

Reçu le 14/09/2024

Accepté le: 23/12/2024

Publié le : 30/12/2024

Former à enseigner autrement : Reconfiguration de l’agir professoral à l’ère du numérique dans la formation des enseignants aux Écoles Normales Supérieures : « Cas des PEM de l’ENS de Béchar »

“Training to Teach Differently: Reconfiguring Teacher Professional Practice in the Digital age within the Training of Future Teachers at the High Normal School: “The Case of PEM Students at the HNS of Bechar”

Fatima DRICI¹,

École normale supérieure de Béchar, Algérie

drici.fatima@ensbechar.dz

Résumé

Cette étude examine la reconfiguration de l’agir professoral dans un contexte de formation académique désormais hybride. L’approche qualitative repose sur des entretiens semi-directifs et observation de dispositifs hybrides auprès de six étudiants et trois enseignants de FLE à l’ENS de Béchar. Les résultats montrent que les plateformes numériques sont partiellement exploitées, tandis que les outils de communication informels restent largement utilisés par les partenaires de classe, sans doute, par faute de formation technopédagogique des formateurs. Cette étude met en évidence la nécessité pour les enseignants de s’approprier des compétences technopédagogiques solides afin de pouvoir les transmettre à leurs étudiants, futurs enseignants, pour leur permettre, à leur tour, une professionnalisation innovante. Elle ouvre la voie à des référentiels technopédagogiques et à l’analyse comparative des pratiques hybrides interdisciplinaire.

Mots-clés : Agir professoral, formation hybride, le numériques, compétences technopédagogiques, professionnalisation.

ABSTRACT

This study examines the reconfiguration of teaching practices in the context of hybrid academic education. The qualitative approach relies on semi-structured interviews and observation of hybrid systems involving six students and three French’s teachers in HNS of Bechar. The results show that digital platforms are only partially exploited, while informal communication tools remain widely used by classmates, undoubtedly due to a lack of techno-pedagogical training among teachers. This study highlights the need for teachers to acquire solid techno-pedagogical skills so that they can pass them on to their students, future teachers, enabling them to become, in turn, innovative professionals. It

¹ Auteur correspondant : Fatima DRICI, drici.fatima@ensbechar.dz

paves the way for techno-pedagogical benchmarks and comparative analysis of interdisciplinary hybrid practices.

Keywords: Teaching Practice; Hybrid Training; Digital Technology; Techno-pedagogical Skills; Professionalization.

Introduction

C'est assurément dans une ère subjuguée par la technologie que se sont confirmés les nouvelles orientations de l'enseignement supérieur partout dans le monde. Ces perspectives qui dépassent la simple intégration d'outils technologiques, basculent vers un nouveau paradigme : l'enseignement supérieur devient un espace d'innovation, d'hybridation pédagogique et de production de compétences adéquatement ajustées aux environnements digitaux.

Les institutions académiques en Algérie n'en demeurent pas en marge, elles s'inscrivent avec force dans cette dynamique de modernisation. Elles aspirent former des acteurs actifs, capables d'interagir avec des écosystèmes numériques complexes, d'exploiter les ressources technologiques et d'innover dans des environnements professionnels diversifiés.

C'est également le cas pour les institutions à vocation spécifiques : les écoles normales supérieures. Ces dernières sont également confrontées à une mutation profonde des pratiques formatrices. L'essor des dispositifs hybrides et des environnements numériques d'enseignement/apprentissage conduit à redéfinir les modalités de transmission des savoirs ainsi que les formes d'interaction pédagogique.

Les enseignants sont désormais appelés à concevoir et orchestrer des enseignements fortement médiatisés par le numérique afin de préparer leurs futurs enseignants à exercer leur métier dans des contextes éducatifs où les multimédias et le numérique imprègnent avec force les pratiques scolaires.

Dans ce sens, la reconfiguration de l'agir professoral apparaît comme condition sine qua non susceptible de permettre aux enseignants, et par voie de conséquence aux étudiants de vivre, utiliser et approprier les dispositifs hybrides.

1. Cadre théorique et problématique

Selon Bucheton (2009), l'agir professoral regroupe non seulement l'ensemble des gestes professionnels, mais également les postures et les décisions qui structurent l'activité enseignante.

Pour Perrenoud (1999), il souligne qu'enseigner, c'est avant tout gérer la complexité des situations d'apprentissage. Toutefois, à l'ère du numérique, cette complexité s'intensifie davantage en raison des défis qu'elle quémende : l'enseignant doit intégrer des approches hybrides où le numérique devient non seulement un outil pédagogique médiateur, mais s'impose comme instrument de transformation identitaire pour le chef d'orchestre ainsi que pour ses formés, en accentuant davantage la logique de l'apprentissage, comme le prône le socioconstructivisme (Vygotski (1934)).

Ainsi la problématique centrale a deux dimensions :

- a) Comment les enseignants-formateurs mobilisent-ils les outils numériques pour soutenir l'agir professoral des étudiants dans un contexte hybride ?
- b) Comment les futurs enseignants s'approprient-ils ces outils pour acquérir des compétences formatrices ?

Ces interrogations donnent lieu à des questions complémentaires sur la perception du dispositif hybride, les compétences mobilisées et les contraintes rencontrées que nous formulons comme suit :

- a. Comment les enseignants formateurs et les formés perçoivent-ils l'agir professoral dans un contexte de formation hybride ?
- b. Quels types de contraintes rencontrées par les étudiants dans un tel contexte ?

2. Hypothèses formulées

- Malgré l'introduction progressive des outils numériques dans la formation initiale, nous supposons que leur intégration dans les pratiques pédagogiques demeure encore instrumentale et ne s'inscrit pas toujours dans une véritable démarche technopédagogique efficace et structurée.
- Privilégier les outils de communication informels, comme les réseaux sociaux, pour combler le manque de formation technopédagogique chez les formateurs et leurs formés.
- L'agir professoral technopédagogique repose davantage sur des initiatives personnelles que sur un cadre de formation technopédagogique explicitement formalisé.

3. Méthodologie et objectifs du travail

Il convient d'abord de rappeler que notre réflexion s'inscrit dans l'axe intitulé : « *La pédagogie et l'agir professoral dans un contexte hybride* ». Elle vise à examiner comment l'intégration des dispositifs hybrides dans le cadre de la formation initiale des futurs enseignants contribue à redéfinir l'agir professoral et s'attache également à comprendre comment ses transformations participent-elles à convertir les compétences des étudiants.

4. Approche adoptée et population interrogée

À travers l'exemple des étudiants de FLE, profil PEM de l'ENS de Béchar, nous avons adopté une approche qualitative fondée sur une technique de collecte de données, qui est l'entretien explicite comme suit :

4.1. Population et instruments d'analyse

L'étude a été menée sur une durée de trois mois auprès de six étudiants en quatrième année profil "professeurs d'enseignement moyen", spécialité français, langue étrangère ; âgés entre 21 et 23 ans ; et trois enseignants-formateurs ayant une expérience qui varie entre sept à dix-huit ans.

Nous avons opté pour des entretiens semi-directifs qui ont porté sur leurs perceptions du numérique, leurs compétences mobilisées dans un contexte de formation hybride et les éventuelles difficultés qu'ils pourraient rencontrer.

4.2. Instrument d'analyse des données

Les données qualitatives ont été codées selon une grille thématique inspirée des travaux de *Braun & Clarke* (2006), qui nous a permis de faire émerger les thèmes récurrents autour des compétences magistrales mobilisées, la fréquence d'utilisation et des contraintes partagées. Quant à leur analyse,

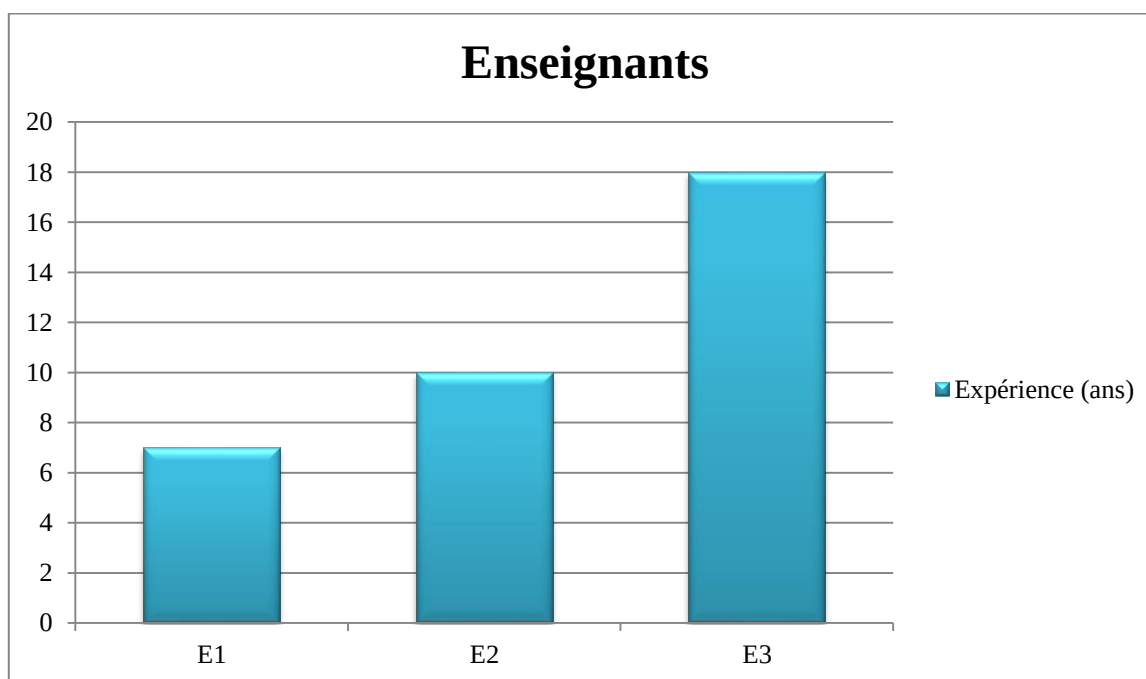
celle-ci a été réalisée avec l'outil informatique d'analyse *Iramuteq* afin de pouvoir déterminer la fréquence et leur récurrence.

5. Contexte générale du terrain

5.1. Profil des participants à l'enquête : (enseignants)

Enseignants	Expérience (ans)
E1	7
E2	10
E3	18

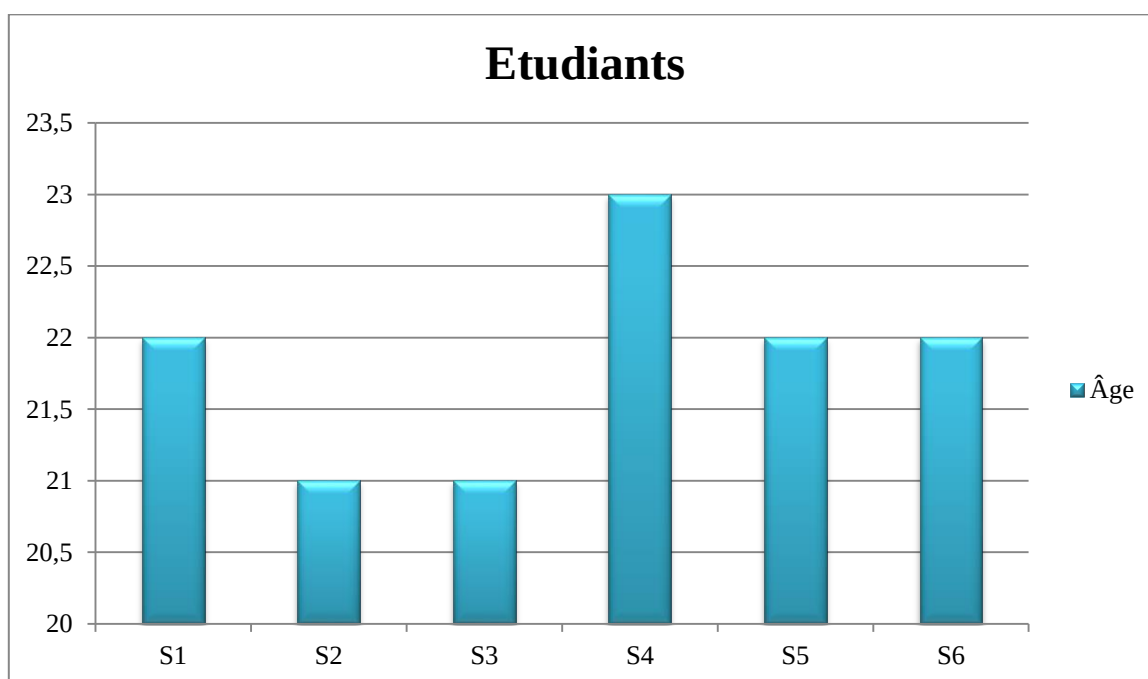
Histogramme 1



5.2. Profil des participants à l'enquête : (étudiants)

Étudiants	Âge
S1	22
S2	21
S3	21
S4	23
S5	22
S6	22

Histogramme 2



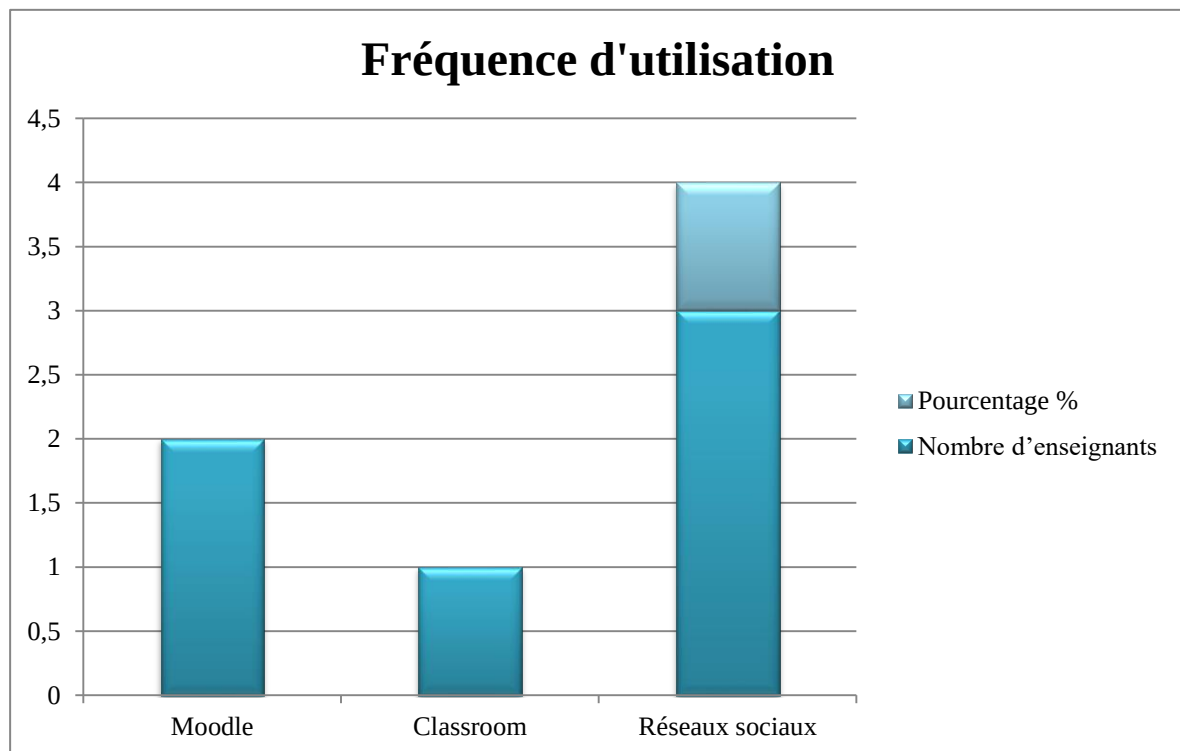
6. Résultats de l'enquête

6.1.Fréquence d'utilisation des outils numériques par les enseignants

Fréquence d'utilisation des outils numériques par les enseignants

Plateforme et/ou applications	Nombre d'enseignants	Pourcentage %
Moodle	2	66.7 %
Classroom	1	33.3 %
Réseaux sociaux	3	100 %

Histogramme 3 : Fréquence d'utilisation des outils numériques par les enseignants



Lecture tabulaire :

La lecture tabulaire montre une forte utilisation des réseaux sociaux comme Telegram, WhatsApp et Messenger par les enseignants et ce, pour un taux de (100 %) ; une utilisation significative de Moodle (66.7 %), quant à Classroom, cette plateforme est utilisée à un niveau plus ou moins modéré, soit un pourcentage de (33.3 %).

6.2. Formation techno pédagogique

Enseignants	Formation initiale	Type de formation
E1	+	Obligatoire
E2	-	Facultatif
E3	-	Facultatif

Lecture tabulaire

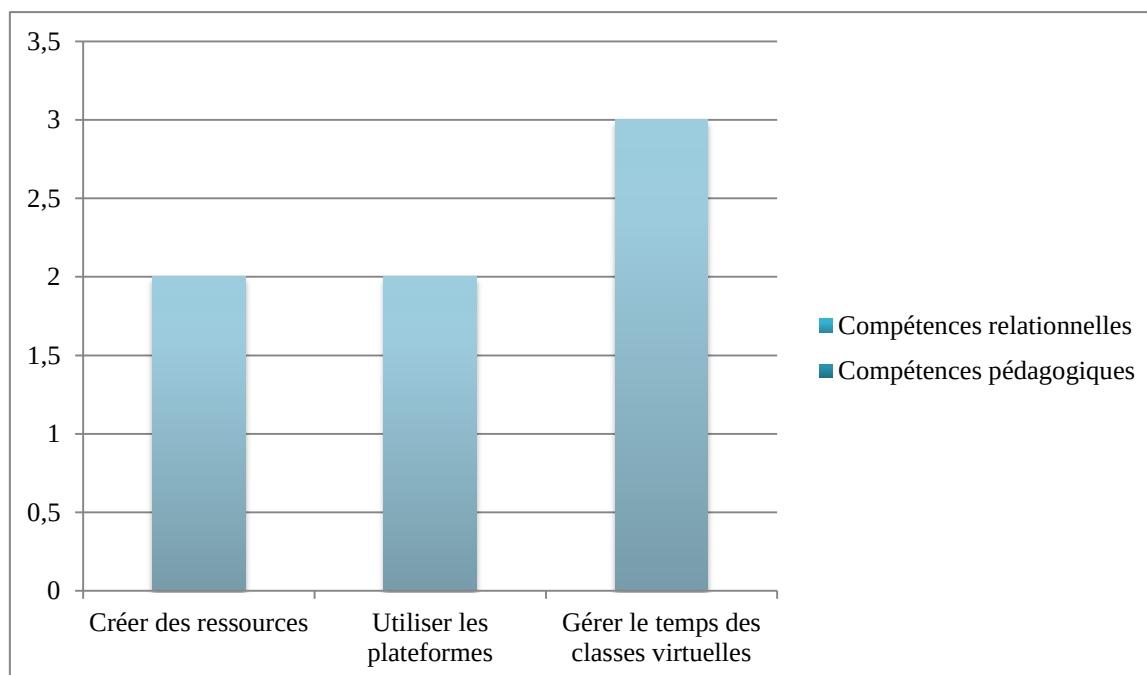
Parmi les trois enseignants interrogés, un seul déclare avoir reçu une formation initiale au numérique, tandis que les deux autres indiquent ne pas en avoir bénéficié.

Par ailleurs, l'enseignant 1, déclare que sa formation comme obligatoire pour exercer le métier d'enseignant, alors que les anciens la perçoivent comme facultative.

6.3. Compétences magistrales mobilisées

Compétences numériques	Compétences pédagogiques	Compétences relationnelles
- Créer des ressources	Travail prépédagogique	Maintenir le volet relationnel
- Utiliser les plateformes	Adapter les cours	Réguler les contraintes techniques
- Gérer le temps des classes virtuelles	Effectuer des évaluations individualisées et des suivis	Encourager l'engagement

Histogramme 4 : Compétences magistrales mobilisées



Lecture tabulaire

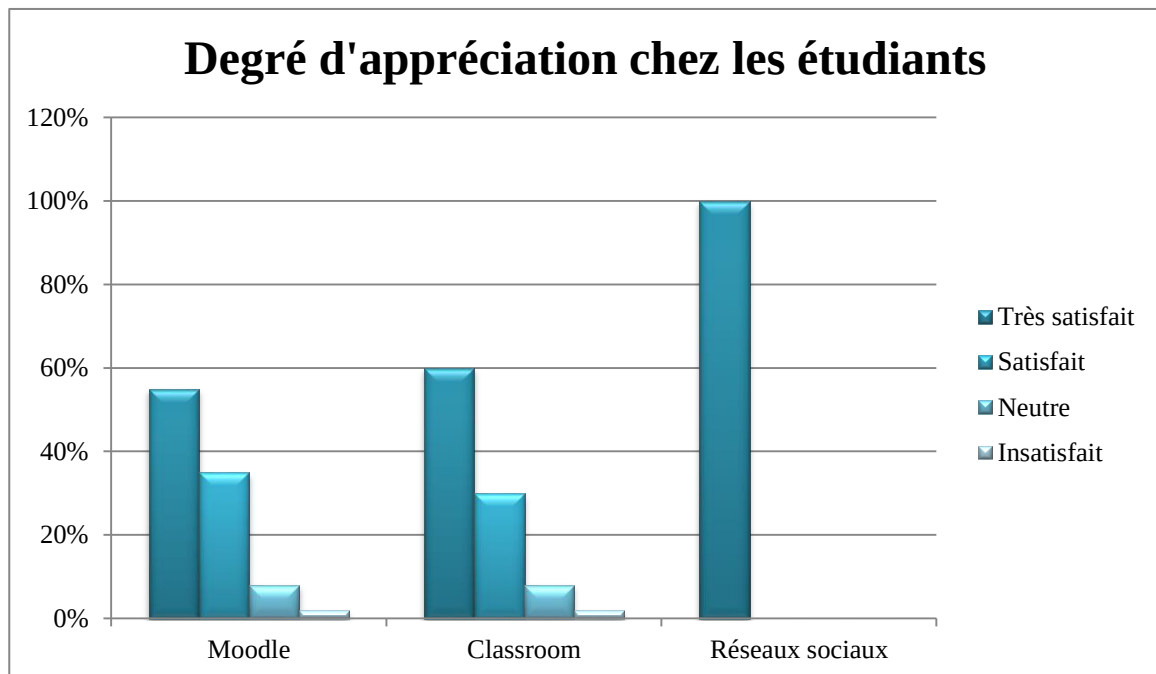
Le tableau ci-dessus nous a permis de synthétiser les données recueillies lors des entretiens menés auprès des enseignants-formateurs de FLE. La lecture approfondie nous a également permis de les regrouper en plusieurs composantes que nous avons organisés autour de trois compétences distinctes : compétences numériques, pédagogiques et relationnelles.

L'examen du tableau montre ainsi que l'agir professoral en est une compétence composite qui ne repose pas uniquement sur la médiatisation de l'enseignement par le biais d'outils technologiques, mais qu'elle demande la complémentarité de plusieurs compétences.

6.4.Degré d'appréciation chez les étudiants

Lecture tabulaire :

Appréciation	Très satisfait	Satisfait	Neutre	Insatisfait	Total
Moodle	55 %	35 %	8 %	2 %	100%
Classroom	60 %	30 %	8 %	2 %	100%
Réseaux sociaux	100 %	0 %	0 %	0 %	100%



Histogramme 5 : Degré d'appréciation chez les étudiants

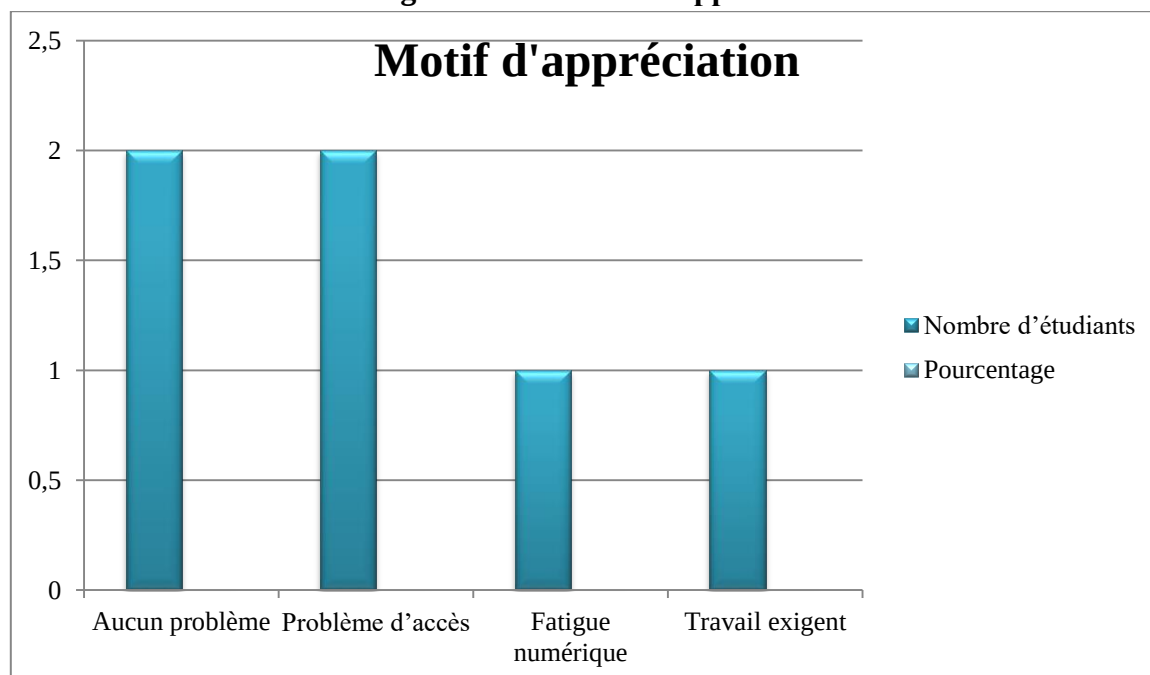
Lecture tabulaire

La majorité des étudiants déclarent que le recours aux outils numériques est globalement apprécié, notamment le recours aux réseaux sociaux, soit un pourcentage de 100% ; par rapport au recours aux plateformes numériques comme Moodle et Classroom dont l'utilisation reste encore assez modérée : (Moodle 55% et Classroom 60%).

6.5.Motif d'appréciation

Motif	Nombre d'étudiants	Pourcentage
Aucun problème	2	33.3 %
Problème d'accès	2	33.3 %
Fatigue numérique	1	16.7 %
Travail exigeant	1	16.7 %
Total	6	100 %

Histogramme 6 : Motif d'appréciation



6.6. Lecture tabulaire :

Les étudiants déclarent que le travail hybride, notamment à distance présente certaines contraintes, telle que la fatigue numérique (1 étudiant soit 16.7%), l'accès aux plateformes (2étudiants, soit 33.3%), comme le mode de travail est exigeant (1 étudiant, soit 16.7%). Deux

étudiants seulement affirment ne pas rencontrer de problèmes techniques (2étudiants, soit 33.3%).

7. Interprétation de l’entretien mené auprès des enseignants

7.1. Reconfiguration incontournable de l’agir professoral

La lecture des entretiens met en évidence trois catégories de compétences mobilisées par les enseignants formateurs dans la mise en œuvre de dispositifs hybrides : compétences numériques, pédagogiques et relationnelles. Les compétences numériques renvoient à leur capacité à créer des ressources pédagogiques, à utiliser les différentes plateformes d’apprentissage dont la plus institutionnalisée reste Moodle et à organiser à bon escient de temps de classe virtuel. Quant à la compétence pédagogique, celle-ci concerne la planification du travail pré pédagogique, organiser les contenus pédagogiques selon le mode hybride qui doit différer de celui en présentiel, sans omettre le suivi régulier des apprentissages et les modalités d’accompagnement personnalisé. Enfin, la compétence relationnelle renvoie à la manière de maintenir l’essence du volet relationnel, remédier constamment aux problèmes techniques rencontrés par les étudiants, tout en les encourageant à rejoindre voire maintenir ce mode de travail innovant.

Les enseignants formateurs interrogés évoquent que la préparation de chaque cours est un défi qui exige une transformation de leur posture pédagogique.

- Voici ce que nous a confié l’enseignant 1 : *« La plateforme Moodle dispose de plusieurs possibilités de présenter nos cours différemment. On peut ajouter des PDF, intégrer nos propres vidéos ou télécharger des vidéos susceptibles de travailler les objectifs des cours dispensés. »*.

En effet, un cours en ligne pourrait se concevoir et se présenter sous différentes formes : capsule vidéo, power point, cartes mentales, Ispring, forums, quiz, etc. Les enseignants sont ainsi appelés à faire montre de l’ensemble des compétences susmentionnées pour mieux mettre en avant un dispositif hybride.

- L’enseignant 2 qui a affirmé que : *« Dispenser des cours sur la plateforme Moodle m’a contraint à mieux redéfinir mes cours et à anticiper les difficultés parce que l’échange direct entre enseignant et étudiants disparaît. »*

La réponse ci-dessus montre que le passage de l’agir présentiel fondé sur et l’interaction en direct à un agir distanciel est plus exigeant où la scénarisation pédagogique devient beaucoup plus indispensable. En effet, les cours dispensés en ligne invitent les enseignants à préparer judicieusement leurs cours afin d’éviter les déconvenues qui risquent de porter préjudice à la qualité et objectifs des cours technopédagogiques ;

- C’est ce qu’a dit l’enseignant 3 : *« Chaque cours, pour moi, représente un véritable défi ayant ses différentes hypothèses et ses propres conclusions. »*

Ainsi, il est possible de confirmer que les résultats obtenus correspondent aux analyses de *Bucheton*, selon lesquelles l'agir professoral repose sur un ensemble d'actions qui consistent à anticiper la scénarisation, à repenser les diverses modalités d'interaction avec les étudiants et retours personnalisés, structurant, par-là, l'activité enseignante.

7.2. Souplesse du travail hybride

Il est à constater qu'une estimation totale a été constatée chez les enseignants interrogés au sujet de la souplesse du mode hybride.

- L'enseignant 3 nous a révélé que : « *Le dispositif hybride me permet de structurer sagement mes cours.* ».

Certes, le numérique favorise une certaine souplesse dans le travail pédagogique mais exige quand même un maximum de rigueur et de discipline. Il convient de mettre en garde de ne pas détourner l'essence du travail en présentiel en alternant adéquatement entre mode présentiel et distanciel.

7.3. Évaluation personnalisée et suivis réguliers

Au cours de l'analyse des données recueillies auprès des enseignants, la dimension de l'évaluation est inévitablement apparue.

La lecture approfondie des entretiens met en évidence le recours à des évaluations plus médiatisées et ce, à travers les différentes plateformes, notamment Moodle qui suggère des évaluations individualisées et des retours réguliers.

En effet, c'est ce que vient de nous le confirmer l'enseignant 1, qui par le biais des devoirs, des tests, des quiz, des forums, Google forms et les différentes sortes de ressources dispensées en lignes, évalue régulièrement mais surtout différemment ses étudiants.

Ces résultats montrent que les processus d'évaluation formative ont beaucoup évolué avec l'avènement du numérique ce qui a favorisé des retours variés et plus personnalisés comme le prône l'approche socioconstructiviste.

7.4. Manque de formation technopédagogique

Il convient de mentionner une remarque importante : excepté l'enseignant 1, qui est un nouveau recru ayant déjà, bénéficié d'une formation initiale en matière technopédagogique, les deux anciens professeurs déplorent la qualité de la formation. Ce qui implique l'urgence de repenser à former les plus anciens, afin qu'ils en bénéficient, eux aussi, d'une formation solide dans le domaine au même titre que leurs semblables.

8. Interprétation qualitative des entretiens menés auprès des étudiants

8.1. Autonomie et prise de conscience

La plupart des étudiants soulignent qu'ils sont très satisfaits ou satisfaits de l'apprentissage hybride qui selon eux, cela les incite à prendre leur apprentissage en main et deviennent plus autonomes, en voici un qui confirme : « *J'ai appris à m'organiser, à chercher des ressources pédagogiques toute seule à revoir les vidéos à mon rythme.* ». Les cours médiatisés via les plateformes numériques, comme Moodle et Classroom, les ont poussés à faire appel à la découverte, à la réflexion, et la prise de conscience de leur rôle comme partenaires potentiels dans leur processus de formation.

8.2. Gain du temps sur le plan de déplacement

L'ensemble des participants attestent que le dispositif hybride, notamment à distance leur a permis d'éviter le déplacement, les absences et les sanctions qui en suivent.

- Une étudiante qui affirme : « *Moi, qui ne suis pas matinale, j'aime bien étudier tout en restant chez moi !* ».
- Une autre étudiante qui atteste : « *Je me fatigue beaucoup dans mes déplacements à l'école, désormais, les cours en ligne me permettent de gagner le temps du transport.* »

En effet, en restant chez soi, chaque étudiant s'organise et planifie son apprentissage selon son propre rythme.

8.3. Obstacles rencontrés en formation hybride

Il est à constater que l'apprentissage hybride est globalement apprécié par les étudiants interrogés, toutefois, il en demeure encore affaibli en raison des quelques contraintes personnelles et techniques.

8.4. Une grande charge cognitive et absence du volet relationnel

Le travail à distance est vécu comme étant un facteur d'épuisement au lieu d'être un outil facilitateur d'apprentissage. En effet, il y en a parmi les étudiants interrogés, qui déplorent le manque d'interactions humaines directes.

« *L'apprentissage via le numérique a créé un mur, une distance je veux dire entre moi et mes enseignants.* ». Un autre étudiant qui corrobore : « *À distance, je me fatigue deux fois plus.* »

Pour pouvoir pallier à ce problème, il importe de suggérer un rythme d'apprentissage plus personnalisé, et ce en faisant alterner harmonieusement le travail présentiel et le travail en distanciel.

Un étudiant semble adapté à ce mode de travail affirme : « *Certes, il est fatigant de travailler pendant des heures et des heures devant un écran, mais je pourrais quand même m'organiser et travailler en fonction de mon rythme.* »

Alors, pour ceux qui semblent satisfaits du travail en distanciel, il paraît judicieux de les encourager de persévérer dans ce sens et ce, en guise de parfaire le consensus du travail technopédagogique.

8.5. Problème d'accès aux plateformes numériques

Parmi les problèmes techniques que rencontrent les étudiants, est celui de la connexion parfois instable ou carrément inexistante, notamment pour ceux qui sont résidents à la cité universitaires. Ils déplorent également le manque d'outils numériques, comme les micro-ordinateurs ou les tablettes.

- Un étudiant qui relate : « *Parfois, la plateforme refuse de s'ouvrir !* »
- Un autre qui ajoute : « *Internet est faible, et se coupe souvent !* »

Pour prévenir à ce genre de problèmes, il est vivement recommandé de prévoir des alternatives disponibles hors ligne, à titre illustratif, prévoir des documents imprimables, ou autre alternative plus concluante.

8.6. Un travail exigeant

Il est vrai que la formation à distance offre un espace d'émancipation. Néanmoins, cette formation a besoin, pour se construire efficacement, d'effort continu, car si dans toute institution, il y a risque de régression, les risques sont encore beaucoup plus conséquents quand il s'agit de l'institution éducative. Ainsi, la prudence doit être de rigueur en vue d'assurer meilleure formation hybride. Mais cela ne peut se réaliser que grâce à une réelle volonté d'apprentissage, une détermination quotidienne et une discipline assidue.

9. Discussion

Cette étude qualitative a permis de montrer que la l'agir professoral des formateurs interrogés se distingue par une tension féconde qui oscille entre innovation et tradition, guidage et autonomie. Toutefois, ils sont vivement appelés à redevenir des véritables concepteurs d'expériences pédagogiques innovantes, d'accompagnateurs pour une véritable autonomie de leurs étudiants. Quant aux formés, ceux-ci, en dépit des contraintes déclarées, montrent une grande volonté d'auto-formation fondée sur leur prise de conscience, leur responsabilité et leur remise en question constante des d'atouts des dispositifs hybrides.

Les résultats que nous avons obtenus rejoignent à peu près les travaux de *tardif & Lessard* (2010), qui rappellent que le métier d'enseignant repose sur un équilibre entre techniques et relations, entre planification et improvisation, ainsi la formation hybride ne modifie pas cet équilibre mais la rend davantage plus perceptible.

De même, les résultats obtenus confirment les travaux de *Perrenoud*, qui souligne que le métier d'enseignant consiste à gérer des situations complexes, qui s'intensifient davantage dans les enseignements hybrides en raison des contraintes techniques, technopédagogiques et relationnelles.

Conclusion

La présente étude consacrée à la reconfiguration de l'agir professoral à travers un exemple de contexte de formation hybride limité, à savoir l'ENS de Béchar, met en évidence la transformation incontournable et progressive de l'agir professoral. Il est certes que ce dernier doit se reconfigurer autour de nouvelles compétences, mais force de constater que dans l'échantillon avancé, celui-ci reste partiellement fragile et largement dépendant des initiatives individuelles des partenaires de classe et ce, par faute d'un encadrement technopédagogique approprié. En dépit de cette contrainte professionnelle, les acteurs de classe abordés sont totalement prêts à quitter leur zone de confort et en sont plus conscients de la nécessité de la transition, voire de la modernisation qui ne se limite à la simple adoption d'outils technologiques en classes, mais qui tend vers une véritable redéfinition des gestes professionnelles, des modalités d'actions et des formes d'accompagnement des formés qui ne soit assurée que par la formation constante des formateurs dans ce sens.

Pour ce faire, nous supposons qu'une élaboration collaborative d'un référentiel commun susceptible de modéliser les compétences technopédagogiques, pourrait constituer un livre de bord précis pour les enseignants-formateurs, leur permettant de redéfinir les lignes directrices des modalités du travail technopédagogique, à titre d'exemple, identifier les prérequis nécessaires, les niveaux de maîtrise, les critères d'évaluations numériques, les finalités attendues, etc. En outre, nous suggérons de développer des approches comparatives de dispositifs hybrides interdisciplinaires (français/informatique, mathématiques/physique, etc.) ; tout en les poursuivant afin de mieux comprendre les conditions d'une appropriation technopédagogique adéquate.

Références bibliographiques

- BRAUN, V., CLARKE, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- BUCHETON, D. (2009). *Les gestes professionnels dans la classe*. ESF. Toulouse.
- PERRENOUD, P. (1999). *Construire des compétences dès l'école*. ESF. Paris.
- TARDIF, M., LESSARD, C. (2010). *Le travail enseignant au quotidien*. De Boeck. Bruxelles.
- VYGOTSKI, L., (1997), *Pensée et langage*. La Dispute. Paris.