

Former à distance des formateurs : Stratégies et mutualisation dans la francophonie

Ouvrage collectif sous la direction de :

Thierry Karsenti

Raymond-Philippe Garry

Balthazar N'Goy Fiam

Fabienne Baudot

3^e ouvrage du RIFEFF



Réseau International Francophone des
Établissements de Formation de Formateurs



Former à distance des formateurs : stratégies et mutualisation dans la francophonie

Ouvrage collectif sous la direction de :

Thierry Karsenti

Raymond-Philippe Garry

Balthazar N'Goy Fiam

Fabienne Baudot

Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) / Réseau International Francophone des Établissements de formation de formateurs (RIFEFF), 2011.

Karsenti, T.; Garry, R.-P., N’Goy Fiama, B.; et Baudot, F. (2011). *Former à distance des formateurs : stratégies et mutualisation dans la francophonie*. Montréal : AUF/RIFEFF.



Nous remercions sincèrement l’Agence Universitaire de la Francophonie pour leur soutien financier qui nous a permis de réaliser cet ouvrage.

Dépôt légal :

Bibliothèque et Archives Canada, 2011

ISBN : 978-2-923808-10-9

Cet ouvrage est publié sous une licence Creative Commons 2.5 de paternité (la moins restrictive).



L’usage du masculin n’est pas discriminatoire. Il a pour but d’alléger le texte.

Troisième ouvrage du RIFEFF :

Réseau International Francophone des Etablissements de Formation de Formateurs (RIFEFF) / Agence Universitaire de la Francophonie (AUF), décembre 2010.

GARRY, R.-Ph. ; KARSENTI, Th. ; N'GOY-FIAMA B.B. et BAUDOT, F. (2010).

« Former à distance des formateurs : stratégies et mutualisation dans la francophonie ».

Maquette : Pascal IMBERDIS

Coordination de rédaction de l'ouvrage : Fabienne BAUDOT

Remerciements

Nous remercions l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) pour son soutien financier qui nous a permis de réaliser ce troisième ouvrage.



Cet ouvrage de 306 pages est sur notre site (www.rifeff.org). Il est possible de se procurer cet ouvrage par une demande aux « Presses Universitaires Blaises Pascal » <http://www.msh-clermont.fr/spip.php?rubrique107>.

Nous tenons à remercier tous ceux qui nous ont soutenus dans cette démarche tant au moment du colloque de Niamey que pour la création de l'ouvrage et en tout premier lieu, l'Agence Universitaire de la Francophonie, dont le RIFEFF est membre titulaire depuis 2003.

Remerciements aux auteurs des introductions et conclusions ainsi qu'aux nombreux contributeurs retenus dont vous trouverez les textes ci-joints, ainsi qu'aux membres du bureau impliqués dans ce travail conséquent.

Remerciement à l'équipe de Montréal qui a participé à la relecture des contributions.

Le comité éditorial

Bitambile Balthazar N'GOY FIAMA, membre du réseau du RIFEFF ; Fabienne BAUDOT, Chargée de mission RIFEFF ; Raymond-Philippe GARRY, Vice-président, Délégué-général du RIFEFF et Thierry KARSENTI, président du RIFEFF.

Introduction	13
Collaborations Nord-Sud, un état des lieux et des constats	21
<i>Alain JAILLET</i>	
La posture de l'enseignant porteur d'un projet technopédagogique : complexité et déplacements	41
<i>Daniel PERAYA</i>	
 THÈME I : EXPÉRIENCES DE FORMATIONS À DISTANCE DANS LES ÉTABLISSEMENTS : BILAN, ÉVALUATION, FREINS ET MOTEURS 	
État de lieu de l'enseignement à distance en république démocratique du Congo : bilan et perspectives	55
<i>Balthazar Bitambile N'GOY-FIAMA, Marcel MULANGWA WA MULANGWA, Pontien ILUNGA MUKALAY</i>	
La formation professionnelle permanente des enseignants avec les TIC en Afrique francophone : des FAD comme stratégies de mutation? Le cas du projet Panaf	63
<i>Marcelline DJEUMENI</i>	
La médiation technologique dans la formation à la profession enseignante	71
<i>Gbaklia Elvis Emmanuel KOFFI</i>	
Typologie des usages des TIC par des formateurs de formateurs de l'ENS d'Abidjan	79
<i>Antoine MIAN Bi SEHI</i>	
Facteurs d'influence des formations ouvertes et à distance (FOAD) : une analyse exploratoire des représentations sociales des formateurs de deux écoles normales supérieures	85
<i>Colette MVOTO MEYONG</i>	

THÈME I :
EXPÉRIENCES DE FORMATIONS
À DISTANCE DANS LES ÉTABLISSEMENTS :
BILAN, ÉVALUATION, FREINS ET MOTEURS

Le Serveur Pédagogique Interactif des Ressources d'Apprentissage de l'Université de Lyon I et de l'Institut National de la Jeunesse et des Sports : une stratégie originale de coopération dans la formation à distance 97

Edmond EBAL, Armand NYATCHO

**Quels préalables pour une formation à distance réussie ?
L'expérience de la formation à distance
des directeurs d'écoles au Burkina Faso..... 101**

Victor YAMEOGO

**Expérience de la formation à distance
des administrateurs scolaires de Guinée..... 107**

Djénabou BALDÉ

**La compatibilité de curriculum pour la formation des formateurs
en présentiel et à distance 117**

Rodica Mariana NICULESCU, Doina USACI, Mariana NOREL

Une expérience roumaine de formation interuniversitaire à distance 125

Constantin PETROVICI

Lorsque l'apprenant devient formateur à distance 135

Mohammed AL-KHATIB

**L'impact de vidéos de pratique sur le développement du sentiment
l'autoefficacité des enseignants à intégrer les technologies de l'information et
de la communication en salle de classe 141**

Sophie GOYER

**De l'observation à distance à l'observation in situ : étude des effets d'un dispositif
innovant sur la professionnalisation des enseignants du second degré 153**

Luc RIA

**Des activités d'évaluation formatrice en ligne pour soutenir
l'apprentissage et améliorer les résultats des apprenants..... 165**

Hubert JAVAUX

THÈME I :
EXPÉRIENCES DE FORMATIONS
À DISTANCE DANS LES ÉTABLISSEMENTS :
BILAN, ÉVALUATION, FREINS ET MOTEURS

**Influence des modalités de formation sur les pratiques professionnelles :
questionnement des conditions de transposition 171**

Geneviève LAMEUL

**Passages entre L1 et L2 en classe : dispositif de formation
à partir de séquences de classe pour les formateurs de l'école bilingue..... 183**

Colette NOYAU

**Tertiarisation de la formation des enseignants du secondaire à Genève :
quel dispositif pour une formation visant une meilleure articulation
théorie / pratique ? 193**

Simon TOULOU

**Analyse du programme alternatif de formation à distance des enseignants
roumains non qualifiés : « le Projet pour l'Enseignement Rural » 203**

Constantin PETROVICI

**Étude du sentiment d'auto-efficacité des enseignants du secondaire
au Niger à l'égard de l'ordinateur 211**

Modibo COULIBALY

**De l'aléa humain à l'aléa technologique dans la formation des formateurs
au sud du sahara : psychopédagogie numérique et interculturel 227**

Albert Étienne TEMKENG

**Expériences de formation a distance au mali :
bilan, évaluation, freins et moteurs
ENSUP : état des lieux tic et mise en place d'un centre multimédia 235**

Ousmane Moriké TRAORÉ



THÈME 2 : EXEMPLES DE STRATÉGIES DE MUTUALISATION DE FORMATIONS À DISTANCE ENTRE ÉTABLISSEMENTS

Une stratégie de formation de formateurs à distance par le RIFEFF 245
Raymond-Philippe GARRY, Thierry KARSENTI

**Stratégie de mutualisation des pratiques pédagogiques innovantes
des enseignants de l'USJ grâce aux outils Web 2.0..... 253**
Stéphane B. BAZAN

**Introduction des TICE à l'ENSET d'Oran :
Expérience du Projet Ide@, état des lieux et perspectives..... 261**
Abdelbaki BENZIANE

**Ressources Éducatives Libres pour Institutrices et Instituteurs Africains :
Reli@..... 267**
Youssef DIOP

**Base d'une stratégie de mutualisation des offres de formation des
Écoles normales supérieures du Sud et des FOAD du Nord
pour atteindre les objectifs du millénaire..... 275**
Galy Kadir ABDELKADER

**Un exemple de démarche de mutualisation Nord-Sud réussie dans la formation
à distance des formateurs : de l'idée à la structuration..... 283**
Raymond-Philippe GARRY

**L'encadrement des stages internationaux en formation des maîtres francophones :
une stratégie de co-supervision interinstitutionnelle..... 295**
Roberto GAUTHIER, Martine CHEVALIER, Carine DIERKENS, Marc DAGUZON

Conclusion 303

Introduction

Les technologies de l'information et de la communication ne sont pas une panacée [...], mais elles peuvent contribuer à améliorer la vie de tous les habitants de la planète.
Kofi Annan, 2005

Le RIFEFF – le Réseau International Francophone des Établissements de Formation de Formateurs –, dans le cadre des publications de ses membres, présente son troisième ouvrage sur le thème :

Former à distance des formateurs : Stratégies et mutualisation dans la francophonie

Après son premier ouvrage *La formation des enseignants dans la francophonie en 2007* et son deuxième ouvrage *Former les enseignants du XXI^e siècle dans toute la francophonie en 2008*, les membres du Bureau du RIFEFF, après consultation auprès de ses quelque 145 établissements membres, provenant des cinq continents, ont retenu comme thème prioritaire **la formation de formateurs à distance**, enjeu considéré par de nombreux collègues comme stratégique, en particulier dans un contexte où l'on déplore plus que jamais le manque d'enseignants formés, le manque d'enseignants de qualité.

En effet, pour atteindre les objectifs de l'Éducation pour tous (EPT), adoptés lors du Forum mondial sur l'éducation, à Dakar (Sénégal), il y a plus de 10 ans¹, chaque enfant a besoin d'un enseignant, voire d'un enseignant qualifié. Pour cela, le défi à relever actuellement et au cours des prochaines années est énorme. En effet, selon les indicateurs, les pays du monde entier devront recruter jusqu'à 30 millions d'enseignants d'ici 2015 pour pouvoir assurer un enseignement primaire à l'ensemble des enfants². Et il semble que l'Afrique soit de loin le continent le plus touché :

■ L'Afrique traverse une pénurie d'enseignants qui atteint des proportions critiques. [...] Il faut investir des sommes importantes pour former les enseignants, les retenir dans la profession et leur offrir des possibilités de développement professionnel. (Rapport de la Commission Afrique, 2005)

¹Les objectifs de l'Éducation pour tous (EPT) engagent les gouvernements à atteindre les objectifs suivants d'ici à 2015 :

- développer les soins et l'éducation pour la petite enfance ;
- garantir à tous les enfants, en particulier aux filles, une éducation primaire complète de qualité, gratuite et obligatoire ;
- assurer aux jeunes gens et aux adultes un accès équitable à l'enseignement et à l'apprentissage des compétences de la vie quotidienne ;
- améliorer de 50 % les taux d'alphabétisation des adultes ;
- réaliser l'égalité des sexes dans l'éducation primaire et secondaire ; et
- améliorer la qualité de l'éducation – notamment pour ce qui concerne la lecture et l'écriture, le calcul et les connaissances de base de la vie quotidienne.

²Source : UNESCO.

Plus précisément, ce sont les pays d'Afrique subsaharienne, membres de la Francophonie, qui sont susceptibles d'être les plus touchés. En effet, d'après un nouveau rapport de l'Institut de statistique de l'UNESCO (2006) intitulé *Les enseignants et la qualité de l'Éducation : Suivi des besoins mondiaux 2015*, les salles de classe de l'Afrique subsaharienne devront accueillir de 1,6 à 3 millions d'enseignants supplémentaires d'ici à 2015³. Le corps enseignant devra donc augmenter de 68 % durant cette période. Par exemple, d'ici à 2015, dans certains des pays les plus pauvres de la Francophonie, le nombre d'enseignants devra presque quadrupler, passant de 16 000 à 61 000 au Tchad, ou de 20 000 à 80 000 au Niger. Il faut aussi savoir que dans plusieurs pays africains affectés par l'épidémie du VIH ou du SIDA, c'est plus d'un enseignant qui devra être formé pour chaque poste vacant.

Au-delà de ces chiffres, il faut aussi savoir que ce sont aussi les pays les plus atteints par la pénurie qui disposent du personnel le moins qualifié. Par exemple, au Congo, 57 % des enseignants n'auraient pas atteint un niveau d'études secondaires du premier cycle (plusieurs sont en fait des parents volontaires)⁴. Un enseignement de « bonne qualité » est-il conciliable avec l'atteinte des objectifs de l'EPT, avec la scolarisation de toutes et de tous ? L'éducation communautaire est d'une importance capitale, et la participation d'enseignants non qualifiés permet certes aux pays de faire face à l'urgence de la pénurie d'enseignants, mais l'institutionnalisation de telles pratiques est aussi à craindre, en particulier pour la qualité de l'éducation, voire pour la possibilité qu'auront ces élèves ainsi scolarisés d'apprendre des compétences de base.

En plus de ces statistiques critiques, inhérentes à cette pénurie d'enseignants actuelle et future, il faut aussi se soucier de la qualité des enseignants. Car tous les experts le reconnaissent (voir Cochran-Smith et Zeichner, 2006), les enseignants (qualifiés) sont la clé de voûte de l'éducation de qualité. Il est donc indispensable que chaque enfant puisse avoir, en face de lui, un enseignant qualifié, et ce, afin d'augmenter ses chances d'avoir une éducation de bonne qualité. Que faire ? Il est difficile et injuste de répondre succinctement à cette question, car le problème est complexe, mais il est cependant certain que tous les établissements de formation des maîtres de la Francophonie doivent, dès aujourd'hui, envisager des solutions pour faire face à cet immense défi auquel plusieurs font déjà face. La formation des maîtres se doit, très rapidement, de venir en renfort afin d'accroître les chances de tous les pays d'atteindre les objectifs de l'EPT. C'est, d'une certaine façon, ce qu'a souhaité faire le RIFEFF en ayant pour thème de son colloque, et de l'ouvrage qui en découle, **la formation de formateurs à distance**.

³Source : UNESCO.

⁴Évidemment, le problème est complexe. L'enseignant, dans plusieurs pays du monde, se retrouve en général sous-payé, voire parfois surexploité, ce qui n'a rien pour favoriser le recrutement.

Ce nouvel ouvrage s'appuie sur un travail conséquent de collègues membres de notre réseau qui ont :

- fait, pour la plupart, une présentation de communications lors de notre dernier colloque à l'École Normale Supérieure de l'Université Abdou Moumouni de Niamey en novembre 2009 ;
- fait par ailleurs des propositions d'articles plus étoffés retenues pour leur intérêt par le comité de rédaction.

En publiant des articles de ses membres, le RIFEFF se veut le moteur de réflexions, d'analyses et de propositions de solutions pour l'ensemble des collègues du Nord et du Sud ; il s'agit donc d'une contribution, conduisant à un ouvrage dans lequel chacun pourra y trouver des démarches, des pistes sur le thème retenu.

Face au défi de l'Éducation pour tous, chacun sait qu'il convient d'utiliser tous les moyens pédagogiques mais aussi techniques pour avoir une chance de relever ce challenge 10 ans après l'adoption à Dakar des objectifs de l'éducation pour tous. La formation des enseignants et, a fortiori, la formation des formateurs d'enseignants s'appuiera obligatoirement sur une formation pour une large partie à distance (les TIC comme vecteur non comme finalité), car c'est la seule façon de tenter d'atteindre l'objectif de la Déclaration universelle des droits de l'homme : « toute personne a droit à l'éducation ».

C'est dans ce contexte, tendu, qu'au niveau de notre réseau, les établissements de formation des maîtres de la Francophonie envisagent, dès aujourd'hui, des solutions pour une offre de formation efficace et de qualité en tenant compte des contraintes économiques qui restent malheureusement fortes.

Le cadre actuel des échanges sur la formation des formateurs dépasse largement celui des relations connues dans les précédentes décennies. En effet, ce cadre est dorénavant mondial et les établissements émergents ne seront plus considérés à l'aune de leurs relations avec leurs partenaires privilégiés, mais plutôt comme ceux d'une histoire commune. En choisissant de publier cet ouvrage, le RIFEFF s'inscrit dans une telle démarche de constats, d'analyses, de propositions.

De quoi est composé cet ouvrage ?

Il comprend plusieurs aspects, comme il se doit lorsque plus de 40 collègues déclinent leurs approches et leurs objectifs, en l'absence de toute hiérarchie.

Vous trouverez en début d'ouvrage deux contributions plus généralistes et de nature différente :

La première est de caractère plus politique avec sans doute cette question « comment faire en sorte que les universités du Sud soient de véritables universités de formation et de recherche ? » Question qui peut paraître rude à certains mais, pour le RIFEFF, notre véritable raison d'agir est une égale qualité pour tous les établissements membres, d'où une ardente obligation de solidarité et de mutualisation.

La deuxième concerne une réflexion sur la façon de se former aux technologies allant de l'expertise disciplinaire à l'expertise technopédagogique.

L'ouvrage est ensuite scindé en deux parties :

- *La première fait part des expériences de formations à distance dans les établissements : bilan, évaluation, freins et moteurs ;*
- *La seconde montre les exemples de stratégies de mutualisation de formation à distance entre établissements.*

Si l'on considère la première partie qui est la plus conséquente en nombre d'articles, vous constaterez combien nos collègues d'Afrique ont pris de nombreuses initiatives, ne serait-ce qu'en notant qu'ils sont les principaux contributeurs de cet ouvrage : Cameroun, Côte d'Ivoire, Burkina Faso, Guinée, Niger, Sénégal, République Démocratique du Congo...

En effet, le grand nombre d'articles rédigés par les collègues d'Afrique témoigne de l'intérêt qu'ils attachent à la formation à distance dans les établissements de formation de formateurs bien que de nombreuses difficultés relatives à l'alimentation permanente des institutions en énergie électrique, à l'acquisition du matériel informatique ainsi qu'au recrutement des ressources humaines maîtrisant les nouvelles technologies de l'éducation constituent encore des handicaps importants au bon déroulement de l'enseignement à distance dans la formation de formateurs. Malgré ces handicaps, les collègues d'Afrique affirment leur confiance dans l'avenir de l'enseignement à distance sur leur continent où les gouvernements des divers pays doivent redoubler d'efforts en vue d'atteindre d'ici 2015, totalement ou partiellement, les Objectifs de l'Enseignement pour Tous (EPT).

Ce dynamisme relevé dans les expériences de l'enseignement à distance en Afrique est

également mis en évidence par ce que font de nombreux autres établissements du Sud mais aussi du Nord sur la formation à distance des formateurs, des enseignants voire des administrateurs scolaires.

De nombreux pays du Sud répondent présents : les stratégies sont comparées, des projets internes à un voire à des établissements sont décrits, des préalables pour une formation à distance réussie ou l'influence des modalités de formations sur les pratiques professionnelles indiquées, les facteurs d'influence du développement des *Formations Ouvertes et À Distance* (FOAD) sont rapportés, et ce, même si la liste n'est pas exhaustive.

Cette formation à distance est utilisée comme outil pour lutter contre les disparités qui existent entre zones rurales et zones urbaines, le rappel de la compatibilité de curriculum pour des formations de formateurs en présentiel et à distance est également décrit.

Mais l'on note aussi, dans la première partie de cet ouvrage, riche de sa diversité, des contributions plus spécifiques à une question donnée tel l'article traitant de « l'apprenant en tant que formateur à distance » ou dans un autre domaine de l'observation à distance à l'observation in situ et de l'impact des vidéos de pratique sur le sentiment d'autoefficacité des enseignants à intégrer les TIC en salle de classe.

Des activités d'évaluation formatrice en ligne pour soutenir l'apprentissage et améliorer les résultats des apprenants sont présentées de même que l'influence des modalités de formation sur les pratiques professionnelles :

Quelles sont les pratiques de diffusion ou de dissémination de modèles d'intégration des TIC soutenant l'émergence de pratiques collaboratives chez les enseignants qui ont un impact durable sur leurs profils d'intervention éducative ?

Quelle utilisation d'outil comme le DVD dans la formation de formateurs ?

Quels dispositifs intègrent autant les formateurs universitaires que les formateurs de terrain avec une formation à distance en complément d'une formation en présentiel ?

Comme vous pourrez le constater, de très nombreuses réflexions et propositions sont présentes dans cette première partie.

La seconde partie de l'ouvrage est consacrée aux questions stratégiques de mutualisation de formation à distance.

Le RIFEFF a souhaité apparaître es qualité comme auteur par une démarche contributive d'établissements sur la création d'un master de formation de formateurs qui ira en se développant dans ce qui fait la raison d'être de notre réseau la solidarité universitaire pour une égale qualité de nos cursus innovants.

Des stratégies de mutualisation sont également décrites par nos collègues, mutualisation au sein des établissements, mutualisation des ressources à l'extérieur de l'établissement vers les autres établissements d'une même finalité, d'un même pays, de différents pays.

Utilisation de la toile et des ressources communes en lignes pour la construction de documents communs, de mise en œuvre de stages communs, de tutorat et d'évaluation communs : voici quelques un des éléments abordés dans cet ouvrage du RIFEFF.

Ce livre ne forme pas un tout mais il est une contribution d'une communauté où chacun tente d'apporter sa pierre en présentant ses difficultés et ses réussites.

Nous vous souhaitons une excellente lecture.

Le Comité de direction.

Collaborations Nord-Sud, un état des lieux et des constats

*Alain JAILLET, Université de Cergy-Pontoise,
IUFM de l'Académie de Versailles
France*

Introduction

Les relations qu'entretiennent les universités du Nord et du Sud relèvent de la tradition. Difficile de trouver de traces officielles, d'engagements pensés, organisés d'universités de France en direction d'universités du Sud. Les motivations sont le plus souvent noyées dans les quelques lignes consacrées aux relations internationales tous les 4 ans dans les contrats d'établissements que passent les établissements avec l'Etat. Par ailleurs, l'air du temps est au développement de solidarités, de développement durable, de rééquilibrage nord sud. Aussi, il n'est pas anormal de constater que l'enseignement supérieur soit inscrit dans ce mouvement, même si le manque de visibilité des actions et la communication de celles-ci ne laissent pas toujours facilement apparaître, la distinction que l'on peut faire entre « opération de communication » et « politiques concertées de développement partagé ».

Les pratiques d'échanges existent cependant et sont bien loin d'être marginales. Elles relèvent de logiques dont les contours sont difficiles à dessiner. Ce sont les pratiques, l'histoire, les longues amitiés qui sont convoquées pour expliquer en quoi une université ou l'autre s'implique dans des relations avec le sud. Dans le même temps, on constate un nombre très important de programmes, conventions, échanges qui existent sans réels encadrements politiques.

Dans le cadre du programme Université Numérique en Région, à l'initiative du Ministère de l'Education Nationale et de la Recherche, les établissements d'enseignement supérieur alsaciens, regroupés dans le programme UNERA (Université Numérique En Région Alsace), ont décidé de consacrer un volet au développement de partenariats s'appuyant sur les possibilités numériques dont elles disposent. A côté d'opérations concrètes engagées sur ce registre, un travail de recensement a été conduit pour rendre compte de la réalité des échanges dans la francophonie, en isolant entre autre la dimension recherche.

Le constat que l'on peut en tirer est paradoxal. Pour une part, on peut considérer qu'il y a une extraordinaire richesse d'échanges entre l'Alsace et la Francophonie.

D'autre part, que les échanges ne suivent aucune stratégie globale ou même sectorielle.

Enfin, que la part qu'occupent les collaborations en matière de recherche est marginale. Ce qui n'est pas sans poser problème dans une dynamique universitaire qui place la recherche au centre de ses développements.

A partir de cet état des lieux, il convient d'interroger les motivations de ces projets, leurs contextes d'existence, et en s'appuyant sur quelques cas, envisager quelle forme pourrait prendre une politique plus maîtrisée des échanges.

\\Des politiques internationales et nationales structurées

Sur le plan international, l'encadrement politique des motivations des programmes de développement Nord Sud s'organise de plus en plus autour des agendas internationaux. C'est le cas notamment à partir de la conférence mondiale sur la science qui s'est tenue à Budapest en 1999 [UNESCO, 99a : p. 5] et qui posait clairement l'enjeu pour l'Université : " Le progrès scientifique implique le recours à diverses modalités de coopération aux niveaux intergouvernemental, gouvernemental et non gouvernemental et entre ces niveaux, à savoir : projets multilatéraux ; réseaux de recherche, y compris l'établissement de réseaux Sud-Sud ; partenariats associant les communautés scientifiques des pays développés et des pays en développement afin de répondre aux besoins de tous les pays et de leur permettre de progresser.. ". De façon plus opérationnelle encore, le programme pour le 3^e millénaire, horizon 2015, à l'initiative de l'ONU [U.N. b], ou encore les engagements pour le développement durable fixent de grandes priorités.

En conséquence, les agences internationales, comme l'UNESCO, l'Agence Universitaire de la Francophonie, mais les Etats aussi [M.A.E.], organisent leurs aides au partenariat dans l'enseignement supérieur en fonction de ces orientations.

Sur le plan structurel, on peut distinguer les incitations et les accompagnements aux programmes. Autrement dit, soit les institutions internationales ou les Etats ont des programmes et lancent des appels d'offre pour tenter de faire correspondre les compétences disponibles aux intentions politiques. Soit les porteurs d'initiatives tentent de faire rentrer leurs projets dans les critères de recevabilité. Une nouvelle possibilité existe à présent, fruit de la décentralisation, les collectivités territoriales participent à des programmes de développement internationaux dans lesquels les universités sont parties prenantes.

L'Etat suscite l'implication avec un fonds : Action en Région de Coopération Universitaire et Scientifique [ARCUS].

\\ Études des relations existantes

Dans le cadre du programme UNERA (Université Numérique en Région Alsace) un travail de recensement a été conduit sur les collaborations et initiatives qu'avaient les différents établissements d'enseignement supérieur avec des partenaires francophones. Le critère francophone est rempli à partir du moment où le partenariat est organisé avec une université d'un pays francophone ou d'une université membre de la francophonie ou encore lorsque le département concerné dans le pays étranger est un département de français par exemple.

La situation alsacienne peut-elle être considérée comme unique par rapport aux autres Régions, avec une importante ou au contraire une faible implication dans ses relations francophones ? En l'absence de données comparatives, il est difficile de se prononcer. Cela modère d'autant les remarques qui pourraient être faites sur un plan plus général au sujet des partenariats ou collaborations universitaires Nord-Sud.

A l'époque de l'étude, l'Alsace compte 8 établissements d'enseignement supérieur impliqués dans le programme UNERA, des universités aux contours classiques, des écoles d'ingénieurs (Institut National des Sciences Appliqués, l'Ecole Nationale de l'Eau et Environnement de Strasbourg), et l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres. Pratiquement toute la palette des connaissances peut être l'objet d'un échange. Le simple recensement des actions en cours n'est pas simple. Les services des relations internationales n'ont pas une connaissance directe de toutes les actions. Celles qui sont relevées dans cette étude, ont cependant une certaine validité puisque visibles et reconnues à partir du moment où l'on opère une recherche un peu systématique. Concrètement, un premier travail de relevé des connaissances des services des relations internationales, a permis de dessiner une première cartographie. Ensuite, un questionnaire en ligne a été adressé à l'ensemble des porteurs identifiés. Dès lors, un travail de terrain, composante par composante est nécessaire pour vérifier les informations et relever ce que sont les actions en cours. La diversité des modes d'actions, induit fatalement que le recensement soit incomplet. En effet, la genèse d'un échange débute très souvent par des rapports personnels. Une mission financée par la coopération française permet de premiers contacts. Une éventuelle bourse de mobilité permet le retour d'un collègue étranger dans l'institution d'accueil en France et par la suite, des démarches collaboratives peuvent s'engager de façon plus structurée. Dans la première phase, il n'est pas rare que personne à l'université ne soit au fait des prémisses de collaborations. Par ailleurs, le choix a été fait de ne pas prendre en considération les échanges d'étudiants dans le cadre du programme européen ERASMUS. La quantité des échanges biaiserait les résultats d'ensemble tant ce programme est une réussite sur un premier niveau, celui des étudiants.

Dans la colonne universités du tableau I, on trouve le nombre d'universités avec lesquelles les membres d'UNERA ont un programme de partenariat. Il y a un double compte pour 56 d'entre elles. Ce qui signifie que sur l'ensemble des universités francophones partenaires, un cinquième environ d'entre celles-ci, ont une collaboration avec au moins un autre établissement de l'UNERA. Le recensement systématique de toutes les relations, coopérations des établissements étrangers met en évidence plus de 800 occurrences. Les relations avec des universités ou facultés francophones représentent environ un quart de ces partenariats. Parmi l'ensemble des établissements étudiés, on met en évidence l'Université Louis Pasteur, afin d'élaborer un comparatif avec la mobilité de ses enseignants-chercheurs à l'étranger et l'on précise les programmes spécifiquement de recherche.

Tableau I : Origine géographique des universités francophones ou ayant une faculté francophone, partenaires des membres de l'UNERA.

Zones Géographiques	Universités	ULP	Programme Recherche
Europe	79	5	16
Maghreb	37	15	7
Amérique du Nord	40	6	8
Asie	25	6	4
Afrique	31	17	12
Russies et Ex	12		8
Moyen Orient	13	1	8
Amérique du Sud	5		3
Australie	1		
Total	243	59	66

Russie et Ex République de l'URSS : Afghanistan ; Azerbaïdjan ; Russie ; Ukraine

Maghreb : Tunisie, Algérie, Maroc

Europe : Allemagne ; Autriche ; Belgique ; Bulgarie ; Finlande ; Grande-Bretagne ; Grèce ; Hongrie ; Italie ; Luxembourg ; Moldavie ; Monténégro ; Pays-Bas ; Pologne ; Portugal ; Roumanie ; Serbie ; Slovaquie ; Suède ; Suisse ; République Tchèque

Amérique du Sud : Argentine ; Brésil ; Chili ; Colombie

Afrique : Bénin ; Burkina Faso ; Cameroun ; Congo ; Ghana ; Guinée ; Iran ; Madagascar ; Mali ; Sénégal

Asie : Cambodge ; Chine ; Japon ; Laos ; Mongolie ; Vietnam

Amérique du Nord : États-Unis d'Amérique ; Canada.

Un bon analyseur des partenariats concerne les demandes d'ordre de mission¹ pour l'étranger des enseignants-chercheurs de l'ULP (tableau 2). En cumulant le nombre de demandes, on a une bonne représentation de l'activité des enseignants-chercheurs en déplacement. Cependant, des cas connus de déplacements d'enseignants chercheurs sans demande à l'autorité hiérarchique, invitent à se montrer prudent sur l'interprétation des données brutes. De la même façon, il n'est pas certain que ces déplacements soit en rapport avec un programme de partenariat avec une université directement. Il peut s'agir également d'un colloque auquel le chercheur assiste. Un autre analyseur davantage fiable, concerne les accueils de professeurs invités. Les procédures sont beaucoup plus formelles, notamment par la sélection par les commissions d'emplois encadrée par un texte réglementaire. Le tableau 2 distingue deux années, pour l'ensemble des matières de l'ULP sauf la médecine qui vient s'ajouter. Celle-ci est disponible pour la dernière année prise en compte dans l'étude. Ces données sont collectées à partir des demandes officielles remontées au service du personnel de l'Université Louis Pasteur. Le mode de traitement ne permet pas d'appliquer le même critère lié à la francophonie. Et il n'est donc pas possible de comparer les deux séries de chiffre plan à plan par rapport au tableau 1.

Tableau 2 : Déplacement des enseignants-chercheurs de l'ULP sur la base des ordres de mission

Zones Géographiques	04-05	05-06	05-06 medecine
Europe	36	40	26
Maghreb	37	49	42
Amérique du Nord	75	114	58
Asie	39	38	23
Afrique	12	12	6
Russies et Ex	13	8	3
Moyen Orient	12	18	13
Amérique du Sud	20	27	8
Australie	7	7	3
Total	251	313	182

¹Recensement réalisé par le service du personnel de l'Université Louis Pasteur

Tableau 3 : Professeurs invités à l'Université Louis Pasteur de Strasbourg

Zones Géographiques	03-04	04-05	05-06
Europe	68	53	34
Maghreb	3	2	0
Amérique du Nord	16	16	14
Asie	16	21	17
Afrique	3	4	3
Russies et Ex	8	8	6
Moyen Orient	1	6	5
Amérique du Sud	3	3	2
Australie	2	3	2
Total	120	116	83

Interprétations des données

Comme cela a déjà été évoqué, les données ne pouvant être considérées comme exhaustives, les ratios que l'on peut faire ne sont qu'indicatifs de tendances repérables de l'implication des établissements. Du point de vue de l'étude sur les partenariats, un classement par nombre d'universités partenaires avec une composante francophone dans les différentes zones géographiques laisse apparaître l'importance des collaborations dans l'espace européen, ce qui paraît normal eu égard aux nombreux programmes européens qui ont fédérés des collaborations, que ce soit au niveau de la mobilité étudiante que celle concernant les réseaux de recherche.

Si l'on opère une distinction simple entre universités francophones ou comprenant un département francophone d'Europe et d'Amérique du Nord par rapport aux autres, on voit bien que les collaborations francophones sont très organisées autour d'universités de ces régions. C'est particulièrement le cas pour la Recherche avec 24 universités partenaires en recherche sur les 66.

Le premier constat que l'on peut faire de cette dimension des relations en francophonie, c'est donc qu'il ne correspond pas tout-à-fait à la représentation que l'on s'en fait classiquement. Certes, le Maghreb et l'Afrique sont très présents, mais ne représentent qu'au mieux un peu plus d'un quart des universités partenaires (28%) et représente une proportion équivalente (28%) pour le nombre d'actions dédiées à la recherche. Si l'on se focalise sur l'Afrique et le Maghreb, on voit bien que les partenariats autour de la recherche sont faibles.

Si la problématique qui est posée aux universités du Sud concerne la place de la Recherche et le tissu de relations noués avec des universités du Nord pour l'améliorer, le moins que l'on puisse exprimer c'est que le chantier est ouvert.

Le rapprochement, plus que la comparaison, que l'on peut faire dans le tableau I entre le nombre d'universités partenaires pour tout les établissements et l'ULP seulement, laisse apparaître un aspect intéressant. La structure des matières enseignées dans les différents universités et établissements d'enseignement supérieur alsaciens, fait que l'ULP dispense surtout des enseignements scientifiques et médicaux, avec la psychologie et les sciences économiques. Par conséquent, les partenariats repérés comme francophones sont plus directement centrés sur des universités de pays francophones, et pour ce qui concerne les pays du sud et d'Asie, qui relève d'une zone d'influence de la France plus que du français. A l'inverse, les universités de sciences humaines et de droit, même si elles ont également des partenariats dans la zone d'influence de la France, ont beaucoup plus de partenariats avec des universités et des départements d'universités qui sont francophones avant tout. Pour le droit et les sciences humaines particulièrement.

En observant à présent les mouvements d'enseignants-chercheurs et les cibles pays de leurs déplacements. Ceux-là ne sont pas majoritairement en lien avec la francophonie. Il est remarquable que les collègues médecins sont, et de très loin, ceux qui se déplacent le plus à l'étranger. On note également une augmentation de la mobilité sur les deux années et il est notable que si des destinations comme l'Amérique du nord sont de plus en plus courues, le Maghreb augmentant également un peu, l'Afrique est une destination marginale. On peut constater que ce sont surtout sur les déplacements d'enseignants-chercheurs du nord vers le sud que les partenariats existent.

▄ Origines des relations, typologie des actions

L'objet de la problématique concerne surtout ce qu'il est convenu d'appeler la solidarité scientifique entre nord et sud. C'est donc dans cette sphère plus que pour les autres pays que la tentative de typologie est contextualisée. Cependant elle reste valable plus largement. Elle est obtenue à partir de l'étude d'identification des partenariats en cherchant à préciser par des contacts directs qu'elles en sont leurs natures exactes. La genèse d'une relation entre une université du nord et du sud semble suivre à peu près toujours le même type de scénarios à partir de deux grandes catégories de phases initiales. Tout d'abord il s'agit pratiquement toujours de contacts personnels et individuels. Ce qui va différencier les phases,

relèvent de l'origine du contact. Soit un étudiant a fait ses études dans une des universités partenaires et de retour dans son université, il souhaite maintenir le lien. Soit lors de colloques ou de conférences, un enseignant-chercheur se voit proposer une visite, intervention dans son domaine. En cela les mécanismes de financement du ministère de la coopération permettent de nouer ces premières relations.

A partir de ces premières phases de contacts et d'échanges, des programmes plus structurés et plus institutionnalisés peuvent se mettre en place. Mais, on note toujours que ceux-là s'appuient sur des relations privilégiés entre des individus. Qu'un individu parte en retraite ou change d'université, et il n'est pas certains que la collaboration se poursuive.

On peut distinguer plus d'une quinzaine de type de relations, dont la nature de l'investissement, individuel ou institutionnel, l'objet, enseignement ou recherche, permettent de caractériser les opérations. Le degré d'investissement est également un critère pertinent, mais il est plus difficile à envisager en l'absence de données fiables et face à la réticence qu'ont les acteurs à délivrer ces informations, pour des raisons inexplicables. A partir de ces catégories, il faudrait pouvoir préciser plus dans le détail, ce qui relève de l'échange courtois, du partenariat, de la collaboration, de la coopération. C'est à dire, dans une typologie plus complexe encore, il faudrait pouvoir rajouter un axe qui positionne le sens du flux de la relation et sa densité. Ainsi, dans un partenariat, on peut imaginer que les flux sont équilibrés et orienté vers un objectif commun. Pour ce qui concerne la coopération, il y aurait des flux plus accentués d'un protagoniste vers un autre. Mais il est bien difficile également d'obtenir les informations fiables qui permettraient de préciser ces aspects. Le plus souvent le discours qui entoure ces relations, prend garde à ne pas paraître néo-colonialiste et donc a l'attention de mentionner l'échange mutuelle. Mais au delà des mots, il est le plus souvent impossible de comprendre ce qu'ils désignent précisément.

L'observation permet de mettre en évidence ces différents types de relations :

A - L'accueil d'étudiants : Il s'agit plutôt d'étudiants de troisième cycle. Les étudiants boursiers peuvent cependant choisir de venir faire leurs études dans une université parce qu'un partenariat existe.

B - L'échange d'étudiants : Il existe à partir des programmes pour le Québec par exemple, en plus d'Erasmus pour l'Europe où les choses sont plus fréquentes. Peu d'étudiants se rendent chez les partenaires du sud, à l'exception notable de l'IUFM d'Alsace qui conduisait une opération très originale pour laquelle les futurs maîtres des écoles par exemple allaient en Afrique pour effectuer un stage encadré en Afrique.

C - L'échange d'enseignants : C'est la forme la plus courante de partenariat. Celle qui se réalise également sans encadrement particulier ce qui rend donc son inventaire difficile.

D - Les échanges de chercheurs : cette forme de partenariat nécessite un peu plus d'engagement institutionnel. Il faut partager à minima des objets de recherches. Mais il faut noter que la bijectivité n'est pas impossible. Ainsi en certains domaines, des chercheurs du Nord ont des contacts avec le sud parce que leur objet de recherche y est situé. C'est une piste intéressante à partir de laquelle les universités du sud pourraient envisager de plus systématiquement faire l'inventaire de leur zone d'intérêt et de rechercher des collaborations à partir de ce qu'elles peuvent apporter parce que sur place, plutôt que d'envisager cette dynamique trop souvent unilatérale du Sud vers le Nord.

E - Les activités de recherche et d'enseignement conjointes : Elles sont toujours à ce stade le fruit d'une collaboration qui a su se structurer et se nouer dans la confiance dans la durée. Une convention encadre le dispositif. Cela n'empêche pas des variations fortes dans l'activité. A noter que le secteur médical est celui qui semble le plus structuré sur cette question et le plus régulier. Ainsi nombre d'enseignants partent une semaine dans un pays du sud, à la fois pour l'enseignement, la pratique médicale dans la structure d'accueil, qui est parfois dans ce cas également un hôpital.

F - Cotutelle de thèse : Structurellement, celles-ci sont encadrées par une convention. Elles peuvent faire suite à de simples contacts de chercheurs. Donc avec un niveau d'institutionnalisation qui n'est pas forcément très fort. Cela peut-être le cas échéant le point de départ de collaborations plus structurées.

G - Formation d'enseignants-chercheurs : Aussi bien dans le domaine des technologies de l'information et de la communication, ou bien par rapport à la politique d'enseignement des langues, des stages sont organisés pour former les enseignants d'universités du sud plutôt donc sur le volet pédagogique. Mais en matière de recherche, des colloques ou symposium sont également organisés à la fois pour des thésards, mais également pour des collègues qui peuvent ainsi se tenir à jour des avancées de la recherche dans un secteur. C'est par exemple le cas pour l'ULP et des universités d'Algérie et notamment Sétif pour la Physique.

H - Echange d'informations sur l'enseignement et la recherche : Ces échanges relèvent le plus souvent de l'informel. De nombreux contacts se sont noués par exemple à l'occasion du passage à la réorganisation du système selon les principes européens « Licence Master Doctorat » pour lequel les universités du sud se sont montrées inquiètes et désireuses de

recueillir des informations pour pouvoir se mettre également au nouveau dispositif. A noter, qu'à l'initiative de certains ministères de l'enseignement supérieur des pays du sud, les universités de ces pays étaient invitées à se rapprocher d'une université du Nord proche des champs disciplinaires couverts afin de s'inspirer et profiter de ce qui a été un mini bouleversement pour les universités françaises.

I - Aide à la mise en place de filières : A cette occasion, on peut citer un acteur important qui émerge dans le cadre des collaborations Nord Sud. C'est par exemple le cas en Alsace avec l'IRCOD qui fédère les moyens des collectivités territoriales en matière d'aide au développement des pays du sud. Sa logique est territoriale et pas sectorielle. Par exemple, au Cameroun, l'IRCOD a aidé les IUT des universités alsaciennes à mettre en place des IUT et des filières au Cameroun. Dans ce cas, on peut pratiquement considérer que l'institution régionale prend le pas sur l'institution Université. Évidemment, c'est toujours elle qui intervient, mais dans un cadre qui est celui d'un soutien à la coopération qui est clairement revendiqué par l'opérateur délégué comme étant partie prenante de ses projets. Les universités peuvent également prendre une part plus directement institutionnelle. Par exemple la représentation camerounaise de l'Institut Africain d'Informatique a mis en place une formation à distance d'ingénierie de l'informatique avec le soutien et l'hébergement de la formation par l'ULP, dans le cadre du programme UNERA évoqué plus avant. Eventuellement, mais rarement, des programmes sont financés via le Comité Mixte d'Evaluation et de Prospective de Coopération Interuniversitaire franco-algérien par exemple, ou encore les projets de l'Union Européenne dans le cadre de Tempus Méda. Cela représente le summum du programme de partenariat, car nécessitant des compétences importantes dans la rédaction des dossiers, la conduite des projets et enfin leur pérennisation dans le temps. En effet, une fois le projet financé, ce sont les ressources propres des établissements qui doivent prendre le relais.

J - Echange de publications scientifiques, pédagogiques ou techniques : Une des demandes récurrentes concerne la documentation, qu'il s'agisse de supports pédagogiques, et plus encore d'articles notamment numériques, accessibles via Internet. Les centres de l'AUF permettent d'avoir des tirages à coût très bas. Cela ne permet cependant pas de combler le fossé qui se creuse à une vitesse vertigineuse entre les universités du Nord et du Sud sur ce registre. Pour les universités du Nord, les plus avancées d'entre elles, l'accès à la documentation électronique est un fait rentré dans les mœurs [JAILLET, 05]. Mais cela n'est pas du tout la même chose pour les universités du Sud, les abonnements en ligne sont d'un coût astronomique, avec en plus des qualités de réseau Internet qui sont encore loin d'être

stables. Par conséquent, il n'est pas rare de la part des Universités du Sud de demander dans leur coopération avec le Nord de pouvoir bénéficier des abonnements numériques de ces universités. Il faut déplorer plus que constater que ce n'est pas possible et que ces universités se voient opposer un refus par rapport à leurs partenaires. Peut-être le cas existe-t-il, mais nous ne l'avons pas repéré, d'une université ou établissement d'enseignement supérieur qui aurait pris la peine de négocier avec les éditeurs, une extension éventuelle de consultations pour, par exemple, les thésards éloignés ou bien encore les collègues inscrits dans des programmes conjoints. Plutôt que d'échanges, c'est plutôt des dons de revus ou d'ouvrages pour des bibliothèques de départements d'université du Sud.

K - Échange de matériel scientifique : En médecine, biologie, physique, comme pour la documentation, des dons de matériels de TP, sont parfois réalisés à l'occasion de renouvellements dans les universités du Nord. A noter que pendant un temps, on envoyait du matériel informatique, ce qui n'est plus le cas à présent, si ce n'est peut-être de gros équipements. Mais se pose un autre problème lié à l'utilisation de matériel technologique, c'est celui de sa maintenance.

L - Organisation de manifestations communes : A mi-chemin entre l'implication personnelle et la reconnaissance institutionnelle, de très nombreuses manifestations, séminaires, colloques, s'organisent au sud avec la caution, la participation aux comités scientifiques ou au comité d'organisation de ces manifestations, d'enseignants-chercheurs du nord.

M - Participation aux manifestations scientifiques organisées par un partenaire : A un degré moindre que pour les organisations, il s'agit pour les enseignants-chercheurs d'être invités aussi bien dans un sens Nord-Sud ou l'inverse.

N - Publication en commun de résultats scientifiques : Dans le cas où des programmes de recherches conjoints arrivent à terme, ou si plus simplement un chercheur participe à un programme en tant qu'associé, des publications scientifiques représentent l'aboutissement de la collaboration. Le nombre de celles-ci paraissent faibles et ne sont pas particulièrement valorisées comme étant un résultat tangible des coopérations. De fait, ces domaines de collaborations sont le résultat soit d'une implication institutionnelle forte ou son opposé avec un travail d'un enseignant-chercheur du Sud à titre pratiquement privé dans un laboratoire du nord.

O - Formation conjointe à double diplôme ou diplômes communs : Si le programme de

recherche conjoint représente le résultat le plus espéré, la possibilité de créer un diplôme conjoint entre une université du Nord et du Sud est une opportunité rare. Peu d'exemple de réalisation de ce type existe. C'est que les complexités sont multiples et exponentielles comme l'étude de cas va le préciser.

P - Expertise : L'expertise est par définition une relation qu'une institution noue avec un individu dont on reconnaît la compétence et la rigueur, et surtout qui est identifié comme devant amener à un résultat. Après des relations aussi bien institutionnelle, qu'individuelle, on peut constater qu'assez naturellement certains de ceux qui ont porté des projets se retrouvent investis d'une mission d'expertise pour l'université partenaire, ou même le ministère ou parfois pour des organisations internationales. La posture n'est dès lors pas simple à tenir car il faut pouvoir se tenir en extériorité par rapport à la demande alors que l'expert mandaté est parfois encore impliqué de près ou de loin dans des projets.

L'existence d'une convention n'est pas toujours le critère pertinent pour définir le statut des collaborations, c'est la raison pour laquelle ce point n'est pas spécifiquement retenu pour l'analyse. A l'observation des actions, près de la moitié au moins des conventions existantes, semblent ne pas vivre, où à tout le moins n'avoient qu'une relation extrêmement lâche avec des réalisations concrètes. Encore une fois, ce qui va importer, c'est la place que les personnes sauront se ménager à partir des qualités relationnelles qui les unies dans le contexte d'une convention plus formelle. Nous reviendrons sur ce point, mais il est remarquable que peu de volets exécutoires soient attachés à ces conventions formelles. C'est le pire des scénarios. L'exemple des relations en recherche ou des programmes dans les programmes européens, montre que la prévision concrète et évaluée du travail de chacun, permet de s'acheminer vers des résultats ou bien de franches ruptures et explications sur les raisons de ce qui n'a pas pu fonctionner. Quand les initiatives et les projets sont laissés finalement à l'initiative des bonnes volontés, c'est bien souvent faire passer ces investissements dans la sphère du bénévolat encouragé par l'institution, mais pas beaucoup plus. Cet avis n'engage que l'auteur, mais j'ai le sentiment que du bénévolat à la charité il n'y a qu'un pas que l'on peut franchir sans jamais le dire dans une sorte de culpabilité néo-colonialiste. On voit bien dans les matières scientifiques qui peinent à recruter des étudiants en France, que les démarches d'aide au développement des pays du sud, ne sont pas dénuées d'intérêts en termes de gain d'étudiants pour les laboratoires. C'est un intérêt bien compris de tous et du même coup l'engagement des responsables peut aller bien au delà du sentiment d'avoir fait une bonne action. Le cas des très nombreuses actions en médecine mériterait une étude particulière, tant la culture de l'humanitaire se marie très étroitement avec ces politiques de développe-

ment de relations Nord-Sud.

A partir de cette typologie, on peut établir une carte de la nature des partenariats en croisant deux axes, l'axe de l'implication individuelle versus l'implication institutionnelle et l'autre, le soutien à l'enseignement vs soutien à la recherche et placer chaque université en fonction de cette carte. A partir d'une vérification plus approfondie de la typologie et de son fonctionnement dans d'autres contextes, il serait intéressant de tenter de l'élaborer pour les différentes régions françaises afin d'avoir une idée un peu moins rhétorique de ce que recouvre la notion de partenariat dans la francophonie et ailleurs.

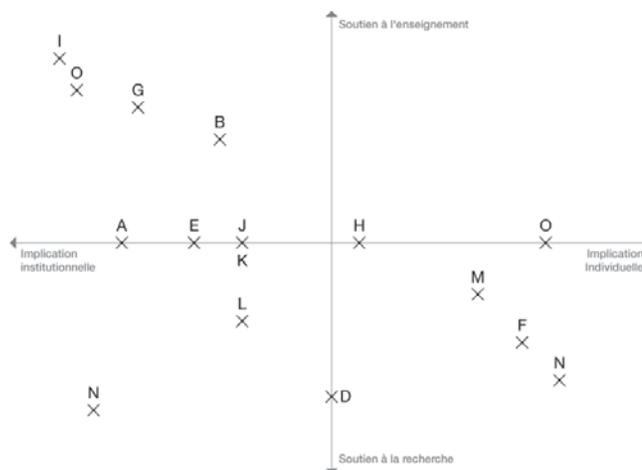


Schéma des collaborations

▄ Étude de cas

La question du développement des partenariats passe par la pérennisation. En médecine, il semble que les projets sont suffisamment intégrés dans les pratiques pour que les médecins puissent régulièrement faire des missions du Nord vers le Sud et réciproquement. Le plus souvent, ce sont sur les budgets propres des établissements que ces actions se financent. On peut supposer que la longue pratique des médecins, de même que l'évidence qu'il y a à travailler dans le court terme, voire le très court terme, sur les questions médicales, emporte l'adhésion du plus grand nombre sans grande difficulté et à moindre coût. Le fait que les médecins du sud aient souvent été formés dans les universités du Nord et aient inscrits le partenariat dès le début dans leur pratique de retour dans le pays, explique vraisemblablement la réussite dans la durée de ces échanges. Cela est plus difficile pour les autres disci-

plines. Comment convaincre de l'intérêt de programme institutionnel soutenu en physique, en Chimie, en Biologie, ou en sciences humaines en sociologie, philosophie ou linguistique ? La tâche est beaucoup plus rude, car les effets des différentes phases jusqu'à parvenir à un résultat dans la durée ne peuvent se faire sentir que sur le long terme. Vraisemblablement, c'est par un opérateur de développement qu'il faut passer. Pour rendre compte d'une approche de ce type avec l'Agence Universitaire de la Francophonie, l'expérience menée conjointement par les universités de Mons en Belgique, Genève et l'ULP de Strasbourg, montre que si l'on souhaite de réelles réalisations dans la durée, il faut en plus d'un investissement conséquent, des objectifs précis et évalués. Il faut distinguer plusieurs étapes et à chaque fois tenter de les envisager dans une continuité.

En 1999, l'AUF lançait un appel d'offre « Université Numérique Francophone ». De très nombreuses réponses n'avaient pas permis de retenir toutes les propositions dont celle que faisait à l'époque l'ULP et l'Université de Genève, qui consistait à former des enseignants du supérieur dans les pays du sud aux usages des nouvelles technologies avec les nouvelles technologies, complètement à distance. Comme c'était cependant une demande du conseil scientifique à l'époque de l'AUPELF, un regroupement des compétences entre Strasbourg et Genève auquel est venu se raccrocher l'université de Mons a permis d'élaborer un consortium dont la feuille de route consistait à se rapprocher d'établissements d'enseignement supérieur du sud afin de constituer un programme de formation en phase avec les réalités des pays pour lesquels cette formation de 3^e cycle était dispensée et pour impliquer les compétences sur place. Trois établissements d'enseignement supérieur du sud ont donc été ainsi associés par l'entremise d'enseignants-chercheurs qui ont participé à la création de la maquette, la création de cours et l'encadrement. Depuis 2000, cette formation a évolué et a pu passer à d'autres étapes de partenariats. L'objectif consistait à former des enseignants du sud qui viendraient par la suite rejoindre l'équipe d'encadrement. C'est ce qui s'est produit [HEDJERASSI, 04]. En 10 ans, à raison de deux promotions par an, plus de 400 personnes ont été formées. Bon nombres d'entre eux ont permis à l'AUF de monter des dispositifs impliquant fortement les technologies, et également sont utilisés par d'autres universités dans le cadre de l'enseignement à distance par exemple. Pour ce qui concerne la formation Utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication dans l'Enseignement et la Formation (UTICEF) devenue ACREDITE (Analyse, Conception et Recherche dans le Domaine de l'Ingénierie des Technologies en Education) portée depuis 2010 par l'Université de Cergy-Pontoise, elle a été encadrée par plus de 75 % d'enseignants issus des pays du sud. L'autre approche intéressante, c'est qu'elle s'adresse à des publics aussi bien du sud que du nord. A la suite de ce programme de formation complètement à distance, une première pro-

position d'action au programme Tempus Méda n'a pas été acceptée. Celle-ci avait pour projet de donner un coup de pouce à la formation des enseignants du supérieur en matière de technologies de l'information et de la communication au Maroc et en Algérie, en localisant la formation dans des établissements. Cette première tentative n'a pas été acceptée et une deuxième tentative uniquement avec l'Algérie a permis d'obtenir le projet qui s'est déroulé sur trois ans. L'aboutissement consiste à créer une co-diplômation avec les universités algériennes et les universités de Mons et Strasbourg. Du début d'un projet à une structuration beaucoup plus ambitieuse, il faut donc beaucoup de temps, d'énergie et de moyens. On peut donc légitimement se poser la question de la généralisation de ce type d'approche. Par conséquent, il n'est pas étonnant que les opérations qui sont surtout en œuvre, soient plutôt plus souples et moins engageantes. Car à l'évidence, un programme de partenariat Nord-Sud est bien loin d'être une simplicité facilement reproductible.

A l'occasion de tentatives de montage d'autres projets, des difficultés sont apparues alors même que l'on ne les attendait pas forcément de ce côté là. Ainsi raisonner à propos d'une université comme s'il s'agissait d'une structure uniforme se révèle parfois être une erreur complète à laquelle on ne s'attend pas. Par exemple, il n'est pas rare que la perspective d'une collaboration d'une faculté d'une université du sud avec des moyens substantiels avec une université du Nord déclenche une série d'oppositions larvées et souterraines mais néanmoins vives de la part de l'une au l'autre des autres composantes n'en bénéficiant pas. Sur un plan individuel, plusieurs cas ont été identifiés d'enseignants-chercheurs du sud qui ont obtenu la possibilité de s'inscrire en thèse dans une université du Nord en réalisant leur recherche à distance ou partiellement à distance et qui dès lors, subissent des pressions de la part de l'institution ou de collègues.

L'issue peut se révéler fatale pour les projets ou les engagements individuels, avec un désengagement de l'université du nord qui ne comprend qu'imparfaitement le jeu des équilibres. Même s'il ne s'agit pas de prétendre que c'est massivement le cas, l'identification récurrente de plusieurs situations de ce genre invite à ne pas sombrer dans un angélisme adossé au caractère sémantique positif du terme « solidarité ». Le comportement éventuel d'une université du sud, dans ses équilibres internes peut parfois se révéler être terriblement néfastes pour elle-même.

▄▄ Freins au développement

Ce qui apparaît comme étant le plus flagrant de ces relations Nord-Sud, c'est la faiblesse des échanges sur la recherche. Il est des sujets de recherche qui seront difficiles à développer dans certaines universités du sud, parce que les investissements, la maintenance des équipe-

ments, l'énergie nécessaire à l'exécution de ces recherches ne sont tout simplement pas là. Lorsque l'on constate combien il est difficile pour une université du sud de garder en informatique, les compétences qu'elle a pour maintenir son réseau par exemple, c'est une mission impossible d'imaginer que des instruments lourds ou semi-lourds pour la chimie ou la physique puissent bénéficier dans la durée, de supports et de compétences. L'autre difficulté inhérente à la pratique de la recherche, c'est également le niveau de rémunération globalement bas des enseignants-chercheurs, ce qui conduit à une situation qu'il est politiquement incorrecte d'évoquer, la pratique de la pluriactivité. La double, triple activité d'enseignants-chercheurs est un phénomène courant qui explique en partie la quasi-impossibilité pour eux de s'investir dans des pratiques de recherches. Parfois, le système université se réinvente des formes particulières de fonctionnements pour que la place sociale de l'université en terme d'occupation et de formations des jeunes soit préservée. C'est par exemple, le phénomène de privatisation de l'intérieur de certaines universités du sud qui ne peuvent former tous les étudiants qui passent un concours d'entrée. Dès lors, elles proposent une sorte de cursus bis payant pour ceux qui n'ont pas réussi. A l'évidence la multiplication des engagements des enseignants-chercheurs ne peut avoir qu'une influence négative du point de vue de l'exercice de la recherche. Mais y a-t-il une alternative ? La pression sociale est tellement forte qu'il faut y répondre. Les conséquences en termes de niveau d'enseignement sont parfois dramatiques pour les étudiants qui pensent avoir une formation à partir de laquelle ils pourront dans une université du nord continuer par exemple en deuxième cycle ou 3^e cycle alors que c'est un leurre. De trop nombreux exemples passés sous silence, illustre cependant cette situation. Ainsi des étudiants qui pensant disposer d'un niveau Bac plus 3, se voit refuser toute reconnaissance et doivent pratiquement recommencer tout depuis le début dans une université française. Celle-ci à juste titre ou non, il faudrait le vérifier plan à plan, considère que le niveau de l'enseignement n'est pas suffisant dans l'université d'origine obligeant ainsi les étudiants à faire un retour en arrière de deux ou trois ans alors qu'ils s'imaginaient finir leurs études par un deuxième ou troisième cycle. Si les décisions que prennent les universités françaises dans ce genre de situation sont fondées, alors il faut en prendre la mesure et considérer les enseignements des établissements d'enseignement supérieur du Sud selon leur niveau véritable en étant le plus clair possible pour éviter des déplacements d'étudiants qui se retrouvent dans des situations complexes et parfois très difficiles. La question des niveaux et de la reconnaissance de la qualité des enseignements est cruciale. Le taux d'encadrement par des chercheurs reconnus au Sud est lui aussi au centre des interrogations. C'est un serpent qui se mord la queue. Pas de temps pour la recherche, donc pas de recherche, donc pas de validation et de reconnaissance de la recherche. Il n'est pas rare qu'un enseignant actif dans

une université soit engagé dans un processus formel de thèse depuis.... 10a, sans espoir de s'acheminer rapidement vers une soutenance. Au delà, on voit bien qu'il y a un problème lié au statut d'universités qui ne produisent qu'une activité restreinte en recherche voire pas du tout. Dès lors, ces institutions se rapprochent plus des Hautes Ecoles comme en Belgique ou bien des CEGEP au Canada. Mais ce sont des questions délicates et le constat est facile à établir que tout le monde préfère rester dans un statut quo, relativement hypocrite, sur ces questions plutôt que d'affronter directement la situation et chercher des solutions. Pourtant, il ne serait pas particulièrement stupide d'envisager la création d'universités qui s'appuient sur la recherche, à un niveau régional et ou sous-régional, alors que dans le même temps des structures de formations qui s'appuient localement sur des perspectives réalistes en matière d'emploi se fixent des objectifs opérationnels. Parmi les écoles interafricaines, l'exemple de la représentation au Cameroun de l'Institut Africain d'Informatique [ABANDA, 05], ou bien encore son équivalent au niveau gestion des ressources de l'eau [2IE] montre qu'à côté des structures classiques, il est possible d'inventer et d'innover en fédérant les initiatives, y compris à partir du Sud.

\\Propositions d'actions

Pourtant des solutions, il est possible d'en décider l'élaboration.

Ce propos n'est évidemment pas politiquement correct. A l'occasion, il n'est pas impossible de se faire violemment prendre à partie lorsque l'on prétend que l'évolution du système universitaire du Sud ne pourra évoluer que parce qu'il y a des exigences fortes.

Tout d'abord, une véritable politique d'évaluation des universités du Sud déjà par elle-même dans une perspective d'auto-évaluation leur permettrait de fixer quelques objectifs et exigences aussi bien en matière d'enseignement et de recherche. Comme cela a été évoqué, il est illusoire de croire que des laboratoires de recherches de premier plan peuvent facilement voir le jour dans des disciplines relevant des sciences de la matière par exemple. L'intérêt serait grand d'essayer de faire en sorte que sur la base d'un état des lieux et des potentiels, des politiques de jumelages avec l'un au l'autre laboratoire du nord, permettent de programmer sur le long terme à la fois des niveaux à atteindre, des standards à respecter, et de petits objectifs de recherche réalistes à même d'impulser une dynamique de recherche véritable plutôt que supposée. Un inventaire des points forts de chaque université en matière de recherche pourrait être par exemple un bon point de départ pour commencer la où le potentiel existe.

La problématique est à peu près la même du point de vue des enseignements. L'objectif tendancier d'augmentation des niveaux et de la qualité des enseignements dans les pays du sud,

peut se réaliser si les objectifs sont réalistes et les solutions pour y parvenir peu coûteux en disponibilité de part et d'autres.

Les Unités de Formation et de Recherche, les facultés, gagneraient à jumeler et croiser leurs compétences. Par exemple en faisant en sorte qu'un enseignant-chercheur du Nord puisse participer au jury d'examen, aux réunions de préparation des maquettes des formations. Et en sens inverse que la mobilité soit formellement organisée pour qu'un enseignant-chercheur du sud puisse participer au jury de diplômes, aux réunions de préparations des maquettes du Nord. Sur la base de ces échanges, des évaluations réalistes devraient permettre de décider de réaliser des cursus dont les niveaux sont équivalents au Nord comme au Sud. Il y a sur ces questions, des occasions ratées. Comment sur les langues africaines, l'art africains, l'histoire et la civilisation africaines, ou encore la géographie africaine, la géologie, la botanique, la zoologie, la climatologie, bref tout ce qui est au plus près des territoires, les universités du sud ne développent pas systématiquement une compétence particulière en excellence de sorte que les flux d'étudiants s'inversent sur des questions de ce type. Ainsi pour devenir un bon spécialiste de l'Afrique par exemple, il ne suffirait pas d'aller l'étudier, il faudrait s'y faire diplômer et reconnaître. Tout n'est certainement pas possible dans un temps court, mais mériterait d'être essayé. Pour cela, les universités du Nord devrait également s'engager dans leur contrat avec l'Etat sur des objectifs à la fois peut-être plus restreints et plus ambitieux qui consisteraient par exemple à poser des objectifs pour l'une ou l'autre faculté et son homologue jumelée dans la perspective de réaliser des objectifs concrets, exigeants et ambitieux. Sans développer ce point, un champ potentiel doit s'ouvrir, c'est celui des universités numériques qui fédèrent les compétences en allant au delà des délimitations des universités classiques. Ainsi, il est nécessaire de créer des laboratoires de recherches qui s'appuient sur des compétences identifiées et les mettre en réseau pour contre balancer une inertie liée à des difficultés de fonctionnement en cascade. A bien des égards, des réseaux thématiques de recherche existent, institutionnalisés ou d'initiatives individuelles. Ils ont leur place. Mais quelle évaluation en fait-on ? Comment mesure-t-on l'impact ? Quels objectifs réalistes sont fixés ?

Conclusion

Quelle solidarité scientifique entre universités du Nord et du Sud? A la question posée, il faut d'abord répondre par l'éclatement des solidarités malgré les tentatives d'opérateurs comme l'AUF qui tente d'impulser et coordonner. Il faut également et peut-être d'abord constater à partir de ce qui a été présenté à propos de l'Alsace, et qui est bien loin d'être

exhaustif, la nature même de ces partenariats pour tenter d'y voir un peu plus clair. Une première approche laisse percevoir que ces collaborations sont finalement marginales par rapport aux investissements internationaux des établissements français par exemple. Même si les programmes de partenariats sont possibles, ils sont en même temps peu évidents à réaliser. Il faut être réaliste, il est peu probable que de très grandes possibilités budgétaires permettront de démultiplier tout type de projet. Il faut donc peut-être commencer à structurer, organiser, planifier pour envisager ces investissements sur la durée en les optimisant. Comment faire en sorte que les Universités du Sud soient de véritables universités de formations et de recherches ? C'est vraiment l'enjeu de tous. Sans recherche et sans cursus d'enseignement de qualité des universités du sud reconnus au nord, ce que l'on nomme « solidarités » risquent forts d'être le cache sexe idéologique d'un écart qui va grandissant entre deux mondes qui doivent pourtant ne faire qu'un.

\\Références

- [2IE] Institut International d'Ingénierie de l'Eau et de l'Environnement, <http://www.2ie-edu.org/>
- [ABANDA, 05] Abanda, A.-C., Les TIC comme instrument d'intégration et de développement : une analyse à la lumière de l'expérience de l'IAI-Cameroun, TICE et développement, Numéro 01, 9 novembre 2005, <http://www.revue-tice.info/document.php?id=560>
- [ARCUS] http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/actions-france_830/recherche-sciences_1029/programmes-cooperation_2609/programme-arcus_11781/index.html
- [HEDJERASSI, 04], Analyse d'une expérience de formation à distance d'enseignants universitaires de pays francophones du, Colloque Développement durable Sud : bilan et perspectives, 1-4 Juin 2004, Ouagadougou : AUF, 61-68, <http://www.francophonie-durable.org/documents/colloque-ouaga-a4-hedjerassi.pdf>
- [IRCOD] <http://www.ircod.org/>
- [JAILLET, 05], Numérisation, diffusion, normalisation des TIC dans l'apprentissage : L'oasis ou le mirage, Tice et développement n°1, 9 novembre 2005, <http://www.revue-tice.info/document.php?id=578>, Yaoundé : AUF
- [M.A.E.] Recherche et Développement Durable, Ministère des Affaires Etrangères, Paris, 2006, http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/actions-france_830/environnement-developpement-durable_1042/developpement-durable_2638/recherche-developpement-durable_2644/index.html
- [UNESCO, 99a] Déclaration sur la science et l'utilisation du savoir scientifique, La science pour le 21^e siècle, un nouvel engagement, Conférence de Budapest, UNESCO, ICSU, 26 juin, 1 juillet 1999, http://www.unesco.org/science/wcs/fre/declaration_f.htm

- [UNESCO, 99b] Rapport final, Première Conférence des Ministres chargés de la recherche-développement de l'Afrique de l'Ouest et du Centre (COMRED/AOC), La science pour le 21^e siècle, un nouvel engagement, Conférence de Budapest, UNESCO, ICSU, Hôtel Mont Fébé, Yaoundé (Cameroun) 12-14 janvier 1999,
• http://www.unesco.org/science/wcs/meetings/afr_yaounde_99_f.htm#l
- [UN] Les objectifs du millénaire pour le développement, New York, Nations-Unies, “www.un.org/french/millenniumgoals”, dernière consultation 10-9-2008.

La posture de l'enseignant porteur d'un projet technopédagogique : complexité et déplacements

Daniel PERAYA
Université de Genève
Suisse

Introduction

Tout enseignant qui, dans le cadre de ses enseignements, cherche à intégrer les TICE et, à travers elles, à organiser la mise à distance de certaines de ses activités pédagogiques se trouve nécessairement confronté à l'innovation technopédagogique. D'abord parce que nos institutions et nos programmes de formation sont historiquement présentiels. Ensuite parce que les technologies actuelles constituent elles aussi un facteur de nouveauté, tant par rapport à l'organisation du processus d'enseignement/apprentissage que par rapport aux modèles et aux approches pédagogiques qu'elles inspirent. En conséquence, à peine l'enseignant s'engage-t-il dans un processus d'intégration des TICE, qu'il devient un innovateur, sans l'avoir consciemment voulu, en tous cas sans en avoir réellement mesuré les conséquences. A ce propos, dans leur récent ouvrage consacré au parcours de quatre enseignants innovateurs français, Albero, Linard et Robin, soulignent qu'aucun des enseignants interrogés « ne se décrit comme un innovateur. Ils ont entrepris d'apporter, en toute simplicité, des réponses pragmatiques à des situations et des problèmes qui les touchaient de près et c'est ensuite la logique de l'action qui les entraînés, les uns à inventer des solutions toujours provisoires, un autre à répondre à un appel d'offres proche de ses convictions »¹. Ils se sont donc trouvés comme happés par un processus qu'ils avaient enclenché, mais dont ils n'avaient pas réellement anticipé toutes les conséquences.

Nous aimerions donc aborder dans cette brève contribution les conséquences, pour la plupart inattendues et souvent paradoxales pour l'enseignant porteur de projet, de son engagement dans un processus d'innovation technopédagogique. Mais nous le ferons d'une posture particulière, celle du spécialiste en technologie éducative. Pour faire bref et sans entrer dans les débats tant conceptuels que terminologiques entre technologies éducatives, technologie éducative, technologie de l'éducation², nous définirons cette posture comme celle d'un enseignant-chercheur qui se consacre au développement et à l'analyse de dispositifs de formations intégrant des dispositifs de médiatisation et de médiation technologiques³. Ce point

¹Albero, B., Linard, M. et Robin, J.-Y. (2008). *Petite fabrique de l'innovation à l'université. Quatre parcours de pionniers*. L'Harmattan : Paris (p. 196).

²Voir par exemple, Hotte, R. (2007). Postface. In Charlier, B. et Peraya, D., *Transformation des regards sur la recherche en technologie de l'éducation* (pp. 247-258). Bruxelles : De Boeck.

³Peraya, D. (2008). *Un regard critique sur les concepts de médiatisation et médiation. Nouvelles pratiques, nouvelle modélisation*. École d'été du Groupe de Recherche sur les Enjeux de la communication, GRESEC. Université Stendhal Grenoble III. Enjeux, revue en ligne http://iw3.u-grenoble3.fr/les_enjeux/pageshtml/art2008-supplement.php

de vue particulier, tel que nous le concevons, analyse les rapports qu'entretiennent les objets techniques et la formation dans une perspective culturelle. Il apparaît donc interdisciplinaire et s'appuie sur des disciplines contributives telles que la paléontologie, l'anthropologie, la philosophie, l'histoire des technologies aussi bien que la psychologie, les sciences de l'éducation, les sciences de la communication, l'informatique, etc.⁴. Notre posture, contrairement à celle de l'enseignant innovateur, n'est donc nullement naïve.

\\Au départ, un processus innovant

Le lecteur aura compris à partir de cette courte introduction que c'est par l'innovation qu'il nous faut aborder notre analyse. Disons d'emblée, qu'il est difficile d'avoir, dans ce domaine, les idées claires tant l'innovation paraît un phénomène complexe et tant la littérature, abondante, semble parfois contradictoire. Cros a tenté de proposer de l'innovation les caractéristiques essentielles : « du nouveau relatif et contextualisé, un produit qui peut être indicatif, un changement à condition qu'il soit volontaire, intentionnel et délibéré, c'est-à-dire qu'il s'inscrive dans une action finalisée, portée par des valeurs et qui se déroule selon un processus plutôt aléatoire »⁵. L'innovation consiste donc en un processus intentionnel complexe qui vise à améliorer une situation identifiée comme un dysfonctionnement ou comme un besoin du système et/ou de ses acteurs. Cette amélioration peut viser l'amélioration du produit, mais aussi celle du processus (en le rendant plus productif ou plus facile), elle peut permettre d'atteindre de nouveaux objectifs ou des publics qui n'auraient pu l'être dans les conditions préalables. L'innovation peut alors toucher la façon dont on délivre un service. Aussi, c'est dans l'action et dans la manière d'organiser celle-ci que se s'inscrit principalement l'innovation : « émergence d'une nouveauté qui se situerait moins dans le contenu que dans le faire autrement dans un milieu donné »⁶. De plus, l'innovation doit donc être considérée comme éminemment locale et, en conséquence, relative. Portée par un acteur du terrain, elle se construit toujours dans un rapport à l'existant auquel elle doit apporter une valeur ajoutée, quel que soit le niveau sur lequel elle porte : matériel, organisationnel, technologique, social, cognitif ou symbolique. Si Cros⁷ montrait déjà l'importance de la dimension immatérielle dans l'innovation, Linard insiste, quant à elle, sur le fait qu'une innovation ne peut se pérenniser qu'à la condition de s'intégrer dans un contexte social et cognitif susceptible de la soutenir⁸.

⁴Brigitte Albero dans un ouvrage à paraître a fort bien montré la constitution historique de ce courant de recherche et ses implications épistémologiques. Albero, B. (sous presse). *Penser le rapport entre formation et objets techniques. Repères conceptuels et épistémologiques*. In R. Varga et G. Leclercq, *Dispositifs de formation et environnements numériques : enjeux pédagogiques et contraintes informatiques*. Paris : Hermès-Lavoisier (Collection traité IC2).

⁵Cros, F. (2002). *L'innovation en éducation et formation : topiques et enjeux*. In N. Alter (Ed.), *Les logiques de l'innovation* (pp. 213-240). Paris : La Découverte (p. 229).

⁶G. Adamczewski, *La notion d'innovation : figures et métaphores oubliées*. In F. Cros et G. Adamczewski (Ed.) (1996). *L'innovation et en éducation et en formation*. Bruxelles : De Boeck. Cité par E. Fichez, *Recherche sur l'innovation en éducation. Les repères des sciences de l'information et de la communication. Distances et savoirs*, 4(4), 557-564, p.559.

⁷Cros, F. (2002). *Ibidem*.

Engagé, voire « embarqué » dans ce processus décrit comme la « gestion de l'imprévisible⁹ », l'innovateur se trouve en situation d'inconfort et, très souvent, au centre de déterminants et d'enjeux contradictoires. Il va donc devoir se construire une position « confortable¹⁰ » entre l'ancien et le nouveau. Il se trouvera confronté à l'obligation de changer, partiellement en tous cas, de métier pour mieux accomplir ce qui reste sa mission essentielle : susciter et favoriser l'apprentissage de ses étudiants. Le pédagogue qu'il demeure fondamentalement, deviendra sans doute aussi gestionnaire de projet, voire entrepreneur. Il observera l'impact, sur le processus de formation, de ces objets techniques dont on dit qu'ils constituent une voie royale pour l'introduction de l'industrialisation sinon de la formation en tous cas dans la formation : l'enseignant, bricoleur dans l'âme et par nécessité, se verra confronté à une logique de production industrielle qui prône la standardisation, la productivité. Régulant un processus d'innovation, il devra nécessairement entreprendre une démarche de praticien réflexif, menant une réflexion dans et sur l'action dans une démarche qui progressivement s'imposera comme une recherche-action, voir une recherche-action-formation¹¹. Travaillant le plus souvent à l'introduction de l'innovation dans ses propres enseignements, il ne pourra cependant penser son action que par rapport à l'évolution plus globale de l'institution qui l'abrite sans toujours la soutenir. Telles sont les conséquences de notre point de vue initial. Telles sont aussi les situations complexes et les changements de posture que nous tenterons de décrire succinctement.

▄ Du côté des technologies : l'illusion techno-déterministe

L'enseignant va bien vite se trouver confronté à des conceptions différentes voire antagonistes. Deux conceptions s'affrontent : une première technocentrée et la seconde anthropocentrée. Cette dernière met à l'avant-plan les conceptions pédagogiques, la question de l'appropriation des objets techniques par les acteurs sur la base de schèmes cognitifs et de routines existantes, enfin l'émergence possible d'un usage social partagé. Par expérience, nous savons cependant qu'une grande majorité de nos étudiants en formation (au niveau du master ou de nos programmes de formation continue) et de nos collègues, au moment de concevoir un environnement technopédagogique, commence par déterminer la liste des outils ou des services informatiques qu'ils implémenteront dans leur environnement. Cette démarche ne s'appuie en fait sur aucune analyse ni de leur potentiel pédagogique, ni de leur pertinence par rapport à la tâche, aux objectifs et à la démarche pédagogique, aux capacités individuelles de leurs élèves, etc. Tout se passe comme s'ils adhéraient spontanément aux conceptions technophiles et faisaient leur la croyance selon laquelle la technologie est créa-

⁹Albero, M., Linard, M. et Robin, J.-Y. (2008). *Op.cit.*

⁹Cros, F. (2002). *Op.cit.*, p. 223.

¹⁰Charlier, B., Bonamy, J. et Saunders, M. (2003). *Apprivoiser l'innovation*. In B. Charlier et D. Peraya, *Technologie et innovation en pédagogie* (pp.43-64). Bruxelles : De Boeck.

¹¹Charlier, E. et Charlier, B. (1998). *La formation au cœur de la pratique*. Bruxelles : De Boeck.

trice *per se* d'usages et d'innovation pédagogiques. Dieuziede¹² a proposé en 1982 déjà, dans un texte assez polémique, une analyse des fondements de cette approche technocentrée. Les objets technologiques, nés d'une logique d'innovation industrielle, sont en effet présentés comme « un progrès inéluctable pour la société » et donc pour l'éducation, même s'ils sont produits « sans référence à des objectifs sociaux » et si « leur application sociale reste à inventer ». D'ailleurs, la dénomination de « technologies éducatives » (au pluriel) nous semble caractéristique de cette approche en ce qu'elle cristallise dans les termes mêmes la conception selon laquelle la technologie pourrait être éducative en soi.

On connaît les impasses auxquelles mène cette attitude : une sous-utilisation par les enseignants des technologies malgré la pléthore d'objets dont ils peuvent disposer. Jacquinet dès 1981¹³, plus récemment Cuban¹⁴ et Chaptal¹⁵, ont largement décrit et analysé cette situation. La désillusion est, bien sûr, à la mesure de la naïveté d'une telle conception d'autant que le rythme de la construction et de la stabilisation de nouveaux usages ne peut en aucun cas suivre celui de l'obsolescence des objets techniques.

Se former aux technologies : de l'expertise disciplinaire à l'expertise technopédagogique

Innover avec les technologies implique bien évidemment une formation aux nouveaux outils, aux « instruments » selon le cadre proposé par Rabardel¹⁶, qui vont instrumenter la pratique pédagogique. Le premier défi résidera dans la maîtrise de dispositifs technologiques : plateformes, campus virtuels, dispositifs de communications synchrone ou asynchrone, écrite et/ou orale, environnements de travail collaboratif, etc. Il s'agit encore d'un apprentissage de relativement bas niveau : apprendre les manipulations, les procédures indispensables au fonctionnement du dispositif technopédagogique sur lequel se fonde les pratiques innovantes. Mais il est apparu très rapidement que l'acquisition de telles compétences technologiques et manipulatoires ne permet pas le développement d'usages pédagogiques innovants impliquant notamment des scénarios favorisant la mise en activité des apprenants (pédagogie de projet, travail de groupe, production collaborative, etc.). La formation a donc évolué : « Plus que d'insertion des technologies dans les pratiques pédagogiques, il est aujourd'hui question de leur intégration à la pratique, autrement dit d'une articulation de compétences techno-

¹²Dieuziede, H. (1982). *Marchands et prophète en technologie de l'éducation*. In Actes du colloque « Les formes médiatisées de la communication éducative » (pp. 78-82). École Normale de Saint Cloud (09-11 novembre 1982). Saint Cloud (multigraphié).

¹³Jacquinet, G. (1981). *Présentation, Communications*. (Apprendre des médias, Numéro thématique), 33, 1-4.

¹⁴Cuban, L. (1986). *Teachers and Machines. The Classroom use of Technology since 1920*. New York : Teachers college.

Cuban, L. (1997). *High-tech schools and low-tech teaching*. Education Week on the Web, Editorial Projects in Education, (21 mai). Document disponible à l'adresse : <http://www.edweek.org/> (consulté le 23 avril 2007)

Cuban, L. (2001). *Oversold and underused: Computers in the classroom*. Cambridge : Harvard University Press.

¹⁵Chaptal, A. (2002). *Les TICE à la croisée des chemins*. In G.-L. Baron & E. Bruillard (Ed.), *Les technologies en éducation. Perspectives de recherche et questions vives* (pp. 95-112). Paris : INRP et IUFM de Basse-Normandie

Chaptal, A. (2003). *L'efficacité des technologies éducatives dans l'enseignement scolaire. Analyse critique des approches française et américaine*. Paris : L'Harmattan.

¹⁶Rabardel, P. (1995). *Les Hommes et les Technologies, approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : A. Colin.

logiques et des cadres conceptuels liés aux technologies d'une part avec des conceptions et des approches psychopédagogiques d'autre part. »¹⁷. Or les approches et les modèles d'intervention pédagogiques ont évolué dans ce contexte comme le montre la tendance à privilégier les pédagogies actives, la pédagogie de projet, les activités collaboratives, la méta-réflexion et la métacognition, etc. Enfin, certaines recherches montrent que, pour un enseignant, la connaissance des usages pédagogiques des technologies est plus importante pour l'utilisation qu'il fera de celles-ci durant ses cours que sa maîtrise des outils techniques¹⁸.

On voit donc surgir une nouvelle difficulté. Si l'enseignant est un expert de sa discipline, il ne peut se considérer comme un spécialiste en psychopédagogie, pas plus qu'il ne maîtrise les compétences lui permettant d'articuler technologie et psychopédagogie dans de nouvelles approches pédagogiques. Or, c'est bien de ce type de compétences extra-disciplinaires dont il aurait besoin et pour lesquelles il se trouve peu, voire pas formé.

▄ Comprendre et analyser les effets de son action : vers une recherche -action

Pour un enseignant, innover revient à améliorer, grâce aux technologies, ses cours, ses enseignements et bien évidemment, les apprentissages de ses étudiants. C'est aussi chercher à intégrer les environnements technopédagogiques au sein de ses pratiques pédagogiques quotidiennes. On peut imaginer qu'il voudra comprendre et connaître les effets de son innovation : l'amélioration souhaitée, s'est-elle réalisée? Son projet a-t-il atteint ses objectifs? Est-il adapté à son contexte d'insertion et est-il réellement accepté par ses étudiants? Quelles améliorations l'enseignant pourrait-il encore y apporter? Le projet a-t-il été bien géré et a-t-il fait l'objet des régulations nécessaires? Ses étudiants apprennent-ils mieux, différemment et dans quelle mesure? Peut-il encore les évaluer de la même façon? Finalement, l'enseignant peut-il se prévaloir d'un succès auprès de son institution et/ou de son autorité de tutelle? Ce ne sont là que quelques-unes des questions qu'il sera amené à se poser et auxquelles, sans doute, il sera sommé par son institution de répondre. En effet, de nombreux exemples le montrent, seules les pratiques innovantes doivent justifier de leur bien-fondé.

Pour répondre à ces questions, on comprend que l'enseignant doit être capable d'analyser ce qui, dans la technologie, permet de modifier les manières d'apprendre (la dimension cognitive), les manières d'être et d'être en relation avec les autres (la dimension sociale), les façons de faire et d'agir (la dimension praxéologique) de ses étudiants. Il doit aussi s'intégrer dans un processus de recherche relatif au dispositif qu'il met en place, et en conséquence, s'inté-

¹⁷Peraya, D., Lombard, F. & Bétrancourt, M. (2008). *Intégration des technologies et formation des enseignant-e-s*. (Numéro thématique). B, Charlier & P.F. Coen (Eds), *Formation des enseignants et intégration des TIC* (numéro thématique), *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 7, 11-28.

¹⁸Voir par exemple Larose, F. (2003). *Enquête sur les profils d'utilisation des technologies de l'information et de la communication en enseignement au Québec*. Questionnaire d'enquête destiné aux enseignantes et aux enseignants à l'éducation préscolaire, à l'enseignement primaire et secondaire. Sherbrooke, Canada: Université de Sherbrooke. Voir aussi Gonzalez, L. (2004). *Étude pilote sur la mise en œuvre et les perceptions des TIC*. Mémoire. DESS. Genève :TECFA, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Université de Genève.

grer dans un processus de recherche-action. Enseignant, mais aussi chercheur expert dans sa discipline, le voici confronté à la nécessité de devenir chercheur dans le domaine de la technologie éducative, de l'ingénierie de la formation, enfin de la gestion de l'innovation. Or ce sont là des domaines d'expertise qu'il connaît, et c'est normal, bien peu. Une fois encore, il se trouvera surpris par l'ampleur des conséquences de son projet et par les compétences nouvelles dont il ressent cependant l'importance pour l'évolution de son projet.

Certes, comme tout enseignant, il construit au départ de sa pratique des connaissances et, à travers elles, ce que la littérature appelle des « savoirs enseignants »¹⁹. Ces derniers sont contextualisés (« liés aux situations rencontrées dans la pratique et à la façon dont elles ont été interprétées », spéculatifs (ils sont « provisoires, subjectifs et éphémères »), instrumentaux (ils sont « centrés sur la résolution de problèmes concrets plutôt que sur la compréhension des phénomènes »)²⁰. Il va donc accumuler des connaissances d'expérience au cours de sa pratique et du développement de son projet. Mais puisqu'elles sont tacites²¹, inexprimées et ne font donc l'objet d'aucune réification, comment pourra-t-il les généraliser, les systématiser, les formaliser pour les rendre comparables aux expériences de ses collègues? Dans ces conditions, ses connaissances lui apparaîtront bien vite insuffisantes pour résoudre les défis qu'il doit affronter et notamment la « nécessité de concilier le besoin de solutions immédiates pour résoudre les problèmes posés par l'action avec la nécessité d'acquérir des compétences à plus long terme »²². Aussi devra-t-il se doter des moyens d'explicitation ces savoirs enseignants, de les documenter par des recherches plus systématiques basées sur des approches méthodologiques rigoureuses afin de contribuer à la connaissance, à la compréhension et à la généralisation des processus qu'il met en œuvre. De fait, il se situe au centre d'une recherche-action : une recherche qui vise à la transformation d'une réalité et en même temps à la production de connaissances sur ce processus de transformation.

Une fois de plus, l'enseignant se trouve fort démuni face à ce nouveau défi : chercheur, il l'est certes dans sa propre discipline, mais aucunement en technologie éducative. L'exigence nouvelle à laquelle il se voit confronté paraît d'autant plus difficile à surmonter que l'épistémologie, les approches et les méthodes caractéristiques d'une recherche-action lui sont le plus souvent complètement étrangères, même si sa discipline d'origine relève des sciences humaines.

L'enseignant se voit donc par deux fois déstabilisé, confronté au sentiment que ses compétences et son expertise disciplinaires ne lui sont que de peu d'utilité par rapport d'une part

¹⁹Raymond, D. (1993). *Éclatement des savoirs et savoirs en rupture : une réplique à Van der Maren*, *Revue des Sciences de l'éducation*, XIX(1), 187-200. Texte disponible en ligne à l'adresse : <http://id.erudit.org/iderudit/031607ar>

²⁰Charlier, E. et Charlier, B. (1998). *Op.cit.*, p.20.

²¹Ibidem.

²²Charlier, E. et Charlier, B. (1998). *Op.cit.*, p. 36.

aux connaissances et aux approches pédagogiques liées à l'intégration des TICE et d'autre part aux procédures de recherche et d'évaluation de son propre projet.

▄ L'industrialisation dans la formation : du bricoleur à l'ingénieur

L'intégration des technologies dans les pratiques pédagogiques implique d'autres conséquences encore. Parmi celles-ci, nous relèverons la mise en rapport entre les technologies, les industries culturelles et la formation. La problématique de l'industrialisation de la formation n'est pas récente. Elle se construit d'abord sur les travaux de Thanh Koi qui proposait en 1967 d'appliquer l'analyse économique à l'éducation en la considérant comme une industrie ayant pour objectif de contribuer efficacement au développement économique et social²³. Ensuite, Peeters²⁴, à la même époque, montre que les systèmes de formation à distance classiques présentent avec les systèmes de production industrielle de nombreuses caractéristiques semblables. Parmi celles-ci, citons celles que reconnaît aujourd'hui la littérature : organisation rationnelle du travail, industrialisation des mécanismes de production, division du travail et taylorisme, recours massif aux technologies, standardisation et production de masse, intensité capitaliste et importance des investissements, nécessité de réaliser des économies d'échelle et enfin pour certains auteurs, Moeglin²⁵ par exemple, l'idéologisation des acteurs.

Aujourd'hui, la littérature opère une distinction importante entre l'industrialisation de la formation et une industrialisation dans la formation. C'est cette dernière qui nous intéressera ici. Celle-ci recouvre « le recours à des outils empruntés aux industries de communication à des fins pédagogiques »²⁶, à des produits nés de l'innovation industrielle.

Or, c'est bien de cela qu'il s'agit dans le cas de l'enseignant porteur d'un projet technopédagogique : il va intégrer dans sa pratique des objets technologiques, nés d'un processus industriel, qui à l'origine n'étaient nullement destinés à l'éducation. S'appropriant ces instruments, il intégrera, partiellement en tout cas, les schèmes d'utilisation qui leur sont propres, les représentations qui leur sont attachées : les valeurs et les comportements industriels pénètrent de cette façon dans la pratique éducative. De plus, la technologie de l'éducation d'inspiration nord-américaine²⁷, comme la technologie éducative²⁸, constitueront un vecteur important dans le renforcement de ce courant.

Mais concrètement, dans notre cas, par quoi se manifeste cette intégration ? Nous rappelle-

²³Thanh Khoi L. (1967). *L'industrie de l'enseignement*. Paris : Editions de Minuit.

²⁴Peters O. (1967). *Das Fernstudium an Universitäten und Hochschulen: didaktische Struktur und vergleichende Interpretation: ein Beitrag zur Theorie der Fernlehre*, Weinheim : Beltz.

²⁵Moeglin P., (1998). *L'industrialisation de la formation - Etat de la question*. Paris : CNDP.

²⁶Fichez, E. (sans date). *L'industrialisation de la formation*. Article disponible en ligne à l'adresse : http://www.revue-terminal.org/www/no_speciaux/83/Fichez.html

²⁷Celle-ci est définie comme « une application méthodique des principes scientifiques à la solution des problèmes que pose l'éducation ». (Grand dictionnaire terminologique de l'Office québécois de la langue française, cité par R. Hotte (2007). *Op. cit.*

²⁸La littérature la définit comme « une application de la technologie à la solution de problèmes en liaison avec le processus d'enseignement et d'apprentissage. Parmi les réalisations de la technologie éducative, on peut citer, entre autres : les multimédias et l'enseignement assisté par ordinateur ». *Ibidem.*

rons les caractéristiques essentielles relevées dans la littérature : la nécessité de planification à long terme et, en conséquence, la scénarisation scrupuleuse des activités, des modes de production des contenus, des ressources et des activités induits par les technologies, la standardisation de la formation. Cette dernière prend aujourd'hui deux formes essentielles. La première, d'ordre pédagogique, réside dans la modularisation des contenus et dans leur structuration canonique (module d'entrée, corps du module, module de sortie) qui permet à un module d'entrer dans plusieurs parcours de formation différents. La seconde, d'ordre technique, relève de la standardisation et de la normalisation informatiques²⁹ afin de favoriser l'interopérabilité et l'échange des contenus et des activités d'apprentissage – des « objets d'apprentissage » ou *learning objects* entre les différents environnements virtuels et plateformes de formation.

La littérature décrit fréquemment l'enseignant, en référence au texte de Levi-Strauss³⁰, comme un bricoleur. Comme le rappelle Meirieu³¹, la différence réside dans le fait que, contrairement à l'ingénieur qui crée les matériaux nécessaires à son projet, le bricoleur travaille sur la base de matériaux préexistants à son projet. Autrement dit, l'enseignant œuvre [...] « dans la classe, univers relativement clos, lieu de forte incertitude, plein d'imprévisibilité. Il faut alors qu'il se débrouille avec les moyens du bord en saisissant les opportunités du moment. Il pense concret, réfléchit en action, sait réagir en situation de classe mais, en contrepartie, a parfois du mal à prendre une vision d'ensemble de sa pratique »³². L'enseignant se comporterait donc plutôt comme un bricoleur que comme un ingénieur même si cette opposition n'est pas toujours aussi tranchée. Elle constituerait le paradoxe constitutif de la posture de l'enseignant, et, sans doute selon Barnier, la cause d'une certaine souffrance en contradiction avec la représentation de l'enseignant toujours comblé de vivre « un plaisir d'enseigner » et de « dispenser un plaisir d'apprendre »³³.

On l'aura compris, la conséquence de ce processus de technologisation de la formation implique un déplacement de la posture de l'enseignant ainsi qu'un renforcement de sa posture d'ingénieur, de planificateur et de gestionnaire de projet. Bien plus, il adoptera progressivement certaines valeurs de l'entrepreneur comme le remarquent Albero, Linard et Robin dans leur étude du parcours de quatre enseignants innovateurs déjà évoquée³⁴. Cette

²⁹Les normes SCORM par exemple participent de ce courant.

³⁰Levi-Strauss C. (1960). *La Pensée sauvage*. Paris : Plon (p. 27 et sv.).

³¹Meirieu, P. (1999/2001). *Un nouvel art d'apprendre ? Intervention aux Entretiens de la Villette, 1999*. Disponible sur le web à l'adresse : http://www.unige.ch/fapse/life/textes/Meirieu_A2001_02.html. Le lecteur peut se référer aussi à Perrenoud, P. (1983). *La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage*. *Éducation & Recherche*, 1983, 2, 198-212. Repris dans Perrenoud, Ph. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique (chapitre I)*. Paris : L'Harmattan. On consultera aussi Huberman, M. (1991/3). *Enseignement et professionnalisme : les liens toujours aussi fragiles*. *Revue des sciences de l'éducation*, (XIX) 1, 77-85. Et Caron, P.A. (2007). *Ingénierie dirigée par les modèles pour la construction de dispositifs pédagogiques sur des plateformes de formation (Thèse de doctorat)*. Université des sciences et des technologies de Lille.

³²Barnier, G. (2003). *La souffrance, stigmata inattendu des rapports théorie-pratique, Résonances*, 3. Disponible en ligne à l'adresse : <http://www.ardp.vsnnet.ch/fr/ressonance/2003/novembre/barnier.htm>

³³Barnier, G. (2003). *Op. cit.*

³⁴Albero, B., Linard, M. et Robin (2008). *Op.cit.*

dernière étape semble correspondre parfaitement au processus d'idéologisation des acteurs tel que l'a décrit Moeglin.

Identité professionnelle et professionnalisation des enseignants innovateurs

Nous avons tenté de décrire quelques-unes des conséquences, pour l'enseignant, de son engagement dans un projet d'innovation technopédagogique. Nous avons souligné la découverte d'une situation extrêmement complexe dont le sens et la compréhension ne peuvent échapper à une analyse systémique. Nous avons mis en évidence l'arrachement de l'enseignant à son domaine disciplinaire et son immersion nécessaire dans un domaine de connaissances, celui de la technologie éducative. Nous avons montré l'importance de la recherche dans ce même domaine pour mener à bien son projet. Nous avons indiqué aussi combien l'articulation de l'évolution des courants de la psychologie et de la pédagogie avec les développements technologiques avaient produit de nouvelles approches pédagogiques. Nous avons enfin tenté de faire comprendre comment l'industrialisation dans la formation dont la technologie de l'éducation et l'utilisation des technologies constituent deux dimensions majeures, a contribué à engager l'enseignant dans une pratique, dans un mode d'agir et dans un cadre de valeurs plus proches de ceux de l'ingénieur que de ceux du bricoleur.

Ces différentes analyses font apparaître les énormes besoins de formation de l'enseignant confronté à ces déplacements de posture, à ces défis personnels, technologiques, organisationnels et institutionnels. Elles montrent aussi l'ampleur de la mutation de son identité professionnelle. C'est donc toute la question de la professionnalisation³⁵ de l'enseignant qui se trouve posée.

Pour répondre à ces besoins, nous rappellerons brièvement quelques initiatives qui nous paraissent intéressantes. La première, que sans doute nombreux d'entre vous connaissent, est la formation de Master UTICEF organisée depuis 10 ans par les universités de Strasbourg, Mons et Genève sous les auspices de l'AUF. Le public-cible de ce programme est constitué de nos collègues des pays francophones du Sud – et plus récemment du Nord – quelle que soit leur appartenance disciplinaire pourvu qu'ils soient engagés dans un projet de développement technopédagogique relatif à leur enseignement au sein de leur institution. Conçu au départ comme une formation continue et professionnalisante, ce Master 2 constitue une formation transversale, extra-disciplinaire, visant au transfert et à l'acquisition de compétences professionnelles dans le domaine des TICE. Une des caractéristiques du cursus est le

³⁵« Professionnaliser les enseignants c'est leur permettre de poser des gestes et de réaliser des actes d'enseignement qui ne soient plus simplement du bricolage mais bien des indicateurs de compétences professionnelles ». Jonnaert, P. et Vander Borgh, C. (2003). *Créer des conditions d'apprentissage*. Bruxelles : De Boeck.

travail de fin d'année qui constitue une véritable intégration des connaissances et des procédures acquises durant l'année. Il s'agit en effet de la conception d'un dispositif de formation, de la scénarisation des trois activités d'apprentissage, enfin de l'implémentation, du test et de l'évaluation.

Le certificat de formation continue en « Conception et développement de projets e-learning » (12 crédits ECTS) proposé par TECFA constitue une formule plus radicale. Il s'adresse à des professionnels de la formation, de l'enseignement, de l'ingénierie pédagogique, de la gestion des connaissances, etc. Les participants appartiennent soit à des entreprises privées soit à des institutions publiques suisses ou internationales basées à Genève. La principale condition d'entrée dans cette formation est de pouvoir présenter un projet technopédagogique à échelle réelle destiné à être développé au sein de son entreprise ou de son institution. Les enseignements sont alors ajustés en fonction du développement de chaque projet qui devient dès lors le lieu réinvestissement des apprentissages. Enfin, une troisième réponse consiste en un accompagnement et un soutien des enseignants tout au long du développement de leur projet tel que nous l'avons mis en œuvre dans le cadre du projet InterSTICE³⁶ du programme Campus Virtuel Suisse (CVS)³⁷. L'approche privilégiée dans ce projet a été celle d'une recherche-action-formation : à la conception classique de la recherche-action se surajoute une formation des acteurs adaptée aux contraintes et aux besoins de l'évolution de leur projet.

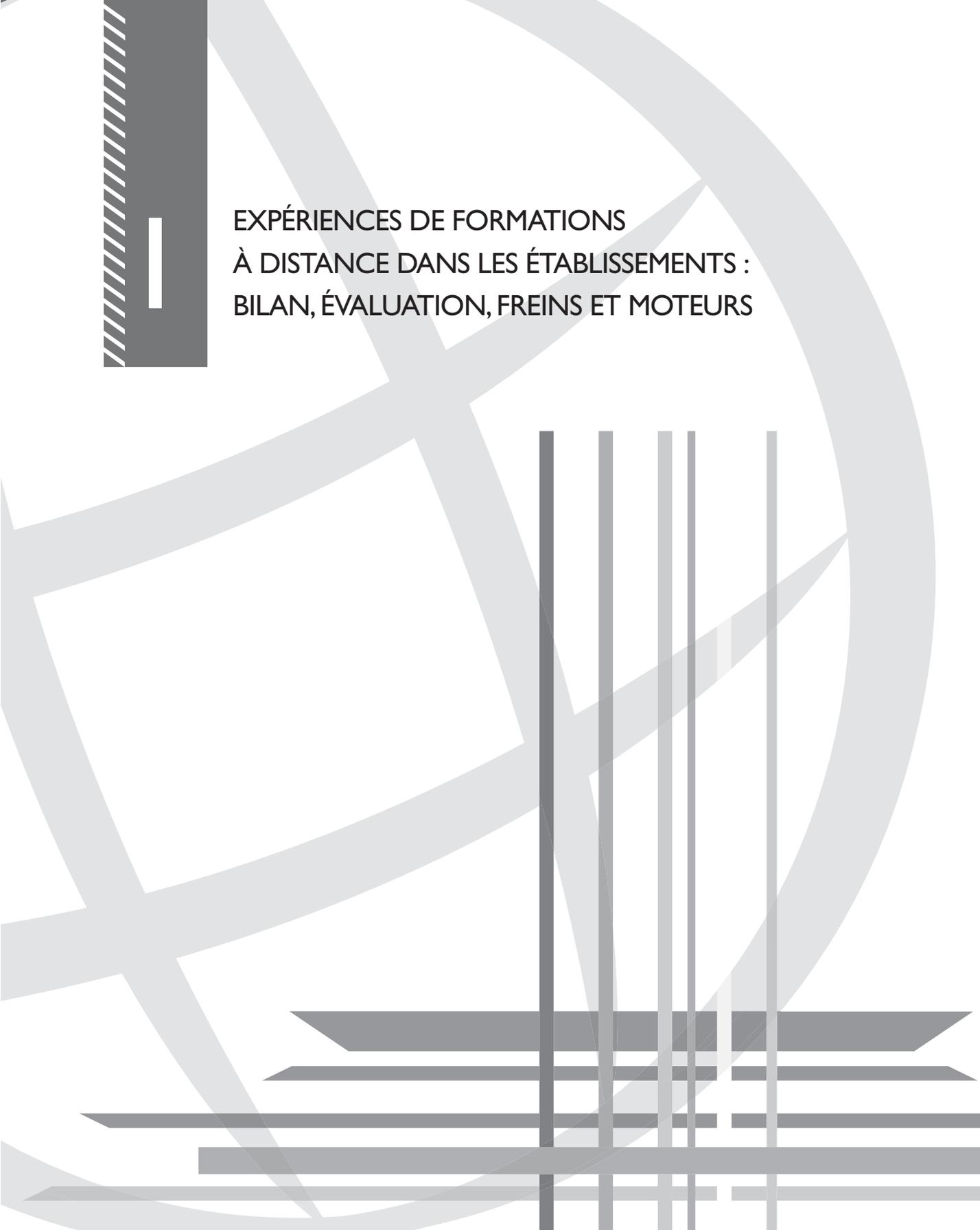
/// Conclusion

À travers la description des difficultés et des conditions de l'innovation technopédagogique, chacun d'entre nous aura reconnu, nous en sommes convaincu, des situations connues et des expériences vécues. C'est que notre conception de l'innovation place l'enseignant au centre du processus. Du coup, le modèle d'analyse que nous proposons contribue à élucider la place de l'enseignant dans toute sa complexité : chacun y découvrira alors des difficultés, des enjeux implicites, des défis qu'il n'avait pas anticipés. Nous encourageons ainsi le risque de vous faire voir la position d'innovateur comme encore plus inconfortable que ce que vous ne l'imaginiez au risque de vous détourner de vos projets.

Mais, au contraire, nous croyons que, au-delà des difficultés inhérentes à l'introduction et à la gestion de l'innovation, l'enseignant que vous êtes trouve là une grande part de sa motivation et de son enthousiasme pour le métier qui est le sien.

³⁶Voir <http://tecfa.unige.ch/proj/cvs/pub.php>. Le projet s'est développé tout au long de la première phase du programme CVS, de 2000 à 2003.

³⁷Voir <http://www.crus.ch/information-programmes/campus-virtuel-suisse.html?L=1>



EXPÉRIENCES DE FORMATIONS
À DISTANCE DANS LES ÉTABLISSEMENTS :
BILAN, ÉVALUATION, FREINS ET MOTEURS

État de lieu de l'enseignement à distance en république démocratique du Congo : bilan et perspectives

*Balthazar NGOY-FIAMA BITAMBILE
Marcel MULANGWA WA MULANGWA, Pontien ILUNGA MUKALAY,
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Lubumbashi,
République Démocratique du Congo*

Introduction

À l'occasion de la tenue, à Niamey, au Niger, du III^e Colloque international du Réseau International des Établissements de Formation des Formateurs (RIFEFF), nous sommes très heureux de présenter aux membres de ce Réseau un état des lieux de l'enseignement à distance en République Démocratique du Congo. Cet état des lieux va consister à dresser un bilan non exhaustif et à présenter les perspectives d'avenir de l'enseignement à distance dans quelques établissements de l'enseignement supérieur et universitaire, notamment à l'Université de Lubumbashi, à celle de Kinshasa et à l'Université Pédagogique Nationale de Kinshasa. Il faut noter de prime abord que l'enseignement à distance en République Démocratique du Congo est récent : il date de 2003 et est né avec le soutien de l'AUF, des universités belges et de l'Organisation Internationale pour les migrations (OIM) en vue de faire face au problème de la carence d'enseignants qualifiés dans certains domaines.

Un effort de développement de ce type d'enseignement est en train d'être déployé par le gouvernement de la République, plus particulièrement par le ministère de l'Enseignement supérieur et universitaire en collaboration avec certains organismes internationaux et universités des pays en coopération technique avec notre pays.

Les résultats de cet effort, bien que n'étant pas encore très visibles sur le plan national, sont plus ou moins effectifs et prometteurs dans certaines institutions de l'enseignement supérieur et universitaire.

Nous allons dans les lignes qui suivent présenter tour à tour le bilan et les perspectives d'avenir de l'enseignement à distance à l'Université de Kinshasa, à l'Université Pédagogique Nationale de Kinshasa et à l'Université de Lubumbashi.

Mais avant d'entrer dans le vif du sujet, parlons d'abord de l'importance de la formation à distance dans la formation des formateurs en République Démocratique du Congo.

\\L'importance de la formation à distance

dans la formation des formateurs en république démocratique du Congo.

La République Démocratique du Congo est un pays aux dimensions continentales et dont le système éducatif, hérité de la colonisation, a subi plusieurs réformes tendant à l'adapter à l'évolution scientifique et technologique du monde moderne en perpétuelles mutations. C'est dans cet objectif que depuis 1996, les États Généraux de l'Éducation et les autres forums qui se sont tenus sur l'éducation, sur recommandation de la Commission de l'éducation de la Conférence Nationale Souveraine de Kinshasa, ont conduit le gouvernement de la République à mettre sur pied un plan de reconstruction du nouveau système éducatif. D'après Bernard Loing (2005), c'est « dans le cadre de ce Plan, dont les fondements sont encore en train de se mettre en place, que le gouvernement a décidé d'étudier de manière approfondie l'hypothèse d'un recours aux Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) dans leurs applications plus spécifiquement éducatives (Nouvelles Technologies Éducatives = NTE) ».

Compte tenu de l'importance que revêtent les nouvelles technologies éducatives dans le développement des systèmes éducatifs à travers le monde, nous pouvons affirmer avec Bernard Loing (2005) que « dans un pays très vaste et en développement comme la République Démocratique du Congo (ci-après RDC), mais qui est depuis de nombreuses années en proie aux plus grandes difficultés, et donc en situation de crise quasi permanente, la réhabilitation, la consolidation, et la modernisation du système éducatif sont des priorités absolues. À cet égard, la formation ouverte et à distance (ci-après FOAD) associée aux ressources fournies par les Technologies de l'Information et de la Communication appliquées à l'éducation, ou nouvelles technologies éducatives (ci-après NTE), peut contribuer de façon décisive au succès de cette opération urgente et prioritaire ». Cette formation à distance ainsi que ces nouvelles technologies éducatives sont inscrites dans le plan de reconstruction de tous les niveaux d'enseignement et de formation.

Notons qu'en République Démocratique du Congo la formation des formateurs, celles initiale et continue se déroulent principalement au sein des instituts supérieurs pédagogiques officiels et privés, mais aussi dans les facultés de Psychologie et des Sciences de l'éducation des universités étatiques et plus particulièrement dans les Départements d'Agrégation de l'Enseignement Moyen du Degré Supérieur qui reçoivent pour une formation pédagogique étalée sur 2 ans, les étudiants du deuxième cycle d'autres facultés de chaque université. L'importance de la formation à distance pour la formation des formateurs en RDC expliquée,

examinons à présent l'état des lieux de la formation à distance ainsi que les perspectives d'avenir dans les trois établissements de l'enseignement supérieur et universitaire retenus.

▼ État de lieu de la formation à distance en République démocratique du Congo : Bilan et Perspectives

I. Bilan

Bernard Loing, l'auteur du Rapport d'étape du Projet FAD+NTE pour la RDC et que nous avons déjà cité affirme que « Le réseau principal qui serait mis en place pour l'enseignement et la formation à distance en RDC est un réseau interuniversitaire, dont le socle serait constitué par les trois universités de Kinshasa (UNIKIN), de Lubumbashi (UNILU) et de Kisangani (UNIKIS), sans préjuger d'autres partenaires qui pourraient venir s'y joindre ultérieurement. Son objectif central est le renforcement, à la source, des capacités d'enseignement et de recherche, donc d'aide à la production et à la diffusion du savoir. Il sera dédié d'abord aux formations de l'enseignement supérieur, à ses enseignants, ses étudiants et l'ensemble de son personnel. Il pourra par extension être mis au service de la formation professionnelle de haut niveau, pour le secteur public, et par contrat pour le secteur privé. Il devra contribuer aussi, avec l'IPN et les ISP, à la formation des enseignants des autres niveaux. On ne saurait trop insister en effet sur la responsabilité qui incombe à l'enseignement supérieur et au secteur universitaire, dans ce domaine de la formation des maîtres de tous niveaux. En retour, cette responsabilité implique que ces établissements d'enseignement supérieur soient dotés des moyens techniques et humains nécessaires à l'accomplissement de leur mission, notamment dans le secteur de la formation à distance et des technologies éducatives. Par conséquent, ce réseau principal devrait être doté du matériel nécessaire, ainsi que de capacités de débit et d'interactivité de bon niveau. »

Quel est l'état des lieux à l'Université de Kinshasa ?

a. À l'Université de Kinshasa

Cette université, qui est la plus importante et la plus avancée, est déjà dotée d'une dorsale (backbone) en fibre optique, qui constitue le noyau initial d'un réseau destiné à relier, à terme, toutes les installations du campus et les sites universitaires extérieurs dans un rayon de quelques kilomètres. Ainsi, une plateforme d'interconnexion entre les bibliothèques des diverses facultés et la bibliothèque centrale est en cours de réalisation.

En termes de matériel, l'université dispose de 4 serveurs aux fonctions diverses : passe-

relle Internet, applications réseau, serveur Webmail, serveur fichier. Il existe environ 250 PC opérationnels sur le site de l'UNIKIN, dont 175 reliés à la dorsale et à Internet suivant le Rapport d'étape de Bernard Loing.

En outre, en nous référant au Rapport fourni par le Campus Numérique Francophone (CNF), l'UNIKIN jouit des services du Campus numérique francophone de Kinshasa installé au cœur du Centre de documentation de l'enseignement supérieur, universitaire et de recherche de Kinshasa (CEDESURK) regroupant 23 membres dans l'ensemble des institutions universitaires de la RDC. Le CNF est constitué d'une infothèque, d'un centre d'accès à l'information, d'un centre de ressources, d'une salle de formation ainsi que d'un espace en libre-service pour la messagerie électronique.

En concertation avec certains établissements de l'ESU : Université de Kinshasa, Université Pédagogique Nationale, Université de Lubumbashi, ISTA, Facultés catholiques de Kinshasa, le campus numérique francophone de Kinshasa organise des formations régionales TRANSFER, des formations permanentes en création de sites Web dynamiques, en administration système et réseau et en technologies éducatives.

Quant à la formation à distance, le Rapport précité nous renseigne que les universités membres du réseau proposent 62 Cours de formation universitaire, débouchant sur des diplômes universitaires (licence, master et doctorat) et soutenus par l'AUF.

b. À l'Université Pédagogique Nationale

Le Rapport du Projet UniversiTIC élaboré par les autorités académiques de cette université révèle que dans le souci d'améliorer, de renforcer la qualité de ses services (enseignement, recherche, administration, communication) et de s'ouvrir au monde extérieur, l'Université Pédagogique Nationale s'est résolument engagée, depuis son existence en tant qu'institution universitaire (2005), dans l'élaboration du projet de l'informatisation et, à ce titre, l'UPN a réellement besoin de renforcer ses capacités institutionnelles (ressources humaines, financières et matérielles – équipements informatiques) et développer le partenariat sur le plan local, national, régional et international, notamment avec le monde de formation et scientifique en vue de la réalisation de son objet social.

Le même Rapport nous donne les étapes suivies par cette institution sur le chemin de son désenclavement numérique.

En novembre 2005, l'UNESCO inaugure à l'UPN un centre de formation à distance. Malheureusement, l'équipement informatique n'est pas complet, la connexion Internet est interrompue après 4 mois, les gestionnaires du centre ne sont pas suffisamment formés pour

assurer le développement des activités d'EAD au sein de leur établissement. En janvier 2006, deux cadres scientifiques de l'UPN (Chef de Travaux) ont suivi un cursus de formation ouverte et à distance sur l'utilisation des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement et la formation (Master pro UTICEF de Strasbourg en France). Ceux-ci sont capables de conduire des projets d'innovation techno-pédagogique. En décembre 2006, un professeur et un chef de travaux suivent une formation sur la mise en ligne des cours organisée par l'AUF en partenariat avec l'Organisation des migrations pour l'Afrique des Grands Lacs (MIDA).

Un coordonnateur du Service de désenclavement Numérique est nommé par le Recteur en décembre 2006 pour coordonner les initiatives entreprises dans le domaine des TIC. Depuis lors, une dynamique semble se créer autour des projets d'intégration des TIC dans l'enseignement. Les acteurs impliqués sont à ce jour bien identifiés et les besoins de l'université en matière des TIC sont de plus en plus clarifiés.

Les principaux problèmes rencontrés par l'UPN en rapport avec les NTIC peuvent être regroupés en 3 grandes catégories, à savoir :

- la non-intégration des TIC dans l'enseignement, la recherche et l'administration;
- le manque d'infrastructures techniques (manque de locaux et de matériel informatique, difficulté d'accès à l'Internet);
- le manque des ressources humaines (manque de formation appropriée, absence de communication au sens large, insuffisance d'informations et mauvaise perception).

La situation actuelle de l'UPN en matière de TIC est globalement caractérisée par le manque d'une politique d'intégration des TIC pour l'informatisation de l'UPN qui entraîne naturellement l'enclavement de l'institution par rapport au monde extérieur.

c. À l'Université de Lubumbashi

Le Rapport Bernard Loing nous renseigne que, disposant d'un accès à Internet par VSAT en bande C, l'Université de Lubumbashi, pour sa part, a commencé à mettre en place une première fibre optique pour créer une dorsale, et s'oriente vers des solutions techniques plus diversifiées, du fait de la dispersion de ses installations et de ses campus : transmission hertzienne (réseaux wi-fi et autres), ou réseau électrique (à l'étude).

En termes de matériel, l'université dispose de 5 serveurs – un serveur messagerie, un serveur Web, un serveur intranet, et 2 serveurs de fichiers. Sur les quelque 150 PC de l'université, 138 postes de travail sont répartis entre les chercheurs et les laboratoires informatiques dans les diverses facultés.

Cette université devrait, d'après l'auteur précité, elle aussi, être une référence pour la constitution d'un réseau national universitaire, car la stratégie qu'elle développe pour assurer, par l'enseignement à distance, la couverture pédagogique de ses 10 sites excentrés – au Katanga et ailleurs – paraît applicable à un réseau plus large. Elle dispose par ailleurs d'une expérience intéressante dans le domaine de la télémédecine et manifeste la volonté de produire des contenus, notamment sur visioconférence par Internet. Ici encore, une formation préalable des auteurs potentiels paraît indispensable.

Dans le cadre du programme P3 (2008-2012) de sa coopération avec la Commission Universitaire au Développement (CUD) de la Belgique, il est prévu à l'activité LUB 7 une initiation des enseignants dans le domaine de la formation à distance. Un Doctorant, Chef des travaux à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation est en formation à l'Université de Liège, en Belgique, pour se spécialiser dans le domaine de la pédagogie universitaire orientée en e-learning.

Il sied de rappeler qu'à l'Université de Lubumbashi, un projet d'enseignement à distance avait fonctionné durant deux années. Initié par le Centre de Technologie au service de l'Enseignement (CTE) de l'Université Libre de Bruxelles, ce projet dénommé FACSEDIC, facteurs de succès de l'enseignement à distance en coopération, fut financé par le Conseil Interuniversitaire de la Communauté Française de Belgique (CIUF) dans le cadre des projets de recherche en appui à la politique de coopération. Suivant le Rapport FACSEDIC, l'objectif de ce projet était d'établir un état de la question dans le contexte de la coopération belge en Afrique et d'étudier comment l'enseignement à distance peut assister les projets liés à l'enseignement universitaire et contribuer à la délocalisation de certains programmes de formation organisés dans les Universités belges dans le cadre des actions NORD de la CUD.

Actuellement, un campus numérique (qui devait voir le jour depuis 2007) est en train d'être mis sur pied dans le bâtiment qui abrite la faculté de Médecine humaine. Sous le financement de l'AUF, ce campus numérique va travailler en réseau avec celui de Kinshasa et de l'Université de Kisangani (qui n'est pas encore installé).

2. Perspectives d'avenir

Après le bilan non exhaustif de la formation à distance et les nouvelles technologies éducatives dans certaines institutions de l'enseignement supérieur et universitaire de la RDC,

mentionnons quelques perspectives d'avenir envisagées par les experts ayant élaboré les différents projets sur la formation à distance et les nouvelles technologies éducatives.

En nous référant au projet FAD+NTE, il apparaît clairement que ce projet, dès le départ, était envisagé à deux niveaux :

- d'une part, celui de l'enseignement supérieur et universitaire;
- d'autre part, celui de l'enseignement primaire, secondaire et professionnel (EPSP) y compris les programmes d'alphabétisation des adultes.

Pour le moment, il n'y a que le premier niveau qui est en voie de réalisation et beaucoup de travaux restent non accomplis suite aux difficultés matérielles et financières que rencontrent non seulement les institutions de l'enseignement supérieur et universitaire congolaises, mais aussi les institutions partenaires, et ce, suite à la crise financière internationale.

L'une des perspectives d'avenir envisagée à court terme est l'interconnexion entre les universités, au service de tous les acteurs de l'enseignement supérieur, enseignants, étudiants, personnels administratifs, et largement ouverte à la promotion d'usages scientifiques et pédagogiques. Au-delà des services de documentation, de courrier électronique, de gestion administrative parfois déjà en place, mais utilisés surtout par les enseignants et les administrateurs, le principal enjeu du développement des NTE est de les doter de fonctions pédagogiques et scientifiques pour l'enseignement à distance, et de les mettre à la disposition des étudiants.

Conclusion

Nous estimons, au terme de notre exposé, que le thème du présent colloque centré sur la formation à distance des formateurs dans l'espace francophone mérite l'attention de tous les acteurs de l'éducation et plus particulièrement celle des gestionnaires des systèmes éducatifs des pays du Sud.

Nous sommes convaincus que la formation à distance des formateurs, malgré les difficultés inhérentes à ce type de formation, est un moyen important qui permettra aux pays francophones, surtout ceux du Sud, de réaliser, à un niveau acceptable, les objectifs de l'Enseignement pour tous (EPT) d'ici 2015.

Bien qu'encore maigre, le bilan que nous venons de dresser sur la formation à distance dans certaines institutions de l'enseignement supérieur et universitaire en République Démocratique du Congo, nous permet d'envisager un avenir prometteur pour la formation à distance des formateurs.

\\Références

- Bernard Loing, FAD+NTE pour la RDC, Rapport d'étape, février 2005.
- Campus Numérique francophone de Kinshasa, Résumé du Rapport d'activités 2009.
- Université de Lubumbashi, Rapport sur les facteurs de l'Enseignement à Distance en Coopération (FACSEDIC), mars 2005.
- Université Pédagogique Nationale de Kinshasa, Projet UniversiTIC, Désenclavement Numérique de l'UPN, avril 2007.

La formation professionnelle permanente des enseignants avec les TIC en Afrique francophone: des FAD comme stratégies de mutation ? Le cas du projet Panaf.

*Marcelline DJEUMENITCHAMABE
Université Paris Descartes
France*

▮ Cadre théorique de la formation permanente des enseignants aux TIC en Afrique.

Les défis que doivent relever l'éducation en Afrique en général et la formation des enseignants en Afrique francophone sont majeurs et incontournables. On peut citer entre autres les défis pédagogiques, psychologiques et socioéconomiques dus à la crise économique ambiante en Afrique, à l'explosion démographique et à l'insuffisance des structures d'accueil. Dans plusieurs pays, la croissance démographique reste forte (2,8 % environ par an (Tchameni ; 2007). Par ailleurs, une partie importante de la population vit en milieu rural et plusieurs écoles sont dispersées géographiquement, et seraient par conséquent marginalisées en matière d'infrastructures éducatives. En ce qui concerne particulièrement les enseignants, la formation serait insuffisante ayant pour conséquence une baisse drastique de la qualité de l'école à tous les niveaux: primaire, secondaire et supérieur.

Dans ces contextes, l'introduction des TIC en Afrique au début des années 1990 (Awokou, 2007) serait perçue par tous comme une solution pour résoudre la question de la qualité, de la massification et de la réduction des coûts de l'éducation (Loiret, 2007) et pour atteindre ces objectifs d'alphabétisation et de développement durable ; Les TIC ont ainsi été sollicitées par les systèmes éducatifs africains. Cependant des fractures existent déjà et pas seulement les fractures infrastructurelles. Selon le Directeur général de l'Unesco (UNESCO, 2006) pour les technologies de l'information et de la communication, la fracture numérique que connaissent les pays du monde est moins une affaire de technologies et d'équipements qu'une question de contenus, de compétences et de ressources humaines entre ceux qui peuvent accéder à l'information et au savoir et ceux qui n'en n'ont pas les capacités.

En effet, les questions des compétences TIC des enseignants se retrouvent au cœur de la problématique sur l'innovation par la technologie (Baron & Bruillard ; 1998 Desjardins ; 2006). Partout dans le monde occidental, se sont constitués des référentiels de compétences pour les enseignants et les apprenants. En France, il y a le B2i et le C2i, au Canada et en Amérique NETS (ISTE, 2001) BTCEI (2000) et récemment (l'UNESCO, 2008).

Disposer d'un référentiel de compétences s'impose aux acteurs de l'éducation pour intégrer les TIC. Ces référentiels sont un socle commun de compétences pour diriger les pratiques pédagogiques et les actions de formation initiale ou continue.

La formation professionnelle continue fait partie de la formation permanente. Elle a pour objet de permettre l'adaptation professionnelle aux changements techniques et aux conditions de travail favorisant ainsi leur promotion sociale par l'accord aux différents niveaux de la culture et de la qualification professionnelle et d'autre part leur contribution au développement économique culturel et social (Danvers, 1992). Nous nous intéressons dans cette étude aux compétences des enseignants dans les institutions de formation des formateurs pour la formation permanente dans le but d'analyser leur usages pour proposer ce qui pourrait constituer pour eux une FAD efficace.

▄ Présentation du projet Panaf

L'agenda panafricain de recherche sur l'intégration pédagogique des TIC (PANAF) est un projet de recherche qui a pour objectif de mieux comprendre la façon dont l'intégration pédagogique des TIC contribue à améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage en Afrique. Plusieurs personnes participent à ce projet : des chercheurs, des enseignants, des éducateurs, des apprenants et des responsables politiques intervenant dans le processus de prise de décision, d'élaboration de stratégies, d'enseignement et d'apprentissage avec les TIC. Au total, actuellement, 12 pays de l'Afrique subsaharienne sont concernés par cette recherche, 117 établissements scolaires ; 8.940 éducateurs ; 242.873 apprenants.

Ce projet a permis en deux ans, la collecte et la mise en ligne dans un observatoire (www.observatoiretic.org) d'environ 20 000 données portant sur environ 180 indicateurs dans 12 catégories. Dans le cadre de cette recherche, nous nous sommes intéressée à la catégorie trois concernant la formation des enseignants pour analyser leurs profils d'utilisation des TIC pour la formation permanente

▄ Présentation des cas d'études

Quels sont les profils de compétences des enseignants avec les TIC en Afrique francophone ? Quelles perspectives pour des formations à distances efficaces ? Ces questions dirigent notre analyse et s'inscrivent dans l'objectif de promouvoir une pédagogie d'intégration des TIC en introduisant des changements nécessaires aux curriculums et aux formations à différents niveaux des systèmes éducatifs africains.

9 établissements francophones de formation des formateurs s'intéressent aux formateurs. Dans cette première phase du projet, dans l'ensemble, ces institutions forment des enseignants pour les niveaux primaire, secondaire et supérieure en formation permanente et initiale. On les dénomme : FASTEF¹ , ENS² , ENI3 , ENIEG⁴ , IFM⁵ .

Malgré la grande diversité des pays de ces institutions sur les plans physique, humain et économique ; ils se composent de plusieurs ethnies d'où la pluralité de genre de vie, d'organisations sociales, culturelles, religieuses et linguistique que l'on rencontre entre ces pays ; des disparités significatives en matière d'éducation existent entre les pays de cette étude en terme de couverture éducative: accès à l'éducation, infrastructures d'accueil, encadrement pédagogiques (UNESCO, 2008) Cependant, dans l'ensemble, ils existent quelques similitudes entre ces pays. Ils sont classés parmi les pays les plus pauvres du monde ; dans tous ces pays l'on a intégré les TIC dans l'éducation depuis quelques années maintenant si bien que l'on peut aujourd'hui à juste titre se pencher sur existant pour comprendre au niveau des institutions francophones de formation des formateurs comment elles utilisent les TIC pour la formation professionnelle permanente.

Nous avons travaillé sur six pays trois pays de l'Afrique centrale et trois pays de l'Afrique de l'Ouest.

¹Faculté des Sciences et Technologies de l'éducation et de la formation

²École Normale supérieure. Institution de formation initiale et continue des enseignants du secondaire

³École Normale d'Instituteurs. Institution de formation initiale et continue des enseignants du primaire

⁴École Normale d'Instituteurs de l'Enseignement Général. Institution de formation initiale et continue des enseignants du primaire

⁵Institut de formation des Maîtres

Tableau 1 : établissements participant à l'étude.

Etablissements	Les logiciels utilisés	Nombre d'enseignants inscrits en formation à distance	Facteurs favorables à l'utilisation des TIC
ENS de Yaoundé	Word, Excel, Powerpoint, formation à distance	aucun	disponibilité des logiciels
ENS de Bangui		aucun	disponibilité des logiciels
ENS de Bamako	Word, Excel, Powerpoint, Internet	aucun	disponibilité des logiciels
ENS de Congo	Word, Excel, Powerpoint	aucun	disponibilité des logiciels
ENI de Dolisié Congo	Word, Excel, Powerpoint	aucun	disponibilité des logiciels
ENI d'Owando Congo		aucun	aucun
ENI de Brazzaville Congo	Word, Excel, Powerpoint	aucun	disponibilité des logiciels

Il s'agit d'une recherche multicas qui adopte une méthodologie qualitative. Des entretiens semi directifs ont été menés dans ces établissements de formation auprès de 48 formateurs du primaire, du secondaire et du tertiaire et 48 éducateurs des pays en raison de 6 entretiens par établissement de formation et mis en ligne. Les indicateurs visaient à renseigner sur l'usage des TIC par les enseignants et les éducateurs pour la formation (catégorie 3 et 8 indicateurs). L'analyse des données ainsi extraites en ligne adopte une approche systémique. Les six pays francophones de l'Afrique du Centre et de l'Ouest suivants constituent notre échantillon : Cameroun, République Centrafricaine, Côte d'Ivoire, Mali, République du Congo et Sénégal. Les données analysées sont disponibles sur l'observatoire panafricain de recherche en intégration des TIC www.panaf-edu.org. Ces analyses nous ont permis d'obtenir un référentiel de compétences d'usage des TIC en trois types d'usages.

▄ Résultats et perspectives pour la Formation à distance

Les enseignants et les éducateurs dans les institutions de formation des enseignants utilisent majoritairement les TIC comme objet d'enseignement. On enregistre aussi quelques usages des TIC pour l'enseignement des disciplines scolaires et d'autres usages encore.

1. L'utilisation des TIC comme objet d'enseignement

L'utilisation des TIC est encore limitée dans certaines institutions à l'enseignement de l'informatique. Dans bien des institutions de formation, les enseignants montrent aux éducateurs l'usage de l'ordinateur et de ses périphériques. Ce sont les compétences manipulatoires et techniques qui sont mises en avant indépendamment des niveaux des éducateurs dans l'utilisation des ordinateurs. Ils apprennent ainsi l'utilisation des logiciels du pack offices : word, excel, Powerpoint. Dans certains pays comme le Cameroun et le Sénégal, un programme d'enseignement de l'informatique est opérationnel.

Les éducateurs utilisent les TIC pour faire des saisies et du traitement de texte ; des tableurs. Un des éducateurs déclare :

▄ « Nous avons 66 heures de cours d'informatiques par an. Nous avons un cours théorique et un cours pratique avec l'ordinateur. Dans ma classe (4^{ème}) nous apprenons les réseaux et Internet. »

2. Utilisation des TIC pour l'enseignement des disciplines aux programmes

Une minorité des enseignants et des éducateurs utilisent les TIC pour l'enseignement des disciplines scolaires. Il s'agit pour eux d'utiliser les TIC pour l'enseignement et l'apprentissage (préparer et présenter) des leçons de géographie, d'histoire, de langues ou de dessin de physique et d'informatique. Ces usages au Sénégal et au Mali d'après les répondants seraient plus répandus dans les disciplines scientifiques. Au niveau des enseignants du secondaire selon l'avis des éducateurs, ils utilisent les TIC pour approfondir les leçons enseignées, pour les exposés, pour communiquer avec leurs collègues, pour préparer leurs leçons pendant les stages et échanger les documents. Les logiciels tels que Cabri en géométrie, de langue au Mali, les NTE pour l'enseignement des mathématique sont aussi utilisés.

3. Autres utilisations des TIC

Les autres utilisations concernent prioritairement les évaluations: les outils de passation des évaluations, les notes et les procès verbaux et relevés sont saisis) et les utilisations admi-

nistratives dans les institutions de formation où les listes des éducateurs, la répartition dans les stages et les listes des encadreurs, la gestion de la scolarité et les emplois de temps sont élaborés avec les TIC et aussi pour réaliser leur mémoires de fin d'études.

Récemment, l'on a enregistré quelques formes de formation des enseignants à distance au Sénégal (Master des politiques sectorielles et gestion des systèmes éducatifs, et développement intégré de la petite enfance. DIPE) et au Cameroun avec des formations hybrides avec clonage et utilisation des Cdroms.

4. Les facteurs renseignés par les enseignants et les éducateurs comme favorables à l'utilisation des TIC en formation permanente :

L'approche objet d'apprentissage et ses limites pédagogiques reste pour le moment l'approche dominante dans les institutions de formation. Les TIC offrent des avantages pédagogiques indéniables (Wallet, 2006) mais souffrent aussi de certaines faiblesses qu'il est essentiel de connaître si on veut pouvoir en prescrire efficacement l'utilisation pour la formation permanente (Adjectif, 2006).

Les infrastructures matérielles et les ressources humaines sont pour les répondants nécessaires à l'utilisation des TIC en formation permanente.

Les enseignants pour la grande majorité des répondants utilisent les équipements disponibles au sein de l'établissement pour leur formation permanente.

Certaines institutions qui n'ont pas d'infrastructures TIC matérielles et logicielles n'ont aucun enseignant qui se forme en permanence en utilisant les TIC. Dans d'autres institutions de formation comme au Congo, les ordinateurs sont à l'usage seul de l'administration. L'accessibilité des enseignants aux infrastructures leur permettrait de réaliser des activités pédagogiques.

Au delà du volet infrastructurel, le facteur humain serait plus important pour les enseignants. En général, les enseignants en Afrique francophone ne peuvent pas toujours accéder aux TIC pour leurs formations. Les facteurs tels que la qualité des recrutements, la formation et le développement des capacités ne sont pas toujours favorables à l'utilisation des TIC dans les institutions de formation des enseignants. Ces lacunes sont corrigées par la présence des formateurs qualifiés et des accompagnateurs

En Centrafrique on affirme que : « depuis 3 ans que le Campus numérique s'est installé ici, des enseignants du secondaire et du supérieure sont inscrits à des formations; à l'issue desquelles formations diplômantes, ils vont progresser en grade »

Au Sénégal des enseignants formés par le RESAFAD ont développé des formations à distance, utilisent les logiciels pédagogiques tutoriels exercices, des logiciels EXAO et PAO

pour le développement professionnel des enseignants. Un enseignant sénégalais analysant le succès des TIC dans son pays affirme :

« Le succès est dû aux opportunités telles que : des machines connectées à Internet avec une bonne bande passante ; une dizaine d'enseignants très au fait des TIC de niveaux Master et Doctorat, deux formations à distances : Master politiques sectorielles et gestion des systèmes éducatifs, développement intégré de la petite enfance. DIPE... formation des enseignants suivant le modèle bimodal avec les Cdroms »

Quelles stratégies pour les formations permanentes à distance ? Peut-on véritablement former des enseignants à distance sans comprendre leurs modes d'utilisation et leurs niveaux en TIC ?

5.Des FAD comme stratégies pour la formation permanente des enseignants

Une FAD se définit comme : « un dispositif organisé, finalisé et reconnu comme tel par les acteurs qui prend en compte la singularité des personnes dans leurs dimensions individuelles et collectives et repose sur des situations complémentaires et plurielles en terme de temps, de lieux et de médiation pédagogiques, humaines, technologiques et de ressources » (Chas-seneuil ; 2001)

Il est alors urgent pour l'Afrique francophone que se mettent en place les infrastructures humaines et matérielles nécessaires à l'implantation et au développement des TIC « pédagogiques » dans les institutions de formation pour la formation permanente des enseignants. Celles-ci pour les répondants seraient une FAD qui se penche sur leurs difficultés technologiques. Plusieurs chercheurs affirment que les formations à distance se trouvent au carrefour de trois types d'univers : de la pédagogie, des technologies et des services. (Jaillet & Salmi Bouabid ; 2005). Travailler en FAD suppose intégrer les modules TIC dans les curricula pour les enseignants, comme choix a priori pour leur faciliter l'accessibilité et pour que les FAD ne restent pas en définitive pour une élite ayant les capacités d'accès car affirme Jaillet en matière de pratique enseignante :

« Pour modifier les pratiques, il pourrait être bien nécessaire de définir celle enveloppe relative à chaque contenu scolaire. Et au moins, il semble nécessaire de la respecter dans un premier temps avec les enseignants débutants en tenant compte des habitudes du milieu et des réponses collectives aux contraintes. Si on pense nécessaire de modifier davantage de pratiques on pense qu'il faudra mettre en œuvre autre chose que les formations individuelles et leur prise en compte par une adaptation du

▣ travail individuelle semblent fondamentales »

Au-delà des rapports formateurs/formés, il s'agit de favoriser une FAD dans laquelle les enseignants en cours de formation permanente sont reconnus et intégrés aux formateurs, afin de démultiplier les compétences chez les nouveaux et offrir des occasions de pratiques. Cela suppose par conséquent des FAD à plusieurs niveaux, dans lesquelles chaque enseignant en cours d'apprentissage ou de formation permanente est une partie prenante de la formation dans laquelle les parcours sont individualisés au départ et progressivement regroupés selon les besoins de formations pour accroître l'accessibilité, la flexibilité et surtout l'efficacité. Par ailleurs, il apparaît utile de mettre en place un réseau pour le partage des documents. Mais aussi l'évaluation des formations à distance existante et les utilisations des TIC existantes et leur valorisation par les parchemins et la possibilité de mutations sociales. Bien des répondants enseignants contractuels, enseignants vacataires reconnaissent l'importance des FAD pour la formation permanente et souhaitent opter pour la formation à distance celle-ci la est reconnue dans leur société et si elle leur accorde les possibilités de changement de grade.

La médiation technologique dans la formation à la profession enseignante

Gbaklia Elvis Emmanuel KOFFI
École Normale Supérieure d'Abidjan
Côte d'Ivoire

Introduction

L'être humain, pour résoudre les problèmes auxquels il est confronté, procède généralement par la recherche de nouvelles voies, par l'exploration de pistes et/ou méthodes nouvelles. C'est en innovant que l'homme, qui est un être social, trouve des réponses à ses problèmes de société. L'école faisant partie intégrante de la société, il est par conséquent normal que les problèmes qui s'y posent aient leur résolution par l'innovation dite pédagogique.

Durant la dernière décennie, le système scolaire ivoirien a été marqué par un certain nombre de réformes visant à introduire diverses innovations. Lesquelles innovations appellent le personnel enseignant à réajuster ses pratiques. C'est pourquoi la présente étude se donne pour ambition de montrer et d'analyser la situation d'un projet interne d'intégration pédagogique des TIC dans la formation initiale professionnelle de futurs enseignants à l'École Normale Supérieure d'Abidjan. L'exemple choisi porte sur deux disciplines d'enseignement artistique.

Présentation générale de l'étude

I. Le contexte d'émergence de l'étude

La question de l'éducation a été déclarée priorité des priorités en Côte d'Ivoire depuis le défunt président Félix Houphouët Boigny¹. C'est pourquoi depuis lors, 40% du budget de l'État y est consacré. Ainsi, régulièrement, des lois, décrets et autres arrêtés ont été pris pour améliorer la situation des personnels d'éducation.

L'étude présente répond justement à des besoins qui découlent :

- d'une part, du décret n°2007-695 du 31 décembre 2007²
- d'autre part, de l'Arrêté ministériel n°9482 du 13 août 2008³

Ces textes annoncent que la durée de formation des professeurs des Centres de Formation des Maîtres à l'ENS passe de trois à deux ans, tandis qu'une note d'information décide d'une réduction du volume horaire de ladite formation.

¹ 1er Président de la République de Côte d'Ivoire de 1960 à 1993, né en 1905 et décédé le 7 décembre 1993.

² Décret n°2007-695 du 31 décembre 2007 modifiant et complétant le décret n°93-608 du 02 juillet 1993 portant classification des grades et emplois dans l'Administration de l'État et dans les Établissements Publics Nationaux

³ Arrêté ministériel n°9482 du 13 août 2008 portant dispositions transitoires d'application du décret précité et de la note d'information du 2 septembre 2008 émanant du Directeur du Centre de Formation Initiale de l'École Normale Supérieure d'Abidjan.

2. La pertinence du sujet

À la lecture des informations ci-dessus, il est aisé de se rendre compte que ce travail de recherche s'impose. Il s'agit, en proposant la mise en ligne de cours et l'usage d'Internet, de rattraper le volume horaire perdu par un travail beaucoup plus axé sur une grande implication des apprenants dans la construction de leur savoir.

▄▄ Problématique

Le problème posé ici se rapporte à l'innovation en milieu scolaire dans sa double articulation : innovation technologique / innovation pédagogique. Il s'agit plus précisément de l'intégration des TIC en éducation. En effet, la Côte d'Ivoire fut l'un des tout premiers pays en développement à initier, dans les années 70 et 80, un vaste programme de formation à distance grâce à la télévision dite éducative; avec l'aide de la coopération canadienne, plusieurs générations d'enfants de Côte d'Ivoire ont bénéficié de cette innovation technologique dans l'enseignement. Mais cet enseignement médiatisé fut abandonné faute de coordination des actions entre l'enseignement primaire (enseignants formés) et l'enseignement secondaire (enseignants non formés). Aujourd'hui, une nouvelle volonté politique a occasionné la création du ministère chargé des NTIC dont l'une des missions est de doter l'administration publique et particulièrement les établissements de formation (Universités, Grandes Écoles, Lycées, Collèges et Écoles) d'équipements (matériel informatique, connexion Internet). Cela signifie que « Former les maîtres et les formateurs à l'intégration pédagogique des TIC, constitue une des préoccupations majeures puisque la façon dont seront formés les citoyens de demain en dépend⁴ ». Pourquoi donc la recherche ne suit-elle pas l'effort des décideurs? Pourtant, « la pertinence de l'intégration des TIC à l'école ne fait plus de doute⁵ », tant des auteurs se sont penchés sur la question à travers de sérieuses études. Dans un tel contexte, quelles sont les stratégies de formation des formateurs qu'on peut utiliser de manière prometteuse? Face à un système scolaire où les pratiques conservatrices sont encore majoritaires chez les enseignants, comment procéder pour que les pratiques pédagogiques innovantes basées sur le recours aux TIC aient un effet contaminant? L'effort d'équipement en matériel informatique implique-t-il une intégration pédagogique de ceux-ci? Quelles sont les diverses utilisations de l'Internet par les acteurs pédagogiques?

I. Hypothèses

Les préoccupations précédentes nous suggèrent une hypothèse principale qui précise qu'il y a une forte corrélation entre le niveau d'équipement ou de développement des nouvelles

⁴Peraya, D et al : Introduction, Formation des enseignants à l'intégration pédagogique des TIC : Esquisse historique des fondements des recherches et des pratiques. In Revue des Sciences de l'Éducation, Vol 28, n°2, Montréal, 2002, p. 243-264.

⁵Deaudelin, Colette et al : Le développement professionnel d'enseignants du primaire lié aux technologies de l'information et de la communication, un regard sur l'évolution de leurs pratiques. In l'intégration pédagogique des TIC dans le travail enseignant, PUQ, Collection Recherches et Pratiques, Québec, 2005, p 99.

technologies et l'adoption de dispositifs informatisés dans les pratiques pédagogiques. Ainsi, plus l'enseignant considère les TIC comme un moyen efficace d'apprentissage pour ses étudiants, plus elles sont mises à profit en situation didactique. À l'inverse, plus le futur enseignant trouve les TIC importantes pour sa formation, plus il y a recours. La vérification de ces hypothèses nous impose à présent la précision du but et des objectifs de ce travail de recherche.

2. But

Cette étude a pour but de contribuer au renforcement de la formation initiale professionnelle des futurs enseignants des disciplines choisies afin de combler les heures non effectuées en présentiel par un travail dont l'apprenant serait l'acteur principal.

3. Objectifs

Selon Chaptal⁶, les enseignants utilisent les TICE à des fins personnelles et non professionnelles ; cela nous a éclairés dans la détermination des objectifs de cette recherche qui sont de donner d'une part un aperçu de l'état d'intégration des TIC à des fins d'amélioration des pratiques d'enseignement-apprentissage, et d'autre part, proposer des voies allant dans le sens de l'appropriation des TIC par les acteurs pédagogiques.

▄▄ Cadre théorique

On a souvent recours à deux références pour rendre compte des pratiques pédagogiques en situation de classe. Il s'agit du modèle dit classique qui accorde le primat à la transmission du savoir par l'enseignant et du modèle dit moderne qui privilégie la construction des connaissances par l'élève. Mais, l'observation des situations didactiques montre qu'il y a la possibilité d'avoir un troisième modèle basé sur la relation pédagogique et connu sous l'expression « modèle de la médiation », (POUTS-LAJUS & al⁷). Pourtant, bien que plusieurs auteurs aient produit des écrits pertinents en matière de théories de l'apprentissage, les bases théoriques qui justifient le modèle de la médiation sont très peu connues. Bruner⁸, par exemple, par l'analyse de la relation mère-enfant et celle de tutelle dans le processus d'apprentissage, pose comme principe que tout apprentissage découle d'une interaction entre une personne et sa culture. Pour sa part, Vygotsky⁹, considère l'apprenant comme une personne qui, par les solutions qu'elle tire de son milieu ambiant et aux interactions sociales, se développe. Ainsi, à partir des interactions qu'un individu entretient avec son milieu social, il construit grâce à la médiation d'autrui des outils de pensée qu'il peut s'approprier pour son propre compte. Ces

⁶Chaptal, Alain : *L'efficacité des technologies éducatives dans l'enseignement scolaire*, L'Harmattan, Paris, 2003.

⁷Pouts-Lajus, Serge et Riche-Magnier, Ote et Marielle : *Les technologies éducatives, une occasion de repenser la relation pédagogique*, Observatoire des Technologies pour l'Éducation en Europe, Commission Européenne, DG XIII, 1997. www.txtnet.com/ote/text0007.htm, consulté le 20 juin 2009.

⁸Bruner, Jérôme Seymour : 1- *Le développement de l'enfant, Savoir faire, savoir dire* (1966), PUF, Paris, 1981. Bruner, Jérôme Seymour : 2. *Comment les enfants apprennent à parler*, Col. Actualités pédagogiques, Retz, Paris, 1987. Bruner, Jérôme Seymour : 3- *L'éducation, entrée dans la culture (Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle)*, Col. Psychologie, Retz, Paris, 1997.

deux auteurs rejettent la base individualiste de la plupart des théories de l'apprentissage notamment le béhaviorisme et le constructivisme. En initiant ce nouveau concept pédagogique de la médiation, ils ouvrent une perspective dialectique dans les théories de l'apprentissage. Ainsi, le modèle de la médiation, en n'accordant pas aux technologies éducatives la première place comme l'ont fait les constructivistes, les considère comme des outils au service de la relation pédagogique.

🔗 Méthode d'approche

1. Choix des outils

Nous optons ici pour une démarche de type recherche-action-formation faite de l'intérieur d'un système de formation. Il s'agit donc d'une démarche participative mixte combinant méthodes qualitative et quantitative avec certains de leurs instruments de recherche (observation, entretien, questionnaire). Nous proposons un usage pluriel d'Internet que nous avons appelé AKOUN-DAN¹⁰. Il permet aux acteurs pédagogiques d'interagir à distance à travers des activités complémentaires à celles des cours en présentiel. Notre analyse, par l'observation, se fera selon l'approche de Peraya & Jaccaz¹¹ basée sur le modèle ASPI.

2. Public cible

Notre étude s'intéresse à une population composée de trois groupes : le corps enseignant des disciplines choisies; l'ensemble des étudiants en audiovisuel et en éducation musicale; l'administration de l'établissement. Notre population ici est définie par les caractéristiques des individus qui les rendent aptes à participer à l'enquête à partir des critères d'inclusion qui nous ont guidés, à savoir : être étudiant régulièrement inscrit dans les filières choisies (Éducation Musicale & Audiovisuel); être enseignant et intervenir dans la formation des professeurs des filières choisies depuis au moins 1 an; être membre de l'administration de l'établissement. Le tableau ci-après présente de façon synoptique l'ensemble de la population d'enquêtés :

Type de public	Nombre
Membre de l'administration	7
Étudiants	115
Enseignants	8
Total	130

⁹Vygotsky, Lev : *Pensée et langage (1933)* (traduction de Françoise Sève, avant-propos de Lucien Sève), suivi de « Commentaires sur les remarques critiques de Vygotski » de Jean Piaget, (Collection « Terrains », Éditions Sociales, Paris, 1985); Rééditions : La Dispute, Paris, 1997.

¹⁰Akoun-dan signifie en langue Baoulé de Côte d'Ivoire Réflexion.

¹¹PERAYA D. & JACCAZ B. : *Analyser, Soutenir, et Piloter l'innovation : un modèle « ASPI »*. In Actes du Colloque TICE 2004, Technologies de l'information et de la connaissance dans l'enseignement supérieur et l'industrie (pp. 283-289). Université de technologie. Compiègne du 19 au 21 octobre 2004.

▀ Résultats

D'un point de vue quantitatif, le questionnaire nous a permis d'avoir les informations suivantes : c'est le corps enseignant qui manifeste dans son ensemble le besoin du recours à Internet afin d'aider les apprenants dans leur apprentissage. Par ailleurs, l'usage d'Internet bouleverse les pratiques de recherches documentaires auprès des étudiants en leur offrant un nombre important de ressources disponibles et diversifiées. En outre, la médiation de l'outil technologique dans la formation des enseignants se décline en plusieurs usages :

- L'interaction par courriel aussi bien entre enseignants et apprenants qu'entre les apprenants eux-mêmes;
- L'ouverture sur l'extérieur par la visite des sites spécialisés en éducation musicale et en audiovisuel;
- L'appropriation de l'outil informatique par un usage extrascolaire et en autoformation;
- L'ébauche dans les derniers temps de l'étude d'interactions synchrones par le truchement de Windows Live Messenger (visioconférence limitée par vague de deux ou trois personnes).

Au niveau qualitatif, l'observation et les entretiens révèlent que l'administration de l'ENS s'est préoccupée de l'équipement, mais de gros efforts sont encore à consentir (connexion Internet de la bibliothèque virtuelle, multiplication des espaces cyber dans l'établissement, accroissement des moyens du service de maintenance). La majorité (83%) des ouvrages de la bibliothèque sont caducs; d'où l'engouement des acteurs pédagogiques à recourir à l'Internet comme source de documentation. La satisfaction des acteurs pédagogiques concernant la médiation de l'outil technologique est cependant atténuée par la non-prise en compte des efforts déployés pour combler le déficit de contenus disciplinaires occasionné par les réductions du nombre d'années de formation et surtout du volume horaire.

Par ailleurs, des entretiens, il ressort que les enseignants sont dans l'ensemble sensibilisés au fait que les TIC et singulièrement Internet proposent des moyens pour enseigner et apprendre autrement. Seulement 37,5% d'entre eux possèdent un ordinateur portable ou de bureau; seulement 25% soit 2 enseignants ont une connexion personnelle à domicile. Toutefois, ils affirment tous avoir plus ou moins modifié leur pratique pédagogique en ayant recours aux TIC pour ne pas se faire ridiculiser. 87,5% d'entre eux suggèrent une mise en commun des efforts afin de trouver une solution globale aux problèmes rencontrés individuellement. Ils estiment qu'Internet a de nombreux atouts qu'il faut pouvoir exploiter en pédagogie (75%); ils ont également émis quelques réserves par rapport à ce médium (25%);

en effet, les plus anciens éprouvent des craintes vis-à-vis de la relative autonomie affichée par les apprenants qui pourraient se passer d'eux.

Conclusion

Le travail présenté dans le cadre de cet article porte sur une formation devenue hybride à la pratique; autrement dit, il comporte une partie officielle en présentiel et une partie qui est un projet personnel ayant entraîné tout un ensemble de personnes.

Le modèle de la médiation pris comme cadre théorique nous a permis de considérer la technologie comme un canal, un moyen ou un outil au service de la relation pédagogique. Laquelle relation s'est déclinée en interactions multiformes à travers le courriel, le travail collaboratif entre étudiants, mais aussi entre enseignants (cela fut difficile au début, mais vers la fin de l'étude, le mur de méfiance a fait place à une attitude plus sociale). Étant donné qu'il s'agissait de pallier le déficit des contenus disciplinaires, l'étude s'est beaucoup plus basée sur l'usage d'Internet comme source de documentation. À ce niveau, aussi bien en éducation musicale qu'en audiovisuel, l'opération **Akoun-dan** s'est révélée judicieuse par l'outrepassement de la règle pédagogique des trois unités (de temps, de lieu et d'action). L'expérience a montré que les acteurs pédagogiques, une fois passée la phase de réticence due plus à une non maîtrise de l'outil informatique qu'à autre chose, se sont fortement impliqués. En définitive, nous notons que former des formateurs par technologie interposée, présente plusieurs intérêts qui constituent autant de stimuli pour les acteurs pédagogiques :

- Intérêt politique, car l'administration a vu comment remédier à la situation de réduction drastique du temps et du volume horaire de la formation; d'autre part, l'équipement de l'établissement en matériel de pointe (achèvement imminent du projet de liaison par satellite, généralisation entamée du système wifi, mise en réseau intranet, etc.) répond à une nouvelle politique éducative qui consiste à préparer l'apprenant à devenir citoyen du troisième millénaire par une appropriation des TIC tout en minimisant le fossé numérique. L'Internet devient de ce fait une nécessité et non plus un luxe.
- Intérêt pédagogique, vu qu'enseignants et enseignés participent à une nouvelle dynamique relationnelle dans le processus d'enseignement-apprentissage. Les TIC permettent d'accéder à des ressources aussi bien didactiques que documentaires que n'offre pas la bibliothèque classique.

Nous pensons que la jeunesse actuelle est si en phase avec les technologies nouvelles qu'il appartient à l'école de lui offrir l'occasion d'apprendre mieux autrement.

▼ Références

- PERAYA D. & JACCAZ B. : Analyser, Soutenir, et Piloter l'innovation : un modèle « ASPI ». In Actes du Colloque TICE 2004, Technologies de l'information et de la connaissance dans l'enseignement supérieur et l'industrie (pp. 283-289). Université de technologie. Compiègne du 19 au 21 octobre 2004.
- POUTS-LAJUS, Serge et RICHE-MAGNIER, OTE et Marielle : Les technologies éducatives, une occasion de repenser la relation pédagogique, Observatoire des Technologies pour l'Éducation en Europe, Commission Européenne, DG XIII, 1997.
- BRUNER. Jérôme Seymour : Le développement de l'enfant, Savoir faire, savoir dire (1966), PUF, Paris, 1981.
- BRUNER. Jérôme Seymour : Comment les enfants apprennent à parler, Col. Actualités pédagogiques, Retz, Paris, 1987.
- BRUNER. Jérôme Seymour : L'éducation, entrée dans la culture (Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle), Col. Psychologie, Retz, Paris, 1997.
- VYGOTSKY, Lev : Pensée et langage (1933) (traduction de Françoise Sève, avant-propos de Lucien Sève), suivi de « Commentaires sur les remarques critiques de Vygotski » de Jean Piaget, (Collection « Terrains», Éditions Sociales, Paris, 1985); Rééditions : La Dispute, Paris, 1997.
- PERAYA, D et al : Introduction, Formation des enseignants à l'intégration pédagogique des TIC : Esquisse historique des fondements des recherches et des pratiques. In Revue des Sciences de l'Éducation, Vol 28, n°2, Montréal, 2002, p. 243-264.
- DEAUDELIN, Colette et al : Le développement professionnel d'enseignants du primaire lié aux technologies de l'information et de la communication, un regard sur l'évolution de leurs pratiques. In l'intégration pédagogique des TIC dans le travail enseignant, PUQ, Collection Recherches et Pratiques, Québec, 2005, p 99.
- CHAPTAL, Alain : L'efficacité des technologies éducatives dans l'enseignement scolaire, L'Harmattan, Paris, 2003.

Typologie des usages des TIC par des formateurs de formateurs de l'ENS¹ d'Abidjan

Antoine MIAN BI SEHI
Ecole Normale Supérieure Abidjan
Côte d'Ivoire

Justification et Problématique

Le monde d'aujourd'hui est marqué par des changements rapides en matière de technologie. Les technologies de l'information et de la communication (TIC) font désormais partie intégrante de notre société, dans un contexte tant professionnel que privé (Heer et Akkari, 2006). En effet, les technologies recomposent les espaces de travail et de communication. Pour Depover, Karsenti et Komis (2006, p. 179) « les TIC donnent l'occasion de repenser et de délocaliser, dans l'espace et le temps, les échanges entre les enseignants et les élèves, et favorisent ainsi de nouvelles avenues pour les activités d'apprentissage ou de formation ». Ainsi, les enseignants des pays du Nord font aujourd'hui fréquemment usage des TIC aussi bien dans leur vie personnelle que dans l'exercice de leurs activités professionnelles. Bien que les sociétés africaines soient de plus en plus imprégnées par les TIC, on constate en général une lente pénétration de ces outils dans la sphère éducative (Ngamo, 2007; Karsenti et Ngamo, 2007; Tiemtoré, 2006) et en particulier dans les établissements de formation initiale des enseignants. C'est le cas en Côte d'Ivoire où, malgré la présence des TIC et plus particulièrement celle de l'Internet dans la société (Loukou, 2005 ; Yaya, Souleymane, Kouadio et Kablan, 2007), il n'existe aucune politique gouvernementale d'intégration des TIC en éducation de façon générale et particulièrement en formation initiale des enseignants. Ceci se traduit sur le terrain par un manque de matériel informatique, une absence formation des formateurs en technologies pédagogiques, etc.

Dans ce contexte ivoirien de la formation des enseignants, quelle typologie des usages des TIC² par des formateurs peut-on dresser ?

Méthodologie

Pour atteindre notre objectif, nous avons opté pour une étude qualitative (Savoie-Zacj, 2004) qui s'inscrit dans une démarche d'investigation avec enquête. Neuf formateurs issus de trois

¹Ecole Normale Supérieure

²Dans le présent article, les TIC se réfèrent à l'ordinateur et à Internet

départements ont été interviewés sur leurs usages des TIC. Les données ont été analysées par la méthode de l'analyse de contenu (Van der Marren, 1995).

▄▄ Résultats

Les usages des TIC par des formateurs peuvent être répartis en deux catégories : les usages professionnels des TIC et les usages pédagogiques.

Les usages professionnels

Dans le cadre de ses activités professionnelles, le formateur fait usage des TIC pour la recherche d'informations à l'aide des moteurs de recherche : « tous les cours que je prépare [...] sont basés sur des recherches que je fais régulièrement sur Internet [en utilisant] le moteur de recherche Google » (F no 18, HG)³. Conscients des limites des informations trouvées sur Internet, certains formateurs utilisent diverses stratégies pour s'assurer de leur fiabilité. Ainsi, pour faire ses recherches sur Internet, ce formateur procède comme suit :

J'identifie les thèmes, je vais sur Internet pour avoir le maximum d'éléments que je peux avoir par rapport aux différents thèmes. [...] je fais des recherches complémentaires avec des ouvrages à disposition au niveau de différentes bibliothèques pour voir si les informations données par Internet sont véritablement fiables. [...] et puis je demande à certains amis de visiter un certain nombre de sites et de me donner leur avis sur les informations qui sont diffusées (F no 2, L).

Pour la production des supports de cours, les formateurs utilisent les logiciels standards tels que Word ou Excel ou certains logiciels spécialisés tels ArcView ou Photoshop; aucun cas d'utilisation du logiciel Powerpoint. Le courriel apparaît comme le moyen de communication le plus utilisé par les formateurs. Il faut noter que ces formateurs communiquent plus avec leurs collègues qu'avec les futurs enseignants. Les formateurs, en plus de faire de la recherche sur Internet, de produire des documents et de faire quelquefois usage des TIC dans leur enseignement, en font usage pour la conception de supports multimédias ou de sites Web. C'est le cas de ce formateur du département des Langues qui, avec des logiciels de traitement de son, a numérisé des cassettes audio dont disposait le laboratoire de langues. Ce dernier est ainsi devenu, comme il l'affirme, un laboratoire avec des postes où chaque futur enseignant a accès au son directement sur son ordinateur. En plus de la conception

³Le système de référence adopté ici renvoie au verbatim du Formateur (F) du département (HG : Histoire- Géographie, ST : Sciences et Technologies, L : Langues). Nous utiliserons la même référence pour citer les autres entretiens.

de contenus multimédias, ce formateur a conçu un site Web pour le suivi des stagiaires. Ce site répond selon lui à un besoin précis : « les stagiaires sont dispersés à travers le pays, il faut communiquer avec eux, il faut connaître leurs problèmes, il serait intéressant que le professeur avant de voyager vers les stagiaires sache déjà leurs problèmes » (F no 3, L). Le site dans sa mouture finale deviendra, d'une part, une plateforme de collaboration entre formateurs et futurs enseignants et, d'autre part, entre futurs enseignants. Cet autre formateur du département des Sciences et Technologies, dans l'objectif de mettre en ligne ses cours, a conçu une page Web. « Sur ce site vous trouverez les plans de mes cours [...]. Je veux même aller plus loin en mettant des exercices dessus et puis même voir s'il faut mettre les corrigés ou pas. Mais pour le moment ce qui existe c'est le site. Il y a dessus le plan détaillé du cours que je fais à l'ENS... » (F no 19, ST). On note une volonté des formateurs pour la conception des contenus multimédias ou des pages Web dans l'objectif de diffuser leurs travaux de recherche ainsi que leurs contenus d'enseignement auprès des futurs enseignants.

Les usages pédagogiques

En situation pédagogique, certains formateurs font usage des TIC pour enseigner les notions comme le confirme celui-ci :

Je pense que j'ai dû envoyer mon poste une fois, je le confesse une seule fois, [...] je leur ai montré par exemple comment ça fonctionne, comment chercher sur ENCARTA ou comment chercher par exemple sur le GOOGLE EARTH [...] Donc je voulais leur montrer comment, en allant dans un cyber, ils peuvent travailler pour ressortir des informations (F no 17, HG).

Mais en l'absence constatée des ordinateurs en salle de classe, la majorité des répondants conseillent les futurs enseignants ou les encouragent à faire usage des TIC dans le cadre de leur formation. En effet, tous semblent convaincus des avantages des TIC dans la formation initiale des enseignants, comme le confirme celui-ci : « il faut dire qu'aujourd'hui en tant qu'enseignant, les TIC deviennent un outil indispensable et incontournable » (F no 18, HG). Et pour ce faire, ils conseillent les futurs enseignants ou les encouragent quant à l'usage des TIC dans le cadre de leur fonction. Pour ces formateurs, cette façon de faire est en adéquation avec la formation des cadres de conception du système éducatif ivoirien que seront les futurs enseignants. Ainsi, se basant sur leurs expériences personnelles et celles qu'ils ont eues au cours des activités d'encadrement de stagiaires, ils leur conseillent toujours d'apprendre à manipuler l'ordinateur et d'avoir recours à Internet pour les compléments

de cours. De plus, quand ils conseillent les usages d'Internet aux futurs enseignants pour la recherche, certains prennent soin de leur demander de « prendre la peine de croiser les informations [et] surtout aller vers des sites officiels [...] Par exemple s'ils veulent avoir des explications sur des ouvrages je leur demande d'aller vers [...] le site de Cambridge pour avoir des éléments officiels » (F no 2, L).

Les résultats semblent montrer un lien possible entre les usages des formateurs et ceux qu'ils conseillent aux futurs enseignants. En effet, la recherche d'informations grâce aux moteurs de recherche, usage des TIC que font la totalité des répondants, est l'usage le plus conseillé par les formateurs comme le confirme celui-ci, qui « leur conseille toujours d'apprendre à manipuler [l'ordinateur et] d'avoir recours aux moteurs de recherches » (F n° 19, HG).

Discussion

L'objectif de la présente recherche était de dresser une typologie des usages des TIC par des formateurs de formateurs de l'ENS d'Abidjan. L'analyse des résultats montre que les expériences portant sur les usages des TIC par des formateurs concernent des situations diverses, mais se regroupent en deux catégories : les usages professionnels des TIC et les usages pédagogiques des TIC. La recherche d'informations sur Internet pour compléter et bonifier les cours, la production de documents avec des logiciels standards tels que Word, Excel ou des logiciels spécifiques tels que Adobe Photoshop ou ArcView, et la messagerie électronique sont les principaux usages professionnels des TIC par les formateurs. Il est à noter que les recherches sur Internet, qui se font généralement à l'aide de moteurs de recherche, sont marquées par une absence d'analyse de la pertinence des informations. En effet, seul un répondant a fait cas de sites officiels lorsqu'il conseille la recherche documentaire sur Internet aux futurs enseignants. Il leur conseille toujours de « *prendre la peine de croiser les informations [et] surtout aller vers des sites officiels [...] Par exemple s'ils veulent avoir des explications sur des ouvrages je leur demande d'aller vers [...] le site de Cambridge pour avoir des éléments officiels* » (F no 2, L).

Pour ce qui est de la communication, les formateurs échantent peu avec les futurs enseignants et plus avec leurs collègues à l'extérieur comme à l'intérieur de la Côte d'Ivoire. Certains formateurs estiment que le courriel pourrait être un moyen pour l'encadrement des futurs enseignants qui sont en stage. En effet, comme le soutient ce formateur, « *les stagiaires sont dispersés à travers le pays, il faut communiquer avec eux, il faut connaître leurs problèmes, il serait intéressant que le professeur avant de voyager vers les stagiaires sache déjà leurs problèmes* » (F n°3, L). Les cas d'usage des TIC en situation de classe sont rares et se limitent très sou-

vent à la présentation d'images par le formateur grâce à son ordinateur portable ou à des intentions d'usage de vidéo projecteur. Pour compenser cette absence des TIC dans l'environnement de la classe, des formateurs se tournent vers des usages conseillés ou indiqués. Ceci consiste pour ces formateurs à donner des indications concernant des ressources ou des recherches sur des termes bien précis. Ce résultat confirme celui de Bahi (2004) qui montre que même les formateurs d'universités qui ne font pas usage des TIC les conseillent à leurs étudiants.

La mise en exergue de cette typologie dans le contexte actuelle de la Côte d'Ivoire apporte des connaissances nouvelles sur les formateurs usagers des TIC en formation initiale des enseignants. En effet, les résultats confirment d'une part que l'autoformation semble une modalité de formation des formateurs puisqu'aucun des participants à cette étude n'a suivi de formation. D'autre part ces résultats semblent confirmer l'importance du facteur « disposition à l'innovation technologique » (technical innovativeness⁴) (Van Braak, 2001) sur l'utilisation des TIC en éducation. En effet, étant dans un contexte où l'intégration des TIC n'est pas effective, les formateurs ayant participé à cette étude font usage des TIC parce qu'ils estiment « *qu'aujourd'hui en tant qu'enseignant, les TIC deviennent un outil indispensable et incontournable* » (F n° 18, HG). De plus, ces résultats semblent confirmer l'importance du facteur d'accessibilité (Cleary, Akkari et Corti, 2008) dans une bonne intégration des TIC en éducation. En effet, les formateurs du département des Langues, qui ont à leur disposition un laboratoire de langue équipé de matériel informatique, semblent faire de meilleurs usages des TIC dans le cadre de la formation initiale des enseignants. En ce qui concerne la formation initiale des enseignants en Afrique, ces résultats semblent montrer que les formateurs Ivoiriens font les mêmes usages des TIC dans leur pratique enseignante que leurs collègues des pays du Nord. D'où l'importance d'aller au-delà du fait que les formateurs soient très souvent catégorisés entre usagers et non usagers des TIC (Tiemtoré, 2006).

■ Références

- Bahi, A. (2004, Septembre). Étude sur les TIC et les pratiques de recherche d'information chez les enseignants et chercheurs universitaires ivoiriens. Extrait du site du CODESIRA le 12 août 2009 : http://www.codesria.org/Links/conferences/el_publ/elpubl_papers.htm
- Cleary, C., Akkari, A. et Corti, D. (2008). L'intégration des TIC dans l'enseignement secondaire. *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 7, 29-49.
- Depover, C., Karsenti, T. et Komis, V. (2006). Enseigner avec les technologies. Favoriser les

⁴Technological Innovativeness can be described as the personal willingness of teachers to improve their teaching practice through the implementation on computer use... (Van Braak, 2001, p. 151)

apprentissages, développer des compétences. Montréal, Canada : Presses de l'Université de Montréal.

- Heer, S. et Akkari, A. (2006). Intégration des TIC par les enseignants : premiers résultats d'une enquête suisse. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 3(3), 38-48.
- Karsenti, T. et Ngamo, S. T. (2007). Qualité de l'éducation en Afrique et rôle potentiel des TIC. *International Review of Education*, 53, 655-686.
- Loukou, A. F. (2005). Télécommunication et développement en Côte d'Ivoire à l'ère de la société de l'information et de la mondialisation. Thèse de doctorat non publiée, Université de Montpellier III, France.
- Ngamo, S. T. (2007). Stratégies organisationnelles d'intégration des TIC dans l'enseignement secondaire au Cameroun : étude des écoles pionnières. Thèse de doctorat non publiée, Université de Montréal, Canada.
- Savoie-Zacj, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zacj (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 122-150). Sherbrooke, Canada : Éditions du CRP.
- Si Moussa, A. (2002). Usages et perceptions des TIC à l'université. *Expression*, 20, 157-170. Récupéré le 10 décembre 2008 du site de la revue *Expression*, <http://www.reunion.iufm.fr/Recherche/Expressions/Sommaire20.htm>.
- Tiemtoré, W. Z. (2006). Les technologies de l'information et de la communication dans l'éducation en Afrique subsaharienne : du mythe à la réalité. Le cas des écoles de formation des enseignants au Burkina Faso. Thèse de doctorat non publiée, Université Rennes II-Haute Bretagne, France.
- Van Braak, J. (2001). Individual characteristics influencing teacher's class use of computers. *Journal of Educational Computing Research*, 25 (2), 141-157.
- Van der Maren, J. M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal, Canada : Presses de l'Université de Montréal.
- Yaya, O., Souleymane, S. D., Kouadio, K. E. et Kablan, N. C. M. (2007). Internet dans les métropoles africaines : le cas d'Abidjan. *TIC & Développement*, 3. Récupéré sur http://www.tic.ird.fr/article.php?id_article=225.

Facteurs d'influence des formations ouvertes et à distance (FOAD) : une analyse exploratoire des représentations sociales des forma- teurs de deux écoles normales supérieures.

*Colette MVOTO MEYONG
Université de Douala
Cameroun*

Cette analyse exploratoire qualitative traite des représentations qu'expriment 12 formateurs de deux écoles normales supérieures camerounaises quant aux facteurs d'influence des FOAD. L'interprétation des résultats obtenus permet de proposer un regard systémique. La conclusion générale relève la contribution et les limites de la recherche, ainsi que des pistes éventuelles d'études.

▄▄ Problématique et contexte

Considérant les incidences du développement de la téléinformatique sur les pratiques professionnelles, la littérature consultée relève cinq défis à surmonter par les acteurs des universités :

1. individualiser la formation;
2. renouveler les méthodes pédagogiques;
3. réduire les coûts de la formation (BREDA, 2003; HCCI, 2002; OCDE, 2007; UNESCO, 2004, 2005, 2007);
4. implanter les FOAD (AIU, 2007, 2008; AIPU, 2007; AUA, 2005; Karsenti, 2006) ;
5. arrimer les logiques culturelles dans les cours (Akkari et Dasen, 2004; Henderson, 2007; Germain-Rutherford, Kerr, Charlier, Moura, Mvoto Meyong et Villa, 2007; Peraya et Viens, 2005).

Quant aux défis précités, les auteurs signalant l'importance de considérer la réalité socioculturelle africaine arrivent à un même constat : l'existence de divers blocages n'empêche pas les universités subsahariennes francophones de s'engager dans les FOAD (AUF, 2004, 2005; Ben Salah, 2008; Essono, 2003; Guindon et Wallet, 2007; Ng'ethe, 2003; Saint, 2003; Tonyé, 2008; Valérien, Guidon, Wallet et Brunswic, 2003).

Toutefois, la littérature traitant de l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) laisse émerger un besoin de recherches qualitatives basées sur les points de vue des acteurs des écoles normales supérieures camerounaises. Notre analyse se

réalise donc à l'École Normale Supérieure de l'Enseignement Technique (ENSET) et à l'École Normale Supérieure (ENS) de Douala. L'objectif est de répondre à une question : Quels sont les facteurs d'influence du développement des FOAD selon les administrateurs-enseignants et les enseignants des écoles normales supérieures camerounaises ?

Avant d'expliquer ce que signifie intégrer les TIC et de rappeler les avantages pédagogiques associés, nous décrivons le concept de changement organisationnel. L'examen de quelques propositions permet de relever des facteurs d'influence des FOAD. Le cadre conceptuel définit aussi les représentations sociales.

▀ Cadre conceptuel

1. Changement organisationnel

Changer une situation jugée insatisfaisante consiste à rompre un équilibre, à évoluer d'un état (T_n) vers un nouvel état ($T_n + 1$) souhaité et perçu comme meilleur (Bélanger, 1994; Brénot et Tuvée, 1996; Collerette, Delisle et Perron, 1997). Changer, c'est modifier, innover, transformer, adapter, perdre un existant connu pour un avenir incertain (Autissier et Moutot, 2003; Morissette, 1999). Pour Savoie-Zajc (1993), le changement d'une organisation sociale implique une altération profonde et durable. La finalité est l'amélioration d'une manière de coordonner des activités, une modification de la structure, des attitudes et des valeurs qui accompagnent des comportements.

Le changement d'une situation de formation est donc à la fois un produit et un processus impliquant une renonciation, une mobilisation d'efforts individuels et collectifs, une rupture, un choix et une évolution, une expérience d'apprentissage suscitée souvent par plusieurs moteurs ou « sources du changement » (Huberman, 1983). Recourant à un bagage cognitif et affectif, ajoutent Autissier et Moutot (2003), tout acteur négocie l'appropriation du changement organisationnel dans une tension « individu/collectif, présent/futur, statique/dynamique, interne/externe ». Sous cet angle, il est nécessaire de clarifier ce que signifie intégrer les TIC, de rappeler ses avantages pédagogiques, et de relever des facteurs d'influence connus.

2. Intégration des TIC : avantages pédagogiques et facteurs d'influence des FOAD

Intégrer les TIC, selon Mangenot (2000), c'est leur conférer une valeur ajoutée, c'est réussir à les mettre au service de l'apprentissage. S'engager dans cette entreprise suppose qu'il y ait au moins un gain en ce qui concerne : la réduction du temps de formation et de la taille des groupes d'apprenants; la participation active de chaque apprenant, l'appropriation des savoirs

et le maintien de la motivation. En effet, selon Cartier(2001) et Levy (1997), une intégration réussie des TIC offre l'avantage de susciter une remise en cause du mode d'acquisition linéaire des connaissances.

Intégrer les TIC, précise Cartier, permet de pallier les contraintes spatiotemporelles d'une formation. La combinaison de plusieurs supports médiatiques dans une même application facilite l'accès à une multitude d'informations et elle favorise la flexibilité d'utilisation, la connectivité, l'interactivité et des échanges de tout ordre. La figure 1 illustre une synthèse de quatre modèles de changement (Brunet et Katambwe, 2004; Collerette et Delisle, 1982; Fullan, 2001; Fullan et Stiegelbauer, 1991) et elle met en évidence des facteurs d'influence à considérer dès la phase initiale d'un projet d'intégration des TIC

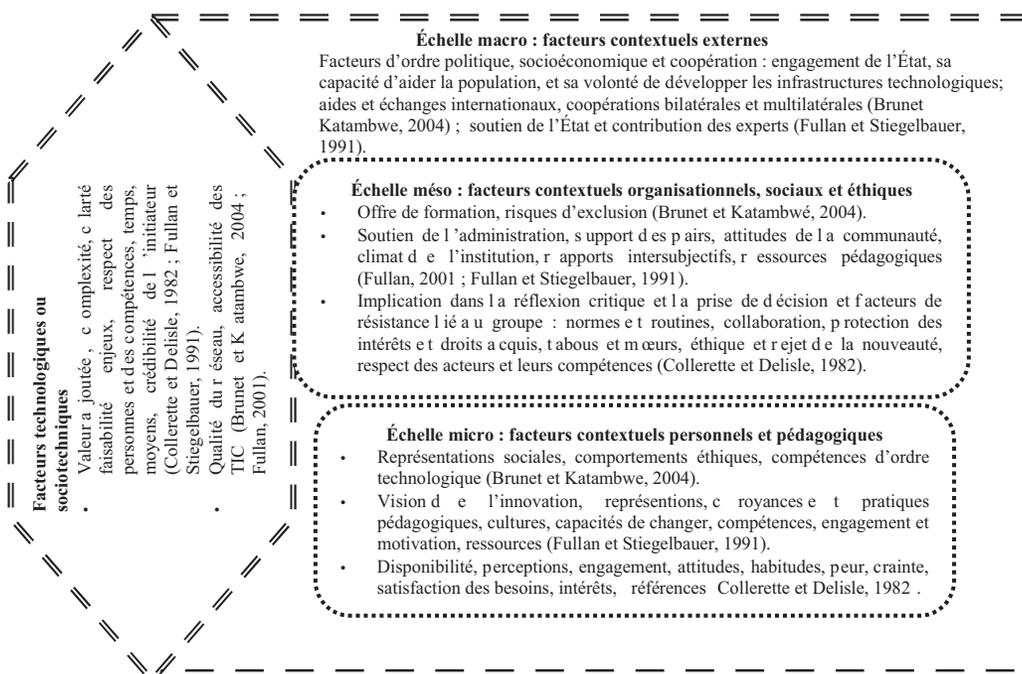


Figure 1 : Synthèse des facteurs d'influence des changements de l'heure en éducation
 Cette synthèse facilite l'appréhension des représentations sociales explorées.

3.Représentations sociales

Déclarant que la réalité d'une société est unique parce que ses caractéristiques ne se retrouvent nulle part ailleurs sous la même forme, Émile Durkheim a posé les jalons d'une réflexion sur les notions de représentations individuelles et collectives dès le 19e siècle.

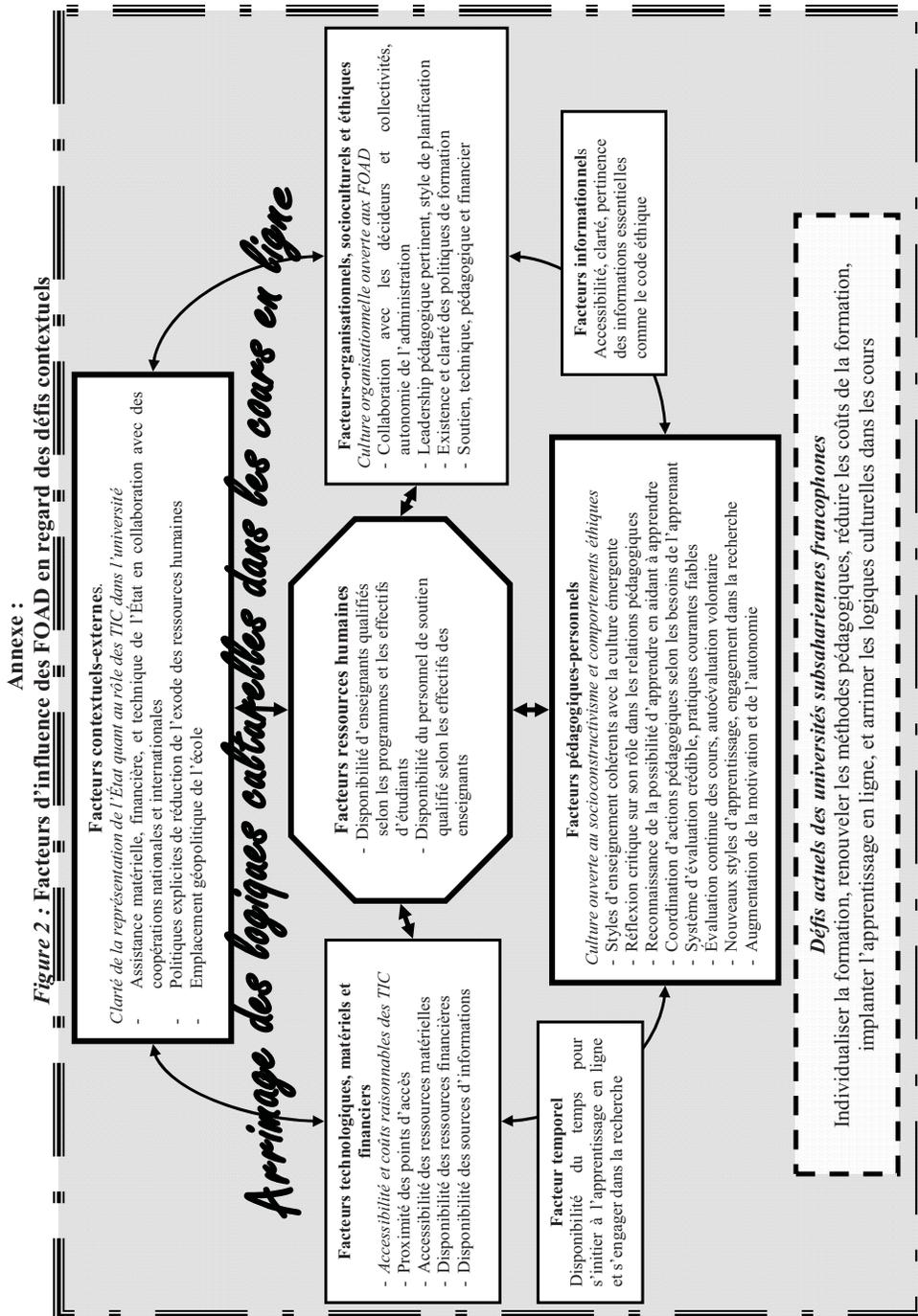
Dans cette lancée, Moscovici (1961) introduit le concept de représentations sociales qui, sur le plan opérationnel, constituent un moyen transdisciplinaire de recherche en sciences humaines (Lebrun, Lessard et Riopel, 2003; St-Jacques et Chené, 2004). Ces outils de connaissance facilitent la compréhension d'un phénomène ou d'une réalité, des comportements individuels, des rapports et interactions.

Produire une représentation sociale d'un objet ou d'un phénomène, c'est s'engager dans un processus d'appréhension d'une réalité dans laquelle le sujet et l'objet en question sont initialement présents, sans rupture entre leurs univers extérieurs et intérieurs (Moscovici, 1961; Sanchez, 2001). Lorsqu'un thème est évoqué ou face à une situation précise, cette production d'une image mentale, d'une idée ou des mots permet à un individu ou à un groupe de donner un sens à ses conduites, de comprendre la réalité à travers un système de référence, de s'adapter à un contexte et de s'y créer une place (Abric, 1994). Bref, une représentation désigne ce par quoi un objet perçu est présent à l'esprit et interprété. Il n'y a donc pas de jugement à porter sur ces objets phénoménologiques. Cela étant, il est nécessaire d'adopter un cadre méthodologique adéquat.

▄▄ Cadre méthodologique et résultats interprétés

La présente recherche combine l'approche systémique et la méthode de cas dans une perspective qualitative/interprétative. Sont par conséquent décrits : les sites étudiés, les outils de collecte des données, le devis de la recherche et son déroulement sur le terrain. Incluant la stratégie d'échantillonnage par la saturation de la connaissance (Paillé, 1997), l'étude relève également la démarche inductive et itérative de déconstruction/reconstitution des données collectées. En plus de respecter des principes éthiques (Harrisson, 2000) et des critères méthodologiques que sont la crédibilité, la fiabilité, la fidélité et la transférabilité (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004; Van der Maren, 2003), elle honore l'analyse de contenu à la manière de l'Écuyer (1990) et de Paillé et Mucchielli (2003).

Dans cette lancée, nous notons que l'ENSET et l'ENS constituent des postes d'exploration de la réalité de l'université au Cameroun. Nous avons en outre reconstitué les représentations recueillies sous des catégories interdépendantes, prédéterminées et émergentes. Cette compréhension interprétative des propos des répondants ne se limite pas à nommer les facteurs d'influence de la socioconstruction des FOAD. Comme le montre la figure 2, elle met aussi en exergue les points saillants de l'interprétation des résultats : les facteurs d'influence des FOAD dans les écoles normales supérieures camerounaises en regard des défis à surmonter.



À l'échelle macro du système de formation innovant, les facteurs contextuels-externes constituent la base des actions favorables aux FOAD. À l'échelle méso, les facteurs internes sont d'ordres organisationnel, socioculturel et éthique. Ils incluent les ressources humaines et des ressources technologiques, matérielles et financières. Les ressources humaines se situent au centre parce que la disponibilité permanente du personnel d'encadrement et les compétences technopédagogiques apparaissent fondamentales pour négocier la réussite des FOAD dans les écoles normales supérieures du Cameroun. À l'échelle méso, les facteurs internes interagissent avec ceux de l'échelle micro. Essentiels pour faciliter le renouvellement des approches d'enseignement et d'évaluation par le biais des FOAD, ces derniers sont d'ordres pédagogiques et personnels. D'après les formateurs approchés, les facteurs informationnels et le facteur temporel sont à considérer dès l'initiation de tout changement en éducation.

Il est nécessaire de rappeler que notre tentative de modélisation des facteurs d'influence des FOAD repose sur une compréhension interprétative de la pensée sociale des formateurs interviewés. Ces intervenants veulent mieux s'activer pour : individualiser les parcours des apprenants, renouveler les méthodes pédagogiques et réduire les coûts de la formation. À ce dessein, ils tentent d'intégrer les TIC dans les activités pédagogiques. Relever ce défi peut induire des problèmes d'ordre socioculturel et impliquer d'arrimer diverses logiques culturelles dans les cours en ligne. Bref, la présente étude apporte une contribution sur le plan de l'implantation des FOAD.

▄ Contributions de la recherche, ses limites et implications

Une contribution de la présente recherche repose sur la proposition d'un regard systémique sur des facteurs d'influence des FOAD dans un contexte comparable au milieu universitaire camerounais. Tel que nous le notions dans l'entame de ce rapport, les recherches réalisées dans ce contexte se limitent davantage à une énumération des besoins. Face à l'avancement des savoirs sur l'évolution des pédagogies universitaires, les résultats interprétés viennent remédier à cette situation. L'apport de notre étude repose par ailleurs sur l'incitation au respect de la réalité contextuelle lors de l'implantation de toute innovation. Cet apport est encore plus pertinent sur le plan de la collaboration interuniversitaire de culture standardisée du Nord et les pays de diverses cultures du Sud (Akkari et Dasen, 2004; Henderson, 2007; Germain-Rutherford et coll., 2007).

La présente analyse apporte aussi sa contribution sur les plans conceptuel et méthodolo-

gique, et ce, en regard de la description explicite de ses mots clés, du respect des étapes et des critères scientifiques de la recherche qualitative interprétative (Savoie-Zajc, 2004; Karsenti et Savoie-Zajc, 2004; Van der Marren, 2003) et des principes de la méthode des cas (Gagnon, 2005; Merriam, 1998). De par sa nature, ce discours est transférable. Mais, toute éventuelle étude devrait examiner les limites de notre recherche. En effet, comme toute analyse qualitative/interprétative de type exploratoire, une limite inhérente à la présente recherche se campe sur les choix méthodologiques délibérés et intentionnels de l'auteure. Outre le faible nombre de participants, qui n'autorise aucune généralisation des résultats, il convient de considérer des contingences contextuelles incluant des perturbations et des événements imprévisibles. Il s'agit notamment de l'indisponibilité des certains participants au moment des entrevues. Nous avons dû par ailleurs minimiser des contraintes d'ordres politique, économique et socioculturelle. Néanmoins, ces limites constituent des pistes pour d'éventuelles recherches.

Dans cette perspective, il est possible de réaliser des études comparatives traitant de la problématique de la présente recherche dans le même contexte ou dans des situations de formation comparables à celle des écoles normales supérieures camerounaises. Ce faisant, il serait important de multiplier le nombre de sites, d'utiliser une autre approche méthodologique ou de diversifier les outils de terrain. Ces actions permettraient de prolonger le questionnement actuel sur les conditions d'appropriation des FOAD, de porter un regard critique sur nos résultats ou de les généraliser.

■ Références

- Abric, J.-C. (1997). *Pratiques sociales et représentations*. 2e édition. Paris : PUF.
- AIPU -Association internationale de pédagogie universitaire- (2007). *Introduction. Vers un changement de culture en enseignement supérieur. Regards sur l'innovation, la collaboration et la valorisation*. Actes du 24e Congrès. Récupéré le 12 octobre 2008 de <http://aipu2007.umontreal.ca/pdf/actes>
- AIU (2007) Association internationale des universités. *AIU et l'internationalisation de l'enseignement supérieur*. Récupéré le 28 octobre 2008 de <http://www.unesco.org/iau/internationalization/fre>
- AIU (2008). *L'enseignement supérieur et la recherche répondant aux impératifs locaux et mondiaux*. 13e Conférence générale. Récupéré le 17 décembre 2008 de <http://www.unesco.org/iau/>
- Akkari, A. et Dasen, P. (2004). *Pédagogies et pédagogues du sud*. Paris : L'Harmattan.

- AUA -Association des universités africaines- (2005). Notre intérêt commun. Rapport de la commission pour l'Afrique, 11 mars 2005. Récupéré le 3 juin 2006 de <http://www.commissionforafrica.org/>
- AUF -Agence universitaire de la francophonie- (2004). Rapport sur les formations ouvertes et à distance. Dans M. Dumitru Topan (Éd.). Groupe de travail FOAD, Bucarest, mai 2004.
- AUF (2005). Les universités africaines dans le contexte de la transformation de l'Université. Rapport général du séminaire, Yaoundé, mars 2005. Récupéré le 17 décembre 2008 de <http://www.crufaoci.bf.refer.org/>
- Autissier, D. et Moutot, J. M. (2003). Pratiques de la conduite du changement. Comment passer du discours à l'action. Paris : Dunod.
- Bélanger, L. (1994). Le changement organisationnel et le développement. Dans Côté, N., L. Bélanger, et J. Jacques (Éds.). La dimension humaine des organisations, pp. 33-386. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.
- Brénot, J. et Tuvée, L. (1996). Le changement dans les organisations. Paris : Presses de l'Université de France.
- BREDA -Bureau régional pour l'éducation en Afrique- (2003). Développements récents et perspectives de l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne au 21^e siècle. Récupéré le 20 juin 2007 de <http://www.infotheque.info/article.php?article=113>
- Brunet, P. J. et Katambwe J. M (2004). Synthèse des résultats, recommandations et conclusion finale. Dans P. Brunet, O. Tiemtore et M. Vettraino-Soulard (Éds.) Les enjeux éthiques d'Internet en Afrique de l'Ouest : vers un modèle éthique d'intégration. Chapitre VII. Récupéré le 7 décembre 2006 de <http://www.idrc.ca/openebooks/072-1/>
- Cartier, M. (2001). Les inforoutes et l'éducation, mythes et réalités. Pour passer des infrastructures aux inforoutes. Dans M. Kaszap, D. Jeffray, et G. Lemire (Éds.). Exploration d'Internet, recherche en éducation et rôles des professionnels de l'enseignement, pp. 9-59. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Collette, P. et Delisle, G. (1982). Le changement planifié. Montréal : Les Éditions Agence d'Arc Inc.
- Collette, P., Delisle, G., et Perron, R. (1997). Le changement organisationnel. Théorie et pratique. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Crête, J. (1992). L'éthique en recherche sociale. Dans B. Gauthier. (Éd.). Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données, pp. 227-247. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Essono, L. M. (2004). La formation à distance prend son envol au Cameroun. Nouvelles de la formation à distance. Récupéré le 17 décembre 2006 de <http://thot.cursus.edu/rubrique>.
- Farrell, G. et Isaacs, S. (2007). Survey of ICT and Education in Africa : A Summary Report,

Based on 53 Country Surveys. Washington, DC: infoDe/World Bank. Récupéré le 26 octobre 2008 de <http://www.infoDev.org/>

- Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Fullan, M. et Stiegelbauer, S. (1991). *The new meaning of educational change*. New-York : Teachers College Press.
- Gagnon, Y.-C. (2005). *L'étude de cas comme méthode de recherche*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Germain-Rutherford, A., Kerr, B. Charlier, B.; Moura, A. Mvoto Meyong, C. et Villa, G. (2007). Une conception inclusive d'environnements d'apprentissage en ligne : modèles et ressources possibles. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 4(3), pp. 20-24. Récupéré le 20 juin 2007 de <http://www.ritpu.org/IMG/pdf/ritpu0403/>
- Guindon J. et Wallet J (2007). Formation à distance en Afrique sub-saharienne francophone : Études comparées. ADEA/RESAFAD/UNESCO, 2004-2007. Récupéré le 18 décembre 2008 de http://www.centre-inffo.fr/forum-mondial/IMG/pdf/TICE_Afrique_07-2.pdf
- Harrisson, D. (2000). L'Éthique en recherche sociale. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, *Introduction de la recherche en éducation*, pp. 33-56. Sherbrooke : CRP.
- HCCI -Haut Conseil de la Coopération Internationale- (2002). *Enseignement supérieur, recherche et coopération avec les pays en développement*. Rapport du groupe de travail. Récupéré le 4 mai 2003 de <http://www.hcci.gouv.fr/travail/avis/>
- Henderson, L. (2007). Theorizing a multiple cultures instructional design model for e-learning and e-teaching. Dans A. Edmundson (Éd.). *Globalized e-learning cultural challenges*, pp. 130-153. Londres : Information Science Publishing.
- Huberman, A. M. (1983). *Comment s'opèrent les changements en éducation : contribution à l'étude d'innovation*. Paris : Unesco.
- Karsenti, T. (2006). « Comment favoriser la réussite des étudiants d'Afrique dans les formations ouvertes et à distance (FOAD) : principes pédagogiques ». *TICE et développement ob*. Récupéré le 2 mai 2007 de <http://www.revue-tice.info/document.php?id=696>
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004, Éd.). *La méthodologie. La recherche en éducation : étapes et approches* (pp. 109-121). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- L'écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et concept de soi*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Levy P. (1997). *Cyberculture*. Paris : Odile Jacob.
- Livet, M. (1995). *La mauvaise réputation ou l'influence des représentations sociales de la folie sur la pratique des infirmiers en psychiatrie*. Thèse de Maîtrise inédite. Université Paris Dauphine. Récupéré le 2 avril 2007 de <http://www.serpsy.org/socio/livet2.html>
- Mangenot, F. (2000). *L'intégration des TIC dans une perspective systémique*. Les Langues

modernes 3, 38-44. Récupéré le 4 décembre 2006 de http://w3.u-grenoble3.fr/espace_pedagogique/.

- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Morissette, R. (1999). Peut-on changer sans prendre de risques. Dans L. Brossard. *Pour des pratiques éducatives revitalisées*, pp. 89-94. Sainte-Foy : Éditions Multimondes.

- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF.

Ng'ethe, N. (2003). *Amélioration de l'enseignement supérieur en Afrique sub-saharienne : les innovations dans les universités africaines en Afrique sub-saharienne*. Récupéré le 21 juin 2005 de <http://www.wordlbank.org/>

- OCDE -Organisation de la coopération et de développement économique- (2007). *L'Enseignement supérieur et régions: Concurrence mondiale, engagement local*. Récupéré le 12 novembre 2008 de <http://www.oecd.org/document/20/0,3343,fr>

- Paillé, P. (1997). Échantillonnage théorique. Dans A. Mucchielli (Éd.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, pp. 54-55. Paris : Armand Colin.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

- Peraya, D., et Viens J. (2005). Relire les projets « TIC et innovation pédagogique ». Y a-t-il un pilote à bord, après Dieu bien sûr ? Dans T. Karsenti et F. Larose (Éds.), *L'intégration pédagogique des TIC dans le travail des enseignants* (pp. 15-60). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

- Saint, W. (2003). *Tertiary Distance Education and Technology in Sub-Saharan Africa*. Dans D. Teferra, et P. G. Altbach (Éds.), *African Higher Education: An International Reference Handbook*, pp. 93-110. Bloomington : Indiana University Press.

- Sanchez, M.-O. (2001). L'influence de la formation sur les représentations de la vieillesse, recherche auprès d'un groupe d'aides à domicile. De l'assistance à la reconnaissance de la personne vieillissante. *Maîtrise en Sciences de l'Éducation*, Université Paris XII Val de Marne. Récupéré le 2 avril 2007 de <http://www.serpsy.org/formation>

- Savoie-Zajc, L. (1993). *Les modèles de changement planifié en éducation*. Montréal : les Éditions Logiques.

- Savoie-Zajc, L. (2004). Recherche qualitative interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Éds.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (pp. 123-150). Sherbrooke : Éditions du CRP.

- Savoie-Zajc, L. et Karsenti T. (2004). La méthodologie. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc. (Éds.), *La recherche en éducation : étapes et approches*, pp. 109-121. Sherbrooke : Éditions du CRP.

- St-Jacques, D. et Chené, A. (2005). La mission culturelle de l'école en question. Dans D.

Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens (Éds.). La profession enseignante au temps des réformes, pp. 143-158. Sherbrooke : Les Éditions du CRP.

- St-Jacques, D., Chené A., Lessard. C et Riopel M.C (2002). « Les représentations que se font les enseignants du primaire de la dimension culturelle du curriculum». *Revue des sciences de l'éducation*, 23(1), 39-62. Récupéré le 20 mars 2003 de <http://www.erudit.org/revue/rse/>
- Tonyé, E. (2008). La formation continue et à distance (FOCAD) en Afrique Centrale : étude de faisabilité contextualisée. Réseau des chercheurs en technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (RES@TICE). Récupéré le 20 avril 2009 de <http://www.resatice.org/tonye20062008.php>
- UNESCO (2004). Technologies de l'information et de la communication en éducation : Un programme d'enseignement et un cadre pour la formation continue des enseignants. Division de l'enseignement supérieur, ED/HED/TED/I.
- UNESCO (2005). IXe consultation collective UNESCO/ONG sur l'enseignement supérieur dans le cadre du suivi de la Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur (1998-2005). Paris, avril 2005. Récupéré le 11 décembre 2008 de <http://unesdoc.unesco.org/images/>
- UNESCO (2007). La contribution de l'enseignement supérieur aux systèmes éducatifs nationaux : les défis actuels de l'Afrique. Comité scientifique régional pour l'Afrique. Récupéré le 17 décembre 2008 de <http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL>
- Valérien, J., Guidon, J, Wallet J. et Brunswic, E. (2003). Enseignement à distance et apprentissage libre en Afrique subsaharienne. État des lieux dans les pays francophones. Récupéré le 5 avril 2007 de <http://www.adeanet.org/publications/fr>
- Van Der Maren, J.-M. (2003). La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement. 2e Édition. Bruxelles : De Boeck Université.

Le Serveur Pédagogique Interactif des Ressources d'Apprentissage de l'Université de Lyon I et de l'Institut National de la Jeunesse et des Sports (SPIRAL Lyon I - INJS) : une stratégie originale de coopération dans la formation à distance

*Armand NYATCHO, Edmond EBAL,
Institut National de la Jeunesse et des Sports de Yaoundé
Cameroun*

Introduction

Le développement fulgurant des technologies de l'information et de la communication (TIC) a grandement facilité l'explosion d'échanges interactifs dans le domaine de la pédagogie, de l'enseignement et de la recherche. Toutefois, un examen du champ de la formation des formateurs à distance laisse apparaître un déficit de coopération entre les institutions de formation tant dans le sens Nord-Sud qu'horizontalement (Sud-Sud). De plus, les formes traditionnelles de transmission, à défaut d'avoir montré leurs limites en raison du besoin permanent d'innovation propre à l'Homme, doivent impérativement être complétées par d'autres modes d'apprentissage pour lesquels les enjeux dans la perspective d'une globalisation toujours plus poussée sont déterminants (Jézégou, 1998).

L'enseignement/formation à distance est un concept incluant entre autres les cours par correspondance et tout autre moyen d'enseignement en temps et lieu asynchrone; la formation à distance, une méthode de transmission et d'appropriation du savoir, qui permet théoriquement de s'affranchir de la présence physique d'un enseignant qui, tout au plus, a un rôle du tuteur distant, de facilitateur et de médiateur. (Lochard, 1995).

L'un des axes majeurs de cette idée est ce que les Anglo-saxons appellent l' « e-learning » compris comme l'utilisation des nouvelles technologies multimédias de l'Internet pour améliorer la qualité de l'apprentissage en facilitant d'une part l'accès à des ressources et à des services, d'autre part les échanges et la collaboration à distance. Dans un contexte de pauvreté galopante marqué néanmoins par l'impérieuse nécessité de s'accrocher au train de la mondialisation, les pays africains peuvent prendre leur envol économique grâce aux technologies de l'information et de la communication, si elles sont utilisées dans la formation des ressources humaines (Mamadou Gueye, 2009).

Le but de cette communication est de présenter brièvement un exemple original de coopération dans la formation à distance entre deux établissements aux caractéristiques et missions différentes.

🔗 Naissance, installation

L'Université de Lyon I, est en France un des établissements pionniers en matière d'enseignement et de formation à distance; quant à l'Institut National de la Jeunesse et des Sports de Yaoundé – INJS - (Cameroun), en tant qu'institution d'enseignement supérieur professionnel (spécialisée dans la formation des enseignants d'éducation physique et des cadres d'animation), son arrimage définitif au système Licence – Master – Doctorat (LMD) commande, entre autres, qu'une expérience de formation à distance soit développée afin de la hisser au niveau des standards internationaux.

SPIRAL Lyon I – INJS est ainsi né de la volonté des responsables des deux établissements de mettre en place, dans le cadre de leur partenariat habituel, une plateforme numérique pouvant leur servir de lien permanent; cet outil de haute technologie doit, à terme, contribuer efficacement à la formation des étudiants, et permettre autant que possible de renforcer les capacités du personnel enseignant de l'INJS.

Le lancement de la plateforme SPIRAL Lyon I – INJS s'est effectué sur le campus de l'INJS de Yaoundé le 25 novembre 2008 en présence des autorités des deux parties, des experts techniques lyonnais et camerounais. La création préalable d'une sous-adresse spécifique dédiée à l'INJS au sein du serveur principal localisée à Lyon a grandement facilité le volet technique de l'opération. Et l'URL ainsi nommée était née : <http://spiral.univ-lyon.fr/Yaoundé-injs>

🔗 Fonctionnement, contenu.

En tant que plateforme d'enseignement à distance, SPIRAL Lyon I – INJS est administré par un enseignant de l'INJS, ingénieur informaticien; son fonctionnement pour les étudiants et les formateurs repose sur l'utilisation d'un nom de login (nom d'utilisateur) et d'un mot de passe. Ces éléments d'identification permettent l'accès à tous les supports de connaissances (cours magistraux, travaux dirigés, travaux pratiques, exercices d'évaluation, etc.) dont ont besoin les apprenants pour compléter les connaissances acquises en présentiel.

Il convient de noter également que les publications, informations, avis importants de l'INJS sont consultables sur SPIRAL Lyon I – INJS et mis continuellement à jour.

🔗 Moteurs

Des entretiens et conversations avec les divers acteurs impliqués dans la vie quotidienne de SPIRAL Lyon I – INJS, il ressort incontestablement que la détermination de l'administration de l'INJS constitue le principal moteur de cette œuvre. Il faut en outre indiquer pour s'en

féliciter que la longue tradition de collaboration entre Lyon I et l'INJS (échanges d'enseignants et d'étudiants, co-diplomation, organisation en commun de séminaires et protocoles de recherche, renforcement de capacités) est un atout de taille dans la mise sur pied et la perpétuation de SPIRAL Lyon I – INJS. Par ailleurs, le plus grand enthousiasme manifesté par les étudiants (premiers bénéficiaires) avides de se familiariser avec les TIC et la formation à distance dans un contexte marqué par un certain retard technologique continue à entretenir la flamme initiale.

Freins

SPIRAL Lyon I - INJS est confronté à un certain nombre de difficultés :

- Des réelles difficultés tant des apprenants que des tuteurs (enseignants) à s'approprier l'outil informatique;
- La propension à rester figé, « scotché » sur les modes d'enseignement traditionnel par simple conservatisme;
- L'insuffisance des postes de travail a été et reste un grave problème pour un déploiement complet de SPIRAL Lyon I - INJS. Vingt ordinateurs ne peuvent pas suffire à satisfaire 800 étudiants;
- bien plus, l'absence des cours d'informatique dans certaines classes prive une frange d'étudiants de rudiments nécessaires à l'utilisation de l'ordinateur.

Bilan et perspectives

À ce jour, le bilan en termes chiffrés de SPIRAL Lyon I – INJS est plutôt flatteur du côté des étudiants; 630 d'entre eux sur 800 y détiennent des comptes d'accès; chez les enseignants, il est mitigé : 41 enseignants font « vivre » SPIRAL Lyon I – INJS en y introduisant assez régulièrement des enseignements. En moyenne, il est enregistré sur SPIRAL Lyon I – INJS 62 connexions journalières.

Pour son essor futur, il est question à moyen terme (3-5 ans) de faire de SPIRAL Lyon I – INJS un pôle important de la formation à distance au niveau de l'Afrique Centrale; une réflexion en vue d'intéresser et impliquer les institutions sœurs de la sous-région devra être menée dans cette optique. Dans le droit fil de cette approche, l'INJS est en train de se doter d'une vingtaine d'ordinateurs qui viendront enrichir le parc existant (40 environ).

La connexion au serveur central basé à Lyon dont la bande passante a déjà été améliorée récemment (elle est passée 128 à 512 mégabits/seconde) grâce à des investissements sup-

plémentaires, est en voie d'être portée à 1024 mégabits/seconde afin de permettre un accès plus aisé à la plateforme.

En somme, la mise en place d'un outil comme SPIRAL Lyon I – INJS, outre le fait qu'il répond à certains objectifs de coopération Nord – Sud au sein de l'univers francophone, il s'affirme comme un véritable « accompagnateur » de la diffusion et du partage des connaissances; mieux encore, en facilitant l'arrimage aux TIC, il contribue à combler le fossé numérique qui sépare le Nord du Sud et à affirmer la pertinence de l'usage des technologies modernes pour des populations défavorisées.

/// Références

- Mamadou Gueye. Actes de la Conférence e-learning Africa 2009.
- Jean Lochard. La formation à distance ou la Liberté d'apprendre. Éditions D'organisation. 1995.
- Annie Jezegou. La formation à distance : enjeux, perspectives et limites de l'individualisation. Défis formation éducation. 1998.

Quels préalables pour une formation à distance réussie ? L'expérience de la formation à distance des directeurs d'écoles au Burkina Faso.

*Victor YAMEOGO
École Normale Supérieure
Université de Koudougou
Burkina Faso*

Introduction

L'amélioration de la qualité de l'enseignement et la professionnalisation des métiers de l'éducation est une préoccupation partagée par la plupart des systèmes éducatifs. Aussi, diverses formules sont imaginées pour répondre aux besoins de formations initiale et continue des enseignants pour rendre ces derniers de plus en plus opérationnels et compétents pour la noble mission.

Seulement, l'évolution des contextes ne laisse pas indifférent le secteur de l'éducation et le salut des systèmes éducatifs semble se jouer dans leur capacité à innover par la mise en œuvre de formules de formation adaptées aux contextes. C'est bien le cas aujourd'hui des expériences de formation à distance et c'est un mérite pour un réseau comme le RIFEFF de considérer la question comme actuelle et d'en débattre lors de ce colloque :

Je voudrais pour ma part contribuer en partageant, dans le cadre de la première thématique, l'expérience du Burkina Faso en la matière. En effet, le ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation a expérimenté au primaire la Formation À Distance des Directeurs d'Écoles (FAD/DE), qui a connu un engouement de courte durée alors qu'elle devrait harmonieusement compléter la formation de base des acteurs. Pour en parler, notre cheminement sera le suivant :

- Brève présentation du système éducatif burkinabè;
- Description du dispositif de formation des enseignants et des encadreurs;
- Présentation de l'expérience FAD/DE;
- Bilan de l'expérience et perspectives.

Notre ambition est de voir comment faire pour que la formation à distance, qui est une nécessité et même la voie royale pour la formation des acteurs en ce 21^e siècle, puisse tenir toutes ses promesses.

▄▄ Brève présentation du système éducatif burkinabè

Au Burkina Faso, la 4^e République s'est dotée d'une loi orientant l'éducation : c'est la loi N°013-2007/AN portant loi d'orientation de l'éducation adoptée par l'Assemblée Nationale le 30 juillet 2007. En son article 14, ce texte stipule que le but du système éducatif burkinabè est entre autres, « *de dispenser une formation adaptée dans son contenu et ses méthodes aux exigences de l'évolution économique, technologique, sociale et culturelle qui tient compte des aspirations et des systèmes de valeurs au Burkina Faso, en Afrique et dans le monde* ». L'article 15 ajoute qu'en vue de l'atteinte de l'éducation pour tous, l'un des objectifs est de « *promouvoir l'éducation par les technologies de l'information et de la communication (TIC) notamment les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE)* ».

C'est l'article 16 de la loi qui donne la structuration de l'éducation : « *l'éducation au Burkina Faso est structurée ainsi qu'il suit : l'éducation formelle, l'éducation non formelle, l'éducation informelle, l'éducation spécialisée* ». Notre intervention se situe dans le cadre de l'éducation formelle qui comprend : l'éducation de base formelle, l'enseignement secondaire, l'enseignement supérieur et la formation technique et professionnelle. C'est surtout ce dernier volet qui va nous intéresser particulièrement.

▄▄ Description du dispositif de formation des enseignants et des encadreurs

Ce dispositif s'inscrit dans le volet formation technique et professionnelle dont traite l'article 27 de la loi. En ce qui concerne le cas particulier de l'éducation, la formation initiale des enseignants est assurée par les Écoles Nationales des Enseignants du Primaire (ENEP) au nombre de cinq pour l'instant, situées à Loumbila, Bobo, Fada, Ouahigouya, et Gaoua pour ce qui est de l'enseignement primaire et par l'École Normale Supérieure (ENS) de l'Université de Koudougou pour les enseignants du secondaire (CAP/CEG et CAPES), les encadreurs pédagogiques du secondaire (Conseillers et Inspecteurs) et les encadreurs pédagogique du primaire (Instituteurs Principaux, Conseillers et Inspecteurs).

La formation de base reçue dans ces institutions est (ou devrait être) complétée par la formation continue dans des cadres comme les Groupes d'Animation Pédagogique (GAP), les conférences pédagogiques, les stages de formation et de recyclage... ou tout autre dispositif jugé opérationnel.

▄ Présentation de l'expérience FAD/DE

C'est dans ce contexte que la Formation À Distance des Directeurs d'Écoles (FAD/DE) a été accueillie comme une expérience novatrice pour la formation continue des directeurs d'écoles au Burkina Faso. C'est en 1997 que le ministère de l'Enseignement de Base (MEBA) a engagé avec le Réseau africain de formation à distance (RESAFAD) et grâce au concours du Projet d'Appui à l'Enseignement de Base (PAEB) de la coopération française, ce processus de formation à distance des directeurs d'écoles. Des concepteurs nationaux de modules ont été formés et des modules variés et prêts à être exploités ont été conçus.

En rapport avec les rôles d'un directeur d'école, cinq (5) domaines ont été identifiés pour servir de base pour la conception des modules de formation. Dans les prévisions de départ, ces thématiques de base étaient : animation pédagogique (9 modules), gestion administrative (11 modules), gestion financière et matérielle (9 modules), animation sociale (9 modules) et garantie des valeurs éducatives (9 modules).

En plus de ces modules, un guide du tuteur a été rédigé. Ce guide est organisé en trois (3) parties : présentation générale du dispositif de formation, éléments constitutifs de la FAD/DE, les différents aspects de la fonction de tuteur. Il a connu une double utilisation : comme support lors de la formation des tuteurs et comme document de référence durant le déroulement de la FAD/DE.

Quant aux modules proprement dits, ils étaient conçus selon un plan identique :

- le titre du module, le sommaire et la planification du travail sur la couverture;
- l'introduction et les objectifs, le pré-test aux chapitres I et II;
- les contenus (savoirs, savoir-faire et savoir-être) au chapitre III;
- l'étude concrète (de cas) et conclusion aux chapitres IV et V;
- les corrigés des auto-évaluations et les indications bibliographiques aux chapitres VI et VII.

La formule retenue était l'autoformation du directeur à partir de l'étude des différents modules considérés comme des unités notionnelles de la formation et le regroupement comme moment de socialisation de la formation, un temps d'échanges, de confrontations et de construction collective, et ce, par groupes de 8 à 12 directeurs sous la conduite d'un tuteur qui peut être un inspecteur de l'enseignement du premier degré (IEPD), un conseiller pédagogique itinérant (CPI) ou un instituteur principal (IP). C'est l'inspecteur-chef de circonscription qui devait assurer la coordination de ce dispositif dans chaque Circonscription

d'éducation de base (CEB).

▄ Bilan de l'expérience et perspectives

Le projet a été lancé en 1998 au Burkina Faso. Entre 1998 et septembre 1999, neuf modules ont été conçus, validés, diffusés et communiqués aux partenaires du RESAFAD et aux experts internationaux d'ingénierie éducative. Les échos étaient favorables en ce qui concerne la qualité de la conception des modules et leur pertinence. Les thèmes abordés étaient :

- La gestion financière et matérielle;
- L'organisation du travail du directeur;
- Planification de l'année scolaire;
- Animation du conseil des maîtres;
- Accueil, inscription et gestion des élèves;
- Fonction et gestion des archives;
- La santé et la sécurité des élèves;
- Respect de l'environnement;
- L'élaboration d'un mini-projet pour l'école primaire

Par la suite, d'autres modules ont pu être élaborés et ont traité des thèmes suivants :

- Savoir présenter statistiques, rapports, registres;
- Rédaction et correspondances administratives
- Le projet d'école;
- Activités para, péri et extra-scolaires;
- Enfants difficiles;
- Enfants en difficultés;
- Statut de l'enseignant;
- La coopérative scolaire
- L'association des parents d'élèves du primaire (APEP);
- Fonctionnement d'une APEP;
- Évaluation à l'école primaire.

Tout ce dispositif, selon ses initiateurs, devait, à partir de l'an 2000, constituer un véritable plan de formation modulaire adapté aux conditions d'exercice des directeurs d'école du Burkina Faso.

Mais ce ne fut pas le cas. Après la formation des tuteurs, les meilleurs groupes sont ceux qui ont pu réaliser le premier regroupement. L'engouement a été de courte durée. Pour des

raisons diverses, le processus n'a pas pu fonctionner comme prévu. Aujourd'hui, les modules sont dans des tiroirs à divers niveaux selon les zones et personne n'en parle officiellement. Ceux pour qui ils ont été conçus et expérimentés n'ont pas pu en bénéficier comme il se doit. Au moment du lancement de la FAD/DE le Burkina comptait environ 3500 directeurs d'école. Qu'est-ce qui a joué en défaveur du processus ?

À bien observer le dispositif, il me semble que l'on a voulu contourner la difficulté liée à l'usage des TIC. Pour un dispositif de formation à distance qui devait être mis en route véritablement à partir de 2000, il était prévisible, à mon avis, qu'il fonctionnerait difficilement s'il ne mettait pas à contribution les TIC. Visiblement, le réseau a voulu fonctionner avec des acteurs qui étaient eux-mêmes « hors réseau ». Au Burkina comme partout ailleurs en Afrique, en ce 21^e siècle, si la réalité socio-économique difficile doit conduire à concevoir des dispositifs de formation à distance au profit de gens qui ne savent même pas allumer un ordinateur, je suis sceptique quant à son succès. À mon sens, le préalable, c'est de travailler à initier les acteurs concernés par le processus à l'usage des TIC, de sorte à pouvoir constituer un véritable réseau interagissant à travers des plateformes fonctionnelles et dynamiques.

Aujourd'hui, au Burkina, le nombre de directeurs d'écoles est de 7997 pour le public et de 1729 pour le privé, soit 9726 au total. C'est dire que le public cible est là et toujours dans le besoin au regard de la pertinence des thèmes abordés. Le dispositif mérite d'être réajusté et réactivé, mais je n'ai pas la baguette magique. Pour l'instant, je fais simplement un constat : un dispositif de formation à distance des directeurs d'écoles du Burkina est aux oubliettes au moment où la réalité du pays laisse voir des acteurs à qui il rendrait de grands services dans l'exercice de leurs fonctions. Pourvu que les initiatives présentes et futures prennent suffisamment en compte le lien étroit entre TIC et FAD..

Conclusion

En somme, il faut remarquer que la FAD/DE lancée au Burkina Faso était à mon avis un dispositif avec un contenu pertinent vraiment bien pensé. Sans minimiser les autres difficultés dans sa mise en œuvre qui ont pu entraîner l'arrêt du processus, j'estime que le fait de le concevoir sans lien avec les TIC a réduit ses chances de succès en ce 3^e millénaire. La difficulté (réelle certes) qu'on a voulu contourner a peut-être eu raison du processus.

C'est dire que la réalité socio-économique et le niveau de développement technologique de chaque pays commandent un certain nombre de préalables que le dispositif de formation à distance dans sa mise en œuvre ne doit pas ignorer sous peine de « constituer des réseaux avec des acteurs hors réseau ».

Expérience de la formation à distance des administrateurs scolaires de Guinée

*Djénabou BALDÉ,
ISSEG de Conakry
Guinée*

La formation à distance des administrateurs scolaires, initiée par le département de formation en planification administration et gestion de l'éducation (DFPAGE) de l'Institut Supérieur des Sciences de l'Éducation de Guinée (ISSEG), répond à la nécessité d'améliorer le fonctionnement général du système éducatif et finalement de la réussite scolaire des élèves. En effet, l'ISSEG, agissant en quelque sorte comme un « prestataire de service » du Ministère de l'Enseignement Pré-Universitaire et de l'Éducation Civique (MEPU-EC), a procédé à la mise en œuvre de la formation des administrateurs scolaires après une analyse de leur besoin en formation. La présente communication est structurée en cinq points : Contexte, Public, Plans de formation, Modalité de formation et Évaluation.

Le contexte de la formation

L'Institut Supérieur des Sciences de l'Éducation de Guinée (I.S.S.E.G) avait reçu par décret n°91/147/PRG/SGG du 24 mai 1991, entre autres missions, celle de former les personnels administrant l'éducation. Il disposait pour cela du Département de Formation en Planification, Administration et Gestion de l'Éducation (D.F.P.A.G.E).

Or, en 1995, seuls les inspecteurs régionaux et une partie des directeurs préfectoraux et communaux de l'éducation (I.R.E et D.P.E/D.C.E), autrement dit les responsables de l'éducation aux niveaux régional, préfectoral et communal pour la ville de Conakry, avaient reçu une formation en administration scolaire à l'École Normale Supérieure de Dakar.

Les personnels des services administratifs régionaux, préfectoraux et communaux, ainsi que les chefs d'établissement et leurs adjoints avaient été nommés sans formation préalable, ni qualification particulière. Tous enseignants, instituteurs ou professeurs de collège ou de lycée

en l'absence de corps spécifiques à l'administration de l'éducation, ils étaient passés directement « de la craie » au bureau.

C'est ainsi que la première tâche de l'I.S.S.E.G à travers le D.F.P.A.G.E a été de déterminer les besoins en formation des personnels administrant l'éducation. Il a présenté ses conclusions au ministre de l'Enseignement Pré-Universitaire et de l'Éducation Civique en juin 1996. Se fondant sur ces conclusions, le ministre lui a passé une commande de la formation en faveur des personnels concernés.

🚩 Le public visé et ses caractéristiques

Le ministère de l'Enseignement Pré-Universitaire, commanditaire de la formation, avait désigné les catégories de personnel à former en priorité. Le premier plan de formation a concerné 680 cadres, le second, à peu près 830 et le troisième, 638. Parmi ces cadres, il faut compter les Inspecteurs régionaux de l'éducation et les directeurs préfectoraux/communaux de l'éducation qui ont fait partie des deux premières cohortes.

Les apprenants de la dernière cohorte inscrits au département sont de deux niveaux :

Le niveau : Accès et complément de formation (nombre d'apprenants : 272);

Le niveau : Approfondissement de la formation (nombre d'apprenants : 366);

Soit un total d'apprenants de 638.

Les apprenants des différentes cohortes sont constitués des chefs d'établissement secondaire et de leurs adjoints, ainsi que des collaborateurs immédiats des IRE et DPE/DCE que sont :

- les chefs des sections enseignements élémentaire et secondaire;
- les chefs de section statistique et planification;
- les chefs de service formation continue;
- les chefs de service des affaires administratives et financières;
- les chefs de service examen et concours scolaires;
- les chefs des antennes alphabétisation;
- les chefs du pool secrétariat.

Alors que le premier plan avait été lancé sur la base de l'obligation dès lors qu'une personne remplissait certaines fonctions, le second plan a été placé sous le régime du volontariat avec le paiement de frais d'inscription (symboliques, par rapport au coût réel de la formation).

▀ Les deux plans de formation à distance de l'administration scolaire guinéenne

1. Le premier plan de formation

Le D.F.P.A.G.E a proposé un premier plan de formation (1997 – 2000) de 15 modules, chacun étudiant un champ particulier de l'administration scolaire. Pourquoi un plan? Cette formule a été retenue de préférence à des stages ou séminaires ponctuels afin de présenter un ensemble aussi complet et cohérent que possible de la formation nécessaire à l'amélioration de la qualité et de l'efficacité du travail dans l'environnement administratif de l'éducation.

Le plan poursuivait d'abord une finalité générale : créer une « culture administrative » commune, un sentiment d'appartenance, une identité professionnelle collective. Il était en effet apparu au cours des enquêtes que les personnels n'avaient pas intégré leur qualité « d'administrateurs » de l'éducation et continuaient à se considérer comme « enseignants », même s'ils avaient quitté la classe depuis 10 ou 20 ans.

Le plan se fixait par ailleurs comme objectif opérationnel de doter les personnels de connaissances, de compétences et d'outils nouveaux pour leur permettre de mieux remplir leurs fonctions au quotidien.

2. Le second plan (2001 – 2002)

Le second plan a complété le premier en:

- touchant des catégories nouvelles dans les services déconcentrés et à l'administration centrale;
- proposant à ceux qui avaient obtenu l'attestation de réussite globale de poursuivre en approfondissant leur formation (approfondissement des thèmes déjà étudiés et étude de nouveaux thèmes);
- offrant à ceux qui avaient échoué ou qui avaient négligé la première formation la possibilité de se « rattraper » en reprenant les modules non obtenus, puis en poursuivant en approfondissement afin de rejoindre leurs collègues lauréats du premier plan;
- accueillant les personnels nommés dans les catégories visées après le lancement du premier plan.

La troisième cohorte a suivi le deuxième plan de formation.

▄ Nécessité d'une modalité nouvelle de formation

Jusqu'alors, les formations professionnelles en général, notamment celles destinées aux fonctionnaires guinéens, quelle que soit leur administration, étaient dispensées sous forme de « séminaires » ou stages : regroupement des stagiaires dans un même lieu, le même jour, face à un ou plusieurs formateurs, assurant des interventions magistrales ou organisant des travaux pratiques.

Or, pour la première formation en administration scolaire, le total des personnels visés s'élevait à environ 700 et elle passait à plus de 900 dans le second plan.

La question qui restait alors entière était celle du choix de modalités de formation qui permettraient à la fois : de toucher tout le public en même temps et de la même manière (effet de synergie et d'équité, contrainte de temps) ; d'assurer l'ensemble de la formation nécessaire (effet de « plan ») en restant dans des limites de coût acceptables.

En effet, il était rapidement apparu que le seul bailleur de fonds serait la Coopération française qui avait déjà mis une assistante technique à plein temps sur le projet et était prête à en financer la réalisation.

Le D.F.P.A.G.E a opté pour une formation à **distance**.

I. Les raisons et avantages du choix de la formation à distance (F.A.D)

L'une des principales raisons du choix de cette modalité de formation concerne surtout le cas des personnels travaillant dans les régions les plus éloignées et enclavées du pays.

Par ailleurs, la formation à distance évitait aux agents de quitter leurs postes pour des durées longues ou répétées, ce qui était particulièrement important en période de pénurie de personnel dans les établissements et les services.

La formation à distance permettait de former tout le public au même moment et selon des modalités identiques : calendrier de travail, contenus des cours et sujets de devoirs, moyens pédagogiques, évaluation... Elle permettait également de former tout le monde rapidement. Il faut en effet savoir que l'équipe de formation avait un effectif très réduit : 5 formateurs et une assistante technique, soit un formateur pour 116 à 150 formés en moyenne. Des formations traditionnelles auraient pris beaucoup de temps, compte tenu à la fois du ratio formés / formateurs, de leur distribution territoriale et de l'étendue des contenus de formation.

Le coût prévisionnel de la formation à distance est apparu nettement moins élevé que celui d'une formation présentielle (les per diem n'étant pas prévus).

2. Les difficultés de mise en œuvre de la formation à distance dans le contexte guinéen

Les difficultés tenaient d'abord à son caractère expérimental et à la méconnaissance des modalités spécifiques de la FAD par les apprenants : il ne faut pas oublier qu'il s'agissait de la première expérience de ce type en Guinée. La même difficulté se posait pour les formateurs qui n'avaient aucune expérience dans le domaine de F.A.D : il leur fallait s'informer, apprendre à enseigner autrement, remettre en cause leurs pratiques habituelles.

Pour faire face à cette situation nouvelle, ils ont dû réfléchir par eux-mêmes et trouver des solutions originales à chaque problème spécifique qu'ils rencontraient, car la réflexion nationale et internationale dans le domaine de la formation à distance reposait toujours (et repose encore), presque exclusivement, sur l'utilisation des technologies de l'information et de la communication. Elle s'intéressait plus aux « réseaux » qu'à l'aspect pédagogique : or, pour le D.F.P.A.G.E, le contexte imposait d'autres pistes de réflexion.

En effet, le D.F.P.A.G.E s'est heurté à l'absence ou l'insuffisance des infrastructures, notamment l'alimentation électrique irrégulière dans les villes et inexistante dans les zones rurales, l'inexistence quasi générale d'outils informatiques ou de bureautiques (au mieux, un ordinateur destiné à d'autres activités par inspection régionale de l'éducation – le D.F.P.A.G.E lui-même ne disposait que de 3 micro-ordinateurs et leur environnement).

En l'absence des « nouvelles technologies de l'information et de la communication », rien ne semblait possible, sauf les « cours par correspondance », comme dans les années 50. Et pourtant, il a été possible d'utiliser d'autres outils et de mettre en place un encadrement pédagogique et humain qui favorisaient la formation : tutorat, cercles d'étude, bulletins de liaison, rencontres sur place avec les formateurs, cassettes audio et émissions de radio.

3. Les choix opérés par l'I.S.S.E.G / D.F.P.A.G.E

Compte tenu à la fois des avantages qu'offrait une formation à distance et des difficultés propres à sa mise en œuvre en Guinée, l'I.S.S.E.G / D.F.P.A.G.E a opéré certains choix d'ordre pédagogique et technique.

Les outils utilisés par l'I.S.S.E.G / D.F.P.A.G.E pour réaliser la F.A.D.

a. Les documents-papiers

Les cours papiers ont constitué l'outil de base, élaborés dans le respect de certaines règles pour faciliter l'apprentissage autonome. La quasi-totalité des cours a été rédigée par les formateurs du D.F.P.A.G.E. Quelques-uns, portant sur des thèmes très spécialisés, ont été commandés à des formateurs extérieurs et relus, si nécessaire réécrits par le D.F.P.A.G.E pour répondre à ses objectifs de formation. La présentation matérielle des cours : ceux-ci ont fait l'objet d'une présentation unique pour créer un « effet collection ». La construction des cours a également obéi à des règles systématiques, toujours aux fins de créer des repères de lecture et de travail : une introduction et un découpage du cours en séquences de travail autour d'un ou de plusieurs objectifs spécifiques.

La règle générale pour la rédaction des cours était la recherche systématique de la simplicité et de la clarté, l'objectif étant toujours d'être compris par tous les apprenants en dépit de leur hétérogénéité. Pour le style, il s'agissait d'essayer de remplacer « le lien manquant » entre le formateur et l'apprenant, « d'abolir la distance ». À cette fin, c'est le style direct qui était employé, notamment par le recours aux pronoms personnels, le « vous », le « nous » impliquant formateur et formés dans l'action. Le mode impératif a également été employé ; et l'humour un peu aussi, on connaît son intérêt en pédagogie.

Pour ce qui est du contenu des cours, la règle générale était que les thèmes devaient être traités au plus près des réalités des apprenants afin de les aider véritablement. Il s'agissait de leur apporter des outils concrets, réalistes et réalisables dans leur contexte de travail, pour qu'ils puissent mieux affronter les difficultés réelles, quotidiennes de l'administrateur scolaire, et non pas de les assommer de théories ou de leur présenter des outils utilisés ailleurs mais encore indisponibles en Guinée.

Des bulletins de liaison, édités tous les 4 mois, accompagnaient les envois de cours, en vue de stimuler les relations entre les apprenants et le D.F.P.A.G.E.

Le guide de l'apprenant était envoyé à chaque participant avec le premier lot de cours de chaque plan : il y trouvait toutes les informations utiles sur l'organisation de la formation, ses contenus, son propre itinéraire à l'intérieur du plan compte tenu de sa catégorie, les méthodes et outils choisis, les modalités d'évaluation, les moyens de communication avec le D.F.P.A.G.E, etc.

Enfin, pour le deuxième plan de formation, des « Dossiers Thématiques » ont été préparés

pour les inspecteurs régionaux et les directeurs préfectoraux. Autour d'un thème comme le management ou l'évaluation, des documents issus d'ouvrages ou de revues spécialisés, ont été regroupés. Des sujets de réflexion complétaient le dossier.

b. Les autres moyens techniques

Encore non utilisés dans le premier plan de formation, ils ont été introduits dans la seconde étape :

Les émissions de radio, d'une durée de 15 minutes, étaient programmées le premier jeudi de chaque mois à 15 h 05 sur la radio nationale et relayées par les radios rurales pour toucher tout le monde.

Le D.F.P.A.G.E avait doté chaque tuteur d'un poste de radio-lecteur de cassette à piles. Il devait servir à écouter les cassettes-audio envoyées au tuteur avec chaque livraison de cours. Les cassettes comprenaient des exercices d'application des cours à faire en cercle d'étude et leurs corrigés.

L'usage du téléphone était également proposé aux apprenants, surtout aux tuteurs.

Ils pouvaient appeler le D.F.P.A.G.E en cas de problème, mais ce moyen est resté très peu utilisé, car d'un accès difficile et coûteux.

c. Les moyens relationnels

Plus que nulle part ailleurs, ils étaient essentiels au bon déroulement de la formation. Ils ont revêtu trois formes complémentaires :

Les missions sur place du D.F.P.A.G.E : En dépit du faible effectif de l'équipe de formateurs, du nombre de préfectures (33 plus les 5 communes de Conakry) et des difficultés à se déplacer en raison du mauvais état des routes, il a paru essentiel dès le début d'aller rencontrer tous les apprenants. Les objectifs des missions étaient les suivants : rompre l'isolement des apprenants, se connaître entre formateurs et formés, faciliter la communication et l'expression de chacun; développer le sentiment d'appartenance à une communauté professionnelle bien définie; insister sur certains points essentiels des cours afin de consolider les connaissances; évaluer l'état d'avancement de la formation et les difficultés rencontrées par les apprenants.

Les tuteurs : Au nombre de 38 (1 par préfecture ou commune), les tuteurs ont été désignés pour répondre aux objectifs suivants : créer des relais du D.F.P.A.G.E. le plus près possible

des apprenants ; rompre leur isolement, améliorer le travail au sein des «cercles d'étude»; améliorer la communication entre les apprenants et le D.F.P.A.G.E. La fonction des tuteurs a été formalisée avec le second plan de formation. Chacun a reçu un Guide du tuteur précisant ce qui était attendu d'eux et leur donnant des conseils sur la manière d'atteindre ces objectifs, en particulier sur la manière de faire fonctionner le cercle d'étude pour un meilleur résultat.

Les cercles d'études : leur création avait été recommandée dès le début par le D.F.P.A.G.E. Leurs objectifs étaient de : rompre l'isolement des apprenants, de leur faire prendre conscience de leur appartenance à un groupe professionnel; de favoriser l'autonomie en ouvrant un espace de discussion et de recherche collective de solutions; de faciliter l'étude et la compréhension des cours, ainsi que la résolution des exercices auto-corrigés. Le fonctionnement des cercles d'études, qui était laissé à l'initiative locale, a été très variable selon que les autorités s'y sont investies ou pas.

Évaluation

Les effets de la formation sur le fonctionnement des services ont été évalués par des questionnaires, des entretiens et des observations. Sur la base des éléments d'évaluation rassemblés, il a été constaté que d'une manière générale, la formation a lancé l'amorce d'une transformation des techniques de travail, des comportements et des mentalités professionnelles. Sur la base des notes aux devoirs, par rapport aux trois cohortes, l'ISSEG/ DFPAGE a délivré des attestations de réussite :

- attestation globale pour ceux qui ont réussi tous les modules de leur catégorie et aux deux niveaux. 671 personnes l'ont obtenue ;
- attestation partielle pour ceux qui ont réussi le premier niveau de la formation. Cela a été le cas de 458 participants.

Il convient de souligner que certains apprenants ne pouvaient obtenir aucune attestation de quelque type que ce soit, du fait des mouvements de personnel intervenus pendant la formation.

Le principal défi de cette formation reste la reconnaissance et la validation de ses acquis. En effet, l'I.S.S.E.G / D.F.P.A.G.E a mené en vain des démarches auprès du ministère de l'Enseignement Pré-Universitaire, commanditaire de la formation pour la reconnaissance et la vali-

dation des acquis de la FAD des administrateurs scolaires. Il est cependant, fort regrettable qu'en dépit des démarches menées par l'Institut, les personnels détenteurs de l'attestation globale de réussite au premier plan de formation n'aient pas encore à ce jour été confirmés à leur poste.

En effet, la reconnaissance par le ministère de tutelle, à partir d'un acte officiel, du statut d'administrateurs scolaires tel que signifié par la commande avant le lancement de la formation, verrait aussi l'effort de l'I.S.S.E.G couronné et son statut de formateur d'administrateurs scolaires reconnu.

La compatibilité de curriculum pour la formation des formateurs en présentiel et à distance

*Rodica Mariana NICULESCU, Doina USACI, Mariana NOREL
Faculte de Psychologie et Sciences de l'Éducation,
Université Transilvania de Brasov
Roumanie*

La compatibilité de curriculum pour la formation des formateurs en présentiel et à distance; des aspects de construction du curriculum

Le programme d'enseignement pour la formation d'enseignants doit tenir compte de la structure complexe de curriculum. Les finalités considérées doivent être en correspondance avec le profil de compétences (le référentiel) d'un enseignant débutant efficient, en termes des demandes de l'école concrète, dans un moment spécifique socio-historique. Le programme de formation doit être construit en partant de ce profil de compétences. Qu'importe la route de formation (en présentiel et à distance), le programme de formation doit être compatible parce que le produit attendu par l'école, l'enseignant bien formé, avec des compétences réelles pour une activité éducative efficiente, doit être le même.

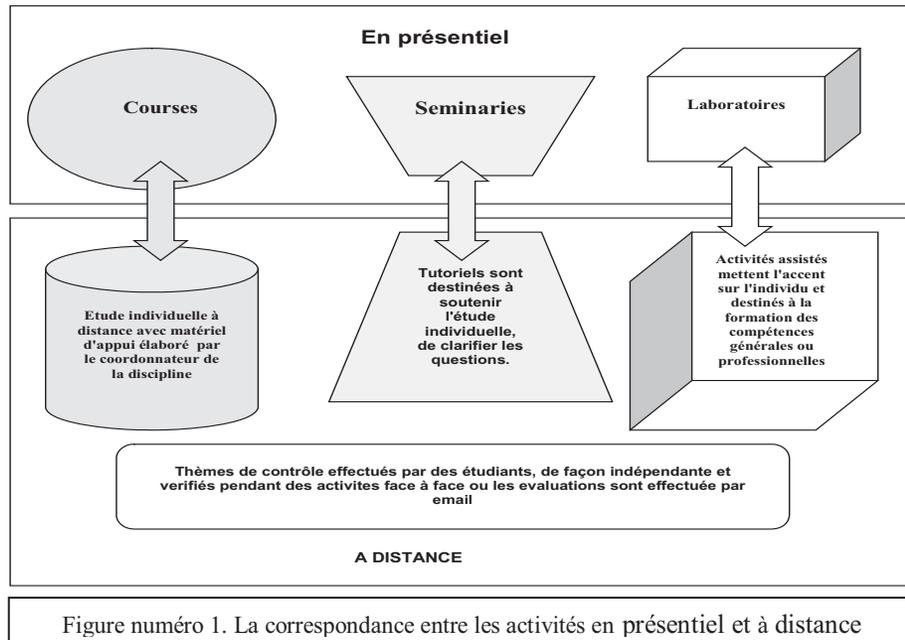
À l'Université Transilvania du Brasov, Roumanie, c'est la Faculté de Psychologie et Sciences de l'Éducation qui est en charge de la formation d'enseignants : pour le niveau de l'éducation précoce et du primaire, c'est le programme de licence qui prépare les spécialistes; pour les enseignants de secondaire, c'est le Département de la Formation Initiale et Continue d'enseignants qui a cette mission.

En ce qui concerne la formation des enseignants pour le niveau du préscolaire et primaire, nous avons des routes de formation en présentiel et à distance.

La spécialisation « Pédagogie de l'enseignement préscolaire et primaire » est intégrée dans les programmes d'études de licence de Bologne. Elle offre aux étudiants la possibilité de se former pour la profession didactique à ces niveaux en suivant la voie en présentiel et la voie à distance. Le curriculum pour les deux voies est identique, les finalités visées sont les mêmes : un référentiel (profil) de compétences correctement corrélé avec les demandes de l'école réelle.

La modalité d'organisation des activités didactiques est essentiellement différente pour les deux voies. La figure numéro 1 présente cette correspondance.

Ainsi, les heures de cours se sont converties en heures d'étude individuelle, en utilisant le matériel d'étude à l'appui, fourni par l'enseignant - professeur et coordonnateur de la discipline. Les heures de séminaire préconisées par le programme général d'étude sont converties à distance dans des tutoriels et dans des sujets de contrôle, résolues par les étudiants et surveillés et évalués par le tuteur. Il est également prévu des laboratoires impliquant l'exercice des compétences pratiques sous l'autorité directe du tuteur.



Cette organisation des activités à distance dans l'encadrement du programme commun d'études comporte les aspects suivants :

- Le matériel d'appui élaboré par le coordonnateur de la discipline doit être focalisé sur la formation des compétences des futurs enseignants du préscolaire et primaire; c'est-à-dire que sont visées des connaissances spécifiques bien structurées pour former la base d'une structure fonctionnelle de connaissances pour les étudiants, des capacités bien définies, en concordance avec le référentiel considéré comme finalité, des traits de personnalité indispensable pour un enseignant efficace. La structure du matériel-support contient des informations et des tâches qui doivent être résolues afin de développer des compétences spécifiques à la situation de manière efficace, de

transformer les situations d'apprentissage dans des expériences personnelles d'apprentissage utiles. Parce que le matériel d'appui remplace le cours enseigné en présentiel, l'enseignant devra présenter plusieurs exemples pour faciliter la compréhension de documents d'information offerts aux étudiants; il devra présenter diverses manières de fournir des situations d'autoévaluation et d'évaluation;

- Les tutoriels sont destinés à soutenir l'étude individuelle et à clarifier les questions. L'appui est donné aux groupes ou individuellement avec des activités face à face ou avec les moyens électroniques;
- Les activités assistées (en correspondance avec les laboratoires du présentiel) mettent l'accent sur l'individu et sont destinées à la formation des compétences générales ou professionnelles;
- Les contrôles sont effectués par des étudiants, de façon indépendante, à la maison. Ils sont vérifiés pendant des activités face à face ou les évaluations sont effectuées par email.

Il faut souligner que l'enseignement à distance en est à ses débuts en Roumanie. Il y a encore beaucoup de questions qui doivent être traitées, mais il reste utile et abordable pour les parcours de formation.

Le besoin d'organiser des programmes de formation à distance est plus fort pour les enseignants travaillant déjà dans l'enseignement roumain, qui désirent développer leur carrière grâce aux programmes de formation professionnelle dans la structure de Bologne (licence et maîtrise).

En ce qui concerne la formation des enseignants, nous croyons fermement qu'une formation à distance seule n'est pas opportune. Certaines capacités et la formation des traits de personnalité strictement nécessaires pour un enseignant efficace doivent être développées directement en présentiel. La pratique pédagogique, par exemple, doit être réalisée d'une manière directe, à travers des activités d'assistance menées dans les écoles.

Compatibilité dans l'approche méthodologique

Les deux routes de la formation ont une finalité commune : la formation efficace des enseignants. La structure de l'organisation des deux routes a des différenciations notables. L'élément qui doit être commun est l'exigence de l'évaluation, les exigences de préparation des étudiants.

Ces dernières années, beaucoup de changements se sont produits en ce qui concerne les modèles de l'apprentissage qui sont appliqués dans l'enseignement à distance. Les modèles initiaux de Skinner, qui ont constitué les bases pour l'enseignement à distance, ont été substitués par les modèles socioconstructivistes. Ces modèles ont mis l'accent sur la résolution des problèmes et sur des tâches holistiques, pour développer la capacité opérationnelle de la pensée.

À partir de ces idées, nous avons développé une recherche centrée sur les aspects méthodologiques du programme d'études, sur l'approche constructiviste de l'apprentissage, tant par la voie en présentiel que par la voie à distance.

Les premiers résultats de cette recherche ont été présentés à Rio de Janeiro en 2006 (Niculescu R.M., Usaci D., 2006).

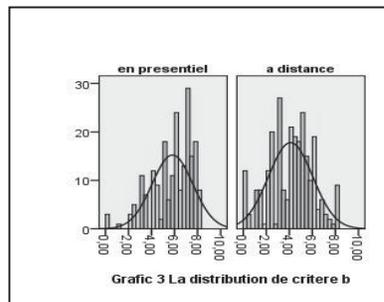
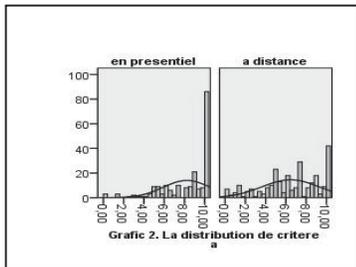
Nous avons continué et développé notre recherche et, pour les raisons de cette présentation, nous avons sélectionné un groupe de 460 étudiants : 203 en présentiel et 257 à distance. Ce sont des étudiants intégrés dans notre activité éducative depuis 2000 jusqu'à 2008. Nous avons utilisé la métaphore en demandant aux étudiants d'exprimer un contenu théorique d'une manière métaphorique et d'expliquer cette représentation à l'aide de leurs connaissances.

Pour évaluer les métaphores, 10 paramètres bien définis ont été utilisés : les cinq premiers paramètres sont focalisés sur la valeur explicative qui dérive de la construction même des métaphores (critère a); les cinq derniers traitent de l'argumentation de la métaphore par rapport au sujet (critère b). Les critères a et les critères b sont cohérents. La corrélation entre les deux critères est 0,771 au niveau de signification de .000.

De plus, les étudiants ont préparé pour l'évaluation un essai sur un sujet défini, lié au thème et ont subi un examen écrit. Nous avons évalué aussi la qualité des essais et la qualité des travaux écrits.

Nous prenons comme une hypothèse de départ que la pratique de la présentation d'un sujet défini, par le biais de métaphores, détermine un plus de qualité pour la construction des essais et pour l'élaboration du sujet pendant l'examen écrit.

Les résultats mettent en évidence une différence en ce qui concerne les deux critères d'évaluation de métaphore. (Graphiques 2 et 3).

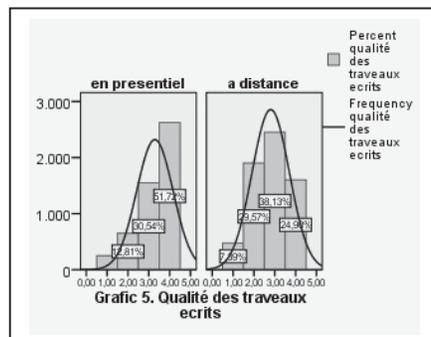
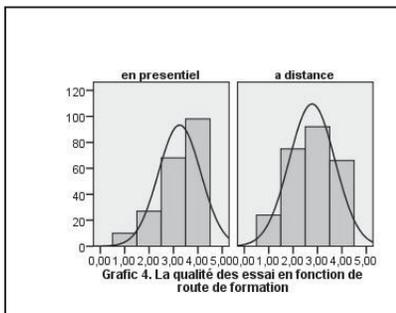


Comme on peut noter, les résultats sont meilleurs pour les étudiants en présentiel, ce qui prouve que la situation d'apprentissage et la communication entre les étudiants sont des facteurs de progrès dans l'apprentissage.

La différence des moyens pour le critère a est statistiquement significative ($t = 7,39$, au niveau de signification 0,00).

La différence des moyens pour le critère b est aussi significative statistiquement ($t = 9,808$, au niveau de signification 0,00).

En ce qui concerne la qualité des essais et des travaux écrits, les résultats des étudiants travaillant à distance sont assez bons, mais ils ont une distribution normale, en temps qu'en présentiel, les résultats sont groupés à droite. La différence des moyens est aussi significative ($t = 5,605$, au niveau de signification .000 pour les essais et 5.846 au niveau de signification .000 pour les travaux écrits) (Graphiques 4 et 5).



Il est évident que la qualité de l'essai et la qualité des travaux écrits se trouvent dans une corrélation significative avec les deux critères globaux dans l'évaluation de la métaphore (a et b). Le critère a, qui exprime la force explicative du symbole (dessin, schéma, etc.) se trouve

dans une corrélation significative avec les deux catégories des épreuves écrites (.749 pour les essais et .755 pour les travaux, écrits niveau de signification .00). Très intéressant est le fait que les corrélations entre le critère b (la capacité d'argumentation de la métaphore) et la qualité de travaux écrits soient plus faibles, mais significatives. On peut expliquer ça par la difficulté d'exprimer en mots le symbole qui s'impose après exercice. Le symbole surprend les relations entre les éléments de contenu et facilite l'apprentissage et la compréhension. La qualité des travaux écrits exprime cette compréhension.

La corrélation entre la qualité d'essai et la qualité de travail écrit est plus forte (0,865 avec un niveau de signification .00).

Table 2 Les corrélations entre les deux critères (a et b), la qualité des essais et la qualité des travaux écrits

		qualité des travaux écrits	qualité des essais	a total	critériul b
qualité des travaux écrits	Pearson Correlation	1,000	,865**	,749**	,653**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000
	N	460,000	460	460	460
qualité des essais	Pearson Correlation	,865**	1,000	,755**	,637**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000
	N	460	460,000	460	460
a_total	Pearson Correlation	,749**	,755**	1,000	,771**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000
	N	460	460	460,000	460
critériul b	Pearson Correlation	,653**	,637**	,771**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	
	N	460	460	460	460,000

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

En conséquence, les résultats ont démontré que les étudiants en présentiel ont enregistré des résultats légèrement supérieurs à ceux des étudiants travaillant à distance. La compatibilité du programme d'étude (du curriculum) en présentiel et à distance, non seulement dans son contenu, mais aussi dans sa méthodologie de l'enseignement et d'évaluation, a un impact évident sur la réalisation des finalités proposées. Pour assurer l'efficacité des actions des formations à distance, des rencontres directes ou virtuelles qui peuvent faciliter la communication avec le tuteur et entre les étudiants sont nécessaires.

🔗 Quelques suggestions pour une stratégie commune de la formation des enseignants

Dans un monde où les frontières sont de plus en plus souples, l'exercice de la profession enseignante « sans frontières » peut devenir une réalité et, peut-être, une nécessité. Dans

ce contexte, la formation unitaire des enseignants devient un problème qui doit être pris en considération. L'unité, c'est différent de l'uniformité. Chaque contexte national a des connotations spécifiques, et elles sont importantes pour une formation efficace. Mais, d'autre part, le profil de compétences des enseignants d'aujourd'hui a des traits communs qui peuvent être développés d'une manière unitaire. La formation à distance est une option importante, spécialement pour les enseignants qui travaillent dans des pays étrangers et qui veulent développer leur carrière. La formation à distance est une option importante pour la formation initiale aussi, spécialement pour les étudiants qui doivent travailler pour payer les taxes. À distance ou en présentiel, la formation des enseignants doit avoir des tâches communes, en concordance avec des compétences clés demandées partout dans le monde.

En conséquence, nous suggérons la nécessité d'une recherche qui mènera à la construction d'un profil de compétences (référentiel) génériques de l'enseignant à former, constituant le noyau de la formation. À partir de cette base, ce noyau, chaque culture et nation peut introduire dans la formation des éléments spécifiques.

Un aspect vraiment important est l'exercice pratique de l'enseignement parmi la pratique pédagogique. Nous considérons qu'il est possible de développer des projets internationaux (transatlantique, par exemple) ou européens qui facilitent la possibilité de pratique pédagogique dans d'autres pays que le pays de formation, pour au moins quelques mois. Le but concret de cette démarche est pluridimensionnel : un exercice diversifié, la connaissance d'autres expériences pédagogiques, la connaissance d'autres philosophies de l'éducation, le contact avec des étudiants de milieux différents.

Le RIFEFF peut devenir le promoteur d'une expérience de ce genre.

/// Références

- Confrey, J. (1990). What constructivism implies for teaching', in Davis, Maher and Noddings (Eds.) Constructivist views on the teaching and learning of mathematics. JRME Monograph, Reston, Virginia, NCTM.
- Crawford, K. (1991). Cultural processes and learning: expectations actions and outcomes. Paper presented to the Cultural Perspectives Subgroup of the Theory Group at ICME 7, Quebec.
- Jaworski, B. (1991). Interpretations of a constructivist philosophy in mathematics teaching. Unpublished PhD Thesis. Milton Keynes: Open University.
- Niculescu R. M., USACI D.(2006). A New Methodological Approach to Assessing Students' Competences in Direct Education and Distance Learning, A Comparative Study Focused on

the Quality Dimension of Assessment, publié sur CD après la Conférence Internationale de Rio de Janeiro; <http://www.icde22.org.br/listainscritos.htm>,

•Niculescu R., Usaci D. (2008). Chapter 11, Metaphor and Drama as Effective Study Methods leading to Competence through "Committed Learning", en UNDERSTANDING learning centred HIGHER EDUCATION, Copenhagen: Copenhagen Business School Press.

•Ouellet F. (2006) Socioconstructivism and collegial education, dans Pédagogie collégiale, Volume 19, Numéro 3 - Printemps 2006 <http://www.aqpc.qc.ca/index.php?q=en/spring2006-socioconstructivism>; consulté le 13 avril 2009

Skinner B. F. (1989) Recent Issues in the Analysis of Behavior, 1989. ISBN 0-675-20674-X., consulté le 13 avril 2009 http://en.wikipedia.org/wiki/B.F._Skinner

Une expérience roumaine de formation interuniversitaire à distance

Constantin PETROVICI
Université « Alexandru Ioan Cuza »
Mihaela NEAGU
Lycée « Collège National »
Roumanie

Dans le contexte des changements qui ont caractérisé la société roumaine après la chute du communisme, la réforme de l'éducation occupe une place particulière : par sa dynamique et la portée ses volets, elle a surpassé la plupart des réformes sectorielles, en bénéficiant d'une mobilisation importante de moyens humains et financiers à l'interne et à travers des sources extérieures obtenues dans des projets Phare et de la Banque Mondiale.

Si des mesures spécifiques - notamment la réhabilitation d'écoles, le transport des élèves dans les villages lointains, la fusion des écoles, la connexion des écoles rurales au système informatique RoEduNet, le développement des bibliothèques scolaires, etc., ont été prises, il n'y avait pas de programme de développement global. Cela a conduit à l'apparition d'effets secondaires de la réforme qui influent sur l'équité et sur l'augmentation de la distance et les disparités qui existent entre les zones rurales et les zones urbaines, entre les élèves des zones urbaines et rurales, entre le taux de participation à l'obtention des diplômes des cycles supérieurs, de poursuites de l'éducation, sans parler des différences entre les conditions matérielles en général et la conduite de l'enseignement.

Dans une société dynamique, les systèmes de formation des enseignants doivent offrir des alternatives qui répondront aux besoins en changement, en concordances avec des standards de qualité.

Le projet pour le développement de l'enseignement rural Ro 4691- 0 a été une réponse à ces besoins.

Ses objectifs étaient de : mettre en place un programme d'enseignement interuniversitaire (agrée par 5 universités) adapté aux besoins/intérêts/habitudes d'apprentissage des enseignants ; améliorer la qualification des enseignants dans les zones rurales ; offrir des meilleures perspectives de carrière ; développer les compétences des enseignants qui travaillent dans les zones rurales ; soutenir les enseignants qui travaillent dans les zones rurales pour obtenir la qualification professionnelle nécessaire par un programme d'enseignement à distance (DESS).

Les bénéficiaires de ce projet ont été des enseignants suppléants pour le secondaire, justifiant

d'un diplôme universitaire, mais enseignant d'autres disciplines que celles pour lesquelles ils avaient la qualification, diplômés de l'enseignement supérieur ayant les connaissances requises pour la discipline enseignée, mais manquant dépourvus de formation psychopédagogique (ingénieurs, économistes, agronomes, etc.), ou des enseignants suppléants issus d'un lycée, n'ayant aucune qualification pour enseigner en école primaire.

Les bénéficiaires indirects du projet ont été les élèves des écoles rurales de l'enseignement général obligatoire.

Les actions et les stratégies prévues pour développer le programme de formation à distance ont été : l'élaboration d'un nouveau programme de formation pour les enseignants qui travaillent dans les zones rurales ; l'élaboration d'un nouveau programme de formation qui devait être adapté au modèle d'apprentissage, aux intérêts, aux demandes, aux expériences et aux aspirations des enseignants qui travaillent dans les zones rurales ; l'élaboration du cadre législatif et académique nécessaire pour la certification des études à la fin du programme de formation ; le développement des relations entre l'enseignement pré - universitaire et l'enseignement universitaire.

Le résultat attendu était la professionnalisation des enseignants, leur adaptation professionnelle, la régularisation socioprofessionnelle et l'intégration dans les établissements rurales.

Au niveau macro - social, l'objectif du programme alternatif de formation à distance des enseignants par reconversion professionnelle a été le développement des compétences professionnelles et le soutien des enseignants suppléants qui travaillent dans les zones rurales pour obtenir la qualification professionnelle nécessaires par un programme d'enseignement à distance. Environ 4000 enseignants suppléants de tous les départements du pays ont participé à ce projet national.

▄ Présentation du projet pour l'enseignement rural RO 4691-0

Le cadre légal : Il s'agit d'une convention de crédit passée entre le gouvernement roumain et la BIRD (n° 461-RO. 23/05/2002). Cette convention a été confirmée par la loi n° 441/2003, publiée au Journal Officiel n° 803/14 nov. 2003.

Les sources de financement : BIRD: 60 millions USD ; L'Etat Roumain: 30 millions USD ; Les communautés locales: 1 million USD.

La durée du projet : 2003 – 2009;

L'objectif général du projet:

Donner aux élèves des zones rurales un enseignement de meilleure qualité.

Obtenir : des résultats scolaires meilleurs; des meilleurs taux de réussite dans l'enseignement général obligatoire ; des meilleurs taux de réussite, par récurrence, dans d'autres formes d'enseignement (lycée, université).

Objectifs spécifiques:

- améliorer la qualification des enseignants dans les zones rurales; offrir des meilleures perspectives de carrière ;
- assurer les conditions matérielles, les auxiliaires d'enseignement indispensables aux écoles ;
- consolider le partenariat école - communauté en milieu rural ;
- consolider la capacité de réalisation, suivi et évaluation des stratégies de réforme des dispositifs d'enseignement.

Domaines d'action et modalités de réalisation :

1. L'amélioration des activités d'enseignement/apprentissage ;

2. Formation des enseignants par des activités organisées au sein de l'école.

Objectifs :

- améliorer la méthodologie d'enseignement ; introduire des changements conceptuels et pratiques dans le processus d'enseignement ;
- améliorer la maîtrise d'une classe, les stratégies d'instruction, les méthodes d'enseignement et d'évaluation ;
- planifier, implémenter et évaluer des activités expérimentales, afin d'améliorer les modalités d'enseignement.

Groupe cible : tous les enseignants, toutes les écoles, toutes les communautés rurales.

Les enseignants auront un meilleur accès aux méthodes, matériaux, opportunités de formation, si le programme est offert au niveau de chaque école.

Durée : 2003 - 2009

Ressources humaines : tuteurs et formateurs sélectionnés par concours national au niveau de chaque discipline d'enseignement.

Activités de formation continue :

- stages de formation sur des domaines prioritaires, en concordance avec l'analyse des besoins de chaque école.
- activités expérimentales avec l'assistance et la consultance des tuteurs/formateurs ayant comme objectif l'introduction des stratégies d'apprentissage actif, d'apprentissage différencié, d'évaluation, ou bien l'adaptation du programme aux conditions du milieu rural.

Certification : 90 crédits professionnels

Inscription : par lettre d'intention adressée à la cellule départementale de mise en place du programme (UJPIR)

3. *Créer des opportunités de développement professionnel pour les enseignants dans les zones rurales.*

Objectifs :

- mettre en place un programme d'enseignement à distance, adapté aux besoins/intérêts/habitudes d'apprentissage des enseignants
- former sur tout le territoire environ 4000 enseignants, en vue de leur pleine qualification en tant qu'enseignants dans l'enseignement obligatoire.

Bénéficiaires :

- enseignants justifiant d'un diplôme universitaire mais enseignant d'autres disciplines ;
- diplômés de l'enseignement universitaire ayant les connaissances requises pour la discipline enseignée mais n'ayant une formation psychopédagogique (ingénieurs, économistes, spécialistes en administration, spécialistes en agriculture, etc.)
- enseignants issus d'un lycée, n'ayant aucune qualification, pour enseigner en école primaire.

Inscription :

- 1 mai 2004 – 30 mars 2005 par le biais d'un formulaire distribué dans toutes les écoles se trouvant en zone rurale.
- Durée de la formation : 2005-2008

4. *Assurer les conditions matérielles minimales pour le fonctionnement des écoles.*

Objectifs :

- Assurer les conditions indispensables pour le déroulement du processus d'enseignement. Cela concerne les installations sanitaires, d'eau courante, le chauffage et l'éclairage, le mobilier scolaire.

Réalisations : au niveau national, 510 écoles ont été rénovées ou réhabilitées en 2004.

5. *Assurer les supports d'enseignements indispensables aux écoles*

Objectifs :

- assurer l'accès des élèves à des supports d'enseignement basiques : appareils, trousse, matériel graphique (cartes, affiches), modèles, jeux, matériel sportif, etc. ;
- assurer l'accès aux matériels imprimés : livres, atlas géographiques, albums, utilisables

en tant que matériels auxiliaires et constituant la « bibliothèque de la classe » ;

- augmenter l'efficacité des CDI par la dotation avec des matériaux indispensables (ordinateur, fax, outils de manutention, Internet, etc.).

Bénéficiaires : toutes les écoles primaires et les collèges à échelle nationale.

Durée : septembre 2004 - mai 2005 - Edition des documents servant de support auxiliaire pour le cursus en primaire et dans les collèges.

Supports d'enseignement - auxiliaires, imprimés

Procédure d'acquisition :

- exposition des matériaux ;
- distribution du catalogue dans toutes les écoles du milieu rural ;
- commandes dans la limite d'une somme attribuée, proportionnelle au nombre d'élèves.

Supports d'enseignement pour toutes les disciplines.

Procédure d'acquisition :

- distribution d'un catalogue de produits dans toutes les écoles du milieu rural ;
- commande en fonction de priorité des besoins (évaluées sur une échelle de 1 à 10)

6. Consolider le partenariat école/communauté en milieu rural

Objectifs :

- stimuler les écoles et les communautés à construire un partenariat actif ;
- couvrir certains besoins de développement des écoles par du « sponsorship », bourses etc.
- consolider la responsabilité pour la performance scolaire par la multiplication et la diversification des voix de communication entre l'école, les autorités locales, la communauté locale.

Durée : 2004-2009, en 5 campagnes de financement

Modalité de participation : par lettre d'intention déposée à la cellule départementale du programme (UJIPIR)

Ressources : formateurs ayant comme mission la formation des conseils d'administration des écoles, des chefs de projet, etc., pour le management de projets. Aide à la rédaction d'une analyse des besoins et d'un plan de développement scolaire.

Types de sous - projets éligibles :

- projets encourageant la participation des élèves dans le processus d'enseignement ou qui assure un soutien aux élèves démunis ;
- projets soutenant l'amélioration des performances des enseignants ;

- projets encourageant l'ouverture de l'école vers la communauté, la mise au point du financement des réparations courantes, etc.

Dans la compétition pour le financement, des critères de discrimination positive ont été introduits. Ils cherchent à améliorer les chances des écoles moins préparées. Ainsi, 50% des sommes distribuées ont été destinées aux écoles à haut risque, 30% aux écoles à risque moyen et 20% aux écoles à risque négligeable. Le degré de risque est établi en fonction du degré de développement de la zone, du nombre d'élèves dans les classes à enseignement simultané, le degré de réussite, les résultats aux testes nationaux.

7. Consolider la capacité de réalisation, de suivi et d'évaluation des stratégies de réforme des dispositifs d'enseignement.

Objectifs :

- Assurer, chez les autorités éducationnelles de tout niveau, la capacité de suivi des réformes éducationnelles, le renforcement de la capacité d'analyse de projet, de mise au point de politiques locales, régionales et nationales.

Modalités de réalisation :

- La Série d'Indicateurs Nationaux pour l'Education (SINE) ;
- L'amélioration de la Base Nationale de Données pour l'Education (BNDE) ;
- La préparation d'une Evaluation Nationale de l'Enseignement général (obligatoire);
- L'Évaluation Nationale de l'Enseignement : à partir de 2006, le Ministère de l'Éducation et de la Recherche a publié, annuellement, un rapport national synthétique, à partir des SINE et des BNDE. Le rapport national utilise des rapports au niveau des départements. Les produits de ces composants incluront :
 - les résultats des études PISA, TIMSS, PIRLS ;
 - l'évaluation de la dernière année du cursus primaire ;
 - des rapports annuels et semestriels sur le système éducationnel de chaque département.

\\L'implication des universités dans le déroulement du projet

Pour mettre en œuvre les programmes de formation énumérés dans le cadre de la composante 3, Créer des opportunités de développement professionnel pour les enseignants dans les zones rurales, sept universités ont été choisies par un processus de sélection dans tout le pays: l'université de Bucarest, l'université technique de génie civil de Bucarest, l'université

« Alexandru Ioan Cuza » de Iasi, l'université « Transilvania » de Brasov, l'université « Babes-Bolyai » de Cluj-Napoca, l'université polytechnique de Timisoara et l'université de l'Ouest de Timisoara.

La conception des programmes de formation a été basée sur les connaissances, les aptitudes et les compétences fixées par les standards professionnels pour les enseignants, approuvés par le ministère de l'éducation roumain. Les standards professionnels ont été à la base du cadre de développement du curriculum, qui contient des objectifs clairs, en matière théorique et appliquée, du programme de formation. En outre, il met au point le cadre général des cours de FOAD, en tenant compte des différents formats (manuel sur papier, un CD-ROM, un site Web) pour la réaliser. Après avoir consulté tous les intervenants, le programme général et les cours FOAD ont reçu une attestation du ministère de l'éducation roumain.

Vu la complexité du projet, l'expérience relativement faible dans le domaine des FOAD des établissements d'enseignement roumaines et la nouveauté des programmes de formation, pour développer les programmes d'enseignement on a préféré un travail d'équipe. Des enseignants ou des chercheurs, des spécialistes dans des domaines divers, des experts en développement des curricula et des cours pour les FOAD de toutes les universités impliquées dans le projet, y compris des experts internationaux, ont été chargés d'élaborer un programme et un cadre de cours de FOAD, puis les taux de formation à distance et en présentiel.

Les universités intéressées par la mise en œuvre des programmes de formation, ont pris les programmes et les cours élaborés par des équipes de consultants individuels.

Le projet a rendu un programme de cours de FOAD modernes axés sur les besoins spécifiques de formation existants. Les sujets abordés par le programme de formation ont été pertinents en termes de besoins de formation des participants. En plus du contenu traditionnel, ont été pris en compte les modules spécifiques de l'enseignement/apprentissage dans les zones rurales, telles que l'enseignement dans des classes simultanées, dans une perspective communautaire de l'activité scolaire.

Le matériel pédagogique produit a mis un accent particulier sur l'étude indépendante, qui, par ailleurs, caractérise l'enseignement à distance. Ces projets ont été conçus pour que les enseignants, même dans des localités isolées, aient accès au programme. Les cours ont été diffusés via Internet, sur CD-ROM, pour les participants qui y ont accès et ont des savoir-faire en informatique, mais pour ceux qui n'ont pas accès à Internet, ont été préparés des documents imprimés.

Le matériel éducatif a été structuré en modules indépendants, de manière à satisfaire les qualifications et être capable de se combiner de différentes façons. Les éléments du processus d'apprentissage ont été:

1. Des documents imprimés, des CD-ROM et sur Internet à la disposition de tous les participants;
2. Des discussions sur le support de cours, régulièrement, entre les enseignants de la même zone locale;
3. Réunions de groupe facilitées par des tuteurs;
4. Des réunions de groupes en présentiel (1-2 fois par semestre) dans une université pour offrir des informations supplémentaires et répondre à aux questions;
5. Disponibilité, sur demande, par téléphone ou par Internet des tuteurs et des enseignants pour tous les participants.

En guise de conclusions

Il faut dire que, durant le programme de formation, tant les enseignants dans les universités impliquées dans la formation que et les étudiants - les enseignants des zones rurales, ont eu une vue très positive du programme de formation mené dans le cadre du projet, qui pourrait être considéré comme un modèle, tant en termes de structure et des matériaux d'étude. Un objectif important du projet est la multiplication de cette expérience, pour une nouvelle génération d'étudiants et dans d'autres universités dans le système éducatif national.

Le projet a renforcé les compétences du personnel enseignant des universités participantes en matière d'enseignement à distance et a contribué à créer des environnements d'apprentissage plus flexibles, plus ouverts et de meilleure qualité en mettant à jour les compétences des personnes chargées de l'enseignement à distance et en offrant un support pédagogique sur papier et en ligne adapté au contexte.

Les diplômés des programmes de formation ont reçu, après le diplôme de recyclage approprié, un certificat de formation psychopédagogique indispensable pour obtenir un poste de titulaire. Cela permettra non seulement d'atteindre une amélioration significative de l'enseignement/apprentissage dans les écoles rurales, mais d'avoir la possibilité, pour les enseignants, de promouvoir la carrière professionnelle formelle.

Références

- Bârzea C., (1993), Curriculum Reform in Central and Eastern Europe, in J.C. van Bruggen

(ed.) Case Studies: Strategies for and Organization of Curriculum Development in some European Countries., CIDREE , p.23-25, Enschede

•Văideanu G., (1996), Unesco - 50, Educație, E.D.P. - RA, București

•Vlăsceanu, L., (coord), (2002), Școala la răscruce – Schimbare și continuitate în curriculumul învățământului obligatoriu. Studiu de impact, Editura Polirom, Iași

•<http://proiecte.pmu.ro/web/guest/pir>

Lorsque l'apprenant devient formateur à distance

*Mohammed AL-KHATIB
Université Al al-bayt
Jordanie*

▄ Introduction

Lorsqu'on entend le mot « formation », on pense au formateur et à l'enseignant. L'apprenant est souvent absent de cette activité pédagogique. Étant le cœur du processus d'enseignement, l'apprenant doit être toujours consulté implicitement ou explicitement. Ce triangle de formateur – enseignant – apprenant doit être pris en considération par tout formateur. Dans cette présente étude, nous optons pour accorder à l'apprenant le rôle de formateur, mais à distance. Cette idée nous est venue à cause du manque des formateurs du français langue étrangère en Jordanie. Nous avons essayé donc d'adopter une nouvelle stratégie pour aider l'enseignant à se perfectionner mieux et à avoir de bons résultats avec ses apprenants.

Nous allons discuter dans cette étude deux points principaux : le premier consiste à expliquer les défauts que l'on trouve dans la formation des enseignants des langues; et le deuxième traite de comment convertir l'apprenant à un formateur à distance. On parlera également de quelques expériences que nous avons vécues avec des apprenants – formateurs.

▄ Enseigner, c'est faire travailler un apprenant

Dans le processus de formation, comme nous l'avons déjà dit, il y a une certaine négligence de l'apprenant. Beaucoup de formateurs insistent sur comment travailler avec les apprenants, alors qu'ils oublient l'essentiel ce qui est comment les faire travailler. Il n'est pas tellement difficile de faire un cours de grammaire avec des apprenants, par exemple, mais il n'est pas vraiment facile de leur faire utiliser les règles de grammaire apprises. On fait lire aux apprenants un texte, mais lorsqu'on leur demande d'en produire un, on trouve souvent un problème. Ce problème ne réside pas souvent dans l'incapacité linguistique des apprenants, mais plutôt dans la motivation. C'est pourquoi il est nécessaire que le formateur attire l'attention des enseignants sur le fait que la motivation est essentielle dans le processus d'enseignement. Mais est-ce que c'est facile de créer une motivation chez l'apprenant? Et est-ce que

cela marche avec tous les apprenants?

Ces dernières questions nous invitent à examiner les types de problèmes entre formateur – enseignant – apprenant en Jordanie. Beaucoup de formateurs de français langue étrangère en Jordanie préparent leurs cours de formation sans prendre en considération le public d'apprenants : le milieu social, l'âge, l'établissement, leurs objectifs d'apprendre le français, etc. Le pire, c'est que certains formateurs sont titulaires des diplômes en pédagogie mais n'ont jamais pratiqué le métier de l'enseignement. Comment un formateur pourrait être efficace dans sa formation sans avoir enseigné auparavant? Ces formateurs donnent des cours de formation aux enseignants du français langue étrangère comme ils le font pour l'anglais, langue seconde, ou l'arabe langue maternelle. Aucun pédagogue n'ignore le fait qu'enseigner une langue comme langue étrangère, langue seconde ou langue maternelle n'est jamais pareil.

Quant à l'enseignant, en Jordanie, il ne ressent pas le besoin de suivre une formation, car il ne voit pas l'utilité de faire cette formation sans avoir le moyen de l'appliquer. Par exemple, dans une classe de français langue étrangère, on trouve au moins une trentaine d'apprenants, ce qui ne va pas avec les activités proposées par la méthode ou suggérées par le formateur. Beaucoup d'enseignants sont obligés, dans le système éducatif scolaire jordanien, de suivre une formation. Lorsque la formation est obligatoire, l'enseignant ne tirera pas le profit souhaité surtout quand la formation ne répond pas à ses vrais besoins pédagogiques.

L'enseignant cherche à savoir comment travailler avec ses apprenants, alors qu'il doit plutôt chercher à savoir comment les faire travailler. Autrement dit, il doit s'occuper beaucoup plus de l'interaction enseignant – apprenant. Avec tous ces problèmes, nous avons réfléchi à un compromis qui pourrait résoudre le problème des enseignant(e)s et des apprenants et sans nuire au processus éducatif : on change de formateur!

Apprenant en classe et formateur à distance

Le premier rôle du formateur est de donner à l'enseignant une idée sur le comment travailler avec les apprenants. Mais la grande question est : comment le formateur pourrait-il former un enseignant sans connaître son public cible (les apprenants)? Les apprenants pourraient être inconnus aussi bien pour l'enseignant que pour le formateur. Donc, à notre sens, le meilleur formateur c'est l'apprenant lui-même, car c'est lui qui se connaît le mieux.

Notre définition de la formation est la suivante : c'est un ensemble de propositions pédagogiques destinées à des enseignants de même spécialité et de même catégorie (secondaire,

élémentaire, ...) afin de les aider à travailler avec un groupe d'apprenants déterminé et connu pour le formateur. À partir de cette définition de la formation, nous avons pensé à accorder à l'apprenant le rôle du formateur car c'est le seul à connaître ses besoins pédagogiques qui aideront l'enseignant à élaborer son cours. Cela ne veut pas dire que l'apprenant apprendra à l'enseignant comment enseigner, mais plutôt lui offrir des données qui l'aideront à constituer ses cours d'une façon appropriée et qui répondront à leurs besoins.

Aucun cours ne se déroule dans le même contexte que l'autre. Il y a certaines contraintes qui déterminent le fonctionnement du cours: l'heure du cours, le public visé, le nombre d'apprenants, l'établissement où se déroule le cours, etc. Par exemple, s'il y a, parmi les apprenants, beaucoup de redoublants, l'enseignant n'assurera pas ses cours comme s'il n'y en avait pas. Les apprenants sont beaucoup plus attentifs le matin que l'après-midi. Est-ce que c'est un cours obligatoire ou optionnel? Si le formateur ignore toutes ces données, pourrait-il être utile pour les apprenants?

Comment nous convertissons nos apprenants en formateurs à distance? Nous créons un compte Email et nous le donnons aux apprenants pour l'utiliser comme moyen de communication. En fait, beaucoup d'apprenants n'osent pas critiquer l'enseignant ni sa méthode, et certains ont des problèmes particuliers dont ils ne peuvent pas parler en public. La communication par Email est le meilleur moyen qui leur permettra de s'exprimer librement. Nous demandons aux apprenants d'envoyer leurs suggestions, propositions, critiques et leurs besoins particuliers qui nous aideront à mieux constituer nos cours. Voilà les types de messages que nous recevons qui constituent une bonne orientation pour nous en tant qu'enseignant du FLE :

- Remarques personnelles: beaucoup d'apprenants ont attiré mon attention sur le fait que ma voix est très basse et que j'écris mal au tableau, ce qui m'a incité à parler plus fort et à faire des efforts pour écrire plus clairement dans une langue qui leur est étrangère. L'une des remarques que j'ai trouvée intéressante, c'est que certains apprenants m'ont demandé de ne pas me promener en classe pendant qu'ils font un exercice. Autrement dit, de les laisser tranquilles et de ne pas me mettre derrière eux.

- Remarques sur la méthodologie : la répétition de l'idée est l'une des remarques les plus répandues. Beaucoup d'apprenants demandent de faire un résumé du dernier cours avant de commencer le nouveau cours pour qu'ils vérifient leur compréhension du cours et qu'ils enchaînent avec le cours suivant. La plupart des apprenants préfèrent faire les devoirs à la

maison plutôt que pendant le cours. Selon la méthode utilisée, la leçon commence par un ou des textes suivis par des points de grammaire et, à la fin, il y a des activités. Des apprenants attirent notre attention sur le fait qu'il vaut mieux que l'on commence avec la grammaire, puis les activités et qu'on lise et explique le texte à la fin. Ils justifient cette proposition par le fait qu'ils comprennent mieux le texte après avoir compris le précis grammatical et avoir fait les exercices qui les aident à comprendre la structure des phrases utilisées dans le texte.

Remarques sur la matière : insister sur une compétence au profit de l'autre est l'une des caractéristiques des méthodes du FLE. Par exemple, certaines méthodes insistent beaucoup plus sur l'écrit que sur l'oral. Nous essayons d'adapter la méthode aux besoins des apprenants. La plupart des apprenants nous font remarquer qu'ils ont besoin de pratiquer l'oral, ce qui nous fait introduire des exercices oraux ou adopter une certaine stratégie pour faire certains exercices écrits à l'oral.

La liste serait longue si nous voulions faire un inventaire des remarques que nous recevons des apprenants. Nous considérons ces remarques très importantes pour une meilleure orientation des cours destinés en premier temps aux apprenants qui jouent le rôle de formateur implicite et qui donnent des conseils pédagogiques à l'enseignant pour que les cours répondent à leurs besoins.

Il convient de rappeler que l'enseignant répond aux messages des apprenants brièvement et positivement, comme: bonne idée, certainement, d'accord ..., et il réfléchit par la suite à la manière de répondre aux besoins des apprenants. Dans un cours où il y a beaucoup de redoublants, nous avons reçu un message où ils demandent d'insister sur les points difficiles et de dépasser les choses faciles qu'ils avaient déjà assimilées. Une demande logique, mais impossible, car il y a de nouveaux apprenants qui ont besoin de tout voir. Une telle demande invite l'enseignant à réfléchir à un compromis. Cette réflexion est une auto-formation adaptée à un certain public. Que faire? Nous avons trouvé la solution suivante: les apprenants redoublants peuvent ne pas assister aux cours qu'ils trouvent faciles et déjà assimilés à condition qu'ils fassent des devoirs supplémentaires sur les points difficiles. Nous leur donnons les devoirs et ils les rendent pour que nous les corrigions en classe afin que les nouveaux apprenants en tirent profit aussi.

Exemples vécus

En tant qu'enseignant du français langue étrangère pour un public adulte, j'essaie toujours de trouver un moyen de me former en fonction du public que j'ai dans chaque cours. À titre d'exemple, je parlerai de mon expérience dans deux cours : le premier est avec des étudiants de première année, qui n'ont pas de pré-acquis en français, et le deuxième avec des étudiants de quatrième année (3000 heures de français).

Cours du français langue étrangère pour débutants :

J'essaie de profiter de la motivation des étudiants débutants pour les inciter à me communiquer toutes leurs remarques sur le processus d'enseignement. Le fait que je prends leurs remarques en considération, car je les considère comme mes formateurs à distance, les rassure du bon rapport entre professeur et étudiant ce qui les motive à être plus actifs en classe : ils font les devoirs et demandent de devoirs supplémentaires à faire à la maison, ils essayent de communiquer avec moi en français, ils respectent les règlements du cours (être à l'heure, être attentifs, faire les tests, ...). Donc, cette tâche de formateur à distance accordé à l'apprenant l'aide à établir un climat de confiance avec l'enseignant.

Au niveau linguistique, j'ai remarqué que mes étudiants sont beaucoup plus précis et déterminatifs à l'utilisation du français que les autres groupes avec d'autres enseignants. À force de prendre l'habitude de me poser beaucoup de questions par Email et de me proposer de modifier la méthodologie en fonction de leurs besoins, ils assument la responsabilité de s'améliorer en français et d'être précis dans leurs productions linguistiques afin de ne pas décevoir l'enseignant qui n'épargne aucun effort de prendre en considération leurs cours de formation implicites. Ils ne se tolèrent pas les moindres erreurs en français, ils veulent arriver à un niveau parfait en production linguistique orale et écrite. Donc, c'est eux qui me forment pour me perfectionner.

Cours de linguistique comparée pour des étudiants avancés:

Les étudiants commencent ce cours avec l'idée que c'est un cours compliqué et difficile et puis en ressortent avec une idée complètement différente. Une fois que les étudiants et le professeur se sont mis d'accord sur la stratégie de formation à distance, le vrai travail commence. Je ne vais pas énumérer les suggestions des étudiants tout au long du semestre, mais ce qu'il est important de mentionner, c'est qu'ils ne veulent pas au début faire un exposé pour ce cours, et ils finissent par le faire après que l'on ait discuté

avec eux de l'utilité de faire un exposé, ils demandent même aux autres enseignants collègues de leur permettre de faire un exposé dans leurs cours. Ce qui est rassurant, c'est que beaucoup d'étudiants continuent à me communiquer leurs avis et leurs propositions sur le cours même après avoir fini le semestre.

Conclusion

Étant donné que le but principal de la formation est d'apprendre à l'enseignant comment faire passer l'information à ses apprenants, ces derniers sont les mieux placés pour apprendre à leur enseignant comment leur enseigner. Autrement dit, le formateur extérieur ne pourra pas toujours connaître le contexte dans lequel se déroule le processus d'enseignement, par contre les apprenants le connaissent bien et peuvent faire remarquer à leur enseignant ce dont ils ont besoin et lui proposer d'effectuer des modifications dans sa méthodologie d'enseignement et dans sa méthode afin de répondre à leurs besoins pédagogiques.

Il convient de rappeler ici que c'est l'enseignant qui doit prendre l'initiative d'inviter ses apprenants à être ses formateurs implicites à distance. Plus il les encourage à faire sortir leurs idées et leurs opinions sur les cours, plus il peut se perfectionner dans la communication de l'information. En plus, comme on l'a déjà signalé, le rôle du formateur à distance, que l'apprenant joue, peut établir un climat de confiance entre lui et l'enseignant, ce qui est primordial pour le bon déroulement du cours et la bonne assimilation de l'information pédagogique.

L'impact de vidéos de pratique sur le développement du sentiment d'autoefficacité des enseignants à intégrer les technologies de l'information et de la communication en salle de classe.

*Sophie GOYER
Université de Montréal
Canada*

Introduction

Un des défis sur le plan de la formation des futurs maîtres est de fournir aux étudiants des moyens permettant de multiplier leurs expériences d'enseignement en salle de classe. Il s'agit là de leur faire vivre des situations réelles d'enseignement, où ils seront tout d'abord observateurs, pour ensuite graduellement prendre en charge la salle de classe sous la supervision plus ou moins étroite de l'enseignant associé. Selon les programmes de formation, ces périodes dites de stage sont plus ou moins fréquentes et leur durée variante. Cependant, dans le meilleur des cas, ces formations pratiques ne sont certes pas suffisantes pour permettre aux futurs enseignants d'explorer toutes les situations avec lesquelles ils auront à composer dans leurs premières années de pratique et tout au long de leur vie d'enseignant. Ils expérimentent de façon partielle et superficielle le curriculum et, par conséquent, ont du mal à contextualiser leurs apprentissages et conséquemment faire le lien entre la théorie et la pratique (Goodlad, 1990; Merseth, 1999; Moreno & Valdez, 2007). Aussi, comme le rapporte plusieurs auteurs, plus les expériences pratiques sont multipliées et diversifiées, mieux sont préparés les futurs enseignants (Barnett, Harwood, Keating, & Saam, 2002; Sileo, Prater, Luckner, Rhine, & Rude, 1998). C'est tout particulièrement le cas en ce qui a trait à l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) en salle de classe.

Dans un contexte où l'utilisation des TIC en éducation est encore trop marginale, rares sont les étudiants en formation initiale à être témoins d'exemples concrets d'intégration pédagogique des TIC. Ainsi, lorsque l'enseignant associé ne les utilisent pas ou bien peu, le stagiaire est bien souvent freiné dans son désir d'expérimenter sans soutien les outils technologiques. Sans modèle, il s'abstiendra ou sera souvent timide et prudent dans ses tentatives à les intégrer. Comme le mentionne plusieurs auteurs, l'obstacle le plus important à l'intégration des technologies en salle de classe est le manque de formation concrète associée à la manière de les intégrer (Beaver, 1992; Ingram, 1992; Vagle & Colledge, 1995; Yaghi,

1997; Yildirim, 2000, Hadden & Beaudin, 2005). Ainsi, pour pallier à cette situation, il convient d'adopter un dispositif complémentaire venant appuyer le programme de formation. L'étudiant en formation initiale doit ainsi chercher un moyen de combler l'absence de modèle et d'expérience, moyen qui le rapprochera le plus d'un contexte d'apprentissage vicariant, soit le fait de pouvoir apprendre par observation (Bandura, 1976, 1987).

▀ L'apprentissage vicariant et le développement du sentiment d'auto-efficacité

*« L'observation recueille les faits ; la réflexion les combine ;
l'expérience vérifie le résultat de la combinaison. »*

Diderot

Dans ce contexte, l'expérience vicariante constitue un apprentissage où l'apprenant considère que l'enseignant observé a de bonne chance de lui apporter quelque chose (Marcel, 2006). Selon Bandura (1986, 1997), initiateur de l'approche sociocognitive de la motivation, l'apprentissage vicariant est un concept théorique qui met de l'avant qu'un apprentissage peut se produire en observant, en assimilant et en imitant ce qu'un pair expérimente. Il s'agit d'un apprentissage qui ne nécessite pas de vivre directement la situation, mais bien d'en être le témoin. L'apprenant a donc accès aux expériences d'apprentissage d'un intermédiaire, tout en apprenant de cette expérience (Cox, 2005).

Cette expérience aura vraisemblablement un impact sur le développement du sentiment d'auto-efficacité des apprenants (Bandura, 1997, 1986). De ce fait, l'opportunité de pouvoir observer un individu semblable à soi-même, qui réalise une activité donnée, représente une source d'information importante qui influencera la perception d'auto-efficacité. On entend par auto-efficacité, la conviction d'un individu à l'égard de sa capacité d'organiser et de réaliser les actions nécessaires à la résolution d'un problème ou à l'accomplissement d'une tâche (Bandura, 1997, 1986).

Plus un apprenant se sent capable de réaliser quelque chose, plus il s'engagera dans la tâche. Les individus préfèrent ainsi éviter les situations menaçantes et s'engagent plus facilement dans une tâche ou une activité pour laquelle ils se sentent aptes à réussir (Bandura, 2003). Ainsi, en supposant la possibilité de placer l'apprenant en contact avec une situation d'enseignement utilisant les TIC, on pourrait s'attendre à ce qu'il ait une meilleure propension

à essayer de les intégrer dans sa propre pratique. Les travaux de Wang (2002) semblent montrer que les futurs maîtres ont tendance à développer leur sentiment d'auto-efficacité à intégrer les TIC lorsqu'ils vivent une expérience vicariante. De plus, comme l'expliquent Schunk & Hanson (1989) le fait d'observer une personne, qu'elle réussisse ou non la tâche, pourra avoir un effet sur le sentiment d'auto-efficacité de l'observateur, surtout si les deux acteurs ont des caractéristiques qui s'apparentent (profession, âge, genre, etc.). Cependant, voir et savoir que d'autres réussissent une tâche renforcerait davantage le sentiment d'auto-efficacité (Shunk & Gunn, 1985). Les apprenants se convainquent que si les autres parviennent à réaliser une tâche, ils y arriveront à leur tour (Schunk, Hanson & Cox, 1987).

Toutefois, dans la vie de tous les jours, l'évaluation de ses capacités à réaliser une tâche repose rarement sur les performances d'un modèle unique (Bandura, 1997). En effet, les individus ont plus d'une occasion d'observer diverses personnes réaliser une activité semblable. La multiplicité des cas de figure, où l'expérience de succès ou de l'échec ne constitue pas l'exemple type, fait en sorte d'augmenter la force de l'influence vicariante (Perry & Bussey, 1979). Néanmoins, les apprenants tireront plus de bénéfices à observer un sujet qui doit surmonter des difficultés et faire des efforts, qu'un modèle expert qui réussit facilement sans faire d'erreurs (Bandura, 1997; Kazdin, 1973; Meichenbaum, 1971). Notez que le contexte environnemental peut également jouer un rôle dans la manière d'intervenir et d'enseigner d'un modèle. Toutefois, le niveau de compétence du modèle est un facteur qui pourra influencer le sentiment d'auto-efficacité des apprenants. Les modèles compétents, sans être experts, retiendront davantage l'attention et seront plus formateurs que les modèles moins compétents (Bandura, 1986).

Ainsi, pour favoriser l'apprentissage vicariant et en arriver à développer le sentiment d'auto-efficacité des apprenants à intégrer les TIC dans leur pratique, et plus précisément, à aider les élèves à se les approprier, les futurs enseignants doivent pourvoir observer le plus de situations réelles d'enseignement-apprentissage.

En définitive, sans la possibilité de prendre part à un nombre signifiant d'expériences réelles d'intégration des TIC et/ou d'assister à un certain nombre de séances d'observation sur place, le recours aux vidéos de pratique semble tout indiqué pour multiplier les expériences vicariantes.

🔗 **Le potentiel de la vidéo, un atout pour l'apprentissage vicariant**

Dans l'optique que l'on veuille rendre disponible aux futurs enseignants une multitude d'exemples de situations d'enseignement/apprentissage en contexte réel de salles de classe, la vidéo en ligne apporte une alternative fort intéressante. Elle constitue de surcroît une solution tout à fait adaptée à la clientèle étudiante. Lorsque l'on connaît l'intérêt des jeunes pour la vidéo, pensons à la popularité de YouTube et de Dailymotion, ce média rejoint les modes de communication appréciés de la majorité des futurs enseignants.

Comme l'explique Sherin (2004), l'utilisation de la vidéo en éducation n'est cependant pas si récente. Déjà dans les années 60 le micro-enseignement vidéographié (enregistrement en situation d'enseignement-apprentissage simulée) était relativement répandu dans les programmes de formation. Les années 70, quant à elles, ont été marquées par le développement de l'analyse des interactions (l'identification de comportements spécifiques de l'enseignant et des effets sur les étudiants). C'est toutefois au début des années 80 qu'apparaissent les vidéos de pratique, en commençant par les vidéos de pratiques exemplaires. S'en suivent les vidéos voués aux études de cas, puis l'arrivée des vidéos avec support pédagogique.

Cette évolution rend bien compte de l'importance que revêt la vidéo dans le domaine de la formation initiale des maîtres. Mais en quoi est-elle si attrayante?

Pour Sherin (2004, p.13), le potentiel majeur de la vidéo sur la formation des enseignants est qu'elle permet aux futurs enseignants d'anticiper la pratique du métier et donc d'y être mieux préparé. Elle est également perçue comme un moyen de lier la théorie à la pratique, l'abstrait au concret (Campbell Stephens, 2004, p. 99 ; Oonk, 2004, p. 161-162 ; Rosean and al, 2004, p. 171 ; Goldman and al, 1990). Pour Seago (2004, p. 263), la vidéo n'est pas seulement un prolongement pratique d'une formation théorique ; elle répond au besoin d'une formation basée avant tout sur la pratique. Ludlow (1997) voit une autre utilisation potentielle de la vidéo, soit l'illustration de milieux éducatifs particuliers ou marginaux. La vidéo est alors utilisée pour mettre en lumière les spécificités d'une situation d'enseignement-apprentissage non ordinaire ou d'un contexte particulier (eg. l'école alternative, les classes multi-niveaux, l'utilisation de tableaux interactifs, etc.)

Sur un plan plus technique, Sherin (2004, p. 11) mentionne que la vidéo remplace voire dépasse l'observation directe car elle constitue un enregistrement permanent d'une situation authentique d'enseignement-apprentissage, où celui-ci peut être revisité ou réédité en fonction d'objectifs diversifiés. Elle permet de découper et de décomposer la situation filmée

et d'en extraire des événements éducatifs particuliers (Seago, 2004, p. 274). Ainsi un même tournage peut servir à illustrer différentes thématiques, différents intervenants, différents concepts, etc.

Sur le plan du montage, la vidéo offre également de multiples avantages. Il peut être conservé, transporté, reproduit et disponible en tout temps et quasi en tout lieu. Le montage peut être vu et revu et soumis à divers types de lectures analytiques et réflexives (Gwyn-Paquette, 2001). Grâce à sa maniabilité (pause, retour en arrière, re-visionnage partiel ou complet, etc.), l'auditeur est libre de ses lectures et de ses relectures.

Sur le plan de la diffusion, les vidéos éditées peuvent être placées sur divers support numérique (CD-ROM, DVD, YouTube, etc.). Ils peuvent facilement être mises en ligne, individuellement ou regroupées en un même dispositif de formation. Dès lors, cette ressource peut facilement être intégrée à une formation à distance. Pour terminer, la technologie elle-même est de plus en plus accessible et conviviale, que ce soit pour les caméras numériques, pour les logiciels de montage, pour la puissance des ordinateurs, pour la vitesse des connexions (Cannings and Talley, 2002).

Dans le cas qui nous importe, les vidéos de pratique relèvent de situations authentiques et non de modèles d'exemplarité. Les vidéos éditées sont regroupés et organisés à l'intérieur d'un site Web dédié. Selon Perry (2000), Internet et le multimédia, qui intègre de façon non linéaire des vidéos, des textes, des images et des liens, constitue un environnement riche et propice à la construction, dans ce cas-ci, de compétences liées à l'intégration des TIC en salle de classe. Une plateforme dédiée permet ainsi de rendre accessibles de nombreuses ressources associées à la formation.

Il s'agit maintenant de voir en quoi des vidéos créées dans le but de présenter des contextes d'intégration des TIC en salle de classe (incluant des entrevues avec les enseignants) pourraient avoir un impact sur le développement du sentiment d'autoefficacité des futurs enseignants à intégrer les TIC en classe.

Les résultats de cette recherche s'ajouteront aux résultats d'une étude menée récemment sur l'impact des vidéos de pratique sur le développement du sentiment d'autoefficacité des futurs enseignants en regard de divers actes d'enseigner ou contextes d'enseignement. Cette étude portait essentiellement sur deux vidéos de thématiques distinctes, soit la gestion de classe et la rentrée scolaire, extraites également du site de ressources vidéo en ligne

Cyberprof.org. Les résultats ont démontré qu'après avoir visionné les vidéos, les futurs enseignants avaient significativement un meilleur sentiment d'autoefficacité.

▄▄ Objectif de la recherche

L'objectif général de cette recherche est de mieux comprendre l'impact de vidéos sur l'intégration des TIC en classe par les futurs enseignants.

De cet objectif général découlent trois objectifs spécifiques, soit :

- 1.Évaluer l'impact de vidéos sur le développement de la compétence à intégrer les TIC en classe (Obj.1);
- 2.Évaluer l'impact de vidéos sur le développement du sentiment d'autoefficacité à intégrer les TIC en classe (Obj.2);
- 3.Évaluer quels éléments des vidéos ou quels types de vidéo sont les plus susceptibles d'avoir un impact sur le développement de la compétence à intégrer les TIC et sur le développement du sentiment d'autoefficacité à les intégrer en salle de classe (Obj.3).

▄▄ Méthodologie

Participants

La population cible sera constituée d'étudiants inscrits en 3e et 4e années du programme de Baccalauréat en éducation préscolaire et primaire de l'Université de Montréal. L'échantillon sera composé d'étudiants inscrits à des cours spécifiques de leur programme. Un échantillon de quelque 150 étudiants est envisagé.

Instrumentation

Le tableau suivant résume les instruments de collecte qui seront exploités dans cette recherche.

Instrument de mesure	Données quantitatives		Données qualitatives	
	Objectifs visés	Description	Objectifs visés	Description
Q1	Obj. 1	Échelle du sentiment d'autoefficacité traduite	Obj. 2	5 questions ouvertes
Q2	Obj. 1	Échelle du sentiment d'autoefficacité (21 items) traduite	Obj. 2	5 questions ouvertes
			Obj. 3	
EG			Obj. 1, 2 et 3	Entrevue semi-dirigée

Tableau 1 - Instruments de mesure en fonction des objectifs visés

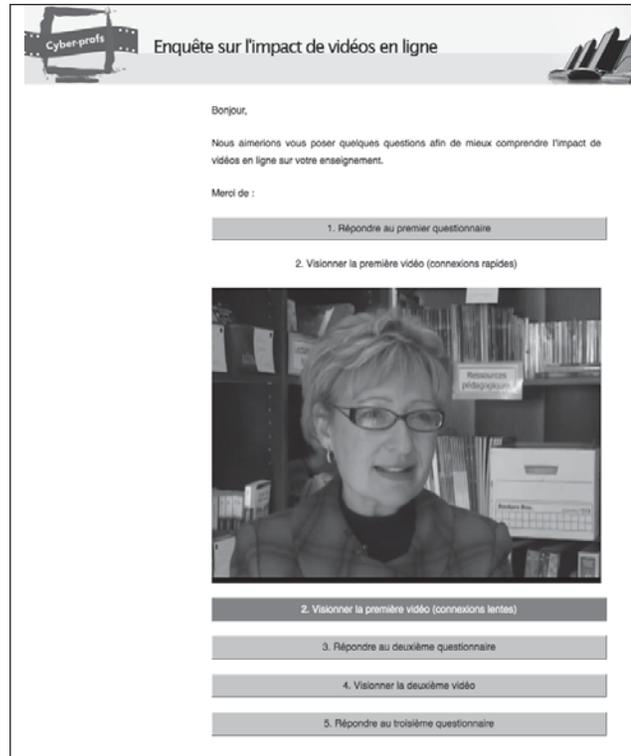
L'échelle d'autoefficacité est basée sur la théorie d'autoefficacité de Bandura (1987, 1989). Dans cette recherche, une version traduite du questionnaire COMPUTER TECHNOLOGY INTEGRATION SURVEY de Wang, Ertmer, Newby (2004) sera utilisée. La recherche de ces auteurs indique un fort coefficient alpha, soit de .94 lors du pré-test, et de .96 au post-test, ce qui constitue un indice que cet instrument semble très fiable. S'ajouteront à ce questionnaire, cinq questions ouvertes. Une entrevue semi-dirigée complètera cette collecte.

Collecte de données

Les participants auront à visionner deux clips vidéo représentant des contextes d'intégration des TIC. Ces vidéos seront extraites du site Cyberprof.org. Les participants auront à :

1. Compléter un premier questionnaire (pré-test) pour évaluer leur sentiment d'autoefficacité initial.
2. Visionner une première vidéo.
3. Compléter un deuxième questionnaire (post-test) pour évaluer leur sentiment d'autoefficacité après le visionnement d'une première vidéo.
4. Visionner une deuxième vidéo.
5. Compléter un troisième questionnaire (post-test) pour évaluer leur sentiment d'autoefficacité après le visionnement de la deuxième vidéo.
6. Les questionnaires 2 et 3 sont suivis des cinq questions ouvertes.
7. Les participants sont invités à prendre part à une entrevue.

La figure 1 illustre la méthode de collecte de données telle qu'expliquée ci-dessus.



The image shows a survey interface with the following elements:

- Header:** Logo 'Cyber-profs' and title 'Enquête sur l'impact de vidéos en ligne'.
- Text:** 'Bonjour, Nous aimerions vous poser quelques questions afin de mieux comprendre l'impact de vidéos en ligne sur votre enseignement.'
- Section:** 'Merci de :'
- Buttons:**
 - 1. Répondre au premier questionnaire
 - 2. Visionner la première vidéo (connexions rapides)
- Video:** A video player showing a woman with glasses in a library setting. A sign in the background reads 'Ressources pédagogiques'.
- Buttons:**
 - 2. Visionner la première vidéo (connexions lentes)
 - 3. Répondre au deuxième questionnaire
 - 4. Visionner la deuxième vidéo
 - 5. Répondre au troisième questionnaire

Figure 1

Les résultats seront analysés tel que décrit dans le tableau suivant :

Type et provenance des données	Données quantitatives Traitement et analyse	Données qualitatives
Échelle du sentiment d'autoefficacité (Obj. 2) Q1 et Q2	SPSS Statistiques descriptives Statistiques inférentielles test-t de Student et analyse de variance univariée.	
Items reliés aux compétences (Obj. 1) Q1 et Q2	SPSS Statistiques descriptives Statistiques inférentielles test-t de Student et analyse de variance univariée.	QDA Miner Analyse de contenu
Items reliés à l'objectif 3 (Obj. 3) Q2	SPSS Statistiques descriptives	QDA Miner Analyse de contenu
Obj. 1, 2, 3 Entrevue de groupe		QDA Miner Analyse de contenu

Tableau 2 - Présentation sommaire du traitement et de l'analyse des données

Cette méthodologie répond ainsi aux trois objectifs spécifiques de la recherche. En plus d'évaluer l'impact des vidéos sur le développement de la compétence à intégrer les TIC et sur le développement du sentiment d'autoefficacité des étudiants en formation initiale, cette recherche verra à identifier et à évaluer les éléments et le type de vidéos qui sont les plus susceptibles d'avoir un impact.

Conclusion

Par les résultats de cette recherche, nous serons à même de déterminer si les vidéos de pratique ont un réel impact sur le développement du sentiment d'autoefficacité des futurs enseignants à intégrer les TIC en salle de classe. Advenant des résultats concluants, nous

pourrions par conséquent espérer que le visionnement d'un grand nombre de clips illustrant divers contextes d'intégration pourrait avoir un impact encore plus important, autant sur le développement du sentiment d'autoefficacité que sur le développement du caractère innovant de l'auditeur. En effet, les multiples enseignants-modèles et les exemples d'utilisation variés que présentent ces vidéos pourraient constituer une réelle source d'inspiration pour les futurs maîtres en plus de renforcer leur conviction à l'égard de leur capacité à intégrer les TIC dans diverses activités d'enseignement-apprentissage.

Ainsi, le fait de regrouper les vidéos en un même endroit constituerait un dispositif de formation qui viendrait appuyer et donner une valeur ajoutée à l'actuel programme de formation. Ce dispositif pourrait se voir bonifier par l'ajout d'une grille d'écoute, de documents d'accompagnement, de suggestions de ressources, etc. Les étudiants pourraient être invités à le consulter sur une base volontaire dans l'idée de s'autoformer. Il pourrait également constituer un outil de formation complémentaire pour les formateurs universitaires en formation initiale. Les clips seraient ainsi autant de cas à étudier et à commenter dans le cadre d'un cours spécifique. Bien que ce dispositif viserait principalement les futurs enseignants, les enseignants en exercice pourraient tout aussi bien en bénéficier, et ce, au même titre que les futurs enseignants.

De plus, comme il s'agit dans ce cas-ci de vidéos illustrant des pratiques d'intégration des TIC, il serait d'autant plus important d'actualiser la banque de clips au fur et à mesure des nouvelles tendances. Ce domaine étant en constante mouvance et évoluant à la vitesse grand V, il conviendrait de se tenir informé des innovations récentes et de dénicher des enseignants branchés, prêts à ouvrir leur porte aux équipes de tournage qui produiront de nouveaux vidéos.

Enfin, puisque cette étude cherche à identifier et à évaluer les éléments et le type des vidéos qui sont les plus susceptibles d'avoir un impact sur le futur enseignant, il serait important de considérer les résultats de cette analyse dans la production de futures vidéos, et ce, dans l'optique de créer des vidéos répondant le plus adéquatement aux besoins des étudiants en formation initiale.

Nous osons espérer qu'un dispositif de formation ainsi pensé pourrait constituer un moyen efficace pour contrer le manque de modèles et d'exemples d'intégration des TIC en salle de classe. Le fait de procurer à l'apprenant des expériences vicariantes illustrant des exemples

de pratique «positives», semble une avenue prometteuse et réaliste qui, nous l'espérons, pourrait enfin faire en sorte que l'intégration des TIC dans les classes du Québec soit moins marginale et toujours plus innovante, et ce, pour la réussite des élèves.

☞ Références

- Bandura, A. (1986). *Social Foundation of Thought and Action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité: Le sentiment d'efficacité personnelle* (Trad. Lecomte, J.). Bruxelles : De Boeck
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Barnett, M., Harwood, W., Keating, T., & Saam, J. (2002). Using emerging technologies to help bridge the gap between university theory and classroom practice: Challenges and successes. *School Science and Mathematics*, 102(6), 299-313.
- Brophy, Jere (Ed.). (2004). *Using video in teacher education* : Vol. 10. Elsevier : Oxford, UK.
- Cannings, T.R. & Talley, S. (2002). "Multimedia and Online Video Case Studies for Preservice Teacher Preparation", *Education and Information Technologies*, 7 (4), pp.359-367.
- Cuper, P., Gong, Y., Farina, L. & Manning-Osborn, M. (2007). Video Analysis as a Reflective Tool: Providing Pre-service Teachers a Gradual-Replay Lens on their Developing Practice. In R. Carl- sen et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education Inter- national Conference 2007* (pp. 45-48). Chesapeake, VA: AACE.
- Goodlad, J. (1990). *Teachers for our nation's schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gwyn-Paquette, C. (2001). Signs of collaborative reflection and co-construction of practical teaching knowledge in a video study group in pre-service education. *International Journal of Applied Semiotics*, 2(1-2), 39-60.
- Hadden, C. & Beaudin, L. (2005). Pre-Service Teachers' Self-Efficacy for Classroom Technology Integration. In C. Crawford et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2005* (pp. 3201-3204). Chesapeake, VA: AACE.
- Kazdin, A. E. (1973). Methodological and assessment considerations in evaluating reinforcement programs in applied settings. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 6(3), 517-531
- Meichenbaum, D. (1971). Examination of model characteristics in reducing avoidance behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 17 298-307.
- Marcel, J-F (2006). *Nouvelles pratiques enseignantes et développement professionnel* in ????
- Marcel, J-F, Dupriez V., Perisset Babnoud, D. et Tardif, M. (Dir.) *Coordonner, collaborer, coopé- rer : de nouvelles pratiques enseignantes*. Editions De Boeck : Bruxelles.
- Merseeth, K. K. (1999). Foreword: A rationale for case-based pedagogy in teacher preparation. In M.A. Lundeberg, B. B. Levin, & H. L. Harrington (Eds.) *Who learns what from cases and how? The research base for teaching and learning with cases* (pp. ix-xv). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Moreno, R., & Valdez, A. (2007). Immediate and delayed effects of using a classroom case exem- plar in teacher education: The role of presentation format. *Journal of Educational Psychology*,

99(1), 194.

- Perry, D. G., & Bussey, K. (1979). The social learning theory of sex differences: Imitation is alive and well. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1699-1712.
- Sileo, T. W., Prater, M. A., Luckner, J. L., Rhine, B. & Rude, H. A., (1998). Strategies to facilitate preservice teachers' active involvement in learning. *Teacher Education and Special Education* 21, 187-204.
- Schunk, D. H. & Gunn, T. P. (1985). Modeled importance of task strategies and achievement beliefs: Effect on self-efficacy and skill development. *Journal of Early Adolescence*, 5, 247-258.
- Schunk, D. H., Hanson, A. R., & Cox, P. D. (1987). Peer-Model Attributes and Children's Achievement Behaviors, *Journal of Educational Psychology*, 79(1), 54-61.
- Schunk, D. H., & Hanson, A. R. (1989). Self-modeling and children's cognitive skill learning, *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 155-163.
- Struyk, L. R. , & McCoy, L. H. (1993). Pre-service teachers' use of videotape for self-evaluation. *Clearing House*, 67(1), 31-34.

De l'observation à distance à l'observation in situ : étude des effets d'un dispositif innovant sur la professionnalisation des enseignants du second degré

Luc RIA

*IUFM d'Auvergne - Université Blaise Pascal
France*

Les réformes des plans de formation des enseignants soulèvent de nombreuses difficultés à l'échelle internationale sans véritable consensus entre les chercheurs, les décideurs politiques et les responsables des plans de formation sur ce qui est le plus important à acquérir pour devenir enseignant (Schwille & Dembélé, 2007). S'agit-il de viser prioritairement une formation universitaire de haut niveau adossée fortement aux savoirs scientifiques des disciplines scolaires à transmettre ou au contraire de viser une formation centrée sur l'acculturation précoce aux situations professionnelles? Cette alternative oppose une logique qui défend l'acquisition d'un savoir général produit par l'université à une logique d'acquisition directe sur le terrain (Merhan, Ronveaux & Vanhulle, 2007).

Dans sa phase de rénovation de la formation des enseignants du second degré, la France a opté pour la première voie. La maîtrise des enseignants à l'université a pour ambition de garantir une formation académique de haut niveau, mais risque de priver par ailleurs les étudiants des réalités professionnelles du métier d'enseignant. Dès lors, la mise en place tout au long du cursus universitaire de stages ou de dispositifs d'observation du travail enseignant nécessite d'être repensée et optimisée pour ne pas renvoyer l'apprentissage du métier uniquement à la période d'exercice. Mais quel est l'impact réel de tels dispositifs? Que font les étudiants lorsqu'ils observent? Qu'apprennent-ils? Quels dispositifs semblent les plus appropriés tout au long de leur formation?

Cette contribution propose de décrire et d'analyser un dispositif de formation destiné aux professeurs stagiaires de l'enseignement secondaire d'un institut de formation du centre de la France¹ ayant pour vocation de les préparer à leur première affectation professionnelle. Ce dispositif, intitulé « Entrée dans le métier », est composé d'enseignements magistraux mobilisant des séquences vidéo et d'un stage en établissements scolaires dans une académie d'accueil réputée difficile², qu'ils découvrent pour une grande majorité lors de leur première année d'enseignement. Ce dispositif est sous-tendu par la conviction qu'il est possible « d'accélérer la professionnalisation » des étudiants en considérant l'activité professionnelle comme l'objet même de la formation à partir d'une démarche itérative qui articule : a) des

¹IUFM d'Auvergne, Clermont-Ferrand.

²L'Académie de Créteil accueille chaque année plus de 1500 néo-titulaires du second degré et se caractérise par la très forte hétérogénéité de ses populations scolaires sur les plans de leur scolarisation et socialisation.

observatoires de la pratique enseignante en situation réelle³, telle qu'ils pourront la découvrir dès leur prochaine rentrée scolaire; b) la conception et la mise en œuvre de situations de formation indexées à cette réalité professionnelle; et c) l'étude des effets de ces nouveaux dispositifs de formation sur les acteurs eux-mêmes (Leblanc, Ria, Dieumegard, Serres & Durand, 2008 ; Ria, Serres & Leblanc, 2010).

Dans ce dispositif « Entrée dans le métier », les stagiaires sont confrontés successivement à l'observation d'une série d'extraits vidéo de l'observatoire de Créteil complétée par des analyses produites par la recherche et à l'observation deux mois plus tard du travail d'enseignants exerçant dans les mêmes contextes professionnels que ceux présentés préalablement en conférence. Il s'agit moins de comparer les effets respectifs de deux dispositifs très différents, l'un en centre de formation à partir de supports vidéo et l'autre sur le terrain professionnel, que de comprendre la dynamique de transformation qu'ils procurent en les proposant successivement aux stagiaires comme un même espace de formation conçu selon des modalités et des empan temporels différents, mais à partir d'options théoriques communes.

🔍 Observation vidéo lors d'une conférence en centre de formation

I. Objets de formation et méthode de recueil de données pendant la conférence

La conférence destinée à 110 professeurs stagiaires de diverses disciplines scolaires du second degré s'est appuyée sur une modélisation par la recherche des transformations typiques d'une des activités les plus problématiques pour les enseignants débutant en milieu difficile : l'accueil et la mise au travail de leurs élèves. Trois caractéristiques principales ont été mises en avant lors de la présentation d'une dizaine d'extraits vidéo hiérarchisés les uns par rapport aux autres selon des critères d'efficacité subjectifs et objectifs⁴ :

a) l'évolution de l'engagement corporel et intentionnel des enseignants débutants en début de cours; b) la mobilisation de plus en plus rapide des savoirs scolaires, notamment sous la forme écrite, pour enrôler les élèves; et c) la construction empirique de différentes configurations collectives stables et régulières structurant l'activité des élèves et offrant de nouvelles opportunités pour leurs propres actions (pour plus de détails, Ria 2009). Le visionnage de chacun des extraits vidéo a été complété systématiquement par l'explicitation du sens que les enseignants conféraient à leur propre activité (émotions, préoccupations, indices perceptifs, connaissances...) pour éviter toute interprétation abusive des seuls comportements observés et aussi par les commentaires et analyses de la part du formateur.

³Dans le cadre du programme scientifique « Professionnalité Enseignante » de l'Institut National de Recherche Pédagogique conduit par Luc Ria.

⁴Les critères subjectifs correspondant à l'expérience appréhendée du point de vue de l'enseignant et les critères objectifs aux effets de l'activité de l'enseignant sur les comportements des élèves, sur l'ambiance de la classe.

Un questionnaire de quatre pages a été distribué et présenté au début de la conférence à l'ensemble des professeurs stagiaires (Tableau 1). Il permettait à chaque stagiaire d'indiquer le confort-inconfort vécu sur une échelle ordinale en sept points (de -3 très inconfortable à +3 très inconfortable) lors du visionnage de chaque extrait vidéo, mais aussi de documenter complémentaiement ses réactions et interprétations, les expériences personnelles qui émergeaient pendant le visionnage, et enfin les commentaires ou réflexions ayant émergé lors de l'analyse de la vidéo par le formateur. Deux chercheurs ont sollicité quatre professeurs stagiaires volontaires pour recueillir à la volée des commentaires oraux lors de la conférence et ont procédé avec ces mêmes stagiaires à des entretiens semi-directifs pour identifier quelques mois après les effets du dispositif « Entrée dans le métier » sur le développement de leur activité professionnelle.

Observation vidéo [conférence]		Observation in situ [établissements]	
10 professeurs stagiaires du second degré	Conférence plénière en centre de formation (novembre 2008)	40 professeurs stagiaires volontaires parmi les 110 ayant assisté à la conférence	Stage d'observation de 3 jours dans des établissements éducation prioritaire en banlieue parisienne (janvier 2009)
	Visionnement de 8 cas vidéo hiérarchisés et relatifs à une même situation professionnelle problématique		12 heures d'observation du travail enseignant dans plusieurs disciplines scolaires et échanges avec l'équipe éducative
	Analyse des cas vidéo par le formateur		Débriefings avec les enseignants observés puis avec des formateurs

Recueil de données		Recueil de données	
Questionnaires aux 110 professeurs stagiaires	Évaluation du vécu émotionnel pendant le visionnement des cas vidéo	Questionnaires aux 40 professeurs stagiaires pendant le stage d'observation	Recueil des réactions et analyses à la suite des observations in situ et des échanges dans l'établissement
	Recueil des commentaires et analyses avant et après l'intervention du formateur		
Entretiens à la volée de 4 professeurs stagiaires volontaires pendant la conférence	Enregistrement audio des commentaires et analyses des 4 stagiaires pendant la conférence	Entretiens semi-directifs avec les 4 mêmes professeurs stagiaires un mois après le stage	Effets du dispositif de formation « Entrée dans le métier » dans son ensemble sur leur propre activité professionnelle

Tableau 1 : modalités d'organisation du dispositif « Entrée dans le métier » et de recueil de données.

2. Effets sur les professeurs stagiaires de l'observation d'extraits vidéo

Le panel d'extraits vidéo présentait d'abord aux professeurs stagiaires des situations d'accueil des élèves non contrôlées puis de plus en plus maîtrisées. Il ne s'agissait pas de montrer des enseignants en difficulté, mais les difficultés typiques des débutants dont la modélisation par la recherche permettait d'en comprendre la nature et les transformations progressives. Le visionnage d'une jeune enseignante attendant durant plusieurs minutes le silence des élèves en début de cours a généré chez les professeurs stagiaires présents dans l'amphithéâtre de l'inconfort : moyenne de -0,8 sur l'échelle de -3/+3. Une petite minorité d'entre eux (moins de 10 %) a indiqué -3 lors du visionnage avec des réactions montrant à quel point cet extrait vidéo les a conduits à réinterroger la pertinence de leur choix professionnel : « Vivre de telles situations m'amène à me demander si je suis fait pour le métier. Ces situations usent notre patience lorsqu'elles sont récurrentes dans la journée... »

L'observation a généré pour la grande majorité d'entre eux une forte empathie (entendue comme conscience de la souffrance de l'autre) à l'égard de l'enseignante ne parvenant pas à obtenir le silence en début de cours, et parfois même de la compassion (entendue comme souffrance avec l'autre) : « Quand je vois cette vidéo, je me dis qu'elle est submergée et de

fait, je le suis aussi. C'est absolument inconfortable! » Les stagiaires ont majoritairement interprété la situation d'attente comme une épreuve pour l'enseignante, alors que celle-ci, lors de l'entretien avec le chercheur, a au contraire signifié le caractère ordinaire et sans appréhension particulière de son expérience lors du début du cours observé. L'expression d'un vécu non congruent avec les premières intuitions des stagiaires a favorisé chez eux de nouvelles interprétations : « C'est sûr que je réagis par rapport à mes propres classes... Vu que c'est sa deuxième année dans l'établissement, elle a dû vivre des choses plus cuisantes tout au début, là, elle relativise compte tenu de son passé... »

Le visionnage de deux vidéos d'enseignants débutants plus efficaces dans leurs débuts de cours a été vécu de manière plus confortable [moyennes respectivement de +0,9 et +1], mais toujours avec beaucoup d'empathie à l'égard de ces jeunes enseignants déployant beaucoup d'énergie pour tenir leurs classes. Les vidéos de l'activité d'enseignants plus chevronnés et efficaces en début de cours ont favorisé l'émergence d'émotions très positives lors du visionnage [moyennes de +2,5 et +2,2]. Les professeurs stagiaires ont reconnu l'intérêt de dépasser la seule observation vidéo pour comprendre, à partir des entretiens d'autoconfrontation, comment leur activité s'était construite.

Finalement, soixante-dix pour cent des 110 stagiaires ont estimé que le visionnage de l'observatoire du travail d'enseignants en milieu difficile leur a procuré des pistes concrètes pour leur pratique professionnelle actuelle, mais aussi future. Ils ont procédé à de nombreux va-et-vient entre leurs vécus et les ressources vidéo, et ce, malgré les différences de contextes d'intervention. Les stagiaires à l'issue de cette conférence ont estimé ne pas être du tout rassurés (15 %), un peu rassurés (39 %), plutôt rassurés (38 %), beaucoup plus rassurés (8 %) quant à la possibilité d'être mutés dans un établissement de milieu difficile l'année suivante.

Observation in situ lors d'un stage d'immersion professionnelle

Deux mois plus tard, une quarantaine de professeurs stagiaires ayant assisté à la conférence ont participé durant trois jours à des séquences d'observation de l'activité en classe d'enseignants néo-titulaires et d'enseignants plus chevronnés dans plusieurs disciplines scolaires au sein d'établissements classés en éducation prioritaire et situés dans la ceinture parisienne. Ils ont procédé ensuite à des débriefings post-observation avec les intervenants et les formateurs et assisté à des échanges avec différents acteurs de l'établissement (chefs d'établissement, conseillers principaux d'éducation, etc.). Lors de ce stage, les professeurs stagiaires ont ressenti des émotions très fortes, sans aucune comparaison avec celles éprouvées dans l'amphithéâtre : « Je suis partie vraiment terrorisée... » Cette immersion professionnelle

a été vécue pour certains comme une épreuve probatoire cruciale : « J'avais besoin de me projeter, d'aller voir réellement ce qui m'attend l'année prochaine... »

La conférence en centre de formation a participé à l'orientation des premières observations : « Dès la première heure en classe, j'ai cherché à retrouver ce qu'on nous avait raconté sur les façons d'entrer en classe ». Les débriefings post-observation ont permis aux professeurs stagiaires de rendre compte de moments d'observation marquants, en tentant d'identifier les principaux organisateurs de l'activité professionnelle : « J'ai été hyper impressionné par une enseignante en sciences de la vie et de la terre : la construction du sens de sa discipline, sa façon de démontrer aux élèves l'exactitude ou non d'un raisonnement scientifique, la sensation d'un cadre fluide, clair et ferme à la fois... Elle parvient à être exigeante en termes de contenus d'enseignement, de vocabulaire employé tout en créant une atmosphère calme, douce avec humour et bienveillance... » Au fil des observations de classe et des interactions avec les enseignants observés, les professeurs stagiaires ont interrogé la nature des critères de l'efficacité professionnelle dans ce genre d'établissements : « Ce stage m'a fait prendre conscience qu'un enseignement ferme et de qualité est possible avec ces jeunes défavorisés. Pour obtenir le contrôle de la classe, il faut tenir ses engagements et ne rien laisser passer, être exigeant avec soi-même et les élèves... Plusieurs profils d'enseignants très différents peuvent être efficaces; en fait, il n'y a pas qu'une seule façon de faire... Il est possible d'être très efficace avec ce genre de public sans avoir forcément une très grande expérience professionnelle ».

Enfin, finalement s'est opéré chez les professeurs stagiaires un profond soulagement à la suite de la découverte d'un environnement professionnel trop souvent stigmatisé par les médias : « Ce stage démystifie les a priori concernant l'enseignement en milieu difficile : forte cohésion et solidarité des membres de l'équipe éducative, les situations très délicates à gérer avec les élèves restent marginales... J'ai l'impression d'avoir moins peur de ces élèves-là maintenant... Il est possible d'aborder des contenus d'enseignement exigeants avec ce type de public : les élèves en sont même demandeurs... » Plusieurs d'entre eux ont réinterrogé leurs propres pratiques professionnelles et ont décidé d'en infléchir l'orientation dès le retour du stage d'observation : « J'ai vraiment pris conscience que crier ne servait à rien dans ce contexte difficile, on peut s'épuiser sans aucune efficacité... Avec mes petits sixièmes [stage en responsabilité durant une année scolaire], j'ai conscience de crier bien trop... Au retour du stage de Créteil, j'ai changé ma relation avec eux en tentant d'adopter une attitude exigeante, mais dans une relation plus apaisée ».

³Un questionnaire a été de nouveau proposé aux 40 professeurs stagiaires pour qu'ils puissent décrire leurs expériences lors du stage de trois jours et plusieurs situations d'observation en classe, suivies de commentaires et d'analyses personnelles.

Discussion générale

I. Des dispositifs d'observation pour apprendre des situations professionnelles

L'une des difficultés de la formation initiale des enseignants du second degré en France réside dans le fait de ne pas pouvoir les préparer concrètement aux difficultés de leur futur métier, s'exerçant le plus souvent dans des conditions plus dures que celles de leurs stages de formation initiale. Cette méconnaissance de l'horizon professionnel des académies d'accueil est à l'origine chez eux de fortes inquiétudes et d'un véritable choc lors des premières semaines d'enseignement. La conception de dispositifs d'observation du travail enseignant dans ces établissements permet « d'apprendre – à distance – des situations professionnelles » (Pastré, 2005); cette « expérience sans risque » participe à la construction identitaire des professeurs stagiaires, mais aussi au développement de leur part d'une réflexion critique quant aux gestes professionnels les plus adéquats pour intervenir face à des publics hétérogènes. Un dispositif de ressources vidéo-formation peut constituer une première étape de sensibilisation aux difficultés typiques de l'agir professionnel, un stage d'observation in situ une seconde étape d'immersion dans l'environnement scolaire et d'acculturation professionnelle. Dans ces deux dispositifs, l'observation n'a pas la même fonction et les mêmes effets. L'observation en centre de formation de situations professionnelles problématiques ou critiques pour les débutants à partir d'extraits vidéo permet aux professeurs stagiaires de procéder « par procuration » à des anticipations, pour éviter qu'ils ne découvrent seuls la réalité d'un métier. L'observation de l'activité de pairs prend ici tout son sens. La recension par la recherche des « passages à risques » des néo-titulaires (Rayou & Ria, 2009) a pour première fonction de déculpabiliser les stagiaires vis-à-vis des difficultés typiques de la communauté débutante. Le dispositif de ressources vidéo permet ensuite de comprendre la dynamique de transformation de l'activité lors d'un même moment critique. À cette étape, l'observation des modalités d'adaptation de pairs ou d'enseignants expérimentés plus efficaces devient pertinente. Mais la compréhension de cette dynamique de transformation ne va pas de soi; elle doit être guidée en formation par des critères explicites de catégorisation de l'activité. L'observation en immersion constitue pour les professeurs stagiaires la première expérience d'entrée dans la communauté éducative de leur futur métier : au-delà des observations cliniques, les échanges informels et les connivences avec les collègues participent à leur très fort besoin de réassurance et de reconnaissance identitaire. Mais peu à peu, et grâce au travail d'observation amorcé préalablement en centre de formation et aux débriefings post-observation, ils parviennent à analyser les situations professionnelles observées avec une plus grande acuité et à identifier de manière plus systématique les régularités des modalités

d'agir dans ces environnements scolaires.

2.Observation participante, observation mimétique et fictionnelle

Les résultats obtenus lors de cette première étude des effets de dispositifs d'observation montrent que l'observation en formation ne peut se suffire à elle-même. La réalité observée ne s'appréhende pas de manière directe, elle est toujours liée à ce qui « fait signe » dans l'environnement. L'observation peut s'avérer relativement pauvre si les professeurs stagiaires ne parviennent pas à s'extirper de leur monde familier pour en tirer quelques enseignements nouveaux. Sans prise de distance, sans effort pour rendre étranger le familier, aucune forme particulière et nouvelle n'émerge : ils revivent les situations telles qu'ils les ont vécues en tant qu'élèves. Il peut être alors difficile voire ennuyeux de prolonger cette observation peu discriminante et donc peu instructive. L'offre en formation d'une modélisation des situations professionnelles les plus cruciales pour l'exercice du métier constitue une entrée prometteuse pour viser chez les professeurs stagiaires des processus d'apprentissage authentiques. Deux modalités d'observation apparaissent chez eux de manière typique.

Premièrement, l'observation, qu'elle soit réalisée à partir d'un support vidéo ou en situation de classe, peut favoriser une observation-vécue ou participante : les événements observés en classe « transportent » l'observateur hors de lui-même, le projettent à la place de l'autre. Il s'estime affecté, touché par la situation vécue tout aussi pleinement que l'observé. La compassion éprouvée limite l'interprétation des situations observées. Le temps de l'observation ne correspond plus à un temps chronologique objectif mais à un « temps-vécu » avec une forte adhérence aux événements. La dualité observateur-observé disparaît. L'accompagnement de l'observation peut permettre de transformer les phénomènes de compassion en des attitudes empathiques davantage enclines à favoriser la réévaluation et/ou à la re-légitimation d'expériences de travail vécues par les professeurs stagiaires jusque-là de manière insatisfaisante voire même culpabilisante.

Deuxièmement, l'observation peut progressivement permettre un jeu de comparaison des ressemblances et dissemblances entre des indices, des actions, des effets communs ou au contraire différents de l'activité professionnelle. Cette comparaison systématique permet de connaître une autre activité tout en reconnaissant la leur au moins ponctuellement et partiellement. Ces allers-retours entre eux-mêmes et autrui confèrent à leur propre activité un caractère d'étrangeté, d'extériorité favorisant la connaissance de soi et la remise en cause de leurs propres repères pour enseigner.

Ces mouvements comparatifs participent à la construction de fictions pour soi-même, entre sa propre réalité et le « comme si » permis par les simulations vidéo grâce notamment

à l'euphémisation des conséquences des actions, à la possibilité de revivre « l'expérience fictionnelle » de nombreuses fois et à la tolérance à l'erreur. Ils conduisent à trouver un compromis efficace entre l'implication dans la situation favorisée par « l'immersion mimétique » (Schaeffer, 1999) et la distanciation nécessaire pour apprendre et se développer en faisant un pas de côté indispensable.

Finalement, l'observation à distance ou en immersion au sein des situations professionnelles ne remplace aucunement l'expérience réelle mais la prépare. Elle permet de construire des liens de signification entre deux mondes qui s'ignorent encore trop souvent (celui de la formation initiale dans les instituts de province et celui de l'exercice professionnel dans les académies d'accueil) en identifiant des éléments génériques de l'exercice professionnel au-delà des particularités locales. Les modélisations et analyses de l'activité enseignante proposées par la recherche peuvent ainsi constituer pour les professeurs en formation des instruments d'orientation de leur développement professionnel et pour les formateurs des ressources pour les aider à renouveler leur accompagnement en anticipant ce « passage à risque » que demeure l'entrée dans le métier.

▄ Création d'un dispositif national de vidéo-formation pour les enseignants débutants

L'étude présentée à grands traits dans cet article des effets que des ressources vidéos sur le travail réel des enseignants pouvaient produire sur les enseignants débutants en formation, a été à l'origine de la conception au plan national du dispositif de l'INRP « NéoPass@ction » (Ria, 2010), répondant à la volonté d'offrir une ressource en ligne pour la formation professionnelle soit à titre personnel des enseignants débutants, soit sous la conduite de leurs tuteurs au sein des établissements scolaires et/ou de leurs formateurs académiques et/ou universitaires.

Cette plateforme propose des thèmes d'étude « cruciaux » aux yeux des débutants, quelle que soit la discipline scolaire d'enseignement, lors de leurs premières expériences de classe : mise au travail des élèves en début de cours, aide aux élèves en difficulté, gestion des conflits, etc. Concrètement, pour chaque thème étudié sont proposés :

- des extraits vidéo de quelques minutes des activités en classe, réelles ou rejouées, avec des élèves acteurs, permettent de décrire et d'analyser les caractéristiques de chacune des activités typiques débutantes et leurs effets sur les élèves ;
- des extraits d'entretien avec les débutants pour comprendre à chaque étape leurs expériences, préoccupations, difficultés concrètes ;

- des contributions d'enseignants plus chevronnés commentant l'activité des débutants et décrivant leurs propres expériences et les gestes professionnels employés pour dépasser ces situations critiques ;
- des apports de la recherche permettant de modéliser ces activités typiques, de recenser les gestes professionnels potentiellement efficaces compte tenu des conditions d'enseignement ;
- Des ressources bibliographiques en ligne s'adressant aux enseignants débutants.

Les analyses croisées des enseignants débutants, de professeurs plus expérimentés et de chercheurs, permettent de comprendre la complexité du travail enseignant tout en proposant des orientations concrètes pour enseigner. Des études seront conduites pour décrire la façon dont les enseignants débutants, les tuteurs, les compagnons ou les superviseurs universitaires responsables des formations locales sur le terrain professionnel ou en centre universitaire vont s'emparer de cet espace de formation en ligne pour en faire des ressources en présentiel. L'enjeu est de comprendre comment les activités et savoirs professionnels modélisés par la recherche vont circuler, être appréhendés et transformés par les acteurs du terrain professionnel.

The screenshot shows the NéoPass@ction website interface. At the top, there is a navigation bar with 'Accueil', 'Ressources', and 'Vidéos'. Below this, a breadcrumb trail indicates the current page: 'Vous êtes ici : Accueil / Vidéos' and 'Thème 1 : L'entrée en classe et la mise au travail'. The main content area features a video player with a play button and a 'Vidéo rejouée.' label. To the right of the video player is a text block with a 'résumé' tab selected, containing a detailed description of a teaching activity. Below the video player and text are several thumbnail images with titles like 'Mise à l'épreuve', 'Attente interminable', 'L'écrit contrôle', 'L'écrit apprentissage', 'Des règles économiques', and 'Accueil par la présence physique'. At the bottom of the page, there is a footer with 'Notice légale | Liens utiles | Infos pratiques | Intranet | Accès réservé'.

NéoPass@ction : <http://neo.inrp.fr>

Plateforme de ressources en ligne pour la formation des enseignants en France

▀ Références

- Merhan, F., Ronveaux, C. & Vanhulle, S. (2007). Alternances en formation. Bruxelles : de Boeck.
- Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G. & Durand, M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive. @ctivités, 5-1, 58-78.
- Pastré, P. (2005). Apprendre par la simulation : de l'analyse du travail aux apprentissages professionnels. Toulouse : Octarès.
- Rayou, P. & Ria, L. (2009). Former les nouveaux enseignants. Autour des statuts, de l'organisation et des savoirs professionnels. Éducation et Sociétés, 23/2009/1, 79-90.
- Ria, L. (2009). De l'analyse de l'activité des enseignants débutants en milieu difficile à la conception de dispositifs de formation. In M. Durand & L. Filliettaz (Éd.), La place du travail dans la formation des adultes (pp. 217-243). Paris : PUF.
- Ria, L. (2010). Plateforme « NéoPass@ction » de ressources en ligne pour la formation des enseignants en France. Institut National de Recherche Pédagogique en partenariat avec la Direction Générale de l'Enseignement Scolaire (MEN). <http://neo.inrp.fr>
- Ria, L., Serres, G., Leblanc, (2010). De l'observation vidéo à l'observation in situ du travail enseignant en milieu difficile : étude des effets sur des professeurs stagiaires. Revue Suisse des Sciences de l'Éducation. 32(1)/2010, 105-120.
- Schaeffer, J.M. (1999). Pourquoi la fiction? Paris : Seuil.
- Schwille, J. & Dembélé M. (2007). Former des enseignants : politiques et pratiques. Principes de la planification de l'éducation n°84. Paris : UNESCO.

Des activités d'évaluation formatrice en ligne pour soutenir l'apprentissage et améliorer les résultats des apprenants

Hubert JAVAUX
Haute Ecole Libre Mosane (HELMo)
Belgique

Introduction

L'évaluation est et reste un élément important dans toute dynamique pédagogique (De Lansheere, Noizet, Perrenoud, Figari, Talbot,...) .A la fois obligation institutionnelle et outil de contrôle pour les uns, étape qui balise un parcours académique pour les autres, cette dynamique complexe est omniprésente durant tout le parcours scolaire des étudiants, et ce, depuis leur plus jeune âge. Lors des enquêtes de fin de cours, il s'avère que pour 35,7% d'étudiants de première année l'évaluation (intermédiaire ou terminale) est le moteur motivationnel externe principal. Il ressort également de ces enquêtes systématiques que ces moments d'évaluation engendrent une focalisation des moments d'apprentissage intensif à ces seules périodes qui semblent dès lors « détachés » de toute séquence pédagogique.

Sur base de ce constat, plusieurs enseignants de notre Haute Ecole pratiquant le blended learning ont élaboré pour les étudiants de première année des scénarios pédagogiques articulés autour d'activités d'évaluation formative/formatrice.

Les objectifs prioritaires de ces moments réguliers d'évaluation sont:

- régulariser dans le temps les moments d'apprentissage et escompter une amélioration des résultats aux évaluations certificatives;
- permettre un meilleur guidage des étudiants dans l'approche et la compréhension des contenus des cours dispensés en Enseignement Supérieur ;
- aider les étudiants à s'adapter rapidement à l'usage des outils de FOAD grâce à des activités fonctionnelles en lien direct avec leur objectif premier qui est de réussir leur première année d'études ;
- promouvoir l'autonomie de l'étudiant.

Nous n'abordons dans cet article que le premier objectif qui, par ailleurs, entre dans la dynamique générale de lutte contre l'échec scolaire en première année d'études soutenue par le Ministère de l'Enseignement Supérieur en Communauté Française de Belgique,

Actuellement, l'évaluation n'est plus uniquement normative, à savoir un contrôle qui ne peut se faire que par rapport à un modèle de référence. (Ardoino, 1999).

Selon Dubus (2006), l'émergence du concept d'évaluation formative est parallèle à celui de la généralisation des pédagogies actives. L'évaluation s'intègre dans le dispositif pédagogique « perdant de par ce fait son effet de contrôle, de bilan, de jugement » (Talbot, 2009, p 87). L'évaluation formative est, contrairement aux évaluations sommatives, une évaluation active dans le sens où elle est en prise directe tant avec les phases d'apprentissage de l'apprenant que de la mise en œuvre du dispositif prévu par l'enseignant.

Néanmoins, dans le cadre qui nous occupe, nous constatons que les dispositifs (tests) d'évaluation « formative » présents dans les activités en ligne de la Haute École ne correspondent pas totalement aux dispositifs « d'évaluation formative » décrits dans la littérature.

Si, d'une part, l'intégration des « moments » d'évaluation est bien réelle, d'autre part, il s'avère que la majorité des dispositifs analysés intègrent des activités d'auto-contrôle avec corrections et feedbacks automatiques. Ce dispositif pédagogique centré sur l'étudiant, axé sur ses réussites, vise à le rendre responsable de son apprentissage (Anselmo, 1994) et semble plus en adéquation avec les activités présentes dans les observations réalisées.

▮ « L'évaluation formative, en devenant formatrice, devient proprement pédagogique. Mais pour constituer une pédagogie efficace, capable de réaliser l'intention formative, il lui faut en quelque sorte se délivrer de ses préoccupations premières en devenant [...] une démarche didactique ». (HADJI, 1992)

Dès lors, ce constat nous amène plutôt à nous tourner vers le concept d'évaluation formatrice.

▮ Résultats et discussion

Une analyse qualitative montre que les scénarios de ces cours, tant pour la partie présentielle que pour la partie en ligne, sont assez diversifiés. En nous basant sur les travaux de Charlier et col. (2007) et sur la Matrice d'Intégration des Technologies (TIM, 2007), nous avons pu en dégager une typologie des activités mises en ligne que nous ne développerons pas ici.

Au niveau quantitatif, notre analyse porte sur 174 dispositifs mis en ligne et actifs depuis

l'année académique 2008-2009. Sur ces 174 « cours », 81 (48,2%) d'entre eux intègrent des tests formatifs dont la majorité est directement construite à partir de la plate-forme.

- Test 364 instances in 74 courses
- Test Hot Potatoes 10 instances in 7 courses

Les résultats n'étant pas conservés par la plate-forme nous n'avons pas retenu les 10 tests importés de Hot Potatoes. Afin que l'analyse soit en adéquation avec l'intention de régularisation des moments d'apprentissage annoncée par les enseignants, nous n'avons conservé que les 16 cours qui contiennent plus de 8 tests (minimum un par mois hors périodes d'évaluation sommative et congés).

Dans cet ensemble de cours, la moyenne est de 16,5 tests (sd \pm 8,7) par cours avec comme minimum 8 tests et comme maximum 37 tests. Deux d'entre eux prévoient des évaluations sommatives en ligne.

Après avoir analysé l'ensemble des banques de questions à partir desquelles les tests sont construits, nous avons dégagé la fréquence des types de questions.

- QCM à réponse multiples : 46 %
- QCM à réponse unique : 24 %
- Appariement : 19%
- Réponse courte : 9 %
- Vrai – faux : 1 %
- Calculées : 0,5%
- Test de Closure : 0,5 %

Du fait que pour la majorité des cours, l'étudiant est libre de réaliser ou non ces activités d'évaluation formatrice, nous n'avons retenu que les cours pour lesquels la fréquence d'utilisation de ces tests était élevée (80% des étudiants/cours). La fréquence moyenne d'utilisation des activités de « tests » pour les 10 cours retenus est de 87,2% (sd \pm 3,5).

À l'exception de 2 cours qui ne permettent que 3 tentatives par test, la majorité des enseignants ont prévu un nombre illimité de tentatives. Après analyse quantitative des banques de questions, nous pensons que le nombre de questions des banques de données d'où sont tirées les questions est un facteur qui a influencé ce choix. En effet, les banques de questions des deux cours cités ci-dessus contiennent nettement moins de questions (20) que les autres (en moyenne 53) et donc le tirage aléatoire des questions génère une récurrence

dans l'apparition des items.

L'analyse des scénarios de cours intégrant des évaluations formatrices, nous montre que la fréquence moyenne d'utilisation semble nettement plus importante lorsque ces tests sont intégrés à un dispositif plus complet (ressources multimédia, forums et autres activités en ligne) que pour les cours qui ne comportent que le fichier numérique du polycopié et quelques tests. Malheureusement, le nombre de cours de ce type (6) ne permet pas un traitement statistique pertinent de ces fréquences. À cet égard, une analyse de l'intégration par l'enseignant du dispositif « en ligne » dans le scénario global du cours semble être un élément important à prendre en compte. Sur base de l'organisation du cours en ligne, des statistiques de connexion aux cours et de la régularité des connexions dans le temps sur les dix cours seulement quatre semblent faire partie d'un scénario qui intègre réellement le cours en ligne.

Nous avons corrélé, cours par cours, les résultats aux tests « formatifs » de ces 10 cours et les résultats aux notes certificatives des étudiants lors des sessions de juin et de septembre.

La plus forte corrélation (r moyen de $0,76 \pm 0,06$) est apparue pour les deux cours qui prévoient également une évaluation certificative en ligne. Les résultats des quatre cours pour lesquels le dispositif d'e-learning semble intégré au scénario général du cours sont également bien corrélés (r moyen de $0,67 \pm 0,09$). Pour les quatre cours ne comprenant que des polycopiés et des tests, la corrélation est assez faible (r moyen de $0,43 \pm 0,12$).

Par rapport aux scores des évaluations sommatives de l'année 2007-2008, les enseignants ont constaté une amélioration significative des résultats de leurs groupes.

Néanmoins, nous restons très prudents face à cette observation. En effet, le nombre de variables qui sous-tendent ce constat aussi objectif soit-il est tel qu'il serait présomptueux de se satisfaire des seules corrélations entre les notes aux tests formatifs et aux tests certificatifs comme seule explication à cette amélioration significative des scores globaux et de la diminution du taux d'échec de ces classes.

En conclusion

Cette analyse des 10 cours retenus nous permet de constater que :

- tant les scénarios que l'organisation du cours ont une influence sur l'usage de ces

tests par les étudiants et ainsi que sur les résultats finaux,

- les étudiants les plus utilisateurs de ces tests sont aussi globalement les étudiants qui réussissent le mieux aux épreuves certificatives,
- la similarité entre la forme des évaluations formatrices et certificatives semble avoir une influence sur les résultats.

Dès lors, nous pouvons conclure que sur base de l'analyse des données objectives issues des bases de données de la plate-forme; d'une part, dans les cours hybrides contenant des tests formatifs et d'autres activités « en ligne », l'amélioration de la régularité de l'activité d'apprentissage des étudiants est bien réelle et semble avoir une incidence positive sur leurs résultats. D'autre part, les scénarios ne contenant que des tests formatifs sans autre incitant à l'usage des outils « en ligne » sont très peu utilisés par les étudiants et semble ne pas avoir d'influence positive significative sur les résultats.

À l'issue de cette analyse exploratoire, il serait intéressant d'analyser les modifications que la mise en ligne d'activités a générées dans la structure et l'organisation globale du cours, mais aussi du dispositif d'évaluation certificative prévu par l'enseignant.

▄ Références

- ALLAL, L., (1991) Vers une pratique de l'évaluation formative. De Boeck Université. Bruxelles
- ANSELMO et coll (1994) Pratique de l'évaluation formatrice. IREM Lyon
- BONNIOL, J.J., VIDAL, M (1997) Les modèles d'évaluation. De Boeck Pédagogie. Bruxelles
- Charlier, B., Deschryver, N., Peraya, D. (2006) Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides. Revue Distance et Savoir Vol. 4 2006/4 p.469-496
- De Landsheere, G., (1979) Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation. PUF. Paris
- DUBUS, A., (2006) La notation des élèves. Comment utiliser la docimologie pour une évaluation raisonnée. Armand Colin. PARIS
- NOIZET, G., CAVERNI, J.P., (1978) Psychologie de l'évaluation. P.U.F. Paris
- FCIT (2007) The Technology Integration , University of South Florida . Consulté le 14 avril 2009 du site <http://fcit.usf.edu/matrix/>.
- FIGARI, G. , ACHOUCHE, M. , V. BARTHELEMY, V. (2001) L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels. Be Boeck Université . Bruxelles
- Hadji, C. (1992). Penser et agir l'éducation. Paris : ESF

- PERRENOUD, P., (1998) L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation. De Boeck Université . Bruxelles.
- TALBOT, L., (2009) L'évaluation formative. Comment évaluer pour remédier aux difficultés d'apprentissage. Armand Colin. Paris

Influence des modalités de formation sur les pratiques professionnelles : questionnement des conditions de transposition.

Geneviève LAMEUL
Université Rennes 2
France

C'est tout particulièrement le premier des axes de travail du symposium REF de Nantes 2009 qui a retenu mon attention : *Quelles sont les pratiques de diffusion ou de dissémination de modèles d'intégration des TICE soutenant l'émergence de pratiques collaboratives chez les enseignants qui ont un impact durable sur leurs profils d'intervention éducative ?*

C'est bien là une question qui me renvoie autant à mes travaux de recherche qu'à ma pratique d'intervenante dans le champ de la formation. Cette question réinterroge la double composante de l'ingénierie de formation : le fond (le contenu disciplinaire sur lequel porte la formation) et la forme (les modalités par lesquelles ce contenu sera travaillé). Quelle articulation entre les deux? Quel renforcement de l'un par l'autre?

En évoquant la durabilité de l'impact sur les profils d'intervention pédagogique, elle entre tout particulièrement en résonance avec une question posée dans le cadre de notre thèse relative aux effets de la médiatisation de la relation pédagogique sur la construction des postures professionnelles enseignantes dans des dispositifs ouverts et à distance de formation (Lameul, 2006). C'est donc dans un premier temps à partir de ce travail de recherche que se situera notre questionnement : avant de faire état de quelques résultats les plus en lien avec la question posée, je chercherai à positionner la notion de « posture » qui est au cœur de mon travail. Je la situerai notamment par rapport à celle de profil d'intervention éducative ici évoquée.

Dans un second temps, c'est à partir de mon expérience professionnelle de conceptrice et formatrice dans le projet national Pairform@nce que je questionnerai la manière dont le dispositif destiné aux formateurs « Mettre en œuvre une action de formation à partir d'un parcours Pairform@nce » participe (ou non) à cette diffusion de modèle d'intégration des TICE ayant influence sur les pratiques professionnelles. Je les aborderai sous deux angles : celui des intentions qui président à leur conception et celui des usages qui en sont faits dans les dispositifs de formation dans une perspective de transposition.

C'est donc en faisant partager cette mise en relation d'un questionnement de recherche avec la réalité du terrain dans laquelle j'évolue au quotidien que j'envisage d'apporter ma

contribution à la recherche d'éléments de réponse à la question de l'impact de la forme ingénierique sur la transformation des postures professionnelles ou des profils d'intervention éducative.

▀ Effets de la médiatisation de la relation pédagogique sur la construction d'une posture professionnelle enseignante

De plus en plus d'Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM)¹ font de l'utilisation accrue des technologies de communication et de la mise en œuvre de dispositifs de formation ouverte et à distance, une de leurs priorités de développement². Au-delà des raisons économiques et sociales de ce phénomène, nous pouvons nous interroger sur deux points :

- la valeur ajoutée apportée plus précisément au processus de formation professionnelle des enseignants;
- l'intégration d'une analyse réflexive sur cette question dans le processus même de formation.

Depuis de nombreuses années, la notion de « double piste » introduite par Schwartz (1981) en formation et reprise par Poisson (1997) nous intéresse : si un certain isomorphisme entre pratique de formation et d'action peut être considéré comme un facteur de transformation significative des postures professionnelles, nous savons encore bien peu de choses sur la manière dont s'opère cette transformation. Considérant que la forme donnée au dispositif par l'ingénierie de formation a un effet non négligeable sur le processus de formation de l'apprenant (Honoré, 1992), nous avons tenté de comprendre, dans notre thèse, les effets que peut avoir la médiatisation de la relation pédagogique sur la construction des postures professionnelles. Nous faisons l'hypothèse que l'usage pédagogique des TICE peut accélérer le processus d'évolution de la posture. À partir de l'étude de plusieurs dispositifs de formation ouverte et à distance d'enseignants³, nous tentons de répondre aux questions suivantes :

- Est-ce que les variations dans les modalités de communication influent sur la relation entre le formateur et les apprenants?
- En quoi l'utilisation d'une plateforme de formation facilite-t-elle ou non le positionnement d'acteur dans le dispositif?
- Comment l'autonomie demandée dans ces dispositifs participe-t-elle à la construction de la posture professionnelle enseignante?
- Est-ce que cette construction est favorisée par l'usage pédagogique des TICE?

Ce faisant, c'est la définition même d'une posture professionnelle que nous question-

¹Écoles internes des universités

²Voir la rubrique TICE sur le portail des IUFM : <http://www.iufm.education.fr/reseau-iufm/tice.html>

³Enquête conduite dans les IUFM de Bretagne, Nancy-Metz, Lyon et Dijon.

nous, ainsi que son mode d'élaboration. Nous la réinterrogerons ici au regard de celle de « profil d'intervention éducative » introduite dans la question à partir de laquelle nous problématisons.

▄▄ Profil d'intervention éducative et posture professionnelle

C'est donc à partir d'une définition de « posture professionnelle » spécifiquement élaborée dans le cadre de notre thèse que nous travaillons : la posture est à la fois proche de la définition d'attitude au sens où l'entend Allport (in Vallerand, 1994) et proche de la définition de perspective en enseignement que nous donne Pratt (1998). Selon Allport, l'attitude se compose de plusieurs facettes (mentale, affective, comportementale) et c'est précisément sous la focale de la facette comportementale que peut se faire la superposition de posture et attitude. La notion de « perspective » définie par Pratt, sera également convoquée pour définir la notion de « posture » : la perspective de quelqu'un est le point de vue, la conception qu'il se fait de l'enseignement; c'est l'expression de croyances et de valeurs par rapport à l'enseignement, l'apprentissage et la connaissance qui se formalisent selon les trois dimensions, des intentions, des croyances et des actions. Pour comprendre la posture en évolution, je vais donc m'intéresser à ce qui la sous-tend en profondeur, c'est-à-dire les croyances et les intentions qui vont donner direction et justification à ce que font les enseignants et à ce qu'ils pensent de leur action d'enseignement. Les outils méthodologiques de Pratt seront empruntés pour caractériser des tendances posturales chez les enseignants.

Les travaux de Pratt dégagent ainsi cinq perspectives d'enseignement que je vais identifier grâce à son questionnaire Teaching Perspective Inventory (TPI) :

- perspective de transmission, centrée sur le contenu à enseigner;
- perspective d'apprentissage, centrée sur la progression pédagogique et l'apprentissage par la pratique;
- perspective de développement cognitif, centrée sur l'apprenant et son mode de fonctionnement cognitif;
- perspective de réalisation de soi, centrée sur le processus de transformation et la motivation;
- perspective de réforme sociale, centrée sur le développement du sens critique et la prise de distance, sur la construction du collectif par l'individuel.

Après force tâtonnements et mise en perspective de définitions de notions proches (style, profil, habitus...), la posture est définie comme la manifestation externalisée d'un état mental neuro-psychologique qui exerce une influence directrice et dynamique sur la réponse de l'individu à tous les objets et à toutes les situations qui s'y rapportent. La posture qui est «

le donné à voir » d'un état intérieur, correspond au maintien constant d'une certaine forme inscrite dans le corps, une forme forgée par l'histoire personnelle, les habitudes acquises, les expériences antérieures... qui a naturellement tendance à se manifester sous cette forme première, tout en ayant la capacité de se déformer en s'adaptant plus ou moins au contexte – d'où l'hypothèse, faite dans nos travaux, de sa possible évolution sous l'effet de la médiatisation de la relation pédagogique.

Toute la question est de savoir comment se positionne la notion de profil d'intervention éducative par rapport à celle de posture qui vient d'être présentée. Quand Altet (1993) parle de styles d'enseignement, elle désigne plus particulièrement « la manière dominante personnelle d'être, d'entrer en relation et de faire de l'enseignant ». À partir de trois dimensions (espace cognitif, social et organisationnel) en interaction et interdépendance, elle identifie trois styles : personnel, relationnel et didactique. Le concept de style est dans ce cas, descripteur de pratiques et constitue un outil très opérationnel pour la formation des enseignants, car il leur permet de faire des diagnostics sur ce qu'ils font, mais aussi des comparaisons entre des stratégies et leurs effets sur l'apprentissage des élèves. Ses travaux s'inscrivent dans une lignée de recherches qui, tant en Europe qu'en Amérique du Nord, se sont intéressées successivement aux effets globaux des styles (1950-70) puis à des analyses des styles personnels et différentiels, des comportements des enseignants face à tels ou tels types d'élèves. Ainsi De Landsheere & Baye⁴ (1969), à partir d'observations méthodiques, repèrent les traits qui caractérisent telle pratique et en même temps la différencient des autres. Postic⁵ (1977) analyse les interactions et les actes pédagogiques en classe en les combinant avec les intentions des enseignants pour dégager des fréquences de comportement et des profils. De même, Mialaret⁶ essaie de construire des profils d'enseignants. Ainsi après avoir procédé à une description pointilliste de la variété des comportements observés en classe, les chercheurs européens ont, tout comme les chercheurs américains, opéré des regroupements autour des processus « enseigner » et « former » pour essayer de construire des systèmes de classification des conduites d'enseignement.

Nous établissons une proximité entre les deux notions, mais réservons à la notion de posture une dimension plus englobante que celle de profil qui se circonscrit à caractériser l'action.

Nous ne pouvons aborder cette question cruciale du changement de posture professionnelle sans en référer aux travaux de Charlier (1998) qui établissent une relation essentielle entre l'apprentissage de l'enseignement et le changement de pratiques d'enseignement⁷. Si ses travaux diffèrent des nôtres par quelques aspects puisque le contexte est celui de la formation continue et que l'objet de recherche porte sur les changements de pratiques

⁴Cité par Altet, M. (1993) « Styles d'enseignement, styles pédagogiques ». In *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Houssaye, J., Paris : ESF.

⁵Cité par Altet, M. (1993) in *opus cité*.

⁶Cité par Altet, M. (1993) in *opus cité*.

(et non les sources d'action), ils dégagent néanmoins des éléments essentiels par rapport à la réflexion que nous conduisons. Située dans le teaching thinking, sa recherche accorde une place centrale au sujet et à son histoire et vise à expliciter le changement de pratique d'enseignement, à partir de la construction des conceptions que s'en fait l'enseignant en relation avec l'environnement. Nous touchons peut-être là une piste de travail pour favoriser la dissémination des pratiques collaboratives : non seulement engager en formation dans un processus isomorphique, mais situer cette démarche dans une perspective globale de rapport de la personne aux objets techniques et d'analyse réflexive associée obligatoirement?

▄ Constat d'une tendance à se maintenir dans une même posture

Une comparaison des positionnements amont et aval des 150 enseignants observés à partir du Teaching Perspective Inventory (TPI) de Pratt (1998), révèle les tendances suivantes :

- 64% des enseignants observés se maintiennent dans la même perspective dominante par rapport à l'enseignement et l'apprentissage tout au long de la formation;
- 61% d'entre eux renforcent leurs croyances et intentions initiales;
- ce sont les mêmes enseignants qui ont les scores les plus élevés en amont et en aval.

Nous pouvons donc dire que nos résultats illustrent l'existence d'une tendance de fond à consolider sa manière de voir tout au fil du processus de formation comme si les dispositions originelles participaient à constituer une base d'éléments stables dans la situation. La mise en complémentarité des analyses quantitatives et qualitatives réalisées dans le cadre de notre thèse apporte quelques éclairages par rapport à ce qui se joue entre dispositif et disposition en situation de formation. Comme celles d'autres auteurs, nos données vont dans le sens du constat d'un effet de renforcement du retour à des pratiques d'enseignement de type magistral avec réduction de l'utilisation d'approches pédagogiques par projet ou par problèmes (Moss, Jewitt, Levacic, Armstrong, Cardini et Castle, 2007; Smith, Hardman et Higgins, 2006).

L'observation des enseignants se caractérisant par les mêmes tendances posturales me conduit cependant à repérer une grande variété dans les manières de vivre le dispositif de formation. De plus, l'examen de leur position par rapport à l'ensemble du groupe révèle des évolutions entre l'amont et l'aval tout à fait originales⁸.

Cette disparité dans le rapport au dispositif traduit certaines complexités individuelles, certaines contradictions et tensions au cœur du processus d'évolution des postures professionnelles auquel je m'intéresse. D'où un cheminement de mon raisonnement vers les questions

⁸C'est-à-dire ses schèmes d'action, ses décisions de planification ou ses connaissances de même que les actions mises en œuvre, les interactions avec les pairs et la réflexion exercée sur l'action.

suivantes : qu'est-ce qui peut expliquer ces différences d'appréciation, d'analyse et de positionnement au sein d'un même dispositif? Celui-ci va se concrétiser dans le questionnement de cette articulation entre dispositions personnelles et dispositif (Lameul, Jezegou & Trollat, 2009).

Au-delà des tendances générales ci-dessus énoncées, l'analyse des entretiens avec les enseignants en tant que dépositaires de dispositions particulières confirme la diversité des situations au sein du dispositif⁹. L'étude plus approfondie de deux portraits d'enseignants (Linda et Victor) à perspective dominante « transmission »¹⁰ vise à questionner au sein du dispositif, l'existence ou non d'éléments plus susceptibles que d'autres, de développer des dispositions s'inscrivant dans la posture transmissive. Cette étude ciblée tente également de détecter la naissance, dans le contexte de formation médiatisée, de dispositions différentes de celles qui se seraient cristallisées jusqu'à présent chez les enseignants en formation. Elle recherche les liens qu'il est possible d'établir entre le vécu du dispositif exprimé et les dispositions repérables au travers des comportements rapportés en entretien.

Ainsi, malgré l'insertion de l'usage des TICE dans leur propre formation et la réflexion didactique sur leur intégration en classe (effet du C2i2e), constat est fait du peu d'effets de transfert de ces dernières dans les pratiques enseignantes lors de l'insertion professionnelle. À la question posée « comment vous voyez la transposition de ce que vous avez vécu en formation dans votre pratique quotidienne dans la classe? », les stagiaires répondent en disant « On verra cela après... assurons déjà la classe et après on s'en occupera ».

Cet étonnement par rapport à cette situation de peu d'intérêt des novices pour l'usage pédagogique du numérique se voit confirmer par l'actualité de la rentrée 2010-2011 en Bretagne : dans les nouveaux masters enseignement, alors que les concepteurs de dominantes recherche ont pensé qu'elles se verraient prises d'assaut, il n'en est rien : manque de lisibilité de sa possible valeur ajoutée, focalisation sur d'autres thématiques plus immédiatement utilisables par rapport aux concours, impression de connaître du fait de leur appartenance aux « digitals natives »?...

Si, dans le domaine des usages émergents des technologies, les conditions d'exercice du métier font sans doute parfois obstacle aux développements des pratiques non dominantes (Le Borgne, Fallot, 2008), nous avons à nous demander si la non-prise en compte des contextes d'usages par la formation n'accentue pas ce phénomène.

⁹Tandis que respectivement 7 et 6 enseignants sur 10 se situent en dessous de la moyenne (1,18) par rapport à la dimension « apprentissage » et aux dimensions « réalisation de soi » et « développement cognitif », la même proportion se situe au-dessus de la moyenne en ce qui concerne la dimension « réforme sociale » et à la dimension « transmission ».

¹⁰Hormis pour les perspectives « transmission » et « réforme sociale », cet échantillon de 10 personnes a plutôt tendance à se situer en régression par rapport à la moyenne des scores de différence de la population (N:33) dont il est extrait.

¹⁰La perspective « transmission » caractérise les enseignants qui pensent maîtriser le contenu de savoir et qui ont tendance à croire que ce dernier est un corps de connaissances et d'aptitudes relativement bien défini et stable. Ces enseignants considèrent que c'est de leur première responsabilité de présenter le contenu avec précision et efficacité aux apprenants.

❧ Questionnement de la transposition situé dans le projet de formation :

Pairform@nce

Cette question centrale de ma recherche trouve un écho tout particulier dans ma pratique professionnelle au sein du projet national Pairform@nce que je vais maintenant succinctement décrire avant de préciser en quoi il illustre des éléments de réponse à la question posée.

❧ Une formation continue des enseignants fondée sur des pratiques collaboratives

La généralisation de l'usage social des technologies de l'information et de la communication interpelle sa prise en compte au sein du système scolaire. Sont tout particulièrement questionnés le renouvellement profond des méthodes pédagogiques ainsi que celui des dispositifs de formation qui permettent aux enseignants de développer les nouvelles compétences professionnelles sollicitées. L'ampleur prévisible des besoins de formation dans les années à venir impose de repenser l'approche et les modalités de formation en utilisant les potentialités des TICE par le développement d'accompagnement personnalisé et le soutien des démarches de mutualisation. C'est le sens de l'impulsion donnée par la sous-direction des technologies de l'information et de la communication pour l'éducation (SDTICE, ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche) au projet Pairform@nce¹¹. Après une phase de construction et d'expérimentation dans plusieurs académies (février 2006 - juin 2008), ce projet entre dans sa phase de déploiement. Sans entrer en concurrence avec les dispositifs similaires existants dans certaines académies, le projet conjugue une dimension nationale (démarche pédagogique; mise à disposition d'une plateforme de travail, de services associés, de ressources et de contenus de formation partagés; dispositif de formation et d'animation des formateurs-tuteurs; soutien aux concepteurs) avec les dimensions académiques répondant aux besoins contextuels de la formation continue des enseignants. Considérant que la conception et la mise en œuvre de tels dispositifs sont complexes, il vise à mettre en synergie des projets académiques ayant des problématiques similaires et à **constituer un réseau d'échanges de contenus et de pratiques.**

Pairform@nce est un dispositif hybride¹² de formation continue qui affiche clairement les deux objectifs suivants :

- aider les enseignants à construire des compétences leur permettant d'intégrer les TICE dans leur pratique professionnelle pour adapter leur pédagogie à la diversité des publics scolaires et à leur environnement;

¹¹Voir pour plus de détails : <http://www.educnet.education.fr/formation/accompagnement/pairformance>

- développer des attitudes de travail en équipe et en réseau.

Ces objectifs s'inscrivent dans la perspective des Brevets informatique et Internet (B2i®) pour les élèves, et des Certificats informatique et Internet (C2i®)¹³ pour les enseignants. Ils visent à favoriser le développement des usages des TICE à l'École et, plus largement, à favoriser l'évolution de la professionnalité enseignante **en s'appuyant sur son expérience personnelle et celle de ses pairs.**

Plusieurs principes sont au cœur de la démarche :

1. **La démarche de formation** repose sur une approche « ingénierie des compétences » : il s'agit de former des compétences et non simplement d'acquérir des savoirs déclaratifs que l'on pourrait « appliquer » en situation.
2. Elle se concrétise sous la forme de **formation – action** qui articule la pratique professionnelle avec les moments de formation stricto sensu¹⁴.
3. La démarche de formation privilégie **le travail en équipe** avec des collègues confrontés aux mêmes questions professionnelles, en échangeant, mutualisant, partageant des ressources et confrontant des idées pour construire collectivement une réponse à des questions professionnelles individuelles. Concrètement, il s'agit de produire ensemble, en collaborant avec des pairs, une activité pédagogique qui sera mise en œuvre dans son contexte de travail (classe, établissement). Cette collaboration, aidée par un formateur, se poursuit dans la réflexion commune à mener sur cette production et sa mise en œuvre pour analyser les difficultés et améliorer les situations traitées.
4. Cette démarche se traduit par **un travail en réseau** (distance, absence de hiérarchie, communauté d'apprentissage) pour une plus grande flexibilité et efficacité. Elle concourt au développement de nouvelles postures professionnelles.

Le dispositif propose une offre de « **parcours de formation** » liés à un thème, disciplinaire ou transversal. Chaque parcours correspond à un scénario proposant **des activités** aux apprenants — individuelles ou collectives, en présence ou à distance — **et des ressources** — génériques que l'on va retrouver dans la plupart des parcours ou spécifiques à la thématique du parcours. Ces activités et ces ressources peuvent être complétées, voire adaptées, par le(s) formateur(s) lors de la mise en œuvre du parcours en fonction du contexte de formation. La stratégie de formation visée par les parcours est de faire construire et de mettre en œuvre par les enseignants une séquence ou une activité pédagogique s'appuyant sur les TICE, et de réfléchir à partir de cette mise en situation réelle. Elle repose sur une approche collaborative qui permet aux enseignants de s'associer à des collègues pour travailler avec

¹²Qui articule lieux et temps de formation en présence et à distance, synchrones et asynchrones.

¹³Voir <http://www2.c2i.education.fr/sections/c2i2e>

¹⁴La pratique fait partie de la formation tout comme la formation est intégrée à la pratique

eux. Tous les parcours sont ainsi organisés autour du processus « élaboration d'une activité pédagogique — mise en œuvre — évaluation ».

En dépit du peu de recul dont nous disposons par rapport à ce « jeune projet innovant », nous pouvons cependant retrouver dans nos analyses des documents produits (portfolio, échanges au sein des forums) et dans les témoignages de participants à la formation de formateurs que nous avons conçue et animée des éléments de réflexion qui viennent éclairer nos questions centrales. Deux éléments, que nous avons eu l'occasion de détailler dans un autre article (Lameul, Journu, Narvor, 2010), semblent jouer un rôle important dans cette mise en relation entre une pratique de formation et une pratique professionnelle de terrain :

- au niveau macro, la prise en compte des conditions de son activité professionnelle et de l'environnement dans lequel est placé la personne en formation est capitale (entrée de l'action dans la formation);
- au niveau plus micro, une démarche réflexive au fil de la formation matérialisée par des traces dans un portefeuille de compétences ou un carnet de bord peut participer à ancrer le développement des compétences et en faciliter le développement (entrée de la formation dans l'action).

Le dispositif de formation-action est plus que d'autre dispositif de formation, tributaire de son contexte, car la mise en action va dépendre d'un grand nombre d'éléments non maîtrisables par le formateur. Certains principes fondateurs de Pairform@nce sont plus faciles que d'autres à décliner sur le terrain : si l'approche par compétences est bien appréhendée en général, nous constatons qu'elle a du mal à aller jusqu'au bout. Les compétences développées sont travaillées et pointées dans les portfolios, évoquées dans les échanges en cours de formation, mais dans aucun des cas la capitalisation de traces et la démarche réflexive n'ont pu conduire à la délivrance d'attestation susceptible d'être mise en valeur dans le cadre d'une validation des acquis de l'expérience. Au passage, cet état de fait réinterroge l'accompagnement pédagogique que nous avons réalisé dans le cadre de ces formations : comme les participants, les formateurs se laissent prendre par les nombreuses autres activités en présence qui ne manquent pas de remplir prioritairement les agendas ?

En dépit de la modestie du transfert qui s'opère dans les pratiques et de leur peu de lisibilité dans le temps court de la formation, faire l'expérience des modalités de formation qui caractérisent Pairform@nce (travail collaboratif à distance, formation action) n'est pas sans laisser quelques traces de nouvelles compétences – ou germes de compétence - chez les personnes en formation. Pour de multiples raisons (lenteur avec laquelle les participants en formation entrent dans la démarche et en comprennent le sens, insuffisance du temps à

consacrer à la formation, détention d'une certaine expertise du public en formation) plus que de création de compétences, il est question d'un approfondissement de compétences existant déjà chez les formateurs. L'usage des TICE introduisant les nouvelles modalités de formation joue là son rôle de catalyseur de questionnement pédagogique : *« j'ai été obligé de me poser des questions nouvelles, je savais faire en tant que formateur, mais dans Pairform@nce, c'est pas la même chose, c'est beaucoup plus complexe et exigeant... par exemple quand il faut savoir quand il faut faire en présence ou à distance »*.

Bien que cette formation se déroule dans le temps long de huit mois, cela ne suffit pas à installer des changements de pratiques pérennes – et sans doute encore moins des effets durables sur les profils d'intervention. Pour pouvoir répondre aux questions posées, nous avons bien conscience que des études longitudinales nous restent à envisager. Toutefois, si nous nous référons aux phases d'invention, d'appropriation et d'institutionnalisation qui caractérisent un changement selon Alter (2000), nous nous devons de constater qu'au mieux nos résultats pointent des temps d'appartenance à la première phase et en chemin vers la seconde dite d'appropriation. Cela nous conduit donc à poser la question fondamentale de la manière dont peut s'opérer le passage d'une phase à l'autre : comment le formateur, par ses interventions et son accompagnement, va-t-il soutenir et faciliter ce passage entre les phases?

Conclusion

Le regard croisé de chercheuses et de praticiennes sur la question de la dissémination des pratiques collaboratives chez les enseignants et de la durabilité de leur impact sur leurs profils d'intervention éducative, que nous avons ici proposé, questionne en quelque sorte du point de vue de l'ingénierie de formation et de l'ingénierie pédagogique, les conditions d'efficacité des dispositifs de formation. Au-delà des pratiques d'autoformation au sein du dispositif Pairform@nce fondée sur une démarche collaborative, une des questions essentielles qui est posée est la suivante : comment les enseignants s'emparent du dispositif institutionnel proposé pour s'aménager leur situation singulière de formation? Comment la transposition en situation réelle est-elle pensée dès la formation? Comment la relation organique entre formation et action de terrain prend sens et s'opérationnalise dans le processus de formation?

Cette prise de recul par rapport à notre expérience de deux ans de formation de formateurs dans le projet Pairform@nce, nourrie de nos travaux de recherche relatifs au développement professionnel nous permet bien de dégager quelques pistes, mais nous voyons bien

que de nombreux approfondissements sont nécessaires tant dans le champ de la pratique que de celui de la recherche. C'est ce à quoi nous travaillons actuellement dans le cadre du projet européen Hy-Sup¹⁵, faisant le pari que la transposition de résultats obtenus dans l'enseignement supérieur sera possible à d'autres niveaux du système scolaire (autre défi de la transposition).

/// Références

- Alter N. (2000). L'innovation ordinaire, Paris, PUF.
- Altet, M. (1993). « Styles d'enseignement, styles pédagogiques ». In Houssaye, J. La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui, Paris : ESF, 89-102.
- Bernard, B. (1992). Vers l'œuvre d'autoformation, L'ouverture à l'existence, Paris : L'Harmattan.
- Bertrand, C. Le Gourieres, A. , (2007). « Intégrer les TICE dans ses pratiques avec Pairform@nce », Médialog 64, medialog.ac-creteil.fr/medialog64, décembre 2007.
- Carré, P. & Moisan, A. & Poisson, D. (1997). L'autoformation – Psychopédagogie, ingénierie, sociologie, Paris : PUF.
- Charlier, E. & Chalier, B. (1998). La formation au cœur de la pratique, Analyse d'une formation continuée d'enseignants, Bruxelles : De Boeck.
- Lameul, G., Journu, A. & Narvor, B. (2010). De nouvelles modalités de formation pour les enseignants : quels effets sur leur pratique et sur leur développement professionnels?, colloque TICE 2010.
- Lameul, G., Jézégou, A. et Trollat, A-F, (dir) (2009). Articuler dispositifs de formation et dispositions de l'apprenant, Lyon : Chronique sociale.
- Lameul, G. (2008a). « Les effets de l'usage des technologies d'information et de communication en formation d'enseignants sur la construction des postures professionnelles », Savoirs, 17, p.73-94. Lameul, G. (2008b). Recherche sur les jeux de tensions au sein du dispositif de formation des enseignants propices à l'évolution de leurs postures professionnelles, in Revue de l'Association Francophone d'Éducation Comparée n°5 Contextes scolaires, professionnalité et pratiques enseignantes
- Lameul, G (2007). Vécu d'une situation de liberté dans un dispositif contraint : quelle possible compréhension ?, in Questions vives. État de la recherche en éducation n°8 V.4 Audran, J. (coord) : « Dispositifs et situations, quelle articulation en éducation? », p. 129-142. Lameul, G. (2003) Note de lecture : Five teaching perspectives in éducation (Pratt), Savoirs, n°
- Moss, G., Jewitt, C., Levacic, R., Armstrong, V. Cardini, A., Castle, F. (2007). « The interactive

¹⁵Voir <http://hy-sup.univ-lyon1.fr/>

whiteboards, pedagogy and pupil performance evaluation », (Research report 816), London: DfES.

- Pratt D. & associates (1998). Five Perspectives on Teaching in adult and higher education, Krieger Publishing Company.
- Pratt, D., Collins, J.B. & Selinger, S.J. (2001) Development and Use of The Teaching Perspectives Inventory (TPI), The University of British Columbia.
- Schwartz. B. (1981). L'informatique et l'éducation. La Documentation française.
- Vallerand, R.J. (dir.) (1994). Les fondements de la psychologie sociale, Gaëtan Morin.

Passages entre L1 et L2 en classe : dispositif de formation à partir de séquences de classe pour les formateurs de l'école bilingue

Colette NOYAU

*Université Paris Ouest Nanterre La Défense
France*

Notre parcours de linguiste de l'acquisition des langues nous a conduit au fil des ans à approfondir diverses situations d'acquisition d'une langue étrangère ou seconde (désormais L2). Successivement, les adultes immigrés devant acquérir la langue du pays d'accueil sur le tas, en communiquant pour apprendre et en apprenant pour communiquer, puis les élèves ou étudiants dont l'apprentissage du français comme langue étrangère s'effectue essentiellement ou exclusivement dans la salle de classe (Amérique du sud). Plus récemment, les situations de scolarisation en Afrique francophone, où tantôt on adopte un modèle scolaire « classique », tout-français, ignorant les langues du milieu dans lesquelles l'enfant s'est d'abord socialisé et a découvert son environnement, dans une fiction de monolinguisme, tantôt on part de la langue du milieu pour introduire ensuite le français qui deviendra un – puis le – véhicule des apprentissages, selon différents modèles de bilinguisme scolaire.

Notre travail veut contribuer à renforcer l'école bilingue en Afrique, en éclairant les processus d'acquisition qui se jouent chez les jeunes enfants pour s'approprier les langues et les utiliser comme outils de construction de savoirs. Ayant analysé de près les processus d'appropriation de la langue et la construction de savoirs scolaires en système classique, nous en avons cerné les dommages (Noyau 2004), c'est pourquoi à nos yeux il est essentiel d'accueillir les jeunes enfants et d'en faire des écoliers dans une langue qui a du sens pour eux. Depuis les États Généraux sur l'enseignement du et en français (Libreville 2003) qui ont mis l'accent sur la co-présence, à potentialiser, entre « français et langues partenaires » (voir Noyau 2007 pour l'analyse de cette notion), les institutions en charge de soutenir les systèmes éducatifs africains ont favorisé ou accompagné des réformes faisant une place au bilinguisme, et en conséquence la formation des maîtres et encadreurs pédagogiques à adopter une perspective bilingue.

Or, dans la multitude d'écrits sur les difficultés des systèmes scolaires subsahariens et les façons de faire progresser l'école dans ces contextes plurilingues, l'un des facteurs évoqués est la faiblesse de la formation des maîtres, tant pédagogique que dans la maîtrise de la langue

d'enseignement (voir les Actes des congrès du RIFEFF I et II). La formation des maîtres est actuellement très insuffisante : formés rapidement, voire recrutés hors des voies régulières et formés sur le tas, influencés par les conceptions du système scolaire 'classique', ils sont eux-mêmes locuteurs d'un français acquis dans les conditions scolaires, qu'ils reproduisent comme maîtres, et c'est ce français qui constitue la langue de référence, la cible de l'apprentissage pour les jeunes élèves.

▀ De l'école francophone classique à l'école bilingue

Après nos premières études dans les écoles de systèmes classiques (Togo, Bénin), nous avons mené des études (récentes et en cours) dans les classes de filières bilingues (Mali, Mauritanie, Seychelles, puis Niger). Cette analyse des pratiques de classe en français au primaire dans plusieurs systèmes scolaires subsahariens nous a permis d'identifier des difficultés prioritaires à traiter. Ce sont : la gestion délicate de la double focalisation (Bange 2001) contenus - langue 2, qui, souvent, se résout au détriment des contenus de savoir pour se centrer sur l'écrit normé, l'animation de classe frontale permettant difficilement que transparaissent les difficultés d'apprentissage ou que se fasse jour la parole de l'enfant, le sentiment des maîtres que ce qui a été enseigné est (ou doit être) acquis, le manque d'activités d'apprentissage, enfin un enseignement fondé sur la mémorisation littérale des connaissances selon la formulation exacte du manuel.

C'est dans le système bilingue qu'on rencontre des pratiques pédagogiques innovantes, qui vont de la pédagogie convergente (méthodes actives, l'oral au centre), à l'approche par compétences (APC) et à la didactique convergente (établir des liens entre les 2 langues et entre les apprentissages conduits dans les 2 langues et en faire un tout cohérent). Mais les maîtres sont-ils formés et outillés pour faire réussir une telle approche, plus exigeante que l'enseignement classique, et dans les conditions matérielles qui sont les leurs? Et comment effectuer au mieux les passages entre L1 et L2?

Une étude sur les modalités du passage de L1 à L2 à l'école de base bilingue dans trois zones de la francophonie (arabophone, créolophone, subsaharienne) menée en 2008 pour la Direction de l'Éducation et de la Formation de l'OIF (Noyau 2009), nous a permis d'identifier une difficulté de portée très générale chez les maîtres (déjà notée dans les systèmes scolaires classiques tout-français : Noyau 2001, 2003, 2006a, b) : la tendance à s'en tenir à une formulation unique des contenus, celle de la leçon (du manuel, du texte), que les élèves

doivent mémoriser et restituer à l'identique, sans établir de liens avec d'autres façons acceptables dans la langue de formuler ce contenu, ni, paradoxalement en système bilingue, avec les façons de formuler ce contenu dans l'autre langue en présence.

Dans nos travaux effectués en parallèle sur le langage des maîtres (Noyau 2001, 2006b, 2009), nous avons identifié un aspect des comportements langagiers des maîtres en classe qui se situe à la croisée de ces deux facteurs : la capacité limitée à faire usage de la reformulation. Cette tendance peut s'expliquer, d'une part par les limitations du répertoire linguistique des maîtres, mais aussi par une conception des connaissances scolaires comme devant se formuler d'une unique façon, celle du manuel. Et il ne s'agit pas tant d'un phénomène d'insécurité linguistique que d'une conception de l'éducation scolaire comme reposant sur la mise en mémoire de la parole exacte qui s'impose à tous, une tendance à la 'littéralité' des textes de savoir.

Cette tendance à la 'littéralité' se reflète directement dans les pratiques d'évaluation certificative, dans les systèmes scolaires 'classiques' tout français. Nous l'avons analysée en profondeur dans Noyau (2006a) : ainsi, dans les épreuves des disciplines dites « d'éveil », ce qui est requis des élèves est la formulation du résumé, plutôt que des preuves de compréhension, encore moins d'appropriation, des savoirs en question.

Notre projet est de nourrir la formation des maîtres selon ces objectifs par les observations du terrain. À partir des prises de vues dans les classes, nous avons constitué des montages vidéo structurés en phases pédagogiques par des intertitres, rassemblés en un DVD, qui constitue le support matériel d'un dispositif en cours d'élaboration pour la formation d'encadreurs pédagogiques devant à leur tour former les maîtres de façon décentralisée.

Un outil de formation multimédia fondé sur des observations de pratiques de classe

Nous avons choisi le DVD comme outil d'un dispositif de formation ciblée, permettant un travail systématique d'analyse et de réflexion proactive sur la pratique enseignante, à partir d'échantillons concrets des pratiques de classe dans les écoles, et conduisant à l'évolution de ces pratiques.

La cible principale de la formation, ce sont les conseillers pédagogiques, inspecteurs et pro-

fesseurs d'écoles normales, l'échelon décisif pour introduire et encourager les nouvelles pratiques, ainsi que les directeurs d'écoles qui assurent le suivi pédagogique au quotidien (Noyau, 2009). C'est pourquoi le DVD nous a semblé approprié techniquement, car s'il nécessite bien l'électricité, il est utilisable souplement, soit sur un ordinateur, soit sur un lecteur de DVD associé à un écran de télévision; le lecteur de DVD étant un outil technologique aujourd'hui fort répandu dans les villes d'Afrique pour la diffusion publique et domestique du film, compte tenu de son coût relativement modeste.

Le DVD « De la L1 à la L2 : séquences de classe » (OIF / COMETE Univ. Paris Ouest, avril 2009) contient 9 montages d'environ 10 min à partir de séquences de 30-40 min de classes de et en français et en L1, enregistrées à différents paliers du primaire au Mali, en Mauritanie et aux Seychelles (un pays caractéristique de chacune des 3 zones de la francophonie au sud : zones arabophone, subsaharienne, et créolophone), à savoir :

1. Français, initiation (2e année primaire) : Les 7 jours de la semaine. Mali (9 min.)
2. Grammaire française (3e année primaire) : Conjugaison du verbe VENIR. Mali (10 min. 56);
3. Français, initiation (2e année primaire) : Salutations. Mali (9 min. 54);
4. Grammaire française (5e année primaire) : Le C O D. Mali (12 min. 10);
5. Français, vocabulaire (3e année primaire) : Noms et genre, le et la. Mauritanie (9 min. 30);
6. Calcul (3e année primaire) : multiplication à un chiffre. Mauritanie (13 min. 30)
7. Français (5e année primaire) : Les métiers (jeux de rôles). Seychelles (8 min. 55);
8. Mathematics, Word problem (3e année primaire). Seychelles (7 min. 38);
9. Créole, Langage (Maternelle), Conversation autour d'une image. Seychelles (11 min. 40).

🔗 L'exploitation du DVD en formation des formateurs

Le DVD est complété par un livret d'accompagnement, constituant ensemble un outil multimédia destiné aux formations en présentiel et/ou à distance des encadreurs pédagogiques (professeurs d'ENI pour la formation initiale, inspecteurs et conseillers pédagogiques pour la formation continue des maîtres). C'est-à-dire qu'il entrera dans des dispositifs différents selon les conditions de son utilisation.

Chaque montage structuré donne lieu à une fiche d'exploitation, qui comporte les parties suivantes :

- Objectifs de formation didactique;
- Contexte de la classe observée;
- Description détaillée du montage;
- Transcription bilingue des passages pertinents;
- Questionnaire, guide d'observation et d'analyse critique;
- Tâches à accomplir en groupe ou en FAD.

Et, regroupés en fin de livret, des éléments de réponses aux questions, et un dispositif d'(auto-)évaluation.

Le thème central de cet outil est la reformulation endolingue et interlingue, pour concourir à plusieurs objectifs liés :

- améliorer la compétence des maîtres à varier leurs formulations;
- enrichir le répertoire linguistique;
- développer la conscience métalinguistique des valeurs de la variation des formulations;
- développer la conscience des ressources originales de construction du sens offertes par L1 et par L2;
- favoriser la flexibilité communicative, clé de l'agir enseignant (Cicurel 2005).

Nous ne développons pas ici faute de place les soubassements linguistiques de la reformulation (Gülich & Kotschi 1987, Picoche 2007, Garcia Debanc & Volteau 2007), les laissant pour d'autres écrits. Disons seulement que la reformulation (dont la paraphrase est un cas particulier) constitue un objet carrefour d'une formation didactique. Autour de cet objet langagier, et de ses manifestations (ou absences) dans les séquences de classe, se structure une démarche de formation des formateurs visant à développer plusieurs ordres de compétences :

- compétence linguistique via l'enrichissement de la langue;
- compétence métalinguistique par la prise de conscience des différences entre les valeurs sémantiques et effets pragmatiques de diverses formulations dans la même langue, et entre L1 et L2;
- compétence didactique par la capacitation à accompagner la co-construction des connaissances dans le dialogue maître - élèves;
- compétence de gestion du bilinguisme par la mise en relation de L1 et L2 comme un tout : le répertoire bilingue.

Ces compétences sont des conditions d'une didactique active et convergente en contexte bilingue.

Un support pour deux dispositifs

Ce support multimédia (montages structurés de séquences de classe sur DVD et livret d'accompagnement) est en cours d'élaboration, les séquences déjà traitées constituant une maquette à mettre au point pour la réalisation de l'ensemble complet.

Son expérimentation est prévue d'abord en présentiel, lors de stages de formation d'encadreurs pédagogiques, pour assurer l'adaptation aux publics-cible des contenus et démarches, et ainsi ajuster le degré d'explicitation des fiches d'exploitation du livret, ainsi que la maniabilité concrète du support (de façon aussi à mieux maîtriser les aspects sémiocognitifs et relationnels de la médiation effectuée par le support, et ses effets en fonction des dispositifs qu'il contribuera à façonner) (Peraya, 2005).

Car il sera utilisé selon deux déclinaisons : en présentiel et à distance. Pour les formations en présentiel, on doit s'assurer que le livret d'accompagnement soit suffisamment explicite pour permettre aux formateurs initiaux des encadreurs devenant usagers du matériel de se former à son utilisation en l'utilisant. Pour l'utilisation en formation à distance, les dispositifs de FAD et leurs outils doivent être adaptés aux contextes africains (cf. les Actes I et II des rencontres du RIFEFF), les besoins en formation étant tels qu'il n'est pas pensable de former la totalité des personnels concernés en un temps suffisamment court par des rencontres en présentiel – ni de dégager les moyens d'effectuer la formation de tous les intéressés dans le cadre de séminaires.

En contexte subsaharien, si on peut compter sur la disponibilité assez régulière d'électricité en contexte urbain pour visionner le DVD sur ordinateur ou via un lecteur de DVD couplé à un téléviseur dans les institutions où s'effectuent normalement ces formations, de même qu'en ville plus généralement où les lecteurs de DVD sont un outil répandu, il est encore illusoire de penser pouvoir organiser une formation à distance déconcentrée s'appuyant sur une mise en réseau par Internet. Ceci est également indiqué dans les réflexions du projet IFADEM qui met en place des dispositifs de formation à distance des maîtres du primaire ruraux dans plusieurs pays (pour le moment : Bénin, Burundi et Haïti, en projet Madagascar). Notre matériel lui-même est d'un coût modique (DVD + livret), et peut être diffusé largement vers les écoles, où les directeurs jouent un rôle important d'accompagnement pédagogique des maîtres, avec dans certains contextes nationaux des rencontres pédagogiques de proximité (comme les « Communautés d'Apprentissage » au Mali, qui rassemblent mensuellement les maîtres de deux ou trois écoles proches pour des séances de perfectionnement encadrées par les directeurs et le conseiller pédagogique de la circonscription : cf. Noyau

2009). Notre matériel visant à promouvoir des pratiques pédagogiques nouvelles pour les classes bilingues concerne avant tout les acteurs de ces échelons intermédiaires : directeurs, conseillers pédagogiques et inspecteurs.

En ce qui concerne les formations en présentiel, l'appareil d'accompagnement des séquences doit satisfaire plusieurs besoins :

- permettre aux animateurs qui l'utilisent, par sa lecture, de se former aux orientations théoriques sous-jacentes et d'y acquérir une autonomie de réflexion pour leurs actions de formation;
- contextualiser chaque montage de façon suffisamment concrète pour que chaque enseignant impliqué dans les formations se projette comme praticien dans cette situation de classe et adopte un point de vue critique « de l'intérieur »;
- donner l'intégralité de la transcription des passages montés, de façon à assurer leur compréhension même dans des conditions sonores non optimales, et en version bilingue s'il s'agit de L1 extérieures à la situation particulière des formateurs;
- détailler l'analyse de l'agir pédagogique représenté;
- accompagner la réflexion critique collective ou individuelle par des ensembles de questions et de tâches d'observation;
- placer les formateurs en situation de production ou d'adaptation de supports et d'activités pédagogiques à partir de la situation représentée;
- permettre une (auto-)évaluation des acquis pour chaque séquence.

Pour les formations à distance, le dispositif devra comprendre en outre

- des cahiers de l'utilisateur reprenant le contenu intégral des fiches avec des espaces d'écriture ménagés pour les réponses aux questions et aux tâches d'observation;
- un dispositif d'échanges à partir des exploitations de séquences, entre personnes en formation et équipes d'encadrement des formations – pour les formations qui seraient organisées partiellement ou totalement à distance.

Les solutions exactes diffèrent selon que dans un contexte national on décidera de lancer des formations totalement à distance avec des travaux à envoyer et retourner corrigés, ou des formations mixtes s'effectuant en grande part à distance avec des rassemblements périodiques pour faire le point et effectuer les évaluations des acquis.

En conclusion

La formation des maîtres (initiale et continue) et des formateurs / encadreurs des maîtres

constitue un facteur essentiel de la réussite de l'école bilingue en Afrique. L'enjeu est de diffuser ces nouvelles pratiques de façon rapide via les personnels d'encadrement jusqu'aux écoles rurales. Notre outil doit contribuer à ce renforcement stratégique.

☞ Références

(celles de C. Noyau sont disponibles sur le site <http://colette.noyau.free.fr>)

- Bange P. (1992). À propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles, *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère (AILE)* 1, pp. 53-85. (revue partiellement en ligne : <http://aile.revues.org/>)
- Garcia Debanc C. & S.Volteau (2007). Formes linguistiques et fonctions des reformulations dans les interactions scolaires, *Recherches linguistiques* 29, 'Usages et analyses de la reformulation', Université de Metz, pp. 309-340.
- Garry, R.-Ph.; Karsenti, Th.; Benziane, A. et Baudot, F. (2008). Former les enseignants du XXIe dans toute la francophonie, à travers quatre thèmes : le français, vecteur d'interculturalité; un Master francophone de formation des enseignants; les TIC, outils de complémentarité pour la formation initiale et continue; la formation des maîtres et l'éducation pour tous. (Actes du 2e Colloque du RIFEFF). Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) / Réseau International Francophone des Établissements de Formation de Formateurs (RIFEFF), 379 p.
- Gulich E. & Kotschi, T. (1983). «Les marqueurs de la reformulation paraphrastique», *Cahiers de linguistique française*, 5, pp. 305-351.
- Karsenti, T.; Garry, R.-P.; Béchoux, J. & Tchameni Ngamo, S. (2007). La formation des enseignants dans la francophonie : diversités, défis et stratégies d'action. (Actes du 1er Colloque du RIFEFF). Montréal : AUF, 388 p.
- Noyau C. (2001). Le français de référence dans l'enseignement du français et en français au Togo. *Le français de référence. Constructions et appropriations d'un concept. Vol. II : Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain*, 27 (1-2).
- Noyau C. (2003). Apprentissages disciplinaires et langagiers dans la scolarisation en français langue seconde : repérages dans le temps en histoire au primaire. In *Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement (Actes sur cédérom)*, JP Bernié, M. Jaubert et M. Rebière (éds). CIRFEM-DAEST, Univ. Bordeaux II.
- Noyau C. (2004). Appropriation de la langue et construction des connaissances dans l'école de base en pays francophone : du diagnostic aux actions. In : AUF : Penser la francophonie. Concepts, actions et outils linguistiques. Paris : Eds des Archives Contemporaines / AUF, coll.

'actualité scientifique', pp. 473-486.

- Noyau C. (2006a). Linguistique acquisitionnelle et intervention sur les apprentissages : appropriation de la langue seconde et évaluation des connaissances à l'école de base en situation diglossique. Bulletin VALS/ASLA 83/1 'Les enjeux sociaux de la linguistique appliquée', Neuchâtel (Suisse), 93-106.
- Noyau C. (2006b). Le langage des maîtres comme français de référence : rôle de l'école dans la transmission de la langue. *Le Français en Afrique* 21.
- Noyau C. (2007). Le partenariat entre les langues : mise en place d'une notion d'aménagement linguistique. Journées Scientifiques des réseaux Langue de l'AUF « Partenariat entre les langues : perspectives descriptives et perspectives didactiques », Nouakchott (Mauritanie), 5-7 novembre 2007. Disponible sur le site 'Dynamiques des Langues et Francophonie' de l'AUF : <http://www.dlf.auf.org/spip.php?article103>
- Noyau C. (2009). Modalités d'optimisation du passage de L1 à L2 dans l'enseignement primaire en contexte multilingue. Mali, Mauritanie, Seychelles. Paris : OIF / Eds. *Le Web Pédagogique*, 305 p.
- Peraya Daniel (2005). La formation à distance : un dispositif de formation et de communication médiatisées. Une approche des processus de médiatisation et de médiation. TDR, (Technologies, Développement, Recherche pour l'éducation, Revue électronique internationale, Univ. Yaoundé I) Numéro 0a, novembre 2005. Récupéré du site de la revue : <http://www.revue-tice.info/document.php?id=520%5D>
- Picoche J. (2007). La reformulation, base de l'enseignement du vocabulaire. *Recherches linguistiques (Univ. de Metz)* 29, 'Usages et analyses de la reformulation', Mohamed Kara (dir.), pp. 293-308.

Tertiarisation de la formation des enseignants du secondaire à Genève : quel dispositif pour une formation visant une meilleure articulation théorie / pratique ?

Simon TOULOU
Université de Genève
Suisse

Le nouveau transfert de la formation des enseignants – de l'IFMES (Institut de Formation des Maîtres de l'Enseignement Secondaire) à l'Université de Genève qui a concrètement démarré en 2008-2009 sous un régime de transition – répond à une volonté de « professionnalisation » de la formation initiale des enseignants du secondaire à Genève. Le plus gros enjeu étant notamment ici de ne pas simplement juxtaposer divers lieux de formation, mais de mettre sur pied un modèle de formation qui répond aux exigences d'une véritable tertiarisation à travers la création d'un nouvel institut interfacultaire – l'IUFE (Institut Universitaire de Formation des Enseignants) – qui articule stage en milieu de pratique et enseignements théoriques continuellement alimentés par la pratique et les résultats de la recherche en éducation.

Dès lors, une question que l'on serait en droit de se poser est celle de savoir quels outils et moyens l'IUFE se donne véritablement pour réaliser ce processus d'articulation théorie-pratique de manière logique et cohérente (Fenstermacher & Richardson, 1994). Parmi les différents éléments qui sont mis en place dans cet institut, le formateur de terrain (FT) semble constituer l'un des maillons essentiels permettant de prolonger l'action du formateur universitaire auprès des étudiants en formation (EEF) ou stagiaires. C'est sur lui, en effet, que repose en grande partie le projet d'accompagnement de l'alternance sur le terrain de la pratique. Afin d'assurer un meilleur suivi des EEF sur le terrain, l'IUFE fait le pari d'un encadrement assumé par des FT précisément formés pour assurer cette fonction.

La présente contribution se donne pour objectif d'élucider, grâce à l'accent que nous mettrons sur les FT, les différents éléments novateurs de cette formation qui concourent à la préparation du rôle d'encadrement continu des stagiaires tel que défini par l'institut et qui permettent d'affirmer que nous sommes véritablement en présence d'une alternance articulant vécu de stage et enseignements théoriques. Dans ce qui va suivre, nous commencerons par présenter le contexte de la formation des futurs enseignants du secondaire; ensuite, nous décrirons la place du FT dans le dispositif de formation, où alternance et prémisses de formation à distance¹ sont mises à contribution ; enfin, nous pointerons les différents lieux

¹Nous parlons de prémisses de formation à distance dans le cadre de cet ouvrage sur l'enseignement à distance, car il ne s'agit pas à proprement parler ici du dispositif principal de formation, avec un usage de tous les moyens liés aux nouvelles technologies de l'information et de la communication, mais plutôt d'un outil supplémentaire utilisé comme appui de ce qui est réalisé en présentiel. Autrement dit, il ne s'agit pas d'un type d'enseignement – avec d'importants moyens techniques (audio-visuels par exemple) – inscrit dans la grille horaire annuelle du programme de formation de l'IUFE, mais d'une plateforme (nous y reviendrons) visant à compléter le travail entre les acteurs concernés.

d'opérationnalisation de l'alternance.

La formation pour les enseignants du secondaire à l'Université de Genève

Depuis la rentrée 2008-2009, le département de l'instruction publique genevoise (ci-après DIP) a confié le mandat de la formation des enseignants du secondaire I & II à l'Université de Genève. La création de l'IUFE répond aux besoins d'intégration et de réalisation de ce mandat de formation dans un cadre autonome, mais bénéficiant d'une étroite collaboration avec les Facultés (FPSE², Lettres, SES³, Sciences, Droit, Médecine/éducation physique) et des Hautes écoles spécialisées comme la HEM⁴ et la HEAD⁵.

L'actuelle offre de formation de l'IUFE, qui est par ailleurs appelée à s'élargir dans un futur proche, est la suivante :

Pour les futurs enseignants :

- Certificat complémentaire de base en didactique de la discipline et en sciences de l'éducation (Complementary Certificate in Subject Didactics and Educational Sciences, ci-après CCDIDA);
- Maîtrise universitaire spécialisée en enseignement secondaire (Master of Arts in Secondary Education, ci-après MASE);

Pour les enseignants désireux de compléter leur formation :

- Certificat de spécialisation de formation approfondie en didactique d'une deuxième discipline d'enseignement (Specialisation Certificate in the Didactics of a Second Teaching Subject, ci-après CSD2);

Pour les formateurs de terrain :

- Certificat d'études avancées pour l'encadrement des étudiants sur le terrain (Certificate of Advanced Studies in Trainees Supervision, ci-après CAS).

La formation des futurs enseignants est réservée à 2 catégories d'étudiants :

- Hors emploi : pour les étudiant-e-s titulaires d'une maîtrise (avec 90 crédits dans la discipline visée par la formation) ou en train de terminer leur maîtrise disciplinaire (et dont le parcours couvre au moins 45 crédits d'une discipline enseignable);
- En emploi : pour les étudiant-e-s ayant terminé leur maîtrise⁶ et trouvé un stage en responsabilité d'enseignement à mi-temps (en principe de 10-12 heures par semaine) dans un établissement du secondaire I ou II du canton de Genève.

Pour les besoins de cette contribution, nous nous focalisons uniquement à présent sur la

¹Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

²Sciences économiques et sociales.

⁴HEM : Haute École de Musique (située à Lausanne).

⁵HEAD : Haute École d'Art et de Design (située à Genève).

⁶Avec les mêmes conditions que la précédente catégorie (à savoir : 90 crédits dans la discipline visée par la formation).

formation en emploi. Pour commencer, précisons qu'en principe elle s'étale sur 2 ans⁷, pour un total de 94 crédits ECTS⁸ dont 30 assignés à la validation des stages en responsabilité sur le terrain. Toujours en lien avec le terrain, notons que parmi les 64 crédits restants, 7 sont attribués à l'atelier qui prépare et sanctionne le portfolio de fin d'études (à savoir : le dossier de développement professionnel). Tout comme ce dernier, les autres ateliers (24 crédits au total)⁹ – du domaine « didactique et épistémologie de la discipline scolaire » ainsi que ceux du domaine « approches transversales » – ont pour objectif de créer des liens entre les enseignements et les stages.

Quant à la formation donnant lieu au CSD2, elle totalise 30 crédits parmi lesquels 18 pour la validation des stages en responsabilité ou en accompagnement. À l'instar des précédents, deux ateliers de 6 crédits au total – du domaine « didactique et épistémologie de la discipline scolaire » – sont chargés de créer des liens entre la théorie et la pratique.

Le nombre relativement important de crédits, convoquant ou assignés à la pratique, dénote pour ainsi dire l'importance du FT dont la formation vise à le préparer aux diverses tâches qui l'attendent sur le terrain.

Le formateur de terrain : formation et rôle dans le dispositif

Le diplôme (le CAS¹⁰) prévu pour les FT est composé de 4 modules à savoir :

- l'atelier intitulé : Discipline de référence et discipline scolaire;
- l'atelier intitulé : Observation et évaluation sur le terrain;
- l'atelier intitulé : Rôle et fonction du formateur de terrain dans les écoles;
- l'atelier de fin de formation.

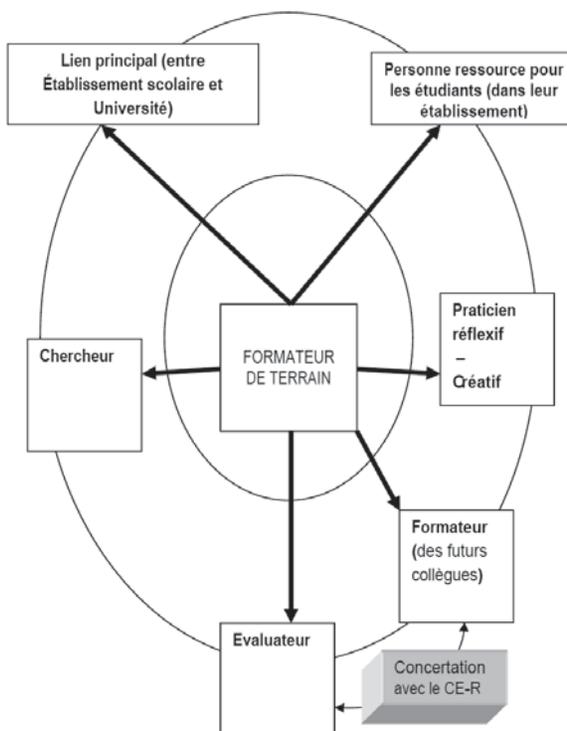
Cependant, afin de parer au plus pressé pour l'encadrement des étudiants de la volée 2009-2010, l'IUFE a procédé à un premier recrutement des enseignants du secondaire au courant de l'année académique 2008-2009. Le profil des enseignants recherchés était le suivant : être au bénéfice d'une licence ou maîtrise universitaire dans sa discipline d'enseignement (ou d'un titre jugé équivalent); d'un diplôme d'aptitude à l'enseignement pour le secondaire I et II, suivi de trois années de pratique; être nommé dans l'enseignement secondaire genevois; et, éventuellement, avoir une expérience de la formation des enseignants et/ou attester d'une implication scientifique dans la réflexion didactique à propos de sa discipline d'enseignement. Les tâches et postures suivantes ont été définies à l'intention des FT comme nous pouvons le constater dans le schéma ci-après :

⁷Le CCDIDA (30 crédits) pour la 1^{re} année, et la MASE (64 crédits) pour la 2^e année.

⁸ECTS : European Credit Transfer and Accumulation System.

⁹Avec la répartition ci-après : pour le CCDIDA, 6 crédits dans le domaine « didactique et épistémologie de la discipline scolaire »; pour la MASE, 9 crédits dans le domaine « approches transversales », et 9 crédits dans le domaine « didactique et épistémologie de la discipline scolaire ».

¹⁰Comme nous le verrons plus loin, s'il n'est pas encore effectif, à terme c'est ce diplôme qui sera exigé pour être formateur de terrain à l'IUFE.



Les enseignants engagés ont suivi un programme de formation spécial – à faire valoir dans le cursus du CAS – visant à leur permettre d’être opérationnels dès la rentrée académique 2009-2010.

Le programme de formation des FT de la cuvée 2009-2010 s’est déployé sur un concept de journées d’études. La première journée portait sur le thème de « l’observation et évaluation des étudiants sur le terrain ». Il s’agissait d’une journée transversale destinée à l’ensemble des FT recrutés par l’IUFÉ. En ouverture de cette journée, il a d’abord été question de faire l’historique de la formation des enseignants à Genève, avant de présenter la nouvelle formation des étudiants dans le cadre de l’IUFÉ.

La deuxième journée, quant à elle, était disciplinaire. Elle a été conçue par les formateurs universitaires¹¹ (IUFÉ) de chaque domaine didactique, exclusivement pour les FT de leur discipline académique. Cette journée a privilégié l’exposé et l’analyse des récentes recherches

sur la discipline, ainsi que la réflexion sur les approches didactiques recommandées par les plans d'études.

La troisième journée a également été disciplinaire; celle-ci a été l'occasion d'un échange entre les chargés d'enseignement (ci-après CE) et les FT. Il a ainsi été question de redéfinir les contours de leur future collaboration, puis de voir comment les 9 objectifs assignés à la formation, ainsi que le référentiel de compétences pouvaient concrètement être appropriés et opérationnalisés dans la discipline concernée en vue de permettre une évaluation optimale des étudiants sur le terrain. Durant cette journée, les CE et FT ont également travaillé sur le canevas IUFE portant sur le « compte-rendu d'observation et d'analyse de leçon ».

À l'opposé des précédentes, la quatrième journée a quant à elle été transversale. Elle a réuni les FT de l'ensemble des disciplines sur le thème ci-après : « Observation et entretien dans une perspective formatrice ». Le but de cette journée consistait notamment à mener un premier travail de réflexion visant à faire acquérir aux FT débutants des outils pouvant leur permettre : de définir des modes d'observation des leçons; d'utiliser leur observation dans l'entretien de façon constructive pour les étudiants; de choisir des stratégies d'entretien constructives pour les étudiants; d'organiser un cadre de communication qui soit non seulement clair et précis, mais efficace pour les étudiants.

En dehors des journées susmentionnées, il faudrait signaler que d'autres formes de travail et de concertation sont déployées dans le cadre de l'IUFE. Tous les FT sont officiellement enregistrés (comme collaborateurs externes) dans la base des données de l'université de manière à avoir accès aux plateformes protégées de partage de documents et d'informations (telles Dokeos ou Moodle largement utilisées à l'Université de Genève). C'est par ce moyen que les CE partagent les documents avec les FT qui, tel que susmentionné, sont eux-mêmes des enseignants titulaires dans le secondaire avec des horaires contraignants. Cette contrainte horaire combinée à celui des EEF plaide pour un minimum de formation à distance. C'est précisément dans cette optique qu'un accès à ces plateformes est aussi donné aux EEF afin qu'ils puissent solliciter leurs formateurs (universitaire et de terrain) autant sur des questions théoriques que celles issues de la pratique. Les formateurs, eux aussi, y recourent pour déposer des documents ou articles scientifiques prioritairement destinés à leurs étudiants stagiaires.

Sur un tout autre plan, il est à noter qu'avant la fin de l'année académique en cours, il est remis aux différents acteurs de la formation un calendrier académique de l'année suivante.

¹¹ Formateur universitaire, ici, inclut autant les professeurs de la discipline, chargés de cours, que les chargés d'enseignement qui animent les séminaires/ateliers.

Par rapport aux FT, ce calendrier fixe les différentes dates des réunions dans lesquelles ils sont impliqués. Également sur le calendrier sont indiquées les dates des journées de formation, ainsi que les périodes de tripartites ou régulation d'évaluation entre les FT, CE et EEF.

L'ensemble des points qui viennent d'être brièvement présentés donne une idée générale du fonctionnement de l'IUFE en lien avec les FT. Dans ce qui suit, il s'agit à présent de dégager les éléments qui fondent l'alternance telle que conçue par l'IUFE et qui montrent que nous sommes véritablement au cœur d'une préparation au rôle d'encadrement des étudiants qui intègre l'approche théorie – pratique.

Les éléments développés dans cette rubrique vont davantage se baser sur les concepts liés au partenariat. St-Arnaud (2003, p.79) pose à cet effet que « l'élément clé de la coopération est l'existence d'un but commun ». Cette définition de la règle de base du « partenariat » fonde chez cet auteur la nécessité d'intégrer la reconnaissance des champs de compétence respectifs des différents partenaires dans le processus de définition de ce but commun, mais surtout la nécessité de la concertation entre ces partenaires pour mieux maintenir la relation ainsi créée dans la durée.

▼ L'opérationnalisation de l'alternance à l'IUFE

D'une manière générale, le transfert de la formation (des enseignants du secondaire), de l'IFMES – où prévalait la pratique – à l'université qui a une forte tradition de recherche, marque une volonté de rapprocher deux cultures qui, jusque-là, se côtoyaient en se nourrissant mutuellement de façon plutôt timide. L'un des bénéfices indirects de ce transfert est déjà à relever au niveau de l'expérience dont jouit l'Université de Genève en matière de formation des enseignants du primaire. Les différentes expériences faites dans le cadre de cette formation depuis sa mise sur pied en 1996 (cf. Art.134 LIP) ont entre autres permis de souligner la nécessité de former, et/ou de recourir à des professionnels capables d'assumer efficacement – parce qu'ils en ont une idée précise et sont nantis d'un bagage pour le faire – la fonction de FT sur le terrain (Perrenoud, 1994b). L'IUFE a également fait sienne cette nécessité de donner une formation préalable aux FT avant de leur confier la charge d'encadrement des EEF.

La formation des FT dont il est ici question a, pour des raisons évoquées supra, fonctionné sous forme de journées d'études avec un public composé d'un côté de formateurs débutants

et de l'autre d'anciens formateurs de l'IFMES. Ce mélange a de ce fait même contribué à enrichir les échanges dans les ateliers lorsque la pratique était convoquée. En effet, si tous les FT engagés ont relativement une bonne expérience du métier d'enseignant, le fait qu'en plus, certains aient déjà encadré des étudiants en formation sur le terrain constitue un atout qui est mis à contribution dans le cadre de cette formation : ceci a par exemple été le cas dans les ateliers de la première journée autour d'un extrait du texte de Méard & Bruno (2009, pp. 119-138) qui a permis de discuter de l'importance de l'introduction des situations dilemmatiques dans la formation où les uns et les autres ont pu tour à tour convoquer leurs expériences d'anciens stagiaires, d'enseignants et de formateurs pour alimenter les débats en cours.

À l'évidence, cet exemple permet d'illustrer l'une des manières dont s'effectue l'articulation dans le cadre de la formation des FT : il n'est pas question de parler uniquement de théorie lors du présentiel à l'université. Les animateurs des ateliers ne se sentent pas responsables d'une seule composante – soit théorie, soit pratique – de la formation; au contraire, ils font dialoguer les deux ! En faisant advenir la pratique par l'intermédiaire d'études de cas ou d'analyses sous-tendues par des éléments tirés de l'expérience, on parvient à maintenir symboliquement la présence de la pratique dans la discussion théorique. Nous retrouvons ici l'une des idées défendues par Donnay (2008) qui pense que l'expérience prend du sens et ne devient professionnalisante que lorsqu'elle est « explicitement mise en mental, en réflexion ».

Plusieurs éléments tendent par ailleurs à confirmer le projet d'articuler théorie et pratique dans la formation des FT. En l'occurrence, faisons remarquer qu'un effort est d'emblée fait, lors de la première journée de formation, pour que les FT – venant du terrain scolaire – soient en possession des informations substantielles sur le programme de formation universitaire des EEF qu'ils auront à encadrer. Bien plus, nous constatons qu'une véritable collaboration est instaurée entre CE et FT, collaboration qui semble aller dans le sens de Perrenoud (1994b) qui estime qu'il est « fondamental que les formateurs aient une représentation précise des finalités et de la cohérence du parcours de formation et y travaillent en étroite liaison avec les autres formateurs, en sachant quelle contribution on attend d'eux ». À l'IUFE, les FT sont appelés à travailler, comme groupe complémentaire, avec les CE à qui il est demandé de déployer des efforts¹² pour qu'un travail de préparation soit réalisé en partenariat, pour qu'un but commun soit déterminé en amont, afin que l'encadrement se fasse sur le terrain de manière cohérente. Ainsi, relevons par exemple le travail de co-construction d'un outil d'analyse de leçons et d'évaluation d'EEF sur le terrain qui est réalisé par chacun des

groupes disciplinaires (CE-FT) de sorte que le même langage soit autant parlé à l'université que sur le terrain, contribuant ainsi à établir des bases pour la concertation. Visiblement dans cette démarche, il y a par ailleurs une sorte de recherche d'une plus grande externalité (Donnay, 2008) qui, par l'adoption des outils langagiers qui s'éloignent de ses seuls référents et permettent de se rapprocher d'une communauté, favorise une meilleure mise à distance et une analyse objective des situations observées.

L'harmonisation ne se fait pas seulement au niveau du discours. Dans le processus de co-construction, il y a recherche d'une conception consensuelle de l'évaluation sur le terrain qui soit cohérente avec les objectifs de formation. L'objectif est clairement ici de négocier des conceptions partagées entre intervenants sur les compétences à évaluer et sur les manières de le faire. Aussi, les uns et les autres s'approprient-ils les textes à disposition afin de les traduire sur le terrain de la pratique dans une culture qui soit commune, mais surtout intelligible et exportable dans le cadre de la formation.

À l'université, la culture commune dont il est question passe également par la mise sur pied d'un cadre de concertation pour une meilleure collaboration entre CE et FT. Il y a d'abord le calendrier de l'institut (IUFÉ) qui aménage des plages de rencontres possibles entre les deux groupes de formateurs. Pour faciliter ce type de rencontres, l'IUFÉ a obtenu des directions d'établissements du département de l'instruction publique (DIP) que les FT soient libérés de tout enseignement les jeudis matins. Il en va de même des CE qui, au niveau de l'université, n'ont pas d'enseignement dans cette plage horaire. Si ces personnes ne se rencontrent pas nécessairement tous les jeudis matins traditionnellement dévolus à la formation des FT ou aux séances de coordination CE-FT, il est important de souligner que d'autres espaces de collaboration sont prévus par l'IUFÉ. Par exemple, des périodes sont fixées pour des évaluations tripartites (FT – CE – EEF) où des dispositifs d'évaluation conçus en amont sont concrètement éprouvés sur le terrain au travers de l'observation et de la triple analyse d'une leçon par les acteurs impliqués dans le processus. Ce genre de dispositif tripartite fonde à notre sens la nécessité d'une culture commune si tant est que l'objectif de cette séance de régulation soit de la rendre la plus efficiente possible. Autrement dit, pour que la dimension formative soit toujours présente, il est attendu de ce type de séance que les discussions des trois acteurs, à propos de la leçon réalisée par l'EEF et observée par le CE et FT, soit alimentées par un cadre théorique partagé par l'ensemble des personnes impliquées dans le processus d'évaluation.

En outre, l'un des plus gros changements de l'ensemble du dispositif concerne l'enregistrement des FT à la base des données de l'université. Ce changement constitue une forme de

¹²Ce travail fait en outre partie de leur cahier des charges.

reconnaissance de leur statut à l'université, reconnaissance qui leur ouvre automatiquement les portes de certaines structures réservées au personnel enseignant de l'université. En témoigne la décharge qui est accordée aux FT pour collaborer avec les équipes de didactique dans le domaine de la recherche.

Bien plus, le fait que les FT soient enregistrés dans la base des données comme collaborateurs de l'université leur donne la possibilité d'avoir accès aux plateformes de partage de documents permettant de prolonger la collaboration hors présentiel. Nombre de documents sont échangés à cet effet avec possibilité de participer à un forum de discussion (interne à la discipline d'enseignement) également accessible aux étudiants. Dans un dispositif de formation où les EEF sont employés comme enseignants stagiaires à mi-temps, où les FT sont également enseignants titulaires du secondaire – donc avec risque de collision d'horaires par rapport à l'encadrement et le suivi en présentiel du stagiaire – l'usage des nouvelles technologies (de l'information et) de la communication constitue, pour ainsi dire, un précieux outil de suivi à distance qui, sans prétendre le remplacer, complète le travail d'articulation qui est réalisé en présentiel.

Enfin, comme possible lieu d'alternance au sein de l'IUFE, il y a lieu de relever que la collaboration prônée dans le cahier des charges des FT leur donne aussi la possibilité de participer aux séminaires/ ateliers didactiques de l'université. Cette forme de collaboration donne l'opportunité aux FT non seulement de renforcer ou de partager leur bagage théorique, mais aussi de voir comment le terrain est convoqué à l'université pour illustrer ou alimenter certaines discussions didactiques autour de la théorie. La collaboration dont il est question ici touche également au domaine de la recherche dont les résultats, par ailleurs éprouvés, sont censés nourrir autant les travaux dans les ateliers que la pratique sur le terrain.

En guise de conclusion

Le transfert de la formation des enseignants vers l'Université de Genève répond, comme nous venons de le voir, à une volonté de confier la formation des enseignants à un institut qui articule formation et recherche. Sur le terrain, cette volonté se traduit par la mise sur pied d'un dispositif qui intègre autant les formateurs universitaires que les formateurs de terrain. L'analyse que nous venons d'en effectuer montre à cet effet que le contexte d'accompagnement ainsi généré – où à la fois un superviseur et un enseignant universitaire sont explicitement mandatés pour accomplir cette tâche d'encadrement d'un étudiant stagiaire – appelle

un minimum de formation à distance et, dans une certaine mesure, met la collaboration au centre du dispositif. Pour mieux répondre aux attentes et aux défis de cette forme de partenariat, plusieurs éléments complémentaires rentrent en ligne de compte. Celui que nous avons principalement exploré dans cette contribution concerne la formation des formateurs de terrain qui consiste à leur doter des outils théoriques et pratiques pour mieux gérer leurs observations et objectiver le plus rigoureusement possible les réalités qu'ils observent grâce à un travail en partenariat (avec le formateur universitaire) qui non seulement permet de fixer des objectifs communs, mais permet aussi de se référer à des outils langagiers qui les rapprochent. Au travers de la focale que nous avons mise sur la formation des FT, il nous a également été donné de constater la nécessité, pour les différents acteurs aux horaires pour le moins chargés, de recourir aux nouvelles technologies de la communication. Ce minimum de travail à distance offre pour ainsi dire une solution supplémentaire qui permet de compléter le travail de formation réalisé en présentiel.

▄ Références

- Donnay, J. (2008). Préface. In M. Boutet & J. Pharand (dir.). *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Fenstermacher, G.D. & Richardson, V. (1994). L'explicitation et la construction des arguments pratiques dans l'enseignement. *Cahiers de la recherche en éducation*, 1, 157-181.
- Méard, J. & Bruno, F. (2009). *Les règles du métier dans la formation des enseignants débutants*. Toulouse : Octarès Éditions.
- Perrenoud, Ph. (1994a). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.
- Perrenoud, Ph. (1994b). Du maître de stage au formateur de terrain : formule creuse ou expression d'une nouvelle articulation entre théorie et pratique ? In F. Clerc & P.-A. Dupuis (dir.), *Rôle et place de la pratique dans la formation initiale et continue des enseignants*. Nancy : Éditions CRDP de Lorraine, 1994, pp. 19-44.
- St-Arnaud, Y. (2003). *L'interaction professionnelle. Efficacité et coopération*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

Analyse du programme alternatif de formation à distance des enseignants roumains non qualifiés : « le Projet pour l'Enseignement Rural »

Constantin PETROVICI
Université «Alexandru Ioan Cuza »
Mihaela NEAGU
Lycée « Collège National »
Roumanie

Introduction

Le modèle de la boîte ouverte (Xavier Roegiers, 2003) propose l'organisation d'une démarche de changement en fonction de deux axes. Le premier axe articule la séquence objectifs – stratégie – action – analyse - évaluation. Le deuxième axe organise en profondeur l'échelle d'intervention : échelle macro sociale, institutionnelle, méso sociale, micro sociale, etc.

Nous y essayerons ici d'appliquer ce modèle d'analyse à une étude de cas en Roumanie. Il s'agit d'un programme de formation à distance des enseignants roumains non qualifiés qui travaillent en milieu rural. Nous trouvons deux raisons pour réfléchir ainsi de la sorte. D'une part, le modèle de la boîte ouverte donne corps à une réflexion plus théorique et permet de rationaliser, analyser et évaluer un projet éducationnel complexe. D'autre part, nous pourrions vérifier ainsi la manière dont un modèle d'analyse d'action peut être utilisé comme moyen d'évaluation externe pour un projet en cours de déroulement. Surtout quand on sait que le projet présenté a été pensé selon d'autres critères et il a été mis en œuvre par des acteurs différents.

Analyse de l'ouverture du programme alternatif de formation à distance des enseignants par reconversion professionnelle

I. L'ouverture du programme de formation à la demande

Niveau macro social - au niveau national, a été mise en place une politique pour susciter la demande au niveau de l'école (la participation est négociée avec les personnes concernées et tout les potentiels bénéficiaires ont été informés en ce qui concerne les conditions de participation au programme de formation ; les enseignants ont eu la possibilités de participer s'ils satisferons les conditions suivantes: minimum deux ans d'ancienneté dans une école rurale et l'obligation contractuelle pour enseigner encore quatre ans dans une école rurale.

La possibilité de créer les curricula en fonction de la demande sociale et des besoins de formation des apprenants ; les apprenants sont impliqués dans le processus de sélection des modules de formation en accord avec leurs besoins (compétences professionnelles ou /et psychopédagogiques) et les modalités de mise en œuvre (outils d'apprentissages, interactions avec les tuteurs, modalités de pilotage à travers l'apprentissage)

Niveau mésosocial - les écoles ont été fortement impliquées dans le processus de popularisation du programme, de dissémination des informations parmi les enseignantes et au niveau macro social, les responsables de l'administration (Le Ministère de l'Éducation et de la Recherche) ont assumé la responsabilité de garder dans le système éducationnel les enseignants inscrits dans le programme pendant le programme de formation et après encore quatre ans.

L'expression spontanée de la demande	Au niveau macrosocial/national, a été mise en place une politique pour susciter la demande au niveau de l'école ; la participation des apprenants a été négociée en limites des conditions d'admission posées par le commanditaire	++
La prise en compte des attentes spécifiques des apprenants	L'action de formation tient compte de façon systématique des demandes spécifiques des apprenants parce qu'il y a une bonne ouverture de l'offre	++
Une implication de l'entourage immédiat	L'entourage est informé de la démarche ; au niveau macrosocial il a eu une forte contribution à orienter l'action (l'école a été fortement impliquée dans le processus de popularisation et dissémination des informations parmi les enseignants, elle a stimulé les enseignants pour adhérer au programme de formation) mais, quand l'action se transpose au niveau macrosocial, l'action de l'école se réduit.	+
CONCLUSION : forte ouverture à la demande		

Les réponses aux questionnaires qui ont été appliqués sur une population statistique représentative, après un semestre de formation, se présentent de la façon suivante :

	En très grande mesure	En grande mesure	Insuffisant	Pas du tout
Les stratégies d'apprentissage sont utiles et adaptées à vos besoins ?	148	53	1	0
Le programme est orienté vers le développement de votre capacité d'apprendre en coopérant ?	96	104	2	0
Le programme de formation est orienté vers le développement de votre capacité d'adapter le processus d'apprentissage aux niveaux des élèves pour assurer le progrès pour chaque élève ?	78	112	12	0
Le programme de formation est orienté vers le développement de votre capacité de connaître les styles d'apprendre propres pour chaque élève ?	71	122	9	0
Le programme de formation est orienté vers le développement de votre capacité d'utiliser l'ordinateur ?	69	131	2	0

2.L'ouverture du programme de formation à l'offre

Les coûts et l'efficacité de l'implémentation ont été donnés par les conditions posées par le commanditaire pour la sélection des fournisseurs de formation. Parce qu'il y a plusieurs réponses possibles à la demande, le Comité Directeur, nommé par le Ministère de l'Éducation Roumain, a sélectionnée les fournisseurs de formation à partir d'une offre contenant :

- La présentation de l'institution autorisée pour organiser et dérouler des programmes de formation télématiques ;
- Les ressources qui peuvent être utilisées ;
- La méthodologie qui va assurer la qualité de la formation.

Les responsabilités et l'activité des fournisseurs ont été les suivantes:

- l'accréditation des programmes pour délivrer les diplômes;
- l'évaluation et l'analyse des besoins en ce qui concerne le management du programme (nombre de participants, nombre de tuteurs);
- le processus d'élaboration et de distribution des modules de formation et des supports de cours ;

- l'organisation du programme des activités de formation ;
- le processus de sélection des tuteurs ;
- le processus de surveillance des activités de tutorat ;
- le développement de l'infrastructure IT pour les activités de formation à distance ;
- l'évaluation du progrès des apprenants et la dissémination des résultats : concevoir un guide d'autoévaluation et des testes de progrès et en même temps le développement d'un système d'assurance de la qualité en éducation.

Au niveau institutionnel les centres universitaires sont indépendants - structurellement - par rapport au commanditaire, mais la gestion du curriculum est surveillée en même temps par le commanditaire et aussi par les institutions de formation des enseignants en ce qui concerne l'implémentation et la qualité des services éducationnels.

Le cadre génératif et explicatif pour les compétences est flexible, adaptée aux demandes et aux besoins des apprenants parce que les curricula ont été adaptés au public cible (en relation avec les conditions d'admission dans le programme, la diversité des parcours professionnels, les objectifs de formation et de certification) :

Les principes de construction du curricula ont été fondés sur:

- les acquis européens dans le domaine du curriculum et de l'enseignement à distance ;
- l'expérience en construction et implémentation du curriculum en Roumanie;
- l'application des politiques en ce qui concerne la construction curriculaire.

Le principe de sélection et hiérarchisation culturelle qui dirige vers un enseignement modulaire. Les modules sont sélectionnés en fonction de compétences qui doivent être développées pendant la formation professionnelle choisie et aussi en fonction des liaisons entre les différents domaines.

Le principe de fonctionnalité et d'adaptation à la profession didactique orienté vers les besoins des élèves dans une société en plein changement pour assurer la diversification des connaissances. Ce principe doit déterminer la structure et la période variable (3 – 6 semestres) du processus de formation télématique.

Le principe de la cohérence est déterminé par l'intégration horizontale et verticale des modules et, en particulier, pour les disciplines et le système de crédits inter et intra modulaires.

Le principe d'égalité des chances assure les droits d'une formation personnalisée qui doit valoriser le potentiel individuel. L'existence des modules obligatoires assure la validité et l'accréditation des diplômes.

Le principe de la flexibilité des parcours individualisés impose la décentralisation curriculaire par l'existence des disciplines optionnelles harmonisées avec le contexte et l'intérêt des écoles.

Le principe d'harmonisation avec les besoins de la société : la structure des modules offre la possibilité d'insertion sur le marché du travail.

Les caractéristiques du curricula proposée sont :

- L'activité didactique est centrée sur le processus d'apprentissage ;
- L'apprentissage est orienté vers les compétences professionnelles spécifiques pour la carrière didactique et est focalisé sur les stratégies participatives ;
- La modalité de sélection des connaissances est en conformité avec le principe « C'est mieux d'avoir peu de connaissances, mais bien assimilées, que beaucoup de connaissances, mal assimilées ». L'accent est posé sur l'utilité et la fonctionnalité des connaissances ;
- Le parcours universitaire doit être motivant et orienté vers l'innovation et le succès en carrière ;
- L'existence d'un équilibre pragmatique entre la culture académique et la culture fonctionnelle, adapté à la finalité pour chaque spécialité ;
- L'augmentation de la responsabilisation en formation universitaire vers la société et la diversification des modalités d'implication dans la vie de la communauté.

La structure du programme :

a. Le programme 1 – le plan-cadre 1

Groupe cible: les enseignants avec une licence dans une discipline/spécialisation qui est différente de ce qu'ils enseignent, qui ont parcouru le module psychopédagogique.

Certification : diplôme de reconversion professionnelle dans une discipline/ spécialisation complémentaire.

Succession désirable des modules : M1+ (M2+M3)

b. Le programme 2 – le plan-cadre 2

Groupe cible: les enseignants avec une licence dans une discipline/spécialisation qui est différente de ce qu'ils enseignent, qui n'ont pas parcouru le module psychopédagogique.

Certification : certificat pour enseigner dans l'enseignement général obligatoire.

c. Le programme de formation complexe

Groupe cible: les enseignants avec une licence dans une discipline/spécialisation qui est différente de ce qu'ils enseignent, qui n'ont pas parcouru le module psychopédagogique.

Certification : diplôme de reconversion professionnelle dans une spécialisation complémentaire et certificat pour enseigner dans l'enseignement général obligatoire.

La structure modulaire :

Module 1 Structure unitaire de formation en accord avec le domaine de spécialisation:

- Des disciplines fondamentales et obligatoires (3-4 cours);
- Des disciplines applicatives, expérimentales (3-4 cours);
- Des disciplines optionnelles de spécialité (2 par 3 cours proposés).

Module 2 Structure semi standardisé de formation :

- La didactique spécifique de l'aire curriculaire ;
- La didactique de la discipline ;
- Les disciplines optionnelles (1 sur 2 cours proposés);
- Les activités pratiques dans la classe.

Module 3 Structure semi standardisée de formation :

- Activité d'apprentissage assisté par l'ordinateur

Module 4 Structure unitaire de formation en accord avec le domaine de spécialisation:

- Des disciplines obligatoires : la psychologie de l'éducation, pédagogie, théorie et méthodologie du curriculum, théorie et méthodologie d'évaluation, la sociologie de l'éducation ;
- Des disciplines optionnelles (1 par 3 cours proposés): le management de la classe, éducation multiculturelle, l'orientation scolaire.

Les questionnaires qui ont été appliqués sur une population statistique représentative, après un semestre de formation, se pressentent de la façon suivante :

	En très grande mesure	En grande mesure	Insuffisant	Pas du tout
Les modules sont adaptés et en accord avec vos besoins ?	129	71	1	1
Les modules sont accessibles ?	122	73	5	2
Les modules contiennent des aspects didactiques modernes et adaptables dans la classe ?	122	78	1	1
Les modules contiennent des modalités efficaces pour connaître vos élèves ?	116	85	1	0
Les modules contiennent des stratégies actives d'apprentissage et d'instruction personnalisées ?	143	59	0	0
Les modules contiennent des connaissances suffisantes pour le management de la classe ?	101	98	3	0

3.L'ouverture du programme de formation à l'analyse

Le commanditaire porte l'entière responsabilité pour l'évaluation du programme de formation et il a la possibilité de faire appel à un analyste international indépendant. L'analyste indépendant doit faire des rapports périodiques en ce qui concerne l'évolution du processus d'implémentation du programme de formation à distance et il est mandaté pour faire des recommandations pour l'amélioration du programme.

La fréquence du recours à un analyste	Le commanditaire fait appel à un analyste et travaille périodiquement avec un analyste	++
Le statut de l'analyste	L'analyste est externe et indépendant	++
La marge de manœuvre de l'analyste	L'analyste peut agir sur les moyens – stratégies et ressources – et d'autres actions de formation pourraient être proposées par l'analyste	++
Conclusions : grande ouverture à l'analyse		

La relevance du programme de formation au niveau national et des actions éducatives particulières :

L'accord avec les standards professionnels

- Le design du programme de formation est fondé sur les compétences stipulées comme standards spécifiques pour les enseignants;
- Le programme de formation à distance est similaire pour tous;
- Les standards professionnels ont orienté le cadre curriculaire vers les objectifs théoriques, pratiques et applicatifs ;

La relevance en ce qui concerne les besoins des enseignants

- Des modules flexibles, des thèmes relevantes et une structure pragmatique et adaptée vers une perspective communautaire pour les actions scolaires;
- Des matériels auxiliaires qui posent l'accent sur le travail individuel et sont accessibles à tout le monde.

Conclusions

On peut facilement particulariser les effets sur les enseignants qui ont participé au programme et en ce qui concerne la logique institutionnelle qui est une logique de qualité et de rentabilité:

1.professionnalisation - développement des compétences professionnelles orientées vers l'entraînement des compétences existantes et requises par la profession d'enseignant, maîtrise de toutes les capacités et compétences nécessaires pour exercer leur rôle social;

2.adaptation professionnelle - acteur de changement, capable d'évoluer: ce programme de formation prend deux directions complémentaires : spécialisation qui vise l'acquisition de compétences spécifiques et pointues de la profession et un autre aspect complémentaire qui vise l'élargissement de son spectre de compétences dans le champ des interventions pédagogiques adaptées au contexte éducationnel.

3.régularisation socioprofessionnelle – repenser et repositionner son projet professionnel. La participation volontaire dans ce programme de qualification professionnelle permet aux acteurs le développement personnel, la mobilité entre différents lieux de travail et la promotion sociale ;

4.l'intégration dans l'organisation - l'ancrage dans le lieu de travail actuel et la perspective de devenir un agent de changement à l'intérieur de l'école et, en même temps, de gérer les changements par l'appropriation progressive de nouveaux savoirs, de nouveaux outils et de nouvelles technologies.

Étude du sentiment d'auto-efficacité des enseignants du secondaire au Niger à l'égard de l'ordinateur

*Modibo COULIBALY
École normale supérieure
de l'Université Abdou Moumouni
Niger*

▀ Résumé

L'article porte sur le sentiment d'auto-efficacité des enseignants du secondaire à l'égard de l'utilisation de l'ordinateur. Cette étude apparaît particulièrement capitale dans le contexte de l'enseignement fondamental nigérien où les TIC sont perçues comme facteur pouvant améliorer la qualité de l'éducation. Cependant, le manque de qualification du personnel enseignant retarde l'arrivée de ces technologies dans les classes. L'objectif de recherche vise à traduire en langue française pour valider le Computer Self-Efficacy Scale (Murphy, Coover et Owen, 1989). Pour atteindre l'objectif, une enquête par questionnaire a été menée auprès de 69 enseignants de trois lycées de Niamey.

Les résultats révèlent les bonnes qualités psychométriques de la version française du Computer Self-Efficacy Scale (CSE).

▀ Introduction

Au Niger, l'institution scolaire est en proie à des difficultés importantes : pénurie d'enseignants, personnel non qualifié, enseignement de mauvaise qualité (UNESCO, 2006). L'amélioration de la qualité de l'éducation passerait ainsi par l'évolution progressive des enseignants à travers des méthodes innovantes de formation. Cette politique s'appuiera vraisemblablement sur un virage technologique favorisant le développement de compétences de haut niveau chez les enseignants.

À cet égard, l'Association for the Development of Education in Africa [ADEA] (2002) a souligné que les TIC symbolisent un canal d'apprentissage capable d'améliorer de manière significative la qualité de l'enseignement dans le domaine de l'éducation de base. De ce point de vue, l'atteinte des objectifs de l'éducation pour tous (ÉPT) (UNESCO, 2007), avec la scolarisation de tous les enfants devient plausible.

Les TIC représentent des « outils à potentiel cognitif » (Depover, Karsenti et Komis, 2007), et pourtant leur percée dans les classes reste particulièrement lente (Cuban, Kirkpatrick

et Peck, 2001). Plusieurs facteurs peuvent expliquer cette situation. Depover et al. (2007) soutiennent que les obstacles lors de l'intégration des TIC par les enseignants s'expliquent souvent par une formation initiale inappropriée, une motivation insuffisante, un manque de soutien technique, une organisation scolaire peu favorable aux TIC ou un appui inexistant de la direction. Les écrits scientifiques (Fabry et Higgs, 1997 ; Guha, 2000) soulignent l'importance d'un sentiment élevé d'auto-efficacité dans l'usage des TIC en salle de classe. Étant donné l'importance grandissante de la recherche sur le sentiment d'auto-efficacité des enseignants à l'égard de l'ordinateur, et comme il n'existe à notre connaissance aucun instrument validé en français au Niger qui permette d'en mesurer les composantes, il a paru opportun de procéder à la traduction et à la validation du Computer Efficacy Scale de Murphy, Coover et Owen (1989).

Ce contexte oriente vers la problématique suivante : quel est le sentiment d'auto-efficacité des enseignants du secondaire à l'égard de l'utilisation de l'ordinateur? En termes d'objectif de recherche, nous visons à valider le Computer Self-Efficacy Scale (CSE) en langue française.

▄▄ Cadre théorique

Le sentiment d'auto-efficacité

Le sentiment d'auto-efficacité, selon Bandura (2007), est un construit reposant sur deux aspects : les attentes d'efficacité et les attentes de résultats. Le sentiment d'auto-efficacité est assimilable à une auto-estimation (Bandura, 1986). En définitive, plus une personne demeure confiante dans ses possibilités à réaliser une conduite ressentie comme profitable, plus elle sera encline à l'accepter.

La mesure de l'auto-efficacité

Bandura (2007) définit l'auto-efficacité comme une autoévaluation spécifique de capacité pouvant varier selon le domaine d'activité, le niveau d'exigence de la tâche à l'intérieur d'un domaine d'activité donné, et les circonstances. L'étude des capacités auxquelles l'individu fait appel et la gamme des situations où ces dernières peuvent s'appliquer va compléter l'analyse. Les instruments mis au point, dans de telles conditions, pourraient alors être utiles pour évaluer l'acquisition des compétences avant et après la formation. En outre, cette évaluation fournirait des informations spécifiques sur les compétences devant être soutenues au cours de la formation.

Les enseignants seront invités à se concentrer sur les performances qu'ils réalisent avec l'utilisation de l'ordinateur. L'accent sera mis sur trois niveaux d'habiletés techniques : débutant,

intermédiaire et avancé.

▀ Méthodologie

1. Participants

L'enquête a concerné 69 enseignants de trois lycées de la communauté urbaine de Niamey impliqués dans le projet d'intégration des TIC. Parmi ces participants, on trouve 64 hommes et 5 femmes.

Le projet d'intégration pédagogique des TIC touchait 25 enseignants de seconde dans les six matières (anglais, français, histoire, mathématiques, physique et sciences de la vie et de la terre). Une population de 69 enseignants (dont 25 formés et 44 non formés) définit l'univers de l'enquête. L'ensemble de cette population a rempli les questionnaires.

2. Procédure

Ce faisant, à la rentrée 2006, des réunions ont été organisées pour regrouper les enseignants et les étudiants de l'École normale supérieure (ENS), les enseignants des trois lycées retenus et les formateurs afin (1) de les instruire du projet, (2) d'élaborer les programmes de formation minimale pour les élèves et les enseignants de lycée et (3) de former des équipes pédagogiques avec les enseignants de même spécialité. Les élèves ont ainsi été initiés à l'utilisation des TIC et les enseignants ont bénéficié d'une formation supplémentaire pour l'intégration pédagogique de celles-ci.

Le présent article fait suite à ce projet d'intégration pédagogique des TIC pour obtenir une échelle susceptible de mesurer le sentiment d'auto-efficacité des enseignants de lycée à l'égard de l'utilisation de l'ordinateur.

3. Méthodes de collecte de données

Un questionnaire d'attitudes a permis de mesurer le sentiment d'auto-efficacité des enseignants de lycée à l'égard de l'utilisation de l'ordinateur.

Adaptation du Computer Self-Efficacy Scale de Murphy, Coover et Owen (1989)

Le sentiment d'auto-efficacité à l'égard de l'utilisation de l'ordinateur (habiletés techniques) est mesuré à l'aide d'une traduction en langue française du Computer Self-Efficacy Scale (CSE) de Murphy, Coover et Owen (1989). L'échelle se compose de 32 énoncés où l'enseignant est appelé à indiquer son opinion sur une échelle Likert allant de 1 (fortement en désaccord) à 4 (fortement en accord). Le sentiment d'auto-efficacité à l'égard de tâches liées

à l'usage de l'ordinateur est évalué à l'aide de trois niveaux d'habiletés techniques : débutant, intermédiaire et avancé. Tous les énoncés sont formulés positivement. La version traduite du CSE se fonde sur la répartition des 32 items dans les trois sous-échelles. La première sous-échelle représentant le niveau débutant d'habiletés techniques est composée de 16 items (p. ex., je suis à l'aise pour supprimer les fichiers qui ne sont plus utiles). La deuxième sous-échelle correspondant au niveau intermédiaire d'habiletés techniques comprend trois items (p. ex., je suis à l'aise pour travailler sur un ordinateur central). Enfin, la troisième sous-échelle constituant le niveau avancé d'habiletés techniques inclut 13 items (p. ex., Je suis à l'aise en utilisant l'ordinateur pour analyser un certain nombre de données).

Une première version française du CSE a été réalisée par le chercheur, qui s'est adjoint le concours d'un ingénieur en informatique possédant une bonne maîtrise de l'anglais. Un pré-test a été réalisé auprès de 20 futurs enseignants de lycée en formation à l'École normale supérieure (ENS), tirés au sort et invités à encercler les items ambigus afin de vérifier la clarté des énoncés. Aucun n'a éprouvé de difficultés.

Le score du niveau débutant d'habiletés techniques d'un sujet est égal à la moyenne des scores obtenus aux 16 items mesurant cette dimension. Au niveau de la sous-échelle niveau intermédiaire d'habiletés techniques, certains items : « je me sens à l'aise pour me connecter à un système informatique centralisé » et « je me sens à l'aise pour me déconnecter d'un système informatique centralisé » ont été adaptés, puisqu'ils n'étaient pas vraiment applicables dans le contexte de la médiatisation des cours en ligne. Dans ces conditions, il ne nous semble plus indiqué de parler de système informatique centralisé. Mais, comme l'accès aux cours nécessite une adresse seulement connue par les acteurs du projet d'intégration des TIC dans les lycées, le terme le mieux approprié semblait être un cours à accès limité. Par conséquent, ces items ont été reformulés de la façon suivante : « je suis à l'aise pour me connecter à un cours à accès limité » et « je suis à l'aise pour me déconnecter d'un cours à accès limité ». Le score du niveau intermédiaire d'habiletés techniques d'un sujet est égal à la moyenne des scores obtenus aux trois items mesurant cette dimension. Le score du niveau avancé d'habiletés techniques d'un sujet est égal à la moyenne des scores obtenus aux 13 items mesurant cette dimension. Le questionnaire définitif figure en annexe (Annexe 1). Dans la présente étude, l'instrument présente une bonne consistance interne : le Tableau I atteste cet état de fait.

Tableau 1 : Analyse de la cohérence interne de l'échelle du sentiment d'auto-efficacité à l'égard de l'ordinateur

Échelle	Alpha de Cronbach	Nombre d'items
Niveau débutant d'habiletés techniques	,967	16
Niveau intermédiaire d'habiletés techniques	,797	3
Niveau avancé d'habiletés techniques	,937	13

4. Traitement et analyse des données quantitatives

a. Traitement des données

Pour le traitement, les questions et réponses possibles ont été cotées, chaque question étant considérée comme une variable. Tous les questionnaires ont été dépouillés en remplaçant chaque question et chaque réponse par la cote numérique lui correspondant.

L'étape suivante a consisté à noter les différents items. Après avoir attribué une note à chaque « degré » indiqué par les répondants, l'addition des notes a donné une mesure chiffrée des attitudes.

b. Analyses statistiques

À l'aide du logiciel Statistical Package for Social Sciences 12 ([SPSS], version Windows), la moyenne des enseignants de lycée ayant bénéficié de la formation à l'intégration des TIC est comparée à celle des enseignants ne l'ayant pas suivie par le biais des analyses factorielles exploratoires de type « Maximum de vraisemblance » avec rotation Varimax. Un niveau alpha de .05 a été utilisé pour tous les tests statistiques.

❖ Résultats

1. Mise à l'épreuve de l'adaptation du Computer Self-Efficacy

Le Tableau 2 présente les résultats aux tests de Barlett et de Kaiser-Meyer-Olkin. Nous constatons d'abord que la valeur du KMO (0,861) correspond à un excellent ajustement des items aux facteurs latents (Bourque, 2007). Le test de Bartlett est significatif ($\chi^2 = 2416,572$, ddl = 496, $p = 0,001$) et confirme la présence de corrélations inter-items.

Tableau 2 : Indice KMO et test de Bartlett

Mesure de précision de l'échantillonnage de Kaiser-Meyer-Olkin		,861
Test de sphéricité de Bartlett	Khi-deux approximé	2416,581
	ddl	496
	Signification de Bartlett	ddl

Les valeurs des estimateurs initiaux de variance partagée et de la variance partagée des items dans la solution finale (Extraction), sont généralement élevées (supérieures à 0,60), ce qui confirme ce que le KMO nous a déjà révélé : l'ajustement à des facteurs latents est excellent et la solution factorielle obtenue a de forte chance d'être à la fois restreinte (non répartie sur un grand nombre de facteurs) et facile à reproduire. Les critères de Kaiser-Guttman et de Cattell semblent suggérer une solution à 5 facteurs (dont les valeurs propres sont supérieures à 1). Ces 5 facteurs expliqueraient 72,012 % de la variance de l'ensemble des items, ce qui est assez élevé.

L'analyse de la matrice de structure (Tableau 3, Annexe 2) nous permet de préciser la solution factorielle en attribuant les items aux facteurs et en donnant un sens à ces facteurs. L'examen des coefficients de saturation ne révèle pas la présence d'items dont le coefficient le plus élevé est inférieur à 0,400 démontrant que leur corrélation avec les facteurs est trop faible. Ce faisant, nous éliminons tous les items dont les deux coefficients les plus élevés ne diffèrent pas d'au moins 0,200, car ils mesurent deux traits à la fois et ne constituent donc pas des indicateurs valides des traits latents : Q1, Q2, Q3, Q4, Q5, Q10, Q12, Q13, Q15, Q17, Q20, Q22, Q25, Q26, Q29 et Q31.

Notre solution finale comporte un premier facteur qui semble bien se comporter : le Facteur 1 retient six items (Q14, Q16, Q19, Q24, Q27 et Q30) et leur coefficient de saturation est supérieur à 0,700. Ce facteur pourrait s'appeler « niveau débutant », il regroupe des items exprimant le niveau débutant d'habiletés techniques, à l'exception de l'item Q19 qui traduit le niveau avancé.

Le deuxième facteur possède quatre items dont trois relevant du niveau avancé d'habiletés techniques (Q11, Q21 et Q23) et un du niveau débutant (Q28). Par conséquent, le Facteur 2 désignerait le niveau avancé.

Le Facteur 3 a également quatre items dont deux relevant du niveau intermédiaire d'habiletés techniques (Q6 et Q9), un du niveau débutant (Q7) et un du niveau avancé (Q8). On pourrait ainsi le nommer « niveau intermédiaire ».

Les Facteurs 4 et 5 n'ont de facteur que le nom, puisqu'ils consistent tous deux en un seul

item (Facteur 4 : Q32 ; Facteur 5 : Q18). De ce simple fait, leur interprétation est particulièrement risquée. En résumé, les résultats démontrent la présence de trois facteurs ayant une valeur propre plus grande que 1 et expliquant 65,496 % de la variance de l'ensemble des items. Les trois facteurs correspondent aux trois dimensions postulées. Ainsi, la répartition des items en facteurs correspond à une solution attendue et interprétable au niveau conceptuel. Le Tableau 4 présente les 10 items retenus pour mesurer les trois dimensions (niveaux d'habiletés techniques) du sentiment d'auto-efficacité à l'égard de l'utilisation de l'ordinateur.

Tableau 4 : Items retenus de l'échelle de mesure du sentiment d'auto-efficacité à l'égard de l'ordinateur (n = 69)

Échelle	items	Alpha de Cronbach	Nombre d'items
Niveau débutant d'habiletés techniques	Q14 Je suis à l'aise pour copier un fichier individuel.	,947	5
	Q16 Je suis à l'aise en utilisant l'ordinateur pour écrire une lettre ou un texte.		
	Q24 Je suis à l'aise pour supprimer les fichiers qui ne sont plus utiles.		
	Q27 Je suis à l'aise pour ajouter ou supprimer une information dans un fichier.		
	Q30 Je suis à l'aise en affichant le contenu d'un fichier pour consultation à l'écran.		
Niveau intermédiaire d'habiletés techniques	Q6 Je suis à l'aise pour me connecter à un cours à accès limité.	,747	2
	Q9 Je suis à l'aise pour me déconnecter d'un cours à accès limité.		
Niveau avancé d'habiletés techniques	Q11 Je suis à l'aise pour résoudre les problèmes de l'ordinateur.	,877	3
	Q21 Je suis à l'aise pour expliquer pourquoi un programme fonctionnera ou ne fonctionnera pas sur un ordinateur donné.		
	Q23 Je suis à l'aise pour apprendre des techniques poussées dans un programme spécifique (logiciel).		

2. Analyse de la consistance interne

L'alpha de Cronbach (Tableau 4) a été utilisé afin de vérifier la cohérence interne des items retenus. Pour chaque sous-échelle, le coefficient obtenu est jugé adéquat (Laurencelle, 1998) pour une recherche exploratoire : 0,947 pour la dimension du niveau débutant d'habiletés techniques, 0,747 pour le niveau intermédiaire et 0,877 pour le niveau avancé. Donc, les résultats de l'analyse factorielle exploratoire et le niveau de cohérence interne sont très satisfaisants et soutiennent la structure tridimensionnelle du sentiment d'auto-efficacité à l'égard de l'utilisation de l'ordinateur.

Discussion et Conclusion

L'analyse factorielle exploratoire de l'échelle d'auto-efficacité par rapport à l'utilisation de l'ordinateur de 32 items a produit une solution conceptuellement significative de trois facteurs qui a expliqué 65,496 % de la variance de l'ensemble des items du CSE. De plus, les coefficients alpha de Cronbach (estimateur de cohérence interne) obtenus pour chacune des dimensions empiriquement tirées sont appropriés. Cela témoignerait du fait que la version préliminaire du CSE en français est convenable pour réaliser les objectifs d'évaluation et de recherche.

En guise de recommandation, l'intégration pédagogique des TIC étant tributaire de l'utilisation de celles-ci dans la classe par les enseignants, une attention particulière doit être portée sur la formation initiale et continue des étudiants de l'École normale supérieure (futurs enseignants). Leurs besoins en formation aux TIC et les objectifs poursuivis dans une optique d'intégration de celles-ci à des fins d'enseignement et d'apprentissage doivent être pris en compte. Enfin, la mise sur pied de communautés d'apprentissage, d'encadrement et de soutien des enseignants s'impose.

Références

- Association for the Development of Education in Africa [ADEA]. (2002). Distance learning in sub-Saharan Africa: A literature survey on policy and practice. Working Group on Distance Education and Open Learning.
- Bandura, A. (2007). Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle (2e éd., Trad. Lecomte, J.). Bruxelles : Édition de Boeck Université.
- Bandura, A. (1986). Social foundation of thought and action: a social-cognitive theory. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Bourque, J. (2007). Analyse des qualités métrologiques. Consultés le 14 juin 2009, tiré de

http://www0.umoncton.ca/EDUC6012/Lectures/Module_26.pdf

- Cuban, L., Kirkpatrick, H. et Peck, C. (2001). High access and low use of technologies in high school classrooms: Explaining an apparent paradox. *American Educational Research Journal*, 38(4), 813-834.
- Depover, C., Karsenti, T. et Komis, V. (2007). Enseigner avec les technologies : favoriser les apprentissages, développer des compétences. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Fabry, D. L. et Higgs, J. R. (1997). Barriers to the Effective Use of Technology in Education: Current Status. *Educational Computing Research*, 17(4), 385-395.
- Guha, S. (2000, November). Are we all technically prepared? Teachers' perspectives on the causes of comfort or discomfort in using computers at elementary grade teaching. Paper presented at the Annual Meeting of the National Association for the Education of Young Children, Atlanta, GA.
- Institut de Statistique de l'UNESCO (2006). Les enseignants et la qualité de l'Éducation : Suivi des besoins mondiaux 2015. Paris : UNESCO.
- Laurencelle, L. (1998). Théorie et techniques de la mesure instrumentale. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Murphy, C.A., Coover, D. et Owen, S.V. (1989). Development and validation of the computer self-efficacy scale. *Educational and Psychological Measurement*, 49, 893-899.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO]. (2007). Rapport mondial de suivi sur l'ÉPT 2008 : l'éducation pour tous en 2015 un objectif accessible? Paris : UNESCO.

ANNEXE 1

Dans le cadre d'une recherche portant sur le sentiment d'efficacité des enseignants de lycée à l'égard de l'utilisation de l'ordinateur à Niamey, nous vous prions de remplir ce questionnaire.

Nous vous proposons une série d'items auxquels nous vous demandons de bien vouloir répondre en vous aidant des quatre modalités de réponses qui vous sont présentées, à savoir :

1. Fortement en désaccord
2. Modérément en désaccord
3. Modérément en accord
4. Fortement en accord

Vous cochez les cases prévues à cet effet et correspondant à votre point de vue sur la question. Vos réponses seront utilisées à des fins exclusivement scientifiques. L'anonymat vous est garanti ; pour cela, n'inscrivez pas votre nom sur la feuille.

Nous vous remercions pour votre précieuse collaboration.

À quel lycée appartenez-vous ?

- Premier lycée
- Deuxième lycée
- Troisième lycée

Vous êtes une femme ou un homme ?

Vous avez entre :

23 et 27 ans 28 et 32 ans 33 et 37 ans 38 et 42 ans Plus de 42 ans

1- Je suis à l'aise pour entrer et sauvegarder des données (mots et chiffres) dans un fichier.

1 2 3 4

2- Je suis à l'aise pour comprendre les termes et mots relatifs aux logiciels.

1 2 3 4

3- Je suis à l'aise pour travailler sur un ordinateur central.

1 2 3 4

4- Je suis à l'aise pour enregistrer le logiciel correctement.

1 2 3 4

5- Je suis à l'aise pour comprendre les termes et mots relatifs au matériel Informatique.

1 2 3 4

6- Je suis à l'aise pour me connecter à un cours à accès limité.

1 2 3 4

7- Je suis à l'aise pour tenir une disquette correctement.

1 2 3 4

8- Je suis à l'aise pour décrire la fonction du matériel informatique (clavier, écran de veille, unité de traitement, unité de disques).

1 2 3 4

9- Je suis à l'aise pour me déconnecter d'un cours à accès limité.

1 2 3 4

10- Je suis à l'aise pour quitter un programme ou un logiciel.	1 <input type="text"/>	2 <input type="text"/>	3 <input type="text"/>	4 <input type="text"/>
11- Je suis à l'aise pour résoudre les problèmes de l'ordinateur.	1 <input type="text"/>	2 <input type="text"/>	3 <input type="text"/>	4 <input type="text"/>
12- Je suis à l'aise pour faire des sélections sur l'écran des menus.	1 <input type="text"/>	2 <input type="text"/>	3 <input type="text"/>	4 <input type="text"/>
13- Je suis à l'aise pour comprendre les 3 étapes de traitement de données : la saisie, le traitement et l'impression.	1 <input type="text"/>	2 <input type="text"/>	3 <input type="text"/>	4 <input type="text"/>
14- Je suis à l'aise pour copier un fichier individuel.	1 <input type="text"/>	2 <input type="text"/>	3 <input type="text"/>	4 <input type="text"/>
15- Je suis à l'aise en utilisant l'ordinateur pour analyser un certain nombre de données.	1 <input type="text"/>	2 <input type="text"/>	3 <input type="text"/>	4 <input type="text"/>
16- Je suis à l'aise en utilisant l'ordinateur pour écrire une lettre ou un texte.	1 <input type="text"/>	2 <input type="text"/>	3 <input type="text"/>	4 <input type="text"/>
17- Je suis à l'aise en écrivant des programmes simples pour l'ordinateur.	1 <input type="text"/>	2 <input type="text"/>	3 <input type="text"/>	4 <input type="text"/>
18- Je suis à l'aise pour bouger le curseur autour de l'écran.	1 <input type="text"/>	2 <input type="text"/>	3 <input type="text"/>	4 <input type="text"/>
19- Je suis à l'aise en utilisant l'ordinateur pour organiser une information.	1 <input type="text"/>	2 <input type="text"/>	3 <input type="text"/>	4 <input type="text"/>
20- Je suis à l'aise en travaillant sur un ordinateur personnel.	1 <input type="text"/>	2 <input type="text"/>	3 <input type="text"/>	4 <input type="text"/>
21- Je suis à l'aise pour expliquer pourquoi un programme fonctionnera ou ne fonctionnera pas sur un ordinateur donné.	1 <input type="text"/>	2 <input type="text"/>	3 <input type="text"/>	4 <input type="text"/>
22- Je suis à l'aise en utilisant une imprimante pour faire une copie de mon travail.	1 <input type="text"/>	2 <input type="text"/>	3 <input type="text"/>	4 <input type="text"/>
23- Je suis à l'aise pour apprendre des techniques poussées dans un programme spécifique (logiciel).	1 <input type="text"/>	2 <input type="text"/>	3 <input type="text"/>	4 <input type="text"/>
24- Je suis à l'aise pour supprimer les fichiers qui ne sont plus utiles.	1 <input type="text"/>	2 <input type="text"/>	3 <input type="text"/>	4 <input type="text"/>
25- Je suis à l'aise en apprenant à utiliser une variété de programmes.	1 <input type="text"/>	2 <input type="text"/>	3 <input type="text"/>	4 <input type="text"/>
26- Je suis à l'aise pour copier un	1 <input type="text"/>	2 <input type="text"/>	3 <input type="text"/>	4 <input type="text"/>

Disque.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
27- Je suis à l'aise pour ajouter ou supprimer une information dans un Fichier.	1 <input type="text"/>	2 <input type="text"/>	3 <input type="text"/>	4 <input type="text"/>
28- Je suis à l'aise pour faire fonctionner un logiciel.	1 <input type="text"/>	2 <input type="text"/>	3 <input type="text"/>	4 <input type="text"/>
29- Je suis à l'aise en organisant et gérant les fichiers.	1 <input type="text"/>	2 <input type="text"/>	3 <input type="text"/>	4 <input type="text"/>
30- Je suis à l'aise en affichant le contenu d'un fichier pour consultation à l'écran.	1 <input type="text"/>	2 <input type="text"/>	3 <input type="text"/>	4 <input type="text"/>
31- Je suis à l'aise en recevant de l'aide pour résoudre les problèmes du système de l'ordinateur.	1 <input type="text"/>	2 <input type="text"/>	3 <input type="text"/>	4 <input type="text"/>
32- Je me sens à l'aise en utilisant le guide des utilisateurs quand je cherche de l'aide.	1 <input type="text"/>	2 <input type="text"/>	3 <input type="text"/>	4 <input type="text"/>

Niveaux d'habiletés techniques :

- Niveau débutant (16 items) : 1 ; 4 ; 7 ; 10 ; 12 ; 14 ; 16 ; 18 ; 20 ; 22 ; 24 ; 26 ; 27 ; 28 ; 29 ; 30.

- Niveau intermédiaire (3 items) : 3 ; 6 ; 9.

- Niveau avancé (13 items) : 2 ; 5 ; 8 ; 11 ; 13 ; 15 ; 17 ; 19 ; 21 ; 23 ; 25 ; 31 ; 32.

Items adaptés : 6 ; 9.

N. B. Pour la rédaction de ce questionnaire, nous nous sommes inspiré des items formulés dans le Computer Self-Efficacy de Murphy, Coover et Owen (1989).

ANNEXE 2
Tableau 3
Matrice factorielle après rotation^a

	Facteur				
	1	2	3	4	5
Q14 Je suis à l'aise pour copier un fichier individuel.	,777	,296	,408		
Q24 Je suis à l'aise pour supprimer les fichiers qui ne sont plus utiles.	,767	,217		,359	,280
Q16 Je suis à l'aise en utilisant l'ordinateur pour écrire une lettre ou un texte.	,751		,435		,282
Q19 Je suis à l'aise en utilisant l'ordinateur pour organiser une information.	,736	,388	,270		,225
Q30 Je suis à l'aise en affichant le contenu d'un fichier pour consultation à l'écran.	,721	,294	,266	,246	
Q27 Je suis à l'aise pour ajouter ou supprimer une information dans un fichier.	,704		,309	,504	
Q1 Je suis à l'aise pour entrer et sauvegarder des données (mots et chiffres) dans un fichier.	,641		,461		
Q15 Je suis à l'aise en utilisant l'ordinateur pour analyser un certain nombre de données.	,617	,512	,250		
Q22 Je suis à l'aise en utilisant une imprimante pour faire une copie de mon travail.	,603	,407			,290
Q26 Je suis à l'aise pour copier un disque.	,583	,314	,295	,483	
Q2 Je suis à l'aise pour comprendre les termes et mots relatifs aux logiciels.	,569	,288	,380	,213	,229
Q20 Je suis à l'aise en travaillant sur un ordinateur personnel.	,514	,428	,260	,223	,431
Q4 Je suis à l'aise pour enregistrer le logiciel correctement.	,499	,212	,435	,322	
Q17 Je suis à l'aise en écrivant des programmes simples pour l'ordinateur.	,487	,463			

EXPÉRIENCES DE FORMATIONS À DISTANCE DANS LES ÉTABLISSEMENTS :
BILAN, ÉVALUATION, FREINS ET MOTEURS

Q21 Je suis à l'aise pour expliquer pourquoi un programme fonctionnera ou ne fonctionnera pas sur un ordinateur donné.		,818	,200		
Q23 Je suis à l'aise pour apprendre des techniques poussées dans un programme spécifique (logiciel).	,242	,736		,207	
Q11 Je suis à l'aise pour résoudre les problèmes de l'ordinateur.	,402	,661	,210		,252
Q28 Je suis à l'aise pour faire fonctionner un logiciel.	,373	,655			,326
Q29 Je suis à l'aise en organisant et gérant les fichiers.	,525	,575	,335		,269
Q25 Je suis à l'aise en apprenant à utiliser une variété de programmes.	,313	,573	,417		,318
Q13 Je suis à l'aise pour comprendre les 3 étapes de traitement de données: la saisie, le traitement et l'impression.	,496	,518	,465		,310
Q7 Je suis à l'aise pour tenir une disquette correctement.	,287	,248	,776		,209
Q6 Je suis à l'aise pour me connecter à un cours à accès limité.	,241	,380	,690		
Q8 Je suis à l'aise pour décrire la fonction du matériel informatique (clavier, écran de veille, unité de traitement, unité de disques).	,334	,235	,646		,245
Q9 Je suis à l'aise pour me déconnecter d'un cours à accès limité.	,229		,628		,229
Q12 Je suis à l'aise pour faire des sélections sur l'écran des menus.	,496		,547	,351	,245
Q3 Je suis à l'aise pour travailler sur un ordinateur central.	,395	,299	,464	,244	,208
Q5 Je suis à l'aise pour comprendre les termes et mots relatifs au matériel informatique.	,254	,318	,427	,416	,388
Q32 Je me sens à l'aise en utilisant le guide des utilisateurs quand je cherche de l'aide.		,212	,258	,626	

Q31 Je suis à l'aise en recevant de l'aide pour résoudre les problèmes du système de l'ordinateur.	,232	,305	,479	
Q18 Je suis à l'aise pour bouger le curseur autour de l'écran.	,383	,289	,843	
Q10 Je suis à l'aise pour quitter un programme ou un logiciel.	,398	,429	,294	,453

Méthode d'extraction : Maximum de vraisemblance. Méthode de rotation : Varimax avec normalisation de Kaiser.

a La rotation a convergé en 8 itérations.

De l'aléa humain à l'aléa technologique dans la formation des formateurs au sud du sahara : psychopédagogie numérique et interculturel

*Albert Étienne TEMKENG
École Normale d'Instituteurs de Dschang
Cameroun*

Au fil des ans, la pédagogie prend des acceptions, des connotations et des formes variables. Les méthodes d'enseignement évoluent au jour le jour. De la pédagogie traditionnelle à la psychopédagogie moderne, elle a pris en compte l'âge de l'enfant ainsi que les caractéristiques de la période de croissance. Les méthodes pédagogiques se sont affinées à travers les approches qui mettent l'apprenant au centre des interactions didactiques. Mais avec l'évolution technologique, le centre où se trouvait l'apprenant s'est décentré pour rendre essentielles les activités d'apprentissage. Avec l'éclatement de la salle de classe, l'attention se focalise sur les contenus à acquérir et la pratique. La distance est vaincue. Même le Cameroun aura tenté l'épreuve de la formation à distance. Plus besoin de se déplacer pour étudier! L'Afrique subsaharienne s'arrime donc, mais avec quels moyens, avec quels dispositifs et pour quels résultats? Peut-elle apprivoiser la révolution numérique? Ce n'est pas évident. Néanmoins, même s'il faut mettre en place des balises préalables pour la formation à distance, on doit reconnaître que l'implication, même assez difficile, a l'avantage de permettre aux Africains au sud du Sahara non seulement de se mettre à la hauteur de l'évolution scientifique et technologique, mais aussi et surtout de leur faire découvrir et partager leurs propres expériences et mieux, les expériences des autres peuples.

La psychopédagogie traditionnelle

Au départ de la formation tout court, le seul pouvoir de l'homme et sa présence physique étaient obligatoires pour que l'acte d'enseignement-apprentissage soit possible. Les contraintes physiques, la directivité, les échanges directs, etc., en étaient la manifestation concrète. Il y a de cela quelques années encore, l'homme était donc le seul moteur de l'apprentissage. Sa présence physique dans la salle de classe était indispensable pour que l'interaction didactique soit une réalité. C'était l'époque du maître – le magistère dixit –, du grand maître et de la psychopédagogie traditionnelle. Nous avons étudié et appris à cette époque, une époque reluisante pour « notre beau pays » le Cameroun. Il n'y avait rien pour

contrarier le maître. L'usage du bâton et de la récitation mettait tout le monde au pas : « vous récitez le lendemain 5, 10, 15, 20... fois la leçon du jour » pour en avoir oublié quelques lignes ou quelques mots pittoresques. Et bien sûr, en dictée préparée, c'était « autant de fautes, autant de coups ». Les uns et les autres ont résisté pour voir l'avènement des méthodes nouvelles.

▄▄ Les nouvelles méthodes et les difficultés de la psychopédagogie

Puis vinrent les méthodes actives, et la pédagogie nouvelle détruisit le « prestige » du magistère. Il ne fallait plus réciter; le bâton était d'une époque définitivement révolue. Le « châtiment corporel » exposait celui qui le pratiquait à des poursuites judiciaires. « Disgrâce ! Déshonneur ! Déchéance ! », crièrent les adeptes de la toute autorité du maître. Les lecteurs de l'Aventure ambiguë d'A. Kane se retrouvent aisément face au « maître des Diallobé » déchu de ses pouvoirs et de son autorité morale. En effet, les méthodes nouvelles, l'apprenant commence à acquérir son indépendance. Il acquiert progressivement son autonomie. Les faiblesses humaines sont donc mises à nu. Son incontournable présence physique est contournée.

Les méthodes nouvelles, les méthodes actives, la priorité porte sur l'activité de l'enfant, les activités pratiques, la pensée inférentielle, la démarche scientifique, la manipulation... La Nouvelle Approche Pédagogique (NAP), l'Approche par les Compétences (A. P C), La Main à la Pâte (LAMAP)... sont diverses qui permettent d'affiner les interactions didactiques. Malheureusement, l'homme reste prisonnier de l'espace. Les efforts particuliers de l'enseignant réduisent avec difficulté les insuffisances des apprenants et des enseignants et le monde ne cesse d'évoluer. Les nouveaux modes d'apprentissage font leur apparition et sont en accord avec le temps. Tous les pays sentent la nécessité de se mettre à page; le Cameroun aussi.

▄▄ Educatel et le téléenseignement du ministère de l'Éducation nationale : des expériences d'éducation à distance qui ont tourné court

Educatel est un programme français d'éducation à distance qui procède par le courrier classique. Les étudiants devaient apprendre les cours qui leur étaient envoyés par la poste. Puis, ils devaient faire leurs devoirs et les renvoyer en France pour correction et feedback. La formation devait durer ainsi jusqu'à son terme. Le projet de Téléenseignement du ministère de l'Éducation Nationale suivait la même démarche. Mais très rapidement, les fissures ont été observées dans le système. En dehors des faiblesses structurelles de la formation à dis-

tance par l'écrit, l'absence de contact se ressentait sérieusement. La présence physique était écrite. Beaucoup de Camerounais mirent beaucoup d'espoir en Educatel et autres CNED de Toulouse ou d'ailleurs. Malheureusement, l'autodidactisme par écrit ne pouvait pas vaincre les contraintes de la distance et de la séparation. Educatel et compagnie en prirent un coup, un grand coup d'ailleurs. Ce fut leur mort, leur belle mort. Les faiblesses structurelles, les lenteurs postales, les pertes de courriers, les détournements de cours, les intempéries..., les trahirent ainsi que les projets et l'espoir qu'ils entretenaient. Les papiers flétrirent face à la révolution numérique.

La révolution du numérique : l'électronique, le numérique, la virtualité

Au Cameroun, la formation à distance par le numérique n'a pas encore place dans les préoccupations étatiques. À l'École Normale Supérieure de Yaoundé, plusieurs travaux sont menés et soutenus sur l'usage des TIC dans l'enseignement des disciplines spécifiques. Mais rien n'est fait pour ce qui concerne la mise sur pied d'un programme.

La Faculté d'éducation de l'Université de Buea est en train de concevoir un programme de distance éducation . Si les contours administratifs d'un tel projet sont apparemment clairs, les contours technologiques sont des plus flous. Au départ, les initiateurs du projet ont parlé de la sollicitation des écoles normales d'instituteurs comme pôles de formation en relais. Mais aujourd'hui, cette sollicitation ne prend pas forme et les enseignants intéressés au départ se désintéressent de plus en plus parce qu'ils ne voient pas la forme réelle que prendra cette Distance Education.

Mais au-delà des balbutiements, il faut comprendre que la difficulté de mise sur pied d'un projet de formation à distance au sud du Sahara est technologique. Les Africains sont fascinés par les prouesses de la révolution numérique et les belles marques de l'électronique dans le champ de l'éducation. Ils sont fascinés par les effets de la virtualité numérique qui fait qu'en un temps (une heure fixe), qu'en un lieu (l'espace d'une plateforme), que des intervenants de plusieurs pays participent à une même activité (un chat). On dirait la règle des trois unités du théâtre classique français. Les Africains se sont soumis et veulent apprendre et la Francophonie leur en offre cette opportunité à travers des projets porteurs.

Les projets salutaires de la Francophonie : le master francophone Master 2 professionnel en gestion des systèmes éducatifs (GSE) et le master professionnel des métiers de la formation du RIFEFF.

La formation à distance (FOAD) apporte un métalangage qui sous-tend l'arrimage à la technologie de pointe et innovations qui l'accompagnent. Le numérique, c'est le « grand dictateur », « le tyran » qui, en donnant d'une main un peu de liberté, vient avec son cortège de grandiloquences : « web, plateforme, espace, wiki, chat, forum synchrone, asynchrone, tutoré, non tutoré, le travail individuel, le travail collaboratif, ... ». Les Camerounais se sont rapidement mis à cette école pour connaître Moodle, Ganesha, Edulink, Thot cursus, le@rn learning... avec leurs cortèges de programmes de formation et de diplômes auxquels on aboutit dans une multitude de spécialités. Le Cameroun, à cause de la détermination de ces citoyens à apprendre et à tout prix, compte dans la deuxième promotion du Master 2 GSE le plus grand nombre de participants, à la fois boursiers et non-boursiers. On peut le constater dans le tableau.

Tableau 1 : Répartition par pays des étudiants de la promotion 2009 du Master pro 2 GSE

N°	Pays	Nombre de participants	Observations
01	Gabon	03	
02	Cameroun	13	
03	Niger	09	
04	Bénin	08	
05	Burkina-Faso	07	
06	Congo	04	
07	Liban	01	
Total	07	45	

Voilà qu'on peut étudier, acquérir de grands diplômes de pointe sans bouger de chez soi, sans s'expatrier. Le Master pro 2 GSE est à sa deuxième promotion. Le Master des métiers de la formation, s'il n'est pas encore lancé, le sera de sitôt. Avec ces programmes, c'est le savoir à portée de main, à la portée de tous. Mais, est-ce toujours avec beaucoup de facilité qu'on apprend, tant pour le Cameroun que pour les autres pays de la région? Que non! Des difficultés réelles existent; elles méritent toute notre attention.

Les difficultés liées à la formation à distance pour les pays de l'Afrique subsaharienne

La formation à distance a comme première exigence catégorique la possession du matériel d'apprentissage. La possession de l'outil informatique tant pour les individus que pour les établissements scolaires est encore difficile. Et quand on le possède, il est de qualité minable pour faciliter l'apprentissage. Le tableau ci-dessous en donne une idée.

Tableau 2 : Ratio usagers et ordinateurs dans les ENIEG de la région de l'Ouest (données de l'année scolaire 2008/2009)

ENIEG	Effectif des élèves-maîtres	Nombres de profs	Total des usagers	Nombre d'ordis	Ratio / ordi
ENIEG DE BAFOUSSAM	308	50	358	05	76,1
ENIEG DE BAFANG	143	18	161	02	80,5
ENIEG DE BANGANGTE	136	14	150	01	150,0
ENIEG DE DSCHANG	167	37	204	00	/
ENIEG DE FOUMBAN	193	19	212	03	70,6
ENIEG DE MBOUDA	164	26	190	05	38,0
Total	1 083	164	1.247	16	77,9

La présentation des parcs informatiques des Écoles Normales d'Instituteurs de l'Enseignement Général (ENIEG) de l'Ouest-Cameroun est évocatrice de la difficulté qu'a l'Africain à avoir accès à l'outil informatique. En dehors des ratios usagers / ordinateur qui se situent en moyenne à 78 usagers par machine, seule l'ENIEG de Mbouda a un site web qui n'est même pas très actif faute de webmaster. Certaines ENIEG n'ont pas de boîte électronique (e-mail), d'où la difficulté à participer à des projets de partenariat avec l'extérieur et à découvrir les merveilles d'internet.

Dans ces conditions, peut-on apprendre avec efficacité ? Avec quelles infrastructures apprend-on ? Avec quels équipements nos cybercafés sont-ils équipés ? On peut s'asseoir pendant une heure de temps dans un cybercafé sans accéder à la plateforme. Et les machines tournent ! Et on a payé ! Avec quelle connexion Internet travaille-t-on ? Pour une faisabilité

réelle pour combien de Camerounais? Au cours d'un chat sur la plateforme Moodle de la Francophonie, les étudiants sont toujours en train de sortir et d'entrer, ce qui rend le suivi de l'interaction didactique discontinu. Les étudiants sont toujours en train de tester pour savoir s'ils ne sont pas coupés du chat. Un jour, même le tuteur qui était de l'Afrique subsaharienne a été coupé! Et un étudiant s'est exclamé : « La connexion là ne connaît même pas le tuteur ! ». Le coût du téléphone et le coût de la connexion restent réservés malgré l'abondance des messages publicitaires. La fibre optique reste attendue, ses bienfaits aussi. Voilà de manière sélective quelques difficultés que rencontrent les Africains au sud du Sahara dans la quête du savoir par la formation à distance.

Les bourses et les campus numériques aident et facilitent les choses, bien sûr. Mais jusqu'où? Comme pour dire que l'accès aux formations numériques à distance est encore assez réservé. Les prédispositions intellectuelles, les moyens financiers et la disponibilité en temps obligent. Par conséquent, pour en garantir la réussite, fut-elle minimale, il faudrait :

- sensibiliser les états du Sud à l'investissement qu'ils doivent faire pour mettre en place des les outils fondamentaux qui rendent possible la formation à distance,
- sensibiliser les états du Sud à l'amélioration des conditions de vie des enseignants pour leur permettre de s'équiper en outils des TIC,
- actionner sur la dynamique partenariale Nord-Sud,
- veiller à ce que les réseaux comme le RIFEFF équipent des centres pilotes qui permettraient d'assurer l'effectivité, l'évidence et les avancées de la mise en œuvre de la formation à distance dans les pays du Sud.

La démocratisation dans ce domaine est encore lointaine. Elle relève certes du domaine de l'onirique, de l'hypothétique. Néanmoins, le numérique et la suppression de la distance dans plusieurs sens et dans plusieurs domaines conduisent au partage illimité du savoir et à la coopération ouverte, c'est-à-dire à l'interculturel.

Le triomphe de l'éducation interculturelle

Le partage, la suppression de la distance, la constitution des équipes et de groupes mixtes et diversifiés contenant des Camerounais, des Congolais, des Nigériens, des Béninois..., des équipes qui changent d'une unité d'enseignement à l'autre, la prise en compte des genres, le travail collaboratif et coopératif sont autant d'avantages que la formation à distance nous offre pour connaître nos systèmes éducatifs, pour nous connaître les uns les autres, pour connaître nos mœurs, nos us et coutumes, pour nous familiariser et pour sympathiser les uns avec les autres. Il s'agit de former une vraie francophonie dans la diversité, une

francophonie qui procède par des comparaisons, des critiques, des rapprochements et qui mènent à une synthèse qui tend vers le perfectionnement de nos systèmes éducatifs.

Le contact sur la toile devient illimité. La collaboration devient un impératif catégorique. Elle ouvre sur l'éducation interculturelle : le monde à tous. La connaissance des ressortissants d'autres pays et d'autres peuples, la tolérance et l'acceptation de l'autre, le partage et inter-compréhension deviennent des nécessités incontournables .

En conclusion, malgré les difficultés, l'Afrique subsaharienne a hautement besoin de la formation à distance pour le bien de ses enseignants si elle ne veut pas rater le train de l'histoire pour une énième fois. Les problèmes sont multiples certes, mais si les pays de la région veulent côtoyer les pays du Nord, s'ils veulent réduire le fossé numérique et la marginalisation pour tendre vers un rapport positif éducation/qualité, ils ont intérêt à s'arrimer le plus rapidement possible. À ce titre, ils doivent construire les établissements et les équiper en matériel informatique pour permettre aux enseignants et aux apprenants de bénéficier des vertus du numérique. Ils doivent adopter des techniques de management moderne impliquant le leadership participatif et communautaire, et le charisme (Deleixhe, N° 95, 2008 :31); rechercher des modes d'échange et de partenariat (Boisseau, RE N°96, 2008 :28-29); faire appel à l'interculturel avec la prise en compte des contextes asymétriques, le recul par rapport à ses propres repères, l'expression des émotions et des ressentis, le passage des attributions ethnocentriques à des attributions isomorphes, l'analyse des « incidents critiques », l'acquisition de la souplesse adaptative, la tolérance de l'ambiguïté (Temkeng, RE N° 96, 2008 :22-23). Enfin, ils doivent professionnaliser leurs personnels éducatifs avec « l'introduction de notions nouvelles comme : la qualité – le management – l'efficacité – l'efficience – la bonne gouvernance - la gouvernance – les intrants – l'obligation des résultats – la dynamique partenariale – la nouvelle gestion publique et l'apprentissage organisationnel mais aussi le rendement scolaire, ... » (Moussa Ndoye, RE, N°95, 2008 : 23-24). Autant de défis qu'il faut relever pour prétendre travailler pour l'atteinte d'une éducation de qualité.

/// Références

- Demailly, L. (dir.) (2001). Évaluer les politiques éducatives. Sens, enjeux et pratiques. Bruxelles : De Boeck Université.
- Éduc-Avenir, Magazine de recherches éducatives pour le développement durable N°003, Éditeurs ENIEG de Mbouda – Réseau Éduc-Afric, Mars 2007.
- La revue des Échanges, Le chef d'établissement aujourd'hui: Réalités, Enjeux, Perspectives, N° 95 (volume 24-N°4), Actes de la biennale – Tome II, 4-7 Novembre 2007, Sousse-Tunisie.

- La revue des Échanges, La dynamique partenariale, N° 96 (Volume 25-N°1) ,2008.
- Le Décret N°2009/248 du 05 août 2009 fixant les modalités d'évaluation et de répartition de la dotation générale de la décentralisation.
- Le rapport PASEC (Projet d'Appui au Système Éducatif Camerounais) 2007.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1996). Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires. Rapport final de la Commission des États Généraux sur l'Éducation. Québec : MEQ.
- Vespoor, A. M. (2005), Le défi de l'apprentissage : Améliorer la qualité de l'éducation de base en Afrique subsaharienne, Harmattan, ADEA.

Expériences de formation a distance au mali : bilan, évaluation, freins et moteurs ENSup : état des lieux tic et mise en place d'un centre multimédia

*Ousmane Moriké TRAORÉ
Ecole Normale Supérieure de Bamako
Mali*

Politique tic au mali dans le domaine de l'éducation

L'introduction des TIC à tous les niveaux du système éducatif en tant qu'outils d'apprentissage et de formation pédagogique permettra non seulement d'améliorer la qualité des enseignements, mais également de réduire la fracture éducative grâce à l'enseignement à distance. Enfin des équipes de recherche seront constituées sur tous les aspects des TIC dans l'éducation et la recherche scientifique. La stratégie du Mali intégrera les initiatives régionales (NEPAD) et sous-régionales (CEDEAO) en matière de réseaux de connaissances partagées. Le renforcement des capacités des ressources humaines permettra une meilleure appropriation des TIC par les acteurs et les utilisateurs. La création de filières spécialisées à l'Université et dans les grandes écoles, la formation de formateurs et la formation continue dans le domaine des TIC permettront au Mali de se doter des ressources humaines nécessaires qualifiées pour répondre à ses propres besoins notamment en matière de développement de contenus et d'applications.

Objectifs :

- Intégrer les TIC dans les programmes de l'éducation formelle et non formelle, l'administration scolaire et la recherche scientifique.
- Élaborer et mettre en place un plan de formation initiale des ressources humaines dans le domaine des TIC,
- Élaborer et mettre en œuvre un plan de formation continue des ressources humaines dans le domaine des TIC,
- Élaborer et mettre en œuvre un plan d'appropriation des TIC par le plus grand nombre de Maliens,
- Assurer l'emploi et la compétitivité des ressources humaines dans le domaine des TIC.

L'ENSup est l'institution désignée pour la mise en œuvre du plan de formation continue des

formateurs, de l'appropriation des TIC par tous les formateurs et d'assurer le renforcement des capacités des formateurs dans l'intégration des TIC dans la pratique enseignante.

▄▄ Présentation de l'ensup

L'École Normale Supérieure (ENSup) est un établissement d'enseignement supérieur de formation de formateurs des enseignements secondaire, normal et fondamental.

Elle a pour missions, entre autres, d'assurer :

- la formation initiale des professeurs dans l'enseignement secondaire, normal et fondamental,
- la formation continue des professeurs, conseillers pédagogiques et administrateurs scolaires,
- la recherche scientifique et pédagogique.

▄▄ Tice a l'ensup

Pour mettre en place sa formation en TICE, l'ENSup dispose d'un certain nombre d'infrastructures :

- Le Centre d'Accès à l'Information (CAI) créé suite à une convention entre l'École Normale Supérieure, le Service Coopération et d'Action Culturelle de l'Ambassade de France et l'Agence Universitaire de la Francophonie. Il permet aux enseignants et aux étudiants d'accéder aux ressources d'Internet sur abonnement.
- Une (1) salle de cours destinée à l'enseignement de la discipline : Intégration des TIC dans l'enseignement (TICE). Elle est équipée de 31 machines, dont une sert de machine de projection. Le cours est basé sur la prise en main de l'outil informatique par les élèves-professeurs et l'intégration de l'outil dans la pratique enseignante par l'apprentissage de logiciels pédagogiques ;
- Trois (3) salles destinées au projet de création de centre multimédia en cours ;
- Un (1) site temporaire d'informations sur les programmes des départements de l'ENSup (Ousmane M. Traoré) ;
- Un (1) cas de mise en ligne de cours de psychologie (Daouda D. Cissé) ;
- Quatre (4) formateurs en TICE.

▣ **Projet en cours : création du centre multimedia**

L'ENSup est entrain de mettre en place un **Centre de Ressources Multimédias pour la Formation Continue grâce à l'aide du CIEP.**

Ce centre aura pour but de doter l'ENSup de Bamako d'un instrument de développement dans le domaine de la formation continue capable de créer l'émulation pour la formation et l'innovation pédagogique en vue de servir de centre de ressources documentaires, de centre de productions pédagogiques, de centre de diffusion et de formation et aussi de vecteur de développement de la formation à distance.

Trois (3) salles seront équipées à cet effet, deux (2) salles pour la formation et l'autoformation et la dernière gérée par une équipe de 5 à 6 chercheurs-formateurs pour la production, la diffusion des contenus pédagogiques et la gestion des ressources multimédias du centre.

Présentement (octobre 2009) deux (2) salles sont équipées : une salle d'autoformation et de formation et celle pour la production.

- La salle multimédia d'autoformation et de formation comprend 18 postes de travail multimédia connectés en réseau, un (1) poste serveur, une (1) imprimante en réseau et un vidéo projecteur. Les ordinateurs sont connectés à Internet haut débit (1 Mbit/s). Cette salle sera essentiellement utilisée comme salle de formation (individuelle, en groupe ou en classe et en autoformation).



- La salle de documentation et de travail de production est équipée de 6 postes de travail multimédia partageant le même débit de connexion.

▀ Perspectives

La rentrée du Mali dans le système LMD du RESAO à partir de 2010 amènera sans nul doute un bouleversement essentiel dans les savoir-être et savoir-faire notamment des formateurs. En plus l'ENSup a adhéré au Master Professionnel du RIFEFF pour également 2010.

Cette situation exige de l'ENSup de :

- développer de nouvelles formes de formation
- assurer un suivi/contrôle de la formation
- ouvrir la formation aux plus distants
- prendre une place stratégique sur le marché des métiers de formation de formateurs
- faire baisser les coûts de formation

Le plan d'action du PISE II (Programme d' Investissement Sectoriel de l'Éducation) a désigné l'ENSup comme institution chargée de la formation des formateurs (PEN : Professeur d'Enseignement Normal) destinés à la formation des formateurs de l'enseignement de base et de la mise en œuvre de la formation continue.

Indéniablement les nouvelles formes de formation ont pour base l'utilisation des TIC, la mise en œuvre du Centre de Ressources Multimédias s'en déduit immédiatement.

La mise en place d'une plateforme d'enseignement local pour la formation initiale des élèves-professeurs constitue l'étape suivante. Cette plateforme sera accessible à travers internet dans la deuxième phase du projet et permettra d'assurer la formation continue des enseignants du secondaire et du fondamental.

La mise en place de ce système de FOAD permettra à l'établissement de :

- Résoudre les problèmes d'infrastructures. En effet, à l'instar des pays de la sous-région, l'enseignement est basé sur la méthode présentielle. L'insuffisance d'infrastructures, de matériels didactiques et pédagogiques etc., non seulement, ne permet pas l'atteinte des objectifs mais constitue un frein à tout développement des institutions de formation.
- Proposer une formation permanente diplômante aux enseignants du fondamental résidant dans des zones dotées d'espace informatique. L'utilisation des TIC permettra certes d'individualiser ou de différencier la progression pédagogique mais pourrait permettre, notamment, la formation des Professeurs d'Enseignement Fondamental (PEF) «sur place». En effet un concours professionnel permet à des enseignants du fondamental d'accéder à l'ENSup pour une durée de quatre ans. Cet enseignement en présentiel oblige ces apprenants à l'abandon de leur «milieu habituel» et d'affronter

concomitamment et les difficultés d'apprentissage et des problèmes inhabituels tels les problèmes de logements, de déplacement, etc. Un système FOAD amoindrirait énormément de telles difficultés et pourrait constituer une source de motivation d'accès pour de nombreux enseignants du fondamental.

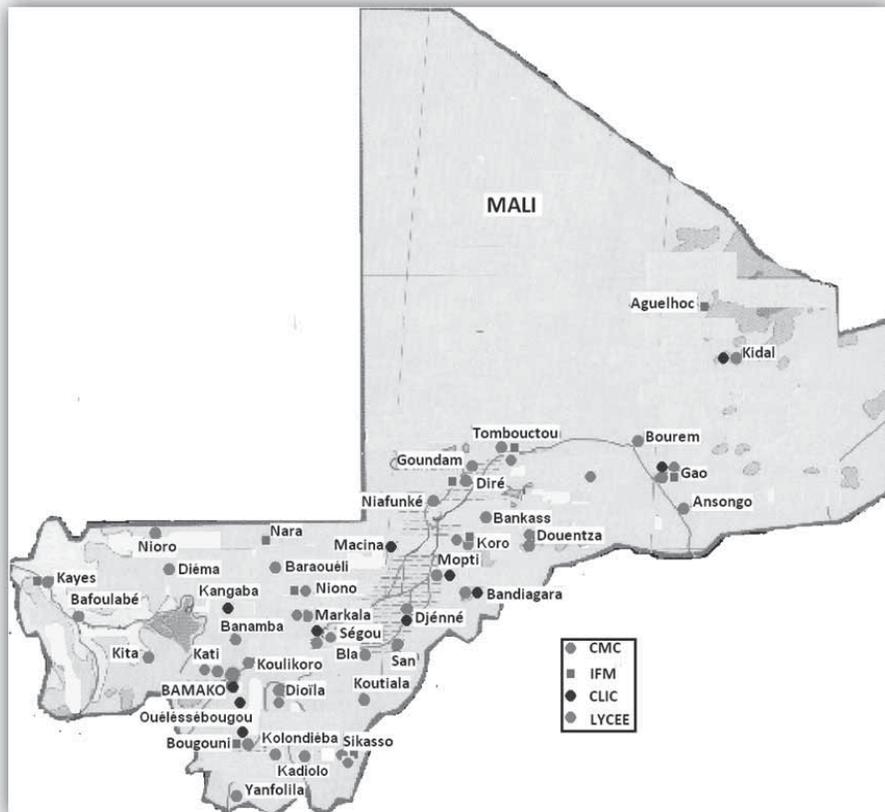
- Concevoir et de diffuser des contenus pédagogiques. Pour cela l'ENSup bénéficiera d'une mission d'experts pour la formation des enseignants de l'établissement à l'intégration pédagogique des TIC dans toutes les disciplines.

- Baisser les coûts de formation (à long terme).

- Réussir la mise en place d'un système de formation continue basée sur le système FOAD. En effet, il existe aujourd'hui au Mali, les critères nécessaires pour la mise en place d'un tel système. Chaque préfecture au Mali possède au moins un lycée public, certaines ont en plus un Institut de Formation des Maîtres.

Chacun de ces établissements possède une salle informatique (connectée).

A cela il faut ajouter dans certaines des villes l'existence de CLIC (Centre Local de l'Information et de la Communication) et de CMC (Centre Multimédia Communautaire).



▀ Attentes

L'adhésion de l'ENSup au projet Master Professionnel du RIFEFF est la suite logique d'une motivation d'intégration pédagogique des TIC (processus inéluctable) des responsables de l'établissement depuis déjà 2005 en prélude à la future mise en œuvre du système LMD-RE-SAO. Une salle informatique, réalisée sur fond propre de l'établissement, est opérationnelle depuis cette date et l'intégration pédagogique des TIC devient une discipline enseignée et évaluée.

En raison de l'inexpérience de l'établissement dans la mise en œuvre d'un système FOAD et en attendant la mise en place des prémisses indispensables à cette mise en œuvre l'ENSup a différé sa rentrée dans le Master Professionnel RIFEFF pour l'année scolaire 2010. Ceci permettra à l'établissement de bénéficier de l'expérience et de l'expertise du RIFEFF en la matière, expérience et expertise qui permettront à l'établissement une entrée réussie aussi bien dans le Master Professionnel que dans le système LMD étatique.

Les attentes de l'ENSup se résument en l'organisation d'appui en matière de mutualisation, de formation de l'équipe ENSup du RIFEFF à la gestion du master et des ressources humaines s'occupant de la gestion technique et pédagogique du master.



2

EXEMPLES
DE STRATÉGIES DE MUTUALISATION
DE FORMATIONS À DISTANCE
ENTRE ÉTABLISSEMENTS

Une stratégie de formation de formateurs à distance par le RIFEFF

Raymond-Philippe GARRY et Thierry KARSENTI (RIFEFF)

*Avec la participation de
Abdelbaki BENZIANE (ENSET d'Oran)
Paul BUSUTTIL (IUFM d'Auvergne)
Alpha Mamadou DIALLO (ISSEG Conakry)
Bouba DIARRA (ENS Bamako)
Aïcha GOZA (ENS Niamey)
Constantin PETROVICI (FSE Iasi)
Abdoul SOW (FASTEF, Dakar)
Fabienne BAUDOT (RIFEFF)*

Introduction

La présente communication a pour but d'informer les établissements, membres du RIFEFF, d'une dynamique créée par notre réseau qui est à la disposition de ceux qui souhaitent avancer rapidement dans la création d'un cursus de formation de formateurs que ce soit dans le domaine de l'enseignement ou dans celui de l'entreprise, des collectivités, voire des services.

Contexte : la nécessité de la formation à distance des enseignants pour atteindre les objectifs du millénaire

Comme le RIFEFF l'a maintes fois souligné, en 1947 les nations du monde affirmaient dans la Déclaration universelle des droits de l'homme que « toute personne a droit à l'éducation ». En faisant de l'éducation un droit universel, on souhaitait ainsi éradiquer la pauvreté sur Terre et faire valoir les droits de tous les individus, hommes ou femmes, filles ou garçons, de toutes les régions du monde.

Les derniers rapports de l'UNESCO montrent, quelque soixante années après cette affirmation collective, et malgré les nombreux efforts fournis aux quatre coins du monde, que nous sommes toujours bien loin de ce vœu pieux. En fait, ce sont toujours quelque 100 millions d'enfants qui n'ont pas accès à l'enseignement de base (primaire), et ce, sans compter le

milliard d'adultes considérés analphabètes. C'est en partie cette réalité qui a amené, en 1990, les participants à la Conférence de Jomtien (Thaïlande) à adopter la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous.

C'est dix ans après la Conférence de Jomtien, et précisément lors du Forum mondial sur l'éducation, à Dakar (Sénégal), en avril 2000, que plus de 1100 représentants de 164 pays se sont réunis et ont adopté les objectifs de l'Éducation pour tous¹ (EPT) afin de réaffirmer notamment l'importance d'offrir, d'ici 2015, à tous les enfants - garçons et filles – l'accès à un enseignement primaire gratuit, obligatoire et de bonne qualité. Cette même année, chefs d'États et autres dirigeants du monde ont à nouveau reconnu le rôle capital de l'éducation dans le monde puisqu'ils ont intégré deux des objectifs de l'EPT dans les Objectifs du millénaire pour le développement (OMD), soit :

- Garantir d'ici à 2015 à tous les enfants, filles et garçons, partout dans le monde, qu'ils pourront suivre un cursus complet de scolarité primaire
- Éliminer la disparité des sexes dans l'éducation primaire et secondaire avant 2005 de préférence, et à tous les niveaux de l'éducation en 2015 au plus tard.

63 ans après la Déclaration universelle des droits de l'homme, 20 ans après la Conférence de Jomtien, près de 10 ans après l'adoption des objectifs de l'EPT et des OMD, sommes-nous réellement en voie de donner le droit à l'éducation à tous les enfants ? Ces déclarations, souvent à l'unisson, ont-elles réellement sonné le glas de l'absence d'éducation pour les enfants pour les pays du monde ? On le souhaite, mais rien n'est moins certain.

Car pour atteindre les objectifs de l'Éducation pour tous, chaque enfant aura besoin d'un enseignant, voire d'un enseignant qualifié. Pour cela, le défi à relever actuellement et au cours des prochaines années est énorme.

En effet, selon plusieurs indicateurs, les pays du monde entier devront recruter jusqu'à 30 millions d'enseignants d'ici 2015 pour pouvoir assurer un enseignement primaire à l'ensemble des enfants². Et il semble que l'Afrique soit de loin le continent le plus touché :

 L'Afrique traverse une pénurie d'enseignants qui atteint des proportions critiques. [...] Il faut investir des sommes importantes pour former les enseignants, les retenir

¹Les objectifs de l'Éducation pour tous (EPT) engagent les gouvernements à atteindre les objectifs suivants d'ici à 2015 :

- développer les soins et l'éducation pour la petite enfance ;
- garantir à tous les enfants, en particulier aux filles, une éducation primaire complète de qualité, gratuite et obligatoire ;
- assurer aux jeunes gens et aux adultes un accès équitable à l'enseignement et à l'apprentissage des compétences de la vie quotidienne ;
- améliorer de 50% les taux d'alphabétisation des adultes ;
- réaliser l'égalité des sexes dans l'éducation primaire et secondaire ; et
- améliorer la qualité de l'éducation – notamment pour ce qui concerne la lecture et l'écriture, le calcul et les connaissances de base de la vie quotidienne

▮ dans la profession et leur offrir des possibilités de développement professionnel.
 ▮ (Rapport de la Commission Afrique, 2005).

Plus précisément, ce sont les pays d'Afrique sub-saharienne, membres de la Francophonie, qui sont susceptibles d'être les plus marqués. En effet, d'après un nouveau rapport de l'Institut de statistique de l'UNESCO (2006) intitulé *Les enseignants et la qualité de l'Éducation : Suivi des besoins mondiaux 2015*, les salles de classe de l'Afrique subsaharienne devront accueillir de 1,6 à 3 millions d'enseignants supplémentaires d'ici à 2015³. Le corps enseignant devra donc augmenter de 68 % durant cette période. Par exemple, d'ici à 2015, dans certains des pays les plus pauvres de la Francophonie, le nombre d'enseignants devra presque quadrupler, passant de 16 000 à 61 000 au Tchad, ou de 20 000 à 80 000 au Niger. Il faut aussi savoir que dans plusieurs pays africains affectés par l'épidémie du VIH ou du SIDA, c'est plus d'un enseignant qui devra être formé pour chaque poste vacant.

Au-delà de ces chiffres, il faut aussi savoir que ce sont les pays les plus atteints par la pénurie qui disposent du personnel le moins qualifié. Par exemple, au Congo, 57 % des enseignants n'auraient pas atteint un niveau d'études secondaires du premier cycle (plusieurs sont en fait des parents volontaires)⁴. Un enseignement de « bonne qualité » est-il conciliable avec l'atteinte des objectifs de l'EPT, avec la scolarisation de toutes et de tous ? L'éducation communautaire est d'une importance capitale, et la participation d'enseignants non qualifiés permet certes aux pays de faire face à l'urgence de la pénurie d'enseignants, mais l'institutionnalisation de telles pratiques est aussi à craindre, en particulier pour la qualité de l'éducation, voire pour la possibilité qu'auront les élèves ainsi scolarisés de développer des compétences de base.

Ainsi, au-delà de cette pénurie d'enseignants actuelle et future, il faut aussi se soucier de la qualité des enseignants. Car tous les experts le reconnaissent (voir Cochran-Smith et Zeichner, 2006), les enseignants (qualifiés) sont la clé de voûte de l'éducation de qualité. Il est donc indispensable que chaque enfant puisse avoir, en face de lui, un enseignant qualifié, et ce, afin d'augmenter ses chances d'acquérir une éducation de bonne qualité.

Que faire ? Il est difficile et injuste de répondre succinctement à cette question, car le problème est complexe, mais il est cependant certain que tous les établissements de formation des maîtres de la Francophonie doivent, dès aujourd'hui, envisager des solutions pour faire face à cet immense défi auquel plusieurs sont déjà confrontés. La formation des maîtres se

³Source : UNESCO.

⁴Source : UNESCO.

⁴Évidemment, le problème est complexe. L'enseignant, dans plusieurs pays du monde, se retrouve en général sous-payé, voire parfois surexploité, ce qui n'a rien pour favoriser le recrutement.

doit, très rapidement, de venir en renfort afin d'accroître les chances de tous les pays d'atteindre les objectifs de l'EPT. Il faut aussi réfléchir sérieusement sur la question et poser des gestes concrets.

Et c'est justement ce qu'a fait le RIFEFF en mettant sur pied un Master des métiers de la formation. Car pour former autant d'enseignants, en si peu de temps, il faut nécessairement faire appel à des façons innovantes de former les maîtres. Ces stratégies s'appuieront possiblement, comme le Master du RIFEFF, sur les technologies de l'information et de la communication (TIC). Elles pourront aussi s'appuyer sur les nombreuses ressources déjà mises en place par l'Agence universitaire de la francophonie, comme les campus numériques francophones.

Il convient rapidement d'aller au-delà de la formation des maîtres du primaire en proposant des stratégies pour ceux du secondaire, car la poursuite des études de la majorité des enfants au minimum au collège doit être envisagée. Il est indispensable donc de développer une stratégie en deux étapes consécutives : une formation de formateurs d'enseignants pour une formation efficaces de ces derniers que ce soit sur le terrain ou à distance.

▄▄ Master du RIFEFF : origine et l'évolution du projet (I)

En 2007 le RIFEFF propose la création d'un groupe de travail sur « **Un master francophone de formation des enseignants du secondaire** » dans son bulletin de liaison janvier 2007 avec comme objectifs un état des lieux, les pistes d'évolution puis la concrétisation d'un cursus.

Le groupe de travail est créé en juin 2007, avec au départ 9 établissements d'Algérie, de France, de Guinée, du Liban, du Niger, du Québec, de Roumanie, du Sénégal et du Vietnam volontaires sur cette démarche.

S'agissant de la méthode de travail, des échanges par courriels de juin 2007 à juin 2008 sont organisés et une présentation de la démarche est faite au colloque du RIFEFF en Guadeloupe en novembre 2007. Un dossier de participation de financement est présenté, par les établissements, avec le soutien de notre réseau, auprès de l'AUF pour une étude préalable pour la mise en place d'un « **Master des métiers de la formation** ».

Il convient à ce stade de noter l'évolution de l'objectif du cursus allant d'un master de formation des enseignants du secondaire à un master des métiers de la formation.

L'échange, entre les partenaires, avait mis en évidence la nécessité de proposer un cursus permettant à des étudiants et/ou à des enseignants en exercice d'obtenir une diploma-

tion de niveau master permettant des débouchés professionnels voire un élargissement des évolutions de carrière soit vers l'enseignement (formateurs d'enseignants, conseillers pédagogiques, inspecteurs, chefs d'établissement...selon les pays) soit vers la formation en entreprises, collectivités, services...

Un soutien, après expertise, est accordé par l'Agence Universitaire de la Francophonie en mai 2009. Le début de l'étude proprement dite a démarré immédiatement avec un calendrier de septembre 2008 à septembre 2009

Un programme de travail de l'étude préalable, le démarrage du master

Le programme de l'étude comprenait les points suivants :

Les objectifs et les débouchés du master, la pertinence d'une mise en place commune, l'importance du projet pour les établissements du Sud et du Nord, le lien avec les objectifs de l'AUF, les modalités de formation, l'encadrement pédagogique, l'évaluation de la formation, les conditions d'admission, l'équipe professorale....

Deux séminaires en présentiel à Casablanca (novembre 2008) et Rabat (avril 2009) ont permis de définir les deux spécialités de ce master des « Métiers de la formation » :

- Spécialité 1 : Formation de formateurs dans le milieu de l'enseignement
- Spécialité 2 : Formation de formateurs en milieu de l'entreprise, des collectivités et des services.

Le démarrage du master s'est traduit par :

- une habilitation en juin 2009 en France pour les deux spécialités
- une habilitation en novembre 2009 en Algérie pour un diplôme de post-graduation sur la deuxième spécialité.
- une poursuite du travail de mise en place pour 2 autres établissements pendant l'année universitaire 2009-2010 (Guinée et Niger)

A la rentrée universitaire 2010, quatre établissements poursuivront ou ouvriront ce diplôme : ce sont l'ENSET d'Oran, l'IUFM d'Auvergne de l'université de Clermont 2, L'ISSEG de Conakry et l'ENS de l'université Abdou Moumouni de Niamey

La maquette de ce master est sur le site du RIFEFF (www.rifeff.org)

Rappelons quelques points qui semblent importants pour les partenaires actuels ou futurs :

- La formation mutualisée est très majoritairement à distance (de 70 à 90% de la formation)
- La plateforme est commune à l'ensemble des établissements (université de Mon-

tréal)

- Le canevas est commun (titre des unités d'enseignement et des principales têtes de chapitres)
- Des déclinaisons locales sont possibles, elles doivent être agréées par le Comité de Direction du Master (CDM)
- Les établissements les plus avancés mettent à disposition leur expérience
- Le tutorat à distance et local doit être conséquent
- La relation entre la commission pédagogique de chaque établissement et le Comité directeur du master où chaque établissement est représenté est primordiale
- Le diplôme est délivré par chaque établissement sous sa propre responsabilité et mention peut être faite des établissements partenaires de la formation
- Le Comité de direction du master est garant de la cohérence du cursus et de la qualité des enseignements. En cas de défaillance il est en droit d'interdire la mention du partenariat à l'établissement qui ne remplirait pas les qualités définies par une charte commune

▄ L'ambition de créer un consortium

Le travail d'ouverture de formation de formateurs à distance va se poursuivre avec les établissements partenaires et de nouveaux établissements et l'appui du RIFEFF.

Nous souhaitons mettre ici en exergue les points forts de cette démarche selon 3 plans : politique, pédagogique, économique.

Sur le plan politique, il nous semble particulièrement important de pouvoir répondre au défi considérable de la scolarisation des enfants au minimum au niveau du collège pour les pays émergents. Cette démarche exige la formation de dizaine de milliers d'enseignants chaque année pour l'Afrique et cette formation ne peut pas tout attendre des technologies de l'information et de la communication. Il faut le relai indispensable de la formation de formateurs d'enseignants qui, elle, en nombre plus limité et s'adressant à des étudiants avancés ou des auditeurs déjà en exercice, peut s'appuyer très largement sur les formations à distance

Les établissements, membres du RIFEFF, sont en position d'offrir à leur ministère de tutelle, une stratégie de politique éducative élaborée

Sur le plan stratégique, nous proposons une action en deux temps, efficace pour les

Etats concernés et que nous pouvons résumer de la façon suivante :

- Une formation de formateurs d'enseignants, majoritairement à distance, ce qui permet de former, entre autres, des enseignants déjà en exercice et sans trop perturber le déroulement des classes
- Une formation de cohortes d'enseignants par les formateurs précités, sur le terrain en s'appuyant sur les moyens locaux y compris la formation à distance.

Sur le plan économique, le projet, déjà élaboré dans ces grandes lignes par une forte mutualisation, est économe en hommes et en moyens à partir du moment où les établissements d'enseignement supérieur en charge de la formation d'enseignants et de formateurs sont équipés en moyens informatiques ou peuvent s'appuyer sur un campus numérique, ce qui est quasiment partout le cas actuellement.

▄ Conclusion

Pour le RIFEFF, le défi de la formation des maîtres n'est pas important : il est colossal. Et il est le devoir des établissements de formation de formateurs de trouver des pistes de solutions pour former des enseignants compétents tout en faisant face à cette pénurie qualitative et quantitative. Le RIFEFF souhaite, avec son Master et ses autres actions, jouer un rôle significatif dans l'atteinte des objectifs de l'Éducation, pour tous ses membres, pour la francophonie, pour que tous les enfants du monde puissent avoir un enseignant. Car, comme le disait Julius Nyerere⁵ en 1966, « ce sont les enseignants, plus que tout autre groupe, qui déterminent les attitudes et modèlent les idées et les aspirations d'une nation ».

Ce Master est une véritable reconnaissance à terme, dans le domaine de la formation, pour les établissements partenaires. Ce Master, est un appui à l'éducation, la formation, l'enseignement supérieur et la recherche, cœur de nos missions. Concrètement, pour le RIFEFF, il s'agit de :

- Soutenir les stratégies de développement des établissements membres.
- Faire de la communauté scientifique francophone une référence sur la scène internationale.
- Faire émerger une génération d'enseignants, de chercheurs, d'experts et de professionnels, acteurs du développement.

(1) Raymond-Philippe Garry « Un exemple de démarche de mutualisation Nord-Sud réus-

sie dans la formation à distance des formateurs : De l'idée à la structuration », dans cet ouvrage p 283

³L'ancien président de la Tanzanie qui fut l'un des grands dirigeants de l'Afrique post-coloniale comme son homologue panafricaniste Kwame Nkrumah du Ghana.

Stratégie de mutualisation des pratiques pédagogiques innovantes des enseignants de l'USJ grâce aux outils Web 2.0

Stéphane B. BAZAN

Faculté des sciences de l'éducation

Université Saint-Joseph de Beyrouth

Liban

Introduction

Depuis 2004, l'Université Saint-Joseph de Beyrouth propose à ses enseignants des programmes de formation aux nouvelles pratiques pédagogiques. Ces programmes de formation continue sont gratuits et les enseignants y participent librement. Les ateliers sont principalement assurés par des enseignants de l'Université ayant bénéficié eux-mêmes d'une acquisition d'expérience, soit dans le cadre d'un programme de formation à l'étranger ou tout simplement d'un savoir-faire développé de façon informelle ou en auto-formation.

Le succès de ces ateliers de formation continue aux pratiques pédagogiques innovantes a permis à la Faculté des sciences de l'éducation de créer en 2008 la première formation professionnelle à la pédagogie universitaire au Liban, sous la forme d'un Diplôme universitaire.

L'Université Saint-Joseph est composée en grande majorité d'enseignants vacataires et dont la présence en milieu universitaire ne dépasse parfois pas les deux heures hebdomadaires. Ces enseignants ne se sentent généralement que peu concernés par la pédagogie universitaire et considèrent leur expérience professionnelle comme suffisante pour assurer le cours.

Pour modifier cette perception des pratiques pédagogiques et s'adapter aux exigences de la réalité à l'USJ, la Faculté des sciences de l'éducation a ainsi cherché à modifier les conditions de la formation pédagogique des enseignants de l'USJ en soumettant¹ aux membres de son laboratoire de pédagogie universitaire différentes idées à réflexion. Le comité « mutualisation des pratiques innovantes » a proposé de transformer la logique alors utilisée de transfert de compétences classique, de type hiérarchique, à une logique de production collaborative², inspirée des nouvelles pratiques du E-Learning 2.0 et de la théorie de la longue traîne. Cette contribution présente dans un premier temps le dispositif existant à l'USJ, puis propose d'approcher les principes et les outils du Web 2.0 pour ensuite illustrer leur utilisation dans le cadre d'un projet de mutualisation des pratiques pédagogiques innovantes des enseignants de l'USJ.

\\ Le dispositif USJ

L'Université Saint-Joseph de Beyrouth a créé en 2004 deux instances stratégiques pour le développement de la pédagogie universitaire : le Laboratoire de pédagogie universitaire (LPU) et l'Unité des nouvelles technologies éducatives (UNTE). Ces deux laboratoires, bien que tous deux rattachés à la Faculté des sciences de l'éducation, fonctionnent de manière très différente, mais n'en sont pas moins complémentaires au sein de la Faculté et de l'Université.

1. Le Laboratoire de pédagogie universitaire (LPU)

Le Laboratoire de pédagogie universitaire a été créé à la Faculté des sciences de l'éducation de l'USJ en 2004. Dispositif innovant dans une université, le LPU regroupe au sein d'un espace commun les représentants de toutes les facultés, écoles et instituts de l'Université. Le LPU s'organise chaque année en commissions qui travaillent selon des axes stratégiques et produisent des recommandations, des documents de prospectives ou des activités de mutualisation. Depuis sa création, le LPU a été chargé d'organiser les programmes de formation pédagogique des enseignants : cette mission provient d'une demande directe des enseignants et des responsables de l'université, qui souhaitent créer une culture pédagogique et développer l'utilisation des pratiques innovantes, comme le E-learning, par exemple.

Les premiers programmes de formation ont été organisés sous la forme d'atelier de travail, puis sous la forme de stages classiques, avec des formateurs issus des enseignants les plus expérimentés ou disposant d'un savoir-faire original.

2. L'Unité des nouvelles technologies éducatives (UNTE)

L'UNTE est un dispositif original à l'USJ : c'est à la fois un laboratoire d'expérimentation et un lieu d'expertise et de recherche, qui oriente et conduit la stratégie des nouvelles technologies éducatives à l'USJ. Il est au service de l'ensemble de la communauté universitaire et organise l'utilisation de l'environnement numérique de travail pour les enseignants et étudiants, assure la formation des enseignants aux nouvelles technologies éducatives et produit différents outils de communication interactive destinés à la mutualisation et la valorisation scientifique.

L'UNTE participe donc activement à la diffusion d'une nouvelle culture à l'USJ, celle des technologies éducatives et de leur utilisation rationnelle dans le cadre pédagogique. Cette diffusion est principalement orientée en direction de l'ENT Moodle.USJ, plateforme d'enseignement mélangé proposée à l'ensemble de la communauté universitaire en accès intranet.

¹Recommandations de la Commission Formation du LPU, USJ 2007 <http://lpu.blog.usj.edu.lb/formation/>

²Une première tentative de mutualisation des pratiques : Le Festival Moodle 2008 <http://lpu.blog.usj.edu.lb/2008/07/15/festival-moodle-usj-2008/>

Basé sur une authentification privée à l'USJ, l'ENT Moodle.USJ propose un ensemble d'outils pour la mise en ligne de ressources pédagogiques numériques, pour la communication entre étudiants et enseignants et l'évaluation, à travers les dispositifs d'examen. L'ENT Moodle.USJ propose également une intégration du système de détection de plagiat Turnitin.

La dimension fondamentale de l'UNTE, qui la relie intrinsèquement à la Faculté des sciences de l'éducation, est sa mission de formation des enseignants de l'USJ. L'UNTE a, depuis maintenant 5 ans, développé une approche relativement douce concernant l'introduction des NTE dans les pratiques pédagogiques des enseignants, qui combine l'expérimentation par les innovations proposées par certains projets pilotes et la mutualisation des pratiques à l'ensemble des enseignants pour une utilisation plus simple et plus coordonnée. L'USJ se retrouve donc avec une base d'enseignants « Moodleurs » assez large et uniforme dans les usages en cours, et une « pointe » d'enseignants innovateurs, qui expérimentent les nouvelles pratiques qui leur sont régulièrement proposées.

Les outils du E-Learning 2.0

La nature des outils du Web a considérablement évolué depuis sa création en 1993. Bien que toujours basé sur ses principes fondamentaux que sont la technologie hypertexte, le protocole http et l'utilisation du navigateur, le Web est passé d'une logique de compilation à une logique de flux. Le site Web est aujourd'hui remplacé par les espaces collaboratifs, les réseaux sociaux numériques (RSN) et les blogues.

Ce passage d'un Web statique où l'utilisateur est un simple consommateur à un Web dynamique et interactif où l'utilisateur devient producteur d'information et de valeur a fait l'objet d'un premier commentaire par Dale Dougherty et Tim O'Reilly, en août 2003³. Le Web vivait alors sa première crise cyclique et O'Reilly a identifié les caractéristiques des sites ayant survécu à l'éclatement de la bulle Internet : elles forment aujourd'hui la structure conceptuelle de ce que O'Reilly considère être une nouvelle ère du Web, qu'il qualifie de Web 2.0.

Une architecture de participation

L'architecture de participation telle que décrite par Dan Bricklin dans son article sur « la corne d'abondance des foules » est la caractéristique la plus évidente et la plus précieuse du Web 2.0⁴. Le Web contient de façon intrinsèque la logique architecturale de l'intelligence

³Tim O'Reilly, *What is Web 2.0*, <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-2.0.html>

naturelle, que O'Reilly compare aisément à celle des synapses d'un cerveau : non seulement informations, sources et utilisateurs sont reliés entre eux par le lien hypertexte, mais la répétition intense de schémas identiques de navigation crée les conditions de l'apparition d'une intelligence collective et donc d'une valeur partagée. Chaque action d'un utilisateur sur un site Web crée automatiquement une nouvelle valeur informative : les méta-données produites enrichissent à la fois le support (site), l'information et le processus. On assiste à une croissance de 100% par an des sites à contenu médiatique généré par l'utilisateur, contre 20% pour les sites traditionnels⁵.

La transformation proposée par les outils du Web 2.0 utilisés pour l'enseignement, ou outils E-Learning 2.0 est intrinsèquement liée au caractère participatif du Web collaboratif. L'interaction entre le contenu, l'interaction avec les autres utilisateurs, les phénomènes de compilation, d'amélioration, de production parallèle, de création originale, inhérents au Web 2.0 génèrent naturellement une valeur informative propre. La reproduction des modèles d'apprentissage informels, favorisée par l'utilisation des outils du Web 2.0, comme le partage d'expériences dans les blogues, la compilation de connaissances dans les wikis, l'utilisation des technologies de recherche et d'organisation de l'information proposées par Google ou Wikipedia, complète de façon efficace l'acquisition classique de savoir. Harold Jarche⁶ propose même d'inverser la pyramide de la hiérarchie héritée du modèle industriel : au « management knows best », il oppose la « networked reality » : l'acquisition de connaissances provenant du monde extérieur à l'entreprise par les employés crée une « wirearchy », que John Husband définit comme un « flux dynamique de pouvoir et d'autorité basé sur l'information, la connaissance, la confiance et la crédibilité, induit par l'interconnexion entre les personnes grâce à la technologie »⁷.

Le passage des technologies E-Learning aux technologies E-Learning 2.0 s'inscrit dans un processus d'inversement du temps, de la durée, de l'accès, de la propriété et de la « livraison » (delivery). Le 2.0 permet de rendre la formation immédiatement accessible et gratuite, disponible de façon aléatoire, sur commande et d'adresser des contenus informels et changeants à des besoins personnalisés en profitant de la granularité des contenus pédagogiques numériques. La durée de la formation est aléatoire et la hiérarchie classique enseignant – enseigné est remplacée par une hiérarchie horizontale en réseau, qui développe la valeur des phénomènes les plus excentrés (longue traîne).

Par exemple, pour l'incorporation des systèmes d'apprentissage social, le processus d'inversement permet de générer des modèles E-Learning efficaces. Le premier modèle, dit

⁵Dan Bricklin, *The Cornucopia of the Commons: How to get volunteer labor ? 2006* - <http://www.bricklin.com/cornucopia.htm>

⁶In Michel Paillet, *Apport du Web à la vision de l'entreprise*, Open Bridge, 2009. <http://www.slideshare.net/Michel.paillet/apport-du-web-20-la-vision-de-lentreprise-presentation>

⁷Harold Jarche, *The Training Department in the 21st Century Workplace*, 2008. <http://www.jarche.com>

⁸John Husband, *Social Architecture for the Wired World, Wirearchy 2008*. <http://wirearchy.com/>

modèle d'enveloppement, superpose l'expérience collaborative à un contenu déjà existant, en partant du principe que des personnes ayant suivi une formation vont systématiquement se contacter entre elles pour commenter, discuter et compléter leur compréhension des informations reçues. Ces expériences sont alors transférées à un support de réseau social et peuvent être compilées et évaluées. Un des grands avantages de cette méthode est de pouvoir détecter des opinions originales, d'identifier de nouveaux talents et ainsi de valider des démarches de reconnaissance de compétence.

Mais ce modèle ressemble beaucoup à ce qui se faisait dans le E-Learning 1.0 et n'apporte finalement qu'une fine valeur ajoutée. De plus, le formateur y joue encore un rôle fondamental, car une orchestration est toujours nécessaire, sous la forme de monitorat ou de tutorat.

Un modèle nettement plus efficace est celui choisi par le projet des « pratiques pédagogiques innovantes » de l'USJ. Il consiste à retirer entièrement la notion même de formation, c'est-à-dire créer un espace collaboratif social, informel où la communauté génère librement de l'information, échange des opinions et des expériences. Aujourd'hui, de nombreux enseignants lisent des blogs professionnels, consultent des wikis, créent leurs propres folksonomies. Ils compilent des signets de référencement de sites qu'ils proposent à des agrégateurs, lisent des flux de syndication (RSS). Ils mettent à jour leurs profils LinkedIn ou Facebook, suivent les actualités de leur domaine sur le Web et sur Twitter. Or, rien de tout cela n'est aujourd'hui contrôlé, analysé, voire identifié par la plupart des organisations universitaires. La plupart des échanges informels entre enseignants sont sources de nombreuses informations, parfois stratégiques, qui permettraient éventuellement d'informer l'organisation sur d'éventuels dysfonctionnements, mais aussi sur de nouvelles idées, sur de nouvelles approches ou de nouveaux besoins. Il est parfois fort compliqué pour un groupe restreint d'enseignants ayant acquis en commun une certaine expérience ou ayant reçu informellement (par le Web principalement) de nouvelles compétences, de structurer ces acquis et d'en faire profiter la communauté universitaire sans se heurter aux aléas de la hiérarchie classique.

Le modèle dit de communauté, basé sur la mise à disposition d'outils Web 2.0 et l'intégration de ces pratiques au fonctionnement normal de l'université, propose une infrastructure en support à ces échanges. Et cette formalisation permet de capturer la communication informelle, de valoriser l'individu, de le rendre plus concerné, mais aussi d'identifier ses talents et sa capacité à synthétiser son expérience pédagogique et à la partager.

Le projet « Pratiques pédagogiques innovantes »

Ce projet, proposé par le LPU à toute la communauté enseignante de l'USJ est actuellement dans sa phase initiale. L'outil principal du dispositif est une plateforme de blogue utilisant le logiciel libre Wordpress. Cette plateforme nommée « Innov » est accessible sur le Web à n'importe quel internaute. L'objectif est bien sûr de tirer profit des avantages proposés par la logique de l'intelligence collective et de la production collaborative de contenu. La structure académique de l'USJ se prête à ce double exercice : peu d'enseignants cadrés, une répartition institutionnelle et géographique éclatée, des « cultures » différentes de l'enseignement et un fonctionnement fortement décentralisé. Le blogue devient le lieu virtuel de rencontre où les enseignants, quels que soient leur niveau académique, leurs spécialités, leur expérience des théories de l'apprentissage, ont tous quelque chose à dire et quelque chose à partager, comme une méthode originale, une pratique innovante, un conseil, un savoir-faire particulier. Pour cela, les enseignants-auteurs ont deux choix : proposer une nouvelle entrée de blogue ou commenter une entrée produite par un collègue. Les entrées peuvent contenir des textes, des contenus multimédia, des PowerPoint, etc. Tout contenu est systématiquement syndiqué sur le flux RSS par abonnement ou sur le podcast Agora.Innov selon les formats proposés. Les entrées sont vérifiées par le LPU, qui en contrôle surtout les aspects techniques, mais peut également suggérer à l'auteur certains ajouts ou la présence d'une entrée similaire. Le format des entrées et la présentation sont laissés systématiquement libres, pour donner à l'auteur un maximum de possibilités.

Les enseignants ou le public sur le Web peuvent consulter Innov sans avoir à s'enregistrer, mais s'ils souhaitent intervenir, ils doivent créer un compte de lecteur et utiliser le formulaire de commentaires : en bas de chaque entrée se trouve un espace interactif qui permet aux utilisateurs identifiés de commenter les entrées du blogue. Les commentaires sont modérés par le comité de lecture du site au LPU. Il est également possible de s'abonner librement au flux des commentaires, par RSS 2 et de suivre ainsi les échanges en temps réel sur le site.

Les attendus d'une telle initiative sont évidemment liés aux caractéristiques des espaces Web de type 2.0 : création d'une intelligence collective, recherche de la « popularité », génération d'une trace informatique, d'une ombre informative, qui compilée, permet de monitorer les expériences et leur évolution, d'orienter la production d'entrées dans une direction plus demandée par une politique éditoriale plus dirigiste, mais également de créer une culture commune, une habitude du partage et de la mutualisation, avec la possibilité d'envisager une valorisation des meilleures productions par des moyens d'émulation (classements, votes des internautes, etc.).

Des externalités positives sont également à espérer : valorisation de l'USJ par une perception positive de l'originalité de sa démarche, valorisation des enseignants par visibilité sur le Web, apport des avis extérieurs... Le projet Innov veut pouvoir procéder à une évaluation de sa performance pour les six premiers mois de son existence. Le nombre d'entrées et les nombres de commentaires produits seront les critères les plus évidents de la réussite, mais le nombre d'auteurs, leur diversité, la qualité pédagogique des pratiques présentées serviront aussi à vérifier la validité d'une telle démarche.

Conclusion

L'USJ, de par ses spécificités, ne peut se satisfaire des modèles classiques de mutualisation des expériences et de formation de formateurs aux pratiques pédagogiques innovantes. Elle pense pouvoir bénéficier des avantages proposés par les outils du Web 2.0 et des modèles de la production collaborative de contenus pour transmettre une culture de la pédagogie innovante, pour encourager les enseignants les plus avancés à mutualiser leurs expériences et donner la chance aux enseignants n'ayant pas forcément les moyens de suivre des formations en présentiel de bénéficier de l'expérience de leurs collègues, tout en ayant une attitude participative. La création du projet Innov devrait donner les premiers éléments indicatifs sur le chemin à suivre pour proposer à la communauté universitaire de l'USJ de nouveaux outils de communication interactive, basés sur les principes positifs du Web 2.0.

Introduction des TICE à l'ENSET d'Oran : Expérience du Projet Ide@, état des lieux et perspectives

*Abdelbaki BENZIANE,
ENSET d'Oran
Algérie*

Il incombe à chaque établissement de formation – et a fortiori à un organisme de formations de formateurs – de prendre une option pour l'introduction des TICE dans son environnement éducatif. Cela est bien dans l'air du temps. Cependant, pour les gestionnaires des établissements universitaires, une question double s'impose à eux. En effet, les TICE doivent-elles se limiter à une opération d'achat d'équipements (et éventuellement de services) ou bien doivent-ils inclure une préparation professionnelle à leur prise en charge? Si l'on a le souci de la pérennisation de tels dispositifs, on ne peut échapper à de telles interrogations, qui, faut-il le souligner, s'édifient parallèlement à celles que les pédagogues ont élaborées, en amont. Dans la présente réflexion, ce dernier aspect sera à peine esquissé.

Comme dans tout établissement universitaire algérien, l'École Normale Supérieure d'Enseignement Technologique d'Oran « ENSET d'Oran » avait son lot d'initiatives individuelles où des enseignants, passionnés par l'outil informatique, consacraient un maximum de leur temps à développer de petites applications destinées à être réinvesties dans les enseignements.

De nos jours, l'outil d'enseignement à distance engage à des aménagements nombreux, et celui des environnements de formation n'est pas des moindres! Les réseaux câblés, les dispositifs de transmission et de réception, les serveurs, sans mentionner les salles multimédia équipées pour recevoir des visioconférences et autres échanges à distance. Nous assistons à une maturation effective de l'EAD; maturation qui nous oblige à professionnaliser ses usages.

C'est de cette nécessité que nous avons, pour notre part, envisagé la planification de la mise en place d'un dispositif d'EAD pertinent et efficient. Cette expérience n'a pu être menée que grâce à des partenaires européens qui avaient déjà une longueur d'avance. Et c'est un projet européen Tempus, en l'occurrence qui nous aura permis de mettre sur pied un montage, complexe, mais plein de ressources, nous semble-t-il. Il faut dire que notre contexte s'apprêtait à une telle ouverture :

- D'une part, notre école avait été sollicitée par le ministère algérien de l'Éducation Nationale pour prendre en charge une formation continue à distance pour des enseignants de collèges (toutes spécialités). Cette contribution dans la politique de formation ouverte et à distance implique l'ENSET d'Oran dans le Projet National de Télé-enseignement.
- D'autre part, bien des enseignants nous engageaient à développer cet axe dans les formations dispensées par notre école. C'est à partir de la combinaison des deux pressions que le projet dut s'énoncer.

La première préoccupation fut de se demander qui devra faire quoi et pour quoi faire. Bien que, en parallèle, nous avons entrepris des études pour la mise en place matérielle des équipements futurs, il nous fallait, en tout état de cause, préparer les ressources humaines pour qu'elles soient en mesure de faire face aux tâches nouvelles, ce qui nous engageait à édifier un plan de formation adéquat visant à faire acquérir un certain nombre de compétences dans un temps relativement court.

🔗 **Genèse du Projet Ide@**

La première collaboration réussie entre l'Agence Universitaire de la Francophonie et les établissements universitaires algériens dans le montage des formations « TRANSFER » au profit de ces derniers a été à l'origine de la réflexion pour le lancement d'un projet de plus grande envergure dans le domaine de l'enseignement à distance, projet sinon euro-maghrébin, du moins euro-algérien. Il faut ajouter à cela un contexte politique favorable et une demande forte émanant des ministères algériens de l'Enseignement Supérieur et de l'Éducation Nationale. En effet, nombre d'établissements impliqués dans ce projet avaient été sollicités pour mettre en place un enseignement à distance. Tous les voyants témoignaient de la nécessité stratégique d'une telle option complémentaire à la réforme introduite par le passage au système LMD.

Il aura fallu quelques mois d'allers-retours, d'échanges de courriels, de rencontres pour confronter nos idées jusqu'à aboutir à une formulation acceptable à la fois par la commission européenne, d'une part, et par la partie algérienne, de l'autre. C'est alors que le principe directeur suivant fut arrêté :

« Déployer un dispositif d'enseignement à distance qui puisse se pérenniser. À cet effet, il est entendu qu'il faille l'adapter aux réalités ainsi qu'aux besoins locaux; et, en même temps,

créer les conditions d'un réel partage de compétences entre Europe et Algérie. L'objectif ultime assigné à ce projet triennal étant d'atteindre un réel degré d'autonomie en débouchant sur un Master professionnel algérien qui aura pour mission de former en interne les futurs encadreurs ».

Tous les mots-clés de ce projet se trouvent ainsi réunis dans un même paragraphe : « enseignement à distance pérenne – adapté aux réalités ainsi qu'aux besoins locaux – partage de compétences entre Europe et Algérie – autonomie – Master professionnel Algérien – formation en interne des futurs encadreurs ».

Ces mots-clés renferment un message essentiel : l'autonomie à court terme de la partie algérienne. Or pour atteindre un tel objectif, il nous fallait investir, essentiellement, dans les ressources humaines. La question des équipements n'étant pas un problème pour l'Algérie, comme tout le monde le sait.

Rapidement, la partie algérienne du consortium s'édifie autour des quatre ENS (ENSET d'Oran, ENS de Kouba, ENS de Bouzaréah et ENS de Constantine) auxquelles viennent se greffer trois universités (Annaba, Blida et Mostaganem). Ce noyau national est renforcé par un établissement de recherche spécialisé dans les technologies de l'information et de la communication : le CERIST.

La partie européenne, pour sa part, s'est constituée autour du noyau qu'offrait l'Université Louis Pasteur de Strasbourg (ULP) – pionniers en la matière – avec : l'Université de Mons-Hainaut (Belgique); un organisme de contrôle-qualité, le GIP-FCIP Alsace et, bien entendu, l'AUF dont la présence en Algérie a largement facilité la faisabilité du projet.

Objectifs du Projet Ide@

Le Projet Ide@ financé pour une période de trois années de 2005 à 2008 par le Programme Tempus de la Commission Européenne s'inscrit dans un partenariat entre l'Europe et l'Algérie et vise à déployer l'usage des technologies de l'information et de la communication au sein du secteur éducatif algérien.

Pour ce faire, un des objectifs du projet est de déployer un dispositif d'enseignement à distance pérenne et adapté aux spécificités et aux besoins locaux. Ce dispositif est une nouvelle formation diplômante : le Diplôme de Post-Graduation Spécialisé « DPGS Ide@ » qui deviendra

dans un second temps le Master Professionnel Ide@.

Cette formation est consacrée à l'utilisation des TIC dans l'enseignement et à la conception de projets d'enseignement à distance par Internet. Elle s'inspire d'une formation européenne, le Master Professionnel UTICEF (utilisation des TIC) qui est délivré par l'Université Louis Pasteur de Strasbourg en cohabilitation avec l'Université de Haute Alsace. L'objectif était de déployer cette formation sur les sept établissements universitaires algériens partenaires du projet.

Ce nouveau diplôme constituera l'instrument central du développement de l'Enseignement à Distance par internet en Algérie.

Élaboré dans une logique de développement durable, le Projet Ide@ comprend une phase de transfert de compétences au cours de laquelle les partenaires européens ont formé les personnels enseignants, les personnels administratifs et techniques algériens à la conception, à l'encadrement pédagogique, à la coordination administrative et à la gestion et à la maintenance technique d'un dispositif d'Enseignement à Distance (EAD).

Deux dispositifs de formation ont permis ce transfert de compétences de l'Europe vers l'Algérie. D'une part, le Master Professionnel Utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication dans l'Enseignement et la Formation (UTICEF) pour la formation des experts EAD, coordonné par l'Université Louis Pasteur de Strasbourg, et d'autre part, les ateliers professionnalisant baptisés « TRANSFER » de l'Agence Universitaire de la Francophonie pour la formation des enseignants-tuteurs et des personnels techniques. Ces ateliers dispensés sur place visent trois types de compétences : pédagogiques (conception et tutorat); techniques (réseaux, site, sécurité) et administratives (gestion et suivi de projets de formation).

Le but est de faire des huit établissements universitaires algériens partenaires des pôles d'excellence en matière de TIC et d'EAD.

▄ Principaux résultats du Projet Ide@

Il serait presque un truisme que de dire que les objectifs essentiels du projet ont été très largement atteints, de manière fort satisfaisante. Nous avons effectivement réuni les conditions humaines, matérielles et technologiques pour sa pérennisation. Notons, toutefois, que

l'implication de la partie algérienne et la motivation de ses acteurs ont permis au projet de produire ses effets avant terme. En effet, le montage de la version algérienne du Master en est au stade de sa mise en œuvre dans le cadre d'un DPGS – notons que dans l'attente de la généralisation du passage au LMD, nous n'avions d'autres choix que d'offrir, dans cette phase transitoire, un DPGS en lieu et place d'un Master Pro. De la sorte, un an avant l'échéance du projet Tempus, nous sommes parvenus à monter, avec un tutorat exclusivement national, 4 DPGS qui sont la réplique du Master délivré par l'ULP de Strasbourg.

La première promotion du DPGS Ide@ a démarré en janvier 2008 avec 17 apprenants. C'est cette promotion qui bénéficiera d'une double diplomation avec Strasbourg (DPGS + Master Pro). Une seconde promotion du DPGS Ide@ a débuté en avril 2008 avec 24 apprenants ce qui fait un total de 41 apprenants. Une troisième promotion du DPGS Ide@ sera lancée en octobre 2009.

Le projet étant divisé en deux phases, la première phase a été consacrée à la création du DPGS et du Master Ide@ et à la formation des personnels encadrant le dispositif EAD. Quant à la deuxième phase, cette dernière a été un franc succès. En effet, le cahier des charges et la maquette de la formation Ide@ (DPGS et Master) ont été définis, la formation de l'équipe algérienne à l'ingénierie EAD et aux TICE est terminée.

Ce projet a permis de former pour la partie algérienne : 14 experts EAD; 63 tuteurs, 14 personnels techniques, 9 coordinateurs, 5 responsables pédagogiques. Mais ce projet a permis également de former 145 enseignants algériens à l'usage des TICE et 6 responsables locaux du Projet Ide@ à la gestion de projet.

Pour l'ENSET d'Oran, le bilan de formation est de 4 experts EAD, de 15 responsables pédagogiques et tuteurs et 6 personnels administratifs et techniques.

Dans la phase de déploiement du dispositif EAD, l'infrastructure technique à savoir 8 serveurs et la Plate-forme UNIV-R CT ont été livrés et installés dans chaque institution partenaire algérienne.

Cette expérience – celle du projet Tempus – a été pour l'École très bénéfique en cela qu'elle nous aura encouragé à consacrer le temps nécessaire à la mise en place d'un ensemble de procédures coordonnées. Sur l'essentiel, il s'avère que le centre nerveux de ce projet a été les ressources humaines. En effet, c'est en investissant sur les personnes, plus précisément

sur leur formation, que se prépare la prise en charge de tels projets.

Il demeure bien entendu que des difficultés sont apparues dans la mise en œuvre du DPGS Ide@. Parmi ces difficultés, nous pouvons recenser les plus importantes à savoir :

- L'absence de textes réglementaires régissant le statut du tuteur en Algérie (mode de fonctionnement, rémunération, etc.), ce qui complique l'opération de recrutement des tuteurs.
- L'absence de textes réglementaires régissant le fonctionnement des formations à distance ce qui nous amène à faire des adaptations avec pour conséquence des abandons fréquents compte tenu de la charge de la formation et de son rythme accéléré.
- Le retard dans les signatures de convention avec les universités algériennes partenaires alors que les besoins en formation sont établis par ces dernières. Cette situation a une influence sur le démarrage des formations.
- La non-généralisation des Masters aux établissements partenaires du Projet Ide@ limite ces derniers au lancement uniquement des DPGS.

▄ Projets d'avenir

1. L'objectif principal du Projet Ide@ consistait à mettre en place un Master Pro inspiré très largement du Master Pro UTICEF. Un premier pas a été franchi dans ce sens puisque dès l'année 2007-2008, nous avons pu faire habilitier cette formation en tant que DPGS avec une double diplomation avec l'ULP de Strasbourg (DPGS + Master Pro).

L'ENSET d'Oran a participé par conséquent au montage de la version algérienne du Master UTICEF. D'ores et déjà un consensus s'est dégagé pour enrichir le descriptif du Master de modules nouveaux.

2. Un des pôles où la demande en EAD va être plus forte, à court et moyen termes, c'est la formation continue des enseignants. En effet, il va nous falloir :

- Continuer de répondre à la demande du ministère de l'Éducation Nationale de former à distance des enseignants de toutes filières.
- Susciter la demande du Ministère de la Formation et de l'Enseignement Professionnel dont le besoin en formations d'enseignants est important.
- Poursuivre notre implication dans le Projet National de Télé-enseignement.

3. L'introduction des TICE à l'ENSET d'Oran passera par deux étapes :

- Une première étape d'introduction d'un module d'EAD à destination de nos étudiants / futurs enseignants.
- Une seconde étape – qui demandera une plus grande implication des enseignants futurs concepteurs de cours en ligne – durant laquelle seront progressivement introduites des formations recourant aux supports en ligne.
- Parallèlement à cela, une cellule de réflexion représentative des différents départements pédagogiques est à pied d'œuvre afin d'accompagner le projet et de dégager, à terme, les bases éthiques et déontologiques de la dimension EAD dans nos enseignements (droits d'auteurs; évaluations; suivis individualisés, etc.).

4. Pour pouvoir répondre à toutes ces demandes, le Centre de Ressources Multimédia de l'ENSET d'Oran devra évoluer dans ses prérogatives et accueillir d'une part les futurs concepteurs; et d'autre part, les sessions en présentiel. Les formes de collaboration avec les différents départements pédagogiques feront l'objet d'une mise au point progressive qui sera prise en charge par la cellule EAD de l'établissement.

5. Le dernier axe des retombées du Projet Ide@ est celui de la recherche. En effet, l'ENSET d'Oran, de par sa vocation principale, devra intégrer les futures recherches sur l'EAD. D'ores et déjà, il semble acquis que ces recherches soient de nature transversale. Un encouragement sera donc prodigué aux enseignants qui impulseraient les travaux de recherche sur les TICE. Une demande d'habilitation de Doctorat de nature transversale sera déposée dans un futur très proche.

Conclusion

Il nous est agréable de pouvoir prendre appui sur ce projet exceptionnel qu'a été Ide@, pour nous projeter dans un avenir très proche, un avenir fort prometteur.

Si à l'interne, les dispositifs initiés par le Projet Ide@ nous ont d'ores et déjà dotés en ressources humaines et en équipements, il nous reste à les développer et à les banaliser.

À l'externe, deux objectifs se dessinent :

- a.L'intégration de nos savoir-faire à une démarche nationale (le futur Master Pro en « Ingénierie de Formation EAD et utilisation des TICE »),
- b.L'offre de services que l'ENSET d'Oran sera en mesure d'initier vers les autres

usagers (universités, formation continue en entreprise, individuels),

c. La poursuite de collaborations avec nos partenaires européens du Projet Ide@ et d'autres éventuels.

Ressources Éducatives Libres pour Institutrices et Instituteurs Africains : Reli@

Production, partage, échanges de savoir enseignant, entraide professionnelle, mutualisation des compétences et des savoir-faire, valorisation professionnelle et sociale et autonomisation des femmes.

Youssef DIOP
FASTEF
Sénégal

🔗 Qu'est-ce que Reli@?

Sa dénomination met en évidence une de ses préoccupations majeure : la mise à disposition de ressources éducatives libres et sa cible : les institutrices et instituteurs africains.

Mais il ne renseigne sur : ni pourquoi , ni comment.

La mise à disposition de ressources éducatives libres (REL) ou (OER Open Educative Resources en Anglais) justifie l'affiliation de Reli@ à Apreli@ (Association pour la Promotion des Ressources Educatives Libres pour l'Afrique) créée entre experts européens et africains : Geneviève Pouchin est professeur certifié de mathématiques qui a exercé en Côte d'Ivoire de 1977 à 1991, au titre de la Coopération française, des fonctions d'enseignante et de formatrice; puis, en France, des responsabilités syndicales et associatives. Elle dirige l'initiative Reli@ depuis 2007. Elle est la coordinatrice internationale de Reli@. Aïcha Ba Diallo, conseillère spéciale du Directeur Général de l'Unesco, conseillère du 1^{er} Ministre de Guinée et vice-présidente du FAWE. Elle a été ministre de l'Education de Guinée puis sous directrice générale de l'éducation à l'UNESCO, Jean Pierre Archambault ; chargé des TIC au Centre Régional de Documentation Pédagogique de Paris et Moustapha Diack de l'Université Américaine de Louisiane, responsable du MAN (Merlot African Network).

La nécessité de mettre les ressources éducatives libres (RELS) à disposition des communautés éducatives de tous les pays, sans discrimination, est aujourd'hui la seule alternative pour la démocratie réelle, l'équité et l'éthique dont se réclament tous les systèmes éducatifs de concert avec la communauté internationale et tous les acteurs qui interviennent dans le développement de l'éducation dans le monde.

Cependant, pour réaliser cet objectif, bien des étapes restent à franchir.

La plupart des études menées dans ce domaine s'accordent sur le fait que pour atteindre cet objectif, il faut :

- Faire un état des lieux ;
- Sensibiliser ;
- Créer les conditions de création et de partage des ressources scientifiquement validées ;
- Les mettre à disposition de toute la communauté éducative mondiale en tenant compte de la diversité et des différences culturelles, des possibilités d'adaptation et d'amélioration perpétuelles.

Pourtant, l'accès aux ressources éducatives, surtout pour les pays africains a toujours été un grand obstacle pour la formation. La pauvreté de nos bibliothèques et de nos laboratoires a été souvent décriée.

L'avènement d'Internet a suscité de grands espoirs avec toutes les opportunités que ce dernier offre pour la mise à disposition et le partage de ressources intellectuelles, son caractère universel et le rapprochement entre les communautés.

Les ressources numériques se développent à une vitesse astronomique et leur richesse qualitative ne cesse de s'améliorer grâce à Internet

Cependant, devant ces avantages indéniables, des obstacles imposants, mais pas insurmontables, se sont dressés pour créer un gab immense qui se creuse chaque jour entre le Nord et le Sud, entre les communautés linguistiques, entre alphabétisés et analphabètes, entre riches et pauvres au sein d'un même pays, avec les conséquences sur l'éducation et le genre. Notre intime conviction est que le véritable enjeu de la solidarité numérique entre le Nord et le Sud, mais aussi entre les pays du Sud et entre les communautés linguistiques, est plus un problème de création, de mise à disposition et de partage de ressources qu'un problème matériel qui a néanmoins son importance.

Les études menées par Pr Moustapha Diack pour le MAN (Merlot African Network) ont montré que plus de 90% des contenus sur le net sont en Anglais, y compris des ressources créées par des francophones et d'autres communautés linguistiques. Les résultats de cette études ont été publiés lors de l'atelier panafricain sur les Rel, organisé à l'UCAD II de l'Université Cheikh Anta Diop, avec l'appui de LODSTAR et NetComputing, le 27 mai 2009, en marge du sommet mondial Elearning Africa de Mai 2009 à Dakar.

Alors :

- Que fait Reli@ pour la création et la promotion de ressources éducatives libres ?
- Quelles stratégies de mutualisation dans la francophonie dégage Reli@ ?
- Qu'est ce que Reli@ offre comme formation commune ?
- Quelle recherche et quelle innovation apporte-t-il ?

Reli@ n'est pas un projet de formation à distance, au sens classique du terme, comprenant tout le dispositif et l'ingénierie nécessaires, bien qu'il dispose d'experts dans ce domaine au sein de son directoire au Sénégal, pays d'expérimentation et d'implémentation du projet. C'est à ces experts que l'US/AID Sénégal a récemment confié, par l'intermédiaire d'un cabinet privé, l'étude de faisabilité de l'introduction de l'informatique dans les enseignements / apprentissages aux lycées et collèges. Ces experts sont : Alioune Moustapha Diouf, Inspecteur Général de l'Éducation nationale (IGEN) en Tice; Mangary Ka, Professeur de Mathématiques et Inspecteur de l'enseignement élémentaire; et Youssouf Diop, votre serviteur, Formateur en Tice au Département de Technologies Éducatives. Tous les trois sont enseignants chercheurs à la Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation (FASTEF) ex École Normale Supérieure de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar.

Pour la création de ressources, Reli@ part des besoins exprimés et de la contribution des bénéficiaires eux-mêmes, c'est-à-dire, les institutrices et instituteurs.

Pour l'analyse, la recherche de solutions et la création de ressources sur les besoins exprimés ou sur d'autres thèmes, Reli@ ouvre un large débat sur son réseau d'experts institutionnels ou individuels, composés de tous les acteurs qui travaillent pour le développement des RELS en Afrique et dans le monde, en impliquant directement le département F2 de la FASTEF, la seule structure au Sénégal chargée de la formation des inspecteurs de l'enseignement de tous les ordres du Préscolaire au Secondaire.

Le débat et les contributions sont recueillis et traités dans une plateforme ouverte à cet effet : « www.xamle.com » ou sur le site de Apreli@ : aprelia.org. Ce dispositif favorise le renforcement des capacités et la formation continue des enseignantes et des enseignants.

La stratégie de Reli@ repose sur des jumelages étagés appelés e-Twinning, qui impliquent les institutrices et instituteurs, les classes, les écoles, mais également et surtout les collectivités locales dont les compétences décentralisées couvrent la gestion des écoles élémentaires.

Qu'est ce que le ETWINING ?

- Des binômes d'instituteurs (trices) Nord - Sud, mais aussi Sud-Sud, en contact permanent par l'intermédiaire d'Internet, pour dialoguer, échanger, construire autour de leurs pratiques quotidiennes.
- Deux classes du Nord et du Sud jumelles...Les élèves de ces classes collectivement et/ou individuellement échangent leurs expériences et leur vécu quotidiens, ce qui développe leurs compétences informatiques et les prépare à la diversité culturelle et à la culture positive de la différence et de la tolérance en plus d'installer chez eux des

compétences d'apprentissage par le net.

•Deux villes jumelles...

Les écoles de même vont échanger et se développer mutuellement par l'apport des expériences, tout en développant l'entraide pour de meilleures conditions de travail.

•Deux villes jumelles

Au Sénégal, comme dans beaucoup d'autres pays du monde dont la France, les collectivités locales sont chargées de la gestion des infrastructures, des équipements et de la maintenance des écoles élémentaires. Reli@ les aide à créer de nouvelles pistes de jumelage. Ce qui, déjà, porte ses fruits dans la commune de Mermoz-Sacré-Cœur de Dakar, zone d'expérimentation de Reli@, qui a initié des propositions de jumelage avec des communes françaises dont Conrenc et Mantes-la-Jolie. Le Conseil municipal de Mermoz-Sacré-Cœur à Dakar, dont le président de la commission éducation, Yousof Diop, est aussi Coordinateur Afrique de Reli@, accorde un grand intérêt et donne tout son appui au projet. Toute la commission éducation du Conseil municipal, les présidents de comités de gestion des écoles de la commune, les présidents de parents d'élèves et les directeurs d'écoles constituent le Comité exécutif local de Reli@.

I. Contact physique et mutualisation

•Des réunions bilans se tiennent périodiquement avec l'appui du département des Inspecteurs de la FASTEAF pour partager, renforcer les notions théoriques ou pratiques et surmonter les obstacles que rencontrent les enseignantes et enseignants dans leur pratique de classe.

•Les besoins et les attentes, de même que les modalités de valorisation des acquis, sont définis par les enseignant(e)s africain(e)s, leurs encadreurs, les autorités ministérielles. Reli@ leur apporte son soutien logistique et intellectuel.

•Pour favoriser l'implication et la motivation, des événements seront organisés, au sein de l'Institution et dans le domaine public (médias, site ...).

•Les visites sont mutuellement organisées en faveur du décalage des congés scolaires pour permettre le contact physique entre enseignant(e)s africain(e)s et français(es) et entre Africains pour vivre en réel la pratique de classe.

2. Un réseau de partage et de mutualisation des acquis

Reli@ se veut:

•un espace de capitalisation et de convergence de toutes les expériences initiées dans

le domaine du renforcement des capacités par les Tice.

Sésamath ouvre son expérience à Reli@ pour une adaptation et une co-production de ressources endogènes pour l'Afrique. Sésamath a participé à l'atelier de lancement de Reli@ au cours duquel son expérience a été démontrée et des spécimens de ses CD offerts aux écoles.

•De mutualisation des apports de tous les acteurs actuels dans ce domaine

Reli@ est en recherche de passerelles brisant les barrières entre ordres d'enseignement du Préscolaire au Supérieur mais aussi entre zones linguistiques. Reli@ et TESSA, qui développe jusqu'à présent des ressources éducatives libres pour l'Afrique anglophone, ont ouvert des pistes de collaboration par l'intermédiaire de Michel Dean, chargée du volet francophone de TESSA. De même, Reli@ est en collaboration avec le Centre de Calcul de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar et le Centre Virtuel Africain de l'Unesco. Reli@, par l'intermédiaire de ses experts, contribue à la production de ressources dans ce centre. Un Tableau Blanc Interactif (TBI), offert à Reli@ par Interwrite Learning lors du séminaire de lancement d'Octobre 2008 à Dakar, est installé au Centre de Calcul de l'Université de Dakar.

Reli@ est ouvert à toute collaboration pour le développement professionnel et de capacité de l'enseignante africaine.

Nos membres et partenaires

- UNESCO – BREDIA
- ADEA : Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique
- CVA : Centre Virtuel Africain qui est abrité par le centre de calcul de l'UCAD
- FASTEF : Faculté des sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation
- Seneclic : Projet présidentiel de développement de l'informatique et de l'Internet à l'école sénégalaise
- Sésamaths
- Resafad : Réseau Africain de formation à distance : projet du ministère de l'Éducation du Sénégal, qui abrite le site « examen.com »
- La Direction du Projet des Volontaires de l'Éducation devenu Direction de la Communication et de la formation du Ministère de l'Éducation.
- Merlot African Network (Université de Louisiane)
- Mairie de Mermoz-Sacré-Cœur de Dakar

Pour son démarrage, Reli@ a choisi le Sénégal pour les avantages d'accès aux TIC et les

ressources déjà disponibles.

Au Sénégal, la Commune d'arrondissement de Mermoz-Sacré-Cœur a été choisie pour sa proximité avec la FASTEF et avec Seneclic, un projet de la Présidence de la république d'informatisation et de connexion à l'Internet des écoles élémentaires. La commune de Mermoz-Sacré-Cœur, pour sa taille, le niveau intellectuel et de vie de sa population, offre des avantages pour amoindrir les effets bloquants pour le déploiement du projet au Sénégal et en Afrique. Entre autres, une école numérique y est en projet pour faciliter la mobilisation, la mutualisation et la mise à disposition des ressources matérielles nécessaires.

Base d'une stratégie de mutualisation des offres de formation des Écoles normales supérieures du Sud et des FOAD du Nord pour atteindre les objectifs du millénaire

*Abdelkader GALY KADIR
École Normale Supérieure de Niamey
Niger*

■ Résumé

Les Écoles normales supérieures du Sud, dans la création des filières de formation, semblent plus répondre à un besoin qui permet à du personnel d'encadrement des ministères de l'Éducation d'avoir un parcours de carrière plutôt que de former des enseignants en nombre suffisant pour atteindre les objectifs du millénaire pour le Développement (OMD).

Cette stratégie a l'inconvénient de dépendre des programmations des ministères, lesquelles ne cadrent pas avec les objectifs du millénaire.

Si cette tendance continue, l'offre de formation laissera de côté 80% du personnel enseignant du secondaire qui est composé de volontaires recrutés sans formation pédagogique.

Pendant que les ENS d'Afrique ne répondent pas à l'urgence du défi d'atteinte des objectifs du millénaire, d'autres offres sont en train d'occuper le terrain. Les universités d'Europe et d'Amérique offrent à distance des formations diplômantes qui voient s'inscrire un nombre croissant d'acteurs d'Afrique. On peut citer l'Université de Strasbourg, de Rouen, de Montréal, l'UNESCO-Breda, etc. Des institutions de Coopération Internationale offrent aussi des modèles nouveaux, par exemple l'Initiative pour la Formation à Distance des Maîtres (IFADEM). Cette situation pose à terme le problème de l'efficacité des Écoles Normales Supérieures du Sud, absentes de ces projets.

Comment redresser la situation en prenant en compte les engagements politiques, les TIC et la nécessaire réforme des ENS?

Comment coopérer entre Institutions diplômantes du Sud et du Nord dans la formation au compte des OMD?

Comment créer des consortiums de mutualisation en s'appuyant sur les formations ouvertes et à distance?

La contribution tentera de s'appuyer sur l'exemple de l'ENS du Niger pour dégager des perspectives gagnantes.

Introduction

L'École Normale Supérieure du Niger (ENS) est le produit de la transformation de la Faculté de Pédagogie sous la pression de la Banque mondiale. L'objectif assigné à l'ENS est de donner une formation professionnelle aux diplômés des filières universitaires classiques appelés à devenir enseignants dans le secondaire et ce qu'on appelle le moyen supérieur. Elle est aussi chargée de former le personnel d'animation et d'encadrement de l'ensemble du système éducatif nigérien (conseillers pédagogiques, inspecteurs, etc.)

En principe, une nouvelle structuration aurait dû voir le jour, mais c'est l'ancienne structure de la Faculté de Pédagogie qui a été maintenue sous la forme de départements disciplinaires chargés d'encadrer des filières précises.

La réforme n'a pas changé ni bouleversé le contenu des formations. En effet, 40% du volume horaire d'enseignement seront dispensés sous la forme de « complément disciplinaire » et les 60% du volume en formation professionnelle. Il y a là un déséquilibre, car les diplômés venus recevoir une formation professionnelle sont censés maîtriser les matières de leurs spécialités. Cette structuration donne l'impression de donner une occupation aux enseignants des disciplines générales au sein de départements et ils sont les plus nombreux.

La mise en œuvre de toute réforme nécessite un bilan pour voir son efficience. Dans le cas de l'ENS, après plus d'une décennie, l'esquisse de bilan devra examiner les problèmes à résoudre en prenant en compte les besoins à satisfaire en matière de formation de formateurs et aussi en environnement technologique. L'intérêt de ce dernier réside dans les opportunités qu'il peut offrir pour améliorer les performances des institutions de formation des formateurs.

Esquisse d'un bilan de la réforme de l'ENS.

Une esquisse de bilan de la formation dispensée à l'ENS au cours de la décennie passée sera nécessairement un bilan des départements, car le design des formations donne la primauté aux départements dits spécialisés.

- La filière du Certificat d'Aptitude de Professeur de l'Enseignement Secondaire (CAPES) a démarré en 1998 et elle visait à donner une formation professionnelle aux titulaires de maîtrises afin de devenir professeur dans les lycées. La performance de l'ENS dans cette filière se trouve dans le tableau suivant :

Département	effectif
Français	11
Histoire Géographie	13
Anglais	19
Mathématiques	14
Physique Chimie	17
Sciences de la vie et de la terre	13
total	87

Tableau 1: Nombre de diplômés de la Filière CAPES 1998-2008
Source : Service de scolarité de l'ENS.

La moyenne annuelle est de 8 diplômés par département. Selon les années, certains départements se retrouvent sans apprenants. Par exemple, au Département de Français entre 1998 et 2008, il y a eu 5 années (dont 3 années consécutives) sans aucun apprenant !

En même temps, en termes de besoins, de potentiel à former, on dénombre 386 « chargés d'enseignement » en exercice et sans formation pédagogique préalable. Ils constituent une clientèle potentielle si les dispositions sont prises pour leur donner une formation adaptée.

- La filière des Conseillers pédagogiques du Secondaire a démarré en 1996 et a fourni 172 diplômés toutes disciplines confondues.

Département	Effectif
Français	11
Histoire Géographie	13
Anglais	19
Mathématiques	14
Physique Chimie	17
Sciences de la vie et de la terre	13
Total	87

Tableau 2: Nombre de diplômés de la Filière CPS 1996-2008
Source : Service de scolarité de l'ENS.

La moyenne est de 13 sortants par an. Les départements, au cours de cette période de 13 ans, se sont retrouvés en moyenne avec 4 années sans effectifs

Ces conseillers auront à encadrer sur le terrain 4185 contractuels de l'enseignement et 523 appelés du service civique national.

Au total, les enseignants du secondaire sans formation et qui logiquement devront être encadrés par les conseillers pédagogiques sont au nombre de 4708. Le taux d'encadrement sur le terrain est de 1 conseiller pour 27 enseignants.

- La filière des Inspecteurs de l'enseignement de base de 1999 à 2009 a eu à former 131 inspecteurs, soit une moyenne annuelle de 13 sortants. Or, l'effectif des enseignants « craie en main » est de 33 175 dont 25 803 (77%) sont des contractuels, supposés n'avoir reçu aucune formation¹.
- La filière des conseillers pédagogiques de l'enseignement de base I (primaire) a, durant les treize dernières années, formé 549 éléments, soit en moyenne 42 par an (1996-2009).
- Enfin la filière des conseillers pédagogiques de l'alphabétisation des adultes, a eu 103 diplômés issus de l'ENS (1996-2009).

Il faut signaler la formation de 33 inspecteurs d'alphabétisation et de 7 inspecteurs du secondaire.

D'un point de vue général, en termes d'effectifs, l'ENS forme surtout des conseillers pédagogiques. Or, dans cette formation, les départements spécialisés interviennent peu....

Plusieurs raisons peuvent concourir à expliquer cette situation :

a) La filière des Professeurs de Collège s'est éteinte en 1997. Or, c'est pour encadrer cette filière que la structuration en département a été adoptée dans la mesure où les apprenants étaient des bacheliers qui en accédant à la Faculté de pédagogie, recevaient un enseignement disciplinaire de niveau universitaire et une formation d'ordre pédagogique.

Elle s'est « éteinte » car l'État, principal employeur, n'offrait plus d'issue en termes de recrutement aux sortants. Il est nécessaire de souligner que la Faculté de Pédagogie a pu former 1347 professeurs de CEG, de sa création (1971) à sa réforme en 1996. En 2007, 546 professeurs de collège diplômés sont encore en fonction.

b) L'entrée à l'ENS dépend d'un concours et ce sont les ministères en charge de l'éducation qui déterminent le nombre de postes². Ces derniers n'ouvrent les postes qu'au compte-gouttes, créant la situation où certains départements ont souvent plus d'enseignants que d'apprenants.

c) La déclinaison des diplômes à une filière peut être aussi une cause des pro-

¹Statistiques de l'éducation de base, Annuaire 2007-2008 Ministère de l'Éducation nationale.

²Ministère de l'Éducation nationale(MEN) et Ministère des Enseignements Secondaire, Supérieur, de la Recherche et de la Technologie (MESSR/IT)

blèmes. En effet, si les diplômes étaient libellés en diplômes universitaires, alors l'entrée se ferait sur des critères universitaires, indépendamment de la volonté des ministères. La voie serait ouverte pour que l'offre et la demande de formation se rencontrent.

Dans tous les cas, il importe d'analyser les perspectives qui peuvent aider à sortir de l'impasse.

▄ Perspectives de mutualisation

Il y a manifestement une contradiction entre l'engagement du Niger vis-à-vis de l'atteinte des Objectifs du Millénaire (ODM) et la politique de formation et de recrutement des diplômés. Concernant le secondaire, sur les 7873 enseignants (collèges et lycées), environ 802 enseignants peuvent être considérés comme dotés d'une formation³. Les autres sont soit des contractuels, soit des chargés d'enseignement, dénomination des diplômés universitaires envoyés comme professeurs dans les lycées. La donne de la politique éducative du Niger à prendre en compte est le maintien du recrutement des contractuels.

Il s'avère que si seule une infime minorité accède à la formation en présentiel, pour tous les autres, l'offre de formation ne peut que prendre la forme de la formation continue. Il appartient à l'ENS d'offrir une issue qui permettra au plus grand nombre d'accéder à un savoir-faire, car l'enseignement est un métier, il s'apprend, et c'est la raison d'être de l'ENS. La stratégie mise en œuvre à l'ENS depuis peu et qui a consisté à passer de 8 filières à 29⁴, pourra peut-être permettre aux départements d'augmenter leurs effectifs (si les ministères jouent le jeu, ce qui n'est pas évident). Cette stratégie permettra tout au plus à des corps de fonctionnaires d'avoir un plan de carrière, ce qui constitue une « syndicalisation de la formation », mais ne pourra pas faire face à la satisfaction des besoins potentiels en matière de formation.

Pour faire face aux exigences, il faut partir de deux constats de base :

- La politique de recrutement des volontaires ne sera pas remise en cause de sitôt. Il va falloir former cette clientèle pendant qu'elle officie. La solution se trouve donc dans la formation à distance.
- L'environnement international a changé en matière d'offre de formation. En effet, indépendamment de la possibilité de fréquenter les institutions de formation de la sous-région (Togo, Sénégal, etc.), la formation ouverte et à distance permet à un certain nombre d'institutions d'offrir des formations diplômantes centrées sur l'éducation. Le site de l'Agence universitaire de la Francophonie permet de s'inscrire et de suivre, dans le domaine des sciences de l'éducation, une dizaine de formations

³Annuaire statistique. Ministère des Enseignements secondaire, Supérieur de la Recherche et de la Technologie, 2008.
⁴Arrêté n°000060/MESSIR/IT UAM du 15 avril 2008.

diplômantes. L'Organisation internationale de la Francophonie vient de démarrer un projet de formation à distance des maîtres qui est destiné à des instituteurs en formation continue, prioritairement en poste dans des zones rurales. L'UNESCO, avec le Pôle de Dakar offre depuis quelques années un master centré sur les Politiques Sectorielles et Gestion des Systèmes Éducatifs (PSGSE). L'Université de Montréal développe à distance un Doctorat en sciences de l'éducation.

Prendre en compte cet environnement pourrait revenir pour l'ENS à mettre au point une nouvelle stratégie d'offre de formation. Elle pourrait :

- Passer des accords de mutualisation avec les universités qui offrent des formations à distance afin qu'elles leur servent de médiateur local pour une partie de la demande de formation du Niger. Cette forme nouvelle de mutualisation pourra prendre la forme de délocalisation de certaines formations pour adapter les coûts au niveau de vie local. Dans cette démarche, les enseignants de l'ENS pourraient jouer des rôles pédagogiques en entente avec leurs collègues des autres universités.
- La prise en compte de l'environnement international ne dispensera pas l'ENS d'envisager de mettre en place son propre système de formation à distance, pour servir les milliers d'enseignants qui n'auront jamais la possibilité d'abandonner leur travail pour venir se former à Niamey. Une réflexion dans ce sens existe déjà. Elle propose de combiner la radio et le téléphone portable pour créer une activité de formation continue. L'expérience de l'animation pédagogique par la radio avait déjà été tentée avec succès à travers l'émission « La Voix de l'Enseignement »⁵.
- L'ENS devra par conséquent se restructurer pour créer un département de formation continue qui aura la charge de répondre à la demande potentielle de formation continue des enseignants.

L'usage de technologies de l'enseignement et de la communication ne se résume pas à Internet, car tout dépend du contexte technologique. Dans la réalité du Niger, la technologie la plus divulguée est aujourd'hui la radio et le téléphone portable. L'avenir de l'enseignement à distance est dans l'usage de ces technologies-là, en plus d'Internet là où il est disponible.

- La création du département des sciences de l'éducation doit être le point de départ d'une offre de formations universitaires déclinées en LMD. Il pourra nourrir les offres de formations de recherches centrées sur les préoccupations nationales.

Dans ces perspectives, l'ENS pourra se tourner vers une montée en puissance de son rôle de pôle de formation en répondant aux besoins réels. Nul doute qu'elle rencontrera des partenaires prêts à l'accompagner dans cette voie.

⁵*Chekarou Barou; La formation continue des enseignants, situation énoncée et réalité de terrain », mémoire en vue de l'obtention du Diplôme d'inspecteur de l'enseignement du Premier degré, Décembre 2000, Niamey, Niger.*

▄ Références

- Annuaire statistique. Ministère des Enseignements secondaire, Supérieur de la Recherche et de la Technologie, 2008.
- Chekarou Barou. « La formation continue des enseignants, situation énoncée et réalité de terrain », mémoire en vue de l'obtention du Diplôme d'inspecteur de l'enseignement du Premier degré, Décembre 2000, Niamey. Niger.
- Galy, Kadir Abdelkader; Formation des formateurs : du cursus général au cursus professionnel face au défi de l'éducation pour tous. Expérience et leçons du Niger, accepté pour publication dans les annales de l'Université Abdou Moumouni de Niamey(2008-2009) Ministère de l'Éducation nationale, Statistiques de l'éducation de base, Annuaire 2007-2008.
- Karsenti, T., Garry, R.-P., Bechoux, J. et Tchameni Ngamo, S. (2007). La formation des enseignants dans la francophonie : diversités, défis et stratégies d'action. Montréal :AUF.
- Garry, R.-Ph., Karsenti, Th. ; Benziane, A. et Baudot, F. (2008). Former les enseignants du XXI^{ème} siècle dans toute la francophonie, à travers quatre thèmes : le français, vecteur d'interculturalité; un Master francophone de formation des enseignants; les TIC, outils de complémentarité pour la formation initiale et continue; la formation des maîtres et l'éducation pour tous.

▄ Webographie

- <http://foad.refer.org/rubrique2.html>
- <http://www.poledakar.org/spip.php?article234>
- <http://www.fad-fastef.org/>

Un exemple de démarche de mutualisation Nord-Sud réussie dans la formation à distance des formateurs : De l'idée à la structuration

*Raymond-Philippe GARRY,
Vice-président, Délégué général du RIFEFF
France*

Le cheminement d'une réflexion sur l'idée de création d'un diplôme national à la réalisation d'un master en partage et à distance dans un cadre international francophone en constante évolution.

Un rappel sur la formation des enseignants dans divers pays francophones (I)

Les établissements de formation d'enseignants et de formateurs d'enseignants de la francophonie sont très disparates (universités, facultés, écoles, instituts, écoles, voire collèges). S'agissant du niveau de formation, si la plupart des établissements du Nord intègrent des formations à destination du premier et du second degré, il n'en est pas de même pour ceux du Sud dont un nombre conséquent ne prend en charge que la formation des professeurs du secondaire.

S'agissant des niveaux de recrutement pour le secondaire ils varient de ES (fin Enseignement Secondaire) à ES +3 avec des durées d'études en établissement cor relativement très variables...

Quant au triptyque qualification-délivrance-recrutement, on constate les points suivants :

- La qualification par examen l'emporte sur la qualification par concours (60%-40%), notamment dans les pays du Nord et l'Afrique (la France apparaît dans une démarche particulière avec un concours de recrutement aux quatre cinquièmes du cursus).
- La délivrance de cette qualification professionnelle est faite soit par l'établissement, soit par l'Etat (ministère), soit par un processus qui combine établissement et Etat sous des formes variables de délégation.
- Quant au recrutement, il est assez majoritairement fait par l'Etat, mais non exclusivement, puisque parmi les recruteurs, on remarque aussi la région administrative et d'une façon non négligeable les établissements eux-mêmes (exemple: Pologne, Belgique..).

En conclusion sur ce rappel, il convient de retenir la considérable hétérogénéité de formation des enseignants francophones, mais également de leurs formateurs.

Pour la plupart des professions exigeant des niveaux de connaissances et de compétences comparables (ingénieurs, économistes, juristes...), on constate une tendance forte vers une homogénéisation des cursus, au Nord comme au Sud, tant en durée qu'en équilibre entre le « scientifique » et le « professionnel ».

Pour ce qui concerne la formation des enseignants, sans doute pour des raisons économiques, mais pas seulement, on a pratiqué par ajustements successifs, d'où des durées d'études variables se déroulant quasiment exclusivement en présentiel.

Le parcours licence-master-doctorat (LMD), initié en Europe depuis une dizaine d'années a modifié fortement la réflexion concernant la formation des enseignants et corrélativement de leurs formateurs.

▀ Une réflexion initiée en France dans les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM)

L'originalité française réside sans doute dans le fait d'avoir unifié, à partir de 1990, la formation de tous les enseignants au niveau bac +5 et d'avoir créé un institut capable de faire le lien entre les établissements qui dispensent le savoir académique (les universités) et ceux où s'exerce la profession (les établissements scolaires). L'entrée des IUFM dans les universités depuis 2008 a modifié fondamentalement la donne concernant le cursus.

La durée des études en France pour un futur professeur était et demeure de 5 ans qui se déroulaient jusqu'en 2008 de la façon suivante : au cours des trois premières années à l'université, on préparait une licence dans le cadre du LMD, puis, si l'on choisissait de devenir enseignant, on entrait à l'IUFM, établissement public d'enseignement supérieur à caractère administratif, en clair un établissement d'enseignement supérieur autonome lié par convention avec une université.

A l'IUFM, la durée de la formation était de 2 ans et présentait l'originalité suivante qui n'est pas sans poser problème :

- Une première année consacrée à la préparation d'un concours de recrutement de la fonction publique d'Etat (pour les établissements publics) ou l'équivalent par liste d'aptitude pour les établissements privés sous contrat avec l'Etat (Enseignement privé) ;
- Une seconde année, après réussite au concours, où les étudiants devenaient des professeurs stagiaires (rémunérés par l'Etat) et poursuivaient une formation professionnelle en alternance entre l'institut et un établissement scolaire.

Ce schéma de formation a été profondément remis en cause depuis 2008, par 2 facteurs à

prendre en compte :

- L'entrée des IUFM, en tant qu'écoles internes au sein des universités ;
- La reconnaissance, après bien des années, de la dimension bac+5 de la formation des enseignants.

Si l'on intègre bien le schéma décrit ci-dessus, la France formait des enseignants recrutés après 5 années d'enseignement supérieur, mais titulaires d'un diplôme de licence, les deux dernières années d'études n'étant sanctionnées que par un concours de recrutement suivi d'une titularisation par l'Etat, concours difficile, mais ne pouvant être assimilé, au sens juridique, à un examen au niveau des masters nouvellement créés.

Au début des années 1990, un directeur d'IUFM (Gérard Vaysse à Toulouse) avait proposé la délivrance d'un diplôme de niveau bac + 5 par l'IUFM, délivrance refusée, les universités ayant l'exclusivité de la collation des diplômes.

Dès 1998, nous avons entrepris un travail de persuasion sur la nécessité d'un véritable diplôme, à côté d'un concours de recrutement de l'Etat, tentant avec beaucoup de difficultés de faire comprendre qu'il convenait enfin de distinguer clairement ce qui est du domaine de la formation universitaire et professionnelle de ce qui est du domaine du recrutement par l'Etat.

Vice-président puis président de la Conférence des Directeurs d'IUFM (CDIUFM) en France, j'ai initié, avec quelques collègues, les contacts politiques indispensables à une telle démarche en rencontrant les responsables des partis politiques, les cabinets des ministres concernés et les conseillers au plus haut niveau en m'appuyant sur un discours assez simple :

- Le niveau bac + 5 étant acquis pour les étudiants se destinant aux métiers d'enseignants, il faut, parallèlement à la création d'autres masters, créer des masters (professionnels) pour ces étudiants, ce qui leur permettra une reconnaissance professionnelle au-delà de nos frontières, notamment en Europe dans le cadre du processus de Bologne, voire dans d'autres pays de système de formation proche du notre (par exemple les pays francophones mais sans exclusivité)
- Distinguer clairement, ce qui n'est pas le cas jusqu'à ce jour, ce qui est du domaine de la formation universitaire professionnelle et qui doit être sous la responsabilité de l'enseignement supérieur (université et IUFM) de ce qui est du domaine du recrutement qui devrait se dérouler en fin de cursus comme pour d'autres métiers (ingénieurs, juristes...).

Ce combat, que j'ai mené personnellement de 1998 à 2004 (fin de mes fonctions de pré-

sident) a été riche en rencontres de dizaines d'interlocuteurs mais surtout une véritable école de la patience et de la pugnacité pour les raisons suivantes plus ou moins facilement avouées :

- Les IUFM ont été créés par un gouvernement de gauche et très critiqués par l'opposition dans le cadre de ces joutes qui font le charme de ce pays car même si, comme dans toute institution nouvelle, des dérapages s'étaient produits, les professionnels de l'enseignement, que sont les chefs d'établissements et les inspecteurs interrogés ont reconnu, majoritairement, que les enseignants des 20 dernières années étaient mieux formés que ceux des 20 années précédentes.

Cette reconnaissance était par ailleurs remarquée par de nombreux pays étrangers qui avaient signé des conventions avec ces instituts et qui poursuivent actuellement ces échanges.

- L'Université, avec un grand U, n'avait pas accepté facilement la création des IUFM, hors de son sein et ses membres les plus conservateurs, minoritaires mais très actifs, n'avaient cessé de rappeler que seul le disciplinaire était important et que le disciplinaire était à l'université.

- Les représentants de l'État s'inquiétaient d'une telle démarche risquant de conduire à une revalorisation indicielle des carrières des enseignants, ce qui ne pouvait que placer en difficultés nos interlocuteurs du ministère de l'Éducation nationale de l'époque (enseignement supérieur compris) par rapport au ministère tout puissant des Finances. Mais les principaux partis politiques se sont laissés convaincre et les candidats aux plus hautes fonctions ont inscrit « la mastérisation des enseignants » dans leurs programmes respectifs. Huit années de travail de persuasion avaient permis cet état de fait avec une contrepartie, l'entrée des IUFM dans les universités, entrée à laquelle la majorité des directeurs de l'époque était acquis (les conditions restant à définir).

Quoi qu'il en soit, le projet de mastérisation pour les enseignants était en marche, en France, en 2008.

▄▄ Un projet créé au sein du RIFEFF

Anticipant la démarche officielle française, au sens strict, dans le bulletin de liaison de janvier 2007(2), j'ai proposé la création d'un groupe de travail avec pour thème à l'origine :

« Un master francophone de formation des enseignants du secondaire », en nous appuyant

sur l'enquête sur la formation des enseignants du second degré que le RIFEFF avait réalisée en 2005-2006. Cette dernière fait apparaître une durée de formation qui tend majoritairement vers les 5 années d'études, une qualification par examen au terme du cursus qui l'emporte sur la qualification par concours et une forte tendance à l'homogénéisation des cursus au Nord comme au Sud.

Cette démarche de formation des enseignants francophones du secondaire, pouvait ainsi apparaître cohérente, lisible à l'international et se traduire par une mise en place de cursus de formation commun (totalement ou partiellement) en s'appuyant largement sur de la formation à distance, d'où une ambitieuse mutualisation de nos ressources tant pédagogiques que matérielles tout en respectant les particularités de chacun.

Je proposais donc, de créer un groupe de travail, de libre accès pour nos adhérents, avec comme objectifs de faire un point rapide de l'état des lieux et de proposer les différentes pistes d'évolution tant au niveau de la licence (ou équivalent) que du master (ou équivalent) en concrétisant, les cursus des 5 années en crédits et en parcours pouvant intégrer ce qui était déjà fait et semblant bien construit.

Un groupe de 9 établissements volontaires (3)

A la suite de notre proposition, neuf établissements, membres du RIFEFF, se sont portés volontaires pour la création d'un tel groupe.

Il comprenait les représentants des établissements suivants (pays par ordre alphabétique) :

- Algérie : Ecole Normale Supérieure de l'Enseignement Technique d'Oran
- France : Institut Universitaire de Formation des Maîtres d'Auvergne/Université Blaise Pascal (Clermont II)
- Guinée : Institut Supérieur des Sciences de l'Education de Guinée à Conakry
- Liban : Faculté des Sciences de l'Education et Institut Libanais d'Educateurs de l'Université Saint-Joseph de Beyrouth..
- Niger : Ecole normale Supérieure de l'Université Abdou Moumouni de Niamey.
- Québec : Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Montréal.
- Roumanie : Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education de l'Université Alexandru Ioan Cuza de Iasi.
- Sénégal : Faculté des Sciences et Technologies de l'Education et de la Formation de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar.
- Viet Nam : Université de Pédagogie de Hô Chi Minh-Ville

Coordination : Réseau international Francophone des Etablissements de Formation de Formateurs : RIFEFF

Les objectifs, sur ce que nous avons considéré comme le court terme, c'est-à-dire à la date du colloque du RIFEFF en Guadeloupe en novembre 2007, étaient d'échanger sur les cursus de formation des enseignants du secondaire et de dégager les premières pistes d'un véritable travail en commun pour tenter d'aller vers une forme d'harmonisation de nos formations d'enseignants.

Ces travaux devaient faire l'objet d'une présentation préliminaire au colloque. A cette date, le groupe pouvait alors être élargi à quelques autres établissements.

A plus long terme (2 à 3 ans), il s'agissait de montrer qu'au sein de la francophonie, il était possible de mettre en exergue dans nos établissements des formations homogènes, de qualité, s'appuyant largement sur les Technologies de la Communication et lisibles à l'international, avec des échanges de formateurs et d'étudiants... tout un programme.

Après un travail préliminaire conséquent de mai 2007 à janvier 2008, les membres du groupe sont, sans surprise, tombés d'accord pour envisager une étude de faisabilité puis la mise en place d'un master francophone des métiers de la formation avec au départ l'hypothèse de 2 spécialités :

Une spécialité enseignement et apprentissage en milieu scolaire

Une spécialité formation en milieu de l'entreprise

Le Mali, avec l'ENS de Bamako, a rejoint le groupe de travail après le colloque de Guadeloupe en novembre 2007.

Une demande de subvention a été faite, très rapidement, au printemps 2008, auprès de l'AUF, pour une étude préalable sur ce master. Celle-ci a reçu un avis favorable du Conseil scientifique de l'AUF et a été retenue par son Conseil d'administration en mai 2008 pour un début de l'étude préalable de septembre 2008 à septembre 2009.

Il convient de noter le délai court pour une telle étude et la démarche conséquente pour les raisons suivantes :

- Un objectif ambitieux : « les métiers de la formation » et non seulement ceux de l'enseignement au sens strict ;
- Une évolution des maquettes de formation devant être bien étudiée en tenant compte des besoins du pays (Etat employeur, entreprises, services, collectivités) ;
- Différentes options devant satisfaire l'ensemble des partenaires ;

- Une égale qualité de cursus exigée.

Le RIFEFF, en appui à cette démarche, pensait que celle-ci pouvait jouer un rôle moteur auprès de ses nombreux établissements totalement ou partiellement francophones

L'équipe était immédiatement opérationnelle : des femmes et des hommes qui se connaissaient et qui avaient déjà travaillé ensemble.

Le programme comprenait les points suivants :

- Les objectifs et les débouchés du master ;
- La pertinence d'une mise en place commune ;
- L'importance du projet pour les établissements du Sud et du Nord ;
- Le lien avec les objectifs de l'AUF ;
- Les modalités de formation ;
- L'encadrement pédagogique ;
- L'évaluation de la formation ;
- Les conditions d'admission ;
- L'équipe professorale ;
- Le calendrier du projet ;

Un projet abouti

Sans attendre le mois de septembre 2008, l'équipe constituée a entrepris de poursuivre les échanges en fonction du programme ci-dessus avec, dans le calendrier du programme, 2 indispensables séminaires en présentiel (novembre 2008 à Casablanca et avril 2009 à Rabat) pour décider des points importants et ainsi valider les procédures.

Nous donnons, à titre d'exemple les programmes simplifiés de ces 2 séminaires avec une évolution nette de l'orientation :

A Casablanca : le choix de l'intitulé et des spécialités du master

Master des métiers de la formation avec trois spécialités :

- Spécialité 1 : Formation de formateurs dans le milieu de l'enseignement ;
- Spécialité 2 : Formation de formateurs en milieu de l'entreprise, des collectivités et des services ;
- Spécialité 3 : Formation d'enseignants.

Puis, la validation des équipes locales et la présentation du travail à distance sur la première année du master (M1) et sur la spécialité 1 et l'organisation du travail collaboratif sur les spécialités 2 et 3.

Un point sur les moyens de chaque établissement et le calendrier de travail à distance terminait ce séminaire.

A Rabat :

Présentation et validation définitive de la maquette de la spécialité 1 (M1 et M2) ;

Point sur les futures ouvertures pour la spécialité 1 en 2009 ;

Présentation d'une ou de plusieurs plateformes de travail ;

Synthèse et proposition d'organisation des enseignements à distance de la formation ;

Constitution définitive du comité de direction du master et de la commission locale pédagogique pour chaque établissement, définition de leur(s) rôle(s) ;

Proposition, élaboration définitive et validation d'une charte commune de qualité et de fonctionnement du Master ;

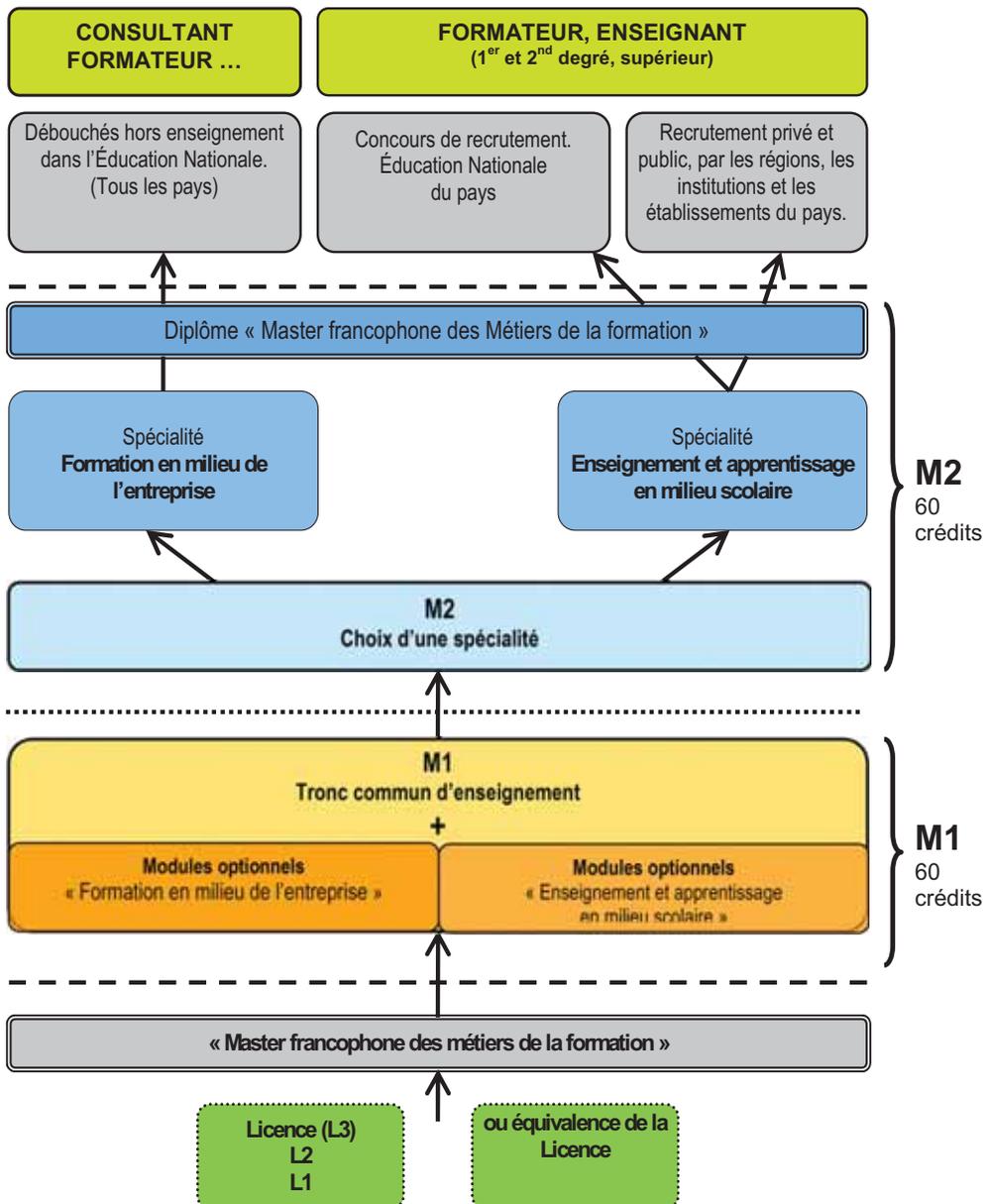
Présentation d'un document de travail sur la spécialité 2 « Formation de formateurs en entreprise » en entreprise » du master ;

Constitution du groupe de travail pour la spécialité 2 ;

Définition d'un calendrier pour cette spécialité et d'un document de travail, pour de la spécialité 3 « Formation d'enseignants ».

Le travail tant à distance qu'en présentiel a été accompli grâce à un partenariat fort entre les représentants des établissements. Suite au dernier séminaire, un document complet a pu être élaboré. Nous donnons simplement le schéma général de ce master conçu par les 9 établissements.

Parcours « Master francophone des métiers de la formation ».



Parallèlement à cette démarche, l'ENSET d'Oran (Algérie) et l'IUFM d'Auvergne/Université Blaise Pascal ont présenté des dossiers d'habilitation auprès de leurs autorités de tutelle. Ces dossiers ont été retenus. Deux formations internationales francophones ouvrent donc dès octobre 2009. 2 à 3 autres établissements travaillant sur une ouverture en octobre 2010.

🚩 Une ambition francophone pour les métiers de la formation

Que peut-on déduire de cette démarche, personnelle et collective mené sur 10 ans ?

- Il faut être porteur d'un vrai projet et avoir de la pugnacité ;
- Il faut créer une équipe pour passer de l'idée et ses grandes lignes à un projet construit et opérationnel pour l'autorité de tutelle ;
- Il faut intégrer le passage du national à l'international sans idée préconçue (tenter d'oublier les frontières de son pays) ;
- Il faut rassembler des collègues qui, considérant l'idée riche de promesses pour leur propre pays, apporteront une vraie plus value par leur démarche personnelle ;
- Il faut enfin, mutualiser la construction, en sollicitant chacun et en faisant en sorte que la formation proposée soit celle de tous (créer ensemble pour proposer ensemble) ;
- Il faut admettre des déclinaisons régionales qui doivent respecter cohérence et qualité du projet qui, par essence même, doit satisfaire aux critères de qualité reconnus internationalement.

Ce travail existe, il a été mutualisé, il est opérationnel sur la spécialité Formation de formateurs dans le milieu de l'enseignement depuis octobre 2009.

Il est en construction sur la Spécialité 2 : Formation de formateurs en milieu de l'entreprise, des collectivités et des services.

Il est important de noter que ce cursus n'est pas compatible avec la Spécialité : Formation d'enseignants envisagée au départ de la démarche, car les finalités ne sont pas les mêmes.

Au premier octobre 2010, quatre établissements ouvriront ce master des métiers de la formation, ce sont :

Algérie : Ecole Normale Supérieure de l'Enseignement Technique d'Oran ;

France : Institut Universitaire de Formation des Maîtres d'Auvergne/Université Blaise Pascal (Clermont II, ouverture en 2009) ;

Guinée : Institut Supérieur des Sciences de l'Education de Guinée à Conakry ;

Niger : Ecole normale Supérieure de l'Université Abdou Moumouni de Niamey.

Chaque représentant d'établissement membre du RIFEFF peut demander à ce que son établissement entre dans cette démarche soutenue par le RIFEFF et donc l'AUF.

Actuellement, un nouveau groupe de travail est en cours de constitution et l'on peut envisager 4 partenaires supplémentaires de la francophonie en 2011 dans le cadre d'une démarche de qualité avec une vraie mutualisation des moyens et un gain de temps très important.

/// Références

- « La formation des enseignants dans la francophonie : Diversités, défis, stratégies d'action », ouvrage RIFEFF Université de Montréal, 2007
- Bulletin de liaison du RIFEFF N° 4 - janvier 2007 (www.rifeff.org)
- Bulletin de liaison du RIFEFF N°5 - juin 2007 (www.rifeff.org)

L'encadrement des stages internationaux en formation des maîtres francophones : une stratégie de co-supervision interinstitutionnelle

*Roberto GAUTHIER, Université du Québec à Chicoutimi,
Martine CHEVALIER, Haute Ecole Libre Mosane de Liège,
Carine DIERKENS, Haute école de Bruxelles et
Marc DAGUZON, Institut universitaire de formation des maîtres d'Auvergne
Québec, Belgique, France*

Le texte qui suit aborde la question délicate de la qualité de supervision des stages à l'étranger en formation des maîtres, en soulignant la mise à contribution de l'apprentissage en ligne (E-learning) pour y parvenir. Il présente la stratégie élaborée par les partenaires responsables de ces stages à l'Université du Québec à Chicoutimi (Québec), à la Haute École Libre Mosane de Liège (Belgique), à l'Institut Pédagogique Defré de la Haute École de Bruxelles (Belgique) et à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres d'Auvergne (France). Ces institutions collaborent depuis plusieurs années déjà dans l'échange de stagiaires en éducation. Progressivement, les responsables ont mis en place un mode de fonctionnement qui assure un suivi serré et cohérent du travail des stagiaires (futurs enseignants) afin d'en assurer la valeur et de maximiser la réussite de leur expérience. Ce suivi a pu être mis au point progressivement et suite au recours de certains principes de l'apprentissage en ligne.

En s'appuyant sur différents documents conçus par les responsables institutionnels, le présent texte vise à expliciter cet indispensable dispositif de concertation et de cohérence fonctionnelle. La toile et l'apprentissage en ligne (E-Learning) sont donc mis au service de la construction de ces documents communs, de la mise en œuvre des stages d'étudiants en formation et de leur évaluation. Les préoccupations interculturelles sont centrales dans l'ensemble des dossiers.

Cette stratégie se met donc en place dès la sélection des candidats jusqu'à l'analyse de leurs apprentissages. Un an avant le stage, un appel est lancé à tous les étudiants de la cohorte concernée par le stage visé; au départ, tous sont admissibles. Les étudiants intéressés sont ainsi conviés à une rencontre d'explication qui leur fournit toutes les informations nécessaires à une réflexion approfondie. Au début de l'année suivante, l'année du stage proprement dit, ceux qui ont arrêté leur décision de participer au stage international sont soumis à un rigoureux dispositif de sélection. Bien que chaque institution possède ses propres critères

et sa propre façon de procéder, toutes partagent sensiblement les mêmes préoccupations. En nous référant aux procédures de sélection élaborées par les responsables de l'UQAC, on peut voir qu'ils tiennent compte en ordre d'importance du degré de motivation, de la disposition psychologique, du bilan du stage antérieur, des compétences linguistiques, du dossier académique et finalement des expériences passées de vie de groupe; le questionnaire et l'entrevue sont utilisés en alternance comme moyen de recueillir les données. Au terme du processus de sélection, avant d'entreprendre leur préparation psychologique, pratique et théorique, les candidats retenus sont réunis pour être sensibilisés à l'engagement important qu'ils vont prendre envers eux-mêmes et les différents acteurs impliqués par l'expérience. Ils sont ainsi invités à signer une « Déclaration d'engagement professionnel » qui rappelle la nécessité d'une bonne collaboration avec les responsables et collaborateurs, l'importance du respect des règles et consignes établies, le devoir de support et de solidarité envers leurs collègues, le risque d'une annulation de leur projet en cas de manquement à cet engagement.

Les étudiants sélectionnés et sensibilisés s'inscrivent ensuite à un module ou un cours d'éducation comparée élaboré sous la formule du séminaire thématique, impliquant des rencontres hebdomadaires. Cela permet une bonne préparation psychologique, théorique et pratique. La préparation psychologique se fait beaucoup par des exercices de dynamique de groupe, où chacun soumet ses craintes et angoisses à la discussion commune; elle se fait aussi par la rencontre de plusieurs acteurs importants qui gravitent autour du stage qu'ils entreprendront. Ainsi, les stagiaires locaux de l'année antérieure, les stagiaires étrangers de passage, le responsable institutionnel des échanges internationaux, leur superviseur local, les superviseurs étrangers de passage, etc. sont présents à un moment ou à un autre et partagent, réfléchissent avec les candidats au départ. Toutes ces rencontres contribuent à les renseigner et les rassurer sur l'expérience qu'ils vivront. Elles permettent aussi progressivement leur préparation pratique, car ils obtiennent ainsi par des acteurs compétents les informations techniques et logistiques essentielles : le VISA, le passeport, les bourses de financement, le logement, les modes de déplacement, le matériel pédagogique, etc. Enfin, le cours sert évidemment aussi à la préparation théorique et professionnelle. Le plan de cours utilisé à l'UQAC et destiné à faire entrer les candidats dans une démarche personnelle et réflexive précise notamment que l'étudiant :

« devra développer des attitudes d'objectivité anthropologique, notamment en approfondissant certains aspects liés à toute dynamique interculturelle (ethnocentrisme, décentration culturelle, relativisme culturel, etc.). Cela implique qu'il s'initie également à la méthode comparative, qu'il devra privilégier dans son analyse des

systèmes éducationnels respectifs. Il saura également développer un esprit critique vis-à-vis de son modèle éducationnel (national), parallèlement et rétroactivement à son analyse du système éducationnel étranger. Pour y parvenir, il devra saisir et distinguer les valeurs fondamentales dont sont imprégnées les pratiques pédagogiques de chacun, qui s'inscrivent dans le fonctionnement concret des systèmes éducatifs respectifs. L'appropriation d'éléments culturels de chacun des pays aidera la mise en application de cette compétence. »

Ce travail de réflexion s'amorce à partir de lectures de références relativement classiques en anthropologie culturelle (Abdallah-Pretceille, 2004; Berthoud, 1992; Colleyn, 1998; Delière, 1992; Géraud et al., 2000; Laplantine, 1987; Lombard, 1998; Pluriel-Recherches, 1993, 1994, 1995). Enfin, les étudiants sont sensibilisés au phénomène spécifique du choc culturel (Cohen-Émerique, 2000; Cossette et Verhas, 1999; Lasonen, 2005; Luot, 2006) à partir d'activités portant sur la prise de conscience culturelle, la communication interculturelle, et les stades d'ajustement à une nouvelle culture.

Par ailleurs, la préparation professionnelle liée plus concrètement aux activités de stage est importante et débute par une étude approfondie des documents fondamentaux. Pour ce faire, les étudiants sont régulièrement amenés à consulter les documents, rapports, et avis divers qui se trouvent sur les volumineux sites Internet de chacun des ministères de l'Éducation nationale. Particulièrement, les référentiels professionnels nationaux (voir bibliographie) font l'objet d'une analyse comparative particulière par les candidats au départ vers l'étranger. C'est l'occasion de constater que l'approche par compétences est privilégiée dans l'ensemble des référentiels nationaux, et aussi que les mêmes préoccupations fondamentales occupent une place essentielle dans tous les référents nationaux français, québécois et belge à propos des compétences professionnelles à développer. La pratique de l'enseignement relève dans chaque référent, des mêmes facettes qui font d'un enseignant, un professionnel accompli (Paquay et al. 1999). Plusieurs points de convergence et de divergence peuvent être abordés lors des discussions sur les textes fondateurs. Par exemple, les 4 axes québécois, autour desquels s'articulent les 12 compétences, sont particulièrement proches des axes du référentiel belge, les Socles de compétences (Ministère de la Communauté française, 1999). Ou encore, les étudiants mettent en lumière les particularités culturelles ou nationales, telles que la place des TICE moins importante en Belgique qu'au Québec, par exemple. L'usage de l'informatique dans de nombreuses classes des écoles fondamentales belges par exemple est nettement moins fréquent faute de matériel largement répandu, ce qui étonne souvent les

stagiaires québécois.

La collaboration entre institutions, via la plateforme Internet, s'est naturellement orientée également vers l'évaluation à travers les rapports de stage. Articulées autour des référentiels de compétences respectifs, les grilles d'évaluation des stages utilisées par les superviseurs lors de leurs visites révèlent sans surprise une grande similitude de contenu. On peut donc constater encore une fois la proximité conceptuelle du métier d'enseignant pour chacun des partenaires. Aussi, les modalités d'évaluation de stage incorporent les pratiques de chacune des institutions d'origine, dans le sens où les superviseurs et maîtres d'accueil de chaque institution utilisent leurs documents habituels pour effectuer les évaluations (rapports formatifs et sommatifs). La tentation de construire un document unique et homogène a été repoussée par le souci de respecter les différences nationales et culturelles, décision renforcée par le constat qu'elles se sont toutes révélées très compréhensibles pour les enseignants et superviseurs étrangers lorsqu'on leur présentait. Cela a aussi, en quelque sorte, une fonction d'apprentissage interculturel auprès d'eux. En effet, les intervenants sont invités à consulter les sites de référence sur la « toile » pour comparer les documents et les approches, et ensuite discuter avec leurs collègues étrangers lors des visites. Les échanges sur le fond se développent ainsi, et cela permet d'aborder l'arrivée des étudiants et les stages de manière plus ouverte, plus centrée encore sur l'apprenant, en partant de ses connaissances, de ses habitudes, de ses référents culturels, y compris les grilles d'évaluation de stage. De toute façon, aucun document ne peut amenuiser les différences culturelles, et prétendre concevoir un document identique risquerait de créer l'illusion d'une unicité culturelle, alors que ce type d'échanges et de supervision développe au contraire la découverte respectueuse de chacun comme source de richesse, d'enrichissement mutuel.

Le système de supervision mis en place est un pilier de l'efficacité de ce programme d'échange international. Dès la constitution des équipes d'étudiants candidats à l'échange, les responsables mettent en place le système de co-supervision de stage dans le but d'assurer un encadrement pédagogique rigoureux. Dans chaque institution d'origine, un professeur devient co-superviseur des étudiants qui iront à l'étranger pour leur période de stage. Il mène avec les étudiants de son institution des rencontres centrées à la fois sur la découverte culturelle, mais surtout pédagogique et professionnelle. En accord avec le responsable institutionnel, il entretient avec son homologue des institutions partenaires à l'étranger de nombreux échanges sur la préparation et le suivi du parcours des étudiants. De son côté, le superviseur local, professeur ou administrateur de l'institut de formation, guide les premiers pas du stagiaire et effectue les premières visites de supervision dans la classe, dont il produi-

ra un rapport. Le superviseur de l'institut d'attache ou d'origine arrive habituellement vers la fin du stage et voit à confirmer ou invalider la réussite du stage. La décision finale en est une d'équipe; elle se prend en collaboration avec le co-superviseur local, le maître d'accueil et l'étudiant stagiaire. Un rapport final est produit par le superviseur de l'institut d'attache et déposé dans le dossier académique de l'étudiant.

Les directions d'école et les enseignants associés (maîtres d'accueil, maîtres de stage, maîtres formateurs...) sont les premières personnes qui entrent officiellement dans le projet d'échange, avant même les stagiaires eux-mêmes. Ici encore, les échanges via la toile et le contact personnel pour la constitution des équipes d'enseignants ont conduit à la réalisation de documents précisant les rôles de chacun, les attentes respectives. Ces documents d'explicitation sont envoyés aux enseignants qui accueillent des étudiants étrangers quelques semaines avant le début du stage. Ceci a développé la confiance mutuelle et a garanti la qualité du travail de chacun. Dans les différentes écoles où les stagiaires sont accueillis, aucune mauvaise expérience n'a été enregistrée depuis l'instauration de cette pratique, sans doute à cause du respect mutuel et de la clarté progressivement acquise des tâches de chacun. Ces rencontres virtuelles puis réelles avec les directions des écoles et les maîtres concernés par les échanges sont par ailleurs très appréciées et développent dans les écoles un climat propice à l'ouverture et à une meilleure compréhension mutuelle. Le plus souvent, ces échanges créent de l'émulation entre les enseignants et de nombreuses discussions sont lancées sur les fondements respectifs du métier d'enseignant.

Il est clair que la réussite de telles expériences est énormément facilitée par l'utilisation de quelques mécanismes classiques de l'apprentissage en ligne (E-learning). Le plus fondamental est sans nul doute l'échange de missives et de données par courrier électronique, d'individu à individu ou de groupe. Au départ, chacun doit se constituer une adresse électronique et la fournir aux autres. Tout est facilité par ce moyen fort simple : les informations circulent de façon fluide et standardisée; avant le départ, les futurs stagiaires peuvent échanger avec leur futur maître d'accueil afin que tous se préparent adéquatement; lors de leur séjour, ils peuvent échanger avec leur co-superviseur institutionnel; les organisateurs et superviseurs de chaque lieu coordonnent le tout du début à la fin : départ, arrivée, séjour, retour; etc. On peut aussi mentionner la consultation de documents en ligne, sujet à des thématiques de discussion, la consultation obligatoire et fréquente de chacun des sites de l'éducation nationale, la constitution de « blogues » des stagiaires, qui exposent ainsi quasi quotidiennement à leurs collègues les fruits de leur expérience, en répondant aux questions et commentaires, ce qui

est également une excellente façon de préparer la cohorte suivante de stagiaires. Les nombreux apports professionnels et personnels d'un tel programme pour les étudiants qui y participent ont déjà été exposés dans un article antérieur (Gauthier et Ouellet, 2008). L'an dernier, à la demande récurrente des enseignants maîtres d'accueil, les différentes institutions de formation ont imaginé un projet d'échange entre enseignants ayant accueilli un stagiaire étranger. Nous en sommes actuellement à l'analyse de l'expérience, mais nous savons déjà que pour la grande majorité, ce fut une expérience d'une énorme richesse. En effet, les rapports demandés aux participants, fondés notamment sur les étapes suivies, les similitudes et différences entre systèmes de formation et d'enseignement, sur la rencontre elle-même bien entendu, renforcent, s'il était besoin, l'enrichissement extraordinaire que ce type d'expérience représente pour les participants. Fait intéressant, l'un des atouts relevés par les participants a été la préparation réalisée grâce aux documents échangés via les liens électroniques même si rien ne valait la possibilité qui leur avait été donnée de rencontrer d'autres enseignants des institutions partenaires dans leur milieu de pratique. Les documents prenaient vie, les photos et les vidéos étaient dépassées par la réalité, mais avaient initié avantagement la rencontre. Sur le plan professionnel, les participants ont insisté sur la compréhension nettement approfondie des processus d'apprentissage mis en place dans les différentes écoles, grâce à la rencontre. Ceci devrait inciter largement à une poursuite de cette initiative.

/// Références

- Abdallah-Pretceille, M. (2004) L'éducation interculturelle. Presses universitaires de France, Paris. (Que sais-je, no 3487).
- Altet, M., Charlier, E., Pauquay, L., Perrenoud, Ph. (dir), (2001), Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?, Bruxelles, De Boeck, 3^e éd.
- Berthoud, G. (1992). Vers une anthropologie générale.... Droz, Genève-Paris.
- Clanet C. (1990). L'interculturel en éducation et en sciences humaines, Presses Universitaires du Mirail, Toulouse.
- Cohen-Emerique, M. (2000). « L'approche interculturelle auprès des migrants », dans L'intervention interculturelle. Direction : G. Legault. Éd. G. Morin, Montréal.
- Colleyn, J.-P. (1998). Éléments d'anthropologie sociale et culturelle. Éditions de l'Université de Bruxelles, Bruxelles.
- Cossette, Marie-Nicole et Michel Verhas. (1999) « Formation à l'interculturalité en contexte de coopération internationale, une perspective communicationnelle ». Revue des sciences de

l'éducation, XXV, no 2, p319-338.

- Deliége, R. (1992). *Anthropologie sociale et culturelle*. De Boeck, Bruxelles.
 - Devenir enseignant, un métier qui change, la formation aussi, (1999), Ministère de la Communauté Française, Bruxelles, 1999.
 - Gauthier, R. et G. Ouellet (2008). « Les stages de formation pratique en contexte interculturel : fondements, structure, apports et limites ». In : *Former les enseignants du XXI^{ème} siècle dans toute la francophonie*. Collectif sous la direction de Karsenti et al. ; Réseau International Francophone de Formation des Formateurs (RIFEFF), Presses de l'Université de Montréal, Montréal.
 - Géraud, M.O. et al. (2000). *Les notions clés de l'ethnologie*. Armand Colin, Paris.
 - Laplantine, F. (1987). *L'anthropologie*. Seghers, Paris.
 - Lombard, J. (1998). *Introduction à l'ethnologie*. Armand Colin, Paris.
 - Lasonen, J. (2005). « Réflexions sur l'interculturalité par rapport à l'éducation et au travail ». *Higher Education Policy*, 18 (4), 54-62.
 - Luot, J. (2006). *La méthode des chocs culturels: sur la voie de l'action interculturelle*. Secrétariat national des FPS. Dominique Plasman, éditeur, Bruxelles.
 - Paquay, L et al. (1999). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? quelles compétences ?* De Boeck, Bruxelles.
 - Pluriel-Recherches (Cahier no 1 : 1993; Cahier no 2 : 1994; Cahier no 3 : 1995). *Vocabulaire historique et critique des relations inter-ethniques*. Harmattan, Paris.
 - Perrenoud, Ph., (1999), *Dix nouvelles compétences pour enseigner, invitation au voyage*, Paris, ESF Editeur.
- Ministère de la communauté française (1999). *Les socles de compétences. Enseignement de la communauté française*, Bruxelles.
- Ministère de l'éducation, des loisirs et des sports, Québec.
<http://www.mels.gouv.qc.ca/>
 - Ministère de l'éducation nationale, France.
<http://www.education.gouv.fr/>
 - Ministère de l'éducation, communauté française, Belgique.
<http://www.enseignement.be/>

Conclusion

En 1947, les nations du monde affirmaient dans la Déclaration universelle des droits de l'homme que « toute personne a droit à l'éducation ». En faisant de l'éducation un droit universel, on souhaitait ainsi éradiquer la pauvreté sur Terre et faire valoir les droits de tous les individus, hommes ou femmes, filles ou garçons, de toutes les régions du monde. Les derniers rapports de l'UNESCO montrent, plus de 60 ans après cette affirmation collective, et malgré les nombreux efforts fournis aux quatre coins du monde, que nous sommes toujours bien loin de ce vœu pieux. En fait, ce sont toujours quelque 100 millions d'enfants qui n'ont pas accès à l'enseignement de base (primaire), et ce, sans compter le milliard d'adultes considérés analphabètes. C'est en partie cette réalité qui a amené, en 1990, les participants à la Conférence de Jomtien (Thaïlande) à adopter la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous. Dix ans après la Conférence de Jomtien, c'est lors du Forum mondial sur l'éducation, à Dakar (Sénégal), en avril 2000, que plus de 1100 représentants de 164 pays se sont réunis et ont adopté les objectifs de l'Éducation pour tous afin de réaffirmer notamment l'importance, d'ici 2015, que tous les enfants - garçons et filles – puissent avoir accès à une enseignement primaire gratuit, obligatoire et de bonne qualité. Cette même année, chefs d'États et autres dirigeants du monde ont à nouveau reconnu le rôle capital de l'éducation dans le monde puisqu'ils ont intégré deux des objectifs de l'EPT dans les Objectifs du millénaire pour le développement (OMD), soit :

- Garantir d'ici à 2015 à tous les enfants, filles et garçons, partout dans le monde, qu'ils pourront suivre un cursus complet de scolarité primaire
- Éliminer la disparité des sexes dans l'éducation primaire et secondaire avant 2005 de préférence, et à tous les niveaux de l'éducation en 2015 au plus tard.

Soixante années après la Déclaration universelle des droits de l'homme, dix-sept ans près la Conférence de Jomtien, près de sept ans après l'adoption des objectifs de l'EPT et des OMD, sommes-nous réellement en voie de donner le droit à l'éducation à tous les enfants ? Ces déclarations, souvent à l'unisson, ont-elle réellement sonné le glas pour les pays du monde ? On le souhaite, mais rien n'est moins certain. Car comme nous l'avons dit en introduction de cet ouvrage, pour atteindre les objectifs de l'Éducation pour tous, chaque enfant a besoin d'un enseignant, voire d'un enseignant qualifié. En fait, si les 164 pays souhaitent réellement atteindre les objectifs fixés pour 2015, il faudra nécessairement trouver des moyens à la fois

d'accroître les effectifs et les compétences des enseignants. Sans des enseignants compétents et intéressés par leur profession, les objectifs de l'Éducation pour tous resteront – pour tous – un vœu pieux. En formant les futurs maîtres, enseignants et autres spécialistes de l'éducation, les établissements de formation de formateurs apporteront ainsi un concours vital susceptible de participer à l'atteinte des objectifs de l'EPT et des OMD. Et pour former autant d'enseignant, en si peu de temps, il ne fait nul doute qu'il faudra faire appel à des façons innovantes de former les maîtres, comme les formations ouvertes ou à distance (FOAD). Ces FOAD feront définitivement appel aux technologies de l'information et de la communication. Elles pourront aussi s'appuyer sur les nombreuses ressources déjà mises en place par l'Agence universitaire de la francophonie, comme les campus numériques francophones. Le défi n'est pas important : il est colossal. Et il est le devoir des établissements de formation de formateurs de trouver des pistes de solution pour former des enseignants compétents et ainsi faire face à cette pénurie.

Pour cela, il faut notamment réfléchir sérieusement sur la question, et c'est notamment ce qu'a souhaité faire le Réseau international francophone des établissements de formation de formateurs (RIFEFF) par le biais de cet ouvrage qui a présenté, d'une part des expériences de formations à distance dans les établissements (bilan, évaluation, freins et moteurs, etc.), puis, d'autre part, des exemples de stratégies de mutualisation de formation à distance entre établissements.

Créé en novembre 2003, à Paris, avec la participation conséquente de représentants d'établissements de formation de formateurs des cinq continents, le Réseau International Francophone des Etablissements de Formation de Formateurs (RIFEFF) a vu constamment ses effectifs croître et actuellement compte 140 établissements d'enseignement supérieur, répartis sur tous les continents et toutes les régions de la Francophonie : Afrique centrale, Afrique de l'Ouest, Amérique du Nord, Amérique du Sud, Asie-Pacifique, Caraïbe, Maghreb, Europe centrale et orientale, Europe de l'ouest, Moyen-Orient, Océanie.

En tout, ce sont 45 états, totalement ou partiellement francophones, qui sont représentés au sein du RIFEFF qui est devenu en moins de 5 ans, le deuxième réseau en nombre des 12 que compte l'Agence Universitaire de la Francophonie. Cette concertation forte facilite la collaboration entre les établissements du Nord et du Sud mais également entre ceux du Sud. Le RIFEFF regroupe des facultés, des instituts et des départements universitaires des sciences de l'éducation et de pédagogie mais également des écoles normales supérieures ainsi que des instituts universitaires de formation des maîtres.

Le RIFEFF entend promouvoir la coopération entre les institutions francophones œuvrant pour la formation de formateurs, en vue de contribuer à l'amélioration de la qualité de l'enseignement et à la professionnalisation des métiers de l'éducation.

Le RIFEFF souhaite, dans ce contexte, favoriser le développement et l'intégration des innovations pédagogiques et didactiques dans la formation à la profession enseignante. Notre réseau entend aussi participer au développement d'une culture d'évaluation dans la formation des formateurs et contribuer au développement de la recherche en éducation et formation. Après ses deux premiers ouvrages « La formation des enseignants dans la francophonie » en 2007 et « Former les enseignants du XXIème siècle dans toute la francophonie » en 2008, le RIFEFF a retenu pour ce troisième ouvrage, le thème de la formation de formateurs à distance, enjeu considéré par de nombreux collègues comme stratégique, en particulier dans un contexte où l'on déplore plus que jamais le manque d'enseignants formés, le manque d'enseignants de qualité.



Si nous souhaitons réellement atteindre les objectifs de l'Éducation pour tous fixés pour 2015 (un enseignant qualifié pour chaque enfant), il faudra nécessairement trouver des moyens à la fois d'accroître les effectifs et les compétences des enseignants. C'est dans cette dynamique que s'inscrivent les ouvrages du RIFEFF qui ont notamment pour ambition d'être des outils dans le monde de l'éducation et de la formation pour une mutualisation solidaire et de qualité au sein de l'espace francophone.

ISBN : 978-2-923808-10-9
25€ / 35.00 \$ CADN

