Seuil, 2001.

- Jonathan Culler, *Théorie littéraire*, Presses Universitaires de Vincennes, 2016.
- Kibédi-Varga, Aron, *Théorie de la littérature*, Paris, Picard, 1981.
- Maurel, Anne, *La critique*, Paris, Hachette, 1994.
- Michel Meyer, *Langage et littérature*, Paris, PUF, 1992.
- Michel Meyer, *La Problématologie*, Paris, PUF, «Que sais-je?», 2010, chapitre sur l'esthétique
- Paul Ricœur (*La Métaphore vive*, Paris, Le Seuil, 1975
- Paul Ricœur, *Temps et récit. Le temps raconté*, t. 3, Paris, Le Seuil, 1985.
- Proust Marcel, *Contre Sainte-Beuve*, Paris, Gallimard, Folio/essais, 2008.
- Ravoux Rallo, Elisabeth, *Méthodes de critique littéraire*, Paris, Armand Colin, 2002.
- Reboul, Olivier, *Introduction à la rhétorique*, Paris, PUF, Quadrige, 2011.
- Richard, Jean-Pierre, *Stendhal, Flaubert*, Paris, Seuil, Points, 1970.
- Roland Barthes, *Le Plaisir du texte*, Paris, Le Seuil, 1973
- Roland Barthes, «Éléments de sémiologie», *Communication* 4, 1964,
- Roland Barthes, *Le Système de la mode*, Paris, Seuil, 1967.
- Roland Barthes, *L'Empire des signes*, Paris, Skira, 1970.
- Roland Barthes, *Sade Fourier, Loyola*, Paris, Seuil, 1980.
- Roland Barthes, *Leçon*, Paris, Seuil, 1978
- Roland Barthes, *Le Degré zéro de l'écriture*, Paris, Seuil, 1953. Rééditions collection Points
- Rousset, Jean, *Forme et signification*, Paris, José Corti, 1966.
- Sallenave, Danièle, *Nous, on n'aime pas lire*, Gallimard, 2009. Starobinski, Jean, *La Mélancolie au miroir*, Paris, Julliard, 1989.
- Tadié, Jean-Yves, *La critique littéraire au 20ème siècle*, Paris, Belfond, 1987.
- Todorov, Tzvetan, *Qu'est-ce que le structuralisme ? 2. Poétique*, Paris, Seuil, 1973.
- Vassevière, Jacques, Toursel, Nadine, *Littérature : 150 textes théoriques et critiques*, Paris, Armand Colin, 4ème édition, 2015.
- Wellek, René, Warren, Austin, *La théorie littéraire*, Paris, Seuil, 1971.

Former à l'innovation pédagogique : quelles exigences scientifiques ?

Abdellatif MASSIRI¹

CRMEF2 de Marrakech

Hassan ENNASSIRI³

FLSH, Université Ibnou Zohr

Meryem DJEMILA⁴

FLSH, Université Ibnou Zohr

DOI : <https://doi.org/10.60481/revue-rise.N4.8>

Résumé

Nous voulons savoir quelles sont les conditions à mettre en place par le formateur cherchant à former des enseignants innovants. Afin d'apporter une réponse à cette question, nous retenons deux hypothèses : l'acte formateur à l'innovation pédagogique devrait reposer sur la réflexivité comme compétence professionnelle et sur un savoir scientifique de nature pédagogico-didactique solide. La validation de ces deux hypothèses oblige à cadrer théoriquement le concept de l'innovation pédagogique et à faire des choix épistémologique et méthodologique. La littérature théorique que nous convoquons pour interroger le concept en question permet de le définir à travers ses caractéristiques essentielles : a/l'introduction du nouveau dans un contexte existant, b/le changement, c/l'action finalisée et d/le processus.

Epistémologiquement parlant, nous envisageons de concevoir l'innovation comme processus et non comme objet et selon une perspective éducative et non technologique.

Quant aux options méthodologiques, elles se résument dans l'adoption d'une démarche quantitative et qualitative pour analyser les questionnaires renseignés par les formateurs constituant la population - cible de notre enquête. L'analyse des verbatim valide les deux hypothèses de départ.

1 Abdou.246@hotmail.com

2 Centre Régional des Métiers de l'Éducation et de la formation

3 h.ennassiri@uiz.ac.ma

4 Djemilameryem@gmail.com

En effet, elle révèle que la formation à l'innovation pédagogique impose deux exigences scientifiques : former un enseignant réflexif et le doter d'une connaissance approfondie des avancées de la recherche scientifique dans le domaine de la didactique et de la pédagogie.

Mots clés : innovation pédagogique, analyse réflexive, savoir ou culture théorique

Abstract

We want to know what conditions should be put in place by the trainer seeking to train innovative teachers. In order to provide an answer to this question, we retain two hypotheses: the formative act of educational innovation should be based on reflexivity as a professional skill and on solid scientific knowledge of a pedagogical-didactic nature. The validation of these two hypotheses requires us to theoretically frame the structuring concept of our reflection, namely educational innovation, and to make epistemological and methodological choices. The theoretical literature that we use to question the concept in question allows us to define it through its essential characteristics: a/the introduction of the new into an existing context, b/the change, c/the finalized action and d/the process. Epistemologically speaking, we plan to conceive of innovation as a process and not as an object and from an educational and non-technological perspective. As for the methodological options, they are summarized in the use of a quantitative and qualitative approach to analyze the questionnaires completed by the trainers constituting the population - target of our survey. The analysis of the verbatim reports validates the two initial hypotheses. Indeed, it reveals that training in educational innovation imposes two scientific requirements: training a reflective teacher and equipping them with in-depth knowledge of advances in scientific research in the field of didactics and pedagogy

Keywords: pedagogical innovation, reflective analysis, theoretical culture knowledge

Introduction

Le concept de l'innovation a fait son apparition dans le domaine économique aux États-Unis après la seconde guerre mondiale. L'innovation était considérée comme une plus-value pour l'entreprise, un vecteur vital de sa dynamique, de son développement et de sa prospérité. Les autres secteurs non marchands de l'activité humaine vont eux aussi faire de l'innovation leur fer de lance. En effet, le domaine des sciences - exactes et humaines - s'empare lui aussi de ce concept de l'innovation.

Depuis le début des années 1990, le champ de l'éducation et de l'enseignement en fait un objet de questionnement, de réflexion et d'étude. Nombreux sont les facteurs expliquant l'intérêt remarquablement grandissant que ne cessent de manifester pour l'innovation pédagogique les acteurs œuvrant dans le domaine de l'éducation - et ce, quelle que soit la nature de la responsabilité qu'ils endossent au sein du système éducatif : gestionnaires, chercheurs, inspecteurs, formateurs et enseignants.

D'abord, la quête de l'innovation s'explique par la volonté de l'institution et des acteurs de lutter contre l'échec scolaire qui fait de l'école la cible de plusieurs critiques notamment celles émanant des parents et de la société civile qui conçoivent l'école comme un espace d'épanouissement psychologique et cognitif et comme un moyen de préparation à la réussite dans la société.

Ensuite, le développement de la recherche portant sur la problématique de l'innovation pédagogique permet de proposer des solutions efficaces en vue de faire face à l'hétérogénéité de plus en plus grandissante et inquiétante du public scolaire. Nous ajoutons à cela que le développement de la recherche scientifique dans le domaine des sciences de l'éducation et la diffusion de ses résultats dans les sites et les revues pédagogiques donnent une grande poussée à cet élan vers l'innovation de pratiques enseignantes.

Notons enfin, que cet engouement pour l'innovation pédagogique se justifie par le développement du mouvement de la professionnalisation de l'enseignement qui cherche à doter l'enseignant de plusieurs compétences professionnelles nécessaires à la réussite de sa pratique de classe et à l'amélioration de son impact sur le développement des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être dont les apprenants ont besoin pour se réaliser et s'épanouir dans un monde constamment bousculé par les conquêtes de la révolution numérique.

Si nous considérons que l'innovation pédagogique est une compétence professionnelle, nous nous permettons de nous poser alors la question du comment former à l'innovation c'est-à-dire comment développer cette compétence chez les enseignants en formation initiale ?

Nous examinons cette problématique à la lumière de deux hypothèses : former à l'innovation consisterait à former un enseignant a/ capable de porter un regard réflexif sur sa pratique enseignante pour pouvoir la problématiser b/ disposant d'un solide savoir théorique notamment de nature pédagogico-didactique dans lequel il puiserait les solutions aux problèmes issus de l'analyse réflexive de sa pratique.

Avant de présenter les options épistémologiques et méthodologiques de l'étude que nous avons menée sur la problématique de la formation à l'innovation pédagogique, en exposer et analyser les résultats, nous tenons à asseoir le cadre théorique qui constitue la base à cette réflexion et exige le questionnement de son concept phare : l'innovation pédagogique.

1. L'innovation pédagogique : un concept à géométrie variable

Pour comprendre ce que signifie le concept d'innovation pédagogique et définir ses différents types et multiples dimensions, nous jugeons pertinent de situer le concept de l'innovation de manière générale dans le contexte historique de son apparition, de voir les concepts en usage dans le domaine de l'éducation qui nous intéressent dans le cadre de cette réflexion et qui lui sont proches du point de vue sémantique.

L'innovation de manière générale : un peu d'histoire

En occident et pendant longtemps, l'église catholique a affiché une attitude de méfiance, de peur, voire de rejet vis-à-vis de toute pensée innovante. L'église voyait dans l'innovation une menace de l'ordre qu'elle avait établi et voulait maintenir pour lui garantir continuité et pérennité (Bataille, 1996). Le contexte - notamment économique - résultant de la seconde guerre mondiale a permis de voir l'innovation sous un autre jour. Joseph Schumpeter met en avant son rôle capital dans le développement économique.

Pour cet économiste et professeur en sciences politiques l'innovation contribue à briser la logique de l'économie stationnaire caractérisée par la stabilité de ses méthodes de production et de gestion se reproduisant infiniment à l'identique et cherchant uniquement l'équilibre général. L'innovation - de produits, de procédés, de modes de production, de débouchés et de matières premières - provoque ce qu'il appelle « le processus de la destruction créatrice » (Schumpeter, 1942 : 101) permettant à l'économie de transformer qualitativement ses structures de production et entrer par voie de conséquence dans une phase de croissance.

Des mots sémantiquement parents au concept d'innovation

Nous choisissons d'interroger le sens des concepts suivants : l'Éducation nouvelle, la novation, la rénovation et la réforme.

L'Éducation nouvelle

Le mouvement de l'Éducation nouvelle a fait son apparition au début du XX^{ème} siècle. Il résulte des différentes expérimentations menées et parfois conceptualisées par de nombreux pédagogues, médecins et psychologues comme : E. Claparède, O. Decroly, R. Dottrens, R. Cousinet, P. Bovet, A. Ferrière, P. Kergomard, P. Langevin, H. Wallon, Washburn, M. Montessori, et C. Freinet (Marsollier, 2003). Ce mouvement se cristallise autour de plusieurs principes éducatifs tels que : l'enfant apprend mieux en faisant, le savoir doit s'acquérir dans des situations naturelles loin des situations non authentiques proposées par le manuel scolaire, l'enfant doit contribuer activement à la construction de ses apprentissages et ceux-ci n'ont de sens que s'ils sont inscrits dans un projet pédagogique, l'acte enseignant ne réussit que s'il respecte le rythme cognitif de l'apprenant (Meirieu, 2013). Cette nouvelle doctrine de l'éducation prône donc une pédagogie active se définissant comme un antidote à toutes les conceptions et préconisations de la pédagogie traditionnelle (Houssaye, 2014)

La novation

Le terme est généralement désuet. Et c'est le mot innovation qui est souvent utilisé à sa place quoiqu'ils ne soient pas sémantiquement synonymes. Lison, Bédard, Beaucher et Trudelle (2014 : 3) définissent le mot dans ces termes « *la novation est considérée comme une invention, une création, une nouveauté certifiée et reconnue comme telle* ».

La novation relève donc de l'ordre du complètement nouveau, de l'inédit, de l'original, de l'inexistant que le novateur fait exister. Et c'est souvent la communauté - scientifique par exemple - à laquelle appartient l'inventeur qui lui donne le droit de s'imposer comme quelque chose de nouveau faisant partie des objets qui existent dans ce monde.

La rénovation

La rénovation est définie comme étant le « *processus qui peut prendre place à la suite de l'implantation d'une novation ou d'une innovation.* » (Idem : 3) dans un contexte matériel ou non matériel. Le processus de rénovation vise à renouveler ce contexte ayant subi l'usure et le poids du temps (Adamczewski, 1996). Lison, Bédard, Beaucher et Trudelle (Idem : 6) précisent que « *ce qui est nouveau, dans le cas de la rénovation, ce n'est ni la chose elle-même, comme dans la novation, ni son introduction dans un autre milieu, comme dans l'innovation, mais l'opération de retour et de restauration qu'elle effectue* ». Autrement dit la rénovation est importante eu égard à la dynamique qu'elle enclenche dans le contexte où elle est implémentée parce qu'elle y provoque des améliorations et des transformations.

La réforme

Pour Perrenoud (2002) toute réforme engagée en enseignement vise à apporter une réponse à un dysfonctionnement et plus précisément à une crise dans le système éducatif. Adamczewski (1996) considère que la réforme d'un système d'éducation constitue en fait le résultat de la rénovation, c'est-à-dire l'introduction de la novation dans ce système. Cros (1999 :130) n'établit pas une grande distinction entre les deux termes réforme et innovation :

« *Toutes les deux parlent de changement. La distinction vient du mouvement d'origine du changement. La réforme est un changement voulu par les autorités hiérarchiques, par les décideurs centraux. La réforme se manifeste par des lois et des décrets. Elle apporte des éléments nouveaux, mais elle les impose à ceux qui doivent les mettre en œuvre. La réforme est un changement voulu par ceux qui détiennent les règles, et l'innovation est un changement par ceux qui n'ont pas la maîtrise des règles* ».

Contrairement à l'innovation qui fait l'objet d'une initiative personnelle, la réforme se décrète dans la mesure où elle est commandée par l'institution.

Ce que signifie l'innovation pédagogique

Comme pour la plupart des termes se terminant par le suffixe « - ation », le mot innovation désigne à la fois un processus et son résultat (Fernex-Walch & Romon, 2006). Etymologiquement, le terme veut dire « introduire du nouveau dans » un contexte existant (Lison : 4). A lui seul le sens étymologique n'est pas suffisant pour éclairer l'acception du concept. En effet pour plusieurs auteurs entre autres Cros le sens étymologique constitue un sème parmi d'autres de la structure signifiante du terme. Cros (1998) décline les caractéristiques principales de l'innovation et les présente dans une vision intégrative :

L'introduction du nouveau dans un contexte existant :

Il n'y a pas - ou pour nuancer- il y a peu de nouveauté absolue en éducation et en formation. Toute innovation « s'enracine dans des amonts déclarés, occultés ou ignorés. » (Medioni, 2015 :2). Cros (1998) l'avait bien noté avant (Medioni, 2015). En effet pour Cros (1998) une pratique existante dans un contexte implémentée dans un autre contexte constitue une innovation. L'introduction de ce nouveau pourrait provoquer soit un changement radical dans le système « une rupture suffisamment subversive pour transformer véritablement les pratiques ou l'institution » (Medioni, 2015 :2), ou seulement lui permettre de perdurer « perdurer en lui fournissant les « habillages » nouveaux ne portant pas atteinte à son économie générale. » (Cros, 1993 :46).

Le changement

Toute innovation provoque un changement non seulement dans la pratique enseignante mais également dans la pratique apprenante. Ce qui est nouveau dans l'innovation n'est pas l'objet introduit mais plutôt les transformations et les améliorations tangibles et observables que cette introduction opère au niveau de l'existant (Lison & al : 2014). Il faut aussi dire que le contraire n'est pas toujours vrai dans la mesure où tout changement ne peut être lu comme une innovation (Moscovici, 1979).

L'action finalisée

Toute innovation pédagogique est justifiée par l'intention d'opérer une amélioration de la pratique pédagogique existante. (Houssaye, 2014) attribue à l'acte innovateur la mission de faire passer l'acte enseignant de la logique de la pédagogie traditionnelle à la logique de la pédagogie active telle qu'elle est préconisée par le mouvement de l'Éducation nouvelle.

Le processus

L'innovation est un processus articulant plusieurs étapes qui se cristallisent autour d'un projet d'action visant à répondre à une difficulté constatée. « L'innovation ne se décrète pas » (Marolier, 2003 :6). Elle est déclenchée par une motivation personnelle, un désir de changement. Le processus contient également des moments de difficulté, d'incertitude et de questionnement (Idem : 2003).

Marollier (2003 : 6-7) explique dans ces propos la complexité de ce processus de l'innovation pédagogique : « Pour [l'enseignant], adopter une nouvelle conception, modifier voire révolutionner sa pratique, réclame de s'engager, tâtonner, apprendre. Innover, c'est donc s'exposer au bouleversement et au deuil de certaines de ses habitudes ou de ses conceptions, parfois aussi d'un certain confort... [C'est aussi se mettre] en mouvement, [...] décider d'essayer, décider de faire, quand, parfois, ni l'institution, ni personne ne nous pousse, quand seul le regard sur les besoins de l'élève commande... [...].

S'il veut affiner son action, l'enseignant a besoin, d'une part, de réelles compétences d'analyse de ses propres pratiques, pour cibler les problèmes ; et d'autre part, d'une culture pédagogique lui permettant de rechercher, donc de choisir ou d'imaginer les stratégies, les outils, les attitudes et les gestes pédagogiques véritablement adaptés aux finalités qu'il poursuit. »

Le propos de l'auteur décline les éléments de ce processus de l'innovation pédagogique que « la Loi d'orientation de Juillet 89 institua [comme] une « compétence professionnelle » » au service de la lutte contre l'échec scolaire » (Marsollier, idem : 4). Il n'y a pas d'innovation sans motivation, sans mouvement, et sans engagement personnel, sans projet d'action ; sans prédisposition psychologique de vivre des moments de remise en question de son habitus pédagogique.

L'acte de l'innovation pédagogique requiert des capacités d'analyse réflexive de l'action professionnelle en vue de détecter les dysfonctionnements. Le professeur qui cherche à innover doit également disposer d'une large culture pédagogique lui permettant de choisir les solutions les plus pertinentes pour les problèmes rencontrés.

Les dimensions de l'innovation pédagogique

Cros (1993) en retient trois dimensions :

La dimension technique

Elle concerne l'introduction d'un objet matériel nouveau dans un contexte bien déterminé.

La dimension organisationnelle

Elle met en avant les procédures, et les méthodes de travail dans une entreprise ou une institution.

La dimension sociale

Elle se définit par un questionnement des relations sociales existantes visant à renouveler les manières de voir, d'agir et de sentir.

Les types d'innovation pédagogique

Il existe deux types d'innovation pédagogique :

Institutionnelle

« Lorsqu'elle est imposée ou recommandée par des décrets, des circulaires ou des lois d'orientation. Lesquels portent le plus souvent sur les programmes, le fonctionnement, l'organisation et les structures du système éducatif » (Marsollier, 2003 :17)

Locale

Elle résulte d'une initiative personnelle. L'enseignant qui affronte un problème en classe innove pour transformer sa pratique enseignante et l'améliorer. Marsollier (ibidem) considère que ces innovations personnelles sont très importantes « les innovations les plus importantes [...] ne sont pas celles dont on parle le plus, et qui sont le plus souvent collectives et spectaculaires, mais plutôt toutes ces petites améliorations, ces transformations, ces ajustements, [...] qu'effectue l'enseignant dans l'ombre, lors de ses préparations et dans sa pratique de classe. [...] Ces changements personnels ne représentent certes pas toujours des innovations au sens absolu du terme [...], mais ils participent de cette ouverture et de cette remise en question de tout acteur qui [...] cherche à modifier sa pratique »

2. Options épistémologiques et méthodologiques

Avant de présenter, analyser et interpréter les résultats de notre enquête, nous souhaitons expliciter nos choix épistémologiques et méthodologiques.

Du point de vue épistémologique, nous envisageons d'étudier l'innovation selon une perspective éducative et non technologique. Nous nous proposons également de la considérer comme processus et non comme objet.

Quant à la méthodologie que nous mettons en œuvre afin de vérifier les deux hypothèses que nous avons retenues et répondre ainsi à la problématique de notre réflexion, elle repose sur le choix :

- d'une démarche qualitative et quantitative que nous utilisons en vue d'investiguer le corpus que constituent les réponses données par la population cible de notre enquête
- d'un questionnaire de type compréhensif comme outil de recueil d'informations. Ce dernier compte huit questions : trois sont ouvertes, une fermée et quatre à choix multiples. Nous avons envoyé ce questionnaire en français et en arabe - via Google Forms - à plusieurs formateurs - toutes disciplines confondues - exerçant dans les différents Centres Régionaux des Métiers de l'Éducation et de la Formation au Maroc - Cermef. Nous avons reçu le feedback de quarante formateurs exerçant dans huit Cermef parmi les douze du Royaume - soit un taux de 67%.

Nous pensons que ce taux est significatif et serait représentatif sinon de tous les formateurs, au moins de l'ensemble des Cermef du Maroc. Le tableau ci - dessous apporte plus de précisions sur la population cible de cette enquête :

CermeF	Siège principal	Annexe	Nombres de formateurs	L'ancienneté dans le domaine de l'enseignement et de la formation
Marrakech – Safi	Marrakech		8	A l'exception de deux formateurs qui ont respectivement une ancienneté de 5 et 7 ans, tous les autres formateurs ont cumulé des années d'ancienneté entre 10 et 30 ans
		Safi	1	
Casablanca -Settat	Casablanca		3	
		Settat	2	
Rabat-Salé-Kénitra	Rabat		3	
		Kénitra	2	
Souss – Massa	Agadir		5	
		Taroudant	2	
		Inzegane	3	
Guelmim-Oued Noun	Guelmim		1	
Fès – Meknès	Fès		1	
		Meknès	2	
L'Oriental.	Oujda		3	
Drâa-Tafilalet		Tafilalet	1	
		Ouarzazate	1	
		Tata	2	
Tanger-Tétouan-Al Hoceima	----- ----- ----- -----			
Laâyoune-Sakia El Hamra	----- ----- ----- -----			
Beni	----- -----			

Mellal-Khénifra.	-----			
Dakhla-Oued Ed Dahab				
8/ 12	7	9	40	

3. Résultats de l'analyse

L'investigation qualitative et quantitative des questionnaires renseignés par les formateurs met en avant deux grands axes de réflexion : les représentations que se font les formateurs sur le concept de l'innovation pédagogique et les conditions sur lesquelles s'appuie l'acte formateur à l'innovation pédagogique.

Innover c'est inventer de nouvelles méthodes pédagogiques pour améliorer les pratiques d'enseignement

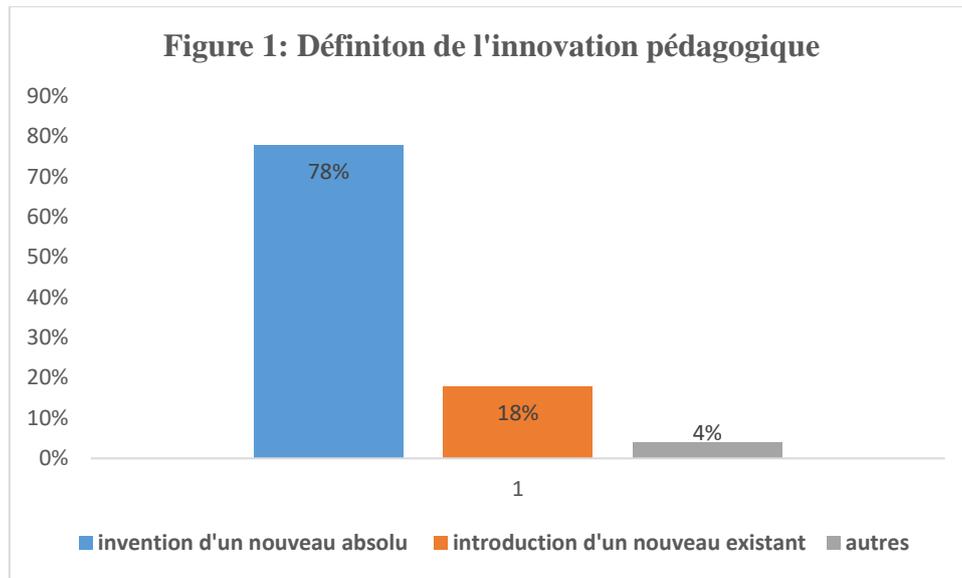
La question liminaire de notre questionnaire '*que signifierait pour vous l'innovation pédagogique*' vise à recueillir les représentations des formateurs ayant accepté de participer à cette enquête sur le concept phare de notre réflexion : l'innovation pédagogique. L'analyse montre que cette question revêt une grande importance pour ces formateurs. Elle les a tous interpellés. Un seul formateur n'y a pas répondu.

L'examen des verbatim révèle que tous les formateurs ont préféré en premier moment pour répondre à cette question s'interroger sur le rôle de l'innovation pédagogique dans le processus d'enseignement - apprentissage. Ils considèrent l'innovation pédagogique comme une action intentionnée (Houssaye : 2014) dans la mesure où ils lui assignent le rôle principal de contribuer concrètement à l'ajustement et à l'amélioration de l'exercice de classe. Sept parmi eux le disent de manière explicite : « l'innovation pédagogique améliore l'efficacité et la pertinence de l'apprentissage des élèves » écrit par exemple un formateur.

La réflexion sur la finalité de l'innovation pédagogique cède en second moment la place à une réflexion sur le concept en soi. En effet trente formateurs - soit un taux de 78% - affirment que l'innovation pédagogique est un processus d'invention et de création de nouvelles méthodes pédagogiques. D'ailleurs le mot « création » ponctue la plus grande majorité de leurs propos. Nous y recensons quatorze occurrences le désignant et relevant de différentes catégories de langue : des noms comme « créativité », « invention » et des verbes comme « inventer », « trouver » qui signifie « créer » dans le contexte discursif où il apparaît. Nous remarquons aussi que le mot « création » est souvent associé et suivi de l'adjectif 'nouvelles' au féminin – répété seize fois pour qualifier « les méthodes d'enseignement » ou « les pratiques pédagogiques » ou « les approches d'enseignement » faisant objet de toute innovation pédagogique.

La définition de l'innovation pédagogique comme acte d'ingéniosité laisse comprendre que ces formateurs - ayant cumulé plusieurs années d'ancienneté dans le domaine de l'enseignement et de la formation - croiraient et continueraient à croire à l'existence d'un nouveau absolu en éducation et en formation qui résulterait de la recherche scientifique dans le domaine (Medioni, 2015) et (Cros, 1998). Donc pour ces acteurs de formation, il ne s'agit point d'adopter des démarches pédagogiques ayant montré leur efficacité dans un contexte et les introduire comme étant quelque chose de nouveau dans leur contexte d'enseignement pour améliorer leur apprentissage (Cros, 1998). Il s'agit plutôt d'inventer une démarche pédagogique toute nouvelle.

Cependant, quand l'innovation pédagogique signifie l'implémentation dans un contexte d'un nouveau existant dans un autre contexte (Cros, 1998), ce nouveau pour sept autres formateurs représentant un taux de 18% ne peut référer qu'à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication dans la dynamique de la construction des apprentissages par les apprenants. L'innovation est alors envisagée dans ce cas dans sa dimension purement technique (Cros, 1993). La figure ci-dessous visualise les résultats du traitement des réponses des formateurs à la première question de notre enquête.



Il est aussi intéressant de mentionner que cette dimension technique dont il a été question précédemment est mise en valeur par la question 13 de notre questionnaire ‘*pensez-vous que l’innovation en pédagogie est tributaire d’une maîtrise de l’outil numérique ?*’ et à laquelle répondent affirmativement vingt-trois formateurs. Toutefois, à examiner de plus près ces réponses, nous remarquons que seize parmi eux avancent pour justifier leurs réponses des arguments qui n’ont aucun rapport avec le concept de l’innovation pédagogique ; par exemple : « le monde d’aujourd’hui est numérique, la nouvelle génération encore plus. » écrit un formateur, l’outil numérique permet de « gagner le temps », « facilite la communication » écrit un autre formateur.

Seulement sept questionnés se donnent le souci d’expliquer clairement le rapport entre l’innovation et la technologie. Ils déclarent que l’outil numérique aide à découvrir « de nouvelles expériences », de « nouvelles façons de faire », à « explorer de nouvelles pratiques », et à « enrichir l’expérience d’enseignement-apprentissage » en « diversifi[ant] les choix didactiques et pédagogiques ». Ces arguments montrent que ces sept formateurs adoptent - peut-être à leur insu - la conception théorique que nous avons présentée dans la première partie de notre article. Celle qui consiste à concevoir l’innovation pédagogique comme introduction du nouveau existant dans leur processus d’enseignement-apprentissage (Cros, 1998).

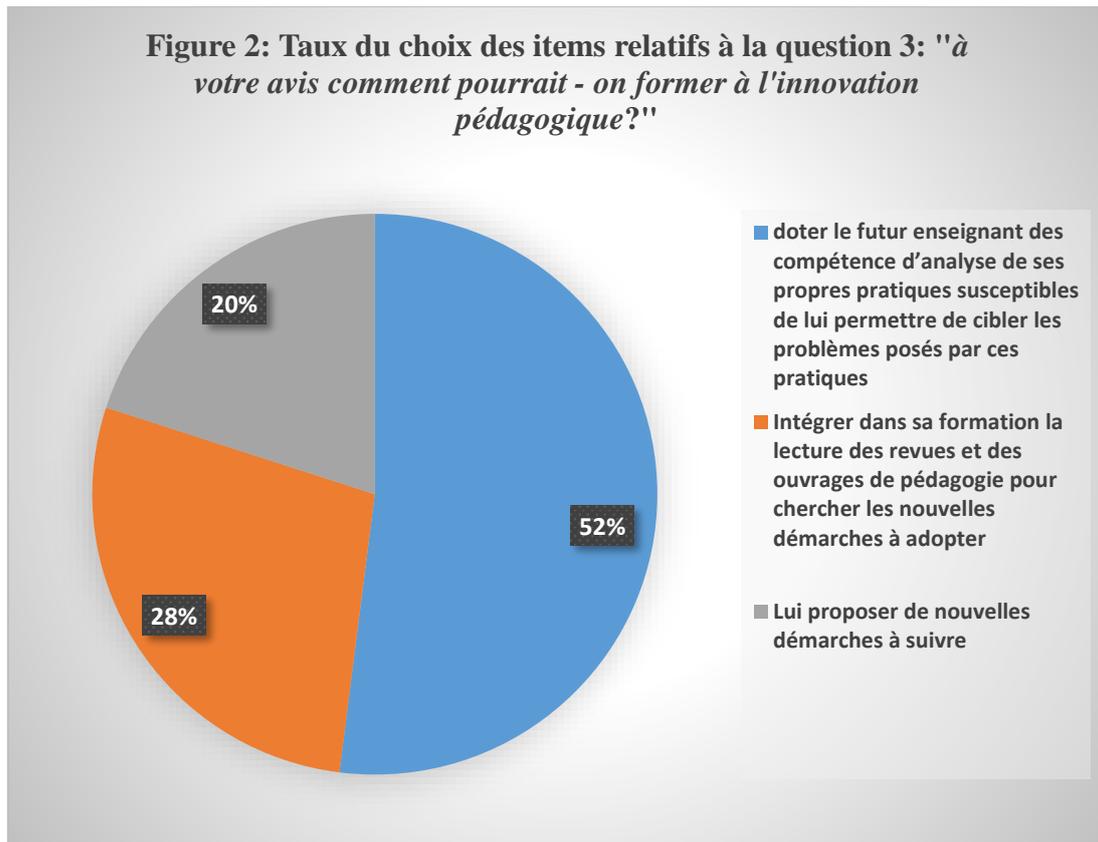
Former à l'innovation pédagogique

Il apparaît aussi de l'analyse du questionnaire que la formation d'un enseignant innovant requiert deux conditions : la réflexivité et une connaissance approfondie des avancées de la recherche scientifique en sciences de l'éducation de manière générale.

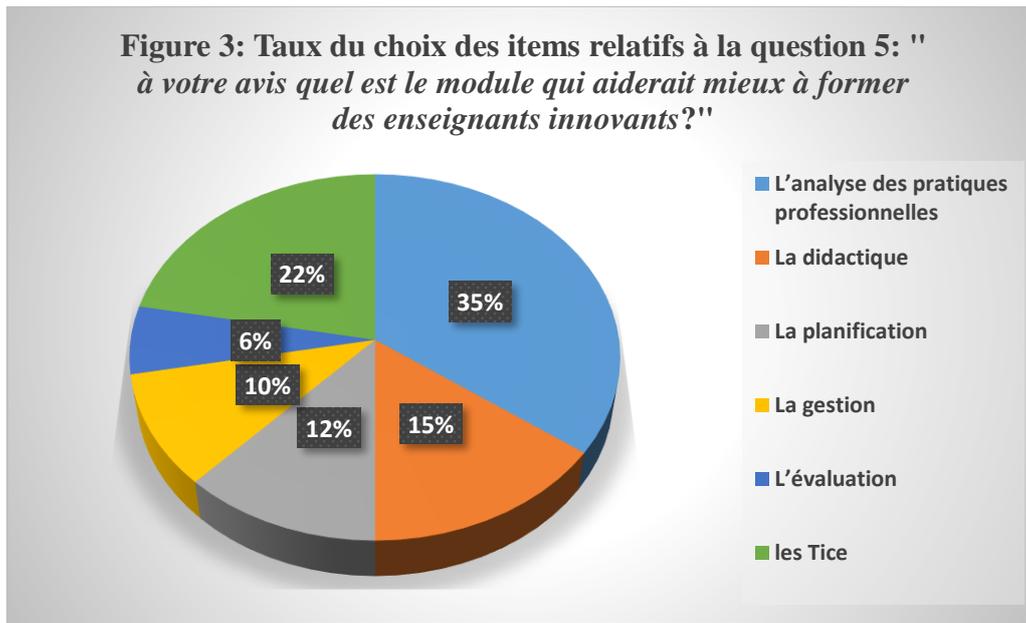
L'innovation pédagogique exige un regard réflexif sur la pratique professionnelle

Tous les formateurs considèrent l'innovation pédagogique comme une compétence professionnelle qui doit absolument figurer dans le descriptif des compétences nécessaires à la mise en place d'un agir enseignant professionnel efficient et efficace. En effet, ils ont tous répondu favorablement à la question « *à votre avis, devrait-on intégrer l'innovation pédagogique dans le référentiel des compétences professionnelles que doit acquérir le futur enseignant ?* ».

En tant que compétence indispensable à tout exercice professionnel se voulant innovant et devant figurer - sinon même occuper une place de choix - dans le dispositif de formation mis en vigueur dans les Cermef -, l'innovation doit impérativement faire l'objet d'une formation. C'est pour cette raison que nous avons inséré la question 3 à choix multiples « *à votre avis comment pourrait-on former à l'innovation pédagogique ?* ». Vingt-deux formateurs estiment qu'il faut doter le futur enseignant de compétences d'analyse de sa pratique de classe pour l'aider à innover (Marsollier, 2003). Ainsi, la figure 2 montre que le taux de choix du premier de l'item - *doter le futur enseignant des compétence d'analyse de ses propres pratiques susceptibles de lui permettre de cibler les problèmes posés par ces pratiques* - atteint 52% .



Pour mieux cerner les raisons de ce choix, nous avons posé une autre question - elle aussi à choix multiples : la question 5 « A votre avis quel est le module qui aiderait mieux à former des enseignants innovants ? ». Comme le montre la figure 3, le premier item - le module de l'analyse des pratiques professionnelles – enregistre un score significatif de 35%.



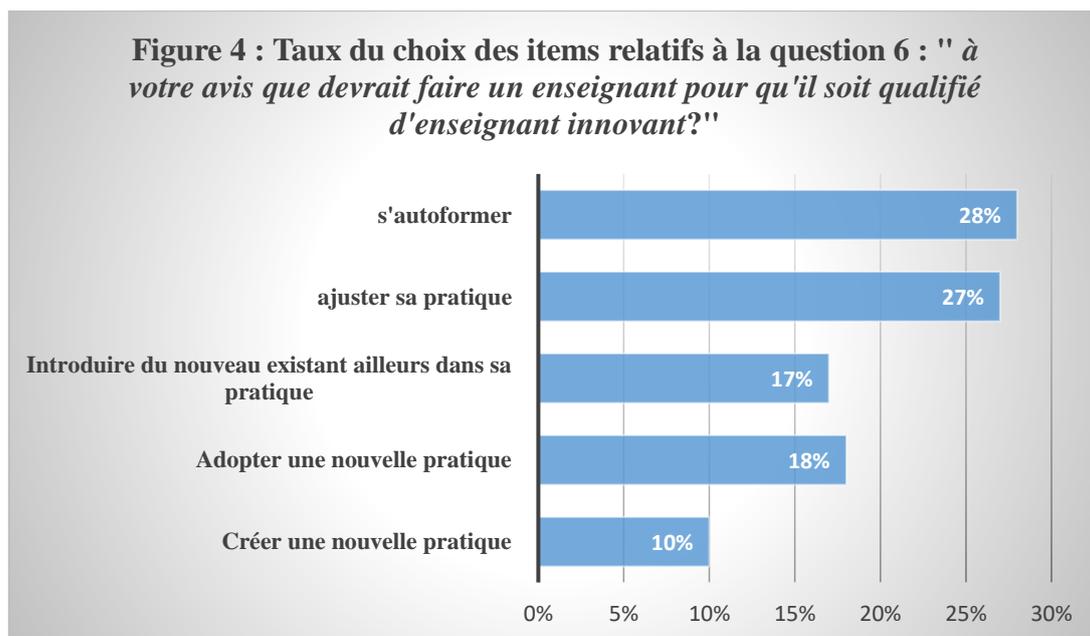
Pour eux, ce module « développe la réflexivité et la pensée critique permettant de remettre en question les pratiques enseignantes » et amène l'enseignant à « repère[r] les lacunes et les combler grâce à [sa] créativité ». Ils soulignent également que le module en question est important parce qu'il aide l'enseignant à « passer de l'exécution à la professionnalisation [en devenant] progressivement producteur fécond de documents, de supports nouveaux et pertinents. ». D'autres formateurs ajoutent aussi pour étayer leur choix que la capacité d'analyse développée dans le cadre de ce module de formation permet d'« améliorer les méthodes d'enseignement utilisées » et même de penser à « d'autres méthodes ».

Innover c'est puiser de nouvelles méthodes d'enseignement dans les ouvrages et les revues des sciences de l'éducation

La question 3 « à votre avis comment pourrait-on former à l'innovation pédagogique ? » nous aide pareillement à savoir où le futur enseignant désireux d'innover sa pratique de classe pourrait trouver 'ces autres méthodes' d'enseignement dont les formateurs parlent ci-haut afin de justifier le choix du premier item - *doter le futur enseignant des compétences d'analyse de ses propres pratiques susceptibles de lui permettre de cibler les problèmes posés par ces pratiques* – qu'ils ont donné comme réponse à cette troisième question de l'enquête .

En effet, si le premier item enregistre un score de 52%, le deuxième - quant à lui - c'est-à-dire *intégrer dans sa formation la lecture des revues et des ouvrages de pédagogie pour chercher les nouvelles démarches à adopter* occupe la deuxième position avec un score de 28% (voir la figure 2). Les Douze formateurs - ayant opté pour ce deuxième item - ne croient pas à l'innovation au sens d'invention absolue du terme. Ils pensent qu'il faut aller chercher ces « autres méthodes » dont il a été question ci-haut auprès des chercheurs en psychologie cognitive, en didactique qui œuvrent pour tracer des pistes de l'innovation et du progrès de l'institution scolaire en publiant les résultats de leurs investigations scientifiques dans les ouvrages et les revues de spécialité.

L'étude des verbatim relatifs à la question 6 « *A votre avis que devrait faire un enseignant débutant pour qu'il soit qualifié d'enseignant innovant ?* » appuie fort bien ce résultat d'analyse. Dix - sept formateurs ont proposé comme réponse à la question ' *autres modalités à proposer pour innover* ' : l'autoformation : « la lecture des articles de revues pédagogiques et des ouvrages théoriques de didactique et de pédagogie [permet de se doter] des outils d'intelligibilité » nécessaires au renouvellement de l'agir enseignant » affirme un formateur.



Conclusion

La question fondamentale à laquelle nous essayons de répondre dans le cadre de cet article est la suivante : comment former à l'innovation pédagogique ? Nous choisissons d'examiner cette problématique à l'aune de deux hypothèses : former à l'innovation pédagogique consisterait à former un enseignant a/ capable de porter un regard réflexif sur sa pratique enseignante pour pouvoir la problématiser b/ disposant d'un savoir théorique notamment de nature pédagogique-didactique solide dans lequel il puiserait les solutions aux problèmes issus de l'analyse réflexive de sa pratique. Pour vérifier ces hypothèses, nous avons organisé notre réflexion en deux grandes parties : une partie théorique et une partie pratique.

Dans la première partie nous interrogeons le concept structurant de notre réflexion : l'innovation pédagogique. Les références théoriques que nous convoquons permettent de décliner quatre caractéristiques essentielles de l'acte pédagogique innovant : a/l'introduction du nouveau dans un contexte existant, b/le changement, c/l'action finalisée et d/le processus.

La définition des termes ayant remarquablement une proximité sémantique avec le concept de l'innovation pédagogique : l'éducation nouvelle, la novation, la rénovation et la réforme nous a aidés à mieux saisir les spécificités du terme en question. La réflexion sur les dimensions et les types de l'innovation pédagogique complète davantage les contours sémantiques de notre concept.

La deuxième partie de notre article est dévolue à l'analyse qualitative et quantitative de la matière qui nous a été fournie par le questionnaire de type compréhensif de notre enquête. L'étude analytique des réponses des formateurs ayant participé à cette enquête valide clairement les hypothèses de départ. En effet, cette étude montre que le formateur à l'innovation pédagogique doit respecter deux exigences scientifiques : a/ former un enseignant réflexif capable d'interroger son agir professionnel et d'y repérer les dysfonctionnements et les lacunes b/ enrichir la culture théorique du futur enseignant par la lecture des revues et des ouvrages publiant les résultats des recherches scientifiques menées dans le domaine des sciences de l'éducation de manière générale, de la pédagogie et de la didactique en particulier et ouvrant des pistes de l'innovation pédagogique susceptibles d'améliorer les pratiques de l'enseignant et augmenter leur efficacité.

Références bibliographiques

Adamczewski, G. « La notion d'innovation : figures majeures et métaphores oubliées », Dans Cros, F & Adamczewski, G (sous la dir. de), L'innovation en éducation et en formation, Bruxelles, De Boeck, 1996, 210 pages, pp. 15-29.

Bataille, M. « Modalités d'implication des acteurs dans le processus d'innovation », Dans F. Cros & Adamczewski, G (sous la dir. de), L'innovation en éducation et en formation, Bruxelles, De Boeck, 1996, 210 pages, pp. 119-127.

Cros, F, L'innovation à l'école : forces et illusions, Paris, PUF, 1993, 233 pages.

Cros, F, « L'innovation en éducation et en formation dans tous ses sens », Recherche et formation, 1999, n°31, 210 pages, pp. 127-136

Fernez-Walch, S. et Romon, F, Management de l'innovation. De la stratégie aux projets. Paris, Vuibert, 2006, 432 pages

Houssaye, J, La Pédagogie traditionnelle. Une histoire de la pédagogie, Paris, Fabert, 2014, 396 pages

Lison, C, Bédard, D ; Beaucher, C ; et Trudelle, D. « De l'innovation à un modèle de dynamique innovationnelle en enseignement supérieur », Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, 2014, URL : <http://journals.openedition.org/ripes/771> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ripes.771>. [En ligne], consulté le 08 septembre 2023.

Marsollier, C, « L'innovation pédagogique : ses figures, son sens et ses enjeux », Expressions, 2003, <https://hal.univ-reunion.fr/hal-02406634>, [En ligne], consulté le 13 septembre 2023.

Medioni, M-A, « L'éducation nouvelle et l'innovation ». Cahiers économie et gestion, 2015 n°125, https://mamedioni.fr/sites/default/files/intervention_files/leducation_nouvelle_et_innovation.pdf. [En ligne], consulté le 10 septembre 2023.

Meirieu, P. (2013). Pédagogie : des lieux communs aux concepts clés, Paris, ESF éditeur,

Moscovici, S. (1979), Psychologie des minorités actives, Paris, PUF

Perrenoud, P. (2002). « Réformes scolaires et formation initiale des enseignants : une introuvable synchronisation ». Dans M. Carbonneau, M & Tardif, M. (dir.), Les réformes en éducation, leurs impacts sur l'école et sur la formation des maîtres. Sherbrooke, QC : Éditions du CRP, pp.145-162.

Schumpeter, J. (1942). Capitalisme, socialisme et démocratie. [En ligne], consulté le 5 septembre 2023. <https://academielibre.eu/wp-content/uploads/2016/05/Schumpeter.pdf> . pp.9-32

Navigating the Learning Curve : Trainees' Perspectives on Their Practicum Experiences

Rachid MOUSSAID¹

ESEF, Ibnou Zohr University

DOI : <https://doi.org/10.60481/revue-rise.N4.9>

ABSTRACT

This study investigated the overall practicum experience of 197 teacher trainees in a school-based teacher training program and their professional development into being future teachers. In particular, the research examined, through a qualitative analysis of questionnaire-collected trainee feedback, the key elements of the practicum that influenced their learning to teach and those elements that had less impact. The study also explored the main challenges and problems teacher trainees faced during the practicum and how effectively the experience had prepared them to meet the demands of teaching. The findings revealed that feedback was both the most impactful aspect of the practicum when balanced and constructive and the least impactful when judgmental and overly negative. Time management and classroom management were found to be the top two issues that persisted with trainees till the end of the practicum. Teacher trainees recommended that teacher training programs need to extend and prioritize practice over theory instruction for effective teacher preparation.

Keywords : Classroom practice, practicum experience, professional development, teacher education programs, teaching practice, teacher training, teaching challenges

¹ r.moussaid@uiz.ac.ma

Introduction

The field of foreign language teaching has witnessed tremendous changes worldwide over the past decades regarding the theories of language learning and teaching, the methodologies and the materials adopted, and the assessment procedures followed to measure teaching and learning outcomes. Equally, this change has created a pressing need for the development of effective pre-service teacher education programs to qualify prospective teachers to ensure educational reform measures are well implemented. Teacher education is often viewed as the cornerstone of the success of any educational system that aspires to produce high levels of student engagement, school achievement, and market employability.

Pursuant to all these changes, English Language Teaching (ELT) in Morocco has also witnessed a number of paradigm shifts as a ripple effect of what happened elsewhere. The focus has generally shifted from the teacher-centered approaches towards a more learner-centered teaching methodology and communicative materials. The emergence of the Standards-Based Education reform movement in the United States during the 80s had greatly affected the teaching practices worldwide (Zagranski, 2007). These changes have greatly affected ELT in Morocco as well. The adoption of the Standards-Based Education approach (SBE) for teaching English at all high school levels in 2007 and the recommendation of the Competency-Based Education approach (CBE) for teaching English in middle schools in 2009 remain the most noticeable changes about ELT in Morocco over the last decade. The Moroccan Ministry of National Education published then two booklets (The Educational Programs and Guidelines for English Language Teaching in Middle and High Schools in 2007 and 2009 respectively) overviewing the SBE and CBE approaches and outlining the rationale behind their adoption. The two booklets also provide teachers with how-to guides to teach and assess the four skills along with the general curricular goals for the teaching of English as a foreign language in Morocco.

These guidelines were drawn up in accordance with the principles set forth in the National Charter for Education and Training (NCET) adopted in 1999. The 133rd Article of the same Charter insisted on serious reconsideration of all the aspects relative to teacher training programs and approaches and called for the integration of all the various regional training centers to mobilize and rationalize all the available resources with a view to enhancing the quality of pre- and in-service teacher training experiences.

This last call saw its translation into the creation of a national network of what has come to be known as CRMEFs or “Les Centres Régionaux des Métiers de l’Éducation et de la Formation” (Regional Centers for Education Careers and Training) in the last year within the ten-year timeframe of the implementation of the Charter (2000-2009) and the beginning of the Ministry of Education’s Emergency Plan (2009-2012). These regional centers were created by a ministerial decree (N° 2.11.672) in December 2011, and among the most important new ideas it brought about to these centers, according to Articles 5 and 24, is its overemphasis on the practical side of pre-service teacher training in that teacher trainees need to spend a sizeable proportion (60%) of their training year in real-life classroom settings practice teaching the different aspects of the language to develop the requisite professional competences before they actually start teaching. This professional qualification of would-be teachers takes place within the framework of what is called ‘la formation en alternance’ or ‘training in alternation’. Otherwise stated, teacher trainees are required to take modular theoretical classes at the training center and their coursework is punctuated by teaching practicums in practice schools under the guidance and support of experienced classroom practitioners called ‘mentors’. These practicum periods vary in length and structure; from individual days to blocks of weeks.

In contrast to the former almost all-theory-based pre-service training program in which high and middle school teacher trainees had to study all year long until the end of the year to do a one-week observation followed by a four-week teaching practicum, the new training program is based on an alternate practical-theoretical-practical approach in the sense that trainees start their training at the center for two or three weeks and then they leave for practical training in host schools from one to two weeks and then back to the center.

The present study then came to explore the practicum experiences of 197 teacher trainees under the new model of teacher training in the country.

1. Literature Review

2.1 The Practicum in Teacher Education

2.1.1 Background and significance

As an attempt to better prepare prospective teachers and equip them with the necessary competences, most teacher education programs worldwide have a built-in practicum component that allows teacher trainees to engage with real teaching in placement schools under the mentorship of a cooperating teacher, whose instrumental role in the training process has been well documented in the literature (e.g., Ballantyne et al., 1995; Pitton, 2006).

Accepté : 02/09/2024

Publié : 15/10/2024

While the practicum in the literature takes different structures and lengths, there is a consensus on its usefulness to provide initiation and hands-on experience to help the new entrants to the teaching profession develop a reflective practice and forge the knowledge, attitudes, and competences requisite to function effectively as language teachers (Richards & Crookes, 1988). It also grants pre-service teachers, among other things, an important learning opportunity to test out the application of their freshly gained theoretical and practical pedagogical knowledge in a natural classroom setting and to learn from their own and others' practice (Hobson et al., 2009; Richard & Farrell, 2011).

Based on the literature reviewed, the practicum is generally defined as the period of time would-be teachers, either individually or in groups, spend practice-teaching (either over several periods or in one block) in an authentic school-based context (either in one school or more) in the company of and under the guidance of a cooperating teacher referred to as a teacher mentor. A variety of terms are used to refer to the practicum, namely 'practice teaching', 'teaching practice', 'professional experience', 'clinical experience', 'student teaching', 'field experience', 'field practice', and 'field placement'. While these appellations differ, they basically point to the same component of a teacher preparation program that requires of its teacher trainees to spend a certain amount of their training time at partner schools to "learn the tools of their trade through teaching practice" (Husbands, 1997).

As a powerful "initiation into 'teacherhood'" (McNally, Cope, Inglis, & Stronach, 1994, p. 219), the practicum period represents a key phase in a beginning teacher's career. Feiman-Nemser (1983, 2001), one of the earliest researchers to trace teacher learning and development, conceptualized a four-phase professional development continuum. The first phase (pre-training) represents the early influences that shape prospective teachers' conceptions about teaching and learning. The second phase (preservice) is the time prospective teachers go to practice schools for the field practice. The third phase (induction) represents the first three years of actual teaching. Finally, the fourth phase (in-service phase) describes how teachers look up to and seek continuing professional development.

Similarly, Odell, Huling, and Sweeny (2000) depicted the teacher development continuum in similar stages, save that they dropped the Feiman-Nemser's pre-training stage and their concept starts with the preservice stage, followed with the induction and in-service stages and ends with the renewal stage. It is suggested that each phase has a unique agenda, specific concerns, challenges as well as specific support needs. It is also suggested that teachers somehow move in a predictable manner irrespective of their varying speeds, needs, and concerns.

While Odell et al. (2000) considered crossing the induction phase as the survival gate to later stages, others viewed the practicum as the most significant time and a 'rite of passage' (White, 1989) to any stages that come later on.

According to the Moroccan Ministry of Education's referential guide to the professional practicum situation (2012), the practicum is viewed as an integral part of the training curriculum and not as a complementary addition to the preparation of Moroccan pre-service teachers. In fact, the guide stipulates that trainees are to spend more than 60% of the training time in partner schools. The guide divides the practicum into several periods referred to as 'stations' throughout the year and considers the practicum opportunity as the 'real training' (p. 5). The guide stresses elsewhere that the practicum is not only a site to apply and consolidate acquired theoretical knowledge but it is also an opportunity to develop new understandings, new competences, and new professional knowledge and practices.

The five goals set forth in the guide (p. 5) for the practicum periods are respectively (1) to stress the fact that the responsibility for the training is jointly shared between the CRMEF and the partner schools, (2) to support the trainees' gradual acquisition of the professional competences of planning, management, and assessment of teaching and learning along with doing action research and managing a project, (3) to enable trainees to know closely learner profiles, (4) to develop the trainees' skills of reflective analysis of the professional practices, and finally (5) to allow trainees to practice the act of teaching imbued with all its pedagogical, institutional, and social dimensions.

The importance of the practicum component in the new model of teacher training in Morocco is clearly manifested in the ministry of education's over-emphasis of the practical side of preparing prospective teachers through the adoption of a practice-theory-practice paradigm to training. This latter allows trainees to alternate coursework at the training center with fieldwork in partner schools. This movement towards a more school-based model of teacher training is, the ministerial guide explains, based on the experiences that the training centers have accumulated over the years as well as the new developments in the field of scientific research and teacher education curricula around the world. 'Constructivism', 'Construction of knowledge', 'reflective practice and analysis' are three constructs that heavily permeate throughout the mentoring guide for the practicum.

This ministerial reform is underpinned by the conceptual paradigm in teacher education at the turn of the century that shifted the focus from the content of training programs in the form of 'recipe knowledge' (Booth, 1993) or 'received knowledge' (Clarke, 1995) to a sharp focus on the leaning-to-teach process of developing professional knowledge in action and experiential learning (Wallace, 1991). While the constructivist theory is viewed as a theory of knowing more than a theory of pedagogy learning, teacher education programs have tried to improve upon the limited practice and view of learning to teach as the trainees' acquisition and application of technical tips and advice offered by a master teacher in the field, to a more trainee-owned process of learning to teach in a socially-situated context (Feiman-Nemser, 2012). Teacher trainees were no longer seen as passive recipients of top-down technical knowledge and instructions, but as active participants that use problem-solving and reflective thinking skills to deconstruct and construct their professional practice and knowledge in continuous and supportive collaboration with the teacher mentor.

Since teaching is a profession where newly qualified teachers are expected to assume immediate full responsibility and accountability for student learning in the same way as practicing teachers, they need to be provided with a powerful practicum experience to prepare them to meet their professional obligations (Pitton, 2006). The fact that teacher trainees are granted, under the new pre-service teacher training model, greater practice time for 'mentored learning to teach' (Feiman-Nemser, 2012) is not haphazard nor a luxury. It is rather a necessity evidenced and strongly supported by substantive findings from a considerably growing body of theoretical and empirical research. Research indicates that acquiring pedagogical knowledge is one thing and applying it is completely another area of trial, practice, frustration, anxiety, and self-discovery learning (Richards & Farrell 2011). In this respect, the practicum experience has been identified as a core component of pre-service teacher education (Morehead, Lyman, & Foyle, 2003; Pungur, 2007) and "a major site for teacher learning" where student teachers reflect on language learning and teaching theories and develop "locally appropriate responses" (Legutke & Ditfurth, 2009, pp. 210-211). The field experience also allows pre-service teachers to "simulate or approach the real teaching situation under sympathetic supervision" (Gower, Phillips, & Walters, 2005, p. 1) and helps them develop a deeper awareness of their weaknesses and strengths as language teachers (Chiang, 2008).

Similarly, through their practicum, prospective teachers are clinically enabled to overcome the 'reality shock' of the first year of teaching (Tomlinson et al., 2010), breaking away from the 'unrealistic optimism' beginning teachers tend to harbor prior to actual teaching (Walkington, 2005; Weinstein, 1988), and to develop a more realistic conception of what teaching is and what it means to be a language teacher (Richards & Farrell, 2011). Significantly, Gebhard (2007) argued that the groundwork for a sustained in-service continuing professional development is laid early in the practicum experience where pre-service teachers are initiated to the use of a variety of professional development activities and tools like seminar discussions, action research, keeping a portfolio, mentoring, and self-observation journaling. It is argued that new teachers with field-based pre-service training background tend to exhibit more accomplished practice and operate like teachers with several years of experience behind them (Hammerness et al., 2007; Huling, 1998).

Since teachers, within the context of pre-service training, are obviously expected to acquire not only effective teaching competence but also nurture sufficient confidence in that competence, research findings have suggested that through school-based mentoring, prospective teachers receive emotional and psychological support that boosts, in turn, their self-confidence and minimizes their self-doubts (Hobson et al., 2009). By extension, for Tschannen-Moran and Hoy (2001) teacher efficacy, defined as a teacher's "judgment of his or her capabilities to bring about desired outcomes of student engagement and learning, even among those students who may be difficult or unmotivated" (p. 783), has been repeatedly associated with the teachers' behavior in the classroom, the effort they exert, the goals they set, and the effect they have on their student learning and engagement. In the same way, Klassen et al. (2011) noted that "teacher efficacy—the confidence teachers hold about their individual and collective capability to influence student learning—is considered one of the key motivation beliefs influencing teachers' professional behaviors and student learning" (p. 21). For example, teachers with higher teacher efficacy have been reported to exhibit a greater commitment to teaching (Coladarci, 1992), greater satisfaction in teaching, and experienced less stress than those with lower teacher efficacy (Tschannen-Moran, Hoy & Hoy, 1998). Ross (1992) has found that student achievement was higher in classrooms of teachers who had higher levels of teacher efficacy beliefs and had frequent contacts with their coaches – one tool of mentoring. In addition, with reference to pre-service training, Charalambous, Philippou, and Kyriakides (2008) suggested that the practicum experience and interaction with mentors had a significant effect on prospective teachers' efficacy beliefs.

Based on the above, it seems clear that the school-based practicum is not a wasteful break from routine theory-laden coursework but a part and parcel of the whole training program and a platform where “theory meets practice and idealism meets reality” (Fallin & Royse, 2000, p. 19). It is also viewed as an essential experiential learning practice that student teachers need to undergo and one which has multiple benefits and goals.

2.1.2 Benefits and goals

The literature shows that the practicum experience yields a variety of benefits and is set up for a range of goals. Hammerness et al. (2007), for instance, pointed out that pre-service teachers tend to hold a number of misconceptions about teaching and learning and the practicum is a beneficial opportunity to help these teachers address this issue. Of these misconceptions, they explained, are the beliefs that teaching is ‘easy’ and that learning is a simple mechanical teacher-to-learners ‘transfer of information’. Once they start to learn to teach with these over-simplistic understandings, pre-service teachers have a tendency to over-assimilate new knowledge about teaching and learning without deeper understanding and reflection. Feiman-Nemser (2012) stressed, in this respect, that:

The images and beliefs prospective teachers bring to the preservice preparation serve as filters for making sense of knowledge and experiences. They may also function as barriers to change by limiting the ideas that teacher education students are able and willing to entertain. (p. 108)

It is argued that these past beliefs about teaching and learning, if not appropriately attended to conceptually and behaviorally during the practice teaching, create, during the first year of teaching, a reality shock, which is defined by Veenman (1984) as “the collapse of the missionary ideals formed during teacher training by the harsh and rude reality of everyday classroom life” (p. 143).

Other attested benefits of the clinical experience pertain to observation, feedback, and role modeling. In this respect, Brooks and Sikes (1997) stated that observing master teachers and being observed followed with analytic feedback about the observed lesson(s) is an essential feature of the practicum. It is also reported that the practicum provides trainees with not only opportunities to observe experienced teachers but also to deconstruct and understand their effective practice (Husbands, 1997). The practicum also allows trainees to observe their host mentors model professionalism across the various aspects of their role as class teachers (Horn, Metler-Armijo, 2011).

In her comprehensive review of the literature regarding practicum programs in the USA, Canada, and Hong Kong, Pungur (2007) found that the field experience is the time when student teachers learn how to write lesson plans and develop in- and on-action reflective practice. It is also the time when the trainees' professional teacher identity or persona as language teachers starts to emerge and takes shape (Husbands, 1997; Santoro, 1997; Walkington, 2005); and the school-based context further enables them to engage in professional dialogues with mentors and gives them a sense of belonging to the teaching community (Hobson et al., 2006; Clarke, 2008).

In an evaluation of an integrated practicum component in an EFL teacher training program (Chiang, 2008), it was found that the practicum was “the most valuable of the course” in that it was an ‘eye-opening’ and ‘inspiring’ experience for teacher trainees. The latter grew more confident in their ability to teach and discovered that teaching is more complex than having a good pronunciation of English sounds. Similarly, Booth (1993), examining the views of 45 high school teacher trainees on the practicum using two questionnaires, found that the majority (77 %) ‘felt very well prepared’ and their confidence in preparing lessons, teaching materials, and using a variety of teaching methods increased remarkably as a result of the field experience and the effective mentoring support they got during the process.

Regarding the varied goals of the practicum, Table 1 details a representative sample of goals for the pre-service field experience as reported by four well-known researchers in the field of teacher education. This researcher created this table based on two main criteria, namely (1) the known authority of the four researchers in the field and (2) that in the entire bulk of literature reviewed, these four lists of goals were the most pertinent attempts to be specific and exhaustive.

As a preliminary analysis of the table, it seems that there is a great overlap among the four lists of goals. The researchers provide similar specific goals despite the different wordings used to state them and their different number. The other observation relates to the fact that Feiman-Nemser, Richards and Farrell tended to phrase their goals in more or less general terms, while Richards and Crookes, Gower, Phillips and Walters were too specific in their formulation.

Table 1 *Goals of the Practicum*

Authors	Practicum Goals
Richards & Crookes (1988, p. 11)	<ul style="list-style-type: none"> • To provide practical experience in classroom teaching; • To apply instruction from theory courses; • To provide opportunities to observe master teachers; • To give feedback on teaching techniques; • To develop increased awareness of personal teaching style; • To develop lesson-planning skills; • To develop ability to select/adapt materials; • To become familiar with specific methods (e.g., the Silent Way).
Gower et al. (2005, pp. 1-2)	<ul style="list-style-type: none"> • To allow you to simulate or approach the real teaching situation under sympathetic supervision; • To provide you with an opportunity to try out techniques; • To provide an arena for assessment; • To provide you with an opportunity to have your teaching evaluated and constructively criticized; • To provide an opportunity for you to get used to being observed (as observation often forms part of teacher appraisal in many teaching institutions); • To encourage development of criteria for self-evaluation and self-awareness; • To create a situation of gradually increased freedom so that you become increasingly more independent — able to make decisions about what you teach and how you teach; • To help you develop your own teaching style; • To provide you with exposure to real learners, their learning problems and the factors which influence their learning; • To expose you to students at a range of levels and to develop an understanding of the differences of approach required; • To develop your sense of responsibility for your students.
Richards & Farrell (2011, p. 26)	<ul style="list-style-type: none"> • develop the discourse skills of a language teacher; • Develop the identity of a language teacher; • Develop a repertoire of teaching skills; • Learn how to apply professional knowledge; • Develop an understanding of how learning is shaped by context; • Develop the cognitive skills of a language teacher; • Develop learner-focused teaching; • Learn how to theorize from practice.
Feiman-Nemser (2012, pp. 108-111)	<ul style="list-style-type: none"> • Analyzing beliefs and forming new visions; • Developing subject matter knowledge for teaching; • Developing understandings of learners and learning • Developing a beginning repertoire of reform-minded teaching toolkit; • Developing tools to study teaching.

A second critical reading of the various goals listed in the table reveals that the teacher trainee, the learner, the teaching practice, and the context are the four major axes that the practicum goals seem to target. These axes seem to represent four basic features of the practicum situation and can be schematized as follows:

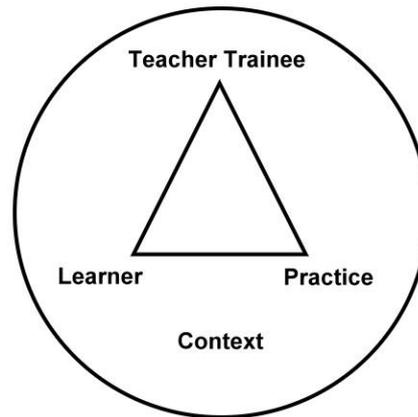


Figure 1 The Practicum Situation

The objectives established for teacher trainees during the practicum (Axis 1) aim to foster the development of their cognitive and communicative abilities while shaping their professional identity as language educators. These goals also include enhancing their self-awareness and reflective evaluation of their individual teaching styles, as well as cultivating a sense of autonomy and independent decision-making skills. Concerning the learner and learning (Axis 2), the practicum goals are to expose teacher trainees to real students in order to know more about their language needs, problems, learning styles, and the various potential factors that may affect their learning. The goal is also to allow trainees to develop learner-centered understandings of the varying levels of student proficiency and the techniques of how teaching can be differentiated to attend to all levels. With respect to the teaching practice (Axis 3), the aim is (1) to enable teacher trainees to develop a teaching toolkit and a variety of practical skills like lesson planning and materials development and adaptation, (2) to familiarize them with the different teaching methods and learning assessment procedures, and finally (3) to give them the supportive environment to experiment with new techniques and apply newly acquired knowledge. The goals related to the context (Axis 4) have to do with (1) situating the practice in a natural classroom setting (students, classroom, school, etc.), (2) providing teacher trainees with school-based mentor support, (3) allowing them to observe experienced teachers in action and be equally observed and be given assessment feedback about their teaching practice, and finally (4) helping them acquire the necessary tools to research the teaching-learning context and develop their own theories of practice.

While the above goals set the way for navigating the practical experience, the list below, developed by Gower et al. (2005, p. 3), states the end results of a teaching practice whose goals have been successfully accomplished. Based on the list, language teacher trainees, by the end of the practicum, should be:

- more aware of the language they are teaching;
- more aware of the factors that aid or impede learning in the classroom;
- in control of basic classroom management skills;
- able to plan a series of lessons, perhaps based around published materials which are relevant to what the students need to learn;
- able to present, practice, and revise language;
- able to use activities and materials that develop language skills;
- able to help students develop their awareness of how they learn and what learning strategies suit them; and finally
- able to think critically and creatively about their own lessons.

It is interesting to note that the list is entirely based on the ultimate goal of any teaching effort, which is learning. The list seems to highlight the view that the practicum is basically an opportunity to learn to teach but it is also totally geared towards preparing teachers who are conscious of their primary responsibility to help their students learn using the most suitable methods, techniques, and materials. As discussed in the literature, the mentor teacher is considered a major source of support to teacher trainees in their learning to teach journey and the greatest influence on the quality of the field experience (Posner, 2005).

2. Methodology

3.1 Research design

As the present research sought to collect data relative to the personal views, attitudes, and perceptions of teacher trainees on their lived experiences of the new pre-service school-based practicum, it adopted a qualitative research design with the questionnaire as the instrument of data collection. The choice for the questionnaire as a survey research instrument to obtain specific written information from the respondents was based mainly on its suitability to answer the study's questions as well as for its numerous merits in comparison with other research instruments. According to Sarantakos (1998), for example, questionnaires, unlike interviews or observations, are less expensive and unaffected by the presence of the researcher; they can produce large amounts of quick results at low effort and be completed at the respondent's convenience, allowing more reflection time on the answers. They also allow the researcher to access a wider coverage of respondents including those subjects who like to write more than talk about given issues.

Additionally, unlike interviews, questionnaires, as one of the most commonly used methods to research educational issues, do not only offer greater assurance of anonymity that leads to the generation of more frank answers, but they are also a stable, consistent, and uniform measure without variation, allowing for easy comparability between respondents' answers (Muijs, 2011).

3.2 The instrument

The questionnaire contained 6 open-ended questions and one Likert item (Q6). While the aim of the questions was to collect information about trainees' perceptions of the overall practicum experience and its resultant impact on their training to be a teacher, the Likert item asked trainees to rate the degree of their overall preparedness to take up the teaching job.

Given the total number of teacher trainees ($n = 225$) who had been trained at our training center, 197 responded to the survey questionnaires with a response rate of 92.5%. It is noteworthy to mention that 13 ex-trainees were unreachable despite repeated tries to contact them via close friends. Additionally, 15 other ex-trainees were sent a participation consent request message to participate in the study but for unknown reasons they did not respond to the questionnaire. A gentle follow-up reminder was sent to get them to complete the survey questionnaire but to no avail.

3.3 The sample

The target population of the present research was all the Moroccan EFL high school teacher trainees who had been trained at the different CRMEF centers nationwide over the period of 4 years. Given the qualitative nature of the present research questions and the single case study design adopted to answer them, the teacher training center of Inezgane, Agadir, was chosen as the site of data collection. The site choice was based on the non-random convenience sampling technique. The use of this technique guarantees a close investigation of a certain phenomenon in its natural setting as well as the advantages of convenience and economy (Ary, Jacobs, Razavieh, & Sorensen, 2009). The sample of the present study then consisted of five cohorts of middle and high school EFL teacher trainees ($n = 197$) in the provincial directorate of Inezgane Ait Melloul.

Table 2 Sample of the study

Cohorts	1	2	3	4	Total
N° of trainees	65	60	60	40	225
N° of respondents	56	48	53	40	197
Gender	Males: 133			Females: 64	
Age	<u>Less than 25 years</u>		<u>26 to 35 years</u>		<u>36 to 45 years</u>
	28		142		27
Highest degree	<u>Bachelor</u>		<u>Master</u>		<u>PhD</u>
	152		45		0
Past teaching experience	<u>Yes: 128</u>			<u>No: 69</u>	
	<u>Less than 1 year</u>	<u>2-5 years</u>	<u>6-9 years</u>	<u>Over 10 years</u>	
	81	37	4	6	

3. Results and Discussion

4.1 Trainees' evaluation of their practicum experience

A. Q1: What aspects of the practicum do you feel had the greatest impact on your learning to teach?

Table 3 presents the three big themes and frequency of the most impactful aspects of the practicum as experienced and perceived by respondent teacher trainees.

Table 3 Summary Themes and Frequencies of Trainees' Perceived Most Impactful Practicum Aspects

Themes	Practicum's most impactful aspects	Freq.	%
Feedback, observation and Support	Mentors' feedback / guidance / support / sharing	112	53
	Being observed and observing mentors and peers teach	54	
	Peers' feedback	41	
	Trainers' feedback	25	
Experience of the teaching act	Experience of the act of teaching / real context & students	62	29.5
	Planning lessons / designing materials/quizzes	31	
	Assumption of full classroom responsibility	23	
	Students enthusiasm / motivation / interaction / rapport / feedback	13	
Rotational nature of practicum	Meeting new students / teaching different classes / levels	39	17.5
	Rotation of schools	25	
	Rotation of mentors	13	
Total / %		438	100

As can be seen from the data, the most impactful aspects of teacher trainees' practicum experience related mostly to the feedback, observation, and support of primarily mentors and then their groupmates and trainers (53%).

The aspects related to the experience of the very act of teaching along with its connected duties and the feeling of being fully responsible for the classroom management and control were found to be the second most impactful characteristics of trainees' field experience (29.5%). The rotational nature of the practicum and the frequent change of school contexts, mentors, and students with each practice teaching period came third in their positive impact on trainees (17.5%).

With reference to the first theme, the majority of teacher trainees admitted the pivotal importance of especially mentor guidance, sharing, discussion, and, most importantly, feedback on their performance to the development of their teaching competence. A trainee stated in this respect that:

One of the greatest aspects I benefitted from in the practicum was host teacher feedback after finishing each lesson, especially if I am going to repeat the same lesson to another class. Especially when a mentor indicated the area of problem and explained how to overcome or deal with it.

Post-lesson feedback of the mentor seemed to be more than just information relayed to the trainee about his or her teaching performance; it was peculiarly a strategic tool to guide and shape trainees' future performance.

The source of the positive impact of feedback on trainees' learning to teach process came also from their groupmates. The following is a typical trainee response:

Actually, there are many aspects of the pratcticum (sic) which had great impact on my learning to teach. First, delivering a lesson and being observed by both mentors and mate trainees helped me a lot to improve my teaching. Second, feedback of the mentors and mate trainees was significant as it allowed me to reflect on my teaching experience.

Feedback seemed to serve as a rear-view mirror for trainees to look back and reflect on their teaching experience to improve subsequent performance.

Many responses to the question talked also about teacher trainers' feedback and how it helped them better their way of teaching. To illustrate, one of the trainees admitted that:

The mentors' feedback as well as the trainers' remarks, more than anything else, impacted the way I teach.

Though they were only occasional visiting observers, trainers' feedback was perceived to be highly positively influential on numerous trainees.

Closely connected to the mentors', peer trainees', and trainers' positive feedback, the fact of observing others teach or being observed was reported to be of great impact during the practicum. The data revealed that trainees seemed to derive instrumental feedback and guidance to their learning to teach from the model lessons their mentors taught, their own teaching, and that of their peers. The following illustrative response regarding the impact of being observed is typical:

As far as I'm concerned, the aspects which had the greatest impact on learning to teach are as follows: being observed by different mentors in different high schools, getting constructive feedback from mentors and fellow trainee teachers, and shiny guidance of our trainers before and after every practicum.

As it shows, the utility of the feedback was always found, implicitly or explicitly, associated with the fact of being observed. On observing model teaching by mentors and other lessons by peer trainees, a trainee wrote about how impactful were:

Observing mentors and peers teach and having them observe my lessons and give feedback afterwards (sic).

Though the word 'feedback' was found frequently used in the trainees' responses more than the word 'observation', it was actually the latter that made the former an available source of positive impact and support to the learning-to-teach experience.

On the other hand, it is believed that in learning to teach, hands-on experience is the best teacher. In fact, with a frequency percentage of 29.5%, the trainees' experience of the act of teaching was reported to be greatly impactful on their learning to be teachers. First, they seemed to enjoy being in the real context of teaching in the company of real students and living a real teaching experience. A trainee typically noted what he found impactful as:

Experiencing real classroom teaching situations and being observed by an experienced teacher in a real classroom with real students.

Furthermore, the data revealed that the positive impact of the act of teaching was found to be frequently connected with both the feeling of being the one responsible for the teaching of students and performing the daily routines of a teacher like lesson planning, classroom management and control, working with materials, designing quizzes, and using ICT. On the aspect of responsibility, a trainee wrote that:

Assuming full responsibility of my classes was of paramount importance to me.

This assumption of full classroom responsibility was found to gain momentum during especially the last practicum period which was usually the longest. The following is a typical trainee response in this respect:

The last practicum had a great impact on my learning teaching process. The fact that I took total responsibility (sic) to teach real classes for one month, I felt I am a real teacher and not just a trainee.

Implicit in the trainee's response is the fact that the practicum was not only a time for this trainee to learn to teach but it was also a period of developing self-confidence and, more importantly, experiencing an identity transformation from a student teacher to a teacher of students.

By the same token, it was found that numerous trainees were found to seek further confirmation to their ability to teach from their students' motivation, enthusiasm, and interactions. To illustrate, a trainee wrote that the most impactful aspects of the school-based field experience were:

The positive feedback from the mentors and peers, the positive reactions and interactions with the students.

Positive feedback from the observers of one's teaching as well as that from the end recipients of that performance seemed to enhance trainees' teacher self-efficacy and forge substantially their professional identity.

Regarding the most impactful teaching routine frequently quoted by trainees during the practicum, lesson planning always came first. In this respect, a trainee stated that:

The practicum as a whole has (sic) a great effect on my teaching skills. However, the most beneficial aspects that had the greatest impact on my learning to teach were lesson planning, teaching classes and receiving feedback from both teachers and fellow trainees.

Doing the routines as a 'real' teacher appeared to further shape trainees' professional teacher identity during the practicum.

Additionally, the data revealed that the rotational nature of the practicum had significant benefits for trainees. That is to say, placing groups of teacher trainees in different schools in the company of different mentors, meeting and teaching different students at every practice teaching period was found to be an impactful and enriching experience for many. To this effect, the following is one illustrative response about the useful variety of mentors and students:

I strongly believe that having practice at schools with different mentors and students is the greatest aspect. If I had one practicum, I could have missed learning about many things. The variety of practicums in different schools/areas made my learning journey every time totally different.

Another one stated how the periodic rotational change of schools and mentors in the practicum affected positively his perspective towards his current workplace. This trainee wrote:

I appreciate the experience I gained from working with different mentors and visiting different schools. Having the chance to go to different locations far or near the city had helped widen my horizon and [I] was more prepared and appreciative for the school I am currently in which is something I wouldn't manage if I was assigned to train in one school with only one mentor. I got the chance to discover and interact with different students and to observe different teaching styles as well.

It is strongly suggested in the above response that although the practicum time in teacher education is generally short in nature no matter how longish it seems, its impact on future teaching experience, whether positive or negative, seems, however, far-reaching.

B. Q2: What aspects of the practicum do you feel had the least impact on your learning to teach?

Besides the positive impact of a variety of practicum aspects, question two sought to explore teacher trainees' perceptions of the aspects that had been the least impactful on their professional development during the practicum. Table 4 shows the emerging themes of the reported least impactful aspects along with their occurrence frequency and percentage. More specifically, 31.5% of the responses were basically appreciative of all the practicum aspects and did not single out any aspect as being of less impact. The following is a typical account of this type of responses:

To be honest, I can't single out any aspect that I think it had the least impact on my training. I believe that any situation, good or bad, was a lesson to learn from. With all the ups and downs, it was a pure learning experience.

This relative majority (if all the themes are viewed separately) seemed to consider all the characteristics of the practicum, be they positive or negative, a valuable learning experience that affected their professional development "in one way or another", to use a frequently used phrase in similar responses.

Moreover, it is apparent from the table that the majority of teacher trainees' responses (68.5%) reported a number of practicum aspects that had the least impact on their learning to teach. These had to do respectively with mentors' and peers' feedback (31%), observation of mentors and peers teach (16%), mentor profile (12%), and finally practicum management (9.5%).

Table 4 *Summary Themes and Frequencies of Trainees' Perceived Least Impactful Practicum Aspects*

	Least impactful aspects	Freq.	%
Feedback	All-positive	66	31.5
	Mentors' feedback	53	31
	Peers' feedback	12	
Observation	Observing mentors	22	16
	Observing peers	11	
Mentor profile	Mentor related issues	25	12
Practicum Management	Many trainees in a group	11	9.5
	Change of schools / teaching different classes	9	
Total / %		209	100

As such, just as feedback was found to be one of the greatest impactful characteristics of the practicum, the data revealed equally that when feedback was all-negative, unconstructive, contradictory, confusing, unreliable, or even absent was a problematic issue for many teacher trainees. First, numerous responses reported how some trainees did not seem to accept the 'negativity' of some mentors' feedback on their performance. In one of the trainees' words, the least impactful aspect of the practicum was:

When mentors give only negative feedback without mentioning alternative solutions.

The trainee appeared to seek balanced feedback that not only highlighted what went wrong but also offered suggestions for improving future teaching. The focus of a mentor's feedback on just the "the bad and weak points", as mentioned in one of the responses, did not seem to be greatly appreciated by many trainees. These latter used a variety of adjectives to characterize the unsatisfactory mentors' feedback such as 'unconstructive', 'irrelevant', 'inappropriate', 'contradictory', 'futile', 'confusing', and 'inaccurate'.

Similarly, besides the unhelpful presence of negatively phrased feedback from mentors, its complete absence was also found to be one of the least impactful parts of the practicum for some. The following response is a good case in point:

It's the part when nobody gives you any feedback about what you're doing, it happens that sometimes neither your group mates nor your mentor comment on the lesson you deliver and it feels quite ineffective in terms of your progress. It feels like you just wasted a learning opportunity.

Occasional lack of post-lesson mentor feedback did not only seem to be a lamentable reality during the practicum, but it was suggested to have had the potential to slow down the burgeoning progress of some trainees.

By the same token, the data also showed several responses reporting peers' feedback as the least impactful feature of the field experience. All these responses shared one common belief that any feedback coming from 'similar' others — peers or TP groupmates — was of little value and use because of their lack of experience in teaching. A typical response that summarizes this view is the following:

I would say getting feedback from your peers. Mentors and teachers provide you with practical advice, while peer feedback is just ideas from [an] inexperienced person viewing things from his point of view. Peers have little experience to judge you and therefore their feedback is less valuable.

For this trainee, the value of the feedback seemed closely linked to the amount of teaching experience one had behind him or her.

Along the same line of reasoning, the feedback of peers was not only found to be of less impact by some trainees, but even observing them teach was counted by others as not all the time beneficial or even 'a waste of time' as reported in one of the responses. The least impactful part of the practicum for one of the trainees was:

Spending a lot of time observing other peers teach and taking feedback from them.

It was not clear in the data whether this attitude among these trainees was based on a continuous objective evaluation of the worth of peers' teaching practice and their feedback or the whole matter was merely a subjective personal opinion.

Similarly, the data revealed additionally that numerous trainees reported how observing few teacher mentors teach did not have the impact they had expected. These trainees either just named the fact of observing mentors teach model lessons as the least impactful practicum aspect or described it as not 'beneficial', 'useless', or 'a waste of time'. It is unclear what made these trainees arrive at this judgement.

The following response is so illustrative on this regard:

Sometimes observing a few mentors was just a waste of time. I emphasize a few.

As it shows, there was no way to guess what rendered this most appreciated rite of the practicum less valuable. Yet, one piece of the puzzle that seemed to partially explain this finding was found in one response that provided explicitly one reason why observing one mentor's model teaching was rather unbeneficial. For this trainee, the least impactful aspect of the practicum was: The observation part especially when the mentor plans a correction session instead of presenting a lesson.

The tendency to change the core of mentor observation, namely that of modelling the teaching of a variety of skills to trainees seemed to devoid this practice of its value.

In the same vein, it has been found that practice teaching in the company of a teacher mentor who was characterized as 'unfriendly', 'unmotivated', 'demotivated', 'unqualified' – or even one who frequently interrupted the teaching of trainees – was reported as the least impactful part of the practicum by some trainees whose responses were generally phrased as the one below:

The aspect of the practicum that I feel had the least impact on my learning to teach was being hosted by [an] unmotivated mentor like the one in [name and location of the mentor's school].

Another trainee commented on the issue of interrupting that:

The intrusion (sic) of trainees while presenting and the stress on the negative points (instead of areas of development) is not only the least influential, but it is also the most destroying tool for trainees.

Just as mentoring is supposed to be of paramount importance to helping trainees develop, it can be counterproductive at times.

Regarding the last theme related to question two, the fact of placing trainees into groups of four or five when on practicum was viewed by several trainees as the least impactful side of their school field experience. These trainees explained how the presence of 'many' trainees in one group minimized their individual chances of practice teaching and development. In this respect, a trainee stated that:

I think the aspect that had the least impact on learning to teach is that, though there were several practicums over the training year, the number of trainee teachers (Group of four) in a practicum period still lessens the opportunity to give more lessons and teach different skills.

Given the host mentor's limited number of classes taught, these trainees suggested that for optimal practicum experience TP groups had better be formed with less than four trainees.

Finally, but still within the last theme, a few trainees expressed how the change of schools during the practicum and teaching, thus, a variety of classes instead of practice teaching in one school and working with one or two stable classes was not well received. A trainee wrote on this regard that:

Teaching lots of classes. Students need to warm up to you before they full (sic) engage in your lessons. This could take three to four sessions and by that time you have to change the school and classes again.

These few trainees seemed to suggest that developing professionally needs stability so the trainee could arrive to know very well the students, the school environment, and have enough time to experiment with teaching.

C. Q3: What was/were your greatest challenge(s) / problem(s) during the practicum?

In response to question three, the data in Table 5 revealed that the biggest challenges and problems trainees faced during the practicum related significantly to the practice of teaching (74.5%) and then to the practicum context of the whole experience (20.5%) along with several issues related to the mentoring support (5%). As a preliminary observation, the data suggested that teacher trainees' practicum journey was navigated at different fronts.

When considered separately, the most frequently reported challenges were respectively managing teaching time effectively (28%), classroom management (20%), practice school distance and transportation issues (18%), struggle with lesson planning (17%), and confidence issues when encountering students for the first time (17%).

Table 5 Summary Themes and Frequencies of Trainees' Reported Practicum Challenges and Problems

	Challenges / problems	Freq.	%
Practice of Teaching	Time management	42	
	Classroom management	30	
	Lesson planning / time to prepare lessons	25	74.5
	Self-confidence	25	
	Student low proficiency level / instructions / meeting	17	

Accepté : 02/09/2024

Publié : 15/10/2024

	lesson objectives		
	Class control	15	
	Teaching certain lessons/skills	14	
	TTT (teacher talking time)	10	
	working with materials / designing interesting activities / use of ICT	8	
	BB use and layout / handwriting	7	
	Voice projection	4	
Practicum	Transportation	27	
context	Lack of ICT tools / distant schools / materials cost	18	20.5
	Practicum overload	9	
Mentorship	Mentoring support	13	5
Total / %		264	100

As such, based on the data, more than 20% of the trainees found it challenging to manage time effectively during their teaching. Though the issue was stated most of the time as only 'time management', several trainees provided some reasons why budgeting time was that difficult for them. Reasons ranged from teaching inexperience, the inability to time the various activities of a lesson appropriately, and finally the trial to cover too much content and meet all the lesson objectives in a set short lesson period. A trainee stated in this respect that:

As every novice teacher, I think the greatest challenge I met was that of time and class management (at times, the wait time is 5 seconds). The problem of respecting the timing for activities / exercises planned for a lesson was a real challenge.

Intimately connected to time management, and frequently stated with it, classroom management as in the above response was also reported by 11% of the trainees as the second most challenging aspect of the practicum. A trainee noted in this respect that:

It was time management and classroom management because we had a lot of details that we wanted to cover and also more than 36 students.

This management issue was mostly associated with issues like overcrowded classes, student lack of motivation and learning interest, reluctance to interact with the trainee, student low proficiency level, the challenge to over-simplify instructions, and disruptive behavior. The following is an illustrative response:

It was little difficult to manage the classroom and deal with misbehaving students. Some students were not interested/low achievers, it was hard to raise their motivation and involve them in the lesson.

The challenges of time and classroom management seemed to be related to the fact of being inexperienced. Manifestations of the latter were, in turn, found to be linked to issues like self-confidence and teacher identity as well as the challenges of overcoming the uneasiness of the first experience and meeting students for the first time. On the challenge of the first teaching experience and identity, two trainees wrote the following:

The first experience to teach was really difficult and challenging.

To face those new Ss [students] for the first time and try to have a good interaction and make them feel like I am a true teacher not a trainee.

This 'first' experience along with its concomitant self-concerns seemed to renew with every new practicum period.

Additionally, inexperience was also reported in terms of other few basic teaching challenges connected respectively to controlling high ratios of teacher talking time, working with materials and designing good activities, using effectively ICT tools, board layout and use, handwriting, and maximizing voice projection.

In the same vein, the data revealed that 15% of the responses cited lesson planning and teaching certain skills and lessons, especially writing, grammar, and listening as the most challenging practicum aspects. As an evaluation of the various challenges he had encountered, a trainee stated that:

What a training would it be without challenges? It is what I was staying late nights for figuring out ways to overcome them. Time management, effective ways of teaching certain items, lesson planning are among the many challenges I faced during my training. I remember spending much time preparing one lesson plan.

It is suggested that planning one lesson was not only just an issue of knowledge and skills, but also a practice that required a great deal of preparation time outside the classroom.

With regard to the theme connected to the training context, 20.5% of the responses focused mainly on two major challenges, namely the cost of commuting to some distant practice schools and how latter's lack of basic equipment (particularly the video projector) and services (printing and photocopying) financially overburdened teacher trainees. On the issue of transportation, one of the trainees enumerated his challenges as:

(1) Having to commute to the high schools and some of them were too way far from my house that I had to take 3 taxis to get to them, which was really challenging, time-consuming and tiring. (2) not having enough money to pay for transportation.

The choice of certain distant schools for practice teaching seemed to tax on the already meagre scholarship trainees often got delayed. Similarly, having to create worksheets and make enough copies for students because the host school lacked a video projector – which would have somehow alleviated trainees' dependence on printed materials – or even did not help with making copies for its students was reported to be financially demanding and far from encouraging. The following is a trainee's response on this last issue:

Lack of materials in some schools (data show [video projector] and photocopying) which prevented me from being more creative and cost me a lot of money to make copies for the classes.

Sending trainees to practice teaching in certain schools was found to add unnecessary burden on some trainees. Though it was not explicit enough, it could be concluded that part of the help a practice school could have probably offered to its guest teacher trainees was to assist with the task of photocopying worksheets and to make sure they were placed in a classroom environment furnished with all the basic equipment for an optimal teaching practice.

The last challenge reported within the second theme had to do with the unmanageable workload of the practicum. Though reported only in a few responses, the majority of teacher trainees, based on the rest of challenges, could easily identify. A typical illustration of this challenge can be found below:

I think the most challenging thing during the practicum was having too much work to do. Trainees were overwhelmed with preparing and designing lessons, preparing a lot of lesson plans, writing reports as well as keeping journals.

Other trainees blamed this workload issue on the alternation of in-center training and the school-based fieldwork. One trainee stated, for instance, that:

The major challenge I found during the practicum was time because the training and the practicum were done in parallel, resulting in a sort of lack of performance on both of them.

As it shows, trying to keep a balance between practicum responsibilities and concurrent in-center training requirements was a real challenge.

Regarding mentorship, the third and final theme, the 13 instances of challenge relative to mentoring support (5%) were mainly concerned with the challenges of (1) satisfying the mentors and their requirements (with the hope of securing a good grade); (2) dealing with their 'contradictory', 'incomprehensible', and even 'nonsensical' feedback; (3) putting up with some mentors' unfairness, lack of understanding their needs, and different teaching perspectives. For instance, a trainee stated that his challenges were:

Classroom management sometimes. Time management. and the BIGGEST ONE was satisfying the mentor as we were worried about the grade. I sometimes felt that I had to accept the feedback although I disagreed with its content.

Another one also stated that:

Some mentors don't take into consideration the fact that we are still teacher trainees, and thus we need to proceed bit by bit. Instead, during my first day, my mentor suggested that I should teach 4 hours straightforward.

This and other instances in the data suggested that in the absence of a mentor training program that hopefully equips participant teacher mentors with the core knowledge of mentoring and its research-based effective practices, such unhelpful behaviors will continue to plague teacher trainees' school-based field experience.

D. Q4: What aspects of teaching do you feel the practicum has prepared you well for?

The fourth question asked teacher trainees to mention those aspects of teaching they felt the practicum had prepared them well for. As can be seen from the data in Table 6, all the aspects reported had to do solely with the practice of teaching. Specifically, the majority of trainees expressed how their self-confidence in teaching grew substantially thanks to their teaching practice during the practicum.

Self-confidence was expressed in a variety of ways starting from facing the student audience with no panic or fright, the ability to assume full classroom responsibility, teaching different classes and levels, dealing with unexpected incidents, integrating skills, and mastering the knowledge as well as the teaching of a variety of skills. On this subject, a trainee stated that:

Being in a real teaching environment with real students equipped me with almost all aspects of teaching. It also provided me with the confidence needed to teach and guide 40 or more students at once.

Despite the challenges and problems of the practicum, it is suggested that the whole experience was a real learning opportunity. Some other trainees linked the benefits of the field experience to a specific aspect of teaching like, for instance, teaching a reading or a listening lesson. The following is a good case in point:

The aspects of teaching I do feel the practicum has prepared me well for is building self-confidence in teaching reading.

Teaching reading for this trainee seemed to have probably been a challenge in the beginning of the experience.

Table 6 *Summary of Trainees' Reported Practicum-enabled Aspects of Teaching*

Teaching aspects prepared for	Freq.	%
Self-confidence	105	30
Classroom management	72	20.5
Lesson planning	57	16
Class control	51	15
Giving instructions / TTT / BB use/ classroom mobility / voice projection / class coverage / designing quizzes	26	7.5
Time management	20	6
Integrating ICT	11	3
Working with the textbook and adapting materials	8	2
Total / %	350	100

With 20.5% as the second aspect of teaching for which trainees felt well prepared was classroom management. A typical example on this regard is the following response:

Everything in fact. But if I had to pick only one, it would be classroom management. The practicum had prepared [me]to manage the classroom and how to deal students as well as I learned different ideas on how to teach certain lessons. Which on the whole is something I appreciated when began working on my own.

Implicit in the above response seemed the trainee's belief that teaching and classroom management go hand in hand and any problem in one area affects the other.

Additionally, 16% of the trainees expressed how the teaching practice had helped them develop the skill of preparing, planning, and delivering lessons. They also stated how they managed to plan lessons in lesser time comparatively with the beginning of the experience.

Ranking fourth in frequency, 15% of trainees' responses described how the various practicum periods had helped them increase their knowledge, understanding, and confident ability to deal with a wide range of student profiles and disruptive behaviors. One such response is as follows:

I strongly believe (sic) that the practicum has prepared me well for being flexible, persistent and building a good rapport with my pupils to establish a healthier teaching atmosphere.

Frequently meeting new students within and across the TP periods strongly seemed to have enriched trainees' repertoire of strategies to deal with various types of learners and control disruptive behavior.

Along the same line of reasoning, the data revealed that the lengthy practice time they had during the practicum periods had also helped them acquire, correct, fine-tune, and develop a number of teaching skills and strategies inclusive of, respectively, giving and simplifying instructions, reducing high ratios of TTT, increasing voice projection and class coverage, knowing how to work with the textbook and adapt supplemental materials, integrating ICT in teaching, using correctly the board, motivating student interaction, designing tests and quizzes, and finally increasing class presence and classroom mobility. As a response to the question, one trainee listed, for example, the following aspects on this regard:

Giving instructions, class coverage, teacher talking time, teacher movement in the classroom, Ss - SS interaction and T - Ss interaction.

As suggested, learning to teach is a multifaceted experience influenced by a range of variables that interact in complex ways.

Last but not the least, when the challenges trainees had faced during the practicum were compared with the learning benefits they had gained, it could be safely concluded with much confidence that the majority of challenges seemed to have somehow decreased by the end of the field experience except for time management which was strongly suggested to have persisted well beyond. When compared, for instance, with classroom management (Figure 5), which was the second most frequent reported challenge (11%) under time management (16%), it was found that trainees seemed to have benefitted more in terms of managing the classroom than they had done with time management.

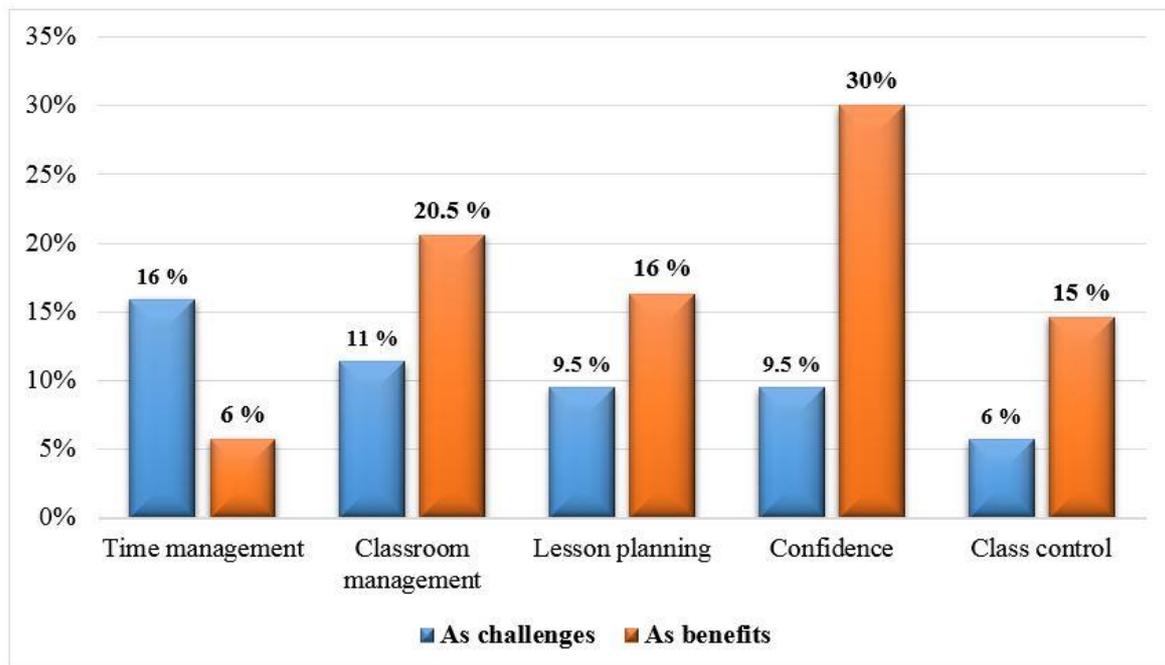


Figure 2. Percent Comparison of Trainees' Challenges and Benefits at the Start vs. End of the Practicum

Similarly, as shown in Figure 2, the data revealed that the same applied to other challenges in the sense that they decreased in frequency in favor of more incremental gains.

In sum, trainees seemed to have gained so much from their practicum experience. Yet, everyone was found to have worked on their individual needs and perceived areas needing improvement. Some others preferred to cite rather a number of adjectives the practicum had helped them to develop and these were, for example, growing ‘proactive’, ‘enthusiastic’, ‘committed’, ‘creative’, ‘responsible’, ‘innovative’, ‘flexible’, ‘persistent’, and ‘caring’. The professional development through the practicum seemed to be again a multifaceted learning journey for the overwhelming majority of teacher trainees.

E. Q5: What aspects of being a teacher do you still feel unprepared for?

Question five asked trainees to state those aspects of being a teacher for which they were still unprepared. The findings (see Table 7) revealed that over a 20-percent majority of respondent teacher trainees felt they had been well prepared for their teaching job. Many of these trainees expressed the fact that a teacher always needs to seek professional development to keep updated with recent pedagogies and approaches. A trainee wrote, for example, that:

As far as I am concerned, I feel myself well prepared for all basic tools to become a teacher. However, a teacher should always continue his/her quest for professional development.

Implicit in the response is the fact that the practicum had been so helpful for the trainee that learning to teach never stops by the end of the field experience, but it is rather a lifelong process sustained by seeking further professional development opportunities.

Table 7 Summary of Trainees' Reported Aspects of Teaching for which they were Still Unprepared

Teaching aspects unprepared for		Freq.	%
	Well prepared	50	21
Instructional aspects	Assessment / Giving feedback	25	10.5
	Teaching and motivating low achievers	24	10
	Classroom management	23	9.5
	Teaching specific skills	19	8
	Class coverage / Teaching large classes	18	7.5
	Class control	15	6
	Time management	15	6
	Use of ICT	9	4
Non-instructional aspects	Lesson planning	7	3
	Administrative paperwork	23	10
	Going extracurricular	11	4.5
Total / %		239	100

Furthermore, the data showed that the rest of teacher trainees still felt unprepared for a number of instructional as well as non-teaching related aspects. Instructionally, the first aspect was related to assessment of student learning in terms of designing, preparing, and scoring quizzes and tests.

10.5% of trainees felt the need for more knowledge and practice of how to evaluate and test students' knowledge and performance. On this regard, a trainee teacher stated that:

I feel unprepared to design and score quizzes and tests of appropriate level. I still feel unsatisfied with the way I'm doing it.

Given the fact that the practicum is overall synonymous with the specific practice act of teaching lessons, any trainee-initiated assessment of student work during the practicum did not seem to be of a priority, especially that the module of assessment is usually taught later in the training year, around before TP6 and after the coverage of the modules of planning and managing teaching and learning.

In the same vein, dealing with, engaging, and motivating 'low achievers' for the lesson was found to be an issue some trainees (10%) felt still unprepared to overcome. The following is a typical illustration of the issue:

I sometimes feel I am unprepared to deal with some types of low achievers who have no interest at all in learning. I also still need to work hard to know how to motivate the unmotivated students.

This trainee seemed to realize that teaching had to be an inclusive practice that should engage each and every one in the class.

Significantly, the experience of these trainees with teaching low achievers whose proficiency level was reportedly low was most of the time related to the issues of the difficulty of teaching certain skills (8%), inadequate class coverage (7.5%), time management issues (6%), and high ratios of teacher talking time (3%). Besides listening, reading, speaking, and grammar, writing was perceived as the hardest of all the skills, especially when it was taught to low achievers. In this connection, trainee wrote that:

The aspect of being a teacher that I still feel unprepared for is teaching writing, especially to low achievers since my students are very reluctant to learn the subject and I am still working on how to deal with this issue. Another one is high TTT that needs to be reduced but I often overlook.

The problem did not seem exclusively related to the trainee's lack of preparedness or practical knowledge of how to teach writing, but it seemed, likewise, due to the fact that some unwilling students were reported as 'low achievers'. It was also found that dealing with low achievers had adverse impact on teacher trainees' management of time. To illustrate, a teacher trainee admitted that the one aspect of being a teacher he still felt unprepared for was:

Time management especially when teaching certain lessons to low achievers. You just can't do it right or as planned. sometimes I end up not reaching my goals especially when it comes to reaching the production stage!

As it shows, teaching reportedly 'low achievers' or 'uninterested' students presented a variety of challenges for trainees and affected their performance in various ways.

Along the same line of reasoning, the data revealed additionally that despite the fact that trainees were found to have derived numerous benefits in terms of classroom management, this latter was found to be an aspect some trainees were still unprepared for. This issue was essentially tied to two major aspects, namely: grouping mixed ability and style large classes and controlling disruptive behavior. On the first issue, a trainee stated that

After the training I was still worried about classroom management: students' different learning styles and group work within overcrowded classes.

The fact that trainees were preoccupied with the issue of classroom management gave evidence to their growing awareness that for learning to take place, it requires the creation of an environment conducive to learning and appealing to all the students.

The trial to create such an optimal learning environment was also found to be compounded by issues relative to class control and dealing with disruptive behavior. When asked the question, one trainee, for instance, replied that:

Well, if there was an aspect which needed more attention right after the training practicums that would be how to deal with misconduct situations which pop out in the classroom.

In fact, learning to teach seemed to be not a matter of coming up with a workable lesson plan or designing appropriate materials, but it was also for trainees a matter of essentially possessing effective techniques to set rules, establish order, engage students, and enlist their cooperation.

Similarly, the last two teaching-related aspects several trainees felt still not ready to handle effectively were respectively using and integrating ICT in their teaching (4%) and planning lessons (3%). While the first was reported due to either lack of equipment in the host school or lack of enough in-center training on the use of ICT tools, the second related mainly to choosing appropriate materials and sequencing the lesson steps.

On the other hand, unrelated to teaching, 14.5% of teacher trainees reported two other aspects that they felt still unprepared for and these had to do with (1) how to deal with the administrative personnel and official documents and (2) how to manage and involve students in extracurricular activities like school clubs. Given the fact that 80% of respondent teacher trainees were at the time of data collection in-service teachers, this finding seemed to suggest that these ex-trainees either felt so well prepared for teaching that they were able to see clearly the importance of networking beyond the classroom and learning how to deal with administrative paperwork; or they learnt about the importance of the latter once they joined their respective workplaces of appointments. Two select responses provided evidence to these two conclusions. On being well prepared, a trainee wrote as a reply that:

Almost, I feel I have been prepared for everything as a teacher from planning lessons, managing a class, assessment, having different skills to motivate and encourage students ... and so on. Maybe, I didn't get prepared well for involving students in clubs and extracurricular activities: tools, strategies and mechanisms.

In connection to the second conclusion, another trainee stated as evidence that:

I'd say it's not with teaching as much [as] it has to do with the relationship I'm supposed to build with the administration. once I went to the school I was destined to work [in], I faced a lot of problems of how to deal with the administration and official documents: writing reports, filling in grade sheets... etc. There should be periods of the practicum that are specifically devoted to the relation of teachers to administration in order to develop an understanding of the administrative responsibilities and duties of the teacher.

Once again, the common idea of equating the practicum with practicing solely teaching seemed to be a mistaken belief. Trainees expressed the need to reach beyond the classroom context and gain knowledge about building relationships with administrative staff, handling various official documents, and understanding the rules for organizing extracurricular activities and creating school clubs.

F. Q6: How well prepared, in general, do you feel to take up a teaching job?

This Likert item asked trainees to rate the degree of their overall perceived preparedness to take up the teaching job immediately upon the end of the practicum. The data in Table 8 show that an important segment of respondent teacher trainees felt 'fairly prepared' (57%) and 'very well prepared' (37%) as a function of the practice they had during their field experience. The results also indicated that while several trainees did not know whether they were prepared or not (4%), few others expressed their lack of readiness to assume the teaching responsibility (2%).

Table 8 Results of Trainees' Perceived Overall Preparedness for Teaching

	Freq.	%	Mean	SD
1. Don't know	0	0		
2. Not well prepared	4	2		
3. Neither prepared nor unprepared	8	4	4.29	.641
4. Fairly prepared	112	57		
5. Very well prepared	73	37		
Total / %	197	100		

Moreover, though the majority of responses on average were clustered far from the mean, the variation (σ : .641) was standard and expected in the sense that trainees had been expected to get the necessary training and develop the requisite readiness to undertake their role as language teachers. This finding provided more evidence to the fact that the majority of respondent teacher trainees benefitted a lot from the practicum experience in terms of teaching self-confidence.

G. Q7: What do you think should change to improve the practicum?

This question asked teacher trainees to state what they believed were the needed changes to enhance the quality of the field experience. Table 8 summarizes the various changes suggested by teacher trainees. Specifically, while 15% of trainees did not see the need to change anything in the way the practicum was run, the majority suggested a variety of changes relative to the way the practicum was managed (72%) and the types of support trainees hoped to receive while practice teaching (13%).

As such, the following is a typical quote from one of those trainees who were satisfied with the way the practicum had been run by the CRMEF in collaboration with practice schools. The trainee stated that:

From my experience, I find that there is nothing that needs change as we had a very valuable and insightful training that helped us build self-confidence and learnt so many things about pedagogy since we dealt with varied high school levels and students as well as different perspectives from many mentors.

Similar other responses highlighted, more or less, the same benefits and some even stressed the need to either keep and reinforce the status quo or add in other (unspecified) things that were likely to improve it.

Table 9 Results of Trainees' Suggestions to Improve the Practicum

	Suggestions to improve the practicum	Freq.	%
Practicum management	No change needed	32	15
	More practice, less theory	82	
	Oversize of trainee groups	30	
	More trainer visits	11	
	More ICT training	10	72
	No mentor assessment of trainees	7	
	More focus on assessment	6	
Material support	Focus on administrative & extracurricular side	6	
	Distance of schools	12	
	Provision of photocopy service scholarship	8	13
		7	
Total / %		211	100

On the other hand, the top suggested change by teacher trainees (36%) had to do with the request to extend the duration of the field practice teaching to over 80% of the training year or even to one whole year in a two-year training program arrangement. The following extract is a typical response from one of the trainees who wrote that:

Accepté : 02/09/2024

Publié : 15/10/2024

Practice, practice and practice! I believe trainees need more time teaching inside the classroom and the practicum should be more practical than theoretical allowing trainees more opportunities of teaching ...

Explicit in this and other similar responses is the unanimous belief that learning to teach is basically teaching in practice, and not reading on or steeping in theorization about teaching. Several of these pro-change trainees even called to have the practicum be separate from the in-center theoretical training and its concomitant assignments that were qualified as 'exhausting', 'burdensome', and 'interfering' with their trial to do their best during the practicum. Additionally, several others suggested that the whole field work component had better be only one block, in one place with the same students and mentor, and be, preferably, programed after trainees have finished the theoretical side of the training curriculum.

As novices, trainees did not seem yet to see the link between practice and theory and that the latter has the potential to basically framework almost everything a teacher does in the classroom. On this issue, a trainee stated that:

I find that learning about how to do action research or learning theories about teaching is waste of time. Teachers need to learn how to deal with Moroccan ss [students]...and none of those theories is applicable in our cultural context because reality is far from what we studied within the four walls.

Preoccupation with mastering the procedural aspects of teaching appeared to overwhelm these teacher trainees and somehow led them to overlook the importance and utility of theory as a guiding framework for an educated practice.

Similarly, many trainees identified group size as one of the least effective aspects of the practicum. They explained that the number of trainees per group should be limited to a maximum of two or three. It was suggested by many responses that the presence of five trainees in one group, as currently done, minimized not only trainees' individual chances of teaching but consequently reduced significantly their chances of getting individualized mentor support as well.

Moreover, despite the fact that CRMEF trainers had it as a routine to pay periodic visits to teacher trainees when on practicum, some trainees were found to call for more regular trainer visits to check trainees' progress and provide feedback. Some more trainees even requested that trainers had better be the ones to come, observe, assess, and grade trainees during every TP period. The most often quoted reasons for this request was that mentors held different views towards different aspects of teaching and also had different personalities. Trainees felt that being graded differently on what they believed was a 'similar' performance did not do them justice. In this respect, a trainee illustrated this issue in the following way:

Mentors' reports shouldn't be the basis on which you (trainers) assess trainees because they themselves (mentors) have different opinions about an aspect of teaching, so it's trainers' role to visit trainees at least twice to have a [sic] clear feedback about trainees.

In the same vein, another trainee stated differently that:

I believe that assessment has to be revisited; I think mentors should not grade teacher trainees; they just need to compose a report on the performance and it's up to a trainer committee to decide on the grade. Why [is] this change necessary? while some mentors are generous, others are mean / tough. Mentors must be CAREFULLY selected.

These two responses seemed to strongly suggest that in light of mentors' divergent views about teaching and subjective bias, trainee assessment needed to be a collaborative work among mentors and trainers throughout the life span of the practicum.

To conclude the first theme related to the practicum management, several trainees suggested that more time had better be devoted to: (1) training on the use and integration of ICT tools to support both learning and teaching, (2) focusing on assessment, especially of learning in terms of designing, grading, and interpreting test results; and finally (3) educating trainees on the non-instructional aspects of the profession, particularly the relationship with the administration staff, guidance relative to dealing with administrative paperwork, and lastly managing and engaging students in extracurricular activities.

Regarding the last theme, the data revealed that though the frequency of occurrence was only 6% of the overall suggestions, the need for financial support was pressing. Because a few placement schools were situated far from the training center, the economic expense of commuting, apart from the time wasted on trips to and back from these practice schools, was a heavy burden for some trainees, if not all, given the meagre scholarship they often got delayed. The practicum proved to be a demanding experience for trainees in terms of time, effort as well as money because they had to pay for their transportation and to spend on their materials preparation (printing and photocopying). Among the reported suggestions, there were calls (1) to increase the value of the scholarship and make it monthly (and timely) instead of quarterly (and often delayed); (2) to choose high schools nearby the center for the practice teaching periods; and finally (3) to open the CRMEF copy center for trainees to make copies of worksheets and lesson plans.

Conclusion

In conclusion, this study highlights the significance of the practicum as a critical learning experience for teacher trainees to develop their teaching skills. Trainees deeply valued the feedback they received on their performance, alongside opportunities to observe mentor teachers teach model lessons. Several challenges were, however, identified, such as the need for extended practice time and smaller trainee group sizes to ensure optimal learning conditions. Trainees also underscored the importance of gaining experience beyond the classroom, including learning how to assess student progress, manage administrative tasks, and engage in extracurricular activities. These findings suggest that enhancing the practicum by addressing these concerns could better prepare future teachers for the multifaceted responsibilities of the profession.

References

- Ary, D., Jacobs, L. C., Razavieh, A., & Sorensen, C. K. (2009). *Introduction to research in education* (8th ed.). United States: Wadsworth Publishing Co.
- Ballantyne, R., Hansford, B., & Packer, J. (1995). Assessing the concerns and professional development requirements of beginning teachers in their first term of teaching. *South Pacific Journal of Teacher Education*, 23(2), 241-254.
- Booth, M. (1993). The Effectiveness and role of the mentor in school: The students' view. *Cambridge Journal of Education*, 23(2), 185-197.
- Brooks, V., & Sikes, P. (1997). *The good mentor guide: Initial Teacher Education in Secondary Schools*. Buckingham: Open University Press.
- Charalambous, C. Y., Philippou, G. N., & Kyriakides, L. (2008). Tracing the development of preservice teachers' efficacy beliefs in teaching mathematics during fieldwork. *Educational Studies in Mathematics*, 67(2), 125-142.
- Chiang, M. H. (2008). Effects of fieldwork experience on empowering prospective foreign language teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1270-1287.
- Clarke, A. (1995). Professional development in practicum settings: Reflective practice under scrutiny. *Teaching and Teacher Education*, 11(3), 243-261.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *The Journal of Experimental Education*, 60(4), 323-337.
- Fallin, J., & Royse, D. (2000). Student teaching: The keystone experience. *Music Educators Journal*, 87(3), 19-22.
- Feiman-Nemser, S. (1983). Learning to teach. In L. Shulman & G. Sykes (Eds.), *Handbook of teaching and policy* (pp. 150-170). New York: Longman.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.
- Feiman-Nemser, S. (2012). *Teachers as learners*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Gebhard, J. G. (2009). The Practicum. In A. Burns & J. c Richards (Eds.), *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education* (pp. 250-258). New York: Cambridge University Press.
- Gower, R., Phillips, D., & Walters, S. (2005). *Teaching practice: A Handbook for teachers in Training*. Oxford: Macmillan.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Bransford, J., Berliner, D., Cochran-Smith, M., McDonald, M., & Zeichner, K. (2007). How teachers learn and develop. In L. Darling-Hammond & J. Bransford, *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (pp. 358-389). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Hobson, A. J., Malderz, A., Tracey, L., Giannakaki, M. S., Pell, R. G., Chambers, G. N., ... Roper, T. (2006). *Becoming a teacher: Teacher trainees' experiences of initial teacher training in England*. Nottingham: University of Nottingham.

- Hobson, A., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207-216.
- Horn, P., & Metler-Armijo, K. (2011). *Toolkit for mentor practice*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Huling, L. (1998). *Early field experiences in teacher education*. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education, (ERIC ED 429054).
- Husbands, C. (1997). The context of mentoring. In V. Brooks & P. Sikes, (Eds.) *The good mentor guide: initial teacher education in secondary schools* (pp. 6-15). Buckingham, Philadelphia: OUP.
- Klassen, R. M., Tze, V. M. C., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998–2009: Signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Psychology Review*, 23(1), 21–43.
- Legutke, M. K., & Ditfurth, M. S. (2009). School-based experience. In A. Burns & J. C. Richards (Eds.), *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education* (pp. 209–219). New York: Cambridge University Press.
- McNally, J., Cope, P., Inglis, B., & Stronach, I. (1994). Current realities in the student teaching experience: A preliminary inquiry. *Teaching and Teacher Education*, 10(2), 219-230.
- Morehead, M. A., Lyman, L., & Foyle, H. C. (2003). *Working with teacher trainees: getting and giving the best*. United States: Rowman & Littlefield Publishers.
- Muijs, D. (2011). *Doing qualitative research in education with SPSS*. London: Sage.
- Odell, S., Huling, L., & Sweeny, B. (2000). Conceptualizing quality mentoring. In S. Odell & L. Huling, *Quality mentoring for novice teachers* (pp. 3-14). Washington, D.C.: Association of Teacher Educators.
- Pitton, D. (2006). *Mentoring novice teachers: Fostering a dialogue process* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA.: Corwin Press.
- Posner, G. (2005). *Field experience*. Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Pungur, L. (2007). Mentoring as the key to a successful student teaching practicum: a comparative analysis. In T. Townsend & R. Bates (Eds.), *Handbook of teacher education* (pp. 267–282). Netherlands: Springer.
- Richards, J. C., & Farrell, T. S. C. (2011). *Practice teaching: A reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J., & Crookes, G. (1988). The practicum in TESOL. *TESOL Quarterly*, 22(1), 9.
- Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effects of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 17(1), 51-65.
- Santoro, N. (1997). The Construction of teacher identity: an analysis of school practicum discourse. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 25(1), 91–99.
- Sarantakos, S. (2001). *Social Research*. Houndmills, UK: Palgrave.

Tomlinson, P. D., Hobson, A. J., & Malderez, A. (2010). Mentoring in teacher education. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (3rd ed., Vol. 7, pp. 749–756). Oxford: Elsevier.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805.

Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248.

Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.

Walkington, J. (2005). Becoming a teacher: encouraging development of teacher identity through reflective practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(1), 53–64.

Wallace, M. (1991). *Training foreign language teachers*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Weinstein, C. S. (1988). Preservice teachers' expectations about the first year of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 31–40.

White, J. (1989). Student teaching as a rite of passage. *Anthropology & Education Quarterly*, 20(3), 177-195.

Zagranski, R. A., Whigham, W. T., & Dardenne, P. L. (Eds.). (2008). *Understanding standards-based education: a practical guide for teachers and administrators*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

وزارة التربية الوطنية. (2012). دليل التناوب: الوضعيات المهنية بمسلك التعليم الثانوي التأهيلي. الوحدة المركزية لتكوين الأطر. الرباط.

وزارة التربية الوطنية. (2015). دليل المصاحبة والتكوين عبر الممارسة. المركز الوطني للتجديد التربوي والتجريب. الرباط.

المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. (2015). من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، رؤية استراتيجية للإصلاح 2015 - 2030. الرباط.

وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي. (2009 / 2012). البرنامج الاستعجالي: ملف شامل لمشاريع البرنامج الاستعجالي.

اللجنة الخاصة للتربية والتكوين. (1999). الميثاق الوطني لتربية والتكوين. الرباط.

وزارة التربية الوطنية. (2011). المرسوم رقم 2.11.672 صادر في 27 من محرم 1433 (23) ديسمبر (2011) في شأن إحداث وتنظيم المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين. الرباط.

Les pratiques d'évaluation dans l'enseignement supérieur au Maroc : état des lieux

Asmae AOUAJ¹

FLSH, Université Cadi Ayyad

Abdeljalil AMIME²

FLSH, Université Cadi Ayyad

Ali OUASSOU³

ESEF, Université Ibn Tofail

DOI : <https://doi.org/10.60481/revue-rise.N4.10>

Résumé

L'enseignement supérieur marocain se trouve dans l'obligation de faire face aux défis et aux enjeux liés à la massification, la mondialisation, l'intégration des nouvelles technologies, les changements du marché de l'emploi, les besoins sociaux et sociétaux... Dans ce sens, l'enjeu principal de l'université marocaine est de contribuer au développement du pays. Elle développe un capital humain tout en produisant des connaissances et du savoir et en mettant le point sur l'acquisition d'un ensemble de compétences qui favorisent l'insertion sociale et professionnelle des étudiants dans la vie active. C'est ainsi que depuis des années, l'université marocaine connaît des tentatives d'innovation sur le plan pédagogique pour s'adapter au contexte national et international en perpétuel changement.

L'évaluation des apprentissages, à son tour, se considère comme un élément fondamental dans le processus pédagogique en général et de la pédagogie universitaire en particulier. Elle a un rôle et un impact sur le déroulement des enseignements et des apprentissages.

De ce fait, elle doit être aussi au focus des innovations pédagogiques universitaires en diversifiant les méthodes d'évaluation et en impliquant tous les acteurs universitaires au changement et à l'innovation des pratiques d'évaluation pour faire face aux enjeux de la massification, le système modulaire qui alourdissent le métier d'enseignant universitaire.

1 asmae.aouaj26@gmail.com

2 jalalamime@gmail.com

3 a.ouassou@uca.ac.ma

Dans le présent article, nous décrivons l'état des lieux des pratiques évaluatives dans l'enseignement supérieur marocain et nous essayons de mettre en relief les facteurs qui empêchent la mise en œuvre de processus d'évaluation dans les l'université marocaine en parlant, premièrement, des généralités de l'évaluation et de l'évaluation dans l'enseignement supérieur. Deuxièmement, nous allons mettre le point sur les pratiques évaluatives au sein de l'université marocaine en analysant les documents éducatifs officiels référant à l'enseignement supérieur ainsi qu'en menant une étude quantitative auprès des enseignants universitaires.

Les résultats découlant de cette enquête affirment que les professeurs confrontent plusieurs contraintes qui influencent le processus de l'évaluation dans l'enseignement supérieur, ce qui rend difficile l'atteinte de tous les objectifs et toutes les fonctions de l'évaluation. Les enseignants universitaires se rendent compte de l'importance de l'évaluation dans le processus de l'enseignement apprentissage en particulier et dans toute la démarche pédagogique en général. Cependant, leurs pratiques évaluatives exigent une innovation étant imposée par la massification et par l'intégration de nouvelles technologies.

Mots-clés : évaluation, enseignement supérieur, pratiques évaluatives, innovation

Abstract

Moroccan higher education has to face up to the challenges and issues of massification, globalization, the integration of new technologies, changes in the job market, social and societal needs... In this sense, the main challenge for the Moroccan university is to contribute to the country's development by developing human capital while producing knowledge and expertise, and focusing on the acquisition of a set of skills that promote the social and professional integration of students into working life. For many years now, Moroccan universities have been trying to innovate their teaching methods to adapt to the ever-changing national and international context.

Learning assessment, in turn, is seen as a fundamental element in the pedagogical process in general, and in university pedagogy in particular. It has a role and an impact on the teaching and learning process. As a result, it must also be at the heart of university pedagogical innovations, by diversifying assessment methods and involving all university players in changing and innovating assessment practices to meet the challenges of massification and modularization which are making the job of a university teacher more onerous.

In this article, we describe the current state of evaluative practices in Moroccan higher education and attempt to highlight the factors that prevent the implementation of evaluation processes in Moroccan universities, starting with a general overview of evaluation and assessment in higher education. We will then take stock of evaluation practices within the Moroccan university by analyzing official educational documents referring to higher education, and by conducting a quantitative survey of university teachers.

The results of this survey confirm that several constraints influence the evaluation process in higher education, making it difficult to achieve all the objectives and functions of evaluation. University teachers realize the importance of evaluation in the teaching-learning process in particular, and in the whole pedagogical process in general. However, their assessment practices require innovation, imposed by massification and the integration of new technologies.

Keywords: evaluation, higher education, evaluation practices, innovation

Introduction

Partout dans le monde, l'enseignement supérieur est confronté à plusieurs changements tel que la massification, l'intégration de nouvelles technologies de l'information et de la communication, l'augmentation de la demande des universités de qualité ainsi que le changement de l'environnement socioprofessionnel dû aux transformations du marché du travail. Face à tous ces défis, l'université doit initier les étudiants à acquérir des connaissances et des compétences nécessaires tant au niveau personnel que professionnel. En effet, elle doit les initier au développement de l'esprit critique, des compétences de raisonnement et de la réflexion autonome. En effet, l'université est également le lieu idoine pour acquérir les connaissances nécessaires permettant aux étudiants de devenir des personnes bien instruites et cultivées dans différents domaines du développement personnel. Dans cette perspective, la morale et la créativité s'avèrent aussi importantes que la cognition sans oublier que l'université contribue également à la formation du bon citoyen.

A son tour, l'enseignement supérieur marocain n'est pas exclu des afflux de changements. Il doit faire face à plusieurs défis majeurs : la mondialisation, la massification, l'intégration de nouvelles technologies, les besoins sociaux et sociétaux ainsi que la nécessité d'une adéquation entre les formations proposées et la demande sociale. Tous ces changements exigent une innovation au niveau des pratiques enseignantes et par conséquent au niveau des pratiques évaluatives, constituant un élément fondamental de la pédagogie universitaire, au sein des universités et précisément au niveau des établissements à accès ouvert. Dans cette optique, l'évaluation a un rôle crucial du point de vue de l'étudiant dans le sens où elle met l'accent sur sa performance et conditionne son apprentissage ainsi qu'elle a un impact sur ses chances d'avoir un emploi.

Sachant que le système d'évaluation est un processus intégré ayant des fonctions, des démarches et des formes, il est donc nécessaire de mettre et de remettre en question le système de l'évaluation dans l'université marocaine et surtout dans les établissements à accès ouvert. Ce qui nous mène à poser la question de recherche suivante :

Les pratiques évaluatives dans l'établissement à accès ouvert de l'enseignement supérieur sont-elles en conformité avec le processus pédagogique de l'évaluation ?

Dans le présent article, nous allons essayer de décrire l'état des lieux des pratiques évaluatives dans l'enseignement supérieur marocain et de mettre en relief les facteurs qui empêchent la mise en œuvre de processus d'évaluation dans l'université marocaine.

Pour répondre à notre question de recherche, nous allons parler, dans un premier lieu, des généralités de l'évaluation et ensuite de l'évaluation dans l'enseignement supérieur. Nous allons mettre le point sur les pratiques évaluatives au sein de l'université marocaine en analysant les documents éducatifs officiels relatifs à l'enseignement supérieur marocain ainsi qu'en menant une étude quantitative auprès des enseignants universitaires.

1. L'évaluation : généralités

« L'évaluation est un processus [qui] consiste à confronter un référent à un référentiel » (De Ketele, 2011). Ce processus a pour fonction de recueillir un ensemble d'informations pertinentes, valides et fiables et de les comparer à des critères afin de donner un sens aux résultats et par conséquent pouvoir prendre une décision adéquate avec ce qui est visé par l'évaluation à savoir ses fonctions d'orientation, de régulation et de certification . (De Ketele, J. M. (1993)).

- La fonction d'orientation sert à orienter l'enseignant vers la meilleure planification de ses enseignements, orienter l'élève vers des nouvelles études... elle permet de prendre des décisions pertinentes, « *Le processus évaluatif consistant à préparer l'action d'implantation d'une réforme projetée est bien une évaluation à fonction d'orientation* ».
- La fonction de régulation « *une fonction essentiellement formative* » consiste à améliorer l'action lors de son déroulement. C'est le fait de mettre en relief les acquis et les non acquis des apprenants afin de proposer des stratégies pour les améliorer ou les consolider.
- La fonction certificative « *une fonction essentiellement sociale* » sert à certifier, à la fin de l'apprentissage, le degré de réussite ou d'échec d'un apprenant, à donner un diplôme ou à sélectionner, lors d'un concours, les candidats méritant intégrer une filière d'étude... (De Ketele, J. M. (2011))

Selon (De Ketele, J. M. (2010)), à côté des fonctions, il existe des démarches de l'évaluation et il ne faut pas confondre les deux. En effet, les fonctions de l'évaluation répondent à la question « pour quoi » alors que les démarches répondent à « comment » ce qui nous mène à trois formes d'évaluation⁴ :

- L'évaluation diagnostique : cette forme d'évaluation a lieu avant ou au début d'un cours, d'un module, d'une formation c'est-à-dire afin d'obtenir des informations permettant à l'enseignant de mettre le point sur les acquis nécessaires à une leçon et sur les lacunes des apprenants avant d'entamer le cours.
- L'évaluation formative : cette forme d'évaluation a lieu pendant l'enseignement ou le module. Elle régule l'enseignement et l'apprentissage des étudiants. En effet, d'une part, l'enseignant met le point sur les apprentissages acquis et de ce fait, il ajuste ses pratiques enseignantes, trouve les sources de l'erreur et aide les étudiants à faire face aux difficultés. D'autre part, l'apprenant met en relief les apprentissages réalisés.
- L'évaluation sommative : cette forme d'évaluation se situe à la fin et après l'enseignement. Elle sanctionne les apprentissages et elle atteste si l'apprenant a maîtrisé et acquis les connaissances et s'il a développé les compétences nécessaires. Elle doit être adéquate avec le niveau des étudiants et aux objectifs de l'enseignement.

« *L'évaluation est une part intégrale du processus d'enseignement apprentissage* »

(Endrizzi, L., & Rey, O. 2008). En évaluant, on crée un classement de moins excellent au plus excellent. (Perrenoud, P. (1998)). En revanche, la notion de l'évaluation n'est pas toujours liée à la sanction ou à la sélection. En effet, elle favorise la validation des savoirs, elle permet à l'apprenant de mettre le point sur ses acquis et ses lacunes, elle est « *non plus considérée comme un parasite mais au contraire comme un support de formation* ». ⁵ En outre, beaucoup d'enseignants font recours à l'évaluation pour, les motiver et les faire travailler. (Howe, R., & Ménard, L. 2015). D'autre part, l'évaluation influence la façon dont les étudiants apprennent ainsi que l'organisation des connaissances dans la mémoire à long terme. (Pelaccia, T. 2021).

⁴ <https://www.enseigner.ulaval.ca/ressources-pedagogiques/les-differentes-fonctions-de-l-evaluation> (consulté le 09/06/2023)

⁵ <https://theconversation.com/evaluation-des-etudiants-sortir-de-la-note-sur-20-84632> (consulté le 11/06/2023)

2. Les pratiques d'évaluation dans l'enseignement supérieur

L'évaluation des apprentissages représente un élément indispensable de la pédagogie universitaire. Généralement à l'université, les enseignants jouissent d'une autonomie en termes des modalités des enseignements et des modalités de l'élaboration des évaluations des apprentissages. C'est-à-dire, il n'y a pas un référentiel commun sur lequel les professeurs s'appuient pour élaborer leur évaluation mais ils se basent sur leurs propres opinions et leurs documents personnels de réponse. (Benaini, N. (2022)).

A l'université, l'évaluation permet, d'une part aux enseignants de vérifier si les apprentissages sont acquis et d'autre part, elle permet aux étudiants de valider et d'avoir une moyenne ainsi que de mettre le point sur leur performance. (Fernandes, D., Fialho, I., & Barreira, C. (2017)). La mise en œuvre de l'évaluation diffère selon les méthodes qui varient d'un enseignant à un autre.

Dans l'enseignement supérieur, les méthodes d'évaluation sont diverses : la méthode traditionnelle sous forme de tests écrits ou de QCM et la méthode dite alternative comme le portfolio, l'étude de cas, l'oral, la simulation... D'une part, Les méthodes traditionnelles de l'évaluation permettent d'évaluer les connaissances c'est-à-dire « *les niveaux cognitives les plus bas* ». D'autre part, les méthodes alternatives permettent d'évaluer les niveaux cognitifs supérieurs. (Lakhal, S., Frenette, E., & Sévigny, S. (2012)). De ce fait, les pratiques d'évaluation adoptées jouent un rôle important dans la qualité de l'apprentissage et influencent comment les étudiants perçoivent l'apprentissage. Les pratiques d'évaluation basées sur l'apprenant améliorent et encouragent l'implication active des étudiants. (Pereira, D., Flores, M. A., & Niklasson, L. (2016)).

Les méthodes d'évaluation traditionnelles utilisées dans l'enseignement supérieur sont souvent des tests écrits (Ibid.). Ainsi, en élaborant les questions du test, le professeur doit mettre en question les objectifs qu'il a ciblés dans son cours pour que les étudiants soient examinés dans des connaissances déjà acquises. En effet, le professeur doit évaluer ses étudiants en termes de ce qu'ils ont appris et non pas sur ce qu'il croit qu'il a enseigné. Au cas contraire, les résultats seraient mauvais ce qui montre qu'il y a un problème au niveau de la conception de l'enseignement ou du test. En outre, la formulation de la question ou les questions de test de l'évaluation a un rôle important.

C'est pourquoi, la question ou les questions de l'évaluation doivent être reformulées comme suit : montre, décris, compare, définis... et non pas parle de. En effet, la question introduite par « parle de » est vague, vaste et n'est pas précise. Ainsi, les examens ne sont pas une fin en soi mais un outil d'évaluer et de mesurer le taux de réalisation des objectifs cognitifs et méthodologiques censés fixés au début du cours. Les examens ne doivent être ni facile, ni très difficiles. (Amime, A. (2022)).

Dans le contexte universitaire, l'évaluation doit être caractérisée par la complexité et la pertinence des tâches et le lien avec le contexte professionnel. Elle doit également susciter des compétences métacognitives comme : réflexion, l'esprit critique et l'autoévaluation. Ainsi, l'évaluation doit être un moment de collaboration entre les étudiants et de discussion entre les pairs. (Meunier, H., & Michaud, N. (2017))

3. Les pratiques d'évaluation des apprentissages dans l'enseignement supérieur marocain

Dans les documents éducatifs marocains relatifs à l'enseignement supérieur, l'évaluation des apprentissages est mise, brièvement ou longuement, en relief. Dans la loi 01.00 promulguant l'enseignement supérieur, nous trouvons que « *les modalités d'évaluation et les conditions d'obtention des diplômes sont proposés par le conseil de l'université, soumis à l'avis de la commission nationale de la coordination de l'enseignement supérieur* » et que « *les enseignants dispensés doivent baser l'acquisition des modules sur des évaluations régulières et capitaliser les modules acquis* »⁶

En instaurant le nouveau système pédagogique LMD, un nouveau système d'évaluation est mis en œuvre dans les universités marocaines. Dans le Cahier des normes pédagogiques nationales, on précise que le nouveau système se base sur le contrôle continu : « *L'évaluation des connaissances, des aptitudes et des compétences pour chaque module s'effectue sous forme de contrôle continu qui peut prendre la forme d'examens, de tests, de devoirs, d'exposés, de rapports de stage ou de tout autre moyen de contrôle fixé dans le descriptif de la filière. Toutefois, si besoin est, outre le contrôle continu un examen final peut être organisé selon les modalités prévues au descriptif de la filière.* »⁷.

⁶ La loi 01.00 promulguant l'enseignement supérieur, article 8, p.4

⁷ Cahier des normes pédagogiques nationales, p.7

Dans la Vision Stratégique de la Réforme, on ne met pas clairement l'accent sur l'évaluation dans le contexte universitaire d'une façon générale pour élaborer une évaluation, « *il est nécessaire de prendre en compte ces actions [l'éducation à la créativité, à l'invention et à la liberté aux choix, l'encouragement à la recherche de nouvelles solutions aux problématiques présentées dans le cursus d'apprentissage et à la pratique du travail en groupe] dans les espaces éducatifs au niveau de l'évaluation* »⁸

Dans le Rapport Sectoriel de l'Enseignement Supérieur au Maroc de 2018, nous trouvons une critique claire du système de l'évaluation surtout dans les établissements à accès ouvert. On y critique l'absence des contrôles continus : « *le LMD suppose des contrôles continues et des évaluations régulières, non seulement des enseignements, mais surtout du travail personnel de chaque étudiant* »⁹ ; ainsi que le manque d'informations sur les modalités ou les objectifs de l'évaluation chez les étudiants, peu sont les enseignants qui informent sur « *les modes d'évaluation et les contrôles. Ce qui traduit l'absence au niveau des établissements d'une uniformisation des règles communes acceptées par tous les enseignants en vue d'informer les étudiants sur les objectifs à atteindre par le cours, son déroulement et son mode d'évaluation* »¹⁰

Ce rapport met également en question le système de validation dans l'université marocaine qui engendre un faible engagement des étudiants à cause du « *mécanisme de compensation instauré entre modules, semestres et années dans le système LMD. Il a même perdu son essence par l'instauration d'un droit des étudiants à la compensation et par sa pratique à outrance à la fois par les enseignants-chercheurs et par les responsables pédagogiques de l'université, sous prétexte d'accroître le taux de réussite.* »¹¹

Quant au Bilan d'Activité du Ministère Volume 3, il met l'accent sur la nécessité de développer et d'améliorer le système d'évaluation et les examens ainsi que la nécessité de former les formateurs en pédagogie de l'enseignement à distance dans le domaine de l'évaluation des apprenants des cours en ligne¹².

⁸ Vision Stratégique de la Réforme, article 107, p.74

⁹ Rapport Sectoriel de l'Enseignement Supérieur au Maroc (2018), p. 49

¹⁰ Ibid. p. 78

¹¹ Ibid. p. 43

¹² Bilan d'Activité du Ministère Volume 3, p.36

L'évaluation permet un accompagnement des étudiants, en orientant et en régulant leurs apprentissages et en indiquant leur progression et de recueillir les informations sur l'efficacité du système. En revanche, à cause de la massification, surtout dans les établissements à accès ouvert, il est difficile d'atteindre tous les objectifs de l'évaluation. En effet, ces établissements témoignent une absence de l'évaluation diagnostique ainsi que de l'évaluation formative. (Kaaouachi, A. (2010)).

4. Cadre empirique

4.1 Méthodologie

Afin de répondre à la question de la problématique, la méthodologie adoptée pour notre recherche est quantitative visant à explorer les pratiques évaluatives dans l'enseignement supérieur marocain, notamment dans les établissements publics à accès ouvert.

Pour ce faire, nous avons élaboré un questionnaire qui se considère comme un outil fiable, efficace et très utile pour la collecte des données. En effet, il permet de recueillir des données auprès d'un grand nombre de personnes de manière quantifiable et standardisée, ainsi qu'il peut être dirigé sans la présence du chercheur et garantir des résultats cohérents (Sauvain, et al. 2022).

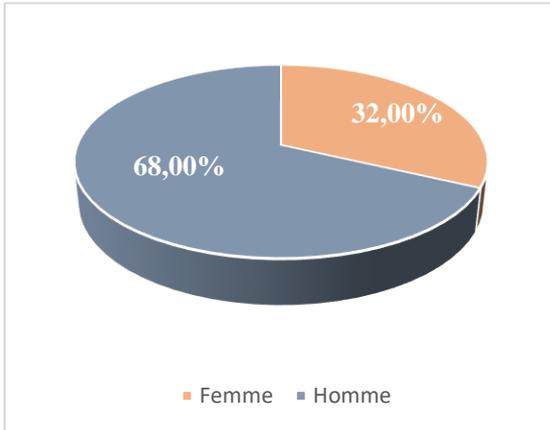
La population faisant l'objet de notre étude est composée des enseignants universitaires marocains, notamment ceux affiliés aux établissements publics à accès ouvert de plusieurs universités marocaines. Nous avons pu collecter 50 questionnaires par rapport à un nombre ciblé de 100 professeurs. Le questionnaire¹³ élaboré, en ligne, a pour objectif de mettre en relief les conceptions des enseignants vis-à-vis de l'évaluation, ses modalités et ses stratégies suivies au sein de l'université marocaine tout en précisant également les contraintes qui influencent l'évaluation.

¹³ Le questionnaire est inspiré d'une étude menée à Bruxelles et coordonnée par Pascal DETROZ et Marc ROMAONVILLE. Elle a pour objectif de comprendre et améliorer les pratiques d'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement supérieur.

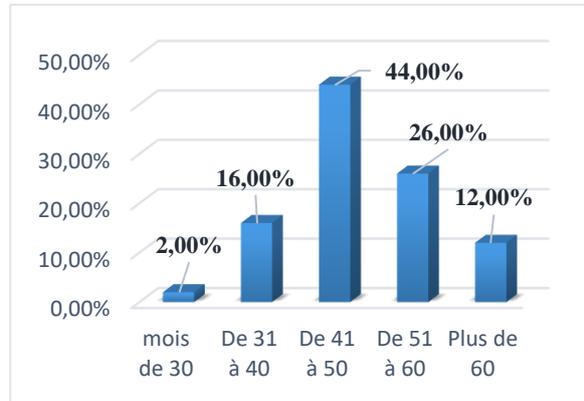
4.2 Résultats et discussion

Les caractéristiques sociodémographiques :

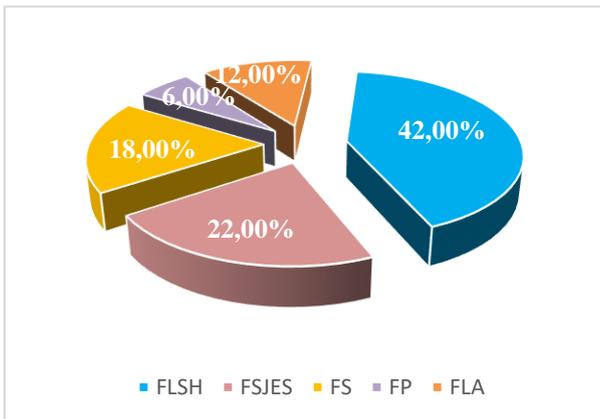
Genre



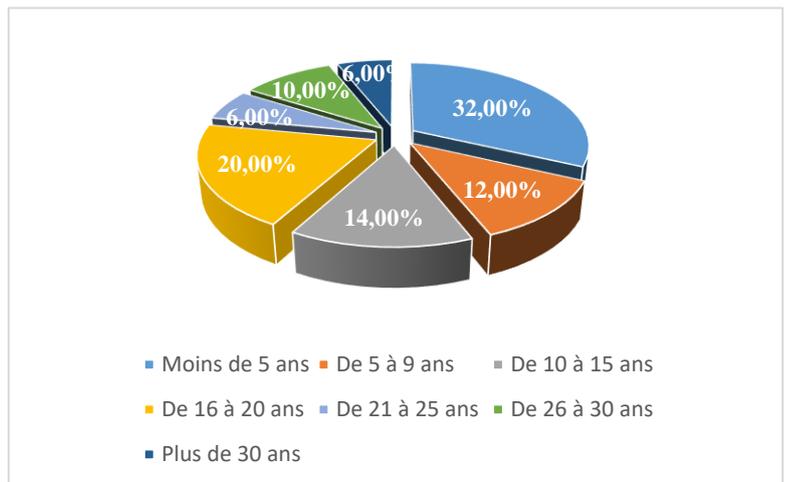
Age



Affiliation



Années d'expérience



Source : par nous même

Les graphes ci-dessus nous informent sur le nombre des enseignants qui représente plus que la moitié de la population avec un pourcentage de 68,0% par rapport à un pourcentage de 32,0% des enseignantes. Ceci en une tranche d'âge variée avec une majorité de 44,0% pour celle limitée entre 41 et 50 ans. Ces enseignants sont affiliés à des facultés différentes : 42,0% à la faculté des lettres et des sciences humaines, 22,0% à la faculté des sciences juridiques économiques et sociales, 18,0% à la faculté des sciences, 12,0% à la faculté de langue arabe et enfin 6,0% à la faculté poly-disciplinaire.

Les enseignants ayant moins de 5 ans d'expérience représentent la majorité de la population avec un pourcentage de 32,0%, ceux qui ont de 16 à 20 ans d'expérience représentent 20,0% suivi de 14,0% pour ceux ayant de 10 à 15 ans d'expérience ainsi que 12,0% pour les enseignants qui ont de 5 à 9 ans d'expérience. Puis un pourcentage de 10,0 % pour ceux ayant de 26 à 30 ans d'expérience et enfin un pourcentage minimal de 6,0% est resté pour ceux qui ont de 21 à 25 ans d'expérience et pour ceux ayant plus de 30 ans d'expérience.

Conceptions des enseignants vis-à-vis l'évaluation :

a. L'évaluation est une étape importante du processus d'enseignement apprentissage dans l'enseignement supérieur

D'après notre analyse, la grande majorité des professeurs avec un pourcentage de 80,0%, faisant l'objet de notre étude, confirme que l'évaluation est une étape importante et intégrante du processus d'enseignement apprentissage dans l'enseignement supérieur. Ce résultat est en concordance avec les travaux (Endrizzi, L., & Rey, O. 2008) qui affirme que « l'évaluation est une part intégrale du processus d'enseignement apprentissage ».

b. L'évaluation est un outil qui permet de classer les étudiants et d'en repérer les meilleurs

En termes d'évaluation, presque les deux tiers, 66,0%, de la population d'étude considèrent celle-ci comme un moyen pour le classement et le repérage des bons étudiants. Ce résultat est soutenu par l'étude de (Perrenoud, P. 1998) qui affirme qu'en évaluant, on crée un classement de moins excellent au plus excellent.

c. L'évaluation a pour but de faciliter le progrès des étudiants lors de leur apprentissage

La majorité de nos répondants, représentée par un pourcentage 72,0 %, affirme que l'évaluation a un rôle important dans la facilitation du progrès des apprentissages des étudiants.

Ce qui est affirmé par (A. Antibì, 2009) qui pense que l'évaluation favorise la validation des savoirs, elle permet à l'apprenant de mettre le point sur ses acquis et ses lacunes. Elle n'est pas toujours liée à la sanction ou à la sélection ainsi qu'elle est « *non plus considérée comme un parasite mais au contraire comme un support de formation* ». ¹⁴

d. L'évaluation sert à faire le bilan des acquis réalisés lors du cours

Pour 60,0% des professeurs de notre population, l'évaluation sert à faire le bilan des acquis réalisés lors du cours. Ce résultat est affirmé par (Fernandes, D., Fialho, I., & Barreira, C. 2017), pour eux l'évaluation permet, d'une part aux enseignants de vérifier si les apprentissages sont acquis et d'autre part, elle permet aux étudiants de valider et d'avoir une moyenne ainsi que de mettre le point sur leur performance.

e. Si une grande majorité d'étudiants n'ont pas eu la moyenne, c'est généralement lié à l'enseignant et non à l'étudiant

Selon 64,0% des professeurs de notre population, l'échec de la plupart des étudiants est généralement lié aux étudiants et non pas aux enseignants. Pour eux, c'est généralement la responsabilité de l'étudiant même s'il a travaillé et bien préparé pour l'examen. Ce résultat est opposé à celui obtenu lors d'une étude menée par (Detroz, P., Romainville, M et al. 2017). En effet, selon cette étude, la majorité des professeurs de sa population « sont prêts à reconnaître une éventuelle responsabilité dans l'échec à une question » de la part de la plupart des étudiants.

f. L'évaluation constitue un moyen pour faire travailler les étudiants

78,0% des répondants considèrent l'évaluation comme un moyen pour faire travailler les étudiants, ce qui est conforme avec ce qui est affirmé par (Pelaccia, T. 2021). Pour elle, l'évaluation « produit des effets sur la façon dont ils apprennent, sur l'organisation de leurs connaissances dans la mémoire à long terme, sur leur motivation et sur la suite de leur formation », ainsi que par (Howe, R., & Ménard, L. 2015) qui affirment que beaucoup de professeurs font recours à l'évaluation comme un moyen pour inciter les étudiants au travail et aux études ainsi que pour les motiver.

¹⁴ <https://theconversation.com/evaluation-des-etudiants-sortir-de-la-note-sur-20-84632> (consulté le 11/06/2023)

La formation à l'évaluation

En matière de la formation à l'évaluation, d'une part, presque les deux tiers de nos répondants 58,0% ont déclaré qu'ils n'ont pas reçu de formation à la pédagogie universitaire. D'autre part, plus de la moitié des professeurs 56,0% n'ont pas bénéficié d'une formation spécifique à l'évaluation mais la majorité d'eux 68,0% a consulté la littérature spécifique à l'évaluation dans le cadre des initiatives individuelles.

L'approche suivie lors des cours

Nous remarquons que 66,0% des professeurs utilisent les deux approches transmissive et active. D'après le tableau croisé, la méthode transmissive est plus utilisée à la faculté des sciences juridiques économiques et sociales et à la faculté des lettres et des sciences humaines. La méthode active est utilisée à la faculté des lettres et des sciences humaines avec un pourcentage de 38,0%, à la faculté de langue arabe avec un pourcentage de 33,0%, suivi d'un pourcentage de 22% à la faculté des sciences. L'approche mixte, quant à elle, est utilisée par tous nos répondants 100,0% affiliés à la faculté poly-disciplinaire, un pourcentage de 77,8% à la faculté des sciences, 72,7% à la faculté des sciences juridiques économiques et sociales, 66,7% à la faculté de langue arabe et enfin 52,4% à la faculté des lettres et des sciences humaines.

Forme d'évaluation mise en place

L'évaluation sommative est utilisée par la totalité 100,0% des professeurs affiliés aux différentes facultés. Tandis que, l'évaluation formative et l'évaluation diagnostique ne sont utilisées que par des professeurs affiliés à la faculté poly-disciplinaire et à la faculté de langue arabe. Ce résultat confirme ce qu'on trouve dans le rapport sectoriel de l'enseignement supérieur au Maroc de 2018 où on critique l'absence des contrôles continus et des évaluations régulières du travail des étudiants ce qui est normalement supposé par le système LMD.

Modalités d'évaluation mobilisées

Tous les professeurs répondants utilisent l'examen écrit, qui est une méthode d'évaluation traditionnelle soit sous forme d'un QCM ou des questions de développement court ou long ce qui est prouvé par l'étude de (Pereira, D., Flores, M. A., & Niklasson, L. 2016).

En outre, le QCM est beaucoup utilisé à la faculté des sciences juridiques, économiques et sociales avec un pourcentage de 45,5% vu le grand effectif accueilli dans cette faculté. Les autres méthodes alternatives, quant à elles, comme l'oral, le travail écrit soit sous forme d'étude de cas, porte folio... ne sont utilisées que par quelques professeurs. L'examen oral est utilisé avec un pourcentage de 21,9% des répondants, 17,1% d'eux utilisent le projet et 9,3% utilisent le travail écrit.

Préparation des étudiants à l'évaluation

Pour préparer les étudiants à l'évaluation la grande majorité des professeurs de notre population, 74,0%, communiquent les objectifs visés de cours avec leurs étudiants. Par contre, un faible pourcentage, étant 2,0%, de professeurs qui communiquent les modalités de l'évaluation et seuls les répondants ayant plus de 30 ans d'expérience qui le font. Ce résultat est en conformité avec ce qui est déclaré dans le rapport sectoriel que peu sont les professeurs qui informent les étudiants sur les modalités ou les objectifs de l'évaluation.

L'évaluation couvre-t-elle l'ensemble du cours

Pour 50,0% des professeurs répondants, l'évaluation doit couvrir l'ensemble de tout le cours y compris 66,7 à la faculté poly-disciplinaire, 55,5% à la faculté des sciences et 52,4% à la faculté des lettres et des sciences humaines.

Évaluation et correction

Pour 34,6% des professeurs de notre population, les examens doivent être corrigés à partir d'une grille de critères. Ce qui est confirmé par (De Ketele, 2011). Pour lui, l'évaluation a pour fonction de recueillir un ensemble d'informations pertinentes, valides et fiables et de les comparer à des critères. 26,9% des répondants pense qu'en évaluant, il faut intervenir des compétences transversales comme la qualité de la langue, l'originalité, la cohérence d'idées... En outre, pour 23,1% d'eux la correction se fait à partir de la qualité du processus qui a mené au produit final. Enfin, 15,4% des professeurs corrigent les examens à partir de leur impression de ce qu'une bonne performance et en comparant les compétences des étudiants entre eux.

Stratégie lors de la correction

D'après notre analyse, la moitié de notre population 50,0% ne suit aucune stratégie lors de la correction et donnent aux étudiants la note méritée. Nous remarquons également que 40,0% des professeurs ayant entre 26 et 30 ans d'expérience ne donnent pas un maximum de points pour que les étudiants fassent plus d'effort ainsi que 66,7% de ceux ayant plus de 30 ans d'expérience ne donnent pas à leur tour un maximum de points parce qu'ils pensent que la perfection n'existe pas.

Contraintes influençant l'évaluation

D'après notre analyse, 51,5% de nos répondants trouvent que la contrainte influençant le processus de l'évaluation est la charge globale du travail ainsi que le manque d'un personnel qui les soutient. Pour 23,5% des professeurs de notre population, il y a des contraintes matérielles en rapport avec l'administration. Quant à 20,5%, ils pensent qu'il n'y a pas suffisamment de temps pour corriger les copies des étudiants. Ces contraintes sont toutes liées à la massification réclamée par la totalité des répondants 100% ; chose qui rend difficile l'atteinte de tous les objectifs et toutes les fonctions de l'évaluation. Ceci a été prouvé prouvée par (Kaaouachi, A. 2010).

Conclusion

L'évaluation des apprentissages fait un élément fondamental dans le processus pédagogique en général et de la pédagogie universitaire en particulier. Elle a un impact sur le déroulement des enseignements et des apprentissages.

Le but de notre travail est de voir si les pratiques évaluatives dans l'université marocaine, en particulier les établissements à accès ouverts, sont-elles en conformité avec le processus de l'évaluation. Pour ce faire, nous avons fait, premièrement, un survol théorique des généralités de l'évaluation et ensuite de l'évaluation dans l'enseignement supérieur. Deuxièmement, Nous avons mis le point sur les pratiques évaluatives au sein de l'université marocaine en analysant les documents éducatifs officiels marocains ainsi qu'en menant une étude quantitative, par des questionnaires, auprès des enseignants universitaires.

La majorité des professeurs de notre population confirment que l'évaluation est une étape importante du processus d'enseignement apprentissage dans le cycle supérieur. Elle est un outil qui permet de classer les étudiants et de repérer les meilleurs ainsi qu'elle facilite leur progrès lors de l'apprentissage en les motivant et en les faisant travailler.

Pour préparer les étudiants à l'évaluation, les répondants communiquent les objectifs visés de cours avec leurs étudiants mais moins nombreux sont ceux qui communiquent les modalités de l'évaluation. D'autre part, tous les répondants utilisent l'évaluation sommative en faisant recours à l'examen écrit, qui est une méthode d'évaluation traditionnelle soit sous forme d'un QCM ou des questions de développement court ou long. Les autres méthodes alternatives, quant à elles, comme l'oral, le travail écrit soit sous forme d'étude de cas, porte folio... ne sont utilisées que par quelques professeurs.

Plusieurs contraintes influencent le processus de l'évaluation dans l'enseignement supérieur à savoir la charge du travail, le manque de temps suffisant pour la correction, des contraintes administratives... Néanmoins, toutes ces contraintes sont toutes liées à la grande contrainte à savoir la massification étant choisie par la totalité des répondants ce qui rend difficile l'atteinte de tous les objectifs et toutes les fonctions de l'évaluation.

En somme, les professeurs de l'enseignement supérieur sont conscients de l'importance de l'évaluation dans le processus de l'enseignement apprentissage en particulier et dans toute la démarche pédagogique en général. Toutefois, leurs pratiques évaluatives nécessitent une innovation exigée par la massification et par l'intégration des nouvelles technologies.

Références bibliographiques

Amime, A. (2023), *fī al-bīdāgūgīā al-ḡām'īa wa dīdāktīk al-t'īm al-'ālī al-kfāī al-ākādīmī ru'īa murakba*. Librairie Espace Adam pour l'impression et l'édition. Marrakech

Antibi, A. (2003). La constante macabre. Ou comment a-t-on découragé des génés.

Benaini, N. (2022). Rénover l'évaluation, un vrai angle d'attaque pour innover dans la pédagogie universitaire. *Revue Marocaine de l'Évaluation et de la Recherche Educative*, 169-183.

Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique. Rapport sectoriel ; 2018

Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique. Rapport sectoriel ; 2018

Cros, F. (1997). L'innovation en éducation et en formation. *Revue française de pédagogie*, 118(1), 127-156.

De Ketele, J. M. (1993). L'évaluation conjuguée en paradigmes. *Revue française de pédagogie*, 103(1), 59-80.

De Ketele, J. M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, 15(1), 025-037.

De Ketele, J. M. (2011). L'évaluation et le curriculum: les fondements conceptuels, les débats, les enjeux. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (25), 89-106.

Département de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. Bilan d'activités 2017-2021

Detroz, P., Romainville, M., Auquier, A., Dony, M., Piazza, A., & Vause, A. (2017). Comprendre et améliorer les pratiques d'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement supérieur.

Endrizzi, L., & Rey, O. (2008). L'évaluation au cœur des apprentissages.. L'évaluation au cœur des apprentissages.

Fernandes, D., Fialho, I., & Barreira, C. (2017). Perceptions et pratiques d'évaluation des apprentissages dans l'enseignement universitaire portugais. *e-JIREF*, 3(1 & 2), 61-75.

Godin, B. (2017). L'innovation sous tension: histoire d'un concept. Presses de l'université Laval.

Howe, R., & Ménard, L. (2015). Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages. v. 7, no 3, mars 1994, p. 21-27 *Pédagogie collégiale*.

Kaaouachi, A. (2010). L'évaluation dans le système d'enseignement supérieur au Maroc: Bilan des réalisations, limites et principaux défis. *Towards an Arab Higher Education Space: International Challenges and Societal Responsibilities*, 409.

Knight, P. (Ed.). (2012). *Assessment for learning in higher education*. Routledge.

Lakhal, S., Frenette, E., & Sévigny, S. (2012). Les méthodes d'évaluation utilisées à l'ordre d'enseignement universitaire dans les cours en administration des affaires: qu'en pensent les étudiants?. *Mesure et évaluation en éducation*, 35(3), 117-143.

Loi 01.00 promulguée en année 2000 organisant l'enseignement supérieur

Meunier, H., & Michaud, N. (2017). Une évaluation authentique en enseignement supérieur: le cas d'un cours en évaluation des apprentissages. *Pédagogie collégiale* vol. 31, n° 1, automne 2017.

Pelaccia, T. (2021). Comment enseigner dans le supérieur?-À l'université et dans les différentes filières du supérieur. *De Boeck Supérieur*, p. 122 à 189

Peraya, D., & Jaccaz, B. (2004, October). Analyser, soutenir, et piloter l'innovation: un modèle «ASPI». In *Technologies de l'Information et de la Connaissance dans l'Enseignement Supérieur et de l'Industrie* (pp. 283-289). Université de Technologie de Compiègne.

Pereira, D., Flores, M. A., & Niklasson, L. (2016). Assessment revisited: a review of research in Assessment and Evaluation in Higher Education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(7), 1008-1032.

Perrenoud, P. (1998). L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Bruxelles: De Boeck.

Réflexion sur les besoins langagiers et communicationnels des étudiants infirmiers marocains

Faouzia EL OUAFI¹

ISPITS, Agadir

Fadoua HACHIMI ALAOU²

Université Qaddi Ayyad, Marrakech

DOI : <https://doi.org/10.60481/revue-rise.N4.11>

Résumé

Cette contribution tente d'engager une réflexion sur l'enseignement- apprentissage des langues dans les centres de formation des infirmiers au Maroc. Nous commencerons par donner un aperçu général sur l'enseignement actuel des langues et de la communication dans ces centres de formation. Puis, nous tenterons de présenter quelques suggestions pour promouvoir un type d'enseignement linguistique et communicationnel susceptible de rendre l'étudiant-infirmier capable d'évoluer sans difficultés dans ses études et dans l'exercice de sa fonction.

Mots-clés : Français- communication- besoin langagier- Français sur Objectifs spécifiques- compétence- programme- analyse des besoins

¹ faouzia.elouafi.98@gmail.com

² hachimialaouifadwa@gmail.com

Abstract

This contribution attempts to initiate a reflection on the teaching-learning of languages in nursing training centers in Morocco in relation to the linguistic and communication needs required by the current world of work. We will begin by giving a general overview of the current teaching of languages and communication in these training centers. Then, we will proceed by putting forward some suggestions to promote a type of linguistic and communication teaching capable of making the nursing student capable of evolving without difficulty in their studies and in the exercise of their function.

Keywords: French - communication - language needs - French on specific objectives - skills – program- needs analysis.

Introduction

En parcourant les travaux sur le monde de l'éducation et de la formation, un constat général se dégage : presque tous les écrits et les réflexions des chercheurs portent sur l'école et les centres de formation des cadres de l'enseignement, en particulier les enseignants, oubliant par-là d'autres espaces de formation qui prennent en charge la formation d'autres catégories d'acteurs comme les futurs infirmiers, objet de notre réflexion. C'est un public qui attend de l'institution clinique l'acquisition des compétences linguistiques et communicationnelles lui permettant la réussite du processus de sa formation et de le préparer au monde du travail, espace de rencontre social par excellence.

Dans l'objectif de participer à la promotion de l'enseignement des compétences linguistiques et communicationnelles dans les Instituts Supérieurs des Professions Infirmières et Techniques de Santé (ISPITS) au Maroc, nous essayerons de voir comment les notions de « besoins langagiers » ainsi que les stratégies d'enseignement fondées sur les principes méthodologiques du Français sur Objectifs Spécifiques pourraient contribuer à l'acquisition et au renforcement des compétences linguistiques et communicationnelles permettant aux étudiants infirmiers d'affronter sur les plans verbal et comportemental des situations à la fois professionnelles et quotidiennes de plus en plus prégnantes et complexes.

Pour examiner cette problématique, et pour examiner les différents défis linguistiques et communicationnels que doivent relever les centres de formation des cadres de la santé, nous analyserons les spécificités institutionnelles et éducatives de ce type d'enseignement. Autrement dit, Sur quel(s) aspect (s) porte la formation dans son ensemble Privilégie-t-on l'enseignement de la langue ? D'un certain langage de spécialité ? Quels types de supports pédagogiques sont-ils utilisés ? Ne serait-il pas plutôt utile et rentable d'enseigner la langue à laquelle le futur infirmier serait confronté pendant sa formation, en l'occurrence la langue française ? Quel est le type de corpus discursif auquel les étudiants sont confrontés au cours de leur formation ? Ne serait-il pas bénéfique de renforcer la maîtrise du français dans ces instituts de formations d'autant plus qu'ils sont désormais appelés à s'inscrire dans le processus de la recherche académique institué par la nouvelle réforme basée sur l'adoption du système LMD ?

Ces différentes interrogations invitent à chercher les moyens susceptibles d'améliorer la situation et de réussir le projet pédagogique de formation linguistique et communicationnelle. Nous émettons, dans cette perspective, l'hypothèse que l'adoption de la notion de « besoins langagiers » et celle du « Français sur Objectifs » permet de rendre plus visible et plus rentable ce type de formation.

Deux parties d'égale importance nous guideront pour apporter des éléments de réflexions concernant cette problématique. Dans un premier temps, il sera question de présenter les Instituts Supérieurs des Professions Infirmières et Techniques de la Santé ; sur les plans de leurs structures géographiques et matérielles de formation, de leurs missions institutionnelles, et du type d'enseignement linguistique actuel. Quant à la deuxième partie intitulée « Adoption de stratégies d'enseignement basées sur l'action », elle s'intéressera à présenter l'état des lieux de l'enseignement du français dans ces établissements de la santé, à analyser la situation en fonction des notions proposées, de « besoins langagiers » et de « Français sur Objectifs Spécifiques » en vue de proposer des stratégies de mise en œuvre de méthodes efficaces pour un enseignement utilitaire et professionnel du français à caractère médical.

1. Les Instituts Supérieurs des Professions d'Infirmières de la Santé :

1.1. Présentation

Les Instituts Supérieurs des Professions Infirmières et Techniques de la Santé constituent des établissements de l'enseignement supérieur qui ne relèvent pas des universités, mais qui adoptent le système Licence Master Doctorat (LMD). Ils sont créés par le décret n°2.13.658 du 30 septembre 2013, et qui sont sous la tutelle de l'autorité gouvernementale chargée de la Santé.

La formation dans ces centres comprend trois cycles : Le cycle de la Licence professionnelle, le cycle de Master et le cycle de Doctorat.

La durée de formation au cycle de Licence est de 3 ans, soit 6 semestres. Le cursus de formation à l'ISPITS est fondé sur les modules composés de cours théoriques, de travaux pratiques et travaux dirigés et de stages couronnés par la rédaction de projets

:

1.2. Missions

Les ISPITS sont des instituts de l'enseignement supérieur qui ne relèvent pas de l'université, mais grâce à la nouvelle réforme, elles travailleront selon le système L (licence), M (master) et D (doctorat). En vertu de ce principe de la réforme, ces instituts rempliront les missions suivantes³ :

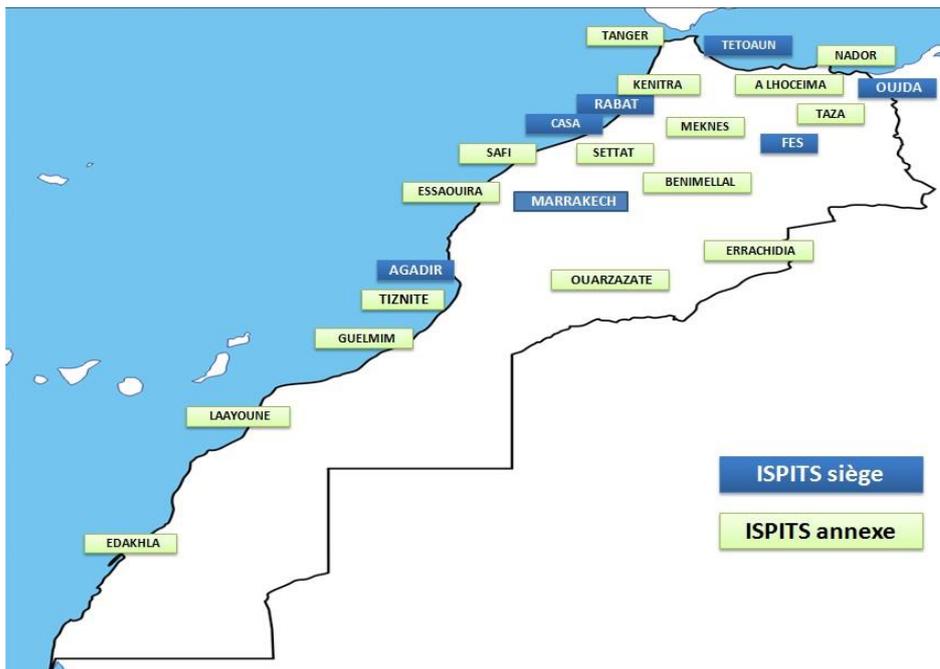
Ils participent à « l'effort d'intégration, de coordination et de rationalisation du système national de l'enseignement supérieur par la contribution ». En gros, ces établissements nationaux participent :

- Au développement des complémentarités avec les établissements de l'enseignement supérieur ;
- A la mise en place de passerelles avec les établissements de l'enseignement supérieur public au niveau des cycles, filières et options ;
- A la réalisation et à la conduite de programmes communs en matière de formation et de recherche ;
- A la promotion des synergies à travers l'émergence de centres ou pôles spécialisés

Ce sont par conséquent des structures nationales qui inscrivent dans leurs stratégies la formation initiale dans le domaine des sciences infirmières et techniques de santé (cycle de la licence professionnelle, cycle du master et cycle du doctorat), la formation continue, la recherche scientifique et technologique favorisant le développement de la profession infirmière et des techniques de santé, ainsi que la réalisation d'expertises liées aux domaines des professions infirmières et des techniques de santé.

La carte suivante donne une idée sur la présence de ces établissements de la santé à travers les différentes régions du royaume :

³ Pour plus de précisions sur les Instituts Supérieurs des Professions Infirmières et Techniques de Santé, consulter le site du ministère de la santé <http://ispits.sante.gov.ma>



Comme on le voit, à travers cette carte géographique, les ISPIST se répartissent au Maroc sous forme de sièges et d'annexes qui se concentrent dans les régions d'Agadir, de Béni Mellal, de Casablanca, d'Errachidia, de Fès, de Laayoune, de Marrakech, de Rabat et de Tétouan.

1.3. Enseignement linguistique

Nous signalons d'abord que l'enseignement de la langue française est une réalité que nous retrouvons non seulement dans les institutions scolaires ou à l'université, mais aussi dans des espaces qui prodiguent des enseignements professionnels, en l'occurrence l'Institut Supérieur des Professions Infirmières et Techniques de la Santé au Maroc. En effet, tous les cours de spécialité médicale sont dispensés en français, ce qui explique l'introduction du module de français et de communication dans les cursus de formation des futurs infirmiers marocains.

2. Adoption de stratégies d'enseignement basées sur l'action

Comme toute formation professionnalisante, celle des infirmiers se doit d'être pratique et pragmatique. Les candidats aux métiers de la santé doivent maîtriser l'outil linguistique utilisé pendant la formation et au cours de leurs recherches ultérieures. Ils doivent également maîtriser le lexique médical et communiquer convenablement avec un environnement médical. Avant de parler de ces besoins sur le plan du langage et de la communication, nous procéderons à un état des lieux de l'enseignement du français dans les ISPIST.

2.1. Etats des lieux de l'enseignement du français

Dans toutes les options de filières, il y a deux modules en rapport avec la langue et la communication : langues, communication, et informatique, et méthodologie de recherche, et parfois recherche documentaire. Le tableau suivant donne une idée sur l'importance réservée à la langue et la communication qui avec l'informatique forment un seul module :

Semestre 1 (option assistant-social)	Module 1- Langue, communication et informatique
Semestre 1 (options orthophonie, kinésithérapie, psychomotricité)	Module 4 : Langue – communication – informatique

Par ailleurs, un simple regard sur les concours de sélection des étudiants infirmiers montre que les critères de choix des candidats en langue française tournent autour de la maîtrise purement linguistique de certains faits de langue : la connaissance parfaite des différents temps grammaticaux, la maîtrise des notions de nom, d'adjectif, d'adverbe, etc. ainsi que leurs fonctions dans les phrases, l'usage correct des homonymes et des paronymes, etc. Pour une vue d'ensemble des types de questions ciblées pendant le concours, nous présenterons un exemple type de questions posées lors du concours d'entrée à ces centres de formations :

Epreuve de Français

Complétez pour les phrases suivantes le(s) mot(s) correctement orthographié(s) :

Q31. Les professionnels de santé travaillent souvent dans des équipes.....	A. Pluridisiplinaires	B. Pluridisciplinaires	C. Pluridiciplinaires	D. Pluridyseiplinaires
Q32. En pratique, il faut toujours donner aux patients des conseilsrendent confiants	A. Qui les	B. Qui l'est	C. Qu'il les	D. Qu'il est
Q33. Les deux semaines qu'il aà l'hôpital se sontavec beaucoup de peine.	A. vécu/écoulé	B. vécu/écoulés	C. vécu/écoulées	D. vécu/écoulés
Q34. Au niveau des établissements de santé, l'accueil consiste à orienter.....les patients	A. Gentiment	B. Gentieiment	C. Gentillement	D. Gentimment
Q35. Ce patient est victime d'un accident de la	A. voix publique	B. voie public	C. voix public	D. voie publique

Choisissez la définition du mot souligné ci-dessous qui vous paraît convenir :

Q36. <u>Morbide</u>	A. Mourant	B. Troublé	C. Mortel	D. Pathologique
Q37. <u>Défectif</u>	A. Incomplet	B. Vaincu	C. Imparfait	D. Abandon
Q38. <u>Pléthore</u>	A. Anarchie	B. Plénitude	C. Surabondance	D. Petite quantité
Q39. <u>Versatile</u>	A. Inconstant	B. Inutile	C. Superflue	D. Frivole
Q40. <u>Subalterne</u>	A. Remplaçant	B. Auxiliaire	C. Inférieure	D. Suppléant

Cochez la fausse réponse

Q41. Le verbe « soigner » se conjugue comme suit :	A. Imparfait : je soignais	B. Passé simple : je soignai
	C. Futur : je soignerai	D. Subjonctif présent : je soigne
Q42. Le verbe « tenir » se conjugue comme suit :	A. Imparfait : je tenais	B. Passé simple : je tins
	C. Futur : je tiendrai	D. Subjonctif présent : je tienne
Q43. Le verbe « devoir » se conjugue comme suit :	A. Imparfait : je devais	B. Passé simple : je dus
	C. Futur : je devrai	D. Subjonctif présent : je doive
Q44. Le verbe « savoir » se conjugue comme suit :	A. Imparfait : je savais	B. Passé simple : je sus
	C. Futur : je saurai	D. Subjonctif présent : je sache
Q45. Le verbe « voir » se conjugue comme suit :	A. Imparfait : je voyais	B. Passé simple : je vins
	C. Futur : je verrai	D. Subjonctif présent : je voie

Cochez la phrase correctement orthographiée. (Q46 à Q50)

Q46.	A. Il répartissait les tâches entre les membres de l'équipe lorsqu'il entendit un bruit très fort	B. Il répartissait les tâches entre les membres de l'équipe lorsqu'il entendait un bruit très fort
	C. Il répartit les tâches entre les membres de l'équipe lorsqu'il entendit un bruit très fort	D. Il répartit les tâches entre les membres de l'équipe lorsqu'il entendait un bruit très fort
Q47.	A. Si tu voulais, tu pourras réussir	C. Si tu voulais, tu pourrais réussir
	B. Si tu voulais, tu peux réussir	D. Si tu voulais, tu aurais pu réussir
Q48.	A. Elles se sont laissées arrêter	C. Elles se sont laissé arrêter
	B. Elles se sont laissé arrêter	D. Elles se sont laissées arrêtées
Q49.	A. La pièce qu'il a vu jouer l'a ému	C. La pièce qu'il a vu joué l'a ému
	B. La pièce qu'il a vue jouer l'a ému	D. La pièce qu'il a vu jouer l'a émue
Q50.	A. Si je peux, je viens	C. Si je peux, je venais
	B. Si je peux, je viendrais	D. Si je peux, je viendrai

On voit bien que l'évaluation porte sur la vérification pure et simple d'éléments linguistiques se rapportant aux problèmes lexicaux (en particulier la paronymie, l'homonymie, la synonymie) orthographiques et grammaticaux. Le tout présenté selon la méthode de questionnement Questions à Choix Multiples, ce qui donne une idée sur les types d'enseignement réservés au cours de langue française dans les centres de formation des infirmiers au Maroc. Une véritable refonte de ce système d'enseignement et de formation s'impose, à notre point de vue, en prenant en considération les besoins spécifiques de cette catégorie de public grâce à l'adoption des principes méthodologiques de la méthode du FOS.

2.2. Communication linguistique : les besoins langagiers et l'enseignement du Français sur Objectifs Spécifiques.

Il faut préciser de prime abord que la notion de « besoin » dans le dictionnaire LE PETIT ROBERT est définie comme suit :

Besoin (. fin XI^efr. bisunia / radical de soin et bi – auprès. Besogne¹° exigence née de la nature ou de la vie sociale. V. Appétence, appétit, désir, envie, exigence, faim, goût, nécessité, soif. [...] Rousseau : l'esprit a SES besoins ainsi que le corps [...].

Les besoins de qqn ou de qqch choses considérées comme nécessaires à l'existence obtenues par de l'argent [...]. 2° Loc. Verba. Avoir besoin de qqn ou de qqch. (Subjectif) ressentir la nécessité de, vouloir comme nécessaire, utile. V. Désirer, envier, exiger, réclamer, vouloir comme. Nécessaire, utile. V. désirer, envie (avoir envie), exiger, réclamer, vouloir. [...] ∅(Objectif) Il a besoin de qqch., de qqn, cette chose, cette personne lui est nécessaire, utile.

Le Petit Larousse illustré (1997 : 138) procède de la même définition en précisant : Besoin [...] (francique bisunia). 1. a... Désir, envie, naturels ou pas, état d'insatisfaction dû à un sentiment de manque. Besoin de boire, de manger, J'ai besoin de savoir [...] Avoir besoin de (qqn, qqch) : en sentir la nécessité l'utilité

Quant au dictionnaire Hachette, il précise que le terme « besoin » constitue “une exigence née de la nature ou de la vie sociale. Si le besoin de manger et de boire relève des exigences de la nature humaine, celui de communiquer est imposé par la vie en société »⁴

⁴ Petit Larousse illustré (1997: 138).

Toutes ces acceptions du terme insistent sur la notion de « désir », d'« envie » naturel, voire d'un manque. Il s'ensuit que ce désir à combler peut être une chose naturelle, un état psychique, etc. Les besoins peuvent par conséquent, être linguistiques et communicationnels. De ce fait, les didacticiens se sont emparés de ce concept vu sa pertinence dans le domaine de l'acquisition des langues et des cultures. En effet, selon le dictionnaire de la didactique du FLE⁵, « les besoins sont d'une part les attentes des apprenants (ou besoin ressenti) et d'autre par les besoins-objectifs (mesure par quelqu'un d'autre que l'apprenant) aucune des deux faces ne peut être éliminée ». Ce concept de « besoin » en langue a été mis en avant en didactique des langues, en particulier le Français Langue Etrangère grâce à la prise de conscience de la nécessité de donner une dimension fonctionnelle, voire actionnelle à la langue française en adoptant la méthodologie du Français sur Objectifs Spécifiques. Cette nécessité méthodologique s'explique par le fait que le public du FOS est caractérisé par des besoins en langue qu'il est urgent de combler. Cependant, les besoins se modifient au fur et à mesure que l'enseignement se déroule. C'est la raison pour laquelle l'enseignement de toute langue suppose de partir des besoins des apprenants ; ces besoins peuvent être « ressentis » et exprimés par le public intéressé lui-même ou dégagé par une tierce instance, en l'occurrence le formateur, l'organisme ou l'institution de formation. L'importance de cette notion de « besoin » est cruciale en didactique des langues. Dans ce sens, Louis Porchier⁶ précise à juste titre que ce terme trouve sa source dans le domaine biologique où il est question de boire, de manger, de dormir, etc. qui sont des besoins naturels auxquels il est logique d'ajouter des besoins langagiers et communicationnels qui assurent le sentiment de satisfaction et d'estime au sein de la société.

On verra que la notion de « besoins langagiers » est susceptible de mettre le doigt sur les principaux éléments à prendre en compte concernant la formation linguistique et communicationnelle des étudiants infirmiers des ISPITS au Maroc.

⁵ J-P CUQ, (dir.), Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris : CLE International, 2003.

⁶ Pour cette notion de « besoin » se reporter à L PORCHER, « Une notion ambiguë : les besoins langagiers », in Cahiers de CREFLEF, n° 3, Université et CRDP, Besançon, 1977

2.2.1. Identifier les besoins langagiers

L'étape ultime de la mise en œuvre de toute pratique de formation consiste à identifier les besoins du public qui sera en situation de formation. Cela suppose la collecte des informations auprès des individus, groupes et institutions concernés par un projet d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère pour mieux connaître leurs caractéristiques ainsi que les contenus et les modalités de réalisation de ce projet ⁷. Comme le précise R RICHTERICH (1985), les besoins se manifestent différemment : ils sont d'abord d'ordre individuel, social ou institutionnel et concernent l'utilisation de la langue française dans la communication professionnelle ou quotidienne en société. Ces besoins peuvent être à caractère objectif car déterminés de manière neutre par l'institution ou les formateurs ou subjectif car spécifiques à l'apprenant lui-même. Ils peuvent finalement revêtir un aspect prévisible ou imprévisible en vertu de la situation de communication envisagée et vécue.

En ce qui concerne la présente réflexion, il faut s'accorder sur le principe que les besoins langagiers de cette catégorie d'acteurs professionnels se résument dans l'aptitude à lire, comprendre et être réactif en langue française étant donné que la totalité des cours et des modules de spécialité sont dispensés en français. Cette notion de « besoins langagiers » s'avère très utile et très fructueuse pour concevoir un plan de formation dans ce sens. Il n'est pas inutile de rappeler que ce concept a été aussi mis en avant au sein des travaux du Conseil de l'Europe en 1976 pour justement mettre l'accent sur la nécessité de procéder à l'analyse des besoins langagiers d'adultes évoluant ou comptant évoluer dans un contexte professionnel.

En gros, s'intéresser aux besoins langagiers des élèves infirmiers signifie être attentif aux stratégies à utiliser et à faire développer en vue de rendre le public concerné autonome dans la compréhension et la réception d'un certain nombre d'informations cliniques en français. Bien plus, ces étudiants infirmiers seront confrontés à des explications de cours en français, à des comptes rendus oraux ou écrits d'articles ou d'ouvrages en français.

⁷ R Richeterich. (1985). Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage. Collection F Recherche / application, Hachette, P 22-23

2.2.2. Mise en œuvre d'une stratégie efficace pour un enseignement utilitaire et professionnel du français médical

Le public des étudiants infirmiers se caractérise essentiellement par un univers lexical se rapportant au domaine général de la médecine. Il va par conséquent de soi qu'outre le besoin linguistique concernant la capacité à communiquer verbalement, un autre type de besoin se manifeste et qui devient aussi cruciale pour la formation ; il concerne le lexique médical. Cela interpelle bien évidemment les formateurs et les concepteurs des curricula de formation des étudiants infirmiers pour insister sur l'acquisition d'un ensemble de lexique en rapport avec le domaine médical. Ce langage scientifique, réservé normalement au personnel du secteur de la santé, permettra, à coup sûr, non seulement le transfert des connaissances scientifiques au domaine général de la santé, mais aussi une communication adéquate et réussie au sein de la communauté médicale.

Ce type de besoin langagier, rappelons-le, ressortit à d'autres catégories de besoins relativement à des publics variés qu'on peut ranger sous l'appellation de « Français sur Objectifs Spécifiques » (FOS). Nous estimons que la mise en place d'une stratégie de réforme de l'enseignement du français dans les centres de formation des infirmiers doit s'effectuer dans le cadre de cette discipline didactique, qu'est le FOS où il est question d'enseigner la langue à des fins utilitaires et/ou professionnelles. On distingue en effet le français scientifique et technique, le français fonctionnel, le français professionnel, le français militaire, le français sur objectifs universitaires et le français médical.

A ce propos, Jean Pierre-Cuq⁸ définit le FOS comme suit : « *Le français sur objectifs spécifiques est né du souci d'adapter l'enseignement du FLE à des publics adultes souhaitant acquérir ou perfectionner des compétences en français pour une activité professionnelle ou des études supérieures* ».

Cette définition a le mérite de préciser de manière claire et précise les contours sémantiques de cette expression. Le FOS, en effet, y paraît être conçu en vue de satisfaire à des besoins particuliers des apprenants majoritairement des adultes en situation de travail. En plus, Ce type d'enseignement fait usage d'une méthodologie active pour doter les apprenants des compétences nécessaires, notamment les aptitudes linguistiques.

⁸ J-P CUQ, (dir.), Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris : CLE International, 2003

Il n'est pas inutile de rappeler que le Français sur objectif spécifique (FOS), issu de l'expression anglaise « *English for Specific Purposes* » (ESP), constitue véritablement une spécialité au sein du champ de la didactique du FLE, et se positionne dans la perspective d'enseignement fonctionnel de la langue, l'objectif étant bien entendu d'acquérir des savoir-faire langagiers qui serviront de moyens pour engager des discussions et des débats en langue étrangère dans le cadre de l'exercice de la profession professionnelle⁹.

La formation sur objectif spécifique (FOS) repose sur des principes essentiels pour concevoir des programmes d'apprentissage adaptés aux besoins spécifiques des apprenants en général et des étudiants infirmiers en particulier. Cette méthodologie d'apprentissage repose essentiellement sur un certain nombre de principes méthodologiques qui conviennent très parfaitement à la formation du public médical aux enjeux de la parole et de l'écrit en langue française.

Signalons tout d'abord que la formation à base du FOS se fonde en grande partie sur la formulation des objectifs. Les objectifs spécifiques, en effet, sont dérivés d'un objectif général et doivent satisfaire un certain nombre d'exigences qui ont trait au niveau final d'activité de l'apprenant et les critères d'évaluation, à la description univoque du contenu de l'intention pédagogique, et à celle d'une activité de l'apprenant observable, en plus de la précision des conditions dans lesquelles le comportement requis doit se manifester.

Ensuite, un grand intérêt est donné à l'adaptation au contexte dans la mesure où le FOS prend en compte le contexte d'enseignement spécifique, et vise à répondre aux besoins des apprenants en fonction de leur domaine d'études ou de leur profession. Cette adaptation contextuelle permet de réussir l'analyse des besoins des apprenants des métiers de la santé, ce qui est une opération préliminaire avant la conception d'un quelconque programme de formation, le but étant d'identifier les compétences linguistiques nécessaires pour évoluer dans leur domaine professionnel.

Par ailleurs, la caractéristique principale du FOS est que c'est une approche à caractère actionnel dans la mesure où elle privilégie une approche de formation/action et alterne entre apports théoriques, analyses et conceptions didactiques. Le corpus de documents d'enseignement est puisé dans l'actualité disciplinaire, en l'occurrence le monde de la santé, ce qui permet de concevoir du matériel pédagogique à partir de documents authentiques.

⁹, Concernant la distinction entre Français sur Objectifs Spécifiques et Français de spécialité, se reporter à J.-M. et Parpette. C. MANGIANTE J.-M., *Le Français sur Objectifs Spécifiques : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris, HACHETTE, 2004

Il faut signaler que cette méthodologie a donné ses fruits dans la formation du personnel de l'entreprise, comme le montrent les travaux de plusieurs didacticiens, entre autres J.- M MANGIANTE et C PARPETE qui, à travers leur ouvrage intitulé « "Le Français sur Objectifs Spécifiques : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours », ont expliqué les bénéfices de formation d'une telle procédure grâce à des exemples d'élaboration de cours de français selon la méthode du Français sur Objectifs Spécifiques.

Par conséquent, on peut dire que l'adoption des principes méthodologiques du FOS¹⁰ dans un contexte de formation des étudiants des métiers de la santé permet de renforcer les compétences linguistiques et communicationnelles des apprenants, tout en pensant à leur insertion professionnelle. Une telle formation insistera bien évidemment sur le vocabulaire médical et les expressions courantes utilisées dans le domaine de la santé. Il ne faut pas oublier que tout le corpus discursif utilisé dans les métiers de la santé au Maroc est rédigé en français, ce corpus concerne la rédaction de rapports, de dossiers médicaux et de notes de service. Sur le plan de la formation, l'importance sera donnée aux exercices de simulation, aux jeux de rôle et aux études de cas les plus fréquents pour renforcer les compétences pratiques, l'objectif principal étant de préparer les futurs infirmiers à une communication efficace et précise dans leur domaine de spécialité.

Il faut ajouter qu'au cours d'une intervention dans le cadre du module « langue et communication, » une véritable didactique du lexique médical est à mettre en pratique. Elle vise l'approfondissement des savoirs linguistiques aussi bien sur le plan de l'écrit que sur celui de l'oral, sans oublier l'assimilation et la mémorisation des concepts et termes en rapport avec le monde de la médecine. L'enseignant de français veillera à ce que les étudiants maîtrisent très bien la définition de ces termes sur le plan de leurs dérivations lexicales (radical des mots, leurs suffixes, préfixes, etc.). A partir de quelques supports textuels ou iconiques de spécialités, l'accent sera mis sur la capacité à dégager l'idée ou les idées principales et à pouvoir utiliser adéquatement ces termes de spécialités (biologie, anatomie, etc.).

¹⁰ Pour davantage d'information sur les principes méthodologique de l'enseignement désigné sous le nom « FOS », se reporter à Eurin S. et Henao M., Pratiques du français scientifique, Hachette/Aupelf, 1992 et à Mangiante J.-M. et Parpette C. : Le Français sur Objectif Spécifique, Hachette FLE, nouvelle collection f, 2004 qui sont des ouvrages de base en la matière.

Cette formation dans le cadre des exigences méthodologiques du FOS correspond parfaitement aux étudiants infirmiers étant donné que la durée de leur formation dans les centres est courte. Sans oublier que les modules consacrés à l'apprentissage linguistique ne couvrent pas entièrement toutes les années de formation

2.2.3. Le langage dans la pratique soignante

De manière générale, on peut dire qu'en situation de formation aux métiers de la santé, le langage occupe une place centrale dans la relation des étudiants infirmiers avec les formateurs d'une part et avec l'administration d'autre part. La maîtrise du vocabulaire de la santé et de la médecine s'avère nécessaire comme on vient de le préciser, mais il est important aussi de se doter des moyens linguistiques et communicationnels aptes à engager et réussir une communication dans ce contexte professionnel. Encore faut-il préciser que ce langage ne se limite pas seulement à la communication verbale, mais comprend également le non-verbal et le tactile, qui permettent aux soignants d'entrer en contact avec le patient et de lui prodiguer des soins tout en maintenant la distance appropriée pour le cadre de la bienveillance et de l'authenticité¹¹

Dans les centres de formation des soignants infirmiers, l'importance est donnée, en plus des disciplines médicales de spécialité, à l'acquisition des aptitudes linguistiques permettant surtout de suivre la formation médicale, mais la réalité de la pratique soignante montre qu'il est difficile de dissocier la dimension verbale des autres paramètres communicationnels en particulier le non verbal (le toucher, le regard,) .

Le cours de communication doit insister sur l'appropriation par les étudiants des aptitudes communicationnelles permettant d'interagir avec l'environnement social, y compris les collègues et le staff administratif. Dans cette perspective, des séances de communication interpersonnelles sont à prévoir pour développer le sens de l'écoute, de la négociation, de l'augmentation, etc.

Il ne faut pas oublier que les étudiants une fois recrutés dans une zone de travail, surtout dans le monde rural, seront confrontés à d'autres réalités linguistiques. Ce qui nous renvoie bien évidemment à la notion de « besoins langagiers ». Richterich, précise, dans ce sens, que ce besoin correspond à ce qu' « *un individu ou un groupe d'individus interprète comme nécessaire à un moment et dans un lieu donné, pour concevoir et régler, au moyen d'une langue, ses interactions avec son environnement* » (RICHTERICH . R : 1982 :95)

¹¹ SVANDRA P, BOULA J, MICHON F, et al. Le langage dans les soins. Soins. 2013 pp23-54.

Il s'ensuit que les besoins des étudiants infirmiers sont de trois dimensions : une dimension personnelle, une dimension langagière et une dimension spécialisée

(i) La dimension personnelle : elle correspond aux exigences des apprenants. Elle est aussi en rapport avec les attentes de l'institution de l'apprentissage de la langue en question

(ii) Besoins langagiers : ce sont les situations de communication auxquelles les étudiants seront confrontés soit pendant la formation soit dans le milieu du travail, sans oublier le corpus discursif qu'ils seront obligés d'utiliser comme les notes de services, les ordonnances des médecins, les comptes rendus lus et rédigés en français, etc.

(iii) Besoins spécialisés : ils se rapportent au lexique du domaine de la santé et de l'univers clinique.

3. Conclusion

Nous retenons de cette réflexion que le module de français et de communication demeure incontournable dans le cursus de formation des infirmiers en général. Du moment que les cours sont dispensés en français, le cours de langue et communication doit insister sur la maîtrise du français tant à l'oral qu'à l'écrit en insistant sur les spécificités du langage médical et sur les aptitudes communicationnelles à même de réussir les prestations effectuées tant durant la formation à travers tout le travail discursif entrepris en lisant des documents ou en rédigeant des comptes rendus, des notes de cours ou en effectuant des recherches académiques dans le domaine médical, ce qui devient aussi une activité essentielle grâce à la nouvelle refonte de centres de formations des infirmiers au Maroc, surtout l'introduction du système LMD.

La réflexion que nous avons entreprise dans ce sens nous a permis de prendre conscience de l'importance méthodologique de la notion de « besoins langagiers » et de la méthode basée sur l'enseignement par objectifs spécifiques. Cela aidera à identifier les types d'intervention linguistique et communicationnelle à introduire et à renforcer dans le cursus de formation des étudiants infirmiers au Maroc.

Il serait aussi intéressant, dans un travail ultérieur, de rattacher ces enseignements aux nouvelles compétences du XXI^{ème} siècle, ce qui permettra d'évoquer l'importance des nouveaux défis de la formation des futurs infirmiers, ce qui suppose d'avoir une idée claire et précise sur les particularités professionnelles, communicationnelles et humaines des professionnels de la santé d'aujourd'hui et de demain. Pour anticiper, nous dirons qu'il devient urgent de convoquer les découvertes des théories de recherche se reportant à la cognition et aux neurosciences. Il serait, en guise d'exemple, très intéressant de montrer jusqu'à quel point les principes analytiques des sciences de l'esprit, notamment le travail sur la mémorisation et la motivation permettent de rentabiliser la formation des étudiants infirmiers et par conséquent tous les autres acteurs de la santé.

Références bibliographiques

D Jacobi. (1999). La communication scientifique : discours, figures, modèles. PU....

Eurin S. & Henao M. (1992). Pratiques du français scientifique. L'enseignement du français à des fins de communication scientifique. Hachette-AUPELF

D. F., MOURLHON- « Penser le français langue professionnelle », in Le français dans le monde, coll. recherches et applications, n° 346, juillet- août, 2006

J MANGIANTE.- M. et C PARPETE., Le Français sur Objectifs Spécifiques : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours, Paris, HACHETTE, 2004.

J-P CUQ, (dir.), Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris : CLE International, 2003.

L PORCHER, « Une notion ambiguë : les besoins langagiers », in Cahiers de CREFLEF, n° 3, Université et CRDP, Besançon, 1977.

L PORCHER,, Identification des besoins langagiers de travailleurs migrants en France. Conseil de l'Europe/Conseil de la Coopération culturelle, 1980.

M.J Berchoud. & D Rolland. (2004). Français sur objectifs spécifiques : de la langue aux métiers. Le français dans le monde. Num spécial janvier 2004, Clé International.

R RICHTERICH., Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage, Collection F Recherches/ Applications, Hachett, 1985.

Petit ROBERT 1 (1988: 178)

Petit Larousse illustré (1997: 138).

T Ardouin. (2003). Ingénierie de formation pour l'entreprise. Dunod

SVANDRA P, BOULA J, MICHON F, et al. Le langage dans les soins. Soins. 2013 pp23-54.

Ministère de la santé, Guide des Instituts Supérieurs des Professions Infirmières et Techniques de Santé, 2015

Sitographies :

<http://ispits.sante.gov.ma> (cité le 23/12/2023)

https://ispits.net/wp-content/uploads/2020/02/guide-ispits-.jawad_.pdf (consulté le 22/12/2023)

La place de la capsule vidéo pédagogique dans la simulation en sciences infirmières

M. Hafid SAADI¹

ISPITS, Agadir

DOI : <https://doi.org/10.60481/revue-rise.N4.12>

Résumé

La capsule vidéo est une composante de l'innovation pédagogique. Cette étude vise à démontrer la place de cette capsule en simulation en sciences infirmières. Cette recherche est basée sur une approche descriptive pour explorer la revue de littérature, et une autre analytique pour synthétiser les données probantes. 31 documents scientifiques ont été consultés selon les critères d'inclusion. Les résultats ont rapporté une typologie d'usages diversifiés et des effets positifs sur l'autonomie, l'auto-évaluation et la réduction d'anxiété des étudiants. La capsule vidéo peut être intégrée en simulation, encadrée par une discussion structurée pour accroître les bénéfices et évaluer son efficacité au futur.

Mots clés : innovation, capsule vidéo pédagogique, simulation, sciences infirmières.

¹ saadihafid83@gmail.com

Abstract

The video capsule is a component of pedagogical innovation. This study aims to demonstrate the place of this capsule in nursing simulation. This research is based on a descriptive approach to explore the literature review, and another analytical approach to synthesize the probative data. 31 scientific documents were consulted according to the inclusion criteria. The results reported a diverse typology of uses and positive effects on students' autonomy, self-assessment and anxiety reduction. The video capsule can be integrated into a simulation, supported by a structured discussion to enhance its benefits and evaluate its effectiveness in the future.

Key words: innovation, pedagogical video capsule, simulation, nursing.

Introduction

Innovation pédagogique est considérée comme une piste privilégiée pour faire face aux enjeux éducationnels qui se posent actuellement dans les établissements de formation². L'enseignement supérieur est en confrontation à d'énormes défis car il se trouve au centre de toutes préoccupations³. Durant la pandémie COVID-19, 91,3% de la population étudiante dans le monde a été touché par la fermeture de leur établissement de formation⁴. Ce changement du paradigme, de l'enseignement présentiel à l'enseignement à distance a engendré des challenges d'ordre pédagogique et performanciel chez les étudiants⁵.

En effet, les étudiants en sciences infirmières, depuis quelques années, sont confrontés à des situations cliniques diverses et complexes, relatives à des problématiques de santé⁶. Cette situation fait interroger les méthodes utilisées pour l'appropriation des compétences⁷. Afin de mettre en application ces dernières, la simulation reste une méthode pédagogique visant à remplacer et/ou à amplifier des expériences réelles par d'autres guidées, immersives et interactives⁸.

² Catherine Bélec, L'innovation pédagogique au collégial : savoirs professionnels éclairant les pratiques, thèse doctoral, Faculté d'éducation, Université Sherbrooke, 2022, 5.

³ Hind Moustadraf, Innovation pédagogique et développement des Soft Skills chez les étudiants de l'enseignement supérieur, Revue Marocaine de l'évaluation et de la Recherche en Education. N°4. Décembre 2020, 64.

⁴ Audrey Pépin, Claudia Deschênes-Tremblay, Francis Lavoie and Louise Pellerin, Des capsules vidéo pour maximiser l'accompagnement en mode synchrone d'étudiantes et d'étudiants de niveau collégial nouvellement inscrits suivant un cours de calcul différentiel, Revue hybride de l'éducation, Volume 4, Number 6, Spring 2021, 3.

⁵ Ibid, 3.

⁶ Sylvie Dubois, Marie-Noëlle Giroux, L'innovation pédagogique chez les infirmières dans un contexte de début d'expérience professionnelle, recherche en soins infirmiers, N°111, 2012, 72.

⁷ Ibid, 72.

⁸ Sylvain Boet, Jean-Claude Granry et Georges Savoldelli, La simulation en santé: de la théorie à la pratique, Paris Berlin Heidelberg, Springer, 2013, 15.

En vue de son utilisation grandissante et émergente (87% aux Etats Unis en 2010), elle peut, toutefois, provoquer chez certains étudiants un stress psychologique considérable, qui peut entraver leur processus d'apprentissage, affectant ainsi leur performance⁹. Du fait, lors de la préparation à la simulation à la phase de briefing (meilleure connaissance de l'environnement, du scénario et des objectifs pédagogiques), l'anxiété des étudiants peut être diminuée¹⁰.

Durant cette phase, dans laquelle l'enseignant formateur fait un survol théorique des éléments directifs de scénario proposé, l'intégration d'une capsule vidéo pédagogique peut faciliter mieux la préparation des étudiants¹¹. Selon plusieurs auteurs, le recours à la capsule vidéo peut réduire le sentiment de stress chez les étudiants et améliorer leur performance^{12 13}.

Ainsi, le recours à la capsule vidéo pédagogique en simulation en sciences infirmières peut être prometteur. Aucune étude, à notre connaissance, n'a pas traité la place de ce dite capsule dans le domaine. Dans cette perspective, nous avons choisir de répondre à la question problématique suivante : Quelle est la place d'une capsule vidéo pédagogique dans l'enseignement-apprentissage par simulation en sciences infirmières ?

L'objectifs assignés à cette recherche sont : 1) documenter l'importance d'une capsule vidéo pédagogique, ses caractéristiques et sa typologie et le modèle de son intégration en simulation, et d' 2) examiner ces apports en matière de compétences des étudiants.

⁹ Laura T. Gantt, The Effect of Preparation on Anxiety and Performance in Summative Simulations, *Clinical Simulation in Nursing*, 9, 2013, e29.

¹⁰ Ibid, e31.

¹¹ François Laure, *Techniques d'animation: tous les outils pour réussir vos présentations, réunions, formations, Management – leadership*, Malakoff, Dunod, 2018, 4.

¹² D. Massey, J. Byrne, N. Higgins, B. Weeks, M.-A. Shuker, E. Coyne, M. Mitchell, A.N.B. Johnston, Enhancing OSCE preparedness with video exemplars in undergraduate nursing students. A mixed method study, *Nurse Education Today*, 54, 2017, 60.

¹³ Tyerman, J., Luctkar-Flude, M., Graham, L., Coffey, S., & Olsen-Lynch, E, A Systematic Review of Health Care Presimulation Preparation and Briefing Effectiveness, *Clinical Simulation in Nursing*, 27, 2019, 19.

Méthodes

Dans cette étude, deux approches méthodologiques ont été adoptés : une approche descriptive pour explorer la littérature dont l'objet d'étude est la capsule vidéo pédagogique, et une approche analytique pour synthétiser les apports cette dernière en simulation en sciences infirmières en matière de compétences, via la confrontation des données.

Trente et un (31) documents scientifiques ont été consultés comme base de données pour cette étude. L'extraction de données est basée sur les critères d'inclusion suivants : pertinence scientifique en relation avec le sujet d'étude ; des articles centrés sur l'apprentissage à partir des vidéos, devraient inclure des résultats décrivant les enseignements tirés d'au moins une capsule vidéo pédagogique ; être écrit en française et/ou anglaise ; ainsi que des contextes similaires.

Résultats

1. L'importance de la capsule vidéo pédagogique

Utilisée dans la classe inversée comme une pratique de mise en œuvre la plus répandue dans l'enseignement supérieur, la capsule vidéo pédagogique est d'une importance considérable¹⁴. Cette modalité permet de transformer les pratiques de l'enseignant-formateur dans un contexte pédagogique où le numérique s'inscrit potentiellement dans les stratégies d'enseignement-apprentissage actuelles¹⁵.

Depuis quelques années, un regain d'intérêt s'est manifesté pour l'utilité d'usage éducatif de la capsule vidéo pédagogique¹⁶.

¹⁴ Allard Cécile, Asius Loic, Horoks Julie, Robert Aline, courtes vidéos de cours (capsules) : une ressources pour la classe inversée, avantages et inconvénients. Points de vue d'enseignant et de didacticiennes, EMF 2018 – GT6, 8.

¹⁵ Loïc Martin, Expérimentation d'une séance de simulation managériale en classe inversée sans regroupement physique, Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire, 17, 2, 2020, 84.

¹⁶ Daniel Peraya, Au centre des Mooc, les capsules vidéo : un renouveau de la télévision éducative ?, Distances et médiations des savoirs, Volume 17, 2017, 6.

Le recours à cette dernière dans des situations de formation n'est pas neuf, la télévision éducative et les pratiques vidéo-formation existaient déjà dans les années 60'et 70'¹⁷.

En France, une enquête réalisée par une société (UbiCast) spécialisée dans la création de contenus vidéo interactifs, qui a été publiée le début d'avril 2021, sur l'usage des capsules vidéo pédagogiques dans l'enseignement supérieur public, a montré que 94% des sondés utilisent Moodle, 53% des établissements recourent au mode synchrone, tandis que le budget de 71% de ces établissements est impacté par la crise COVID-19. En effet, les études de Karsenti, Gervais, Lepage et Ngoulayé sur l'utilisation de la vidéo dans l'enseignement montrent que la mémorisation des étudiants est de 10% de ce qui est fourni par écrit, 20% par l'oral, 30% de ce qu'ils voient et 50% de ce qui est fourni par l'audiovisuel¹⁸. D'après Séraphin Alava, l'usage raisonné de la vidéo en classe améliore la capacité des étudiants à visualiser un phénomène et assimiler les différentes phases d'apprentissage¹⁹. Aussi, les travaux d'Anderson, Reder et Simon prouvent que l'utilisation de la capsule vidéo pédagogique, en complément à d'autres supports, améliore la performance et les résultats des étudiants²⁰.

Dans le domaine des sciences infirmières où les formateurs sont moins habitués à hybrider leurs pratiques pédagogiques, les IFCS (Institut de Formation des Cadres de Santé) - qui ne bénéficient pas de soutien logistique en plateformes Moodles- sont appelés à s'adapter aux exigences pédagogiques actuelles, comme celles posées par le COVID-19²¹.

¹⁷ Christophe Laduron & Jonathan Rappe, Vers une typologie des usages pédagogiques de la vidéo basée sur l'activité de l'apprenant, Centre de Recherche sur l'Instrumentation, la Formation et l'Apprentissage (CRIFA) Université de Liège, 2019, 1.

¹⁸ Margaux Ruest, La place de la vidéo en pédagogie inversée: l'utilisation de capsules facilite-t-elle l'apprentissage?, Education, dumas-03171101, 2020, 14.

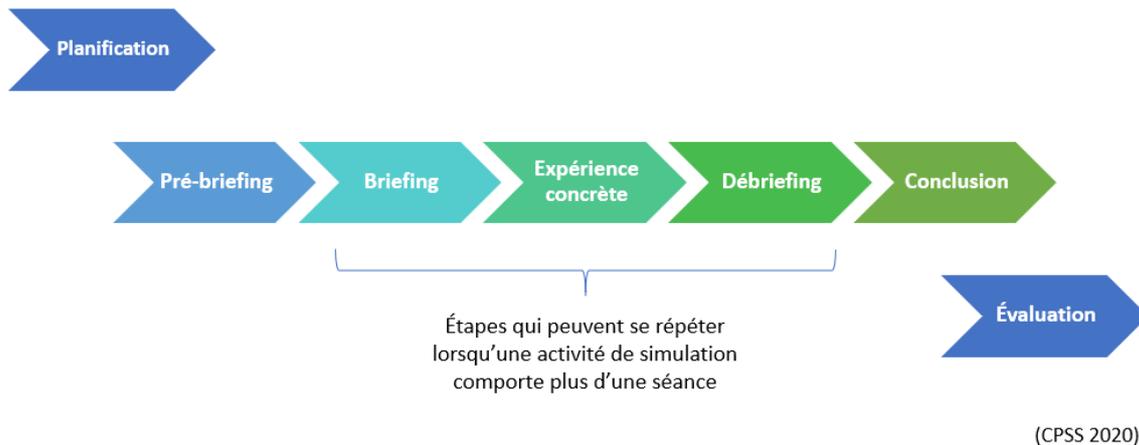
¹⁹ Ibid, 14.

²⁰ Sami Ammar, quelle est la place de la vidéo dans une stratégie de pédagogie active ?, Questions de Pédagogies dans l'Enseignement Supérieur, ENSTA Bretagne, 2019, 3.

²¹ Loïc Martin, Op. Cit. 84.

Pour mener une séance de simulation (figure 1) adaptée à la classe inversée, les équipes pédagogiques ont eu recours à la capsule vidéo pour le déroulement du scénario proposé²². Les étudiants ont eu la possibilité de visionner et d'analyser cette capsule²³.

Figure 1 : Les étapes d'une activité de simulation



En plus, une importante littérature souligne le rôle privilégié de la capsule vidéo dans les nouveaux dispositifs de formation et d'apprentissage en ligne comme : xMOOC, cMOOC, SPOC, You Tube, Classes inversées etc. Elle s'impose comme ressource pédagogique dominante, dont le schéma de son utilisation repose souvent sur des capsules courtes de 2 à 3 ou de 6 à 15 minutes²⁴.

En effet, les utilisations possibles de ces capsules vidéo sont très variées et semblent peu formalisées dans la littérature. Des différents types sont déjà existants²⁵.

²² Ibid, 84.

²³ Loïc Martin, Op. Cit, 85.

²⁴ Daniel Peraya, Op. Cit, 6-7.

²⁵ Christophe Laduron & Jonathan Rappe, Op. Cit, 2.

2. Typologie de capsules vidéo pédagogiques

Les données extraites de cette recherche s'inscrivent dans la volonté de prendre distance de l'approche techno-centrée, qui ne prend pas en considération l'ensemble de composantes de la situation d'enseignement-apprentissage qu'elle soit à l'initiative de l'enseignant-formateur ou de l'apprenant²⁶. Afin de décortiquer cette typologie, nous avons fait recours à des modèles théoriques comme la Taxonomie de Bloom (Bloom, 1956) révisée par Krathwol (2002), et qui se constitue des activités cognitives (se rappeler, comprendre, appliquer, analyser, évaluer et créer), le modèle de six paradigmes (réception-transmission, exploration-approvisionnement, pratique-guidage, imprégnation-modélisation, expérimentation-réactivité, création-confrontation-confrontation) d'enseignement-apprentissage de Leclercq et Denis (1995) ainsi que celui de Leclercq et Poumy, (2008) ayant ajouté un autre paradigme qui est la métaréflexion-co-réflexion.

Les résultats obtenus de ces modèles portent sur une typologie de « vidéogramme » (enregistrée et puis diffusée) distinguée des visio-conférences et de la réalité virtuelle, et qui peut être présentée sous forme du tableau suivant :

Tableau 1 : Typologie de capsule vidéo pédagogique

Type de vidéo	spécificités	Exemple d'utilisation
Objet de compréhension	<ul style="list-style-type: none"> -Présentation explicite des concepts, faits et procédures grâce aux caractéristiques dynamiques. -Expliquer à l'enseignant et/ou à l'apprenant leurs points positifs et négatifs 	<ul style="list-style-type: none"> -Diffusée via plateformes Consultées au besoin par l'apprenant avant, pendant et après le cours. -Lors d'une pratique, l'enseignant annote et commente les points positifs et négatifs des attitudes que les apprenants auraient dues adoptés.
Objet de mémorisation	<ul style="list-style-type: none"> -Visionnage répété de la vidéo, -Facilitation par des moments de 	<ul style="list-style-type: none"> -Avant l'examen, pour mémoriser le contenu

²⁶ Ibid, 3-4-5.

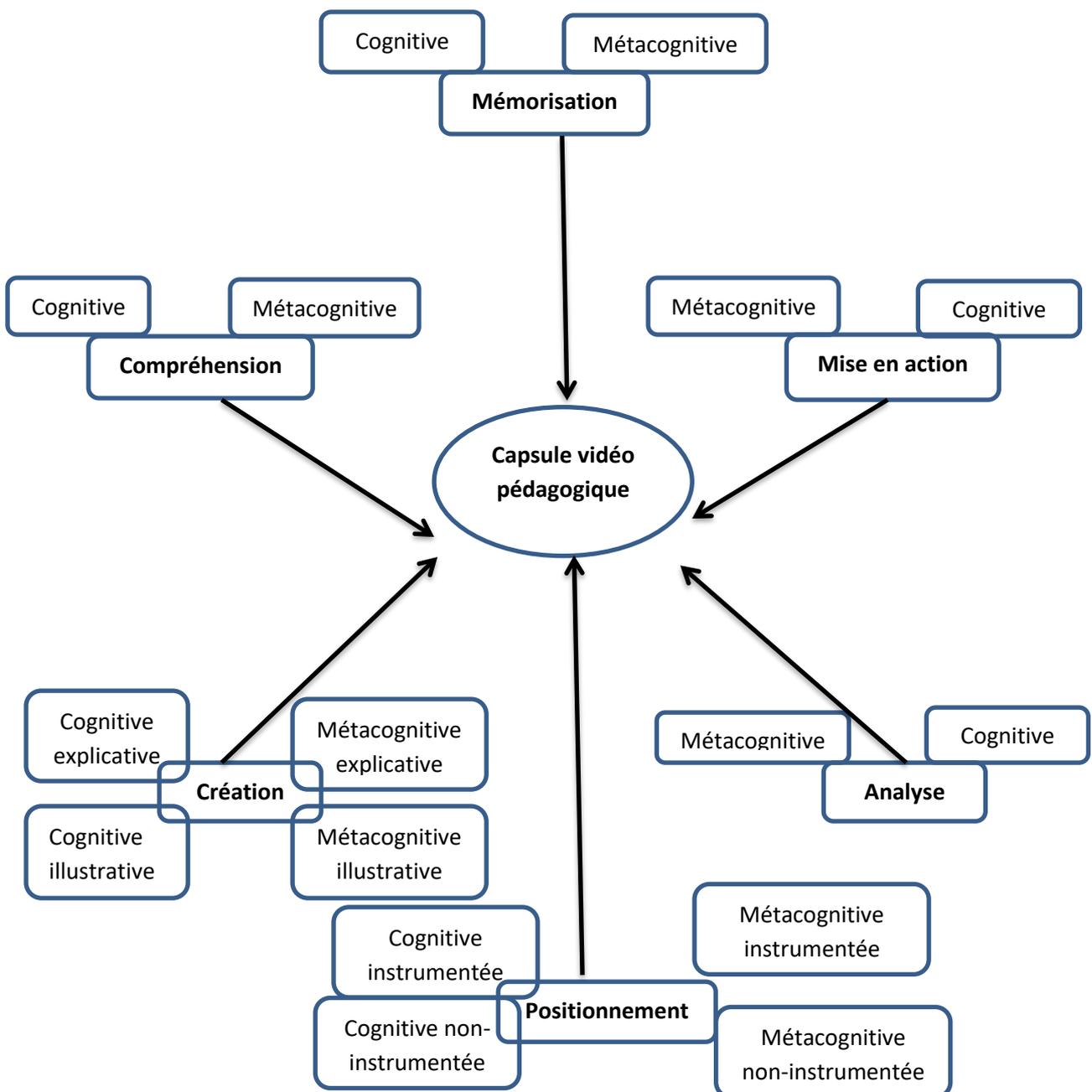
	fixation prévus et des informations clés.	-Intérêt de diminuer l'anxiété chez l'apprenant (Evans, 2008). -Utilisation de la vidéo de la même façon que la compréhension, mais pour mémorisation cette fois.
Objet de mise en action	-Rendre explicites des procédures, -Facilitation d'utilisation des nouveaux outils -Effectuation des démonstrations (schématisations, animations dynamiques, son etc.)	-Enseignement pratiques des soins infirmiers, -Simulation, - Visionnage des situations filmées, -Démarche d'autorégulation des actions de l'enseignant et l'apprenant.
Objet d'analyse	-Effectuer une propre analyse du contenu d'une vidéo ou plusieurs vidéos -Démarche inductive et déductive ou des critères prédéfinis ou intériorisés. -Analyse d'une propre action ou attitude par le concerné lui-même.	-Analyse d'un déroulement d'un scénario en simulation, -Analyse des étapes d'une démonstration -Analyse des pratiques de l'enseignant -Formation des futurs enseignants (analyse des pratiques)
Objet de positionnement	-Porter un jugement d'une manière instrumentée ou non instrumentée, -Par des critères prédéfinis par l'enseignant, -Par des critères personnels de l'apprenant.	-Des interventions aux terrains de stage filmées et envoyées à l'enseignant, pour précision des gestes -Débat sur un sujet pour donner l'avis (exemple e-learning et l'innovation pédagogique) -Evaluation de posture de l'enseignant et/ou de l'apprenant

		par lui-même.
Objet de création	<ul style="list-style-type: none"> -Enseignant ou étudiant producteurs de contenu (vidéogramme pour expliquer ou illustrer), -Création chez Krathwol et Création-Confrontation-Confrontation chez Denis et Leclercq, -Création d'une vidéo traitant une propre action ou de ces propres connaissances du créateur de la vidéo. 	<ul style="list-style-type: none"> -Formation professionnelle -Formation en exploitation des logiciels (Tutorat) -Illustration des concepts découverts en présentiel -Simulation création des vidéos pour illustrer chaque phase de déroulement de séance, -Etudiant infirmier se fait filmer entrain de réaliser une injection sur un mannequin dans un laboratoire de simulation et commenter par la suite ses attitudes.
Objet d'usages complexes	<ul style="list-style-type: none"> -Mener successivement ou simultanément une ou plusieurs vidéos pédagogiques, -Distinguer les différentes étapes d'apprentissage, -Fusionner les différentes vidéos 	<ul style="list-style-type: none"> -Propositions aux apprenants de créer une capsule vidéo chacun, -Situations d'évaluation des techniques, -Situations d'exposé, -Synthèse d'un cours ou d'un processus thérapeutique, -Résolution d'une situation problème (travaux de groupes).

En se référant aux modèles ci-dessus, nous avons distingué une typologie de capsule vidéo pédagogique ainsi que ses différents usages, qui sont centrées sur l'enseignant et l'apprenant.

Cette typologie apparaît différente de celle des autres modèles centrés sur les caractéristiques médiatiques (Diaporama commenté, Conférence enregistrée, Tableau blanc filmé, Tutoriel, Capsule animée et Capsule youtubeur)²⁷ de ce support pédagogique. En fait, la synthèse de cette typologie peut être présentée comme suit :

Figure 2 : Synthèse de typologie des utilisations de la capsule vidéo pédagogique



²⁷ Mélody Dumas & Najat El Kaamouchi-Ziani, Livre blanc d'aide à la conception de capsules vidéo pédagogiques, Projet « écriCAPS », Université Clermont Auvergne, 2019, 8-9.

3. Caractéristiques d'une capsule vidéo pédagogique

Selon les données cette recherche, l'usage d'une capsule vidéo pédagogique ne peut pas aider ou assurer un apprentissage que si elle est construite selon certains critères²⁸. En effet, la capsule vidéo doit être coute et structurée ; les éléments du contenu doivent être amenés d'une manière séquentielle ; seuls les informations essentielles qui doivent être visuellement présentés ; l'utilisation des schémas et des couleurs visuels est indispensable ; ainsi la capsule doit être vivante, créée et animée par l'enseignant formateur²⁹.

Du point de vue transmissif, l'intention d'usager est dirigée par la signalisation (orale, symboles, affichage au centre de l'écran des informations importantes etc.), la hiérarchisation de contenu (compréhension et assimilation faciles), la simplicité et la clarté des informations, le délaissement du superflu ainsi que l'usage d'un langage spécifique (cas de domaine particulier)³⁰. Du côté pédagogique, le thème doit être clairement défini au début ainsi que le contenu qui doit être en adéquation avec les objectifs pédagogiques³¹.

Aussi, l'intervenant doit faire preuve de spontanéité et d'aisance tout en assurant une transmission du message, un usage de proxémie, des gestes précis et une attitude scruté en vue de prédominance de l'écran. Pour l'utilisateur, il doit effectuer une prise de position entre tutoiement et vouvoiement guidés par la cohérence³².

4. Effets de la capsule vidéo pédagogique sur la performance des apprenants

Dans les sciences infirmières, la réduction de nombre d'erreurs en situations de soins est primordiale, car la formation des étudiants futurs infirmiers a pour objectif de les préparer pour travailler en équipe³³.

²⁸ Margaux Ruest, Op, Cit, 15.

²⁹ Ibid, 15.

³⁰ Mélody Dumas & Najat El Kaamouchi-Ziani, Op, Cit, 9.

³¹ Ibid, 9-10.

³² Ibid, 10.

³³ Association canadienne des écoles de sciences infirmières, Cadre national de l'ACESI sur la formation infirmière, rapport final, 2015, 17.

Du fait, plusieurs modèles théoriques et approches pédagogiques auraient été souvent sollicités pour guider leurs programmes de formation telle que la simulation qui continue à faire preuve d'une émergence considérable³⁴.

En effet, les données de littérature ont montré que l'ajout d'une capsule vidéo pédagogique dans la phase du briefing (figure 2) est utile pour préparer les étudiants à mettre en pratique certaines gestes et attitudes complexes³⁵. Le recours à la vidéo facilite la compréhension, la mémorisation, la structuration et l'animation des apprentissages³⁶.

Étant donné que la simulation peut provoquer chez l'apprenant un sentiment de stress pouvant affecter son processus d'apprentissage, les données probantes de cette recherche ont montré que le recours à cette ressource au briefing peut diminuer leur anxiété perçue et augmenter leur degré de confiance en soi^{37 38}. Aussi, le visionnage d'une capsule vidéo d'une durée moyennement courte, lors du briefing préalable, permet une illustration de pratiques exemplaires³⁹. Selon une étude, l'acceptabilité d'une capsule vidéo en simulation ayant comme objectif la diminution du stress est efficace ($m=2,25 \pm 0,99$), commode ($m=2,64 \pm 0,99$) et pertinente ($m=2,69 \pm 1,76$)⁴⁰. Aussi, pour l'amélioration du travail d'équipe, la même étude montre une acceptabilité efficace ($m=3,22 \pm 0,72$), commode ($m=3,08 \pm 0,81$) et pertinente ($m=3,33 \pm 0,68$).

³⁴ Laura T. Gantt, Op. Cit, e25.

³⁵ François Laure, Op. Cit, 4.

³⁶ Felix Michael Schmitz, Kai Philipp Schnabel, Daniel Stricker, Martin Rudolf Fischer and Sissel Guttormsen, Learning communication from erroneous video-based examples: A double-blind randomised controlled trial, *Patient Education and Counseling*, V 100, N°6, 2017, 20-21.

³⁷ Laura T. Gantt, Op. Cit, e32.

³⁸ Tyerman, J et al., Op. Cit, 19-20.

³⁹ Isabelle Ledoux, Christian Vincelette, Stéphan Lavoie, Mélanie Marceau, Charles Bilodeau and Émilie Gosselin, Intégration d'une capsule pédagogique au briefing d'étudiants en sciences infirmières en contexte de simulation de soins d'urgence : acceptabilité et effets sur l'anxiété situationnelle et le travail d'équipe, *Science of Nursing and Health Practices - Science infirmière et pratiques en santé*, 2, N°2, 2019, 6.

⁴⁰ Ibid. 9.

En outre, l'utilisation des stratégies innovantes et alternatives comme la capsule vidéo a prouvé son efficacité pour l'apprentissage de compétences en sciences de santé⁴¹. Du fait, son utilisation dans la préparation à l'examen clinique objectif structuré a révélé une diminution du stress des étudiants en sciences infirmières⁴². En plus, la disposition des étudiants à recevoir une capsule vidéo, en guise du briefing, a été nommée dans la littérature comme étant acceptée et appréciée par les apprenants en sciences infirmières⁴³.

En effet, les résultats de cette recherche ont montré que l'intégration d'une capsule vidéo pédagogique lors du briefing est systématiquement recommandée selon la revue de littérature⁴⁴. Dans ce sens, son implication encadrée par des indications bien déterminées (ajuster les attentes au contenu objet de visionnement) au préalable, peut maximiser ses effets sur les compétences des étudiants⁴⁵. En général, l'usage de cette capsule est une approche prometteuse acceptable pour réduire le stress et améliorer le travail d'équipe lors du briefing de simulation en sciences infirmières⁴⁶.

Dans la simulation clinique où le contexte d'une activité simulée imite la réalité de l'environnement clinique, l'utilisation des capsules vidéo interactives a pour objectif d'illustrer les procédures, la prise de décision et la réflexion critique⁴⁷. En vue d'uniformisation des pratiques et d'élaboration des scénarios, le contenu explicatif sur des modèles de conception devrait être à la disposition des enseignants.

⁴¹ Marcos J. Cuerva, Carlos S. Piñel, Lourdes Martín, Jose A. Espinosa, Octavio J. Corral & Nicolás Mendoza, Teaching childbirth with high-fidelity simulation. Is it better observing the scenario during the briefing session? *Journal of Obstetrics and Gynaecology*, V 38, N°5, 608.

⁴² D. Massey, J et al, Op. Cit. 60.

⁴³ Felix Michael Schmitz et al, Op, Cit. 20.

⁴⁴ Tyerman, Jet al., Op. Cit, 19.

⁴⁵ Felix Michael Schmitz et al, Op, Cit. 20-21.

⁴⁶ Isabelle Ledoux et al, Op, Cit. 6.

⁴⁷ ISABELLE PICARD, Stratégies d'enseignement dans les laboratoires de simulation cliniques en sciences infirmières : application du modèle de Bambini (2016) au Département des sciences de la santé à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Université de Québec, 2020, 28.

En effet, une capsule vidéo pourrait servir de base à une session de formation continue sur la pédagogie de simulation clinique en sciences infirmières⁴⁸.

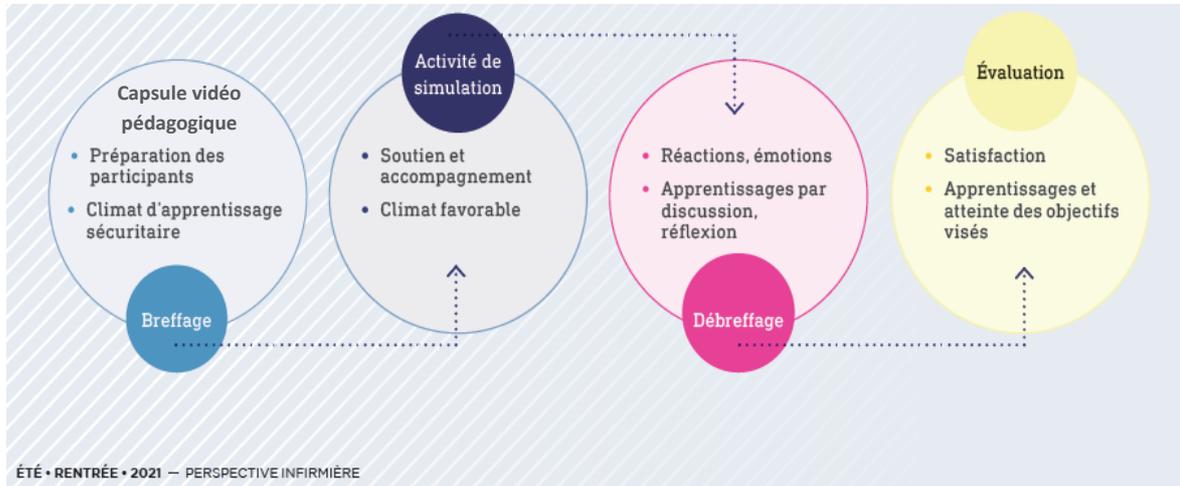


Figure 3 : Déroulement d'une séance de simulation avec intégration d'une capsule vidéo pédagogique⁴⁹

Toutefois, l'utilisation d'une capsule vidéo pédagogique lors de la classe inversée lors du déroulement d'un ou des scénarios de simulation (figure4), permet de renforcer l'autonomie et la participation active des étudiants en classe⁵⁰. Elle permet aux derniers d'avoir accès au contenu théorique à tout le temps libre, d'écouter plusieurs fois au moment choisi et d'être adaptés à la réalité de formation et au rythme d'apprentissage de chacun⁵¹.

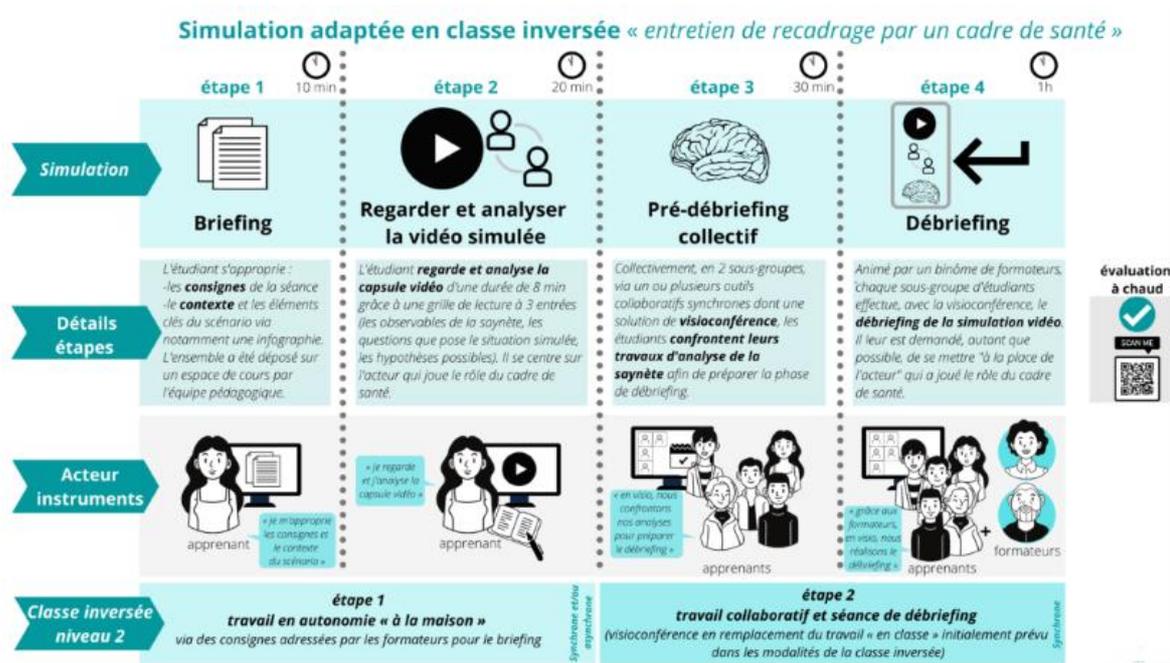
⁴⁸ ISABELLE PICARD, Op, Cit. 29.

⁴⁹ SARA LEMIEUX-DOUTRELOUX, SABRINA BLAIS, ÉMILIE GOSSELIN, MÉLANIE MARCEAU, PATRICK LAVOIE, ALEXANDRA LAPIERRE, JOSIANE PROVOST, CARINE COUTURIER et ISABELLE LEDOUX, Simulation in situ : méthode pédagogique efficace pour rehausser les compétences professionnelles, Perspective infirmière: revue officielle de l'Ordre des infirmières et infirmiers du Québec, 2021, 5.

⁵⁰ Harvey, Laurence; Héon, Marjolaine; Pepin, Jacinthe I.; and Boyer, Louise, "La classe inversée: Impact sur le sentiment d'efficacité personnelle et l'utilisation des résultats probants chez des étudiantes en sciences infirmières (Flipped classroom: impact on self-efficacy and evidence-based practice for nursing students),"Quality Advancement in Nursing Education - Avancées en formation infirmière: Vol. 4, 2018, 15.

⁵¹ Ibid, 15.

Figure 4 : Simulation adaptée en classe inversée « entretien de recadrage par un cadre de santé »



(Martin, 2020)

Discussion

Les objectifs de cette étude étaient de documenter la place d'une capsule vidéo pédagogique en simulation en sciences infirmières et de discuter et synthétiser ses effets possibles sur les compétences des étudiants. Généralement, cette capsule vidéo a un rôle important à jouer en simulation en sciences infirmières.

L'importance de la capsule vidéo en rapport avec l'innovation pédagogique continue à connaître un réel engouement à l'ère où la production médiatique et sa diffusion sont plus accessibles que par le passé, grâce aux outils de conception et des plateformes en ligne⁵². Originnaire du Canada, la capsule vidéo pédagogique est répondue comme une ressource novatrice et support d'apprentissage utile en classe, ou en dehors, dans la perspective de dynamiser le processus d'enseignement-apprentissage⁵³.

⁵² Christophe Laduron & Jonathan Rappe, Op, Cit. 8.

⁵³ Mélody Dumas & Najat El Kaamouchi-Ziani, Op, Cit. 4.

Comme il a été démontré durant cette recherche, plusieurs universités utilisent de plus en plus les capsules vidéo afin d'assurer des activités pédagogiques de types : cours en ligne, enseignement hybride, classe inversée et MOOC⁵⁴. Dans ce sens, plusieurs chercheurs comme Giannakos (2015) et Peltier (2016) ont un intérêt vers l'augmentation d'usage de la capsule vidéo pédagogique⁵⁵. Du fait, plusieurs chercheurs francophones et anglophones comme Adams et Yin, 2014 ; Boulier, 2015 ; Charlier et Henri, 2016 ; et Peraya, 2018 font, souvent, relier, dans leurs analyses, les capsules vidéo pédagogiques au contexte des pratiques de leur production et leurs utilisations⁵⁶. Actuellement, un certain nombre d'études récentes ont pour objectif de montrer l'influence des capsules vidéo sur la persévérance des étudiants dans leur formation ainsi que proposer des bonnes pratiques de conception et d'usage efficaces pour atteindre les effets souhaités⁵⁷. L'engouement actuel pour les MOOCs utilisant des plateformes qui proposent des supports pédagogiques au format vidéo, pousse de plus en plus les universités à produire ce type de ressources⁵⁸. Toutefois, la classe inversée, même s'elle est loin d'être légitime par la recherche, reste souvent un slogan selon lequel « *la technologie est la solution aux problèmes pédagogiques* » (PERAYA, 2015). Selon Carvalho et al, 2009, les capsules vidéo pédagogiques peuvent constituer une stratégie très importante, utile et puissante pour l'amélioration de l'enseignement et la motivation des étudiants⁵⁹. Selon une enquête réalisée en France sur les conditions de vie et les aspirations, 89% des étudiants (âgés de 18-24 ans) utilisent, en 2019, un Smartphone dans la vie estudiantine⁶⁰. Selon Stanislas Dehaene (2021) : « *l'écran d'aujourd'hui c'est le papier d'hier...il n'y a pas d'effet d'écran en général, il y a un effet des contenus qui sont véhiculés par les écrans* ».

⁵⁴ Sami Ammar, Op, Cit. 3.

⁵⁵ Daniel Peraya, Op. Cit, 6.

⁵⁶ Ibid, 6.

⁵⁷ Alexander Guedes Da Silva, An Moura Santos, Fernando Albuquerque Costa & Joana Viana, Enhancing mooc videos: design and production strategies, University of Graz (Austria), 2016, 6.

⁵⁸ Claire Peltier, Usage des podcasts en milieu universitaire : une revue de la littérature, Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire, Vol 13, N°2-3, 2016, 3.

⁵⁹ Ibid, Op, Cit. 8.

⁶⁰ Benoît Lefebvre, Exploitation de la vidéo dans une stratégie didactique neurocognitive, Sciences de l'Homme et Société, HAL Open Science, 2021, 24.

D'après l'analyse des résultats de cette recherche, nous pourrions retenir que les capsules vidéo pédagogiques sont aujourd'hui au centre du processus d'enseignement-apprentissage qu'elles soient utilisées seules (ressources éducatives autonomes) ou intégrées dans les MOOCs, dans plusieurs domaines, notamment la simulation en sciences infirmières.

En effet, la typologie d'usages de cette capsule vidéo, selon cette présente étude, paraît d'une diversité considérable. Les résultats obtenus sont similaires à ceux démontrés par Kay (2012) portant sur les raisons d'améliorer des apprentissages, inverser les modèles pédagogiques traditionnels, contrôler l'environnement d'apprentissage et attraper les cours manqués⁶¹. Dans ce sens, Carvalho et Maciel (2009) mentionnent, parmi les six dimensions de distinction des types de la capsule vidéo, celle portant sur l'objectif recherché par l'enseignant-formateur qui est décliné via les verbes d'action tels que informer, analyser, développer, motiver, inciter et méta-réfléchir⁶². Cette typologie a été, également, inspirée du modèle pédagogique de taxonomie du Bloom (1956). De la même vision, Kay rapporte trois types de capsule vidéo pédagogique basés sur la stratégie pédagogique sous-jacente tels que : « *receptive viewing* » (conçue pour transmission d'information apprentissage) ; « *probleme-solving* » (conçu pour expliquer et soutenir les étudiants dans la résolution d'une situation problème) ; et « *create video* » (créée par l'étudiant lui-même et implique la mise en œuvre des compétences spécifiques telles que l'information, le questionnement et la recherche)⁶³. Aussi, Kay distingue d'autres types de vidéos nommés « vidéo segmentée » et « vidéo non-segmentée » qui se constituent des petites capsules thématiques exemplaires ou une seule capsule comme celles appelées complexes (cours entier)⁶⁴. Néanmoins, les travaux de Peltier, 2016, en faisant références aux nombreuses études portant sur les typologies descriptives de capsule vidéo, ont distingué une autre typologie basée sur les fonctions pédagogiques et les dimensions intrinsèques suivantes : information, feedback, contextualisation, ressources authentiques, longueur, style, etc.

⁶¹ Claire Peltier, Op, Cit. 9.

⁶² Ibid, 9.

⁶³ Robin Holding Kay, Exploring the use of video podcasts in education: A comprehensive review of the literature, Computers in Human Behavior, Vol 28, N°3, 2012, 824.

⁶⁴ Ibid, 825.

Dans cette perspective, Harris et Park ont décrit un état d'art des capsules vidéo porté sur les caractéristiques d'usages telles que : orientées vers l'enseignant (communication pour/avec les étudiants) ; orientées vers l'institution (information institutionnelle) ainsi qu'orientées technologiques (support à l'usage des technologies ou des logiciels)⁶⁵. En outre, il existe une autre typologie nommée « de médiation » rapportée par Marpeau, 2020 dans son étude portée sur une quinzaine des chaînes youtube proposant des vidéos au sujet de littérature classique. Celle-ci est opérée par youtube et ses acteurs via un continuum partant d'une démarche horizontale (entre les pairs) vers une autre verticale pédagogique (par des enseignants). Portée sur le choix et les modalités discursives, l'auteur distingue des types tels que : booktuber (pour critiquer le contenu) et vidéastes (pour vulgariser le contenu). Le montage de ces vidéos se fait sous la figure professorale comme gage de qualité, contrairement à ce qui se fait actuellement sur les chaînes youtube à caractère personnel. En général, il semble qu'une typologie de la capsule vidéo pédagogique se rapporte à un type d'usage avec des caractéristiques fondamentales qui y sont associées, ce qui permettrait de prendre compte la nature des activités pédagogiques intégrant la vidéo, dans un domaine donné, afin d'identifier le type d'usage le plus approprié⁶⁶.

Ainsi, les résultats probants de cette étude, ont montré que l'usage efficace d'une capsule vidéo pédagogique est conditionné par les caractéristiques mentionnées ci-dessus. Kay (2012) a révélé un certain nombre d'éléments d'appropriation d'une capsule vidéo par les apprenants tels que : le visionnage en dehors des heures des cours, la période d'avant des examens ainsi que le visionnage avec des dispositifs souvent fixe que mobiles pour des raisons de taille d'écran. En plus, il a proposé des styles de visionnage (linéaire, élaboratif, répétitif et butineur), qui dépendent d'un certain nombre de caractéristiques tels que : durée de vidéo, sa segmentation, besoins cognitifs et habilités des apprenants⁶⁷. L'étude de Pharamin et al, 2016 montre que l'efficacité de la capsule vidéo réside dans l'association des images aux régulations verbales et aux commentaires d'un expert.

⁶⁵ Claire Peltier, Op, Cit. 10.

⁶⁶ Christophe Laduron & Jonathan Rappe, Op, Cit. 3.

⁶⁷ Claire Peltier, Op, Cit. 11.

Ainsi, une étude de Kosterelioglu, 2016, menée à l'université d'Amasya, suggère que la capsule vidéo devrait être choisie en fonction des objectifs du cours, adaptée en termes de durée et nombre, non exagérée et ne devrait pas couvrir toute l'heure du cours. Selon la littérature, il est recommandé que la capsule vidéo pédagogique soit répondre aux caractéristiques suivantes : une durée de 6 min ; instruction d'un fond ou un support (plusieurs possibilités d'affichage) ; ton engageant ; format le plus répandu dans les plateformes des MOOCs, court ; animée ; comprend généralement une voix off ; et chronographe en cas d'animation⁶⁸. Dans le cas de la classe inversée, Cécile et al, (2018), ont démontré l'impératif de prendre en compte, lors de la conception d'une capsule vidéo pédagogique, les éléments suivants : la vidéo doit être court ; mentionner les objectifs de son contenu ; le choix de vocabulaire ; et associer à la vidéo une fiche pédagogique mentionnant comme exemple le scénario envisagé⁶⁹. L'étude menée par Agbogbe et al, 2021, démontre que l'utilisation des capsules vidéo pédagogique doit non seulement baser sur la qualité de forme et de contenu, mais également prendre en compte les caractéristiques sociodémographiques propres aux réalités des apprenants pour avoir une meilleure influence.

Durant ce travail, on a pu démontrer quelques effets de la capsule vidéo pédagogique sur les compétences des étudiants en simulation en sciences infirmières. Malgré que la capsule vidéo a été perçue et acceptée, dans le contexte de simulation, comme facteur de diminution de l'anxiété des étudiants, la source cette dernière (anxiété) peut être multifactorielle⁷⁰. La capsule vidéo joue un rôle pour minimiser l'effet de nouvelles informations associées à celui d'implication des étudiants pour réduire leur stress⁷¹. Néanmoins, l'observation d'un groupe des étudiants entraînés de réaliser une activité de simulation selon des pratiques exemplaires peut entraîner un sentiment d'anxiété (stress anticipatoire) chez les étudiants observateurs⁷².

⁶⁸ USB, Recommandations pour des capsules vidéos efficaces, Université Bretagne Sud, 2021, 2.

⁶⁹ Allard Cécile et al, Op, Cit. 1.

⁷⁰ Isabelle Ledoux et al, Op, Cit. 11-12.

⁷¹ Ibid, 12.

⁷² Jennifer N. Shearer, Anxiety, Nursing Students, and Simulation: State of the Science, Journal of Nursing Education, Vol 55, N°10, 2016, 553.

Cependant, l'usage des stratégies alternatives comme la vidéo en simulation a démontré sa pertinence pour l'acquisition des compétences en sciences infirmières notamment le travail en équipe⁷³. En outre, la simulation distancielle dont les enseignants intègrent une capsule vidéo à une étape pré-débriefing (étape supplémentaire), introduit une interaction dynamique (socioconstructivisme), ce qui facilite une relation pédagogique avec les apprenants⁷⁴. Selon une étude, la capsule vidéo prépare les étudiants à des examens sommatifs et favorise l'augmentation de leur confiance en soi, tandis qu'elle permet d'économiser le temps, pour l'enseignant, afin de se libérer pour discuter avec ses étudiants et répondre à leurs questions⁷⁵. Selon Proust, 2019, la vidéo améliore l'autoévaluation (processus dynamique de planification, de surveillance et d'évaluation personnelle des apprentissages) l'étudiant grâce à son processus métacognitif⁷⁶. Selon Attenoukon (2017), la capsule vidéo reste pratique, attractive et favorise l'autonomie de l'apprentissage. De même, Desparois et lembert (2014) ont révélé que la vidéo a un effet positif sur la motivation des étudiants, notamment ceux qui sont moins intéressés par le contenu ou la matière toute entière. En effet, Quanquin et Uberti (2019) ont démontré que la production des capsules vidéo pour les apprenants a un effet sur l'acquisition des connaissances et le développement des compétences, mais également sur leur intérêt pour le domaine. Aussi, Kermarec et al, (2018) ont montré que le feedback vidéo sur la pratique est plus efficace que le débat théorique des idées, ce qui permet l'amélioration du travail d'équipe et le partage d'informations. Ainsi, dans certains contextes comme le cas de visioconférence, les étudiants ont un risque de subir une surcharge cognitive si l'enseignant-formateur n'a pas diversifié les modalités pédagogique⁷⁷.

⁷³ Marcos J. Cuerva & al, Op, Cit. 609.

⁷⁴ Loic Martin, Op. Cit, 84.

⁷⁵ Sami Ammar, Op, Cit. 3.

⁷⁶ Benoît Lefebvre, Op, Cit, 25.

⁷⁷ Loic Martin, Op. Cit, 84.

Avec des effectifs restreints, il est toujours préférable d'expérimenter les capsules vidéo pédagogiques à la fin de l'année, puisque les étudiants ont eu assez des informations sur les modalités de la classe inversée, le déroulement des activités de la simulation et les modes de l'enseignement à distance exploités lors du confinement⁷⁸. En effet, les étudiants sont presque totalement acteurs de leur apprentissage notamment dans les étapes de pré-débriefing et débriefing⁷⁹.

En outre, pour l'amélioration des usages de la capsule vidéo pédagogique en simulation en sciences infirmières, plusieurs auteurs ont proposés un certain nombre de suggestions possibles pour une conception efficace. Hamel et al, (2021) propose des capsules vidéo relativement courtes, à des contenus justes et précis et intégrant les techniques variées permettant d'éviter des contenus décontextualisés adressés à un public large sans interaction. Aussi, la valeur de l'activité de simulation serait très forte si le scénario simulé se rapproche davantage de futur vécu professionnel de l'étudiant⁸⁰. Champion et al, (2019) suggère l'importance d'articuler conjointement dimensions relationnelles et cognitives pour motiver l'apprenant à effectuer des opérations mentales et pratiques et lui permettre d'être confronté à des intervenants diversifiés à son quotidien de la vie étudiante. En plus, Guo et al, (2014) recommande l'encadrement des enseignants-formateurs pour faire ressortir leur enthousiasme.

⁷⁸ Ibid, 84.

⁷⁹ Ibid, 84.

⁸⁰ Ibid, 84.

Conclusion

L'intégration d'une capsule vidéo pédagogique dans la simulation en sciences infirmières est d'une importance prometteuse pour l'amélioration des connaissances et des compétences des futurs professionnels, malgré la rareté des études sur ce sujet, à notre connaissance. En effet, les résultats probants de cette intervention soulèvent l'importance de cette capsule vidéo dans la simulation ainsi que la diversité de ses typologies, tout en prenant en compte les caractéristiques de sa conception visant son efficacité. Toutefois, bien que la capsule vidéo ait des effets positifs sur les compétences des étudiants, cette étude apporte des suggestions d'encouragement de son intégration dans la simulation en sciences infirmières.

Malgré les apports de ce travail, il a, néanmoins, certaines limites. Cette étude s'est contentée de deux approches méthodologiques portant sur une revue de littérature, sans intégrer un volet empirique qui pourrait enrichir l'étude. Aussi, la rareté des études sur ce sujet dans la simulation en sciences infirmières constitue une autre limite. Ainsi, la comparaison de la capsule vidéo avec d'autres supports pédagogiques innovants pourrait offrir des informations supplémentaires.

Du fait, une intégration incrémentale, encadrée par des discussions et débats autour des objectifs pédagogiques et d'apprentissage pourrait augmenter les bénéfices pour les apprenants et les enseignants. Cette étape permettrait d'adapter les besoins en apprentissage aux compétences requises des étudiants lors d'une activité de simulation, choisir le moment optimal de visionnage ainsi que contrôler leur anxiété.

Pourtant, l'intégration de la capsule vidéo pédagogique dans la simulation en sciences infirmières, comme modalité d'innovation, nécessiterait de questionner son efficacité à moyen et long terme sur les différents niveaux de compétences chez les étudiants et les enseignants (résistants ou non) exerçant à l'ère numérique. Du fait, le moment actuel est idéal pour débattre l'enseignement à distance et l'innovation pédagogique avec ses divers supports, car cette dernière constitue une réalité durable.

Références bibliographiques

Alexander Guedes Da Silva, An Moura Santos, Fernando Albuquerque Costa & Joana Viana, Enhancing mooc videos: design and production strategies, University of Graz (Austria), 2016, 1-13, consulted in 08-06-2023, <https://www.researchgate.net/publication/294729317>

Allard Cécile, Asius Loic, Horoks Julie, Robert Aline, courtes vidéos de cours (capsules) : une ressources pour la classe inversée, avantages et inconvénients. Points de vue d'enseignant et de didacticiennes, EMF 2018 – GT6, 1-9.

Association Canadienne des Ecoles de Sciences Infirmières, Cadre national de l'ACESI sur la formation infirmière, rapport final, 2015, 1-24.

Audrey Pépin, Claudia Deschênes-Tremblay, Francis Lavoie and Louise Pellerin, Des capsules vidéo pour maximiser l'accompagnement en mode synchrone d'étudiantes et d'étudiants de niveau collégial nouvellement inscrits suivant un cours de calcul différentiel, Revue hybride de l'éducation, Vol 4, Number 6, Spring 2021, 1-15.

Benoît Lefebvre, Exploitation de la vidéo dans une stratégie didactique neurocognitive, Sciences de l'Homme et Société, HAL Open Science, 2021, 21-117, consulté le 08-06-2023, <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03429097>

Catherine Bélec, L'innovation pédagogique au collégial : savoirs professionnels éclairant les pratiques, thèse doctoral, Faculté d'éducation, Université Sherbrooke, 2022, 5-243.

Christophe Laduron & Jonathan Rappe, Vers une typologie des usages pédagogiques de la vidéo basée sur l'activité de l'apprenant, Centre de Recherche sur l'Instrumentation, la Formation et l'Apprentissage (CRIFA) Université de Liège, 2019, 1-11.

Claire Peltier, Usage des podcasts en milieu universitaire : une revue de la littérature, Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire, Vol 13, N°2-3, 2016, 1-17, consulté le 29-05-2023, <https://doi.org/10.18162/ritpu-2016-v13n23-02>

Daniel PERAYA, La classe inversée peut-elle changer l'école ? Résonances. Mensuel de l'école valaisanne, N°6, 2015, consulté le 08-06-2023, <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:48214>

Daniel Peraya, Au centre des Mooc, les capsules vidéo : un renouveau de la télévision éducative ?, Distances et médiations des savoirs, Vol 17, 2017, 1-24, consulté le 01-06-2023, <https://doi.org/10.4000/dms.1738>

D. Massey, J. Byrne, N. Higgins, B. Weeks, M.-A. Shuker, E. Coyne, M. Mitchell, A.N.B. Johnston, Enhancing OSCE preparedness with video exemplars in undergraduate nursing students. A mixed method study, Nurse Education Today, V54, 2017, 56-61, consulted in 30-05-2023, <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.02.024>

Felix Michael Schmitz, Kai Philipp Schnabel, Daniel Stricker, Martin Rudolf Fischer, Sissel Guttormsen, Learning communication from erroneous video-based examples: A

double-blind randomised controlled trial, *Patient Education and Counseling*, V 100, N°6, 2017, 3-43, consulted in 06-06-2023, <https://doi.org/10.1016/j.pec.2017.01.016>

François Laure, *Techniques d'animation: tous les outils pour réussir vos présentations, réunions, formations, Management – leadership*, Malakoff, Dunod, 2018, 4.

Harvey, Laurence; Héon, Marjolaine; Pepin, Jacinthe I.; and Boyer, Louise, "La classe inversée: Impact sur le sentiment d'efficacité personnelle et l'utilisation des résultats probants chez des étudiantes en sciences infirmières (Flipped classroom: impact on self-efficacy and evidence-based practice for nursing students)," *Quality Advancement in Nursing Education - Avancées en formation infirmière: Vol 4*, 2018, 1-22, consulted in 30-05-2023, <https://doi.org/10.17483/2368-6669.1136>

Hind Moustadraf, *Innovation pédagogique et développement des Soft Skills chez les étudiants de l'enseignement supérieur*, *Revue Marocaine de l'évaluation et de la Recherche en Education*. N°4. Décembre 2020, 1-84.

Isabelle Ledoux, Christian Vincelette, Stéphan Lavoie, Mélanie Marceau, Charles Bilodeau and Émilie Gosselin, *Intégration d'une capsule pédagogique au briefing d'étudiants en sciences infirmières en contexte de simulation de soins d'urgence : acceptabilité et effets sur l'anxiété situationnelle et le travail d'équipe*, *Science of Nursing and Health Practices - Science infirmière et pratiques en santé*, V2, N°2, 2019, 1-15, consulté le 29-05-2023, <https://doi.org/10.31770/2561-7516.1052>

ISABELLE PICARD, *Stratégies d'enseignement dans les laboratoires de simulation cliniques en sciences infirmières : application du modèle de Bambini (2016) au Département des sciences de la santé à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue*, Université de Québec, 2020, 1-165.

Jennifer N. Shearer, *Anxiety, Nursing Students, and Simulation: State of the Science*, *Journal of Nursing Education*, V55, N°10, 2016, 551-554, consulted in 06-06-2023, <https://doi.org/10.3928/01484834-20160914-02>

Laura T. Gantt, *The Effect of Preparation on Anxiety and Performance in Summative Simulations*, *Clinical Simulation in Nursing*, 9, 2013, e25-e33, consulted in 30-06-2023, <https://doi.org/10.1016/j.ecns.2011.07.004>

Loïc Martin, *Expérimentation d'une séance de simulation managériale en classe inversée sans regroupement physique*, *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 17, 2, 2020, 80-96, consulté le 29-05-2023, <https://doi.org/10.18162/ritpu-2020-v17n2-09>

Marcos J. Cuerva, Carlos S. Piñel, Lourdes Martin, Jose A. Espinosa, Octavio J. Corral & Nicolás Mendoza, *Teaching childbirth with high-fidelity simulation. Is it better observing the scenario during the briefing session?* *Journal of Obstetrics and Gynaecology*, V38, N°5, 607-610, consulted in 06-06-2023, <https://doi.org/10.1080/01443615.2017.1393403>

Margaux Ruest, *La place de la vidéo en pédagogie inversée: l'utilisation de capsules facilite-t-elle l'apprentissage?*, *Education*, dumas-03171101, 2020, 1-43, consulté le 29-05-2023, <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03171101>

Mélody Dumas & Najat El Kaamouchi-Ziani, Livre blanc d'aide à la conception de capsules vidéo pédagogiques, Projet « écriCAPS », Université Clermont Auvergne, 2019, 1-28.

Robin Holding Kay, Exploring the use of video podcasts in education: A comprehensive review of the literature, *Computers in Human Behavior*, V28, N°3, 2012, 820-83, consulted in 09-06-2023, <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.01.011>

Sami Ammar, quelle est la place de la vidéo dans une stratégie de pédagogie active ?, *Questions de Pédagogies dans l'Enseignement Supérieur*, ENSTA Bretagne, 2019, 1-14, consulté le 01-06-2023, <https://hal.science/hal-02284015>

SARA LEMIEUX-DOUTRELOUX, SABRINA BLAIS, ÉMILIE GOSSELIN, MÉLANIE MARCEAU, PATRICK LAVOIE, ALEXANDRA LAPIERRE, JOSIANE PROVOST, CARINE COUTURIER et ISABELLE LEDOUX, Simulation in situ : méthode pédagogique efficace pour rehausser les compétences professionnelles, *Perspective infirmière: revue officielle de l'Ordre des infirmières et infirmiers du Québec*, 2021, 2-8, consulted in 29-05-2023, <https://www.researchgate.net/publication/354325436>

Sylvain Boet, Jean-Claude Granry et Georges Savoldelli, *La simulation en santé: de la théorie à la pratique*, Paris Berlin Heidelberg, Springer, 2013, 1-239, ISBN : 978-2-8178-0468-2.

Sylvie Dubois, Marie-Noëlle Giroux, L'innovation pédagogique chez les infirmières dans un contexte de début d'expérience professionnelle, *recherche en soins infirmiers*, N°111, 2012, 1-72, consulté le 30-05-2023, <https://doi.org/10.3917/rsi.111.0071>

Tyerman, J., Luctkar-Flude, M., Graham, L., Coffey, S., & Olsen-Lynch, E, A Systematic Review of Health Care Presimulation Preparation and Briefing Effectiveness, *Clinical Simulation in Nursing*, 27, 2019, 1-25, consulted in 30-05-2023, <https://doi.org/10.1016/j.ecns.2018.11.002>

USB, *Recommandations pour des capsules vidéo efficaces*, Université Bretagne Sud, 2021, 1-5.

Les Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement : représentations sociales et usages didactiques

Hanane FACKIR¹,
ESEF d'Agadir, Université Ibnou Zohr

Zakaria OUALLOU²,
FLSH, Université Ibnou Zohr,

DOI : <https://doi.org/10.60481/revue-rise.N4.13>

Résumé

L'enseignement numérique est devenu une nécessité incontournable dans le système éducatif aussi bien au niveau international que national. Au Maroc, le Ministère de l'Éducation Nationale, du Préscolaire et des Sports a déployé plusieurs stratégies pour faciliter la diffusion et la généralisation des techniques de l'information et de la communication dans l'enseignement (TICE). Depuis l'élaboration de la Charte Nationale de l'Éducation et de la Formation en 1999, le Ministère de tutelle n'a cessé d'encourager et de motiver les enseignants à utiliser les TICE comme outil didactique d'apprentissage.

Nous proposons par cette contribution de vérifier les usages des outils numériques par les enseignants de la langue française. Pour ce faire, nous essayerons de cerner les représentations des TICE chez ces praticiens afin de comprendre le sens réel qu'ils accordent à ces outils et leurs capacités d'en faire l'usage didactique ambitionné par le Ministère.

Nous analyserons le champ sémantique des représentations sociales des TICE chez ces usagers et son impact sur leur usage didactique en classe de français.

Mots clés : TICE, usage didactique, représentations sociales, enseignement, apprentissage.

¹ f.hanane@uiz.ac.ma

² zakariaouallou64@gmail.com

Abstract

Digital education has become a primordial necessity in the education system, both internationally and nationally. In Morocco, the Ministry of National Education, Preschool Education, and Sports has deployed several strategies to facilitate the dissemination and generalization of information and communication technology techniques in education (ICT). Since the elaboration of the national charter of education and training in 1999, the supervisory ministry has continually encouraged and motivated teachers to use ICT as a didactic learning tool. Through this contribution, we propose to verify the usage of digital tools by French language teachers.

To do this, we will first try to identify the representations of ICT among these practitioners in order to understand the real meaning they attribute to these tools and their ability to use them didactically as envisaged and proclaimed by the ministry. We will analyse the semantic field of the social representations of ICT among these users and its impact on their didactic usage in French classes.

Keywords: ICT, didactic usage, social representations, teaching, learning.

Introduction

Les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement, connues sous l'acronyme TICE, offrent un potentiel indéniable qu'un enseignant ne peut ni rater ni sous-estimer s'il souhaite s'adapter aux nouvelles modalités d'enseignement imposées par l'expansion de la pandémie Covid-19. Les jeunes d'aujourd'hui, notamment les élèves appartenant à une « génération de natifs numérique » sont des « native speakers » du langage technologique, des jeux vidéo et d'Internet (Prensky : 2001). Ils sont nés dans un monde où le numérique fait partie intégrante de leur quotidien. Dans cet article Nous nous pencherons sur la perception qu'ont les enseignants des TICE et sur leur habilité d'en faire un usage didactique dans leurs pratiques pédagogiques. Comme l'explique Karsenti, les technologies de l'information et de la communication ont un usage transversal et généralisé dans l'enseignement/apprentissage. Il est donc essentiel de les intégrer dans un système pédagogique pour qu'elles deviennent des outils didactiques efficaces (Karsenti,2001).

L'être humain a toujours fait preuve d'ajustement aux nouvelles innovations depuis l'aube de l'humanité jusqu'à aujourd'hui. Il tend à modifier ses habitudes et ses comportements selon le contexte environnemental où il vit. Ainsi, il se trouve influencé dans son choix de coutumes, de valeurs, de perceptions et de rapport au monde par le groupe social auquel il appartient. L'attitude d'un individu envers le monde et les objets qui l'entourent dépend de l'image qu'il se construit de ce monde ou de ces objets (Bangou,2006).

Cet article vise à explorer le lien profond entre les représentations sociales des TICE chez les enseignants de français du cycle secondaire qualifiant relevant de la direction provinciale Agadir Idaoutanane au Maroc et leur utilisation effective de ces outils technologiques dans leurs pratiques pédagogiques. Ainsi, plusieurs questions se posent : quelle sont les représentations sociales de ces enseignants à l'égard des TICE ? Comment ces représentations influencent-elles leurs pratiques pédagogiques ? Et enfin, quel lien entre leurs représentations et leurs utilisations didactique des TICE ?

Dans ce travail de recherche, nous traiterons et discuterons toutes ces questions. Ainsi, nous nous pencherons sur l'interrelation entre les conceptions des enseignants à l'égard des TICE et leur intégration dans l'enseignement du français au secondaire qualifiant.

Pour ce faire, nous nous efforcerons d'analyser de manière approfondie les représentations sociales des enseignants de français concernant les TICE, tout en examinant leur influence sur les choix pédagogiques pris en classe.

Nous débuterons notre analyse en identifiant les composantes clés du champ sémantique qui entoure les représentations sociales des TICE chez les enseignants de français. Ensuite, nous nous examinerons l'impact concret de ces représentations sociales sur la mise en œuvre des TICE dans le contexte spécifique de l'enseignement du français au Maroc. Dans cette perspective, nous formulons deux hypothèses fondamentales. Premièrement, nous postulons que de nombreux enseignants ont une maîtrise limitée des potentiels didactiques des TICE, ce qui pourrait freiner leur intégration efficace dans leurs pratiques pédagogiques. Deuxièmement, nous avançons que les représentations sociales préexistantes des enseignants du français vis-à-vis des TICE influencent de manière significative la façon dont ils choisissent de les utiliser en classe. Ces hypothèses constituent le socle de notre démarche empirique et les résultats que nous présenterons permettront de mieux comprendre ces enjeux cruciaux pour l'enseignement du français au Maroc.

1. Cadrage théorique

Avant de commencer notre recherche, nous avons jugé essentiel de clarifier les concepts clés liés à cette étude, à savoir, les TICE, les représentations sociales, la didactique de la langue française, et la formation initiale.

1.1. Les TICE, quelle signification ?

L'expression Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement, connue sous l'acronyme (TICE), désigne l'ensemble des outils numériques et technologiques utilisés pour améliorer et soutenir les processus d'enseignement et d'apprentissage. En 2008, Jean-Pierre Robert les décrit dans le «*Dictionnaire pratique de didactique du FLE*» (p.198), de la manière suivante :

« Les TICE regroupent, pour des fins d'enseignement ou d'apprentissage un ensemble de savoirs, de méthodes et d'outils conçus et utilisés pour produire, entreposer, classer, retrouver et lire des documents écrits, sonores et visuels ainsi que pour échanger ces documents entre interlocuteurs, en temps réel ou différé. (...) »

Les TICE sont un assortiment de plusieurs procédés mis à la disposition de l'enseignement et l'apprentissage. L'enseignant peut tirer profit de ces dispositifs technologiques pour la production, la création et la gestion de différents documents utiles à sa pratique professionnelle. Etant aussi en lien entre divers coins du monde, elles assurent le partage et la propagation rapide des informations et des connaissances. En tant que support pédagogique numérique, Les TICE permettent d'enrichir les méthodes d'enseignement en offrant des ressources multimédias, des cours en ligne, des simulations interactives et des jeux éducatifs, qui diversifient et dynamisent l'apprentissage. Ce dernier peut se faire en fonction des besoins des élèves, en leur proposant des exercices, des cours ou des supports adaptés à leur niveau, leur rythme ou leurs préférences.

1.2. Qu'est-ce que les représentations sociales ?

Introduites en sociologie par Emile Durkheim (1895), les représentations sociales renvoient à une production mentale sociale. Durkheim distingue entre les représentations individuelles, liées à l'individu, et les représentations collectives rattachées à une communauté. En 1961, Serge Moscovici, a développé l'idée selon laquelle les représentations sociales sont des formes de connaissances spontanées qui permettent d'organiser les comportements et d'orienter la communication des individus au sein d'une société donnée. En d'autres termes, il s'agit d'un ensemble de données interconnectées qui reflètent les mythes et les croyances partagées par un groupe.

Les comportements des individus sont ainsi guidés par une conception de la réalité. Une conception construite à travers un système de références personnel. Cette vision du monde est influencée par les expériences de vie de chacun. L'individu se positionne et agit en fonction de son propre répertoire de connaissances, lequel est socialement élaboré et partagé. Ce recueil de savoirs contribue à la maîtrise de l'environnement et oriente les conduites des individus au sein d'un groupe donné (Abric J.C, 2001).

Les représentations sociales permettent l'explication et la compréhension des actions concrètes, des comportements et des discours idéologiques des personnes et des communautés. Elles traduisent en effet la manière de penser et d'agir des individus dans toute société (Roussiau et Bonardi, 1999). Pour sa part, Jodelet. D (1989), explique que les représentations sociales sont des connaissances naïves créées d'une manière collective par les membres d'un groupe lors des échanges d'idées ou d'opinions. Elles permettent ainsi l'interprétation et la compréhension des faits sociétaux. En ce sens, l'étude des représentations constitue une démarche essentielle pour aborder la vie mentale individuelle et collective, et elle éclaire de nombreux aspects des relations interpersonnelles.

1.3. La didactique de la langue française

En tant que branche de la didactique générale, la didactique du français se concentre sur l'étude des méthodes et des pratiques liées à l'enseignement et à l'apprentissage de la langue française, qu'elle soit langue maternelle, seconde ou étrangère. Ce domaine s'intéresse à la manière dont les apprenants acquièrent et maîtrisent les compétences linguistiques (comme la lecture, l'écriture, l'expression orale, la compréhension écrite et orale), ainsi qu'aux processus cognitifs, affectifs et socioculturels qui influencent cet apprentissage.

La didactique du français permet de définir les compétences que les apprenants doivent acquérir à chaque niveau d'enseignement, tant en compréhension qu'en production, écrite et orale. Elle étudie les différentes approches pédagogiques utilisées pour enseigner la langue, telles que les méthodes traditionnelles (grammaire-traduction), la méthode directe, l'approche communicative ou encore l'approche actionnelle. Elle se concentre également sur l'analyse et la conception de manuels, exercices, et ressources numériques adaptés aux besoins des apprenants selon leurs niveaux et contextes d'apprentissage. Cette discipline s'intéresse aussi à la mise en place d'outils d'évaluation (tests, examens, activités orales et écrites) pour mesurer la progression des élèves dans la maîtrise du français. Théorique et pratique, la didactique du français interroge à la fois les contenus d'enseignement et les méthodes afin d'améliorer l'efficacité de l'apprentissage et l'appropriation de la langue par les apprenants.

1.4. La formation initiale, quelle désignation ?

La formation initiale désigne l'ensemble des apprentissages et des enseignements qu'une personne reçoit avant d'entrer sur le marché du travail. Elle vise à fournir aux individus les connaissances, compétences et qualifications nécessaires pour exercer une profession. Cette formation est souvent dispensée dans des établissements scolaires, des centres de formation professionnelle ou des universités, en fonction du niveau d'études et du domaine de spécialisation.

La formation initiale des enseignants, désigne le processus d'apprentissage et de préparation qu'un futur enseignant suit avant d'exercer son métier. Elle vise à former les enseignants tant sur le plan théorique que pratique, en leur fournissant les compétences pédagogiques, didactiques et disciplinaires nécessaires pour enseigner de manière efficace. Cette formation est généralement dispensée dans des institutions spécialisées, telles que des écoles supérieures du professorat ou des universités, et peut inclure des stages en milieu scolaire.

La formation initiale se déroule principalement dans des structures éducatives publiques ou privées et suit des programmes et des curriculums encadrés par les institutions nationales de l'éducation (Ministères, Académies). Elle est généralement structurée selon des cycles d'apprentissage définis, comme l'enseignement primaire, secondaire et supérieur.

2. Méthodologie

Dans notre recherche, nous avons opté pour une démarche quantitative, convaincus qu'elle nous permettra, d'une part, de recueillir des données mesurables et objectives afin de tester les deux hypothèses de notre étude. D'autre part, cette approche nous aidera à identifier les relations entre différentes variables et à en tirer des conclusions quantifiables. Ainsi, nous nous intéressons aux représentations, points de vue, expressions et déclarations des enseignants de la langue française en secondaire qualifiants concernant les usages réels des TICE afin de pouvoir interpréter l'appropriation qu'ils font de ces outils. Ces interprétations nous permettront de mieux comprendre la relation entre les représentations des enseignants et leur utilisation de la technologie à des fins pédagogiques (Arborio & Fournier : 1999).

Pour ce faire, nous avons choisi le questionnaire comme outil d'investigation dans le but de collecter de manière optimale les données nécessaires pour répondre à la problématique d'étude.

Notre enquête a été réalisée dans les dix-neuf établissements publics de l'enseignement secondaire qualifiant relevant de la Direction Provinciale d'Agadir Idaoutanane. Nous avons administré pour notre étude 123 questionnaires dont nous présentons dans le tableau suivant le détail de leurs retours :

Questionnaires distribués	Questionnaires récupérés	Questionnaires non rendus	Questionnaires mal informés
123	120	03	04
Total restant		116	

Nous avons écarté 04 questionnaires sur les 120 que nous avons récupérés car ils étaient soit illisible soit incomplets en raison de réponses manquantes. Au final, notre corpus est constitué de 116 questionnaires. Pour cette enquête, Nous avons adopté l'échelle de « Likerts » à quatre points : « Tout à fait d'accord (1) », « Plutôt d'accord (2) », « Pas du tout d'accord (3) », « Plutôt en désaccord (4) ».

3. Analyse des résultats

Nous allons présenter et interpréter les données recueillies par les questionnaires administrés aux enseignants de français du secondaire qualifiant. Une analyse des données a été effectuée à l'aide du logiciel SPSS³.

³ « Statistical Package for the Social Sciences » est un logiciel largement utilisé dans le domaine de la recherche en sciences sociales pour l'analyse statistique des données.

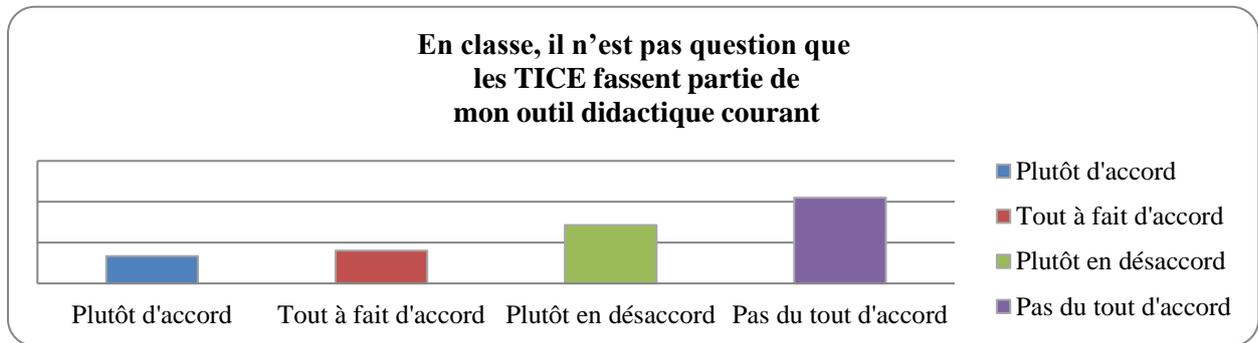


Figure I. Les TICE et l'usage didactique

Plus de 76% des enquêtés acceptent d'utiliser couramment les TICE comme un outil didactique en classe. Ce qui montre l'absence de réticence d'usage à leur égard parmi les enseignants de français. Ces derniers sont conscients de la valeur de ces outils et ils les emploient de leur propre initiative. Nous pouvons en déduire que toute défaillance dans l'utilisation des TICE résulte, entre autres, d'un manque d'accompagnement et de suivi institutionnels. En effet, le Ministère de tutelle a déployé d'énormes efforts en termes d'investissements en infrastructure et en formation. Cependant, l'usage de ces outils reste à la discrétion des enseignants qui manquent d'orientations didactiques et pédagogiques relatives à l'utilisation des TICE. Ainsi, le manque de soutien permanent constitue un obstacle majeur à une intégration adéquate de ces outils numériques dans l'enseignement de français.

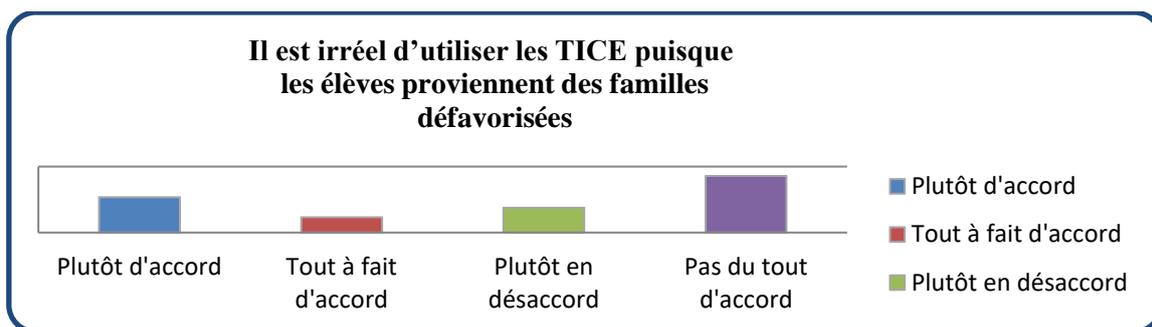


Figure II. TICE et élèves provenant des familles défavorisées

La prédisposition des enseignants à modifier leur pratique enseignante en utilisant les TICE est également illustrée par les résultats du graphique ci-dessus. Nous constatons que presque la totalité des répondants (61,7%) sont prêts et consentants d'utiliser les TICE même dans les établissements qui accueillent des élèves provenant de milieu défavorisé.

Ce dernier, probablement n'offre pas l'opportunité à ces apprenants d'accéder quotidiennement à la technologie de communication. En s'engageant à utiliser les TICE dans ce contexte particulier, les enseignants démontrent qu'ils ont une représentation positive de la technologie éducative. Ils vont même jusqu'à considérer l'établissement scolaire comme responsable d'assurer l'égalité des chances entre tous les élèves indépendamment de leur environnement social.

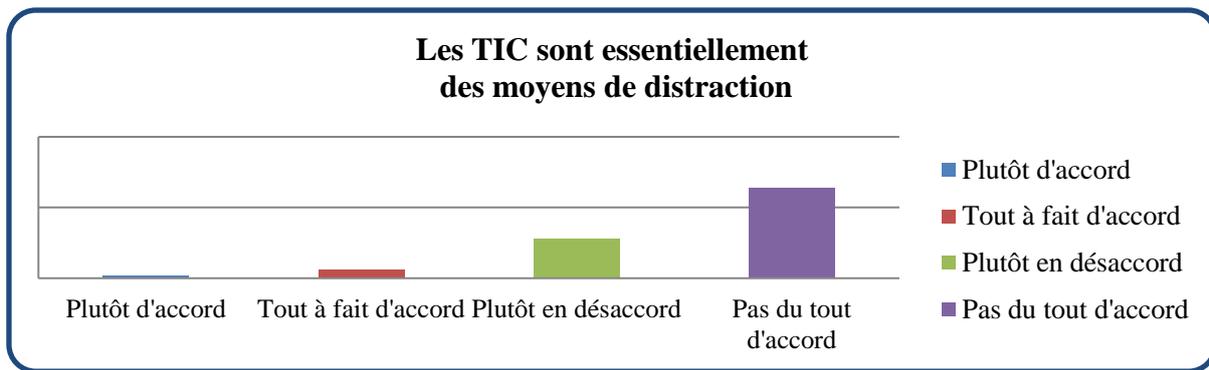


Figure III. TICE moyens de distraction

À ce stade d'analyse, il est évident que, pour les enseignants de français interrogés, les technologies de l'information et de la communication vont au-delà d'un usage ludique. Comme l'illustre ce graphique, 92% des répondants ont affirmé que les technologies numériques ne sont pas uniquement destinées à la distraction. Cette observation s'aligne avec les résultats des questions 1 et 2 de notre questionnaire présenté précédemment. Pour notre échantillon d'enquête, Ces outils techniques sont donc des moyens utilisables pour des fins pédagogiques. Nos enquêtés estiment qu'il est nécessaire d'inciter, voire, d'obliger les élèves à apprendre avec des TICE. En effet, 78,60% des répondants encouragent et orientent leurs élèves vers une utilisation pédagogique des TICE, comme le montre le graphique suivant :

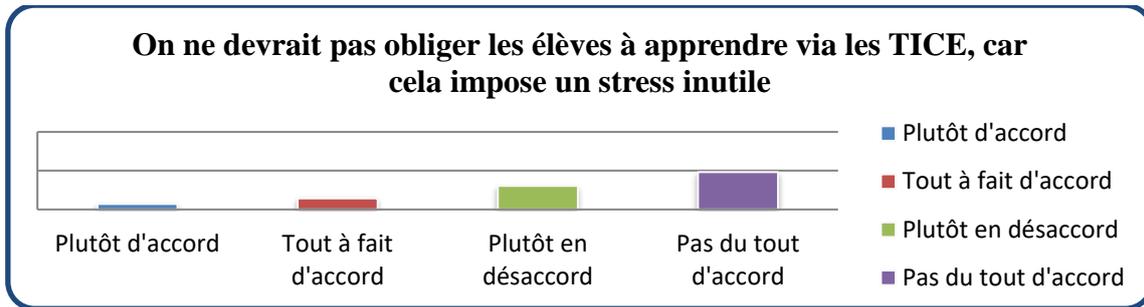


Figure IV. L'usage des TICE par les élèves

Par ailleurs, le rôle important des TICE dans l'acquisition des savoirs semble bien ancré chez les enseignants participant à notre enquête. Les données présentées dans le graphique suivant montrent que 65% d'entre eux affirment que les instructions officielles incitant à l'intégration de la technologie dans l'enseignement sont pertinentes.

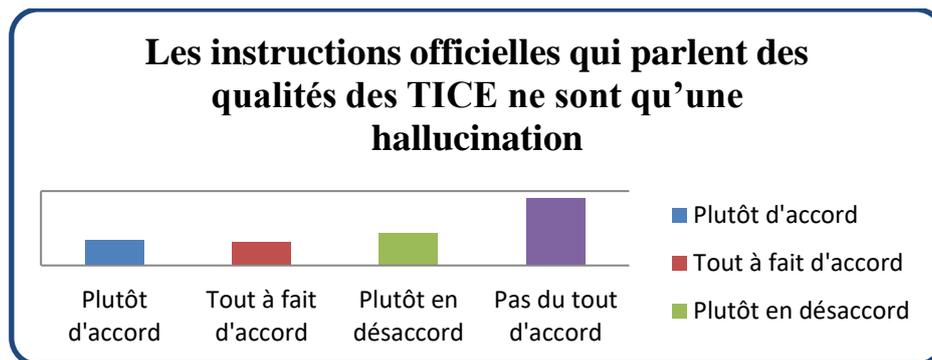


Figure V. Les TICE ne sont qu'une hallucination

Autrement dit, nous concluons que nos informateurs comprennent très bien la valeur des TICE dans le processus d'apprentissage de leurs élèves. Il est donc admis que ces outils peuvent aider les deux éléments constituant la relation pédagogique (l'enseignant et l'apprenant) à gagner du temps et atteindre les objectifs souhaités. Cependant, les TICE sont généralement associés à l'innovation des pratiques d'enseignement et à la relation que l'enseignant, en tant que médiateur de savoir, entretient avec l'apprenant. Ces changements peuvent placer le professeur dans des situations embarrassantes devant ses élèves. Le fait de ne pas maîtriser l'usage des TICE en classe le conduit à tâtonner, ce qui affecte son statut de catalyseur de connaissances. En effet, les résultats de notre question concernant le sentiment d'être exposé aux imprévus liés aux TICE justifient notre analyse.

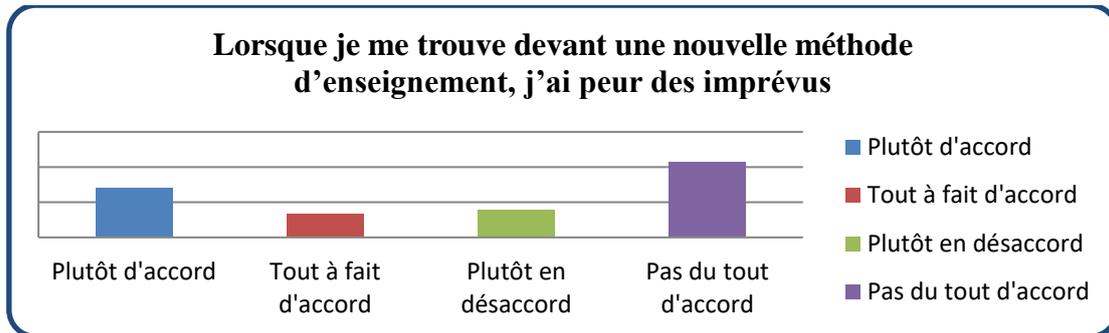


Figure VI. TICE et imprévus

41% des enquêtés affirment avoir peur de faire recours à des nouvelles méthodes d'enseignement par crainte de se trouver face à une situation contraignante devant leurs apprenants. Ceci les pousse parfois, même, à renoncer à l'usage de la technologie en classe. Ce résultat significatif appuie les réponses issues de la question suivante et montre que le sentiment d'infériorité qui se développe chez les enseignants est un obstacle réel quant à l'usage des TICE en classe. Par ailleurs 58,8% des répondants ne se sentent pas démunis quand ils se trouvent devant un problème lors de l'utilisation d'un outil numérique en classe.

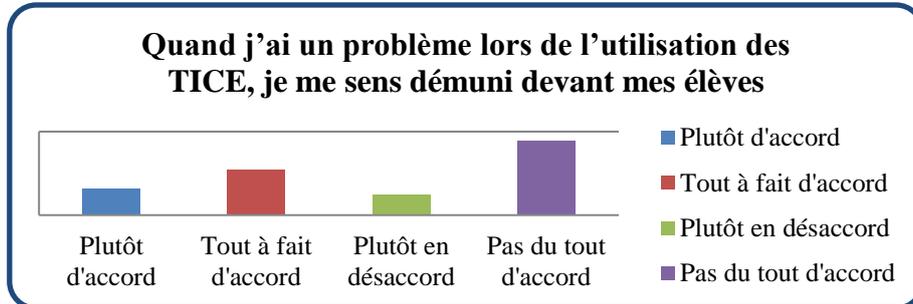


Figure VII. TICE et sentiment d'infériorité

Pour approfondir notre analyse, nous avons opté pour le croisement des réponses. Nous avons constaté que par crainte d'être confronté à une situation qui touche l'orgueil de l'enseignant devant ses élèves, ce dernier peut renoncer à toute tentative d'expérimentation des TICE comme outil didactique novateur. La peur de dévoiler ses carences technologiques ou d'apprendre de ses élèves représente un obstacle pour l'appropriation des TICE. L'utilisation didactique des TICE en classe de français invite l'enseignant à redéfinir sa place et son identité face à l'élève. Cette remise en question déstabilise l'enseignant qui ne maîtrise pas encore le processus d'usage technologique.

Par crainte de perdre son image de professeur, ce dernier s'efforce toujours de camoufler ses déficiences. Effectivement, d'après Goffman, l'individu est en perpétuelle recherche d'une reconnaissance de soi, le besoin d'être estimé par autrui le guide à maintenir les apparences positives de sa personnalité. À ce propos, Goffman met en évidence « *l'enjeu de la face* » qui consiste à gagner ou perdre « la face » dans les rites d'interactions. Il définit « la face » comme étant l'image qu'une personne dévoile dans une interaction donnée. Il ajoute que la face est « *la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier* » (Goffman :1974: 9).

En adoptant la pensée de ce chercheur à notre analyse, nous pouvons dire que les enseignants de français, concernés par notre étude, lors d'une interaction avec leurs élèves en classe transmettent une image d'eux même et s'engagent à la valoriser à travers leurs pratiques. Les élèves s'attendent toujours à une image stéréotypée du professeur inspirant le savoir, la compétence et la supériorité. Cette image est « *la face positive* »⁴ du professeur qui tient constamment à la préserver à travers des actes et postures que Goffman appelle « *les contraintes rituelles* ». Il les définit comme « *la façon dont chaque individu doit se conduire vis-à-vis de chacun des autres, afin de ne pas discréditer sa propre prétention tacite à la respectabilité* » (Goffman : 1987 : 19).

La face de l'enseignant est donc remise en cause au moment de chaque interaction avec les élèves. Son souci est de tout faire pour la protéger et la défendre si elle risque d'être menacée afin de ne pas la perdre. Ces résolutions nous renvoient à la question de la formation initiale des enseignants de français qui souffrent de l'absence de modules les préparant à faire des TICE un usage didactique adéquat. Le manque de formation se voit clairement dans la défaillance en compétences d'usage didactique des TICE chez les enseignants (Belisle & Linard : 2002). C'est dire que les modalités d'exécution des formations à l'usage des TICE, soit initiale ou autodidacte, doivent intégrer les aspects cognitifs et scientifiques.

⁴ Pour Goffman c'est l'image du moi délinéée selon certains attributs sociaux approuvés.

4. TIC ou TICE : de quoi parle –t- on ?

Les technologies d'information et de communication (TIC) sont variées et offrent une multitude d'usage selon le contexte, l'objectif et la manière de s'en servir. Elles peuvent être utilisées dans différents domaines de la société, les utiliser en enseignement, implique leur exploitation en tant que moyen didactique en classe. Cependant, notre enquête a révélé que les enseignants de français de notre échantillon perçoivent les TICE comme des outils de travail hors classe. Selon nos résultats, plus de 60% des répondants confirment ceci et 90% témoignent que leur utilité réside dans la recherche documentaire et la préparation des cours.

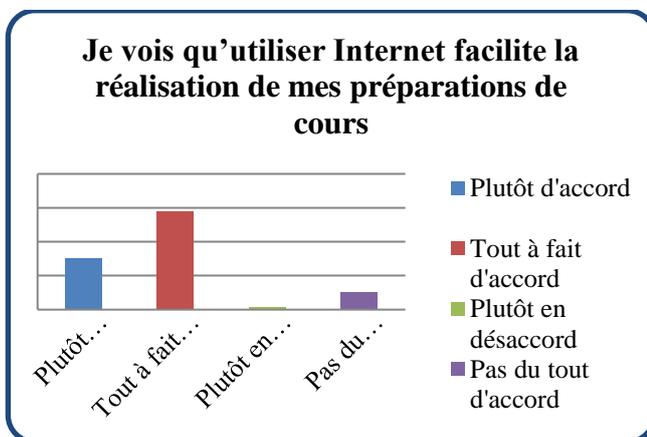


Figure VIII. Internet et la réalisation des cours

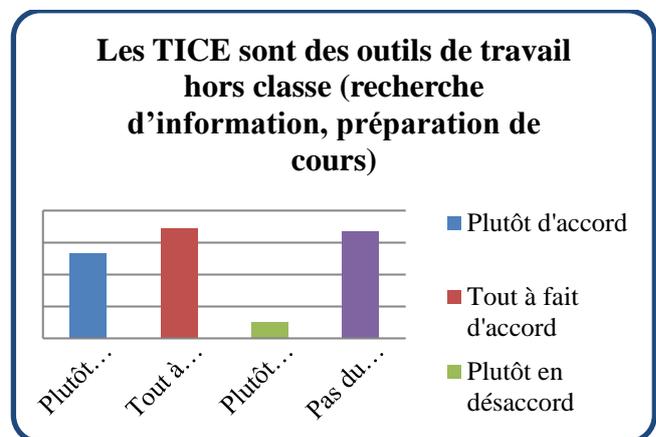


Figure IX. Les TICE, usage hors classe

À partir des données liées aux graphiques ci-dessus, nous remarquons que les enseignants de français de notre échantillon ne semblent pas encore exploiter les potentialités du numérique comme outil d'interactivité et d'échange avec les élèves. Ils se contentent encore des méthodes traditionnelles qui semblent les rassurer et préservent leur détention de savoirs. Il est évident que pour les enseignants, la numérisation de l'apprentissage induit de nouvelles pratiques professionnelles, de nouvelles relations élèves/enseignants, et également un nouveau rapport au savoir. En toute certitude, l'utilisation des TICE en classe s'oppose à l'enseignement traditionnel. Le manque des compétences de maniement des TICE chez les enseignants provoque des sentiments de malaise face à leurs élèves. Enseigner avec et par le numérique nécessite tout d'abord de combler ces incompétences d'usage afin de développer une faculté professionnelle chez les enseignants de français.

En effet, utiliser les TICE comme un outil didactique en classe permet la mise en œuvre d'un enseignement interactif où l'élève est un acteur et constructeur de son apprentissage. Meirieu (2001 : 19) explique que par cette approche l'enseignement est « *organisé autour de la construction par l'élève de ses propres connaissances : l'enseignant [...] devient une personne-ressource qui diagnostique les besoins de chacun, lui fournit les documents et exercices adaptés, l'accompagne dans un parcours individualisé* ». Cette enquête nous a montré que les enseignants de français s'appuient encore sur les méthodes traditionnelles d'enseignement. Ces méthodes centrées sur le cours sont rassurantes pour le professeur en classe car il sait où il va et il maîtrise le cheminement qu'il a tracé auparavant. Alors qu'enseigner avec les TICE amène à rompre avec un enseignement directif et formalisé d'avance. Le cours est ainsi centré sur l'élève, l'enseignant doit expliquer, réajuster, être vigilant en permanence, s'appuyer sur les potentiels des élèves, leur intelligence, leur mobilisation. Dans cette forme d'apprentissage, l'enseignant accompagne l'élève dans sa progression. C'est dans le parcours des élèves que se trouve la richesse de leurs apprentissages avec le numérique.

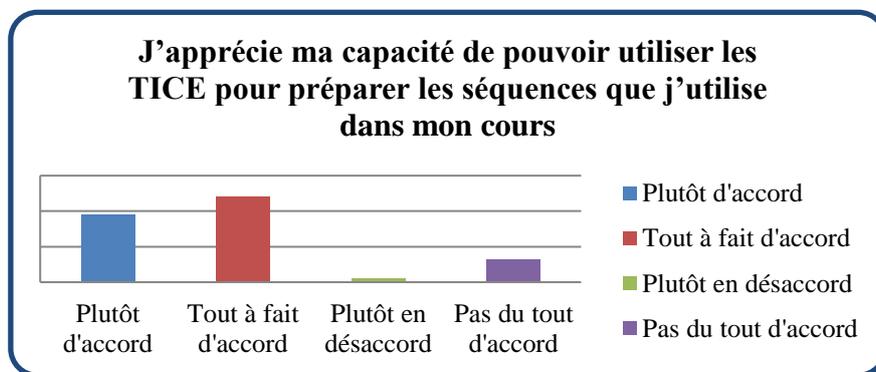


Figure X. Apprécier l'usage des TICE

Le graphique ci-dessus montre que plus de 85% des enseignants de français enquêtés apprécient leurs capacités de pouvoir utiliser les TICE pour préparer leur cours. Alors que l'usage de la technologie en classe devant les élèves entraîne des craintes d'imprévus pour 41,30% d'entre eux. Les résultats de notre enquête nous amène à déduire qu'il y a un manque à gagner en terme de formation relative à l'usage didactique des TICE. Andler & Guerry (2008 : 100) notent que « *les enseignants auraient besoin d'une formation d'abord empirique pour mieux comprendre l'intérêt possible des TICE, puis [...] d'une formation au niveau des sciences cognitives* ».

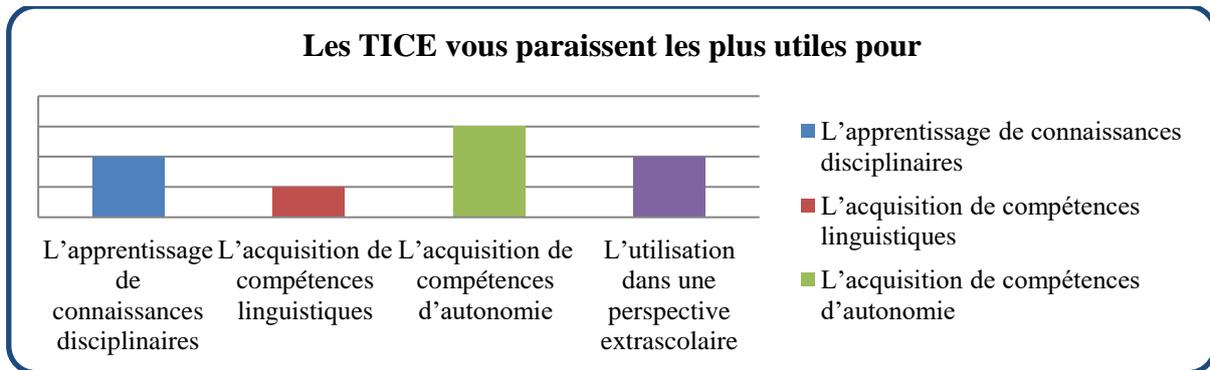


Figure XI. Utilité des TICE

Pour la totalité de nos enquêtés, l'usage des TICE est qualifié d'une utilité transversale touchant presque tous les domaines d'apprentissage d'une langue. Ceci nous montre la prise en compte de l'apport éminent des outils numériques par les enseignants de français. Cependant, nous remarquons un grand écart entre le dire et le faire de nos informateurs. La transition numérique de l'enseignement devra prendre en considération les difficultés que les enseignants de français affrontent au quotidien. Une formation au numérique est sans doute l'enjeu primordial pour résoudre le problème de la professionnalisation des enseignants de français en termes des TICE. Malgré l'usage limité des TICE en classe comme un outil didactique interactif, les enseignants de notre échantillon jugent positif et signifiant l'impact du numérique sur l'apprentissage des élèves. Ces derniers trouvent beaucoup de facilité et d'épanouissement à faire leurs travaux en s'appuyant sur l'utilisation des TICE, comme l'illustre le diagramme suivant.

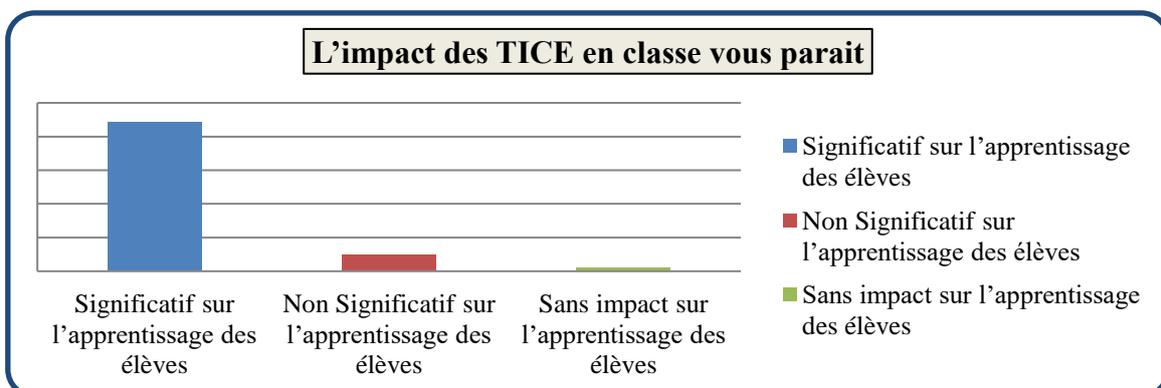


Figure XII. Impact des TICE en classe

Les données que nous présente ce graphique témoignent de l'impact de l'intégration des outils technologiques sur le développement des connaissances chez les élèves. Presque la totalité des enquêtés (88,6%) estiment cet impact significatif.

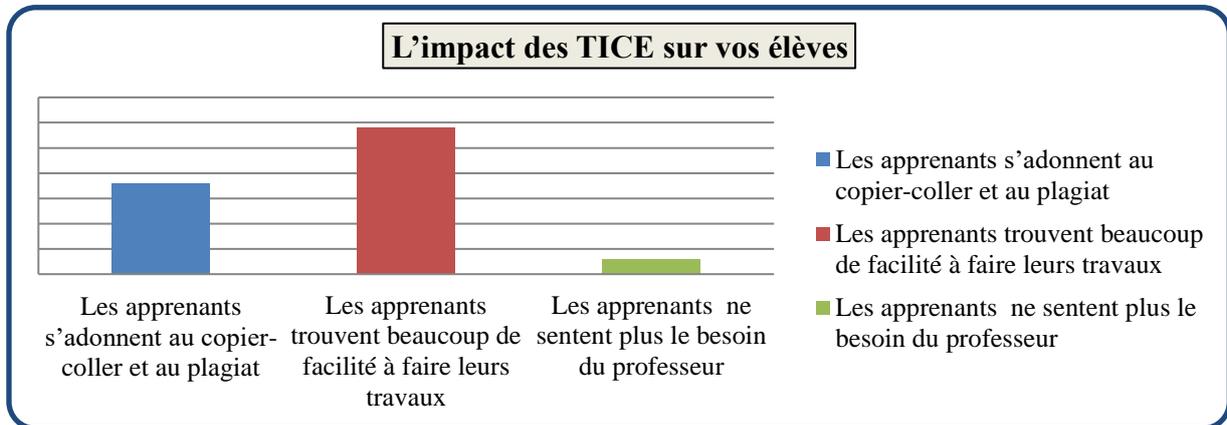


Figure XIII. Impact des TICE sur les élèves

Les informations collectées du graphique ci-dessus, viennent aussi consolider l'apport des TICE dans l'évolution de l'apprentissage des élèves en classe. En effet, 58% de nos enquêtés confirment que le recours à la technologie facilite la réalisation des travaux pour les élèves. À partir de ces résultats, nous constatons encore une fois qu'en dépit de l'usage restreint des TICE par les élèves en classe, plus que la moitié des professeurs impliqués dans cette recherche ont souligné leur place importante dans l'apprentissage du Français Langue Étrangère. Pour circonscrire profondément la problématique liée aux représentations sociales et usages des TICE en classe de français, nous avons proposé à nos enquêtés de choisir parmi une liste d'attitudes celles qui les représentent. Les résultats, comme le montre le diagramme suivant, affichent l'impact du manque de formation sur l'utilisation pédagogique des outils numériques. 26% se voient fournir beaucoup d'efforts que d'habitude. 23% réclament n'avoir pas assez de temps pour se former, et 14% disent que leurs efforts ne sont pas reconnus, tandis que 13% ont peur de changer leurs traditions d'enseignement.

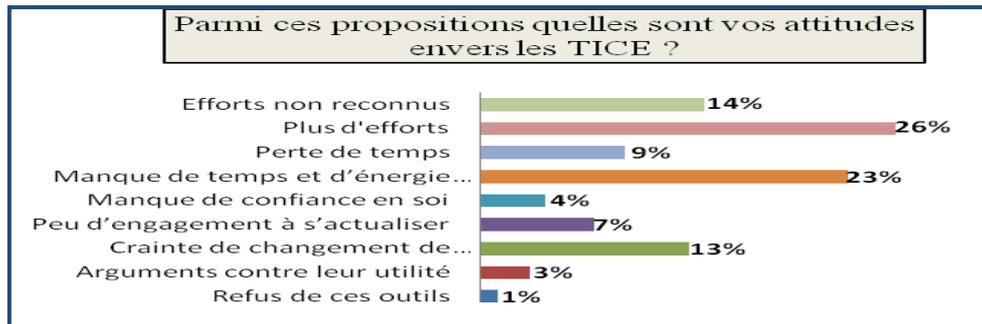


Figure XIV. Attitudes envers les TICE

Les résultats de ce graphique dévoilent plusieurs croyances qui sous-tendent les difficultés de l'insertion des TICE dans les pratiques professionnelles des enseignants de français formant notre objet d'étude. En effet, plus de la moitié des répondants (76%) révèlent des attitudes pouvant mener à l'adoption d'un comportement de résistance envers ces outils. 26% pensent avoir besoin de fournir plus d'efforts que d'habitude pour pouvoir les introduire en pratique de classe de français. 23% croient manquer de temps et d'énergie pour apprendre à intégrer ces outils dans les pratiques pédagogiques. Submergés par les contraintes professionnelles et les exigences des limites des horaires, ces enseignants de français adoptent immédiatement le choix le plus familier et le plus sûr. Utiliser les TICE relève donc de l'incertain qui ne garantit pas encore une stabilité de méthode d'enseignement du français pour les enquêtés relevant de notre étude. Tandis que 14% voient que leurs efforts à se servir des TICE et à enseigner différemment ne sont pas reconnus par leurs supérieurs de travail, 13% ont peur de changer leurs manières habituelles d'enseignement. En manque de formation, ces professeurs s'adaptent difficilement aux innovations et poursuivent alors leurs pratiques sans aucun changement.

Les enseignants de français qui manquent d'engagement à s'actualiser sont les moins expérimentés (7%). Incertains d'exploiter les ressources technologiques dans leurs pratiques professionnelles, ils développent leurs usages progressivement. Ils débutent ainsi par ce qu'ils pensent être utile et facile à manipuler, d'où leur préférence pour certains usages en l'occurrence, les activités orales (les exposés). Cette attitude de privilégier certaines activités plus que d'autres n'est pas négative ou sans impact car elle contribue quand même à l'introduction de la technologie en classe de français.

Toutefois, elle risque non seulement de réduire et de limiter l'usage des TICE, mais aussi de construire les représentations sociales relatives à ces outils (Abric : 2001). Cette préférence d'usage chez les enseignants de français découle du manque de formation à ces outils. Entourées des TIC dans tous les domaines de la société, ces personnes ont développé certaines pratiques par intérêt personnel, alors que l'usage des TICE nécessite de modifier le rôle de l'enseignant et de son rapport avec les élèves.

Ces attitudes forgées dans l'inconscience des usagers expliquent très bien des difficultés d'utilisation pédagogique des TIC chez ces enseignants de français. Elles traduisent aussi le détournement de l'usage didactique des TIC et engendre la déviation de l'objectif de l'instauration de l'école numérique.

Conclusion

Une analyse approfondie de cette recherche montre que l'appropriation des TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement) par les enseignants de français est fortement influencée par leurs représentations sociales, c'est-à-dire par ce qu'ils pensent de ces outils au niveau collectif et individuel. En d'autres termes, les enseignants n'abordent pas les TICE uniquement comme des instruments neutres d'enseignement, mais à travers le prisme de leurs croyances, habitudes professionnelles et attentes vis-à-vis de l'enseignement. Cette relation étroite entre les représentations sociales et l'usage effectif des TICE fait émerger plusieurs défis.

1. L'usage limité et symbolique des TICE

Bien que les enseignants interrogés expriment un intérêt pour l'intégration des TICE, leur utilisation reste souvent très limitée sur le plan pédagogique. En réalité, au lieu de transformer profondément leurs pratiques d'enseignement, ils se contentent de transposer des méthodes traditionnelles sur de nouveaux supports technologiques. Par exemple, l'usage du tableau noir est simplement remplacé par un écran numérique, sans que cela ne modifie véritablement les modalités d'interaction pédagogique, ni ne facilite une approche didactique plus interactive et centrée sur l'élève. Cela suggère que les enseignants sont encore dans une phase de transition technologique superficielle, où les TICE sont perçues comme des outils de substitution plutôt que comme des leviers d'innovation pédagogique.

2. Le besoin de formation et de redéfinition de la pratique professionnelle

Cette appropriation limitée peut être attribuée, en partie, à un manque de formation adéquate. Les enseignants n'ont pas été suffisamment formés à l'utilisation des TICE comme outils didactiques, ce qui les empêche d'exploiter pleinement leur potentiel pédagogique. En outre, l'intégration des TICE ne se limite pas à la simple maîtrise technique des outils : elle interpelle l'enseignant à redéfinir son rôle dans la salle de classe, à réévaluer ses pratiques d'enseignement et à repenser la relation enseignant-élève. Cette transformation requiert un changement de posture professionnelle, où l'enseignant n'est plus seulement une source de savoir, mais un facilitateur de l'apprentissage, laissant plus de place à l'autonomie et à l'interaction.

3. Le décalage entre les pratiques actuelles et les attentes du système éducatif

La situation actuelle met en lumière un décalage entre les attentes du système éducatif en matière de transition numérique et les pratiques effectives des enseignants. Le Ministère de l'Éducation semble encourager une utilisation des TICE visant à moderniser l'enseignement, mais sans offrir suffisamment de soutien ou d'accompagnement dans cette transformation. Ainsi, bien que les enseignants soient disposés à adopter ces outils, ils sont souvent confrontés à des contraintes institutionnelles, logistiques et formatives qui freinent une intégration optimale. Ce décalage pose la question de la capacité du système éducatif à proposer des plans de formation pertinents et continus, adaptés aux besoins spécifiques des enseignants, en tenant compte des contextes socio-éducatifs variés dans lesquels ils exercent.

4. Une formation continue en réponse aux besoins réels des enseignants

Il apparaît donc essentiel de revoir les modalités de formation initiale et continue des enseignants afin de répondre à ces enjeux. L'intégration des TICE dans le cursus de formation initiale devrait permettre de préparer les futurs enseignants à utiliser les outils numériques de manière pédagogique dès le début de leur carrière. En parallèle, un véritable plan de formation continue, ajusté aux besoins et aux contraintes exprimés par les enseignants, est indispensable pour les accompagner dans la mise à jour de leurs compétences tout au long de leur parcours professionnel. Il s'agit non seulement de développer des programmes de formation technique sur les outils, mais aussi de former les enseignants à des approches didactiques nouvelles, favorisant l'interactivité, la différenciation pédagogique, et l'engagement des élèves.

5. L'importance de l'accompagnement et de la communication

Enfin, pour concrétiser pleinement l'enseignement numérique, il est nécessaire de mettre en place des stratégies d'accompagnement qui vont au-delà de la simple formation. Les enseignants doivent être soutenus par des équipes pédagogiques, des techniciens et des conseillers en innovation numérique qui les aideront à intégrer ces nouveaux outils dans leur quotidien, tout en respectant leurs spécificités professionnelles. De même, une stratégie de communication efficace entre les différentes instances éducatives et les enseignants pourrait favoriser une meilleure compréhension des attentes et des objectifs liés à l'usage des TICE.

En somme, cette recherche montre que l'appropriation des TICE par les enseignants de français, représentant notre enquête, est non seulement une question de formation technique, mais aussi une transformation profonde des pratiques pédagogiques et professionnelles. Le succès de cette transition numérique dépendra de la capacité des institutions éducatives à offrir un accompagnement adapté, des formations cohérentes, et à soutenir les enseignants dans la redéfinition de leur rôle face aux élèves, dans un contexte où les représentations sociales des outils numériques influencent encore fortement leur utilisation.

Références Bibliographie

ABRIC, J.C. 2001. Les représentations sociales : aspects théoriques, Pratiques sociales et représentations. PUF. Paris.

AMSIDDER, A. CHAKHRATI, S. EL BOUTOULY, S : « L'usage des TIC par les étudiants de l'Université Ibn Zohr en période de Covid-19 : usages et représentations », In Jean-Jacques Bougi Julien Atchouma Saidou Diallo (Dir) Technologies et sociétés africaines au temps des pandémies First Publisher 2023 in Great Brittan by ISTE Editions Ltd, p.p.159-172.

ANDLER, D. GUERRY, B. 2008. Apprendre demain: éducation et sciences cognitives à l'ère du numérique. Hatier. Paris.

ARBORIO, A.-M. ET FOURNIER, P. 1999. L'enquête et ses méthodes : L'observation directe. Nathan. Paris.

BANGOU, F. 2006. « Intégration des TICE et apprentissage de l'enseignement : Une approche systémique ». In : Pratique et Recherche. Vol. 9. N° 2 : 145-160.

BELISLE, C. LINARD, M. 2002. « Quelles nouvelles compétences des acteurs de la formation dans le contexte des TIC ? ». In : Éducation Permanente. N° 127 : 19-47.

BONARDI, C., et Roussiau, N., « Les représentations sociales ». Paris : Dunod, 1999

CHAKHRATI, S. ; AMSIDDER, A, & Drissi, M. L'enseignement supérieur après la Covid 19, du distanciel vers l'hybride : cas de l'Université Ibn Zohr à Agadir (2023). Publié par Ticemed 13 (Athènes) - Association Internationale Ticemed. Mars 2023. HAL Id: halshs-04044245

CHAKHRATI, S. EL BOUTOULY, S. AMSIDDER, A « L'usage des TIC par les étudiants de l'Université Ibn Zohr en période du Covid-19 : Cas des étudiants de l'ESEF», paru dans L. Abousai & S. Bear (Coord) : l'innovation pédagogique au temps de la covid 19 : contextes, usages et qualité, Publication de la FLSH, Agadir, ISBN 978-9920- 615-43-3, Dépôt Légal : 2022MO3908, p.p.17-37.

Cuq, J.P., «Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde », sous la direction de, clé international, 2003

Cuq, J.P., Gruca, I., « Cours de didactique du français langue étrangère et seconde », Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2005

Drissi, M. CHAKHRATI, S. (2024). Le nouvel écosystème d'éducation et de formation à l'ère du numérique : vers un modèle d'intégration pédagogique du numérique pour les pratiques innovantes. Actes du premier colloque international interdisciplinaire du Laboratoire d'Innovation en Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement et la Formation (LITICEF) Numéro spécial, no1, février 2024. ISSN 2756-7370 (Imprimé). ISSN 2756-7575 (En ligne). (Revue indexée : Scopus/ Wos/ SOI/ DOI).

ENNASSIRI, H, La communication interculturelle dans le supérieur marocain : Impacts, médiations, enjeux et transferts, Thèse de doctorat, Université Chouaib Doukkali, El Jadida, soutenue en 2012.

FACKIR, H. « TICE et Enseignement apprentissage du français au Secondaire Qualifiant au Maroc: Représentations sociales, Usages et perspectives. », thèse de doctorat, Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Université Ibn Zohr, Agadir, soutenue en 2020

FACKIR, H., ENNASSIR, H., « Les TIC dans le système éducatif marocain : Etude critique des textes de références », Publication de LARLANCO, Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Université Ibn Zohr, Agadir, 2018

Fackir, H., Ennassiri, H., «Les TIC dans le système éducatif marocain : Etude critique des textes de références », Publication de LARLANCO, Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Université Ibn Zohr, Agadir, 2018

GOFFMAN, E. 1974. Les Rites d'interaction. Minuit. Paris.

GOFFMAN, E. 1987. Façon de parler. Minuit, Paris.

Jodelet, D, « Représentation sociale ». Grand dictionnaire de la psychologie, Paris, Larousse, 1991

Jodelet, D., «les représentations sociales : un domaine en expansion », puf, sociologie d'aujourd'hui, 1997

Jodelet. D, «Les représentations sociales : Phénomènes, concept et théorie », In S.Moscovici (éd.), Psychologie sociale. Paris, PUF, 1997, p. 357-378.

Jodelet. D, «Représentation sociale : Un domaine en expansion ». In D. Jodelet (éd.). Les représentations sociales, Paris, PUF, 1989, p. 31-61

MEIRIEU, P. 2001. L'éducation et le rôle des enseignants à l'horizon 2020. UNESCO. Paris.

PRENSKY, M. 2001. « Digital Natives, Digital immigrants». In : From Of the Horizon, MCB University Press. Vol. 9. N° 5 : 10-22.



REVUE INTERDISCIPLINAIRE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION

**REVUE
INTERDISCIPLINAIRE
EN SCIENCES
DE L'ÉDUCATION**

Numéro spécial:
ÉDUCATION INNOVANTE
Recherches Interdisciplinaires

Coordonné par :
Hicham EL KHALIFI
Enseignant chercheur,
Université Ibnou Zohr, ESEF d'Agadir

Numéro **3**
Mai 2024

<http://www.revue-rise.uiz.ac.ma>

**REVUE INTERDISCIPLINAIRE
EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION
- RISE -**

NUMÉRO **2** Février
2024

Vers une éducation de
qualité en Afrique :
pratiques enseignantes,
pédagogies et gestion
scolaire.

NUMÉRO COORDONNÉ PAR

JUDICAËL ALLADATIN
ABDOULAYE ANINE
INSAF AL-CHIKH

RE
REVUE INTERDISCIPLINAIRE
EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION

<http://www.revue-rise.uiz.ac.ma>

**REVUE INTERDISCIPLINAIRE
EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION
- RISE -**

**MOBILISER ET DIFFUSER DES CONNAISSANCES
SUR LES PRINCIPAUX ENJEUX EN SCIENCES
DE L'ÉDUCATION**

NUMÉRO COORDONNÉ PAR

JUDICAËL ALLADATIN, INSAF AL-CHIKH,
RABHA BARJIT, MOHAMADOU SALIFOU,
AUGUSTIN GNANGUENON,
MANAL ZARIK

RE
REVUE INTERDISCIPLINAIRE
EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION

NUMÉRO 1, mars 2023

<http://www.revue-rise.uiz.ac.ma>